

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL NA PREDIÇÃO LEITORA:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR
DA LEITURA DE UMA FÁBULA**

DANIELLE BARETTA

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira

Porto Alegre
2017

DANIELLE BARETTA

**COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL NA PREDIÇÃO LEITORA:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR
DA LEITURA DE UMA FÁBULA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira

Porto Alegre
2017

DANIELLE BARETTA

**COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL NA PREDIÇÃO LEITORA:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR
LEITURA DE UMA FÁBULA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 16 de janeiro de 2017

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira – PUCRS

Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna – PUCRS

Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo – UFPE

Porto Alegre
2017

A meus pais, Alberto e Claudete, que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo apoio constante em todos os momentos da minha vida.

A meu esposo Orlando, que participou ativamente deste processo, pelo incentivo, apoio e paciência para entender meus momentos de ausência.

A minha orientadora, professora Dra. Vera Wannmacher Pereira, pela orientação amiga, pelos sábios conselhos, pelo incentivo constante e por compreender e respeitar minhas particularidades.

A meus colegas e amigos que me auxiliaram de diferentes formas, em especial à Paula Ricaldes, Vanderleia Conrad e Maria Izabel Silveira.

À Jésura Lopes Chaves, por me mostrar o caminho para chegar até aqui, e por sua ajuda sempre que precisei.

A meus colegas de Mestrado, em especial à Patricia de Andrade Neves, pelas ideias, ansiedades e expectativas compartilhadas.

Aos professores e funcionários do PPGL da PUCRS, pelo aperfeiçoamento proporcionado e pelo auxílio prestado.

Ao Colégio Militar de Porto Alegre, particularmente ao Chefe da Divisão de Ensino, Coronel Ramsés Martins Serra, que apoiou e facilitou o desenvolvimento deste estudo.

Aos estudantes que participaram desta pesquisa, pela ajuda e pelo interesse em colaborar.

À CAPES, pela concessão da bolsa que oportunizou a realização do Mestrado.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar, numa perspectiva psicolinguística, o uso da estratégia de predição leitora durante a leitura de uma fábula. Mais especificamente, o interesse foi examinar se existe correlação entre o uso da predição e o nível de consciência textual no uso dessa estratégia. Participaram do estudo 45 alunos com idade entre 10 e 13 anos, de classe média, frequentando o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal da cidade de Porto Alegre. A tarefa consistia em um questionário em formato segmentado, no qual o texto era apresentado em fichas que continham uma parte da história e perguntas que estimulavam o uso da predição. Para cada pergunta havia uma questão correspondente sobre os aspectos considerados pelo leitor para chegar a cada resposta. As respostas às perguntas de predição foram classificadas em três categorias: categoria I (predições improváveis); categoria II (predições plausíveis, mas incompletas) e categoria III (predições plausíveis e completas). As respostas às perguntas de justificativa, por sua vez, foram classificadas em três níveis de consciência textual: nível I (estado subconsciente); nível II (comportamento epilinguístico) e nível III (comportamento metalinguístico). Os resultados indicam uma correlação linear de 0,7923, relacionando o uso da predição e o nível de consciência textual de forma direta e positiva. Além disso, os dados demonstram que os alunos na faixa etária e escolar analisadas são capazes de realizar predições apropriadas, coerentes com o que foi veiculado no texto e que são capazes de explicitar as bases geradoras de suas predições, indicando as informações intratextuais ou extratextuais utilizadas nas predições.

Palavras-chave: predição leitora, consciência textual, compreensão leitora, fábula.

RESUMEN

El presente estudio tuvo por objetivo investigar, desde una perspectiva psicolingüística, el uso de la estrategia de predicción lectora durante la lectura de una fábula. Más específicamente, el interés fue examinar si existe correlación entre el uso de la predicción y el nivel de la conciencia textual en el uso de esa estrategia. Participaron del estudio 45 alumnos con edad entre 10 y 13 años, de clase media, frecuentando el 6º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública federal de la ciudad de Porto Alegre. La tarea consistía en un cuestionario en formato segmentado, en el cual el texto era presentado a los alumnos en tarjetas que contenían una parte de la historia y preguntas que estimulaban el uso de la predicción. Para cada pregunta había una cuestión correspondiente sobre los aspectos considerados por el lector para llegar a cada respuesta. Las respuestas a las preguntas de predicción se clasificaron en tres categorías: categoría I (predicciones improbables); categoría II (predicciones plausibles, pero incompletas) y categoría III (predicciones plausibles y completas). Las respuestas a las preguntas de justificación, a su vez, se clasificaron en tres niveles de conciencia textual: nivel I (estado subconsciente); nivel II (comportamiento epilingüístico); nivel III (comportamiento metalingüístico). Los resultados indican una correlación lineal de 0,7923, relacionando el uso de la predicción y el nivel de conciencia textual de modo directo y positivo. Además, los datos demuestran que los alumnos en el grupo de edad y escolaridad analizados son capaces de realizar predicciones apropiadas, coherentes con lo que fue presentado en el texto y son capaces de explicitar las bases generadoras de sus predicciones, indicando las informaciones intratextuales o extratextuales utilizadas en las predicciones.

Palabras clave: predicción lectora, conciencia textual, comprensión lectora, fábula.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Diagrama de dispersão: relação entre PL e CT	57
Tabela 1: número e porcentagem de respostas à perguntas de predição por categoria	58
Tabela 2: valores de significância do teste <i>T Student</i> para as perguntas de predição	58
Tabela 3: número e porcentagem de respostas à perguntas de justificativa por nível	59
Tabela 4: valores de significância do teste <i>T Student</i> para as perguntas de justificativa	59
Tabela 5: número e porcentagem de respostas por categoria por pergunta de predição	60

RELAÇÃO DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de autorização para pesquisa científico-acadêmica	77
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido	78
ANEXO C – Termo de assentimento	79
ANEXO D – Tarefa de predição leitora e consciência textual	80
ANEXO E – Planilha dos resultados (predição leitora)	88
ANEXO F – Planilha dos resultados (consciência textual)	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 Leitura numa perspectiva cognitivista	18
1.1.1 Processamento da leitura	20
1.1.2 Fatores envolvidos no processamento da leitura	22
1.1.2.1 Objetivos da leitura	24
1.1.2.2 Conhecimentos prévios	26
1.2 Estratégias de leitura	29
1.2.1 Estratégias cognitivas	31
1.2.2 Estratégias metacognitivas	33
1.2.3 Predição leitora como base da compreensão	36
1.3 Consciência linguística	38
1.3.1 Tipos de consciência linguística	41
1.3.2 Consciência textual: um olhar sobre o texto	44
1.3.3 Protocolo verbal para a avaliação da consciência textual	48
2 METODOLOGIA	51
2.1 Tipo de pesquisa	51
2.2 Objetivos	51
2.2.1 Objetivo geral	51
2.2.2 Objetivos específicos	51
2.3 Participantes	51
2.4 Descrição do instrumento de pesquisa	52
2.5 Procedimentos	53
2.6 Sistema de análise	54
2.7 Correção da tarefa	55

3 ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS	56
3.1 Tratamento estatístico dos dados	56
3.1.1 Análise da correlação entre predição e consciência textual	57
3.1.2 Análise do uso da predição leitora pelos participantes	58
3.1.3 Análise do nível de consciência textual dos participantes	59
3.2 Análise descritiva do desempenho dos participantes	60
3.2.1 Desempenho dos participantes nas questões de predição	60
3.2.2 Desempenho dos participantes nas questões de justificativa	61
CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS	70
ANEXOS	77

INTRODUÇÃO

A compreensão leitora é um tema de expressivo interesse no meio científico-acadêmico, sendo objeto de estudo de um grande número de pesquisas. No entanto, as contribuições advindas desses estudos parecem não alcançar o ambiente escolar, uma vez que nossos estudantes continuam apresentando dificuldades na compreensão de textos. Tal fato pode ser comprovado não só pelo discurso de pais, professores e da sociedade em geral, como também pelos resultados de provas oficiais que analisam o desempenho em leitura dos estudantes e que constataam que os índices obtidos pelos alunos brasileiros são insatisfatórios.

Segundo relatório da OCDE¹ (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) de 2014, em 2012, o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros piorou em relação a 2009. De acordo com dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que sua pontuação na avaliação anterior, sendo que a média dos países avaliados foi de 497 pontos. Com isso, o Brasil ficou com a 55ª posição no *ranking* de leitura.

O relatório destaca, ainda, que quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de reconhecer a ideia principal de um texto, realizar inferências elementares, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto e estabelecer comparações ou conexões entre o texto e conhecimentos externos.

O SAEB² (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que examina estudantes das redes públicas e privadas do país matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, corrobora os resultados do PISA, evidenciando índices abaixo do esperado. Segundo dados de 2011, os alunos alcançaram, na avaliação de Língua Portuguesa, médias inferiores a 250, no Ensino Fundamental, e a 270 no Ensino Médio, numa escala que vai de 0 a 325.

¹ Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias> Acesso em 20 Nov 2015.

² Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados> Acesso em 19 Nov 2015.

Também os resultados do ENEM³ (Exame Nacional do Ensino Médio), prova que avalia a qualidade do Ensino Médio, têm sido preocupantes. A média nacional dos estudantes na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias tem apresentado queda nos últimos três anos: de 2012 a 2014, as pontuações registradas foram 520,88; 502,52 e 473,50, respectivamente.

Segundo relatórios do INAF⁴ (Índice de Analfabetismo Funcional), que mensura o nível de analfabetismo funcional de brasileiros entre 15 e 64 anos, a escolaridade da população brasileira vem aumentando significativamente. Esse crescimento, contudo, não se reflete na mesma proporção em termos de aprendizado. O aumento de tempo nos bancos escolares não tem garantido resultados positivos no que se refere ao analfabetismo funcional. Dados de 2011 indicam a existência, na população brasileira, de 6% de analfabetos, 21% no nível rudimentar, 47% no nível básico e apenas 26% no nível pleno. Isso significa que, ainda que o percentual de alfabetizados tenha aumentado nos últimos anos, de 61% em 2001 para 73% em 2011, apenas 1 em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura.

Esses resultados indicam a preocupante condição de compreensão leitora dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio e revelam o quadro caótico em que se encontra o ensino de leitura nas escolas brasileiras, ainda dominado por práticas pedagógicas ultrapassadas.

Nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura focalizam, na maioria das vezes, questões referentes ao conteúdo, com o objetivo de realizar associações com o mundo do aluno. O trabalho com os elementos linguísticos do texto é feito após as atividades de compreensão e delas desvinculado, caracterizando-se, via de regra, pelo ensino de normas gramaticais classificatórias. Com relação ao uso de estratégias de leitura, há uma prevalência por estratégias como o *skimming*, em que o leitor passa os olhos pelo texto, buscando identificar sua ideia geral, e o *scanning*, que consiste na localização de informações específicas no texto. Estratégias que exigem operações mentais mais complexas como a inferência, a predição, o automonitoramento, entre outras, são

³ Disponível em <http://sistemasenem2.inep.gov.br/resultadosenem> Acesso em 22 Nov 2015.

⁴ Disponível em <http://www.ipm.org.br> Acesso em 20 Nov 15.

pouco trabalhadas, como demonstra um estudo realizado por Marcuschi (2008), que analisou exercícios de compreensão leitora de diversos livros didáticos adotados no Ensino Fundamental em escolas da cidade de Recife. Os resultados mostraram que a maior parte das atividades exigia do aluno a cópia de trechos literais do texto e que somente 5% das perguntas requeriam o estabelecimento de relações e inferências.

Diante desse quadro, é visível a necessidade de se repensarem as práticas de leitura na escola, revendo as estratégias adotadas. Nesse sentido, nas últimas décadas, tem crescido o número de pesquisas que estudam a forma como os alunos processam a leitura, buscando compreender os caminhos cognitivos percorridos pelo leitor na construção do sentido do texto. Nesse contexto, estudos têm destacado a importância das estratégias de leitura, uma vez que é por meio delas que o leitor interage com o texto na busca pela compreensão. Dentre os diferentes tipos nomeados pela literatura, a predição leitora, isto é, a antecipação de conteúdos do texto, tem se destacado como peça fundamental no processamento cognitivo da leitura.

Goodman (1976), importante estudioso da Psicolinguística, considera a leitura um jogo de adivinhação que envolve processos cognitivos de antecipação, testagem, confirmação ou correção. Esses processos amparam-se nas pistas deixadas no texto pelo autor e nos conhecimentos prévios do leitor sobre o conteúdo e sobre os elementos linguísticos, numa interação entre pensamento e linguagem. Para o autor, “a leitura eficiente não resulta da percepção precisa e da identificação exata de todos os elementos, mas da habilidade em selecionar o menor número de pistas produtivas necessárias à elaboração de adivinhações que estarão certas desde o início” (GOODMAN, 1976, p. 3).

Também Smith (2003) destaca a importância para a compreensão leitora da habilidade de formular perguntas ao texto e encontrar as respostas a essas perguntas em detrimento da decodificação palavra por palavra ou letra por letra. Para ele, nosso olhar está direcionado àquilo que procuramos, reduzindo o número de interpretações possíveis. Embora as palavras tenham muitos significados, o leitor experiente é capaz de prever aquele com o qual está envolvido, eliminando, assim, qualquer ambiguidade. Leitores preocupados diretamente com as palavras, ao contrário, terão dificuldades para realizar predições e, conseqüentemente, para compreender o texto.

Os dois teóricos, portanto, consideram a estratégia de predição fundamental para a compreensão efetiva de um texto, pois entendem que ler significa fazer e testar hipóteses sobre o conteúdo do texto (GOODMAN, 1976; SMITH, 2003).

Como mencionado anteriormente, tanto a compreensão leitora como as estratégias de leitura são temas bastante comuns na literatura, com um grande número de pesquisas já realizadas. Mais recentemente, vem somando-se a essas investigações o estudo da consciência linguística e de seus diversos tipos (fonológica, morfológica, sintática, semântica, pragmática e textual). Essas pesquisas sugerem que a eficácia do processo de leitura está relacionada à habilidade do indivíduo de refletir sobre os próprios conhecimentos linguísticos.

Entre os diferentes tipos de consciência linguística, a consciência textual, termo cunhado por Gombert (1992), vem despertando, nas últimas décadas, o interesse de pesquisadores de diferentes áreas como a Psicolinguística, a Psicologia Cognitiva, a Educação, entre outras. Definida como um monitoramento intencional do usuário da língua sobre o texto, considerando suas propriedades e não seus usos, a consciência textual tem se tornado um profícuo campo de estudo, uma vez que, apesar do crescente interesse, ainda são poucas as pesquisas sobre esse tema (MALUF, ZANELLA e PAGNEZ, 2006).

Nesse sentido, tendo em vista estudos que demonstram a importância da predição e da consciência para o processamento da leitura (SPINILLO e MAHON, 2015; PEREIRA, 2002; 2003; 2009; 2011; 2012; 2013), considera-se relevante avançar na discussão sobre o tema, buscando entender as relações entre a capacidade de monitorar o texto (consciência textual) e a capacidade de estabelecer predições apropriadas, sendo a presente pesquisa um esforço nesta direção. Desse modo, este estudo parte da hipótese de que a eficácia da estratégia de predição leitora está diretamente relacionada à consciência no uso dessa estratégia.

Considerando os pressupostos supracitados, e tomando como fundamentação teórica os estudos de Goodman (1976, 1991), Kato (2007), Kleiman (2013), Smith (1999; 2003); Gombert (1992), Pereira (2002, 2003, 2009, 2012, 2013, 2014), entre outros, a pesquisa busca, portanto, analisar as relações entre consciência textual e predição lei-

tora, considerando as predições realizadas por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal durante a leitura de uma fábula.

A opção por investigar um texto literário apoiou-se em estudos (LIMA, 2010; PRADO e PEREIRA, 2014; VIEIRA et al, 2014) que destacam as dificuldades dos estudantes na compreensão leitora de textos literários, o que aponta para a necessidade de se realizarem mais pesquisas que investiguem como os alunos compreendem esse tipo de texto. O gênero textual literário utilizado foi a fábula. A escolha por esse gênero deu-se pela familiaridade dos alunos, uma vez que a fábula é um gênero de tradição oral que faz parte do cotidiano dos estudantes desde muito cedo, sendo recorrente em materiais didáticos para a faixa etária e escolar analisada. Tal fato auxilia no uso da estratégia de predição, pois, além das pistas linguísticas do texto, os conhecimentos prévios são fundamentais para a realização de predições. Ademais, embora textos literários tenham por característica a criatividade e a inovação, o que pode ampliar consideravelmente as possibilidades de encaminhamento dos acontecimentos, a fábula apresenta uma estrutura mais rígida que outros gêneros narrativos, uma vez que gira em torno de personagens que representam características humanas pré-determinadas e apresenta temas e situações-problemas que tendem a repetirem-se, tais como: a disputa entre personagens que se opõem; o conflito entre o querer e o poder; entre outros (FERNANDES, 2001). Esses aspectos fazem com que o gênero se torne uma opção viável e adequada para uma pesquisa sobre predição leitora, uma vez que restringe as alternativas de continuação, permitindo, desse modo, uma análise criteriosa acerca do processamento dessa estratégia.

Com relação ao público-alvo, elegeu-se o 6º ano como foco de pesquisa por ser um período de transição que marca a passagem do Ensino Fundamental I para o Fundamental II. Essa característica reveste essa faixa escolar de especial importância, uma vez que, nessa etapa, é consolidado o trabalho de compreensão realizado nos anos iniciais e se inicia a preparação dos alunos para o desenvolvimento de processos mais complexos a ser realizado nos anos seguintes.

Para execução do trabalho, realiza-se uma revisão da literatura, no intuito de estabelecer os pressupostos teóricos que dão suporte à pesquisa. Desse modo, são apre-

sentados, no primeiro capítulo, tópicos relacionados à leitura na perspectiva cognitivista, às estratégias de leitura, centrando-se na predição leitora e à consciência linguística com foco no aspecto textual. O segundo capítulo trata da metodologia, descrevendo o tipo de pesquisa, os objetivos, os participantes, o instrumento de pesquisa, os procedimentos, bem como o sistema de análise dos dados. No terceiro capítulo, realiza-se a análise dos dados. Por fim, na conclusão, examinam-se os resultados em relação aos objetivos de pesquisa, propondo encaminhamentos para o ensino e para pesquisas futuras.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica que embasa o presente estudo parte de pressupostos psicolinguísticos referentes à prática da leitura. Desse modo, são apresentados a seguir aspectos concernentes ao processamento cognitivo da leitura, ao uso de estratégias de leitura, em especial a predição leitora, bem como ao papel da consciência linguística na compreensão leitora com foco na consciência textual.

1.1 Leitura numa perspectiva cognitivista

Na concepção cognitivista, a leitura é considerada uma prática de construção de sentidos e seu produto primário é a compreensão (CHAVES, 2011). Nesse sentido, o universo cognitivo do leitor é fundamental, uma vez que a leitura é, segundo Koch e Elias (2011), uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base na relação entre o conhecimento que o leitor traz armazenado na memória e as informações veiculadas no texto. Para as autoras, não se pode falar do sentido do texto e sim de um sentido para o texto, que somente será construído na interação com o leitor (KOCH e ELIAS, 2011).

Nesse processo, o leitor, a partir das informações disponíveis no texto, seleciona aquelas que considera mais relevantes tendo em vista seus objetivos de leitura. Essas informações ativam, em sua memória, o conhecimento prévio que possui sobre o assunto, permitindo-lhe integrar o dado novo ao já existente e, assim, construir o sentido do texto.

A leitura, portanto, não é um processo passivo no qual o leitor extrai sentidos do texto a partir do reconhecimento das intenções do autor ou do reconhecimento das palavras e estruturas do texto. Na realidade é a interação entre todos esses elementos que resultará na compreensão do sentido do texto. Desse modo, o conhecimento prévio do leitor não é suficiente para que ele compreenda o que lê. É fundamental que o leitor reconstrua o percurso trilhado pelo autor, reconhecendo as pistas linguísticas por ele deixadas no texto. É por isso que Kato (2007, p. 72) afirma que o texto é “um conjunto de

pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar aos seus objetivos". Isso significa que, embora não se possa falar em um sentido único do texto, também não se pode considerar que toda interpretação é possível, pois para que a compreensão seja efetiva é necessário que as hipóteses e inferências realizadas pelo leitor encontrem amparo na materialidade do texto. Os elementos linguísticos do texto que, em outras concepções de leitura, são supervalorizados ou depreciados, são aqui considerados parte de uma relação triangular entre autor-texto-leitor, na qual o leitor usa os dados fornecidos pelo autor, selecionando as informações relevantes para chegar a um sentido autorizado pelo texto.

Marcuschi (2008) ilustra esse aspecto valendo-se da metáfora criada por Dascal, que imagina o texto como uma cebola. Segundo o autor, as camadas internas representam as informações objetivas, elementos tipicamente informacionais do texto e que não são passíveis de interpretações diversas, como nomes, lugares etc. A camada intermediária, por sua vez, é o terreno das inferências, isto é, das diferentes, porém válidas leituras. A camada mais externa é a mais sujeita a equívocos, pois consiste no domínio de nossas crenças e valores. É nesse domínio que surgem as extrapolações, os sentidos não autorizados pelo texto.

Esse processo de construção do sentido durante a leitura ocorre, segundo Poersch (1991), em níveis que são estabelecidos por critérios de abrangência textual e de profundidade de compreensão. O critério de abrangência está relacionado, de acordo com o autor, com a tríplice articulação linguística: lexical, frasal e textual. A compreensão lexical refere-se ao reconhecimento do significado das palavras; já a compreensão frasal consiste em reconhecer o sentido que as palavras assumem na frase, pois, como afirma Poersch (1991, p. 130), "o significado de uma frase não corresponde ao somatório do significado das palavras". A compreensão textual, por sua vez, envolve o reconhecimento do sentido global do texto.

O segundo critério, o de profundidade, corresponde à compreensão do sentido explícito, isto é, daquilo que está efetivamente escrito no texto e do sentido implícito, ou seja, o que não está escrito, mas faz parte do texto; e do sentido metaplícito, proveniente de dados externos ao texto, relativos à situação de comunicação.

A construção desses sentidos é realizada por meio de processos que exigem diferentes demandas cognitivas. O primeiro, o conteúdo explícito, deriva de uma atividade de decodificação. O conteúdo implícito exige processos mentais mais complexos, como a inferência e a pressuposição. O metaplícito, por sua vez, é construído a partir do conhecimento prévio de cada indivíduo.

Diante disso, fica claro que a leitura deve ser entendida como um processo e não como um produto (NUNES, 2002), pois o texto “não traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo” (KLEIMAN, 2013, p. 36). Esse processo ocorre de diferentes maneiras, como se pode ver na próxima seção.

1.1.1 Processamento da leitura

Diferentes autores (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; KATO, 2007; SCLiar-CABRAL, 2008) apontam dois tipos básicos de processamento da leitura: o processamento ascendente (*bottom-up*) e o processamento descendente (*top-down*).

O processamento *bottom-up*, baseado numa concepção estruturalista e mecanicista da linguagem, na qual o sentido está atrelado às palavras e frases, enfatiza o texto e as informações nele presentes como ponto de partida para a compreensão. Nesse tipo de processamento, o leitor parte das unidades menores para as maiores. Todas as pistas visuais são utilizadas para, a partir do reconhecimento de palavras, frases, orações compor um todo até chegar à compreensão. A leitura é considerada um processo passivo, cabendo ao leitor somente decodificar o que está no texto, sem considerar a importância do contexto. Sendo assim, segundo Solé (1998), as propostas de ensino baseadas nesse modelo centram sua atenção no desenvolvimento de habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto simplesmente porque pode descifrá-lo totalmente.

No processamento *top-down*, por sua vez, o leitor parte do seu conhecimento prévio, seja ele linguístico ou extralinguístico, para atribuir sentido ao texto, realizando antecipações sobre a leitura. Ao contrário da abordagem *bottom-up*, o modelo *top-down* coloca o leitor no centro do processo de leitura, uma vez que o sentido é construído a

partir do conhecimento que o leitor traz consolidado na memória. Para Goodman (1976, p. 12), um dos precursores dessa abordagem, a leitura é “um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística codificada pelo escritor e termina com o significado construído pelo leitor”.

De acordo com Kato (2007) esses dois tipos de processamento caracterizam diferentes tipos de leitores. O leitor que privilegia o processamento descendente apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, porém faz uso excessivo de adivinhações, utilizando mais seu conhecimento prévio do que as informações veiculadas no texto. O leitor que utiliza o processamento ascendente, por outro lado, constrói o significado com base nos dados do texto, detém-se em detalhes, fazendo pouca leitura nas entrelinhas. É vagaroso e pouco fluente e apresenta dificuldade para sintetizar as ideias do texto por não saber diferenciar o que é mais relevante. No entanto, é um leitor que, ao contrário do leitor que usa o modelo descendente, não tira conclusões apressadas.

Castro e Pereira (2004) alertam que, no processamento da leitura, o leitor não pode apenas considerar seu conhecimento prévio sem basear-se nos elementos linguísticos do texto (processo descendente), pois correria o risco de construir um sentido equivocado, que não encontra suporte no texto. Igualmente, não pode considerar somente os elementos linguísticos, sem relacioná-los com o que já conhece sobre o conteúdo (processo ascendente), pois, para relacionar as informações em nível local (palavras, frases e sentenças) e global (texto como um todo), elas precisam estar integradas ao conhecimento prévio do leitor.

Esses dois tipos de processamentos, portanto, não são excludentes, mas complementares, uma vez que, como afirma Leffa (1996), a leitura implica correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados do texto, gerando novos conhecimentos. Dessa concepção, provém um terceiro tipo de processamento: o *interativo*, que combina características dos outros dois modelos.

No processamento interativo, o foco não está nem no leitor, nem no texto, mas na interação entre os conhecimentos já construídos pelo leitor e os dados apresentados pelo texto. Nesse processo, o leitor faz perguntas a partir de seu conhecimento

linguístico, textual e de mundo. Para respondê-las, deverá buscar no texto as pistas que sustentarão ou não suas hipóteses. A compreensão ocorre quando essas perguntas são respondidas (SMITH, 2003).

Um dos modelos interativos de maior aceitação na literatura, o Modelo de Construção-Integração de Kitch (1998) considera a compreensão um processo inferencial por natureza. Esse modelo consiste em duas dimensões que se relacionam entre si: o texto base, uma representação mental construída a partir de informações explicitadas no texto; e o modelo situacional, uma representação mental realizada a partir do conhecimento prévio do leitor na qual as lacunas do texto são preenchidas por meio do estabelecimento de inferências. O modelo é considerado interativo, pois prevê que, durante a leitura, o leitor integre os elementos do texto-base para, desse modo, construir a representação mental do texto, relacionando informações no nível intratextual e extratextual.

A concepção de leitura assumida nesta pesquisa ampara-se no modelo interativo, pois entende, assim como Kato (2007), que o leitor maduro é aquele capaz de usar ambos os processos de modo complementar, dependendo do tipo de texto que está lendo, de sua motivação, de seus objetivos de leitura e das dificuldades que enfrenta durante a leitura, fatores envolvidos no processamento da leitura. O próximo tópico trata da influência desses fatores no processo de compreensão de um texto.

1.1.2 Fatores envolvidos no processamento da leitura

O processo da leitura envolve diferentes aspectos que se referem tanto às características do texto quanto às características do leitor. Ao longo da história, diferentes estudos têm abordado um ou outro aspecto.

Com relação ao texto, o gênero textual, os fatores linguísticos, como o léxico, a estrutura sintática, e até mesmo os aspectos materiais, como o tamanho e a clareza das letras, são elementos que podem interferir no processo de leitura, de modo a dificultá-lo ou facilitá-lo (COLOMER e CAMPS, 2002). Com relação ao leitor, aspectos relacionados a diferenças individuais, tais como motivação, conhecimento do conteúdo, capacidade da

memória de trabalho, entre outros, podem afetar o processamento do texto (SCHERER e TOMITCH, 2008).

Segundo Leffa (1996b, p. 143-144), a melhoria da compreensão, no primeiro caso, está atrelada à melhoria das qualidades intrínsecas do texto. No segundo, por sua vez, considera-se que a compreensão aumenta à medida que se desenvolvem as habilidades gerais do leitor. Para o autor, uma descrição completa do processo da compreensão, no entanto, deve levar em conta não só o texto e o leitor, mas as circunstâncias em que se dá esse encontro.

Nesse sentido, Spinillo (2013) comenta que a reflexão sobre a compreensão de textos deve considerar três instâncias: o leitor, o texto e a interação entre eles. A compreensão, para a autora, deriva da relação entre o leitor que, durante a leitura, aciona um conjunto de habilidades cognitivas, e o texto, escrito sob certa forma linguística e com um propósito comunicativo específico, inseridos em uma determinada situação. Essas instâncias caracterizam, segundo a autora, as três dimensões que envolvem a compreensão: a dimensão social, a linguística e a cognitiva. A primeira diz respeito ao conhecimento sociocultural, às expectativas e objetivos de leitura em determinado contexto social. A segunda, por sua vez, refere-se à materialidade linguística do texto que se constitui no nível da palavra, da sentença e do texto como um todo. A última supõe aspectos relativos ao processamento das informações, tais como a memória, o monitoramento e as inferências.

A compreensão é, portanto, uma atividade complexa na qual intervêm diferentes fatores inter-relacionados e indissociáveis. Colomer e Camps (2002, p. 47) comentam que conhecer os aspectos que influem no grau de compreensão da leitura é de grande interesse para o planejamento educativo dessas aprendizagens, já que a capacidade de entender um texto e a possibilidade de ensinar a fazê-lo são consideradas pontos-chave da leitura e de seu ensino. Alguns desses aspectos serão detalhados a seguir.

1.1.2.1 Objetivos da leitura

Como mencionado anteriormente, o sentido não está no texto, mas é construído pelo leitor em um processo de interação entre o que está escrito e o conhecimento que ele já possui. É por isso que leitores diferentes podem construir sentidos diferentes a partir da leitura de um mesmo texto. Os objetivos de leitura determinam a forma como o leitor irá interagir com o texto e quais informações considerará mais relevantes. Esses objetivos podem ser muitos e variam conforme a situação e o interesse do leitor no momento da leitura, de modo que não só leitores diferentes podem construir sentidos diferentes para um mesmo texto, como também um mesmo leitor, dependendo de seu objetivo e motivação, pode compreender o mesmo texto de diferentes formas. É possível que um leitor que precise fazer um trabalho escolar, por exemplo, ao deparar-se com um texto sobre o assunto de sua pesquisa, faça uma leitura rápida, saltando partes, buscando obter uma ideia geral do texto, com o intuito de verificar se, de fato, o material poderá auxiliá-lo em seu estudo. Uma vez selecionado o texto, em um momento posterior, esse mesmo leitor fará uma leitura mais detalhada, que exigirá um nível de compreensão mais profundo, tendo em vista que o objetivo agora é obter informações para redigir um texto.

É preciso considerar também, como destacam Colomer e Camps (2002), que as características do texto já pressupõem uma forma determinada de leitura. A leitura de um anuário, por exemplo, não poderia ser realizada da mesma forma que a de uma narrativa. No entanto, as autoras salientam que é, sobretudo, o propósito da leitura que determinará não só a forma como o leitor abordará o texto como também o nível de compreensão que tolerará ou exigirá para considerar boa sua leitura (COLOMER e CAMPS, 2002).

Foucambert (2008) afirma que ler é escolher algo e que, portanto, sem essa intenção, a leitura não existe. É em função disso que, para o autor, a leitura é, por natureza, flexível, multiforme e sempre adaptada ao que se busca. Kleiman (2013, p. 35) também compartilha desse ponto de vista, pois acredita que “a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura”. Nesse caso, será

uma atividade mecânica, muito mais baseada na decodificação do que na construção do sentido.

Com relação ao contexto escolar, Kleiman (2013) menciona que, enquanto na prática cotidiana, o aluno é perfeitamente capaz de estabelecer objetivos de leitura e planejar as ações para alcançá-los, na escola, na maioria das vezes, esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar e, portanto, sem saber como irá chegar lá, uma vez que as atividades de leitura se constituem, geralmente, em um pretexto para outras tarefas de ensino, como análises gramaticais, cópias ou resumos.

Solé (1998) também comenta a respeito da importância de objetivos definidos para o êxito em uma atividade de leitura. Para ela, é imprescindível estabelecer objetivos antes de iniciar a leitura, porque são eles que determinarão as estratégias mais adequadas à situação. São as estratégias de leitura que auxiliam o leitor a selecionar e avaliar as hipóteses que ele vai formulando sobre o conteúdo do texto durante a leitura, por isso para utilizá-las eficientemente é necessário saber qual é o objetivo que se quer alcançar. É em função disso que a autora destaca a importância de se trabalhar na escola atividades de leitura que apresentem diferentes propósitos e que, portanto, exijam o uso de diferentes estratégias de leitura. Embora considere que os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados, Solé menciona alguns objetivos gerais cuja presença é importante para a vida adulta e que podem ser trabalhados na escola. São eles: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer e ler para comunicar um texto para um auditório.

Kleiman (2013) comenta que uma diferença entre leitores experientes e leitores menos experientes é que estes têm dificuldade em determinar objetivos para sua leitura, enquanto aqueles são capazes de fazê-lo de forma apropriada. Desse modo, a predeterminação de objetivos por um leitor proficiente pode ser importante como modelo, pois permitirá que o leitor iniciante, com o tempo adote esse modelo, desenvolvendo estratégias necessárias para a compreensão e seja capaz de utilizá-las de forma autônoma.

Para a autora, estabelecer um objetivo à leitura permite ampliar não só a capacidade de processamento como também de memória do leitor. Quando o leitor tem um

objetivo para sua leitura, ele ficará disponível em sua memória de trabalho durante todo o processo de leitura, de modo a guiá-lo no reconhecimento das informações mais relevantes para o cumprimento de seu propósito.

Para elucidar esse aspecto, a autora menciona uma pesquisa realizada por psicólogos americanos, na qual a um grupo de participantes foi dado um texto e solicitado que o lessem, imaginando que estavam querendo comprar uma casa, e que a casa descrita no texto lhes interessava para essa possível compra. A um segundo grupo, foi-lhes solicitado que lessem o mesmo texto. No entanto, receberam a instrução de que tentassem se lembrar de tudo aquilo que seria interessante para um ladrão que estivesse planejando arrombar a casa. Enquanto o primeiro grupo lembrou informações como o tamanho da casa, o número de cômodos, entre outras; o segundo grupo recordou informações referentes aos hábitos dos moradores e aos pertences existentes na casa, como eletrodomésticos e joias. Apesar de lerem o mesmo texto, as informações que cada grupo conseguiu lembrar foram muito diferentes em função da suposta atividade que cada um deveria executar: comprar ou assaltar uma casa. Sendo assim, Kleiman (2013, p. 34-35) destaca que “não há um processo de compreensão do texto, há vários processos de leitura, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor”.

Além dos objetivos, o conhecimento prévio do leitor tem sido considerado um fator decisivo na leitura, afetando a compreensão de qualquer tipo de texto (LEFFA, 1996b). Dada sua comprovada importância, esse tópico é desenvolvido na próxima seção.

1.1.2.2 Conhecimentos prévios

Muitos autores, entre eles Kleiman (2013) e Leffa (1996), discutem o papel do conhecimento prévio no processamento da leitura. Para Kleiman (2013), a leitura é considerada um processo interativo justamente porque nela o leitor utiliza o que já sabe, isto é, os esquemas linguísticos e conceituais armazenados na memória, para construir o sentido do texto.

Para Leffa (1996a), a leitura implica, portanto, uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto, de modo que “a visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para sua leitura” (LEFFA, 1996a, p. 14).

Também Smith (2003) considera que, embora importante, a informação visual não é suficiente para a compreensão. Segundo o autor, ao ler, o leitor precisa comparar as informações obtidas do texto com aquelas que já possui, portanto, quanto mais informação não visual, isto é, quanto mais conhecimento o leitor possuir armazenado na memória, melhor será a sua compreensão. É em função disso, que o autor menciona que crianças em processo de aquisição da linguagem escrita apresentam, muitas vezes, dificuldades de compreensão, pois tendem a fixar-se na informação visual. Desse modo, informações óbvias para um leitor experiente, frequentemente não o são para o leitor iniciante, em virtude da falta de conhecimento ou experiências sobre determinado assunto.

Considerando que a leitura é entendida como um processo interativo, no qual o leitor elabora hipóteses, previsões sobre o texto, observando seus aspectos gráficos para poder testá-las, “a qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor” (LEFFA, 1996, p. 14). Essa reação refere-se, segundo Kleiman (2013, p. 27), “(...) a uma atividade de procura realizada pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto, que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar”. Nessa acepção, “leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens, leitor e texto se separam e ficam rodando soltos” (LEFFA, 1996a, p. 22).

Nesse processo interativo entre texto e leitor, este utiliza, segundo Kleiman (2013), diferentes níveis de conhecimento que interagem entre si. A autora ressalta que esses conhecimentos, além de interativos, são compensatórios, pois,

quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor (...), isto é, quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas (KLEIMAN, 2013, p. 24)

Para Kleiman (2013), o conhecimento prévio é o conhecimento adquirido pelo leitor ao longo de sua vida e engloba o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual.

O conhecimento de mundo, que engloba o conhecimento enciclopédico, abrange não só conhecimentos gerais sobre o mundo, como também conhecimentos referentes a vivências pessoais e eventos situados no tempo e no espaço (KOCH E ELIAS, 2006), podendo ser construído tanto formalmente quanto informalmente, através de experiências e convívio numa sociedade. É uma espécie de conhecimento cultural arquivado e organizado na memória em blocos, denominados modelos cognitivos globais (KLEIMAN, 2013). É esse conhecimento que faz com que o leitor relacione as informações do texto, informações não expressas explicitamente, realizando inferências e predições importantes para alcançar uma compreensão coerente e global (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2004).

O conhecimento linguístico desempenha papel central no processamento do texto, pois, sem ele a compreensão não é possível. Isso se deve porque, segundo Koch e Elias (2006), é esse conhecimento que possibilita ao leitor compreender a organização do material linguístico na superfície textual; o uso de meios coesivos para realizar a remissão ou sequenciação textual e a seleção lexical adequada ao tema ou modelo cognitivo. O conhecimento linguístico abrange desde “o conhecimento sobre como pronunciar uma língua, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua” (KLEIMAN, 2013, p. 13).

O conhecimento textual, por sua vez, inclui todo o conjunto de noções e conceitos sobre o texto e que são fundamentais à compreensão textual. Cada gênero textual possui características específicas que o distinguem de outros gêneros e que são convencionais no meio em que são empregadas. Desse modo, “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará as expectativas do leitor em relação ao texto” (KLEIMAN, 2013, p. 20). Esse tipo de conhecimento é chamado de conhecimento da situação comunicativa por Colomer e Camps (2002). Para as autoras, o leitor deve aprender a contextualizar, percebendo, por

meio de elementos linguísticos, o objetivo da comunicação, em que tempo e lugar se produz, contrastando com seus próprios objetivos de leitura.

Tendo em vista esses aspectos, Stanke (2007), partindo das palavras de Kleiman, sugere que a escola busque proporcionar ao aluno atividades que o possibilitem reconhecer seu papel ativo na leitura e construção do sentido, através do engajamento de seus conhecimentos linguísticos, textuais e, principalmente, de mundo, com base nas marcas formais do texto. Esse engajamento do leitor na construção do sentido se dá por meio das estratégias de leitura, detalhadas a seguir.

1.2 Estratégias de leitura

O termo “estratégia” pode ser definido como um “procedimento, com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta” (COLL, 1987, p. 89). As estratégias usadas na compreensão de um texto constituem um conjunto de operações mentais que o leitor realiza na interação com o texto para construir sentido (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2013). Para Goodman (1999), uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Essas estratégias utilizadas na compreensão de um texto são, segundo o autor, ativadas durante o próprio processo de leitura, por isso elas não podem ser aprendidas, mas desenvolvidas.

Diferentes estudiosos têm classificado as estratégias de leitura em cognitivas e metacognitivas (LEFFA, 1996a; SOLÉ, 1998; KATO, 2007; KLEIMAN, 2013). As primeiras são ações que o leitor realiza para atingir um objetivo de leitura sem estar ciente delas. As segundas, por sua vez, referem-se a atividades intencionais e reflexivas no processo de compreensão do texto, são ações que o leitor realiza de forma consciente, podendo explicá-las.

Estudos sobre as estratégias de leitura (BOEFF, 2001; PEREIRA, 2014) apresentam e caracterizam diferentes tipos de estratégias ativadas no processo de leitura. Entre elas, podemos destacar as elencadas a seguir.

O *skimming* consiste na busca de uma visão global do texto. Ao empregá-la, o leitor passa os olhos pelo texto, buscando identificar sua ideia geral. É depois do *skimming* que ele decide se deve ou não prosseguir na leitura, aprofundando-a. O *scanning*, assim como o *skimming*, caracteriza-se pela ação de percorrer o texto com olhos. A diferença está no fato de que neste, o objetivo é fazer um levantamento geral do texto, enquanto que naquele, o leitor busca por uma informação específica, que lhe é necessária. Já a estratégia de seleção consiste na escolha de alguns segmentos do texto (palavras, frases, parágrafos) que são destacados pelo leitor, tendo em vista determinado objetivo. A leitura detalhada, como o próprio nome já indica, caracteriza-se por uma leitura paciente, minuciosa, na qual o leitor focaliza cada elemento linguístico presente no texto. A inferência, por sua vez, é uma dedução realizada pelo leitor baseada em pistas linguísticas e em elementos contextuais. A predição, estratégia que encontra suporte na inferência, consiste na antecipação de conteúdos do texto com base em pistas linguísticas e no conhecimento prévio do leitor. Ao formular hipóteses, o leitor terá que testá-las para confirmar ou não suas predições. Para tanto, necessitará do automonitoramento, da autoavaliação e da autocorreção, estratégias geralmente associadas. Essas estratégias são empregadas quando o leitor monitora os procedimentos que utiliza, avaliando-os e corrigindo-os, caso detecte algum equívoco no processo.

As estratégias de leitura, conforme afirma Solé (1998), desempenham um papel muito importante nos processos envolvidos na compreensão leitora, pois auxiliam o leitor a selecionar, avaliar, persistir, abandonar ou alterar hipóteses que ele vai criando sobre o conteúdo que está lendo.

Segundo Castro e Pereira (2004), muitos dos problemas de compreensão apresentados pelos estudantes são consequência da ausência ou da inadequação de estratégias de leitura. Ao comparar o processo de leitura de leitores proficientes e não proficientes, mencionam que, enquanto os primeiros são capazes de julgar seu processo de leitura e, em caso de equívocos, encontrar a causa do problema de compreensão, os segundos não conseguem avaliar se estão ou não entendendo e, portanto, não conseguem identificar ou corrigir problemas de compreensão.

Kleiman (2013) também compartilha dessa opinião afirmando que, se o aluno é capaz de decodificar e analisar a informação sintática do texto e, mesmo assim, apresenta dificuldades de compreensão, é provável que esteja fazendo uso inadequado de estratégias de leitura. Desse modo, para a autora, as tentativas de ensino de leitura somente serão válidas quando as atividades realizadas não privilegiarem a cópia de informações do texto e sim o desenvolvimento de estratégias de leitura. Ela acrescenta, ainda, que para que isso ocorra, tais atividades devem fixar-se na modelagem de estratégias metacognitivas e no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Com isso, os alunos serão capazes de manejar os diferentes elementos constitutivos do texto e as diferentes estratégias que levam à compreensão textual.

Considerando, portanto, o papel fundamental dessas estratégias no processamento da leitura, são apresentadas nas próximas seções as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura.

1.2.1 Estratégias cognitivas

As estratégias cognitivas, de acordo com Kleiman (2013), são aquelas que regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor. O conjunto dessas estratégias serve para construir a coerência local do texto, isto é, os princípios e regras que orientam o leitor na construção de laços coesivos entre elementos sequenciais no texto e a coerência temática, ou seja, as regras que orientam as sequências maiores, períodos e parágrafos.

Leffa (1996a), contudo, alerta que é preciso ter cautela ao considerar as estratégias cognitivas como processos inconscientes. Para o autor, quando se fala que as atividades cognitivas seriam inconscientes, pressupõe-se inconsciência do processo, não do resultado. Nesse caso, o indivíduo tem consciência da tarefa a ser executada, sabe o que tem que fazer e é capaz de fazê-lo. No entanto, não tem consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado.

Kleiman (2013) menciona que, ao interpretar as marcas formais do texto nesse processo automático e inconsciente, o leitor é guiado por alguns princípios. São eles: princípio da economia, princípio da canonicidade, princípio da distância mínima, princípio da coerência e princípio da relevância.

O *princípio da economia ou parcimônia* determina a regra da recorrência, que explica a expectativa de que o cenário textual seja apresentado a partir de um número limitado de informações recorrentes, marcadas por repetições, substituições, pronominalizações, dêiticos, entre outros. A regra da continuidade temática, também associada ao princípio da economia, permite a interpretação de elementos sequenciais, separados, como estando relacionados a um mesmo tema, determinando que se um tema é abandonado para introdução de outro, eles devem estar relacionados.

O *princípio da canonicidade*, por sua vez, refere-se às nossas expectativas em relação à ordem natural das coisas. Uma das regras que regem esse princípio é a da linearidade que implica na pressuposição de que o texto apresente seus elementos de forma linear, ou seja, a causa antecendo ao efeito, a ação ao resultado. O leitor espera encontrar essa ordem natural e quanto mais o texto seguir essa sequência, mais automáticas serão as inferências que permitem a identificação dos elementos coesivos. A autora menciona que, quando essa ordem é quebrada, o leitor é obrigado a desautomatizar o processo, buscando as relações entre os elementos coesivos e a coerência temática, para poder compreender o texto.

Já o *princípio da distância mínima*, que é de natureza sintática, determina que o leitor, quando numa situação em que há mais de um possível antecedente para um pronome ou dêitico, deverá escolher o antecedente mais próximo, considerando-o como o mais provável. Contudo, a autora elucida que essa regra é quebrada caso haja uma informação extralinguística ou de outro nível, como o semântico, por exemplo, que contrarie essa interpretação. Nesse caso, essa informação passa a assumir um caráter decisivo nas escolhas do leitor.

No nível semântico, o *princípio da coerência* realizado por meio da regra da não-contradição, determina que, diante compreensões conflitantes, o leitor deverá escolher a interpretação que torne o texto coerente. Esse princípio, segundo Ribeiro (2014), rege

não só o comportamento de leitores, como também o de autores dos textos, uma vez que se relaciona aos objetivos do texto e sua ligação com o mundo, estabelecendo a forma de organizar o conteúdo segundo uma sequência lógica e coerente.

Outro princípio que atua no nível semântico, o *princípio da relevância*, pressupõe que, nos casos de conflito de informações, deve-se escolher o sentido mais relevante para o desenvolvimento do tema. Kleiman (2013) salienta que esse princípio, assim como o da coerência, também substitui princípios locais. Para ilustrar esse aspecto, apresenta um exemplo no qual há dois antecedentes possíveis para um pronome. A autora comenta que, no exemplo, os leitores relacionam o pronome ao antecedente mais distante, contrariando o princípio da distância mínima, pois os princípios de relevância e de coerência determinam a escolha pelo antecedente mais relevante e coerente para o tópico discursivo.

Para Kleiman (2013), são os princípios anteriormente mencionados que determinam as formas das regras utilizadas para o estabelecimento da coesão e a construção de uma macroestrutura. Quando o texto atende às expectativas do leitor, esse processo é essencialmente cognitivo, sem controle consciente. No entanto, quando há a presença do inesperado, é necessário que o leitor desautomatize suas estratégias cognitivas e realize um monitoramento consciente do processo. É nesse momento que entram em jogo as estratégias metacognitivas, próximo tópico a ser discutido.

1.2.2 Estratégias metacognitivas

A distinção entre cognição e metacognição identificada a partir de Vigotsky (1991) é estabelecida com base na lei do estado de consciência, caracterizada por duas fases no desenvolvimento do conhecimento: uma fase de desenvolvimento automático e inconsciente e outra regida por um controle gradual e ativo desse conhecimento. Desse modo, enquanto as estratégias cognitivas de leitura designam os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, as estratégias metacognitivas, segundo Kato (2007), referem-se à desautomatização consciente das estratégias cognitivas, isto é, às operações realizadas conscientemente quando o leitor tem algum

objetivo em mente para determinada leitura ou quando alguma incerteza, equívoco ou uma falha é detectada. As estratégias metacognitivas de leitura, portanto, compreendem um conjunto de ações, técnicas e recursos que permitem aos leitores planejarem, monitorarem e regularem o próprio processo de compreensão (JOLY e MARINI, 2006). Nesse contexto, o leitor passa a ter controle do processo de leitura. Uma palavra desconhecida ou um momento de desatenção, por exemplo, podem ser superados pelo controle, avaliação e monitoramento da leitura (KLEIMAN, 2013).

Brown (1980) lista uma série de atividades em leitura às quais confere natureza metacognitiva. São elas: explicitação dos objetivos de leitura; identificação dos aspectos mais relevantes do texto; atenção voltada para as partes mais importantes do texto; monitoramento do comportamento para assegurar-se da compreensão; monitoramento para certificar-se de que o objetivo está sendo alcançado; tomada de ações corretivas diante de falhas na compreensão, e retomada de atenção quando ocorre uma distração ou digressão.

Kato (2007), no entanto, resume essas atividades em apenas duas estratégias que, para a autora, englobariam as demais: o estabelecimento de um objetivo explícito para leitura e o monitoramento da compreensão tendo em vista esse objetivo.

Esse monitoramento do comportamento como leitor, segundo Pedrosa (1984), começa desde muito cedo. A autora comenta que a diferença entre crianças menos e mais experientes reside no nível linguístico em que tal monitoramento se dá. As menos experientes começam monitorando a nível da palavra, para progressivamente passarem a monitorar a nível de sintagmas, orações e unidades maiores que o período. No mesmo estudo, Pedrosa mostrou que muitas crianças deixam de preencher lacunas do texto, o que demonstraria que elas têm consciência da existência de uma falha em sua compreensão. Essa concepção também é compartilhada por Brown (1980) ao afirmar que o bom estudante pode ser aquele que, com frequência, diz que não entendeu simplesmente porque está constantemente monitorando a sua compreensão.

O uso de estratégias metacognitivas tem sido utilizado para caracterizar o leitor proficiente. Esse tipo de leitor é capaz de controlar seu próprio processo de compreensão e, quando não compreende algo do que lê, analisa, revisa, retoma, mostrando-se ati-

vo diante do texto. Os leitores pouco hábeis, por sua vez, apresentam conhecimentos metacognitivos limitados, não sendo capazes de monitorar sua compreensão. Focam a leitura no processo de decodificação e são menos ágeis para detectar contradições ou resolver inconsistências do texto ou dificuldades na leitura simplesmente por que não percebem que não compreenderam o que estão lendo (JOLY e MARINI, 2006).

Tendo em vista que um dos objetivos da escola é a formação de leitores proficientes, é imprescindível que, nas aulas de leitura, propiciem-se situações que orientem o uso de estratégias metacognitivas por parte dos alunos, de modo a incorporá-las em seu comportamento leitor. Isso porque as estratégias metacognitivas, como mencionam Pinheiro e Guimarães (2013, p. 160), “não surgem ao acaso, não se desenvolvem espontaneamente e não amadurecem de forma natural”, sendo, portanto, fundamental a atuação do professor como mediador no processo de desenvolvimento dessas habilidades.

É preciso destacar que a escolha da melhor estratégia para cada situação está sujeita a vários fatores, entre eles a maturidade do leitor, a natureza do texto, o trecho que está sendo lido e o propósito da leitura (KATO, 2007). Sendo assim, é importante que a escola diversifique as possibilidades de leitura, trabalhando com diferentes estratégias, em diferentes contextos, com o intuito de munir os alunos de um conjunto de recursos que serão acionados, durante a leitura, para suprir diferentes necessidades.

Nesse contexto, a predição leitora é uma importante estratégia metacognitiva a ser desenvolvida em sala de aula, pois abrange várias outras estratégias. Ao encontrar uma dificuldade durante a leitura, o leitor acionará seu conhecimento prévio para levantar hipóteses que possam decifrar a mensagem, confirmando ou rejeitando suas predições através de um processo de monitoramento que o assegure de que o que está lendo tem sentido ou não (GOODMAN, 1976). Por ser foco deste estudo, a discussão acerca da predição leitora será aprofundada na próxima seção.

1.2.3 Predição leitora

A predição, como mencionado anteriormente, caracteriza-se pela antecipação de conteúdos do texto por meio da interação entre os conhecimentos prévios do leitor e as pistas deixadas pelo autor (GOODMAN, 1976; 1991; SMITH, 2003).

Apesar de considerar as relações entre fonemas, sílabas, palavras, parágrafos etc., Smith (2003) observa que a leitura não pode ser entendida como um processo linear, no qual é realizada uma decodificação letra por letra ou palavra por palavra. Trata-se, na verdade, de um processo de predições realizado pelo leitor, que percorre o texto, antecipando conteúdos e retomando informações, guiado por sua experiência e pelos conhecimentos que traz armazenados na memória, com o intuito de construir os sentidos do texto.

Para Smith (2003), a predição desempenha um papel relevante para a compreensão do texto. Compreender, para o autor, significa encontrar as respostas corretas para as perguntas que são elaboradas durante a leitura. Nesse processo, entram em jogo

todos os esquemas, *scripts* e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. (SMITH, 2003, p. 34)

No entanto, o autor salienta que essa predição não é uma adivinhação inconsequente, nem envolve apostar ao acaso em qualquer coisa. Nesse sentido, Spinillo e Mahon (2015) comentam que uma predição é apropriada se for plausível com aquilo que foi veiculado no texto, ainda que não venha a se confirmar. O leitor realiza, segundo as autoras, uma predição inapropriada quando não consegue estabelecer relações com as informações veiculadas no texto. Nesse caso, o investimento de conhecimentos pessoais é muito grande, extrapolando o sentido do texto. Uma predição plausível, ao contrário, parte de informações do texto e de conhecimentos prévios do leitor, associados de forma apropriada.

Nesse sentido, Goodman (1976) comenta que, para uma leitura eficiente, é necessária a habilidade de selecionar elementos importantes do texto a fim de produzir predições corretas. Para ele,

a leitura é um processo seletivo que engloba o uso parcial de pistas selecionadas do *input* da percepção com base nas expectativas do leitor. Essas decisões provisórias são posteriormente confirmadas, rejeitadas ou refinadas durante o processo. A leitura é, portanto, um jogo psicolinguístico que envolve a interação entre pensamento e linguagem. (GOODMAN, 1976, p. 2)

Pereira (2009a) também associa a leitura a um jogo de risco automonitorado em que o leitor faz as suas apostas, controla-as e, assim, chega ao êxito. Para ela, a leitura configura-se como atividade essencialmente significativa, dirigida a um objetivo, dependendo de conhecimentos anteriores e encaminhada pelas expectativas do leitor.

Segundo a autora, a importância da estratégia de predição reside no fato de que seu domínio supõe também o domínio de diferentes conhecimentos linguísticos, pois as pistas que sustentarão ou não as hipóteses do leitor estão distribuídas entre os diversos níveis constitutivos da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual (PEREIRA, 2002). Castro e Pereira (2004) exemplificam esse aspecto mencionando que o fato de que nos surpreenderíamos se, na seção de moda de um jornal, encontrássemos reportagens policiais, revela a existência de uma ideia prévia sobre o material linguístico em questão, sobre sua estrutura textual.

O uso da estratégia de predição implica, portanto, em uma atuação mais ativa do leitor e um acompanhamento mais consistente e atento do processo de leitura, já que se supõe que quem formula uma hipótese sobre um texto tentará verificar sua validade. Nesse processo, interagem também outras estratégias. É por isso que a predição é considerada uma estratégia abrangente, pois se realiza em conjunto com outras. Para antecipar conteúdos do texto, o leitor baseia-se em deduções (inferência). Para confirmá-las, deverá ficar em constante automonitoramento, buscando no texto as pistas que sustentarão suas hipóteses. Nesse processo, poderá questionar-se sobre suas conclusões, realizando, assim, uma autoavaliação. Para tanto, é provável que o leitor retorne a um segmento anterior por meio de um *scanning* e dirija atenção a ele por

um tempo significativo, realizando uma leitura detalhada de modo a resolver seu questionamento. Caso encontre alguma pista que contrarie suas previsões, deverá alterar sua hipótese, utilizando-se da estratégia de autocorreção (PEREIRA, 2012). É possível dizer, então, que o caráter preditivo da leitura é parte do processamento *top-down*, enquanto que o processamento *bottom-up* é responsável pela confirmação e revisão das hipóteses levantadas pelo leitor durante a leitura (BOEFF, 2011).

Castro e Pereira (2004) destacam que o uso dessa estratégia torna menos trabalhoso o processamento da leitura, pois, ao antecipar aspectos do texto, permite que as relações entre as sequências sejam estabelecidas sem demandar muitas retomadas. Quanto mais experiente for e mais conhecimentos tiver o leitor, mais uso fará da estratégia de previsão. Em função disso, as autoras comentam que é importante que a escola crie situações propícias para o uso dessa estratégia e que tenham as mesmas certa regularidade (CASTRO E PEREIRA, 2004).

Nesse contexto, Giasson (2000) sugere abordar com os alunos a distinção entre prever e adivinhar, fazendo-os reconhecer que prever implica a utilização de indícios. Desse modo, é possível aumentar a motivação e o envolvimento do leitor perante o texto e, conseqüentemente, melhorar sua compreensão. Para a realização de atividades como as sugeridas por Giasson, pressupõe-se a necessidade da tomada de consciência sobre os elementos linguísticos do texto.

Na seção seguinte, pretende-se apresentar alguns conceitos acerca da consciência linguística e sua relação com a leitura e a compreensão de textos.

1.3 Consciência linguística

A consciência tem sido tradicionalmente objeto de estudo da Psicologia em suas diferentes vertentes. Recentemente, no entanto, passou também a ser estudada em pesquisas linguísticas.

Segundo a Psicologia Geral, a consciência “constitui uma qualidade momentânea que caracteriza percepções internas e externas em meio ao conjunto de fenômenos psíquicos” (POERSCH, 1998, p. 8). Já para a Psicologia Cognitiva, é “o conhecimento que as

peessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos, preocupando-se ela em explicar os processos conscientes, enquanto os envolvidos se encontram em atividades determinadas” (FLORES, 1998, p. 120).

Flores (1998) comenta que é nesse último sentido que a Psicolinguística tem utilizado o conceito de consciência. Nesse caso, a consciência refere-se aos processos conscientes dos indivíduos envolvendo a linguagem ao desempenharem uma tarefa.

Partindo dessa concepção, define-se consciência linguística ou metalinguagem como a capacidade que um indivíduo desenvolve ao tratar a língua como objeto de análise e reflexão, controlando e planejando seus próprios processos linguísticos (MALUF e GOMBERT, 2008). Essa atividade, como afirmam Spinillo e Simões (2003),

requer do indivíduo um distanciamento em relação aos usos da linguagem e em relação ao seu conteúdo, para aproximar-se de suas propriedades. O indivíduo, em outras palavras, afasta-se do significado veiculado pela linguagem para aproximar-se da forma em que a linguagem se apresenta para transmitir um significado. (p. 538)

Cabe mencionar aqui que o termo metalinguagem pode ser definido de forma diferente segundo a perspectiva adotada, da Linguística ou da Psicolinguística. Na concepção linguística, segundo Gombert (1992), a metalinguagem é considerada o uso da linguagem para referir a ela mesma. Trata-se de um elemento de caráter recursivo, com foco na auto-referenciação. Na concepção psicolinguística, por sua vez, entende-se metalinguagem como a consciência sobre a linguagem e não necessariamente o conhecimento sobre a linguagem. Um exemplo dessa diferença seria o fato de uma criança poder manifestar bom desempenho em questões que envolvem a manipulação de fonemas (*perspectiva psicolinguística*) sem saber o que o termo fonema significa (*perspectiva linguística*) (TUNMER, PRATT e HERRIMAN, 1984).

Neste estudo, adota-se a perspectiva psicolinguística na qual a atividade metalinguística, ou consciência linguística, envolve tomar a linguagem como objeto de reflexão, analisando suas propriedades a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Trata-se de um termo genérico que envolve diferentes habilidades em que diferentes elementos da linguagem são analisados (BARRERA, 2003, p. 66). Pode-se citar, como

exemplo dessas habilidades, entre outros, a consciência sobre aspectos fonológicos da língua, denominada consciência fonológica.

Gombert (1992) estudou a consciência linguística e suas diferentes abordagens a partir da análise de pesquisas realizadas por diferentes autores. Desse estudo, apresentou um modelo de desenvolvimento metalinguístico no qual destaca a existência de dois tipos de comportamentos no tratamento da linguagem.

Segundo o autor, durante a aquisição da linguagem, as crianças manifestam comportamentos linguísticos espontâneos, não controlados conscientemente e, por isso, elas não são capazes de explicitar verbalmente os tratamentos linguísticos que utilizam. Estes comportamentos, denominados epilinguísticos por Gombert (1992), estão em ação em toda manifestação linguística e evoluem espontaneamente a partir do desenvolvimento da linguagem (SPINILLO, 2009b). Segundo Spinillo (2009b), são exemplos de atividades que demonstram comportamentos epilinguísticos corrigir uma palavra imediatamente após pronunciá-la, realizar ajustes tais como escolher uma palavra mais apropriada para substituir outra, entre outros. A autora comenta que este tipo de reflexão sobre a linguagem, que é feito de maneira espontânea e a um nível implícito, servirá de base para reflexões futuras mais controladas e explícitas a respeito dos aspectos da linguagem. Essas reflexões resultam em comportamentos autocontrolados, decorrentes de um processo de consciência. Tais comportamentos são denominados comportamentos metalinguísticos.

O contato com a leitura e a escrita em atividades cotidianas mesmo antes do início da alfabetização desenvolveria algumas aprendizagens implícitas sobre a linguagem escrita (comportamento epilinguístico). A aprendizagem escolar, por sua vez, tem papel fundamental no desenvolvimento metalinguístico do indivíduo (SPINILLO, 2009b, p. 99), uma vez que o aprendizado da escrita exige um esforço para colocar em prática as habilidades de controle intencional dos tratamentos linguísticos, resultando no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, que abrangem diferentes segmentos da língua, como, por exemplo, aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, etc. (MALUF, ZANELLA e PAGNEZ, 2006). Esses segmentos caracterizam os diferentes tipos de consciência linguística que serão examinados na próxima seção.

1.3.1 Tipos de consciência linguística

A consciência linguística poder ser subdividida em diferentes tipos, de acordo com as unidades linguísticas que são tomadas pelo indivíduo como objeto de análise e reflexão. Tunmer, Pratt e Herriman (1984) classificam-na em consciência fonológica, lexical (ou da palavra), sintática e pragmática.

A consciência fonológica envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular e segmentar, de forma deliberada, os elementos fonológicos da língua. Refere-se tanto à consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas: as palavras em sílabas (consciência silábica) e as sílabas em fonemas (consciência fonêmica), quanto à consciência de que estas unidades podem repetir-se em diferentes palavras (BYRNE e FIELDING-BARNSLEY, 1989).

Enquanto a consciência silábica desenvolve-se de modo espontâneo, o desenvolvimento da consciência fonêmica está associado ao entendimento do princípio alfabético, que consiste na correspondência, nas línguas alfabéticas como o Português, entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas). As habilidades de análise e manipulação de fonemas apresentam, portanto, maior dependência do contato com o código escrito e são, em geral, desenvolvidas como resultado do processo de alfabetização (MORAIS, 1994; MALUF e BARRERA, 1997).

Pesquisas demonstram que essa relação entre consciência fonológica e alfabetização é recíproca (GOMBERT, 2003; BOWEY, 1994; MANRIQUE e SIGNORINI, 1988; MORAIS, ALEGRIA e CONTENT, 1987). As habilidades de consciência fonológica adquiridas espontaneamente, antes de qualquer instrução formal, tais como a capacidade de segmentar sílabas e de identificar e realizar rimas, facilitam o processo de aprendizado da língua escrita. Do mesmo modo, esse aprendizado leva à reflexão sobre o aspecto sonoro e segmental da linguagem oral, desenvolvendo habilidades de análise fonológica relacionadas à consciência fonêmica.

Tendo em vista esses aspectos, estudos têm analisado as implicações da consciência fonológica no processo de alfabetização (MORAIS, 1994; MALUF e BARREIRA, 1997), constituindo um consenso entre pesquisadores a relação entre o desenvol-

vimento dessa consciência e o sucesso na aquisição da linguagem escrita, sendo a primeira considerada fator preditivo do segundo. (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2003). É por isso que Capovilla e Capovilla (2000) afirmam que crianças com dificuldades em consciência fonológica geralmente apresentam atraso na aquisição da leitura e escrita, e que procedimentos para desenvolver a consciência fonológica podem ajudar as crianças com dificuldades a superá-los.

A consciência lexical corresponde à habilidade de segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica, como os substantivos, adjetivos e verbos, quanto aquelas que adquirem sentido no interior das sentenças, como as conjunções, preposições e artigos. O desenvolvimento dessa consciência depende do estabelecimento de critérios gramaticais de segmentação da linguagem, que ocorrem, de forma sistemática, por volta dos 7 anos de idade, quando a criança inicia o aprendizado formal da língua escrita. Antes disso, o conhecimento lexical das crianças é inconsistente e implícito, pois tendem a considerar como palavras apenas as que dão nomes, qualidades ou expressam ações, desprezando as que desempenham funções auxiliares (EHRI, 1975).

Estudo realizado por Tunmer, Bowey e Grieve (1983), demonstrou que a forma de segmentar a linguagem oral varia de acordo com a idade. Inicialmente, por volta dos 4 ou 5 anos de idade, a segmentação realizada pelas crianças se baseia, frequentemente, em critérios sintáticos (frases) ou fonológicos (sílabas tônicas). Entre 6 e 7 anos, começam a observar a quantidade de morfemas independentes para segmentar palavras, o que faz com que identifiquem palavras compostas como sendo duas palavras distintas. Após essa idade, a criança começa a utilizar critérios gramaticais convencionais, momento em que desenvolvem plenamente o conceito de palavra.

Ferreiro e Teberosky (1986) destacam que também na segmentação da língua escrita as crianças empregam critérios diferentes dos convencionais para considerar uma palavra. Elas parecem estabelecer uma correspondência entre a quantidade de palavras escritas e a quantidade de referentes do enunciado, concepção que as autoras denominam hipótese do nome. Além disso, as crianças parecem acreditar que é necessário mais de uma letra (em torno de três) para que algo escrito possa ser identificado

como uma palavra (hipótese da quantidade mínima de letras), o que dificulta a percepção de preposições, artigos e pronomes.

A consciência sintática refere-se à capacidade de refletir e manipular a estrutura gramatical das sentenças. Esse tipo de consciência leva em conta o caráter articulatório da linguagem humana que permite que, com um número limitado de unidades, o indivíduo possa combiná-las de modo a construir um número infinito de enunciados. Esse tipo de consciência, portanto, possibilita o reconhecimento das regras convencionais de combinação entre as palavras que organizam a linguagem de modo a produzir enunciados que façam sentido (BARRERA e MALUF, 2003).

Pesquisas têm demonstrado haver uma relação entre consciência sintática e leitura. Tunmer e colaboradores (1987) sugerem que as crianças utilizam seu conhecimento sintático e semântico para compreender o significado de palavras difíceis ou desconhecidas, o que indica que a consciência sintática pode auxiliar tanto na decodificação quanto na compreensão em leitura (GUIMARÃES, 2003). Nesse sentido, Bowey (1994) comenta que, para monitorar a compreensão do texto, o leitor deve avaliar a coesão dos aspectos sintáticos e semânticos da mensagem. Desse modo, segundo a autora, a consciência sintática facilita a compreensão leitora, pois contribui na detecção e correção de erros incoerentes com a estrutura das sentenças, aprimorando o processo de monitoramento da compreensão leitora.

A consciência pragmática diz respeito à habilidade de refletir e monitorar a linguagem com relação ao contexto em que ela se insere. Esse tipo de consciência abrange fatores que vão além do componente linguístico, centrando-se na capacidade de reflexão sobre o uso da linguagem, envolvendo aspectos relacionados ao sentido das palavras e suas repercussões nos interlocutores em uma situação de comunicação. É por isso que seu desenvolvimento está fortemente associado às experiências do indivíduo em seu meio.

Gombert (1992) comenta que é ao redor de 6 anos que a criança passa a distinguir entre o linguístico e o contextual. É nessa fase que se desenvolve sua capacidade de compreender formas não literais como a metáfora e a ironia. No entanto, o autor salienta que essa habilidade não se aplica a todas as situações. Ela dependerá da

complexidade do material linguístico, do contexto e da relação entre eles, por isso um mesmo indivíduo pode apresentar diferentes níveis de consciência pragmática em diferentes situações.

Além de discutir sobre os tipos de consciência linguística já descritos por Tunmer, Pratt e Herriman (1984), Gombert (1992) acrescenta à classificação dos autores o termo consciência textual. O autor discorre a respeito da existência de operações metatextuais envolvidas na compreensão e na produção de frases em unidades linguísticas maiores. Desse modo, coerente com as definições apresentadas anteriormente, Gombert define a consciência textual como uma atividade em que o indivíduo tem como objeto de análise o texto, examinando suas propriedades a partir de um monitoramento intencional. Por tratar-se do tipo de consciência linguística examinado nesta pesquisa, detalha-se, a seguir, essa habilidade.

1.3.2 Consciência textual: um olhar sobre o texto

Como já mencionado, Gombert (1992), ao tratar do desenvolvimento metalinguístico, foi quem, pela primeira vez, utilizou o termo consciência metatextual, iniciando uma discussão a respeito da capacidade do indivíduo de tomar o texto como objeto de análise. Cabe mencionar aqui que, embora o próprio Gombert tenha utilizado a expressão “consciência metatextual”, esse termo será evitado neste estudo, adotando-se a forma “consciência textual” por considerar-se que toda atividade “meta” já indica a presença de consciência, o que tornaria redundante o uso dos dois termos juntos, como destaca Poersch (1998).

Embora não tenha realizado investigações acerca da consciência textual, Gombert (1992) realizou um levantamento de uma série de pesquisas nas quais o texto é tomado como unidade de análise. A partir dessa discussão, introduziu e definiu consciência textual como uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de análise cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento deliberado em que o foco recai sobre o texto e não sobre seus usos.

Segundo Gombert (1992), o monitoramento intencional que caracteriza a consciência textual se refere tanto aos aspectos formais do texto como às informações apresentadas no próprio texto. Desse modo, o autor o divide em monitoramento da coerência, da coesão e da estrutura.

O monitoramento da coerência refere-se à habilidade de refletir sobre as relações de sentido entre as frases que formam um texto. Envolve, segundo Gombert (1992, p. 123), a capacidade de detectar contradições no nível conceitual. Essas contradições podem referir-se a informações apresentadas no próprio texto ou nele implícitas e recuperadas por meio de inferências (coerência intratextual). Podem também referir-se a contradições entre as informações do texto e as já existentes no conhecimento prévio do leitor (coerência extratextual).

Sobre esse aspecto, Charolles (1991) menciona algumas meta-regras para que um texto seja considerado coerente. Assim, um texto coerente deve respeitar o eixo temático, mantendo-se fiel a ele, mas, ao mesmo tempo desenvolvê-lo, fazê-lo progredir. Além disso, é necessário que o texto não apresente contradições temáticas ou linguísticas e que as afirmações nele presentes tenham vínculo, de verdade ou de verossimilhança, com a realidade.

Outro campo considerado por Gombert no monitoramento do texto diz respeito à coesão, que envolve as relações de ligação entre termos de uma frase e a interrelação entre as sentenças. A coesão refere-se aos marcadores linguísticos do texto que contribuem para sua unidade, tais como as conjunções, pronomes, advérbios, entre outros. É ela que permite distinguir um texto de um simples conjunto de frases. O monitoramento da coesão refere-se, portanto, à tomada de consciência desses marcadores e de como eles contribuem para a construção de seus sentidos.

Gombert alerta que embora na prática seja difícil separar a coerência e a coesão, uma vez que são elementos que se relacionam na construção do sentido do texto, é preciso considerar que enquanto a primeira envolve variáveis semânticas, a segunda engloba variáveis morfossintáticas. Desse modo, pode-se afirmar que, no monitoramento da coesão e coerência, entram em jogo aspectos relacionados aos diferentes ní-

veis da língua, de modo que a consciência textual, como afirma Pereira (2013) envolve todos os demais tipos de consciência linguística.

O último aspecto a ser considerado, segundo a definição de Gombert, é a estrutura textual. Nesse caso, como destaca Spinillo (2009b, p. 85), o texto é tomado como unidade de análise a partir de sua organização geral, distanciando-se do conteúdo veiculado para aproximar-se da forma, da configuração linguística do texto. Esse monitoramento, portanto, refere-se à reflexão consciente acerca de aspectos que caracterizam os diferentes gêneros textuais.

A partir desses enfoques e analisando a literatura na área, Spinillo e Simões (2003) observam dois grandes grupos de pesquisas que requerem uma reflexão sobre o texto: pesquisas voltadas para aspectos microlinguísticos do texto e pesquisas voltadas para aspectos macrolinguísticos. As primeiras requerem dos participantes uma reflexão sobre elementos coesivos ou sobre a pontuação dos textos; as segundas, por sua vez, se voltam para o exame da capacidade do indivíduo em refletir acerca da organização geral do texto, podendo ser divididos em duas classes: pesquisas que envolvem uma reflexão sobre o conteúdo e informações vinculadas no texto e pesquisas que envolvem uma reflexão sobre sua estrutura, remetendo à noção de gêneros textuais (SPINILLO e SIMÕES, 2003).

Pesquisas que avaliam o monitoramento da coesão investigam a reflexão acerca de recursos coesivos e marcas de pontuação, como o estudo desenvolvido por Spinillo *et al* (2002). Nessa investigação, as autoras examinaram se crianças de 8 anos de idade eram capazes de compreender, identificar e resgatar diferentes sentidos dos nexos presentes nas cadeias coesivas de uma história. Os resultados demonstraram que, embora fossem capazes de compreender as cadeias coesivas, as crianças apresentavam dificuldades para explicar as relações entre os nexos e seus referentes.

Outro estudo, conduzido por Spinillo e Lima (2005 apud SPINILLO, 2009b), buscou analisar a compreensão de marcas de pontuação. Nele, crianças entre 6 e 7 anos eram solicitadas a explicar a função de cada uma das marcas de pontuação que havia usado. Os dados mostraram uma progressão na forma como compreendem o papel da pontuação em um texto.

Com relação ao monitoramento da coerência, Gombert (1992) menciona estudos que analisam a habilidade das crianças para identificar as ideias principais e secundárias de um texto ou encontrar frases não relacionadas ao tema tratado. O autor comenta que, ainda com relação ao monitoramento de aspectos macrolinguísticos, alguns estudos analisam como a relação entre o título e seu conteúdo influencia a compreensão leitora. Tais estudos demonstram que títulos relacionados ao conteúdo do texto auxiliam o processamento da leitura.

Nas pesquisas que avaliam o monitoramento da estrutura textual, por sua vez, destacam-se as que verificam o reconhecimento de parágrafos e as que diferenciam um texto de um não texto. Além disso, os critérios utilizados por crianças para definir diferentes tipos de texto tem sido objeto de pesquisas voltadas para a estrutura e organização textual.

Nesse sentido, um estudo longitudinal realizado por Rego (1996), envolvendo crianças entre 7 e 8 anos, teve como objetivo verificar os critérios utilizados por elas para definir histórias. Os critérios apresentados foram bastante variados e a autora concluiu que, somente aos 8 anos, as crianças passam a adotar critérios definidos, considerando aspectos relacionados à estrutura do texto.

Albuquerque e Spinillo (1997) também investigaram os critérios adotados por crianças de classe média, com 5, 7, e 9 anos de idade, para definir textos. Nesse caso, além da história, foram analisados os critérios para definir uma carta e uma notícia de jornal, considerados gêneros relativamente familiares às crianças desde cedo. Os critérios empregados relacionavam-se aos aspectos linguísticos, aos aspectos pragmáticos e ao conteúdo do texto. Os resultados indicaram uma progressão quanto à consciência textual. Inicialmente, as crianças demonstram uma habilidade precária em distinguir os textos, avançando para a capacidade de diferenciá-los, sem, no entanto, apresentar critérios definidos e, por fim, alcançando o nível em que não só discriminam corretamente como também são capazes de explicar os critérios utilizados.

A partir desses dados e tendo como base as noções de comportamento epilinguístico e comportamento metalinguístico, desenvolvidas por Gombert, Spinillo (2009b,

p. 96) propõe um modelo de desenvolvimento quanto à consciência textual⁵. Este modelo se caracteriza por apresentar duas instâncias hierarquicamente relacionadas: a primeira composta de comportamentos epilinguísticos e a segunda; de comportamentos metalinguísticos:

a. Comportamento epilinguístico: nessa fase, a criança é capaz de fazer julgamentos corretos, como por exemplo, identificar qual texto foi apresentado ou determinar se um dado texto está completo ou incompleto ou se está apropriado ou não. No entanto, quando solicitada a justificar seus julgamentos, não é capaz de explicitar verbalmente os critérios que adotou, fornecendo justificativas vagas ou subjetivas.

b. Comportamento metalinguístico: nessa instância, por sua vez, a criança faz julgamentos corretos e ainda é capaz de explicitar verbalmente os critérios que utilizou.

Nesse sentido, segundo Spinillo (2009b, p. 105), "cabe à escola a tarefa de desenvolver a consciência textual, acrescentando ao conhecimento implícito (epilinguístico), um conhecimento explícito e consciente (metalinguístico), promovendo situações didáticas que levam as crianças a realizar um tratamento linguístico do texto".

Tendo em vista os aspectos relatados, neste estudo procura-se averiguar não só o uso da estratégia de predição leitora como também a atitude reflexiva de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental no que tange ao monitoramento da coerência do texto, ao utilizarem essa estratégia durante a leitura de uma fábula. Considerando esse objetivo, a consciência textual, nesta pesquisa, será avaliada por meio de um método de verbalização denominado protocolo verbal, descrito a seguir.

1.3.3 Protocolo verbal para a avaliação da consciência textual

Os protocolos verbais têm sido usados, como ferramenta de pesquisa ou ensino, em várias áreas do conhecimento. Essa técnica consiste em explicitar pensamentos por meio da verbalização o que a torna uma estratégia eficaz para conhecer processos realizados pela mente humana, ainda que os dados obtidos possam ser restritos, pois de-

⁵ Este modelo de desenvolvimento serve de base, nesta pesquisa, para a avaliação dos níveis de consciência textual dos participantes.

pendem da capacidade e motivação do indivíduo para a realização das verbalizações, bem como de sua familiaridade com a técnica.

Esse procedimento tem sua origem na psicologia, a partir do método da introspecção. Segundo Van Someren, Barnard e Sandberg (1994), esse método baseia-se na ideia de que é possível observar eventos que ocorrem na consciência da mesma forma como é possível observar eventos no mundo exterior.

Os protocolos verbais podem ser classificados, segundo Cohen (1987), em três tipos: autorrelatório, auto-observação e autorrevelação.

No autorrelatório, o leitor dá uma descrição do seu comportamento no que se refere à sua leitura em geral, descrevendo como considera que age durante uma situação de leitura. Tomitch (2007) menciona que essa técnica seria adequada para uma pesquisa sobre os hábitos de leitura e/ou sobre a percepção subjetiva do leitor a respeito de sua leitura, por exemplo. A autora acrescenta que essa forma de coletar dados é um excelente recurso para que o professor de leitura conheça seus alunos no início das aulas e, com isso, possa elaborar um curso de leitura que atenda às necessidades e interesses dos alunos.

O protocolo de auto-observação, por sua vez, refere-se à descrição de uma situação específica de leitura realizada em um momento anterior. Nesse caso, os dados já não estão mais disponíveis na memória de trabalho, sendo necessário acessá-los na memória de longo prazo. É por isso que Tomicht (2007) comenta que as informações coletadas a partir desse método referem-se às percepções do leitor sobre como ocorreu seu processo de leitura. Tais dados, segundo a autora, são importantes, pois podem ser contrastados com a efetiva compreensão do texto demonstrada pelo leitor por meio de outras técnicas. É importante salientar que não existe um período exato, após a leitura, para que as verbalizações ocorram. No entanto, Ericsson e Simon (1993) sugerem que esse procedimento seja realizado logo após o término da atividade, pois um intervalo muito extenso permitiria a interpretação dos participantes sobre as informações apresentadas, o que poderia comprometer a validade dos dados.

Por fim, no protocolo de autorrevelação, o leitor descreve seu processo de leitura no momento em que está lendo (TOMICHT, 2007). Essa modalidade é considerada a

mais apropriada para pesquisas cujo foco é o processo de leitura e não seu produto, pois os dados são acessados durante a leitura, diretamente da memória de trabalho. Uma desvantagem, contudo, reside no fato de que esta forma de coleta de dados pode interromper o raciocínio durante o processamento de leitura (BOEFF, 2011). Além disso, como mencionado anteriormente, o método apresenta restrições em função da atuação do leitor, uma vez que, em casos em que o leitor apenas cita o trecho lido ou apresenta dados insuficientes durante a verbalização, é possível que pouco do processo seja revelado (TOMITCH, 2007).

Com relação ao uso dos protocolos verbais, Souza e Rodrigues (2008) mencionam que, embora esse método permita acessar dados a partir dos sistemas de memória, em especial da memória de trabalho, essa informação só poderá ser relatada se estiver conscientemente disponível. No entanto, os autores salientam que o conteúdo da memória de trabalho não é consciente, tendo em vista sua limitada capacidade que resulta em automatismos no processamento de informações. Desse modo, para que seja possível a obtenção de dados por meio do protocolo verbal, a tarefa proposta deve exigir esforço, monitoramento e atenção do participante, desautomatizando os processos e obrigando o sistema a trabalhar conscientemente (SOUZA e RODRIGUES, 2008).

Tendo em vista esses aspectos, ao possibilitar observar os processos cognitivos dos indivíduos por meio da verbalização de dados, o protocolo verbal, nas suas diferentes modalidades, pode oferecer evidência suficiente para uma compreensão mais completa do modo de agir dos participantes durante a realização de tarefas específicas (BALDO, 2011). Contudo, é preciso considerar que os dados obtidos são traços indiretos dos processos cognitivos. Para Baldo (2011), a obtenção desses dados é a principal vantagem da técnica e também uma de suas maiores desvantagens, pois a transformação da evidência indireta do processo cognitivo em dado mensurável somente acontece por inferência do pesquisador, que pode ser equivocada.

No caso desta pesquisa, optou-se pela utilização do protocolo verbal de autorrevelação. Sendo assim, na tarefa de consciência textual no uso da predição leitora, para cada pergunta de predição há uma questão correspondente sobre os elementos considerados pelo leitor para chegar à resposta.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de correlação de variáveis. Por se tratar de uma investigação que envolve seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da PUCRS (CEP) e aprovada sob o protocolo de Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE) nº 55681216.6.0000.5336.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

Examinar as relações entre predição leitora e consciência textual.

2.2.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a. Verificar e analisar o desempenho dos participantes no uso da estratégia de predição leitora durante a leitura de uma fábula.
- b. Verificar e analisar o nível de consciência textual no uso da estratégia de predição leitora apresentado pelos participantes durante a leitura de uma fábula.
- c. Verificar a existência de correlação entre o desempenho no uso da predição leitora e o nível de consciência textual no uso da predição leitora.

2.3 Participantes

Participaram da pesquisa 55 estudantes com idade entre 10 e 13 anos, de classe média, frequentando o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal da cidade de Porto Alegre/RS. Destes, 27 eram do sexo feminino e 28, do sexo masculino.

A escolha da escola e do nível de escolaridade pesquisados deu-se devido à facilidade de acesso, uma vez que a pesquisadora é professora da instituição e atua no ano escolar considerado. Além disso, o interesse por estudar esse universo pautou-se, como mencionado anteriormente, nas características deste ano escolar, que marca a passagem do Ensino Fundamental I para o Fundamental II, e que tem apresentado baixos índices de desempenho em provas oficiais. A prova do SAERS⁶, que avalia o desempenho em matemática e em língua portuguesa de alunos da rede pública gaúcha, mostrou, em sua quarta edição, que a média em leitura alcançada por estudantes do 6º ano foi de 207,5 pontos, numa escala de vai de 0 a 500, e que 63,6% deles classificaram-se abaixo do nível adequado. Esses resultados revelam a necessidade de pesquisas que estudem a forma como esses alunos processam a leitura, de modo a buscar novas estratégias para minimizar as dificuldades apresentadas e mudar a realidade exposta.

2.4 Descrição do instrumento de pesquisa

A tarefa de predição leitora e consciência textual tem como objetivo obter dados sobre o desempenho no uso da estratégia de predição leitora e sobre o nível de consciência textual dos participantes em relação aos elementos considerados no uso dessa estratégia durante a leitura da fábula *A raposa e o corvo*.

Tendo em vista esse objetivo, optou-se por elaborar o instrumento em formato segmentado. Desse modo, o texto é apresentado em fichas que contêm uma parte da história e perguntas que estimulam o uso da predição. Para cada pergunta há uma questão correspondente sobre os aspectos considerados pelo leitor para chegar a cada resposta (*O que o levou a pensar isso? Explique com suas palavras*).

O texto foi dividido em oito partes. Para a segmentação de cada parte, considerou-se a possibilidade de que predições pudessem ser realizadas a respeito do conteúdo seguinte do texto. Em função disso, os trechos de cada ficha apresentam tamanhos variados.

⁶ Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saers.jsp> Acesso em 20 Nov 2015.

2.5 Procedimentos

A coleta de dados ocorreu na escola já caracterizada, no mês de outubro de 2016, no horário das aulas de Língua Portuguesa. O instrumento foi aplicado em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, com 27 e 28 alunos, respectivamente.

Inicialmente, solicitou-se aos pais dos alunos, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), autorização para que seus filhos participassem da pesquisa. Aos alunos voluntários foi entregue o Termo de Assentimento (Anexo C) para leitura e assinatura. Foi-lhes assegurado, ainda, que a pesquisa não influenciaria na nota escolar, sendo destacado seu caráter confidencial.

Após os trâmites éticos, iniciou-se a coleta de dados propriamente dita. O instrumento foi aplicado a todos os alunos conjuntamente, durante o turno regular de aulas, em períodos destinados à disciplina de Língua Portuguesa, sob a coordenação da pesquisadora. Inicialmente, foram feitas as orientações necessárias por parte aplicadora. Em seguida, os alunos receberam a primeira ficha da tarefa de predição leitora e consciência textual. As fichas seguintes eram distribuídas à medida que cada participante completava e devolvia a anterior. Uma vez entregue, não era permitido consultá-la ou alterá-la. Para a realização dessa tarefa, foram disponibilizados dois tempos de aula, isto é, 90 minutos.

Neste estudo, optou-se por fazer a coleta de dados por meio de fichas respondidas por escrito pelos participantes e não oralmente como tem sido realizado em pesquisas semelhantes (SPINILLO e ALMEIDA, 2014; SPINILLO e MAHON, 2015), tendo em vista os resultados de um estudo piloto realizado, no qual se solicitou que os participantes não só escrevessem suas respostas como também as explicitassem oralmente para a examinadora a fim de verificar se poderiam fornecer respostas diferentes das escritas. Constatou-se, no entanto, que a maioria não conseguiu complementar o que já havia afirmado por escrito, justificando, assim, a opção metodológica adotada.

2.6 Sistema de análise

Para realizar a análise dos dados coletados, as respostas dos participantes foram quantificadas, conforme critérios descritos a seguir:

Para a análise das perguntas de predição adaptou-se a classificação proposta por Spinillo e Almeida⁷ (2014, p. 123-124):

Categoria I (improvável): o participante apresenta respostas incoerentes, improváveis de ocorrer tendo em vista o que foi veiculado no texto até então. Nessa categoria foram também agrupadas respostas que não resultam de um processo de predição, constituindo uma mera repetição de partes do texto sem responder à pergunta.

Categoria II (plausível, mas incompleta): o participante apresenta respostas coerentes, geradas a partir de informações do texto e de conhecimentos prévios do leitor. Apesar de apropriadas, as respostas classificadas nesta categoria são consideradas incompletas, pois informações importantes são omitidas.

Categoria III (plausível e completa): respostas classificadas nesta categoria se assemelham àquelas da categoria II, porém consistem em respostas completas, sem que haja omissões de aspectos relevantes que atendam ao que é solicitado na pergunta.

Na correção dessas perguntas, foram atribuídos 2 (dois) pontos para as respostas classificadas na categoria III, 1 (um) ponto para as classificadas na categoria II e 0 (zero) para a categoria I. Cada participante poderia alcançar o máximo de 14 e o mínimo de 0 pontos.

Nas perguntas de justificativa, a consciência dos participantes foi avaliada de acordo com os níveis de consciência textual adaptados de Chaves (2011). Os níveis considerados são:

Nível I (estado subconsciente): nível de consciência mais elementar, caracterizado pela pouca ou total ausência da capacidade de explicitação das informações utilizadas para realizar as predições. O participante encontra-se nesse nível de cons-

⁷ A classificação proposta por Spinillo e Almeida (2014) apresenta quatro categorias de análise. No presente estudo, contudo, foram utilizadas apenas três, pois não houve nenhum participante cuja resposta se adequasse aos parâmetros descritos na categoria I, que foi empregada pelas autoras nas situações em que o participante não respondia à pergunta.

ciência quando deixa a questão em branco ou a responde de forma confusa e equivocada.

Nível II (comportamento epilinguístico): nível de consciência intermediário, caracterizado pela capacidade relativa de explicitação das informações utilizadas para realizar as predições. O participante encontra-se nesse nível de consciência quando oferece indícios de como processou a questão, mas com formulações vagas e imprecisas.

Nível III (comportamento metalinguístico): nível de consciência mais avançado, caracterizado pela capacidade de explicitação das informações utilizadas para realizar as predições. O participante encontra-se nesse nível de consciência quando demonstra ser capaz de fazer reflexões sobre o texto e sobre seus procedimentos de análise de forma clara e articulada.

Na correção dessas perguntas, foram atribuídos 2 (dois) pontos para as respostas classificadas no nível III, 1 (um) ponto para as classificadas no nível II e 0 (zero) para o nível I. Cada participante poderia alcançar o máximo de 14 e o mínimo de 0 pontos.

2.7 Correção da tarefa

Tendo em vista que as questões do instrumento de pesquisa eram abertas, deve-se considerar que a correção, embora fundamentada em um conhecimento teórico, apresenta um caráter subjetivo. Desse modo, para garantir um padrão de análise, todos os instrumentos foram avaliados pela pesquisadora. Além disso, a correção foi revisada várias vezes para minimizar possíveis equívocos de interpretação.

Após a correção da tarefa, os escores de desempenho foram calculados e agrupados por variável. É importante destacar que foram excluídos das análises os dados dos participantes que, nas respostas às perguntas de justificativa, mencionaram já conhecer o texto presente no instrumento. Foram desconsideradas, portanto, as respostas de 10 dos 55 participantes.

Os resultados obtidos são apresentados e discutidos no próximo capítulo.

3 ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS

3.1 Tratamento estatístico dos dados

Após a aplicação do instrumento de pesquisa, os dados obtidos passaram por um tratamento estatístico a fim de viabilizar a análise da hipótese levantada. Para os cálculos estatísticos, utilizou-se o programa *Action Stat 3.1*. As diferentes análises realizadas são apresentadas a seguir.

3.1.1 Análise da correlação entre predição e consciência textual

A correlação entre as variáveis analisadas foi medida a partir do coeficiente de correlação linear de Pearson (r), que mensura o grau de relacionamento linear entre duas variáveis, e o coeficiente de determinação (R^2), que avalia o quanto as variações de uma variável explicam as variações de outra variável (BARBETTA, 2010). Segundo Barbetta (2010), o coeficiente de correlação linear varia entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação linear, o valor 1 indica uma relação linear perfeita e o valor -1 também indica uma relação linear perfeita, porém inversa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo de 1 ou -1 estiver o valor da estatística, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis.

Para análise do coeficiente de correlação de Pearson adotou-se um nível de significância de 5%. De acordo com Barbetta (2010), para o número de participantes considerados (45) seria necessário um resultado de $r = 0,294$ para alcançar o nível de significância proposto no presente estudo.

No cálculo da correlação entre as variáveis em pauta, obteve-se um coeficiente linear de Pearson $r = 0,7923$, indicando uma correlação forte. Esse resultado evidencia que a relação entre predição leitora e consciência no uso da predição leitora é direta, ou seja, quando uma varia num sentido, a outra varia predominantemente no mesmo sentido.

Essa correlação linear de 0,79 dá origem a uma explicação de 62% ($R^2=0,627736$). Isso significa que 62% das variações na predição leitora são explicadas pela variação na consciência textual, enquanto 38% dessas variações se devem a outros fatores.

O gráfico de dispersão abaixo mostra uma reta de regressão linear crescente, indicando a correlação positiva entre as variáveis analisadas. A disposição dos pontos no gráfico demonstra que o desempenho no uso da predição leitora aumenta à medida que aumentam os níveis de consciência textual no uso da predição, justificando a correlação forte apontada pelo coeficiente linear de Pearson ($r=0,79$).

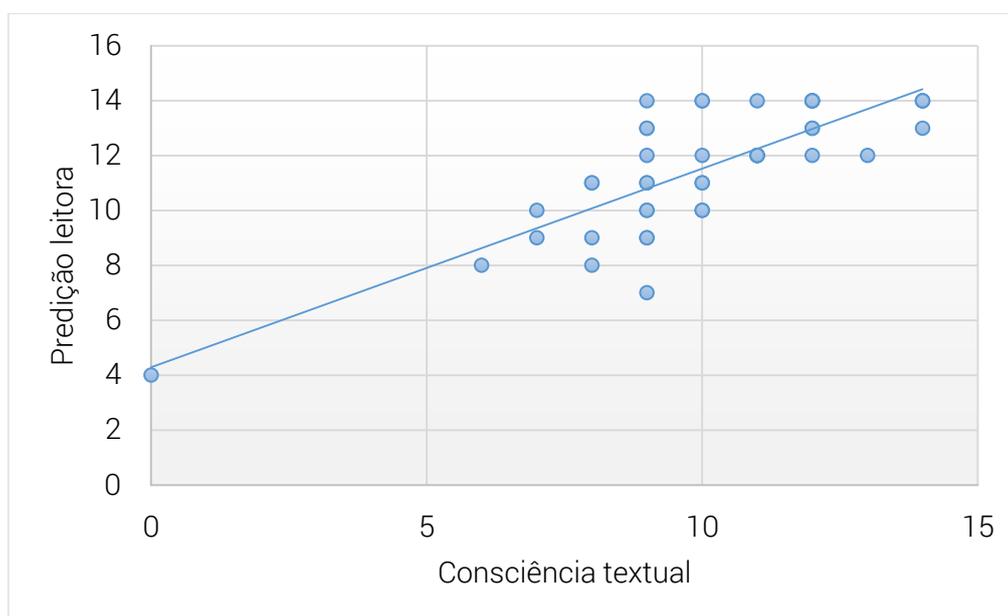


Gráfico 1: Diagrama de dispersão: relação entre PL e CT ($n=45$).

3.1.2 Análise do uso da predição leitora pelos participantes

Para analisar o da predição leitora as respostas dos participantes foram agrupadas e examinadas de acordo com as categorias de análise estabelecidas.

A tabela abaixo apresenta o número e a porcentagem de categorias de resposta às perguntas de predição.

Tabela 1: número e porcentagem de resposta às perguntas de predição por categorias.

Predição leitora	
C-I	23 (7%)
C-II	64 (20%)
C-III	228 (73%)

Legenda: C-I (predição improvável); C-II (predição plausível, mas incompleta); C-III (predição plausível e completa). $n=315$.

O teste *T Student* detectou diferenças significativas entre as categorias de respostas. Isso pode ser explicado pelo fato de as respostas consideradas plausíveis (categorias II e III) representarem mais de 90% das respostas fornecidas pelos participantes, enquanto as respostas na categoria I corresponderem a menos de 10%. Esses resultados demonstram que os alunos na faixa etária e escolar analisadas são capazes de realizar predições apropriadas, coerentes com o que foi veiculado no texto.

Na tabela 2, apresentada a seguir, constam os valores de significância relativos às comparações entre as categorias examinadas pelo teste *T Student* em relação aos dados da tabela 1.

Tabela 2: valores de significância do teste *T Student* para as perguntas de predição.

Categorias	Desvio padrão	<i>p</i>
C-I vs C-II	1,412427	<0,001
C-I vs C-III	2,359593	<0,001
C-II vs C-III	2,68121	<0,001

Legenda: C-I (predição improvável); C-II (predição plausível, mas incompleta); C-III (predição plausível e completa).

3.1.3 Análise do nível de consciência textual dos participantes

Além do uso da estratégia, verificou-se, a partir das respostas fornecidas às perguntas de justificativa, o nível de consciência textual no uso dessa estratégia. A tabela 3 apresenta o desempenho dos participantes sob esse ponto de vista.

Tabela 3: número e porcentagem de resposta às perguntas de justificativa por níveis.

Consciência textual	
N-I	25 (8%)
N-II	123 (39%)
N-III	166 (53%)

Legenda: N-I (estado subconsciente); N-II (comportamento epilinguístico); N-III (comportamento metalinguístico). $n=315$.

Com relação aos dados dispostos na tabela 3, observa-se uma maior frequência de respostas nos níveis II (comportamento epilinguístico) e III (comportamento metalinguístico), não havendo diferenças significativas entre esses dois percentuais.

De um modo geral, os dados da tabela 3, mostram um comportamento metalinguístico por parte dos estudantes, uma vez que mais da metade das respostas às perguntas de justificativa se concentra no nível III. Isso revela que os participantes são capazes de explicitar as bases geradoras de suas predições, indicando as informações intratextuais ou extratextuais utilizadas nas predições.

Os valores de significância obtidos a partir das comparações feitas pelo teste *T Student* em relação a cada nível de consciência são apresentados na tabela 4.

Tabela 4: valores de significância do teste *T Student* para as perguntas de justificativa.

Níveis	Desvio padrão	<i>p</i>
N-I vs N-II	2,405381	<0,001
N-I vs N-III	2,536999	<0,001
N-II vs N-III	3,261034	0,055 (ns)

Legenda: N-I (estado subconsciente); N-II (comportamento epilinguístico); N-III (comportamento metalinguístico).

3.2 Análise descritiva do desempenho dos participantes

Para compreender melhor o uso da estratégia de predição leitora, além do tratamento estatístico, faz-se necessário uma análise mais detalhada acerca do desempenho dos participantes. Essa análise é apresentada a seguir.

3.2.1 Desempenho dos participantes nas questões de predição leitora

A tabela a seguir apresenta o desempenho dos participantes em cada questão do instrumento, a fim de verificar quais perguntas suscitaram maior dificuldade ou facilidade para o estabelecimento das predições.

Tabela 5: número e porcentagem de respostas por categoria em cada pergunta de predição.

Perguntas	CI	CII	CIII
1. O que a raposa vai fazer depois de avistar o corvo?	05 (11%)	18 (40%)	22 (49%)
2. O que vai acontecer a seguir?	02 (4%)	11 (25%)	32 (71%)
3. O que a raposa pedirá ao corvo?	02 (4%)	12 (27%)	31 (69%)
4. O que vai acontecer a seguir?	03 (7%)	04 (9%)	38 (84%)
5. O que vai acontecer depois que o corvo começar a cantar?	06 (13%)	09 (20%)	30 (67%)
6. O que a raposa vai dizer ao corvo?	03 (7%)	04 (9%)	38 (84%)
7. Qual será o ensinamento transmitido pela fábula?	02 (4%)	06 (13%)	37 (82%)

Legenda: C-I (predição improvável); C-II (predição plausível, mas incompleta); C-III (predição plausível e completa). $n=45$

A partir dos dados da tabela 5, observa-se que a pergunta 5 ocasionou um maior percentual de respostas na categoria I (predições improváveis). Isso pode ser explicado pelo fato de a predição solicitada pela pergunta envolver a antecipação do desenlace da história, que caracteriza o estabelecimento de um novo estado, diferente do inicial, quando, na fábula lida, as verdadeiras intenções da raposa são reveladas. Esse aspecto justificaria a dificuldade demonstrada por alguns participantes.

A pergunta 1, “O que a raposa vai fazer após avistar o corvo”, apresentou um percentual semelhante de respostas improváveis (11%) ao da questão 5. Além disso, é também a questão que apresenta percentuais mais baixos para respostas plausíveis e completas (49%). É importante destacar que essa pergunta foi feita logo após a situação inicial, quando o leitor ainda dispõe de poucas informações sobre a trama. Para alguns participantes, essas informações não foram suficientes para antecipar os fatos desencadeadores da situação-problema. Uma possível explicação é que, ao não encontrar no

texto informações literalmente expressas sobre os eventos, esses participantes tendem a apoiar suas predições exclusivamente em seu conhecimento prévio, oferecendo respostas desautorizadas que extrapolam o sentido do texto (categoria I) ou que, embora apropriadas, omitem informações importantes (categoria II).

As perguntas que suscitaram um maior percentual de respostas na categoria III, por sua vez, foram as perguntas 4 (“O que vai acontecer a seguir?”) e 6 (“O que a raposa vai dizer ao corvo”), com mais de 80% de respostas plausíveis e completas. Com relação à questão 4, o trecho que a antecede apresenta um pedido da raposa ao corvo, o que direciona o participante a duas respostas possíveis: o corvo atenderá ou não o pedido, o que justifica a facilidade em antecipar o próximo segmento. A questão 6, por sua vez, trata da situação final, retomando, na fala da raposa, elementos evidenciados nas questões anteriores, o que provavelmente facilitou a realização das predições.

A pergunta 7 também apresentou percentual elevado de respostas na categoria III (82%). Nela, o participante deveria antecipar a moral da história. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de, nessa fábula, a moral recuperar aspectos mencionados na última fala da raposa.

3.2.2 Desempenho dos participantes nas questões de justificativa

A primeira questão da tarefa tinha o objetivo de fazer com que os participantes antecipassem os fatos desencadeadores da situação-problema da narrativa ao levantar hipóteses acerca da atitude da raposa. Como mencionado anteriormente, quase metade dos participantes (49%) conseguiu fazer predições plausíveis, indicando que a raposa, provavelmente, tentaria enganar o corvo para tomar-lhe o queijo que tinha no bico, como pode ser visto nas respostas: *“Eu acho que a raposa vai bajular o corvo para que ele lhe dê o pedaço de queijo”* e *“A raposa irá inventar uma desculpa e fazer o corvo descer e, então, roubará o queijo”*.

Alguns participantes (40%) conseguiram prever que a raposa tentaria prejudicar o corvo, mas como não observaram as pistas linguísticas que mencionavam o queijo,

caminharam para outra direção, imaginando que a raposa queria distrair o corvo para comê-lo.

Com relação à explicitação dos elementos utilizados para a formulação da resposta, a maioria baseou-se em pistas linguísticas presentes no texto: o queijo que estava no bico do corvo e o adjetivo faminta para referir-se à raposa, o que justificaria seu interesse no alimento. Alguns participantes não só observaram as informações intratextuais, como também as relacionaram com seus conhecimentos prévios para chegar a uma conclusão: *“Eu pensei nisso, pois, geralmente, a raposa é esperta e gosta de se aproveitar dos outros, e como ela estava faminta, isso me fez pensar que ela queria o queijo do corvo”*. Percebe-se, nessa resposta, que o participante foi capaz de acionar seus esquemas (SMITH, 2003) sobre as características comuns aos personagens de uma fábula para elaborar sua predição. Assim, sabendo que, nas fábulas, as raposas tentam obter vantagens ao enganar os demais e que, naquele momento, o corvo estava com um pedaço de queijo, pode concluir que ela, provavelmente, pretendia ludibriá-lo para conseguir o alimento para si. Essa resposta demonstra a proficiência desses participantes no emprego da estratégia de predição, pois foram capazes de acionar seus conhecimentos prévios sobre o gênero textual e ancorá-los nas pistas apresentadas pelo texto para embasar suas hipóteses, em uma interação entre pensamento e linguagem (GOODMAN, 1976).

É importante comentar a resposta de um dos participantes, considerada improvável: *“Eu acho que a raposa vai ofender o corvo para fazê-lo descer da árvore e, então vão discutir sobre quem é o mais belo deles”*. Na justificativa, o participante comenta: *“O que me levou a pensar isso foi a expressão dita no primeiro parágrafo que o corvo era um dos animais mais feios da floresta e também me inspirei em uma fábula que já havia lido”*. Esse tipo de leitor, como menciona Kato (2007), utiliza mais seu conhecimento prévio do que as informações veiculadas no texto, levando-o a tirar conclusões apressadas que comprometem a compreensão. Pelas respostas fornecidas, percebe-se que o conhecimento de mundo sobre a representação do corvo como um animal feio e o conhecimento acerca de outra fábula, na qual um corvo e um pavão discutem sobre quem é o mais belo, influenciou a tal ponto o processamento da leitura que o leitor não observou que no

primeiro parágrafo é mencionado que o corvo é um dos piores cantores da floresta e não um dos mais feios. Isso demonstra, como mencionam Castro e Pereira (2004) que o leitor não pode apenas considerar seu conhecimento prévio sem basear-se nos elementos linguísticos do texto, pois corre o risco de construir um sentido equivocado, que extrapola o texto, como no caso do participante citado.

A segunda e a terceira questões solicitavam que os participantes fizessem previsões acerca das reações dos personagens no desenrolar da trama. Na segunda questão, mais de 70% dos participantes considerou que o corvo acreditaria no elogio da raposa. A base para as previsões foi o emprego da palavra vaidoso para referir-se ao corvo e o trecho que mencionava que esses animais eram péssimos cantores, como mostra uma das justificativas apresentadas: *“Como o corvo era vaidoso, vai se sentir prestigiado por alguém elogiar sua voz, já que tinha fama de cantar mal”*. Um dos participantes também se baseou no trecho que comenta que os corvos cantam mal para elaborar sua hipótese, contudo não relacionou essa informação ao trecho que mencionava que aquele corvo era vaidoso e não entendia por que era menosprezado. Desse modo, acabou formulando uma hipótese que não se confirmou: *“Eu acho que o corvo não vai cair nessa história, pois ele sabe que é um corvo e que os corvos cantam mal”*. Isso mostra a importância de não apenas tomar os elementos linguísticos como suporte para as previsões, mas de relacioná-los em nível local e global (CASTRO e PEREIRA, 2004).

Com relação à terceira questão, é importante comentar a resposta de um dos participantes, que formulou uma previsão improvável. Ao ser questionado sobre o que a raposa pediria ao corvo, o participante respondeu: *“A raposa vai pedir para o corvo ensinar ela a voar”*. A resposta é considerada improvável porque a continuação deveria situar-se em torno do elogio feito pela raposa à voz do corvo, o que não foi observado pelo participante. Nesse caso, a previsão é inapropriada porque o participante não foi capaz de estabelecer relações com as informações veiculadas no texto, por isso sua previsão baseou-se mais em conhecimentos pessoais acerca das características dos animais envolvidos na fábula e de prováveis leituras anteriormente realizadas do que no texto propriamente dito.

Na questão 4, o participante deveria antecipar a reação do corvo diante do pedido da raposa. Como mencionado anteriormente, essa foi uma das questões com maior porcentagem de resposta na categoria III, isto é, plausíveis e completas. A própria formulação da pergunta, nesse caso, auxiliou no estabelecimento das predições, tendo em vista que a resposta deveria girar em torno da aceitação ou não do pedido. Sendo assim, não foi difícil para os participantes preverem que o corvo aceitaria o pedido da raposa e começaria a cantar, como ilustra a resposta a seguir: *“O corvo vai ficar muito alegre de alguém pedir para ele cantar uma de suas melodias e então vai cantar a música. Eu pensei nisso porque no primeiro trecho diz que o corvo não entendia por que os outros animais o menosprezavam e quando a raposa disse que gostou da música ele, já que era vaidoso, vai querer cantar”*.

É interessante observar a resposta de um dos participantes para essa pergunta: *“Eu acho que a raposa vai comer o corvo. O que me levou a pensar nisso foi a palavra ‘deliciar-me’, como se fosse comer o corvo”*. Smith (2003, p. 34) comenta que um dos motivos pelos quais a predição é importante para a leitura é que há muitos modos de interpretação, as palavras podem ter muitos significados, mas se prevermos a gama de possibilidades que uma palavra tende a apresentar, não nos tornamos conscientes das ambiguidades potencias, o que facilita a leitura.

A resposta do participante mencionado demonstra a importância desse processo, uma vez que ele não foi capaz de selecionar o significado da palavra “deliciar-me” com o qual estava envolvido. Percebe-se, desse modo, como menciona Kleiman (2013, p. 36), que o participante conseguiu entender o significado da palavra, mas não conseguiu compreender seu sentido no contexto.

É interessante observar, como comentam Spinillo e Mahon (2015), que uma predição é apropriada se for plausível com aquilo que foi veiculado no texto, ainda que não venha a se confirmar. Esse é o caso da resposta de um dos participantes à questão 5, que solicitava a antecipação do desfecho da história. Ao ser questionado sobre o que aconteceria depois que o corvo começasse a cantar, o participante responde: *“A raposa não vai gostar da voz do corvo e vai xingar ele. No começo da fábula está escrito que os corvos são péssimos cantores, então eu imaginei que ele iria cantar mal e que a raposa não*

iria gostar de ouvir ele cantar". Embora não seja o que acontece na sequência, com base no trecho que menciona que os corvos são péssimos cantores e que ninguém gosta de ouvi-los, o participante prevê que a raposa não gostará do canto do corvo.

Cabe destacar também a resposta de um dos participantes que, na primeira pergunta, havia mencionado que a raposa tentaria comer o corvo. Ao ser perguntado sobre como a história continuaria após o corvo aceitar a proposta da raposa, o participante comenta: *"Quando ele começar a cantar, vai derrubar o queijo e a raposa vai pegá-lo"* e explica: *"No começo eu achei que a raposa queria comer o corvo, mas agora percebi que o que ela queria era o queijo, pois quando o corvo abrisse o bico para cantar, o queijo que estava no bico cairia e ela conseguiria pegá-lo"*. Com essa resposta, percebe-se que o participante realizou a predição em interação com as estratégias de automonitoramento, autoavaliação e autocorreção, pois percebeu seu equívoco e corrigiu o rumo de sua leitura, focando sua atenção no queijo, elemento chave da fábula. Tal fato demonstra que a predição leitora é uma estratégia abrangente, pois, para que haja a compreensão do texto, é necessário não só realizar predições apropriadas, como também monitorar seu processo de leitura, de modo a checar e revisar suas hipóteses, como mostrou o processo realizado pelo participante mencionado. Outros participantes que previram, no início da leitura, que a raposa queria comer o corvo, não conseguiram, no entanto, avaliar suas hipóteses e mantiveram o rumo de suas predições anteriores e imaginaram que o corvo, distraído com a cantoria, seria devorado pela raposa. O que diferencia o leitor proficiente do leitor não proficiente, nesse caso, é justamente a capacidade de, frente a um problema de compreensão, avaliar seu percurso de leitura e direcionar sua atenção para o ponto possível gerador da falha de compreensão (CASTRO e PEREIRA, 2004).

Ainda com relação à questão 5, os dados mostraram que, assim como nas questões 1 e 3, o percentual de respostas no nível I (9%) foi menor que o percentual de predições classificadas na categoria I (13%). Isso ocorreu porque, como explicado anteriormente, alguns participantes, apesar de realizarem uma predição improvável, foram capazes de justificar seus equívocos, indicando o trecho ou o conhecimento prévio em que se basearam. Um exemplo disso é a hipótese levantada por um dos participantes, que imaginou que, assim que o corvo começasse a cantar, ele e a raposa seriam ata-

cados pelos outros animais da floresta. Embora seja uma predição improvável, pois não considera diferentes elementos mencionados na fábula que conduzem a outro encaminhamento para os eventos, o participante justifica seu raciocínio com consistência: *“Como no texto fala que os corvos cantam mal e que ninguém gosta de ouvi-los, eu imaginei que quando ele cantasse, todos na floresta iriam detestar e atacariam o corvo e a raposa porque ela fez ele cantar”*. Essa justificativa indica certo nível de consciência textual por parte do participante, já que demonstra a necessidade de embasar a resposta, ainda que improvável, em informações textuais.

As questões seguintes referem-se à situação final da trama, isto é, ao momento após o desfecho, e à moral da história. Esses trechos remetem à intencionalidade do texto, portanto, para prevê-los, os participantes precisariam compreender o sentido global do texto. Para isso, deveriam recorrer aos elementos evidenciados nas questões anteriores para compreender o texto em sua macroestrutura, como mostra a resposta de um dos participantes à pergunta 6: *“Acho que a raposa vai dizer que o elogio era mentira e vai ofender o corvo. O que me levou a pensar isso foi o fato de o primeiro trecho dizer que os corvos cantam mal, o que mostra que a raposa estava mentindo e também que ela roubou o queijo do corvo, mostrando que ela não queria elogiá-lo e sim roubá-lo”*.

Essa análise acerca do processo de leitura realizado pelos participantes desse estudo revela que a eficácia da predição está relacionada à consciência textual, uma vez que os processos cognitivos realizados pelo leitor ao confrontar seus conhecimentos prévios com as pistas linguísticas do texto, supõem a reflexão sobre o texto.

CONCLUSÃO

Neste capítulo final, realiza-se uma breve retomada do processo investigatório empreendido, no intuito de avaliar a hipótese levantada sob a ótica do referencial teórico que embasou o estudo.

A presente pesquisa, impulsionada pelas dificuldades em leitura evidenciadas pelos estudantes brasileiros, buscou verificar se a eficácia da estratégia de predição leitora está relacionada à consciência no uso dessa estratégia. Nesse sentido, tiveram papel relevante as contribuições teóricas de autores como Kato, Kleiman, Leffa, Smith, Goodman e Gombert.

Partindo, portanto, de uma perspectiva psicolinguística, neste estudo entende-se o processamento da leitura a partir de um processo interativo, no qual o foco não está nem no leitor, nem no texto, mas na relação entre os conhecimentos já construídos pelo leitor e os dados apresentados pelo texto. Esse processo se realiza por meio de estratégias de leitura, que se referem aos passos dados pelo leitor na construção do sentido do texto (KATO, 2007; KLEIMAN, 2013; LEFFA, 1996).

Sabe-se, como amplamente tratado na literatura e mencionado na fundamentação teórica desta dissertação, que, dentre as diferentes estratégias envolvidas na leitura, a predição desempenha um importante papel na compreensão de textos (SMITH, 2003; GOODMAN, 1991). Nesse processo, o leitor faz perguntas a partir de seu conhecimento linguístico, textual e de mundo. Para respondê-las, deverá buscar no texto as pistas que sustentarão ou não suas hipóteses. A compreensão ocorre quando essas perguntas são respondidas (SMITH, 2003). Para respondê-las, é necessário o monitoramento do texto sob diferentes aspectos, como a estrutura, a coerência e a coesão, atividade nomeada por Gombert (1992) como consciência textual.

Desse modo, parte-se, nesta pesquisa, da hipótese de que a eficácia da estratégia de predição leitora está relacionada à consciência no uso dessa estratégia. Essa hipótese foi examinada por meio da análise do desempenho de 45 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal em uma tarefa de predição leitora e consciência textual.

Como objetivos deste estudo, analisou-se o desempenho dos participantes no uso da estratégia de predição leitora durante a leitura de uma fábula, bem como o nível de consciência textual apresentado no uso dessa estratégia e se correlacionou as variáveis analisadas. A partir dos dados coletados, obteve-se um coeficiente de correlação linear de 0,7923, indicando que a correlação entre as variáveis é forte e significativa para o número de participantes investigados, o que validou a hipótese de que o uso da predição leitora está relacionado à consciência textual nesse uso.

Os resultados mostraram que os participantes, em sua maioria, foram capazes de realizar predições apropriadas, coerentes com o que foi veiculado no texto e de explicar as bases geradoras de suas predições, assinalando as informações intratextuais ou extratextuais utilizadas nas predições.

Implicações pedagógicas

A consciência textual associada ao uso da predição apresenta-se como um importante tópico de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que pode auxiliar o professor, oferecendo-lhe informações sobre as dificuldades de leitura dos alunos.

O aluno, ao ser estimulado a parar e focar sua atenção em determinado ponto do texto, é levado a refletir sobre o que está lendo. Ao formular uma hipótese para a responder a proposta apresentada, faz uso de seu conhecimento prévio, baseando-o em elementos que compõem o texto. Cabe ao professor, ao observar uma escolha equivocada, verificar o ponto em que o aluno teve dificuldade de compreensão e orientá-lo para que direcione sua atenção à relação entre os elementos linguísticos do texto e os conhecimentos prévios, o que o levará à correção de rumos e à compreensão. Para que isso ocorra, é importante que os alunos relatem como realizaram suas predições, o que desenvolverá a consciência sobre o texto e sobre seu processo de leitura.

Sendo assim, a metodologia aqui utilizada pode indicar um caminho para um trabalho pedagógico que estimule a consciência e o desenvolvimento de estratégias de leitura, em especial a predição leitora, de modo a preparar o aluno para as diferentes si-

tuações de leitura, de diversos gêneros textuais, que terá de enfrentar como leitor competente.

A presente pesquisa buscou contribuir com dados relevantes para estudos sobre leitura, alertando para necessidade de os professores voltarem seu olhar para as estratégias de leitura, em especial a predição leitora, e para a consciência acerca do texto e do próprio processo de compreensão.

Pesquisas futuras

Pesquisas futuras precisam esclarecer ainda mais as relações aqui estabelecidas, investigando-as em alunos de outras faixas etárias e níveis de escolaridade e examinando como a consciência textual se relaciona ao uso de outras estratégias de leitura. Além disso, tendo em vista que os resultados apontaram que 62% das variações na predição leitora foram explicadas pela variação na consciência textual e que, portanto, 38% dessas variações se devem a outros fatores, seria importante investigar esses aspectos e como eles se relacionam com a predição. Além disso, tanto a metodologia quanto o referencial teórico utilizados nesta pesquisa podem servir de base para estudos de transposição didática, que visem à elaboração de materiais didáticos destinados ao ensino da leitura, oportunizando a busca de caminhos alternativos para superar as dificuldades de compreensão demonstradas pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. e SPINILLO, A. G. O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 13, n. 3, p. 329 – 338, 1997.

BALDO, A. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidência de pesquisa. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 10, n. 1, p. 151-170, jan.-jul. 2011.

BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. 7 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (org). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições de pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 65–90, 2003.

BARRERA, S. D. e MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia Reflexiva Crítica*. v. 16, n. 3. Porto Alegre, p. 491–502, 2003.

BOEFF, R. J. *Um estudo sobre compreensão leitora e estratégias metacognitivas no Ensino Fundamental*. Porto Alegre: PUCRS, 2011. (Dissertação de Mestrado)

BORBA, V. C. M. *Preditibilidade de conjunções e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: PUCRS, 2005. (Dissertação de Mestrado)

BOWEY, J. A. Phonological sensitivity in novice readers and nonreaders. *Journal of Experimental Child Psychology*. v. 58, p. 134-159, 1994.

BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Hillsdale, 1980.

BYRNE, B. e FIELDING-BARNESLEY, R. Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*. v. 81, p. 313 -321, 1989.

CASTRO, J. S. e PEREIRA, V. W. Leitor e texto: a predictibilidade faz a interação. *Calidoscópico*. São Leopoldo: Unisinos, v. 2, n. 1, 2004.

CAPOVILLA, A e CAPOVILLA, F. *Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica*. São Paulo: Memnon, 2000.

_____. *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo: Memnon, 2003.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas de coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVES, C; ORLANDI, E. P e OTONI, P. (Orgs.) *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, p. 39 – 85, 1998.

CHAVES, J. L. *Uma conexão entre leitura, escritura e consciência textual*. Porto Alegre: PUCRS, 2011. (Tese de Doutorado).

COLL, C. *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica de la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Laira, 1987.

COLOMER, T. e CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DA SILVA, G. T. *Interação entre leitura e escrita: o impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura na escrita de alunos do Ensino Médio*. Porto Alegre: PUCRS, 2015 (Dissertação de Mestrado)

DE SOUZA, K. M. *Predição leitora e coesão lexical na fábula: ensino da língua inglesa*. Porto Alegre: PUCRS, 2013. (Dissertação de Mestrado).

EHRI, L. C. Word consciousness in readers and prereaders. *Journal of Educational Psychology*. v. 67, P. 204 – 212, 1975.

ERICSSON, K. A. e SIMON, H. A. *Protocol analysis: verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press, 1993.

FERNANDES, M. T. *Trabalhando com gêneros do discurso: fábula*. São Paulo: FTD, 2001.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLORES, O. C. Ação-reflexão linguística e consciência. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 33, n. 4, p. 109-140, 1998.

_____. Como avaliar a compreensão leitora. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 32, n. 53, p. 54-65, dez. 2007.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no Ensino Fundamental*. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

FULGÊNCIO, L. e LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2004.

GIASSON, J. *A compreensão na leitura*. Lisboa: ASA, 2000.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

_____. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições de pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 19 – 63, 2003.

GOODMAN, K. S. Reading, a psycholinguist guessing game. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, p. 497 – 508, 1976.

_____. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 26, n. 4, p. 9 – 43, 1991.

GUIMARÃES, S. R. Dificuldades no desenvolvimento da lecto-escrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 19, n. 1, p. 33 – 45, 2003.

JOLY, M. C. R. A. e MARINI, J. A. S. Metacognição e cloze na avaliação de dificuldades em leitura. In: JOLY, M. C. R. A. e VECTORE, C. *Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13 – 16, 2006.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KINTSCH, W. e VAN DIJK, T. A. *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California: Academic Press, 1983.

KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2013a.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2013b.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*. v. 33, n. 1, p. 159-174, 1977.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

_____. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996b.

LIMA, L. S. S. *A produção de leitura no Ensino Fundamental: um estudo das dificuldades de compreensão*. Porto Alegre: UNIRITTER, 2010. (Dissertação de Mestrado)

MALUF, M. R. e BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 10, p. 125 – 145, 1997.

MALUF, M. R. E GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. e GUIMARÃES, S. R. K. (Eds.). *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita*. Curitiba: Editora da UFPR, p. 123 – 135, 2008.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S. e PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*. v. 56, n. 124, p. 67-92, 2006.

MANRIQUE, A. M. B. DE e SIGNORINI, A. Del habla a la escritura: la consciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y Vida*. v. 9, p. 5 – 9, 1988.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, J., ALEGRIA, J. e CONTENT, A. The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*. v. 7, p. 415-443, 1987.

MORAIS, A. M. P. *A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: PUCSP, 1994. (Dissertação de Mestrado)

NUNES, B. R. S. S. *Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. Goiânia: UFG, 2002. (Dissertação de Mestrado)

PEDROSA, R. C. *Desenvolvimento da leitura em alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries de Escola Rural*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP, 1984.

PEREIRA, V. W. Arrisque-se... Faça o seu jogo. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, n. 128, p. 47-64, 2002.

_____. Preditibilidade nas séries iniciais: materiais e procedimentos de leitura. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 39, n. 3, p. 151-164, set. 2003.

_____. Predição leitora: procedimentos e desempenhos em ambiente virtual e em ambiente não virtual. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 44, n. 3, p. 22 – 27, 2009.

_____. Predição, compreensão e situação de compreensão. *Desenredo*. Passo Fundo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, v. 7, n. 1, p. 91-103, 2011.

_____. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. *Confluência*. Rio de Janeiro: Instituto de Língua Portuguesa. v. 1, p. 81-91, 2012.

_____. Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. In: *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 38. Especial, p. 29-43, jul.-dez. 2013.

PINHEIRO, L. R. e GUIMARÃES, S. R. K. O processo de ensino-aprendizagem da leitura e o uso de estratégias metacognitivas na compreensão de textos. In: MOTA, M. P. da e SPINILLO, A. G. (Orgs.). *Compreensão de textos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 151-170, 2013.

POERSCH, J. M. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 26, n. 4, p. 127-143, 1991.

_____. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*. v. 33, n. 4, p.7 – 12, 1998.

PRADO, L. L. do e PEREIRA, V. W. Leitura de textos literários e não literários no ensino de Língua Portuguesa, com mediação do computador, nos anos finais do Ensino Fundamental. *Língu@ Nostr@*, Canoas, v. 2, n. 1, p. 4-16, jan-jul. 2014.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos. *Psicologia: teoria e pesquisa*. v. 11, n. 1, p. 51 – 60, 1995.

_____. Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. In: DIAS, M. G. B. B. e SPINILLO, A. G. (Orgs.). *Reading comprehension difficulties: processes and intervention*. Hillsdale: N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 33 – 67, 1996.

REIS, E.; LÖBLER, M. L. e BOLZAN, L. M. Discussão e aplicação do método do protocolo verbal think aloud em pesquisas sobre processo decisório. In: *V Encontro de Administração da Informação*. Bento Gonçalves, 19 a 21 de maio de 2013. Disponível em <<http://www.anpad.org.br>> Acesso em 10 mar 2016.

RIBEIRO, K. da R. Estratégias metacognitivas e o trabalho com gêneros discursivos: questões de leitura e ensino. *Vocabulo*. Ribeirão Preto, v. 7, p. 1-22, 2014.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento bottom-up na leitura. *Revista de Estudos Linguísticos Veredas: Psicolinguística*. Juiz de Fora: UFJF, v. 12, n. 2, p. 24-33, 2008.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. C.; RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. M. B. (Ed.). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

SPINILLO, A. G. *et al.* A aquisição da coesão textual: uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. In: SPINILLO, A. G.; CARVALHO, G. e AVELAR, T. (Orgs.). *Aquisição da linguagem: teoria e pesquisa*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.

SPINILLO, A. G. e SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 16, n. 3, p. 537 – 548, 2003.

SPINILLO, A. G. A consciência metatextual. In: MOTA, M. da (Org.). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 77 – 113, 2009b.

_____. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, M. P. da e SPINILLO, A. G. (Orgs.). *Compreensão de textos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 171-198, 2013.

SPINILLO, A. G. e ALMEIDA, D. D. Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro. v. 66, n. 33, p. 115-132, 2014.

SPINILLO, A. G. e MAHON, E. da R. “O que você acha que vai acontecer agora? Um estudo sobre inferências de predição na compreensão de textos. In: NASCHOLD, A.; PEREIRA, A.; GUARESI, R. e PEREIRA, V. W. (Orgs.). *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces*. Natal: EDUFRN, p. 163 – 188, 2015.

SPINILLO, A. G.; HODGES, L. V. e ARRUDA, A. S. Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão de textos com crianças. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 32, n. 1, p. 45-51, 2016.

STANKE, R. C. S. F. O papel do conhecimento de mundo na aula de língua estrangeira. *Caderno de Letras*. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 23, p. 131 – 151, 2007.

TOMITCH, L. M. B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 32. n. 53, p. 42 – 53, 2007.

TUNMER, W. PRATT, C. e HERRIMAN, M. (Orgs.). *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*. Nova York: Springer-Verlag, 1984.

TUNMER, W.; NESDALE, A.; WRIGHT, D. Syntatic awareness and readig aquisition. *British Journal of Development Psychology*, n. 5, p. 25-34, 1987.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2004.

VIEIRA, N. M. C. et al. As dificuldades de aprendizagem na leitura de textos literários no Ensino Médio. 66ª Reunião Anual da SBPC, 2014.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA CIENTÍFICO-ACADÊMICA

Através do presente instrumento, solicitamos ao Sr Diretor deste Estabelecimento de Ensino, autorização para realizar pesquisa científica nas dependências da referida instituição, tendo como participantes alunos que estejam cursando o 6º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa é integrante do projeto de mestrado da pós-graduanda Danielle Baretta, orientada pela Prof^a. Dr^a. Vera Wannmacher Pereira, tendo como título *Compreensão leitora e consciência textual na predição leitora: um estudo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental a partir da leitura de uma fábula*.

O projeto tem por objetivo investigar as relações entre predição leitora e consciência no uso da predição leitora. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para os estudos psicolinguísticos sobre leitura, consciência textual e predição leitora.

A coleta de dados será realizada por meio de uma tarefa de leitura aplicada em sala de aula pela pesquisadora. Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na elaboração de uma dissertação de mestrado e na publicação de artigos científicos. Salienta-se que, em nenhum dos casos, será divulgada qualquer informação que comprometa o sigilo dos participantes.

A qualquer momento poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa. A pesquisadora compromete-se a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer inconveniente que possa surgir em decorrência da pesquisa. Caso necessário, a instituição poderá revogar esta autorização, se comprovadas atividades que lhe causem algum prejuízo ou que comprometam o sigilo da participação de seus integrantes. Cumpre destacar, ainda, que não será realizado qualquer pagamento à instituição por esta autorização ou a seus integrantes pela participação.

Nome e contato das pesquisadoras:

Orientadora: Dra. Vera Wannmacher Pereira / E-mail: vpereira@puccrs.br / Fone: (51) 3320-3500.

Mestranda: Danielle Baretta / E-mail: daniellebaretta@hotmail.com / Fone: (51) 98106550.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da Orientadora

Assinatura da Mestranda

() Deferido

() Indeferido

Assinatura e carimbo do gestor

Caso exista alguma dúvida sobre direitos ou questões éticas relativas à pesquisa, o senhor poderá entrar em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703 – CEP 90619-900 Porto Alegre/RS

Telefone: Fone/Fax: (51) 3320-3345 – E-mail: cep@puccrs.br

Horário de atendimento: de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 h e das 13:30 às 17:00 h.

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Srs. Pais ou Responsáveis:

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa *Compreensão leitora e consciência textual na predição leitora: um estudo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamenta a partir da leitura de uma fábula*. Essa pesquisa busca investigar as relações entre predição leitora e consciência textual no uso da predição leitora. Para isso, seu(sua) filho(a) deverá ler uma fábula e responder a perguntas a partir da leitura realizada.

Caso esteja de acordo, solicitamos o preenchimento dos campos abaixo.

Eu, _____, responsável legal de (nome do(a) aluno(a)) _____, autorizo a sua participação na coleta de dados realizada pela pesquisadora abaixo apresentada. Meu(minha) filho(a) será convidado(a) a ler uma fábula e a responder a perguntas a partir da leitura realizada. Estou ciente de que os registros serão utilizados para fins acadêmicos, resguardando a identidade do envolvido, que não haverá nenhuma forma de pagamento, que pode haver desistência da participação da pesquisa a qualquer momento sem nenhum custo, que os resultados não afetarão a nota escolar do participante e que há a garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa.

Receberei uma cópia original deste termo de consentimento assinada e rubricada por mim, pelas pesquisadoras do estudo e quando aplicável, pela testemunha e/ou representante legalmente aceito. O documento será elaborado em duas vias, sendo uma retida com a pesquisadora responsável e outra com o responsável pelo participante da pesquisa (Resolução CNS 466/2012 item IV.3.f, IV.5.d).

Nome e contato das pesquisadoras:

Pesquisadora: Dra. Vera Wannmacher Pereira / E-mail: vpereira@pucri.br / Fone: (51) 3320-3500.

Mestranda: Danielle Baretta / E-mail:daniellebaretta@hotmail.com / Fone: (51)98106550.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Mestranda

Caso exista alguma dúvida sobre direitos ou questões éticas relativas à pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703 – CEP 90619-900 Porto Alegre/RS

Telefone: Fone/Fax: (51) 3320-3345 – E-mail: cep@pucri.br

Horário de atendimento: de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 h e das 13:30 às 17:00 h.

ANEXO C

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Compreensão leitora e consciência textual na predição leitora: um estudo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental a partir da leitura de uma fábula*. Essa pesquisa busca investigar as relações entre predição leitora e consciência no uso da predição leitora. Para tanto, você será convidado(a) a ler uma fábula e a responder a perguntas a partir da leitura realizada.

Caso esteja de acordo, solicitamos o preenchimento dos campos abaixo.

Eu, _____, aceito participar da coleta de dados realizada pela pesquisadora abaixo apresentada, sendo convidado(a) a ler uma fábula e a responder a perguntas a partir da leitura realizada.

Estou ciente de que os registros serão utilizados para fins acadêmicos, resguardando a minha identidade, que não haverá nenhuma forma de pagamento pela colaboração, que posso desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum custo, que os resultados não afetarão minha nota escolar e que há a garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa.

Receberei uma cópia original deste termo de assentimento assinada e rubricada por mim, pelos pesquisadores do estudo e quando aplicável, pela testemunha e/ou representante legalmente aceito. O documento será elaborado em duas vias, sendo uma retida com a pesquisadora responsável e outra com o participante da pesquisa (Resolução CNS 466/2012 item IV.3.f, IV.5.d).

Nome e contato das pesquisadoras:

Orientador: Dra. Vera Wannmacher Pereira / E-mail: vpereira@pucri.br / Fone: (51) 3320-3500.

Mestranda: Danielle Baretta / E-mail: daniellebaretta@hotmail.com / Fone: (51) 98106550.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Participante

Assinatura da Testemunha

Assinatura da Orientadora

Assinatura da Mestranda

Caso exista alguma dúvida sobre direitos ou questões éticas relativas à pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703 – CEP 90619-900 Porto Alegre/RS

Telefone: Fone/Fax: (51) 3320-3345 – E-mail: cep@pucri.br

Horário de atendimento: de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 h e das 13:30 às 17:00 h.

ANEXO D**TAREFA DE PREDIÇÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL****FICHA 1**

Instrução: Você vai ler uma **fábula**. No entanto, o texto será apresentado por partes. Leia cada trecho com atenção e responda às perguntas propostas. Em seguida, escreva, no espaço indicado, o que o levou a pensar na resposta.

A raposa e o corvo

Os corvos sempre tiveram fama de serem péssimos cantores. Ninguém gosta de ouvi-los. Apesar disso, um deles sempre foi muito vaidoso e não entendia por que era menosprezado pelos outros animais.

Certo dia, uma raposa faminta estava passando embaixo de uma árvore, quando viu lá em cima o corvo empoleirado num galho. Tinha no bico um grande pedaço de queijo.

1. O que a raposa vai fazer depois de avistar o corvo?

Para refletir: O que o levou a pensar isso? Para responder à pergunta, você observou uma pista (palavra, expressão etc.) apresentada no texto ou se baseou em seus conhecimentos anteriores, coisas que você já conhecia antes mesmo de ler o texto? Explique com suas palavras.

FICHA 2

Veja o que a raposa fez.

A raposa parou e disse:
— Amigo corvo, sabe que não existe nenhuma outra ave que cante melhor que você? Elas não sentem inveja sempre que você canta?

2. O que vai acontecer a seguir?

Para refletir: O que o levou a pensar isso? Para responder à pergunta, você observou uma pista (palavra, expressão etc.) apresentada no texto ou se baseou em seus conhecimentos anteriores, coisas que você já conhecia antes mesmo de ler o texto? Explique com suas palavras.

FICHA 3

Leia a continuação da fábula.

O corvo, acreditando no que ouvira, ficou feliz com o elogio. Finalmente alguém reconhecia seu talento de cantor.

A raposa então pediu-lhe:

—

3. O que a raposa pedirá ao corvo?

Para refletir: O que o levou a pensar isso? Para responder à pergunta, você observou uma pista (palavra, expressão etc.) apresentada no texto ou se baseou em seus conhecimentos anteriores, coisas que você já conhecia antes mesmo de ler o texto? Explique com suas palavras.

FICHA 4

Continue lendo a história.

— Será que você poderia deliciar-me com uma de suas melodias?

4. O que vai acontecer a seguir?

Para refletir: O que o levou a pensar isso? Para responder à pergunta, você observou uma pista (palavra, expressão etc.) apresentada no texto ou se baseou em seus conhecimentos anteriores, coisas que você já conhecia antes mesmo de ler o texto? Explique com suas palavras.

FICHA 5

Leia mais um trecho da história.

Orgulhoso e de peito estufado, o corvo se pôs a cantar para mostrar sua voz.

5. O que vai acontecer depois que o corvo começar a cantar?

Para refletir: O que o levou a pensar isso? Para responder à pergunta, você observou uma pista (palavra, expressão etc.) apresentada no texto ou se baseou em seus conhecimentos anteriores, coisas que você já conhecia antes mesmo de ler o texto? Explique com suas palavras.

FICHA 6

Descubra o que aconteceu.

Mas, ao abrir o bico, derrubou o queijo perto da raposa que o pegou e, antes de sair correndo para saboreá-lo, disse:

—

6. O que a raposa vai dizer ao corvo?

Para refletir: O que o levou a pensar isso? Para responder à pergunta, você observou uma pista (palavra, expressão etc.) apresentada no texto ou se baseou em seus conhecimentos anteriores, coisas que você já conhecia antes mesmo de ler o texto? Explique com suas palavras.

FICHA 7

Saiba o que a raposa disse ao corvo.

– Caro corvo, sua vaidade é maior que sua inteligência!

7. Considerando que a fábula é um texto narrativo que tem por objetivo transmitir um ensinamento, qual será o ensinamento transmitido pela fábula *A raposa e o corvo*?

Para refletir: O que o levou a pensar isso? Para responder à pergunta, você observou uma pista (palavra, expressão etc.) apresentada no texto ou se baseou em seus conhecimentos anteriores, coisas que você já conhecia antes mesmo de ler o texto? Explique com suas palavras.

FICHA 8

Leia, agora, a fábula completa.

A raposa e o corvo

Os corvos sempre tiveram fama de serem péssimos cantores. Ninguém gosta de ouvi-los. Apesar disso, um deles sempre foi muito vaidoso e não entendia por que era menosprezado pelos outros animais.

Certo dia, uma raposa faminta estava passando embaixo de uma árvore, quando viu lá em cima o corvo empoleirado num galho. Tinha no bico um grande pedaço de queijo.

A raposa parou e disse:

— Amigo corvo, sabe que não existe nenhuma outra ave que cante melhor que você? Elas não sentem inveja sempre que você canta?

O corvo, acreditando no que ouvira, ficou feliz com o elogio. Finalmente alguém reconhecia seu talento de cantor.

A raposa então pediu-lhe:

— Será que você poderia deliciar-me com uma de suas melodias?

Orgulhoso e de peito estufado, o corvo se pôs a cantar para mostrar sua voz. Mas, ao abrir o bico, derrubou o queijo perto da raposa que o pegou e, antes de sair correndo para saboreá-lo, disse:

— Caro corvo, sua vaidade é maior que sua inteligência!

Moral: A vaidade é amiga dos tolos.

Adaptado de <<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/>> Acesso em 10 Abr 2015.

ANEXO E

Planilha dos resultados (predição leitora)

Participantes	Predição leitora							Total
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	
1	1	2	2	2	2	2	0	11
2	1	0	2	2	2	2	1	10
3	2	2	2	2	2	2	2	14
4	2	2	2	2	2	2	2	14
5	2	2	2	2	2	2	2	14
6	2	2	2	2	2	2	2	14
7	1	2	2	2	0	2	2	11
8	2	2	0	0	2	2	2	10
9	1	1	2	0	0	2	2	08
10	2	2	2	2	2	1	1	12
11	1	2	1	0	1	2	2	09
12	1	2	2	2	2	2	2	13
13	1	1	2	2	2	2	2	12
14	1	1	0	2	0	1	2	07
15	1	1	2	2	2	2	2	12
16	2	2	2	2	2	2	2	14
17	1	2	1	2	2	2	2	12
18	0	1	1	2	2	2	2	10
19	1	2	1	2	2	2	2	12
20	2	1	1	2	2	2	2	12
21	2	2	2	2	2	2	2	14
22	1	2	1	2	1	2	2	11
23	2	2	2	1	2	2	2	13
24	1	2	2	2	2	2	2	13
25	1	2	2	2	1	2	2	12
26	2	2	2	2	2	2	2	14
27	1	2	1	2	1	2	2	11
28	2	2	2	2	1	2	1	12
29	1	2	2	2	1	2	1	11
30	2	2	1	2	2	2	2	13
31	2	2	2	1	0	2	2	11
32	2	2	2	2	2	2	2	14
33	2	2	2	2	2	2	2	14
34	2	2	2	2	2	2	2	14
35	0	1	2	2	2	2	1	10
36	2	2	2	2	2	2	2	14
37	1	1	2	1	1	1	2	09
38	2	2	1	2	2	2	2	13
39	2	2	2	2	2	2	2	14
40	2	0	1	1	0	0	0	04
41	0	1	2	2	1	0	2	08
42	1	2	2	2	1	2	2	12
43	0	1	2	2	2	0	2	09
44	2	2	1	2	0	1	2	10
45	0	1	1	2	2	2	1	09

Legenda: categoria I (não responde/improvável): 0 ponto; categoria II (plausível, incompleta): 1 ponto; categoria III (plausível, completa): 2 pontos.

ANEXO F

Planilha dos resultados (consciência textual)

Consciência textual								
Participantes	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Total
1	1	1	2	1	1	2	0	08
2	1	1	1	1	1	1	1	07
3	2	2	2	2	2	2	2	14
4	2	1	2	1	2	2	2	12
5	2	2	2	2	2	2	2	14
6	2	2	2	2	2	2	2	14
7	2	2	2	2	1	0	0	09
8	2	0	2	1	2	2	1	10
9	2	1	1	0	0	2	2	08
10	2	1	2	2	2	1	1	11
11	1	2	1	0	0	2	1	07
12	2	2	2	2	2	2	2	14
13	2	1	1	2	2	2	1	11
14	1	2	2	1	1	2	2	09
15	1	2	1	1	1	2	2	10
16	2	2	1	2	2	1	1	11
17	1	0	2	2	2	2	2	11
18	1	1	2	1	2	1	1	09
19	2	2	1	2	2	1	2	12
20	2	2	2	2	1	2	2	13
21	2	2	1	2	1	1	1	10
22	1	1	1	1	1	1	2	08
23	2	2	2	1	1	1	0	09
24	2	1	1	1	2	1	1	09
25	1	2	1	1	1	1	2	09
26	2	2	1	1	2	1	1	10
27	2	2	1	1	1	1	2	10
28	2	2	2	2	1	1	1	11
29	1	1	2	1	1	2	2	10
30	2	2	2	2	1	2	1	12
31	1	2	2	1	2	0	1	09
32	2	2	1	1	2	2	2	12
33	2	1	2	2	2	1	2	12
34	2	1	2	2	2	1	2	12
35	1	2	2	1	2	1	1	10
36	2	1	2	1	1	1	1	09
37	1	1	2	1	2	1	1	09
38	2	2	2	2	2	2	2	14
39	2	2	1	1	2	2	2	12
40	0	0	0	0	0	0	0	00
41	0	2	2	1	0	0	1	06
42	1	2	1	2	2	1	2	11
43	0	2	2	1	1	0	2	08
44	2	1	2	2	1	0	1	09
45	0	2	1	1	1	2	2	09

Legenda: nível I (estado subconsciente): 0 ponto; nível II (comportamento epilinguístico): 1 ponto; nível III (comportamento metalinguístico): 2 pontos.