

FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Vera Regina Silva da Silva

**UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL  
SOBRE COMPREENSÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS, PROCEDIMENTOS DE  
LEITURA E NÍVEL DE SATISFAÇÃO:  
uma interface psicolinguística e literatura**

Porto Alegre,  
janeiro de 2009.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Vera Regina Silva da Silva

**UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL  
SOBRE COMPREENSÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS, PROCEDIMENTOS DE  
LEITURA E NÍVEL DE SATISFAÇÃO:  
uma interface psicolinguística e literatura**

Porto Alegre, janeiro de 2009.

Vera Regina Silva da Silva

**UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL  
SOBRE COMPREENSÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS, PROCEDIMENTOS DE  
LEITURA E NÍVEL DE SATISFAÇÃO:  
uma interface psicolinguística e literatura**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Letras na área de concentração de Linguística Aplicada.

Prof<sup>a</sup>. Dr. Vera Wannmacher Pereira  
Orientador

Prof<sup>a</sup>. Dr. Maria Eunice Moreira  
Co-orientador

VERA REGINA SILVA DA SILVA

UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE 3º SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE  
COMPREENSÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS, PROCEDIMENTOS DE LEITURA E NÍVEL  
DE SATISFAÇÃO: UMA INTERFACE PSICOLINGUÍSTICA E LITERATURA

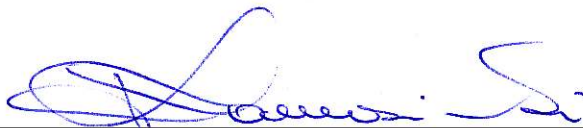
Tese apresentada como requisito  
para obtenção do grau de Doutor,  
pelo Programa de Pós-Graduação  
em Letras da Faculdade de Letras  
da Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 28 de janeiro de 2009

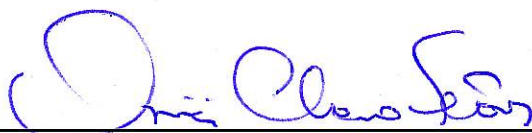
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dr. Vera Wannmacher Pereira – PUCRS



Profa. Dr. Lionira Maria Giacomuzzi Komozinski – URI



Profa. Dr. Onici Claro Flores - UNISC



Profa. Dr. Solange Medina Ketzner - PUCRS



Profa. Dr. Adriana Angelim Rossa – PUCRS

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me abençoou com esta oportunidade de concluir meus estudos e concretizar um sonho que parecia impossível.

À PUCRS e a sua Congregação, por tudo que recebi da Instituição, tanto na vida profissional, como na acadêmica, e aos professores que tive, aqueles que sempre acreditaram que eu chegaria aonde cheguei.

Meu agradecimento especial e espiritual ao Prof. Dr. Ir. Mainar Longhi que teve influência importante na minha carreira e que, hoje, já não está mais entre nós. A ele agradeço a confiança, muito feliz por ter cumprido as duas promessas que lhe fiz.

Agradeço com muito carinho e emoção à minha família, principalmente meu marido e minha mãe, que sofreram comigo todas as emoções pelas quais passei, principalmente, neste último semestre de conclusão da tese.

Agradeço carinhosamente à Escola de Ensino Fundamental Jerônimo de Albuquerque, sua direção, supervisão, professores, especialmente à professora da 3ª série do turno da tarde, e às crianças que foram os meus sujeitos de pesquisa. Esses têm para mim um valor especial, primeiro por serem crianças, segundo por estudarem em uma escola pública e terceiro por todo o afeto que eles demonstraram durante os encontros que tivemos para a realização da pesquisa.

Meus agradecimentos a todos aqueles que me auxiliaram de uma forma ou de outra na finalização deste trabalho: Prof. Me. Gilberto Scarton pela disponibilidade de fazer a leitura inicial do trabalho escrito; Dr. Lori Viali que me orientou quanto às análises dos dados, e Prof. Dr. Carlos Rossa que me auxiliou na tradução do resumo.

Agradeço com carinho aos acadêmicos: Aline Barbosa e Jonas Saraiva, por sua participação e disponibilidade na digitação e organização final da tese.

E a meus colegas de doutorado que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização do trabalho, em especial à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edelvira Moreira, incansável durante as entrevistas com os sujeitos.

O meu agradecimento especial aos meus professores orientadores: Prof. Dr. Irmão Elvo Clemente (In memoriam) que me ensinou a trabalhar e acreditou na minha proposta inicial de tese como algo que contribuiria para a formação acadêmica dos futuros professores licenciados pela Faculdade de Letras e que, infelizmente, foi interrompida pelo destino; ao Prof. Dr. Marcelino Poersch, meu segundo orientador, por seus ensinamentos e sua contribuição científica que deixaram um grande legado à Psicolinguística e a todos os seus alunos; e, finalmente, as minhas professoras orientadora e co-orientadora atuais, Prof<sup>a</sup>. Dr. Vera Wannmacher Pereira, que me acolheu de braços abertos, quando tudo parecia perdido, e o sonho do Doutorado ficava muito longe de mim e Prof<sup>a</sup>. Dr. Maria Eunice Moreira por seu carinho, acolhida e sua disposição em co-orientar este trabalho na área da literatura, uma área nova para mim. Se antes a admirava como pessoa e profissional, agora a admiro duplamente como orientadora. Aprendi muito ao desenvolver esta tese; por isso e por tudo, o meu agradecimento por suas orientações e ensinamentos.

## RESUMO

A Psicolinguística tem estudado o quanto uma criança entende o que está escrito no texto, o nível de profundidade de leitura que ela emprega para compreendê-lo e o quanto ela fica satisfeita com leitura de histórias infantis. A presente pesquisa teve como objetivo investigar a compreensão leitora por crianças de 3ª série da Educação Básica do Ensino Fundamental, os níveis de profundidade de compreensão que ela desenvolve, os procedimentos de leitura utilizados e o nível de satisfação a partir de três situações de pesquisa: (S1) ler sozinho uma história; (S2) escutar alguém lendo uma história e depois ler essa mesma história. E (S3), ouvir alguém contando uma história, depois lê-la sozinho. Foram aplicados seis testes para análise da compreensão; através de um relato das histórias, questões de perguntas e respostas sobre a compreensão, incluindo questões sobre os níveis de profundidade da compreensão; análise dos procedimentos de leitura (manuseio do livro e tempo de leitura) e do grau de satisfação leitora em 15 crianças de 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. Os dados coletados demonstraram que a compreensão leitora das crianças ficou entre 50 e 74,25% do escore total, o nível de profundidade da compreensão da leitura demonstrado pelas crianças está no nível explícito; os procedimentos de leitura contribuíram de forma positiva para a compreensão das crianças. Quanto ao nível de satisfação, os sujeitos pesquisados deram preferência a que alguém leia uma história infantil para elas, compreenderam melhor a partir de situações de leitura em que elas ouviram a história lida por outra pessoa e que depois elas mesmas leram. Este fato corrobora a ideia de que o reforço de leitura de livros de literatura infantil favorece a compreensão.

Palavras-chave: Compreensão leitora – procedimento de leitura – história infantil – satisfação leitora

## ABSTRACT

How much and how deeply a child really understands what is written and how pleased he/she is when facing the reading of a text are issues that have been addressed by psycholinguistics. This paper has as its main objective to investigate reading comprehension by children in the third grade in elementary school, the reading procedures used and the level of satisfaction based on three situations: (S1) reading a story by him/herself, (S2) listening to someone read the story and then reading the same story and (S3) listening to someone tell the story and then reading the story by him/herself. We have applied six tests for reading comprehension, using storytelling, questions and answers about their comprehension which included questions on their comprehension level and depth; analysis of their reading procedures (book handling and reading time) and level of satisfaction to 15 children taking the third grade in a public school in Porto Alegre. The instruments used to evaluate the reading comprehension scores demonstrated that the children's reading comprehension was between 50 and 74, 25% of the total reading comprehension score. The level of depth in reading comprehension demonstrated by the children places them in the explicit level. The reading procedures: handling and reading time have contributed in a positive way for the children's comprehension. The reading satisfaction test showed that the children like it when someone reads the story to them and then they read the story. This fact corroborates the idea that reading reinforcement favors comprehension.

Key words: Reading comprehension – reading procedures – children's stories – reading satisfaction.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Situações de Pesquisa: (S1), (S2) E (S3).....	59
QUADRO 2 - Reconto da História como Previsão da Compreensão Leitora – Situação 1.....	63
QUADRO 3 - Reconto da História como Previsão da Compreensão Leitora – Situação 2 .....	64
QUADRO 4 - Reconto da História como Previsão da Compreensão Leitora – Situação 3 .....	65
QUADRO 5 - Previsão de Respostas da Compreensão Leitora – Situação 1, Situação 2 e Situação 3 .....	66
QUADRO 6 - Sequência de Leitura – Situação 1 .....	ANEXOS B
QUADRO 7 - Sequência de Leitura – Situação 2 .....	ANEXOS B
QUADRO 8 - Sequência de Leitura – Situação 3 .....	ANEXOS B
QUADRO 9 - Tempo de Leitura (em segundos) – Situação 1 .....	ANEXOS B
QUADRO 10 - Tempo de Leitura (em segundos) – Situação 2 .....	ANEXOS B
QUADRO 11 - Tempo de Leitura (em segundos) – situação 3 .....	ANEXOS B
QUADRO 12 - Resultado Final da Satisfação Leitora sobre o Livro e Situação de Leitura .....	116

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado Geral do Reconto das Histórias – situação 1, situação 2 e situação 3.....	81
Tabela 2 - Totais por Ítems de Observação do Reconto – situações 1, 2 e 3 .....	83
Tabela 3 - Resultado Geral da Compreensão Leitora – situação 1, situação 2 e situação 3.....	85
Tabela 4 – Índice Geral do Nível de Profundidade Explícito do Texto – situação 1, situação 2 e situação .....	89
Tabela 5 - Índice Geral do Nível de Profundidade Implícito do Texto – situação 1, situação 2 e situação 3.....	93
Tabela 6 - Índice Geral do Nível de Profundidade Ultraplícito do Texto – situação 1, situação 2 e situação 3 .....	95
Tabela 7 -Totais por Questão de Compreensão Leitora e Níveis de Profundidade da Compreensão - situações 1, 2 e 3 .....	100
Tabela 8 - Resultado Geral dos Escores da Compreensão Leitora – situação 1, situação 2, situação 3.....	101
Tabela 9 - Procedimentos de Leitura - Usos dos livros – situação 1, situação 2 e situação 3.....	104
Tabela 10-Tempo Total de Leitura - situação 1, situação 2 e situação 3.....	109
Tabela 11-Resultados Gerais da Satisfação Leitora – situação 1, situação 2 e situação 3.....	113
Tabela 12 -Escore Percentual de Satisfação Leitora dos Sujeitos com as Situações de Pesquisa.....	114
Tabela 13 - Totais por Questão sobre o grau de Satisfação Leitora – situações 1,2 e 3.....	115
Tabela 14 - Situação Global dos Dados da Pesquisa.....	121
Tabela 15 - Escores Gerais da Pesquisa.....	125

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	16
1.1 Pressupostos Teóricos da Psicolinguística.....	17
1.1.1 Compreensão Leitora .....	18
1.1.2 Níveis de Compreensão Leitora .....	25
1.1.3 Procedimentos de Leitura .....	33
1.1.4 Satisfação Leitora .....	37
1.2 Pressupostos teóricos da Literatura Infantil .....	46
1.2.1 Histórico: origens e legado .....	49
1.2.2 Histórias Infantis: leitura e narração .....	53
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	59
2.1 Objetivos e Situações de Pesquisa .....	59
2.2 Universo Pesquisado .....	60
2.3 Materiais, Instrumentos e Formas de Aplicação .....	60
2.4 Protocolos Escolares .....	71
2.5 Tratamento dos Dados .....	73
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	76
<b>4 CONCLUSÃO</b> .....	133
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	148
<b>ANEXOS A</b> .....	157
<b>ANEXOS B – QUADROS</b> .....	209

## INTRODUÇÃO

A leitura tem sido, desde muito tempo, uma aspiração de crianças e de adultos. Quando uma criança começa a ter contato com os livros, ela age como se soubesse ler, mesmo quando essa prática ainda está longe de ser alcançada.

O mesmo desejo têm os pais quando o filho entra para a escola. Pensam primeiramente que ele vai aprender a ler, embora muitos não saibam como o aprendizado da leitura ocorre e que processos são realizados para que uma criança leia.

A Psicolinguística e a Literatura têm vários estudos voltados para a leitura de histórias infantis por crianças na fase que compreende a Educação Básica da 1ª a 3ª série do Ensino Fundamental e que interessam para essa pesquisa, pois a investigação trata da interface dessas duas áreas. Foram encontrados, de 2000 a 2008, trabalhos de pesquisa que tratam da compreensão da leitura pelas crianças e da importância da leitura de histórias infantis, escritas ou contadas para essa compreensão. Além do interesse pela compreensão leitora, outros objetivos, como os procedimentos usados pelo leitor para ler e compreender o que lê e a satisfação de ler, foram enfatizados nessa pesquisa. Entre os vários autores, nomeiam-se alguns que podem contribuir para este trabalho: na área da Psicolinguística, por ordem do ano em que a pesquisa se desenvolveu ou foi divulgada: Amaro e Moreira (2001), Santos (2004), Salles e Parente (2002), Costa e Hillesheim (2004), Salles e Parente (2004; 2006), Giudetti e Martinelli (2007), Gabriel (2006); e outros na área da Literatura: Santos (2006), Caldin (2002), Fogaça (2002), Eichemberg (2007), Fontes e Martins (2004), Neitzel (2007), Gibello (2004; 2006), Carvalho e Pimenta (2005) Santos (2005), Magalhães (2006), Leardini (2006), Pahl (2005), Basso (2008), Santos e Joly (1995). Um dos fatores importantes a ser apontado para justificar esta pesquisa é o fato de que, nos três últimos anos, a preocupação com a leitura vem crescendo conforme se pode observar com o aumento de pesquisas acerca do tema. Atribuiu-se esse fenômeno à influência das pesquisas do Censo( segundo a Constituição Federal é o órgão federal que serve para contar o número de

peças), que apontam os resultados do PISA e do INEP de 2003 e 2006, cujos resultados dos testes sobre a leitura não foram alentadores.

De acordo com a Teoria da Literatura, ler significa abrir horizontes; dar vazão à ideia de liberdade de pensamento no sentido de que, ao ler, as pessoas imaginam o objeto da leitura. Por outro lado, a compreensão da leitura, conforme a Psicolinguística, é um “jogo de adivinhações”, e passa por processos outros que são estudados e discutidos nesta tese, com o fim de esclarecer dúvidas a respeito do processo de compreensão de histórias infantis.

Partindo dessa premissa, apresenta-se esta pesquisa sobre a situação de leitura de estudantes de 3ª série do Ensino Fundamental, momento em que as crianças já são capazes de ler. Desta forma, a investigação envolve a compreensão leitora, os procedimentos de leitura e a satisfação leitora de histórias infantis, uma vez que os dados estatísticos nos mostram que as crianças não têm o hábito de ler e que estão em uma idade na qual seria muito importante que ocupassem seus pensamentos com algo que poderia levá-las a usar a imaginação, projetar-se num mundo maravilhoso e aprender ao mesmo tempo.

Esses objetivos foram descritos e discutidos neste trabalho de tese, pois se parte do princípio de que, se um leitor não compreende o que lê, não entende o texto. Pode ser que isso o desmotive e que ele perca o interesse pela leitura, e conseqüentemente deixe de formar opinião sobre o que foi lido.

Para desfazer essas inquietudes sobre os problemas de compreensão leitora, pesquisou-se sobre o assunto, primeiramente para saber a incidência de pesquisas relacionadas e depois se optou por desenvolver um estudo que pudesse trazer algum benefício para a compreensão da leitura pelos estudantes.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino, da capital, na qual participaram alunos da 3ª série do Ensino Fundamental, com um universo de quinze sujeitos, com os quais foram realizados testes sobre compreensão de leitura e satisfação através de três situações. Na Situação 1, (S1), o sujeito leu uma história e recontou essa história. Após respondeu a perguntas de compreensão leitora no nível explícito, implícito e ultraplícito e, logo

depois, respondeu ao questionário de satisfação leitora. No segundo momento, da pesquisa, Situação 2 (S2), o sujeito ouviu com atenção outra história que a pesquisadora leu para ele, e depois, o próprio sujeito leu a história e a recontou. Após respondeu às perguntas de compreensão da leitura, nos mesmos níveis da primeira situação. Por fim, respondeu ao questionário de satisfação leitora. Na Situação 3 (S3), o sujeito, através de uma gravação em vídeo, ouviu uma terceira história contada pela pesquisadora, depois leu sozinho a história e a seguir recontou para a pesquisadora. Logo após respondeu as questões sobre a compreensão leitora e ao questionário sobre a satisfação leitora.

Através dos procedimentos de leitura (sequência no manuseio do livro e tempo de leitura) evidenciados pelos sujeitos, pretende-se saber se houve interferência desse procedimento no processo de leitura e na compreensão.

As contribuições da Psicolinguística nos trazem informações de que é importante conhecerem-se os processos cognitivos que são realizados durante a leitura. Esses processos tratam da ativação e integração dos conhecimentos que resultam na compreensão leitora. Constroem um sentido para o texto lido através da integração existente desde o nível mais básico de leitura, entre os dados previamente conhecidos pelo leitor (conhecimento prévio) e os dados novos adquiridos por ele através da leitura do texto. A partir dessa integração os leitores fazem as associações entre esses dois conhecimentos e vão construindo os significados.

Ocorre que, para que a compreensão se efetive como processo, é necessária, também, a ativação de fatores extralinguísticos decorrentes do conhecimento de mundo do leitor. Conforme Poersch (2001), a compreensão se dá por um processamento, assim que a leitura inicia, no mesmo momento em que o leitor identifica os sinais gráficos, através da ativação de outras informações associadas que contribuem para a integração de informações e, conseqüentemente, para a compreensão.

A fundamentação deste trabalho, com aporte teórico na Psicolinguística e na Literatura, visa a estabelecer uma interface da ciência que analisa a

compreensão, os processos cognitivos, a satisfação leitora e a Literatura Infantil, através das histórias Rugério, Coaxito e Tiriri, de Rogers Hargraeves.

Com o embasamento dos focos teóricos da Linguística e da Teoria da Literatura, e através das histórias Rugério, Coaxito e Tiriri, a respeito de quem se desenvolve esta tese, o indivíduo terá igualmente acesso aos processos intelectuais de compreensão, determinando, em parte, os limites da liberdade individual. Isso mostra a relevância de formarem-se leitores de qualidade, para que eles possam ir além da leitura de livros didáticos; espera-se que tenham condições futuras de participar e interagir socialmente em seu meio de forma argumentativa e crítica.

Esta pesquisa apresenta primeiramente a revisão teórica, tendo como base os estudos da Psicolinguística e da Literatura. Na sequência, expõe-se a pesquisa: universo pesquisado, objetivos, questões de pesquisa, variáveis, desenvolvimento metodológico, levantamento dos dados para a análise com o auxílio de instrumentos que foram aplicados como piloto e depois em definitivo; posteriormente, a discussão desses dados para responder as questões de pesquisa; finalmente são apresentadas as conclusões e as referências bibliográficas e, em anexo, os instrumentos utilizados, bem como alguns quadros relativos ao levantamento de dados e algumas fotos feitas durante a pesquisa.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta tese foi desenvolvida considerando-se situações de leitura de histórias infantis, com o propósito de verificar a compreensão, os procedimentos do leitor e o nível de satisfação. O caminho percorrido teve apoio teórico na Psicolinguística, através de autores como Allende & Condemarin (1987), Slama-Cazacu (1978), Poersch (1991; 2001), Goodman (1976; 1986; 1991), Kleimann (1989), na Neurociência embasada na teoria de Damásio (2003), Izquierdo (2002), Mohktari & Reichard (2002), Bolívar (2002), Alves (2002), Pinnell, Lyons, Deford, Bryk e Seltzer (1994), Vargas (1990), Pease (2005), Dimitrius e Mazzarella (2000) e na Literatura Infantil, através de estudos desenvolvidos por autores como Bettelheim (2000), Abramovich (1983; 1995), Coelho (2003; 2008), Zilbermann (2003), Elias José (2007), entre outros, os quais fundamentaram e orientaram esta pesquisa.

A Psicolinguística, na concepção de Slama-Cazacu (1978), estuda a comunicação com vistas à interação social. O ato de comunicar envolve a intenção, o emissor, o receptor, a mensagem e a contextualização. Quando o processo de comunicação se der por meio da escrita, o sentido da mensagem é construído pelo receptor que, nesse caso, é o leitor, baseado no seu conhecimento prévio e nos dados que foram oferecidos pelo emissor (escritor) no texto que escreveu. A interação ocorre pelas conexões existentes entre a linguagem (oral, escrita, gestual, etc.) e o conhecimento armazenado, sobretudo pelos processos de compreensão-integração que dizem respeito à comunicação humana, ocupando-se inclusive dos fatores que afetam a decodificação e as estruturas psicológicas que capacitam para a compreensão.

Esse é o processo de aquisição do conhecimento. A riqueza da linguagem e da comunicação humana fazem com que esse contínuo se processe de várias maneiras. Assim, dependendo da modalidade, visual ou auditiva, do estímulo externo, as etapas sensoriais de percepção serão diferentes. Além dos órgãos sensoriais, os mecanismos da memória, a sensibilidade, a atenção, a ansiedade, a fala, as relações interpessoais e as diferenças socioculturais também são



fatores relevantes para a integração desse processo que resulta na compreensão.

A Literatura Infantil, por sua vez na ótica de Coelho (2000, p. 27), é a arte que representa o mundo através da criatividade. Ela é capaz de misturar o sonho e a vida, “fundir o real e o imaginário, enfim, os ideais e sua possível/impossível realização”, e funciona como agente de formação quer no convívio leitor–livro, quer no diálogo leitor–texto.

A Literatura Infantil tem representatividade significativa na vida de uma criança, pois lhe dá a oportunidade de vivenciar através da imaginação uma mostra do que espera da realidade. É capaz de despertar a emoção, o prazer, a fantasia, e permitir a identificação da criança com o mundo criado por ela durante a leitura de uma história infantil.

A interface Psicolinguística e Literatura Infantil, nessa tese, promete ser um caminho para o desenvolvimento de estudos sobre a compreensão da leitura, os procedimentos utilizados nesse processo e a satisfação do leitor.

Os pressupostos teóricos da psicolinguística que tratam da compreensão da leitura e dos níveis de compreensão são importantes para esta pesquisa, à medida em que se interligam à literatura infantil, através da leitura criativa da criança que vai estabelecer as relações com o texto usando o seu conhecimento linguístico e de mundo fazendo projeções com criatividade e imaginação para interpretá-lo e compreendê-lo.

### 1.1 Pressupostos Teóricos da Psicolinguística

A Psicolinguística, embora tenha sido conceituada como uma ciência autônoma nos anos de 1950; por ter um objeto formal e utilizar uma metodologia específica para seu estudo, conforme Slama-Cazacu (1978), fundamenta-se e se constitui, de acordo com Poersch (2001), em uma área do conhecimento que estuda as influências recíprocas, ou seja, as mudanças linguísticas estabelecidas

entre o emissor e o receptor através da mensagem. A compreensão é formada pelo modo como esses fatores afetam as estruturas psicológicas do receptor.

### 1.1.1 Compreensão Leitora

Ler produtivamente supõe ativar processamentos cognitivos adequados às situações de leitura, de modo que contribuam para a compreensão do texto e para a satisfação do leitor.

A reconstrução da mensagem, segundo Goodman (1986), ocorre no momento em que o leitor relaciona hipóteses, objetivos e expectativas com o texto, através da visão de mundo que ele tem para projetar uma visão do real para o imaginário, como um “jogo de adivinhações”.

A leitura é um processo que se desenvolve através da ativação das informações recentes e da interação entre essas informações e as de conhecimento geral armazenadas no cérebro, gerando a compreensão leitora. Nesse processo o leitor e o texto têm participação na construção do sentido do texto, mas, para que o processo seja produtivo, é importante que o leitor tenha conhecimento da organização da estrutura textual e as unidades linguísticas que compõem o texto.

Ao ler, o leitor quer tornar compreensível o que o texto refere e é evocado pelos signos linguísticos. A leitura organiza em pensamentos o que as palavras escritas significam a partir das estratégias mentais realizadas pelo leitor, que tornam possíveis as relações das informações que constroem o sentido do texto.

Para Allende & Condemarin (1987, p.124), "Logra-se a compreensão na medida em que o emissor e receptor dominam os mesmos esquemas, o código linguístico e a decodificação da mensagem." O quanto o leitor domina o código e a habilidade dele na condução desse mesmo código determinarão o fator compreensão.

A dificuldade da compreensão de um texto depende da visão cognitiva do leitor, da sua reflexão a partir de processos cognitivos nela envolvidos. Nesse

processo, além da decodificação; o conhecimento de mundo, o interesse e as inferências realizadas na interação com o texto influenciam a compreensão, justificando-se dessa forma a importância da conexão entre esses fatores.

Portanto a participação do leitor, seus procedimentos de leitura, suas experiências de leitura e o seu envolvimento com o texto resultarão em fatores positivos para a compreensão, pois a construção do sentido do texto se dá como um processo influenciado pelo autor, através do texto, e pelo leitor. Esse último deve usar seus conhecimentos anteriores e os procedimentos; estratégias de leitura já experienciados e fazer uso da interpretação para integrar os conhecimentos e entender o texto.

A criança, ao ler, é estimulada por palavras e frases que são significativas para ela, principalmente quando se trata de histórias infantis.

De acordo com Kintsch (1977), a criança chega à compreensão do sentido global do texto ao se defrontar com o universo visual que a cerca. E a sua percepção não parte unicamente de elementos isolados, mas de traços distintos dos estímulos que ela observa, de proposições formadas por informações armazenadas na memória do leitor. Assim que, para a compreensão de uma história, a visualização da imagem é significativa e chama a atenção, porque esse é o universo visual do livro. Ao ler, a criança faz suas próprias projeções e inferências sobre as informações recebidas através da memória de trabalho e visual que processa a informação através da integração e interpretação do texto gráfico (imagem) com o texto escrito, para complementá-la.

A leitura nas entrelinhas também é um fator de relevância para a compreensão e faz parte da percepção dos fatos que se relacionam na superfície e subjacências do texto, os quais podem ser alcançados no decurso da realização das inferências feitas pelo leitor. Dessa forma, para uma criança entender, por exemplo, o sentido e a moral da história presente em um livro, é relevante que tenha conhecimento prévio e linguístico necessários para fazer inferência, e relacionar os fatos presentes no texto com os extratextuais e depois avaliar o resultado.

Esses aspectos podem ser observados nas crianças que procuram livros para ler, pela curiosidade que demonstram ao pegar o livro e olhar as imagens. Nessa prática o leitor vai se envolvendo cognitivamente e emocionalmente. Esse envolvimento influi na dinâmica da compreensão na medida em que o leitor se predispõe a questionar e criar hipóteses antes e durante a leitura.

“Aprende-se a ler, lendo textos que não se sabe ler, mas que são necessários para responder às perguntas que fazemos” (Foucambert, 1994, p. 37). Trazendo essa afirmativa para o estudo em questão, observa-se que, no caso de histórias infantis, as crianças lêem pela satisfação que sentem na leitura da história. Se houver um conhecimento prévio do que vai se tratar no texto, e este se refere a um assunto com o qual elas conseguem interagir, a compreensão se dará de forma a atender as suas expectativas.

Esse é um dos motivos que leva a pesquisadora a observar, além da compreensão leitora, a aceitação da literatura infantil pela criança e de como ela interage com a história do livro no momento em que tem um livro para ler.

É da natureza da criança questionar e estar sempre procurando respostas para seus anseios infantis. Esses anseios e questionamentos podem se reportar à noção de poder, de acordo com Foucambert (1994); o poder de se conhecer, de compreender e situar-se conforme sua maneira de aprender, sobre a gestão do seu tempo e do espaço. Estando a criança inserida no mundo da leitura, ela irá em busca de soluções em suas próprias redes de conhecimentos. E é de acordo com a sua maturidade que usará parte do seu conhecimento sobre o mundo e do seu conhecimento atual para construir um novo conhecimento que, pode ser a resposta que procura para suas dúvidas.

Para Kintsch (1994), a construção do conhecimento se dá no cérebro, lugar onde se realiza um dos processos mais complexos, que é a capacidade de armazenar informações, processá-las, criar conexões e permitir que cada um recorde-se dos fatos, das pessoas e das coisas do mundo. Esse processo produz o conhecimento. O leitor integra, dessa forma, informações importantes para a construção da aprendizagem e ao projetar a leitura para o imaginário, ele integra considerações do texto, acessando as informações relacionadas

anteriormente nesse texto ou na base do conhecimento armazenado, interpretando a imagem e construindo o conhecimento.

Para o mesmo autor, essa conexão é um elemento essencial para o crescimento intelectual da criança. A leitura, nesse instante, passa a constituir-se num fato que interfere no pensamento, tornando-se, conseqüentemente, um fator determinante do bom desempenho leitor. Isso depende de ações de continuidade de leitura, que funcionam como treinamento, criam hábitos de leitura ainda na idade mais tenra da criança e constroem o conhecimento de mundo que permitirá as associações mentais para entender o que lê e, posteriormente, passar a ser um leitor proficiente.

Essas experiências de leitura possivelmente venham a transformar-se em um convite que torne visível a linguagem, os sonhos, os valores e encontros que constituem a vida. Isso não representa mais do que incentivar o leitor, no sentido de que sempre haverá uma possibilidade a mais, além do limite imposto pelo texto. “A completude do leitor depende do saber ler, compreender a leitura, interpretar, escrever e argumentar de forma coerente”. (ALVES, 2002, p. 83).

Acrescenta-se à ideia do autor que essa gama de ações que completam o indivíduo necessita de incentivo por parte da escola e da família enquanto sociedade. Além disso, antes de aprender a ler, é necessário que o leitor saiba usar seus conhecimentos e crenças para preencher os espaços vazios, que ele tem na memória inferindo os elementos omitidos e providenciando contextos relevantes para interagir com o texto e processar as informações.

É nesses casos que o leitor se lança no mundo do imaginário. Essa atitude é natural do ser humano, antes mesmo de ele interagir com o outro, fazer projeções e integrar os conhecimentos do que lê e do que conhece. A criança, portanto, deve sentir-se apoiada na sua tarefa de ler, e segura para prosseguir, uma vez que aprender a ler e aperfeiçoar-se na leitura é algo que depende de hábitos e habilidades de maneira progressiva. Por isso, cada indivíduo cria seus próprios caminhos, seus próprios procedimentos para ler e entender o texto que lê.

A compreensão de um texto na afirmativa de Gough (1972), pode ser obtida através da progressão com a qual o leitor realiza a leitura de uma maneira processual e hierárquica, identificando traços ou sinais, dentro do próprio livro, e processando essas informações através de ligações sinápticas (espaço entre um dendrito e um axônio dos neurônios ou fendas sinápticas entre o que aluno aprende e o que ele já conhece).

Conforme Poersch (2001), para haver aprendizado é preciso que um novo caminho neuronal seja traçado. Esse caminho deve ser marcado através da sinapse que corresponde à ligação que se estabelece entre os neurônios por meio eletroquímico. A interação dos dados novos com os já estabelecidos no cérebro/mente resulta no aprendizado.

Pode ser que exista uma interação entre o leitor e a sua memória, que permita que ele utilize recursos particulares e acelere o próprio processo de compreensão; não fosse isso, ele não teria condições de ativar o conhecimento de mundo. Porém é possível que, algumas vezes, uma estratégia leitora seja inadequada e isso provavelmente dificulte a interação e, conseqüentemente, a compreensão. O armazenamento das informações na memória é um outro fator de interesse para a compreensão leitora.

A forma como a memória processa a informação, os tipos de memória e o esquecimento, quando ele existe, são dados pertinentes para uma pesquisa sobre a compreensão de histórias infantis que, de acordo com o que diz o próprio nome, são histórias que ouvimos na infância e nunca mais esquecemos.

A memória dependendo do modo como as informações se processam e o tempo de permanência delas pode ser classificada quanto ao seu conteúdo e a sua durabilidade.

Quanto ao conteúdo, as memórias podem ser declarativas e procedurais: as memórias declarativas que registram fatos, eventos são chamadas também de episódicas, e as que registram conhecimentos gerais são chamadas de semânticas. As memórias procedurais ou de procedimentos são as responsáveis pelas habilidades sensoriais do indivíduo, segundo Izquierdo (2002).

Para o autor, considerando-se o critério de permanência das informações das memórias, elas podem ser: memória de trabalho, de curta duração e memória de longa duração.

Quanto ao funcionamento, a memória de trabalho, que não produz arquivos, tem a função de “gerenciar a realidade” e os fatos por alguns segundos apenas. Essa memória conserva a informação por poucos segundos, ou seja, a retenção da informação serve somente para entender, por exemplo, uma frase, seu contexto e o significado do que veio depois e pode ser medida pela memória imediata. É ela que determina se a informação adquirida é nova ou não e se tem utilidade ou não, para isso ela deve ter acesso imediato às memórias pré-existentes no indivíduo; se a informação recebida é nova, não haverá registro dela no restante do cérebro e o indivíduo poderá ou não aprender dos estímulos que recebe de fora, do mundo externo ou interno. As possibilidades de aprendizado ou não, são determinados pelas conexões entre a memória de trabalho com outros sistemas mneumônicos.

O processamento da memória de trabalho depende da atividade elétrica do córtex pré-frontal que recebe axônios vindos de regiões cerebrais as quais estão vinculadas às regulações dos estados de ânimo, dos níveis de consciência e das emoções. Isso explica o fato de que, quando o indivíduo está cansado, deprimido, com sono ou distraído, tem mais dificuldade de recordar-se de fatos e acontecimentos, pois a memória de trabalho foi afetada.

Conforme Izquierdo (2002), a memória de curta duração pode durar poucas horas, ou seja, a partir dos primeiros segundos ou minutos que seguem ao aprendizado até dar tempo suficiente para que a memória de longa duração se consolide. Essa memória é resistente a vários agentes que afetam os mecanismos de consolidação da memória de longa duração e a sua função é disponibilizar as informações ao indivíduo enquanto a memória principal não se forma.

Além disso, cumpre o papel de dar ao indivíduo condições para responder através de uma “cópia” da memória principal enquanto essa ainda não tenha sido formada. Isso se deve ao fato de que, ao ser ativada para responder sobre um

assunto, a memória de curto prazo reativa as redes sinápticas de cada memória produzindo a recordação, mostrando que há uma correspondência entre ela e a memória de longo prazo, uma vez que elas transferem as informações uma para a outra seguidamente. Isso envolve codificação e consolidação de informações.

Por outro lado, não se deve deixar de mencionar que o esquecimento é natural com o passar do tempo e isso se explica pela duração limitada da memória de curto prazo; as informações nela guardadas se perdem e desaparecem com o tempo, embora essa memória apresente o mesmo conteúdo e envolva algumas regiões cerebrais comuns à memória de longo prazo.

Nesse particular, considera-se a importância da repetição para fixar uma informação que se considera importante, pois é através da repetição que as sinapses se ativam e auxiliam na fixação do conhecimento recebido.

As memórias de longa duração levam tempo para consolidar-se e podem deturpar-se ou cancelar a sua formação definitiva caso sejam expostas a qualquer interferência, seja ela um novo ambiente ou um evento traumático nas primeiras horas depois da sua aquisição, segundo McGaugh (2000). Outro fator que pode influenciar de maneira positiva ou negativa na consolidação dessa memória é a liberação em excesso de hormônios do estresse (adrenalina, corticóides) que pode provocar amnésia ou, se é uma liberação moderada, pode melhorar a consolidação da memória.

De acordo com Izquierdo (2000), essa memória apresenta uma série de processos paralelos e independentes da memória de curta duração com seus próprios mecanismos de funcionamento que são pouco conhecidos e que servem a áreas corticais diferentes dos mecanismos da memória declarativa.

Izquierdo (2002) explica que a memória é o que se chama de alterações estruturais das sinapses e são diferentes para cada uma delas. Para esse autor, a mudança de comportamento de um indivíduo, diante de um estímulo, ocorre através de uma rede de alteração de várias sinapses. Embora as alterações que subjacem ao aprendizado tenham maior chance de ocorrer em determinados tipos de neurônios, pela sua complexidade podem ser distribuídas em várias áreas cerebrais.



Na concepção de Divino (2004), os limites da capacidade da memória de longa duração são desconhecidos; no entanto, esse autor também se refere ao fator esquecimento como sendo de responsabilidade dessa memória. Os conhecimentos que ela armazena podem afetar as percepções de mundo do sujeito e incentivar na tomada de decisões.

Isso é importante para esta pesquisa, pois trata do armazenamento na memória dos conhecimentos adquiridos que formam as sinapses e da ativação e capacidade de usar com competência e discernimento os materiais que repercutirão na compreensão leitora do indivíduo, nesse caso, a criança.

Ser proficiente em leitura compreende a capacidade de apreender os significados expressos no interior de um texto e de correlacioná-los com o conhecimento de mundo que circula no lugar em que o texto é produzido. O leitor compreende a leitura quando faz inferências, ao se apropriar do texto, preenchendo espaços, fazendo hipóteses, criando as teias da compreensão, modificando-as de forma interativa com o autor, assim satisfazendo expectativas e descobrindo novos horizontes.

Para entender a história no seu nível mais profundo de compreensão, é preciso que, ao ler, o sujeito vá criando suas expectativas, ativando os conhecimentos expressos no texto, procurando-os nas entrelinhas e projetando a leitura para fora do texto. Essa proposta de possibilidades de leitura envolve níveis de compreensão distintos: o explícito, implícito e ultraplícito do texto que também foram usado na análise dos dados desta tese.

### 1.1.2 Níveis de Compreensão Leitora

A leitura constitui-se em um processo de comunicação que faz o leitor construir o sentido de um texto através da percepção, da interação e do processamento das informações que ele adquire, de acordo com Smith (1999). Para isso, ele necessita de algumas habilidades linguísticas e cognitivas na

organização da estrutura textual no que se refere à estrutura formal e ao encadeamento das unidades de significação do texto.

Para Goodman (1986), quando lê, a criança percebe o texto no seu sentido global: texto e universo visual. Ela compreende o texto a partir de elementos isolados que ela vai lendo, criando expectativas e construindo o conhecimento; o estímulo vem de palavras e frases significativas, ao menos no que se refere ao contexto natural de comunicação e aos estímulos visuais que a cercam.

Para esta tese, é dada importância ao nível de compreensão global, porém destacando-se o nível de profundidade do texto o qual foi adotado para definir os níveis de compreensão dos alunos, sujeitos desta pesquisa.

Nessa perspectiva, considera-se importante verificar de que forma o sentido é extraído do texto, seja dos dados omitidos ou dos dados relativos à situação de produção textual. O esquema taxionômico dos níveis de compreensão do sentido, criados por Poersch (1991;2000), vêm explicar o que ele considera níveis de profundidade do texto.

O mesmo autor compreende que a construção do conteúdo *explícito* do texto, refere-se ao que está expresso nas linhas do texto, sendo visível à leitura. Constitui-se, também, em uma atividade automática na leitura. A língua, nesse nível, é considerada meramente um código. Já a construção do sentido *implícito*, refere-se ao que está no texto, mas nas entrelinhas e toma como referência o contexto. É aquilo que pode ser recuperado através da língua, através do conhecimento linguístico do sujeito.

Whittlesea e Wright (1997) discutem o aprendizado implícito e explícito, afirmando que eles surgem da organização ativa do estímulo e não da absorção passiva de qualquer nível de estrutura. Ou seja, primeiro os indivíduos absorvem a estrutura estática dos estímulos, organizam-nas, tratam a parte e o todo e aprendem mais sobre as relações entre características dentro dos itens específicos. A influência sobre esses estímulos é a característica de familiaridade ou similaridade de como os indivíduos processam a compreensão e se eles aprendem desses estímulos.

O conhecimento explícito é aquele de que os indivíduos têm clareza e capacidade de representá-los e verbalizá-los quando forem solicitados a fazê-lo, e que não se disponibiliza imediatamente nos processos inconscientes envolvidos na frase. Ele pode ser usado para confrontar expressões produzidas, mas não como parte do processo de produção. Saber identificar as estruturas individuais de um texto é outra forma de aprendizado, o implícito, de acordo com a teoria de Paradis (1994) que afirma ser o aprendizado implícito uma forma de identificar uma estrutura linguística complexa, mas que pode despertar a consciência leitora em relação ao texto.

Paradis completa dizendo que os princípios fundamentais do aprendizado implícito e explícito são os mesmos, ou seja, os indivíduos codificam os estímulos da mesma maneira como os experimentam e a diferença entre eles é que tudo depende da projeção que o leitor faz desses estímulos. O nível de conhecimento explícito realiza-se através de analogias com os dados que se apresentam ao leitor no momento da leitura.

Indo adiante conforme Paradis, o entendimento de regras e padrões gerais podem ser desnecessários para a aprendizagem, no momento em que há sinergia entre conhecimento explícito e implícito, o que justifica uma abordagem do aumento da conscientização do leitor. A compreensão leitora depende de vários fatores complexos e inter-relacionados entre si, porém a clareza na discussão desses fatores permitirá detectar a complexidade e a forma de facilitá-la.

Portanto a discussão desses fatores é importante para que se possa ter uma base para planejar e desenvolver atividades de compreensão leitora. Nesse sentido, segundo a mesma autora os conhecimentos do texto e do leitor não necessitam coincidir, mas sim que eles possam interagir de maneira dinâmica. Essa interação deverá vir da ativação, no sistema operacional, das unidades linguísticas, de conhecimento por parte do leitor, do reforço e da ativação das sinapses relacionadas com o texto.

Por outro lado, a estrutura semântica de um texto é composta por uma série de proposições que são ordenadas por várias relações semânticas entre si.

Algumas delas aparecem de forma explícita na estrutura textual, outras são inseridas durante o processo de interpretação com o auxílio de pistas contextuais implícitas ou extratextuais, *ultraplícitas*, segundo Irwin (1979).

Para o nível de compreensão *ultraplícito*, Poersch (1991; 2000) considera que a estrutura de um texto favorece a sua compreensão no momento em que se organiza em texto, intertexto e supratexto. Esse é o contexto externo de um texto, ou seja, aquele que o relaciona com outros textos e as circunstâncias que o delimitam. Nesse nível de compreensão, o leitor busca referências que não estão nem no nível explícito, nem no implícito. Ele vai a procura de informações sobre a época em que o autor escreveu o texto, a situação histórica do momento, quem era o autor, qual a linha seguida por ele, sua ideologia e assim por diante.

A leitura nunca pode ser separada do leitor e de suas consequências sobre ele. Sendo assim, a construção do conteúdo *ultraplícito*, que será inferido a partir do conhecimento do contexto, pelo leitor, dependendo da quantidade e qualidade de dados que esse possui sobre a situação de comunicação em que está inserido, pode surpreender no resultado final da compreensão.

Koch (2003) argumenta que para realizar a leitura de um texto são ativadas as estratégias cognitivas de leitura do leitor. Para isso é necessário que os aspectos de estrutura e processamento cognitivos sejam devidamente organizados. Já Shultz (1983) discute esse procedimento estratégico de forma hierárquica, ou seja, a análise sintática e a semântica definem a estrutura gramatical do texto e são usadas para a leitura do contexto e, quando necessário, para confirmar o significado.

Finalmente, a compreensão da leitura é definida como uma integração entre as estratégias, a proficiência linguística, o conhecimento inferencial e o fornecido pelo texto. Para teóricos como Shultz e Alves (2002), já citados anteriormente, a interpretação faz parte da compreensão, enquanto outros dizem que ela extrapola a compreensão.

As inferências feitas pelo leitor a partir do seu conhecimento prévio é que permitem a realização e o processamento de novas conexões, as quais possibilitam ao leitor recordar-se de fatos, de pessoas e de conhecimentos

outros, que resultam na compreensão leitora, conforme Izquierdo (2002). Porém é importante levar em conta a interação que há entre os conteúdos do texto e os esquemas cognitivos do leitor, que, ao serem ativados, recebem reforços das sinapses e estabelecem as relações que ativam as redes e produzem a compreensão e, conseqüentemente, a aprendizagem.

No caso da leitura de histórias infantis, ela é apropriada às crianças porque auxilia o seu desenvolvimento cognitivo geral, permite estabelecer ideias esclarecedoras sobre o que a criança leu ou ouviu. Ao recontar uma história, ou ao responder às questões de compreensão, precisa necessariamente ativar as redes de informações que já possui, interpretando os conhecimentos adquiridos e estabelecendo com eles as relações propostas pelo texto lido.

Umberto Eco (1992) discute a compreensão através da interpretação do leitor. O referido autor diz que compreender e interpretar precisam estar juntos e que a interpretação, diferente do que se lê na literatura do século XX não foi inventada pelos teóricos naquele século. Para o referido autor a interpretação tanto de textos quanto de comportamentos, gestos, imagens, obras de arte ou obras políticas já havia sido instituída através da leitura criteriosa dos textos bíblicos quando só poderia haver uma interpretação correta para o texto. Ainda hoje, existem leitores que pensam que só se pode encontrar uma interpretação correta para cada texto. Eco segue com suas explicações afirmando que outros leitores, porém, defendem o direito à livre interpretação entendendo que cada pessoa tem a sua interpretação, pessoal e intransferível. Isso porém pode servir somente para quem fez a interpretação e não necessariamente para todos os leitores.

Nesse caso, se não há, para cada texto, uma única interpretação correta, e se a interpretação de cada leitor também não é necessariamente correta, o como interpretar bem continua sendo um problema que tem origem em uma discussão místico-religiosa do ato de interpretar que talvez possa ajudá-lo. Estudando os textos e símbolos sagrados, os *hermeneutas* (o nome erudito daqueles que procuram por significados ocultos) se defrontavam com o fato de que cada livro possuía alguma verdade, que se mostrava contraditória em

relação a outros livros. Os hermenêutas não puderam, por questões culturais, contrariar essa ideia de verdade e preferiam acreditar que, se os livros, mesmo se contradizendo dizem a verdade, então cada uma de suas palavras deve ser uma mensagem que nenhum deles jamais seria capaz de revelar sozinho. Em outras palavras, a verdade da interpretação se encontraria no processo, antes que no objeto ou no sujeito.

Eco afirma que é um equívoco esse pensamento sobre a interpretação, pois interpretar, depende dos objetivos do texto que se lê e dos contextos referentes a ele no momento da leitura. O que estabelece a verdade de um livro é o conjunto de relações entre interpretações e leitores que tem o poder de estabelecer essa verdade considerando o objeto a ser identificado entre texto e contexto. O papel do intérprete na leitura de textos dotados de valor estético, segundo a dialética de Umberto Eco, existe e tem os direitos dos textos e os direitos de seus intérpretes.

Desta forma, interpretar, é uma questão ilimitada e infinita, o que não implica dizer que ela não tenha um objetivo e que aconteça por conta da interpretação de um único leitor. Assim que, interpretar compreende leitor, texto e contexto. Em relação a textos literários, a interpretação pressupõe, no momento da leitura, a supressão da verdade para pressupor as possibilidades do saber.

A leitura de um texto somente pode ser decifrada pelo leitor quando houver correspondência entre o símbolo que ele encontra na página escrita e o que ele tem no seu repertório e nas suas histórias de vida. Faltando um desses componentes, a relação é frustrada, e pode vir a provocar, algumas vezes, uma barreira para a atividade de interpretar e compreender a leitura. Quando isso acontece, o leitor se afasta do mundo das letras e recorre ao universo imagético do texto no qual esteve inserido anteriormente. Esse resultado costuma representar o sucesso que o texto não literário faz entre esses jovens. O leitor se volta para as imagens que são evocadas de maneira direta, simples e que encontram resposta no externo ( mídia, cinema, internet). Essa imagem exige uma forma rápida de leitura mais fácil. Assim acontece com os textos construídos

com imagens à maneira da literatura infantil, que lhe permitem uma atividade agradável de ler.

Umberto Eco (2007) se refere à forma como é concebido o conceito de leitura na escola e fundamenta teoricamente sua concepção indicando que é primordial aproximar de modo mais intenso a Teoria da Recepção que se dedica aos estudos acerca do processo de recepção do texto literário e a Lingüística Textual, que aborda as estratégias para a leitura de diferentes textos permitindo aos alunos compreendê-lo e dar-lhes diferentes significados, além de codificar e interpretar palavras.

Eco segue sua reflexão referindo-se aos livros, dizendo que eles existem para serem manuseados e só adquirem sentido quando são abertos pelo leitor que com ele reconstrói imagetivamente a história narrada. O prazer da leitura vem do prazer de descobrir no texto o que virá depois. Essa interação entre o leitor e o autor causará no primeiro a inquietação seguida da ansiedade por acabar de ler logo a página e passar a outra página e mais outra. A literatura infantil pode ser grande colaboradora para que o professor trabalhe a interpretação de leituras mais complexas, essa estratégia dependerá da visão do professor e da agilidade dele na condução da atividade.

As afirmações de Eco foram questionadas por outros estudiosos como Susan Sontag (1961) que se manifestou contra a interpretação, questionando a tendência a separar, na literatura em particular, o conteúdo atribuindo-lhe um caráter acessório essencial. Para Sontag, a interpretação reforça a ilusão de que algo que chamamos de conteúdo de um texto existe, e é mais profundo do que a aparência, do que sua forma. Na leitura, o leitor é somente um intérprete que interpreta a verdade do autor sem porém, confirmá-la. Ele é um intérprete que deseja traduzir a verdade do autor, sem pretender apagar ou reescrever o texto, mas mesmo assim termina por alterá-lo, sem contudo admiti-lo. Com isso a descrição do fato lingüístico ou estético produz conhecimento e a verdade que o leitor procura se constrói a partir da interpretação.

Segundo Sontag( 1961), em alguns casos, a interpretação configura-se como um ato de revisão e de transposição de determinados valores para pensar

e aceitar os desafios advindos do texto artístico, usando-o como um meio de interpretar para transpor valores. A interpretação faz pensar à frente e propõe aceitar o desafio indicado pelo texto, buscando torná-lo um caminho a percorrer com vistas a realizar desejos e projetar-se ao futuro. Ou então, interpretar com a finalidade de controlar a imaginação, encerrando-a com chave conveniente de compreensão; estruturais e sociais.

Vendo a interpretação sob esses dois ângulos pode ser que a solução para ela tenha origem na sintaxe de sua formulação. A questão e o conflito devem ser mantidos abertos e ativos. Um projeto de interpretação pode recuar diante da interpretação final, para que não negue seus próprios termos. O ato de escrever pode tentar preencher as lacunas do texto, mas isso não significa que elas terminem. Do mesmo modo, a interpretação deve, através da sintaxe, do estilo e do método, proteger suas conclusões, para poder preservar tanto o enigma do texto quanto a interpretação do outro.

É complexo definir leitura, interpretação e compreensão, porque muitos elementos estão envolvidos nessa tarefa; além de fatores cognitivos individuais há também fatores externos que se envolvem na interpretação de um texto. No entanto, é possível concluir que o processo de ler, interpretar e compreender envolve o autor, o texto e o leitor e que a interação leitor/texto é fundamentalmente importante para a sua concretização. O significado do texto é construído pelo leitor através de seu conhecimento linguístico textual e de mundo. Os estudos sobre interpretação se mostram importantes na leitura especialmente de textos literários.

Nesta tese, dadas as suas características de interface Psicolinguística/Teoria da Literatura, é tomada da primeira o seu eixo-dominante – compreensão, procedimentos e satisfação – e da segunda o seu objeto, a literatura. Assim, a pesquisa tem como foco o exame da compreensão de histórias literárias infantis, dos procedimentos utilizados pelos leitores estabelecendo a aproximação das duas áreas.

Além disso, examinou-se o desempenho da leitura dos sujeitos, uma vez que cada um tem um comportamento e usa procedimentos de leitura próprios e



de seu modo de relacionar-se com o livro, criando hipóteses que podem ajudá-los na compreensão do texto. Esses procedimentos foram analisados para saber se podem contribuir para o aprimoramento leitor dos estudantes.

### 1.1.3 Procedimentos de Leitura

Este estudo, além de ter como objeto a compreensão leitora de histórias infantis, aborda também os procedimentos da criança durante a leitura, isto é, se ela desenvolve algum procedimento próprio para ler e responder às perguntas de compreensão e se esses meios a favorecem. Com esse interesse, procurou-se encontrar procedimentos de compreensão em leitura que viessem a contribuir para o desenvolvimento dos processos realizados pelos sujeitos durante o desenrolar desta pesquisa.

Estudos desenvolvidos por Moktari, Reichard (2002) e Bolivar (2002), entre outros, indicam que existem alguns procedimentos de metacognição que funcionam como auxiliares do leitor para resolver problemas de compreensão. Esses procedimentos são chamados de estratégias de leitura e possibilitam ao leitor ser o seu próprio incentivador e arguidor no processo de leitura, sem que necessariamente ele se dê conta disso.

Assim, o leitor cria seus procedimentos de leitura conforme suas necessidades. Se, por um lado, alguns lêem e conseguem entender o texto, marcando-o como material de suporte, material de referências, com grifos, entre outros, para compreender o que lêem, outros se apóiam em outras indicações, desenvolvendo outros procedimentos durante o ato de ler que os ajudam a compreender a leitura.

Para Pinnell, Lyons, de Ford, Bryk e Seltzer (1994), as crianças, quando estão iniciando a leitura, formam um esquema de operação mental que as auxilia na elaboração de um sistema de leitura individual, que comporta estratégias de leitura específicas para compreender o que lêem. São os procedimentos técnicos que o leitor usa para adquirir a informação. Para Pearson e Duke (2002), estratégias como predizer, pensar em voz alta, resumir o texto, estruturá-lo, fazer

questionamentos a respeito, são estratégias que podem auxiliar na compreensão. É fundamental que a criança selecione seus próprios procedimentos de leitura, pois se considera que assim ela terá maiores possibilidades de superar suas dificuldades pessoais e melhorar o seu desempenho leitor.

Relacionado ao monitoramento da própria leitura e aos procedimentos que o leitor faz para gerenciar a sua leitura, Vargas (1990) faz um comentário a respeito da forma como o leitor lê, como mexe a cabeça ou como ele se detém na leitura. Se o leitor se dedica a ler palavra por palavra, a sua leitura será mais lenta e as possibilidades de visualizar o texto globalmente, para sua melhor compreensão, será menor.

Para Vargas (1990, p.81), “a medida en que la persona lee, sus pupilas hacen pequeñas pausas, ligeros movimientos hacia a tras; el movimiento no es contínuo, hacia delante. Estas son las fijaciones que el lector hace”.

E segue o autor: “Si el número de fijaciones es mayor, la lectura será lenta.”(p.81). De acordo com Vargas (1990), quando o sujeito lê e não se detém fixamente na linha de leitura, fazendo movimentos com os olhos, ele terá mais dificuldade de fixar a leitura e levará mais tempo nessa prática.

Para discutir esse assunto, Ellis (1995) e Garcia (1998) propuseram um modelo cognitivista no qual destacam o reconhecimento visual e a decodificação fonológica para a aquisição da leitura. Essa decodificação deve ocorrer em um tempo mínimo que seja necessário para que a compreensão se efetive. Para os autores, esse tempo é de um quarto de segundo, no mínimo.

De acordo com Morais (1995), para o leitor competente, o processo a usar depende das características de estímulo e do processamento do leitor, já que as características linguísticas do estímulo, assim como o nível de competência são usados para desempenhar a compreensão da leitura.

Baseado no exposto por esses teóricos, pode-se explicar por que algumas crianças com a mesma faixa etária e mesma escolaridade têm desempenhos diferentes, mesmo que uma tenha lido mais rapidamente do que outras. Isso se explica porque o tempo de aquisição depende de cada um e o caminho utilizado no processo também varia. Segundo Morais (1995), a duração do tempo de

leitura de uma criança não depende unicamente da análise visual de todos os elementos gráficos que aparecem no texto que ela está lendo. Ela não decodifica pelos grafemas que apresenta, mas pela compreensão total do texto.

Em relação à compreensão global do texto, há uma relação antagônica entre os discursos de Goodman (1986) e Morais: para o primeiro a compreensão total do texto compreende a percepção do texto a partir de seus elementos isolados até a compreensão total, incluindo o universo visual, enquanto o segundo afirma que a criança não decodifica pelos grafemas que apresenta, mas pela compreensão total do texto, embora concorde que a criança analisa visualmente todos os elementos gráficos que aparecem no texto, mas para o autor o tempo de leitura não depende dessa análise.

Outro recurso utilizado pelos estudantes durante a leitura, segundo Morais, é o recurso de acompanhar a leitura com o movimento dos olhos, que é chamado de movimento oftalmográfico e consiste justamente na técnica de acompanhar os movimentos oculares durante a leitura. Ele mostra que, durante a exploração de uma linha de texto escrito, o movimento dos olhos não é contínuo.

Assim, o movimento dos olhos permite um processamento por captações sucessivas, ocorrendo de uma linha para outra ou, ainda, de uma página para a outra. Isso ocasiona um movimento de ida e volta durante o qual os olhos não conseguem recolher informação da página impressa, mostrando que a velocidade da leitura também pode ser fator de influência no contexto.

Outro fator importante para a compreensão da leitura tomando por base o tempo em que ela se realiza diz respeito à leitura silenciosa ou oral. A leitura silenciosa é comprovadamente cerca de três vezes mais rápida do que a leitura em voz alta conforme a afirmação de Cohen e Mauffrey (1983). Para estes teóricos, a forma eficaz é aquela em que o acesso ao significado das palavras é conseguido diretamente a partir da representação mental da imagem gráfica e não por interposição da imagem acústica. De acordo com a teoria explicitada por autores como Morais, que contraria Cohen e Mauffrey, a imagem gráfica e a imagem visual são os elementos usados para a compreensão total do texto.

Quanto ao tempo de leitura, os dados apresentados foram considerados para definir o tempo que os estudantes levaram para ler e o resultado final da leitura.

O leitor economiza tempo na leitura quando ele reduz incertezas sobre o texto lido; ou seja, se, ao processar a informação visual, ele procura servir-se da informação anterior ou da próxima para processar a informação, ele estará, assim, economizando esforços. Ao percorrer cada linha do texto com os olhos, o leitor lê até que se detém em um ponto específico, que pode ser uma imagem. É nesse momento que ele faz a seleção dos índices sobre a leitura para a compreensão. Isso é feito a partir dos conhecimentos linguísticos ou extralinguísticos e dos procedimentos que ele usou na compreensão.

Assim o leitor vai criando expectativas sobre o que ele vê ou imagina ver. Se essas expectativas apresentam um sentido incompatível com o que ele tinha lido, o leitor volta atrás no texto até descobrir o ponto de conflito e retoma a partir daí. Se ao retomar, o sentido torna-se aceitável, ele é agregado ao anterior, surgindo novas expectativas sobre o texto. Então, a interferência do tempo pode, de certa forma, auxiliar na compreensão e, nesse caso, a observação da imagem visual pode funcionar como auxiliar na compreensão e não como um fim em si mesma.

A leitura direcionada à faixa dos 8 aos 11 anos de idade da criança é um bom suporte para que ela se mantenha ativa no desenvolvimento leitor. A leitura de histórias infantis, por exemplo, proporciona aos leitores uma viagem de sonhos e de magia a um lugar maravilhoso onde eles podem ir e vir. Essa mesma caminhada pode ser criada em relação à história que lê no momento, através das expectativas que tem da leitura, usando seus próprios procedimentos de leitura para compreender e sentir prazer com o que lê.

Quanto aos procedimentos de leitura, as pesquisas sobre esse assunto, no Brasil, apontam, de acordo com Joly & Noronha (2004), para o fato de que os instrumentos para analisá-los precisam ainda de desenvolvimento com apoio de outras áreas do conhecimento. Para ler e compreender, os leitores envolvem-se

em atividades sociais e vão desenvolvendo alguns procedimentos próprios para compreender o texto lido.

Certos procedimentos de leitura são criados pelo leitor de forma a levantar hipóteses e pistas para a compreensão, porém existem outros que são comportamentais, produzidos para orientar o entendimento, como, por exemplo, usar a mão ou o dedo para indicar a leitura seguindo a linha do texto. Nesta pesquisa foram feitas observações sobre os procedimentos das crianças durante a leitura (manuseio do livro) e o tempo utilizado por elas em cada situação de leitura, porque se acredita que esses procedimentos são fatores que estão associados à compreensão leitora e à satisfação com a leitura de histórias infantis.

#### 1.1.4 Satisfação Leitora

Constantemente, ouve-se de professores e pais: “meu filho não gosta de ler – eu insisto, mas ele detesta ler”; na escola também se ouvem lamentações dos alunos, quando são desafiados a ler: “mas eu tenho que ler tudo isso – tenho que fazer ficha de leitura – não tenho tempo para isso – ler é muito chato”. Essas são conversas que se escutam no dia a dia dos estudantes sobre a leitura e sobre o desprazer de ler.

Os órgãos governamentais, preocupados com os índices indicativos de leitura no país, têm procurado estratégias para recuperar e despertar o gosto pela leitura em crianças e jovens que, ao longo da vida, foi cedendo espaço para a televisão, jogos eletrônicos, internet, etc.

A realização de feiras do livro dentro dos ambientes de ensino é uma das iniciativas de que se tem notícia para aproximar as crianças do livro e da leitura. Para as escolas públicas, essa é uma prática quase impossível, porque muitas delas não têm condições de se sustentar financeiramente, nem mesmo de manter um profissional na biblioteca escolar.

Se ler instiga a curiosidade, a imaginação, a atenção e a criatividade, entre outras habilidades cognitivas, então, é certo que o livro deva compor o ambiente

de prazer e lazer da criança, antes mesmo de ela saber ler, quando ainda é muito pequena.

Alem disso, é importante que ela participe de momentos culturais juntamente com a família nos quais o livro e a leitura se façam presentes, pois se aprende também pelo exemplo. Isso pode se chamar de reforço, pois, de acordo com Smith (2003), são grandes as probabilidades de que essa atividade de estímulo à prática reforce o interesse da criança pela leitura, uma vez que somente se sente prazer em ler quando se tem contato com o livro; seja pelo manuseio, pelo ouvir contar histórias, pelo olhar imagens ou pelo observar os códigos linguísticos escritos decifráveis ou não, pelo observador.

Catarsi (2008), referindo-se ao gosto pela leitura, comenta que, enquanto a criança não decodifica os signos, não tem prazer em ler. Sendo assim, é interessante e proveitoso valorizar o manuseio do livro de histórias pela criança, precocemente, para que ela possa ler através das imagens interpretadas pelos adultos e mostradas a elas, ou seja, por meio da narração da história.

*“Sabe-se que, para a criança poder adquirir o gosto de ler, deve saber ler. Enquanto tiver dificuldade para decodificar os signos, a leitura não será um prazer, mas uma tortura. Por outro lado, é necessário dizer que a criança aprende a ler se conhece os livros e se, em qualquer modo, é habituada a usá-los com freqüência. É necessário, portanto, valorizar a utilização precoce do livro de modo que a criança possa primeiro jogar e depois ler, através das imagens e da leitura do adulto.” (CATARSI, 2004. p.4)*

Compreende-se que a ideia de incentivar o prazer da leitura seja fundamental para os estudantes. Mesmo assim, se não estiverem motivados para a atividade de leitura, não sentirão nenhum prazer. A motivação depende de algumas variáveis que podem ser o tema, se ele for interessante, o bom nível de desempenho leitor da criança e os fatores emocionais.

De acordo com Damásio (2003), as emoções e sentimentos compõem os aspectos centrais da regulação biológica do ser humano. O autor se refere à emoção citando primeiramente William James (2003) como sendo a pessoa que conseguiu captar o mecanismo essencial para compreender emoção e

sentimento, porém, na sua perspectiva, o corpo se interpõe no processo e ele não estipulou um mecanismo alternativo ou suplementar para criar um sentimento correspondente a um corpo excitado pela emoção. Para esse autor, não há necessidade de avaliar a importância dos estímulos para que a ação tenha lugar, pois cada objeto que excita um instinto vai excitar também uma emoção.

Para James (2003, p.158),

*“ Se imaginarmos uma emoção forte e depois tentarmos abstrair da consciência que temos dela, todos os sentimentos dos seus sintomas corporais, veremos que nada resta, nenhum “substrato mental” com que constituir a emoção e que tudo o que fica é um estado frio e neutro de percepção intelectual”.*

Contrapondo-se à idéia de James, Damásio (2003) teoriza que o corpo, o organismo como um todo, reage e se inclui no processo criando mecanismos inflexíveis e inerentes por natureza. E as emoções, em algumas circunstâncias, são avaliadas por processos mentais que não ocorrem automaticamente, pois são desencadeados por emoções voluntárias. Para que essas emoções ocorram é necessário que haja uma série de estímulos. É da ativação desses estímulos que surgem as emoções.

A reação emocional, segundo Damásio (2003), pode atingir objetivos tais como demonstração de raiva diante de um competidor. Por exemplo, a reação da emoção em relação ao objeto que a desencadeou, ou seja, a percepção da relação entre o objeto e o estado emocional do corpo.

Enfim, a emoção é a combinação do processo avaliativo mental que se produz com base em todo o organismo. Esse processo pode ser simples ou complexo com respostas positivas ao processo e, na maioria das vezes, dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando assim num estado emocional do corpo que é dirigido ao cérebro ( núcleos neurotransmissores) e que resultam em alterações mentais adicionais.

Para compreender melhor a emoção como fator de compreensão, satisfação ou insatisfação, as teorias de Damásio (1999) e da Gestalt indicam

que existem vários aspectos que dão conta de que a emoção provoca outros sentimentos no leitor; pois há uma gama de emoções que se reúnem tradicionalmente em dois conjuntos. Desta forma faz-se necessário compreender o que é emoção e sentimento. Damásio (1996), dentro de uma perspectiva biológica, afirma que a emoção é um conjunto complexo de reações químicas e neurais que formam um padrão. As emoções são reunidas em dois conjuntos: o das emoções primárias, que são inatas, pré-organizadas, indicando que estamos programados para reagir emocionalmente diante de determinados estímulos. O exemplo disso seria o medo diante de situações assustadoras: a esse tipo de estímulo e reação de sentido, pode-se chamar de sentimento. Neste estudo específico, o compromisso de ler diante de uma pessoa desconhecida; é o das emoções secundárias aquelas que se desenvolvem e são adquiridas a partir das emoções primárias, que requerem a participação adicional de determinadas regiões do neocórtex.

Essas emoções se desenvolvem a partir da interação do indivíduo com o seu meio sociocultural. Decorre do modo como ele processa o conhecimento sobre determinados estímulos (objetos, pessoas, situações) com as suas reações emocionais. Desta forma, o nervosismo, a timidez, ou outro fator que estimule a emoção podem influenciar o conhecimento prévio, uma vez que, para ativá-lo, são feitas conexões e ativações mentais dos aspectos cognitivos, sensoriais, afetivos e emocionais. Esses fatores podem influenciar de maneira positiva ou negativa o leitor, afetando a satisfação dele com a leitura.

Com base em autores como Castro (2002) e Damásio (1999; 2003), sabe-se que existem vários tipos de emoções que podem afetar o indivíduo. As sensações levadas ao cérebro podem provocar e processar várias emoções em níveis não-conscientes, que resultam na reação automática e involuntária no processamento mental a respeito do assunto em questão.

Um dos fatores que pode resultar em uma emoção negativa e conseqüentemente falta de motivação para uma situação de leitura, de acordo com a Gestalt, pode ser a não percepção, por parte do indivíduo, das intervenções técnicas cognitivas necessárias ao processamento da leitura. Ou



seja, se o aluno não consegue ler, para afastar de si a sensação de fracasso diante de um resultado negativo, ele pode ficar nervoso e demonstrar desinteresse pela leitura negando a satisfação de ler.

Segundo Damasio (2003, p.191), “ os sentimentos têm sempre uma palavra a dizer sobre o modo de funcionamento do resto do cérebro e da cognição. Sua influência é imensa”. Conforme a teoria estudada sobre a emoção, observou-se que os sentimentos são fatores que influenciam e regulam a estimulação da memória.

Desta forma, lembrar ou esquecer algo pode estar associado ao fato de que se obtém mais êxito quando se aprende ou se faz alguma coisa que agrada e não o que desagrada. Isso implica dizer que um sujeito, quando está exposto a uma determinada situação, dependendo do seu estado emocional, pode ser influenciado negativa ou positivamente por seus sentimentos e emoções. No caso da leitura de histórias a emoção pode influenciar o nível de satisfação da criança.

De acordo com Coelho (2005), a literatura é arte, representa o mundo e a vida através da palavra. Ela funde os sonhos e o imaginário e suas possíveis realizações. De acordo com essa definição, a leitura de um texto literário também fornece emoção, já que cria uma nova relação entre situações reais e situações de pensamento. Nessa prática o sujeito lida com suas necessidades de imaginar e fantasiar, organizando e seguindo regras voluntárias para a satisfação do desejo; por ser esse um meio de atingir o prazer, que cria estruturas para a mudança de necessidades.

O grande desafio do professor é incentivar os alunos a tomarem gosto e a sentir prazer na leitura. A aprendizagem comporta uma face espontânea e pressupõe intervenção construtiva do professor. Assim sendo, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos leitores. Esse papel é o de articulador entre ele e a família da criança, numa integração construtiva, e em conjunto incentiva-se e proporciona-se oportunidades de leitura e aprendizado.

Oliver (1981, p.26) conceitua satisfação como sendo um estado emocional prazeroso ou positivo. A satisfação é a função da relação percebida entre o que o individuo quer, o que faz e o que recebe em troca. Usando essa mesma definição de satisfação para a leitura de histórias infantis, pode-se dizer que a relação é a mesma, pois, se a criança lê uma história que lhe agrada, ela irá demonstrar isso através de atitudes, de gestos, de expressões faciais.

Outra definição de satisfação, dessa vez vinda de Howard e Sheth (1969), aponta que a satisfação é um estado cognitivo do sujeito em estar sendo recompensado adequada ou inadequadamente pelo sacrifício que tem ao ler.

Essas definições contêm elementos de avaliação. Embora os conceitos sejam diferentes, a satisfação é definida de modo que o resultado ou experiência tenha sido pelo menos tão bom quanto se supunha que fosse.

O leitor é um consumidor de cultura, de imaginação, de sonhos e de fantasias. Oliver (1997, p. 27) diz que

*“...a satisfação pode ser melhor entendida como uma avaliação da surpresa inerente à aquisição de uma experiência de consumo. Em essência, é o sumário do estado psicológico resultante quando a emoção que envolve expectativas desconfirmadas, é encaixada com os sentimentos prévios sobre a experiência de consumo”.*

Essa “ experiência de consumo” considera-se para fins deste estudo como a experiência de leitura, cujas expectativas ainda não foram confirmadas, mas que se encaixam com aquilo que o leitor previa e que podem ser confirmadas ou não, medidas pelo fator compreensão. A satisfação ou insatisfação da criança com uma história lida é uma resposta dada por ela sobre a história que leu.

A satisfação está inserida nos fatores estímulos e emoção. Isso pode ser observado através do comportamento do sujeito e dos procedimentos que ele desenvolve para compreender a leitura. Para saber que tipo de leitura deixaria alguém satisfeito, a resposta teria que considerar dois fatores de relevância: primeiramente o público. Ou seja, para que tipo de público se destina a leitura e quais os objetivos do autor com o texto. Se a leitura se destina ao público infantil, que é a modalidade que se discute nesta tese, é provável que a

satisfação com a leitura se dê através do tema, do imaginário. O segundo fator é a possibilidade do prazer e da satisfação de criar, como ressalta Vargas (2000, p. 15), “criar no sentido de colocar a realidade em movimento”. Isso é essencial no ato de apresentar a leitura para a criança, desde que ela seja mostrada com a expectativa de que fornecerá prazer e satisfação.

Ao rever os ideais de uma criança, antes e depois de ela experimentar o mundo através da leitura de histórias infantis, percebe-se que ela aprendeu a acreditar naquilo que, de início, parecia uma figura repulsiva e que, aos poucos, foi se transformando em um amigo prestativo, que a auxilia a reconsiderar seus próprios conflitos.(Bettelheim, 2000). Essa é a satisfação que ela encontra na leitura.

Fizeram-se indagações sobre o comportamento dos sujeitos desta pesquisa, por eles expressos consciente ou inconscientemente, diante de uma situação em que estavam sendo testados. Essas indagações aparecem na obra de Pease (2005). Para o autor, a linguagem corporal e o sistema de sons que a garganta produz são as formas principais de transmissão de emoções e sentimentos do ser humano.

Quanto a essa afirmativa, toma-se Charles Chaplin (1889 – 1977) como exemplo. Ele era dotado de talentos verbais e não-verbais e foi um dos pioneiros da linguagem corporal. Chaplin conseguia expressar-se de maneira corporal brilhante, o que demonstra que a linguagem corporal pode ser eficiente. Por isso, é possível observar no indivíduo algumas marcas que podem falar através de seu corpo e que poderão indicar a compreensão ou não da mensagem através de seus próprios gestos.

A linguagem do corpo reflete o quanto de emoção existe em uma pessoa, é por isso que a leitura da linguagem corporal pode ser importante para a explicação da satisfação, no momento de examinar o estado emocional da pessoa, quando fala, seus gestos e atitudes. Para detectar essa possibilidade, deve-se descobrir como as diversas emoções revelam-se, em conjunto, com os segredos da linguagem do corpo.

É provável que as emoções, sejam elas positivas ou negativas, interfiram na satisfação de uma criança pela leitura. As emoções negativas são as mais difíceis de decifrar e isso é possível verificar quando alguém tenta despistar uma emoção de vergonha, medo ou frustração. O porquê de esconder é relativo. Às vezes, isso é feito por timidez, outras, por orgulho, para se sentir mais forte e não admitir o suposto fracasso.

Para Pease (2005), alguns gestos tais como fazer movimentos com a cabeça, os olhos, os braços, as pernas e as mãos podem representar um sentimento da pessoa que o faz. Assim como mover ou coçar a cabeça pode significar preocupação. A sinceridade pode ser demonstrada na sustentação do olhar; se uma pessoa não está sendo sincera, ela não fixa o olhar em lugar nenhum, mostra-se inquieta, apresentando gestos corporais que demonstram sua inquietação e insegurança.

Pease (2005) acrescenta que cruzar os braços é um indicativo de defesa e repetir gestos pode mostrar que o sujeito está entediado com a situação, ou está sob pressão. Para o estudo proposto nesta tese, considera-se que estar sob pressão é estar lendo sem o prazer de ler, é ler por obrigação e não por satisfação.

Para Dimitrius e Mazzarella (2000), alguém que está imerso em seus pensamentos pode ter a atitude de sentar-se e apoiar o queixo ou a cabeça e ficar imóvel escutando e olhando fixamente, pensando para responder, podendo tal atitude ser interpretada de duas maneiras: de atenção e interesse ou impaciência e irritação, o que corresponde ao grau de satisfação e insatisfação do sujeito.

Outro ponto importante e que revela comportamentos pessoais é estar entediado. O entediado não liga para o que acontece a seu redor, não escuta o que lhe dizem. Se a mente e o corpo estão em descompasso e o indivíduo se sente desconfortável, ele procura distrair-se com qualquer movimento. São pessoas que suspiram alto. Alguns conversam, outros bocejam, e o que mais querem é livrar-se daquele momento que lhes parece incômodo. É o protótipo da insatisfação ou da ansiedade.

Algumas pessoas, para livrar-se desse momento, criam suas fantasias e nelas viajam. Essa é uma atitude que, às vezes, representa ser tão real que o indivíduo não se dá conta e passa a estar em outro lugar, em pensamento. Outro gesto que mostra entediamento é apoiar a cabeça com a mão demonstrando estar cansado. Alguns, nesses casos, piscam muito tentando esconder o desconforto.

Os indivíduos, de acordo com Dimitrius & Mazzarella (2000), podem apresentar dificuldade de concentração. Falam baixinho e lentamente, costumam andar de olhos baixos e esquecem facilmente de tudo. Essas pessoas, as que não conseguem concentrar-se numa atividade ou situação, podem deprimir-se.

O nervosismo também pode intervir tanto na compreensão de uma leitura como na satisfação do sujeito com essa leitura. O fato de estar nervoso faz com que o sujeito se agite mais, esqueça-se das coisas. Dependendo do grau de ansiedade, a pessoa não consegue sentir prazer ou ficar satisfeito com nada.

Finalmente, é importante que se diga que a linguagem corporal mostra muito do prazer e da satisfação de alguém por uma ação. Os movimentos corporais também são indicadores de comportamento do sujeito diante daquilo que vivencia. Ao sacudir os pés, é como se o cérebro estivesse tentando fugir do que está acontecendo. É uma atitude que se pode classificar de insatisfação. Analisar o contexto em que essas atitudes ocorrem é importante, pois se trata do ambiente e do comportamento das pessoas. A observação atenta de todos esses indícios pode trazer informações que contribuam para o objetivo principal da tese, por isso é necessário filtrar as informações pertinentes, as que interessam a essa investigação.

Nesta pesquisa, a interface Psicolinguística e Literatura Infantil, através dos estudos de compreensão leitora, procedimentos de leitura do leitor, oferece elementos para uma investigação mais aprofundada do processamento da leitura. As relações apresentadas propõem um ângulo de observações diferenciado reunindo aspectos pouco investigados como linguagem corporal e nível de satisfação. As relações que se apresentam são imperceptíveis para a criança porque ela ainda não entende os processos linguísticos de comunicação,

porém é dessas relações que se pode encontrar maiores esclarecimentos sobre a temática que se discute nesse capítulo.

## 1.2 Pressupostos Teóricos da Literatura infantil

O papel da literatura Infantil na vida de uma criança é muito importante, pois a literatura infantil dá à criança a oportunidade de viver o imaginário e de ter uma visão aproximada da realidade. É previsível que aquilo que a criança lê na infância permaneça na memória pela vida toda, pois é comum que os adultos, guardem recordações das leituras da infância e da adolescência.

Quando a criança lê, adquire um conhecimento do real e do não-real. Com isso, vai se acostumando a desenvolver a atividade de compreensão do que lê e a capacidade de formar uma opinião crítica que estimula a sua criatividade desde pequena. De acordo com Bettelheim (2000), a partir dessa prática, ela vai desenvolvendo seus recursos interiores, oportunizando que suas emoções, imaginação e inteligência se ajudem e se enriqueçam.

Para compor o aporte teórico deste trabalho será explicitado, neste tópico, o percurso histórico da Literatura Infantil desde as suas origens até a contemporaneidade, bem como o legado deixado para a formação da atual literatura infantil brasileira. Trataremos, ainda, dos aspectos relacionados às histórias infantis e da importância da leitura e da narração de histórias durante o período de infância para que as crianças possam desenvolver a compreensão leitora a fim de se tornarem adultos conscientes e críticos do meio social em que vivem.

A expressão “literatura infantil” mostra que há uma modalidade literária que pode ser vivenciada principalmente pelos educadores em seus contatos com os textos plenos de encantamento e de faz-de-contas e o ser maravilhoso chamado criança. Isso demonstra como é importante a literatura em todos os segmentos da vida, e o quanto deve ser dado valor ao termo infantil associado à literatura. Não que essa literatura deva ser feita essencialmente com intenção

pedagógica, didática ou para incentivar hábito de leitura. Mas, respeitando a arte, o poder de cativar o leitor é trabalhar o imaginário e a fantasia.

Bahia (2002) se posiciona sobre a literatura infantil defendendo a ideia de que ela é todo o acervo literário escolhido pela criança e que provoca a emoção, o prazer o entretenimento das mesmas, incentivando a fantasia, a identificação dela com a história e assim o interesse pela leitura.

Novaes (2003) concorda com o fato de que a literatura infantil, em especial, cumpre a tarefa fundamental de servir como agente de formação, seja no convívio espontâneo leitor e obra, seja no diálogo leitor e texto estimulado pela escola.

Peres (1999) também se posiciona afirmando que a função da obra literária é criar um momento de beleza através da palavra e que por isso essa palavra não deve ser simplificada. Para essa autora a linguagem não deve ser simplificada, mas deve ser escrita quando se tem certa afinidade com o público que será leitor dessa obra. E em se tratando de público infantil, a literatura infantil deve atender a expectativa desse público para que possa atingi-lo de forma a mostrar-lhe o belo e o mágico.

A criança, ao interagir com a obra literária, tem acesso aos aspectos formativos nela apresentados de maneira fantástica, lúdica e simbólica. Os procedimentos pedagógicos adequados levam-na a uma maior interação com o texto e a uma compreensão mais abrangente do contexto.

Assim sendo, a obra pode ser utilizada como um objeto de mediação e estabelecer relações entre teoria e prática, possibilitando ao professor atingir determinadas finalidades educativas. Para tanto, uma metodologia que contemple essa estrutura literária pode favorecer o desenvolvimento leitor das crianças, já que é o resultado da interação ao mesmo tempo receptiva e criadora que processa através da linguagem verbal, seja ela escrita ou falada, e não simplesmente um reflexo da mente traduzida em palavras, de acordo com a concepção de Aguiar & Bordini (1993).

Concordando com essas autoras, Cademartori (1994, p.23) afirma que ... “a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade”. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação por possibilitar a reformulação de conceitos e autonomia de pensamento evitando a dependência e a carência.. Segundo Bettelheim (1996, p. 13),

*...“para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam ... “*

A criança por natureza é curiosa e dotada de grande senso de imaginação e criatividade, além de ter aspirações a conhecer tudo. Nas famílias a forma encontrada pelos pais para saciar-lhes a curiosidade e estimulá-las desde muito pequenos para que se desenvolvessem intelectualmente foi contar-lhes histórias que, muitas vezes, foram inventadas pelos pais e avós para entretê-las. Nos tempos mais remotos da antiguidade não existia uma literatura infantil e as histórias que as crianças estavam acostumadas a ouvir eram de Santos e da Bíblia. As famílias passaram inventar outras histórias para seus filhos: de fadas, de bruxas e de animais que agradavam as crianças que foram se tornando cada dia mais exigentes em relação a histórias infantis. Essa mudança no hábito de contar histórias fez surgir uma nova forma de política social que originaria a literatura infantil.

### 1.2.1 Histórico: origens e legado



Na antiguidade grega e romana, a educação da criança cabia exclusivamente à família. Segundo Coelho (2003), na Grécia e na Roma antigas, a criança era educada exclusivamente pela família. Para aprender, espelhava-se no comportamento dos adultos. Não havia diferença entre adulto e criança – todos eram tratados da mesma forma e não existiam escolas formais. O patrimônio recebido pela criança era de mitos, lendas e romances épicos, os quais eram adquiridos da mesma forma que os adultos.

Segundo informa Áries, (1981, p. 68),

*“ Na Idade Média, com o poder da Igreja, passou-se a propiciar à criança o ensino da religião, da moral, habilidades da leitura, escrita e aritmética. Surgem então os primeiros livros de caráter pedagógico com função moralizadora.”*

Nesta época, tudo que viesse a desviar o pensamento para o lado crítico ou imaginativo era contrário às ideias moralistas.

Com o Renascimento, conforme Coelho (2003), a literatura passou a sofrer menos influência da vida dos Santos e da Bíblia, e os contos e fábulas com elementos mitológicos, lendários e da tradição popular começaram a fazer parte da literatura para as crianças. Rainhas, príncipes, princesas, fadas, magas e bruxas mesclaram-se à escola formal e se incluíram na literatura infantil.

Na época do Iluminismo, de acordo com Zilberman (2003), passou-se a valorizar a razão, desprezando-se a imaginação. A criança não deveria perder tempo com as histórias de fadas. Mais tarde houve uma revisão desse procedimento, manifestando-se uma preocupação maior com o desenvolvimento infantil.

Durante o Romantismo, a fantasia, a imaginação, o mistério dos contos de fadas e o folclore foram introduzidos nas histórias infantis, dando liberdade à criança para criar e imaginar. A partir daí, conforme Coelho (2005), principalmente no século XX, elas ganharam ênfase e passaram a ser consideradas importantes para o desenvolvimento infantil.

Zilberman (2005) comenta que o conto de fadas surgiu da tradição popular. Histórias como *A Bela Adormecida*, *Cinderela* e *Chapeuzinho Vermelho*, antes escritas para adultos, foram transcritas e publicadas para o público infantil por autores como Charles Perrault (1628-1703), na França, Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) e depois pelos mesmos irmãos Grimm (1812-1822), na Alemanha. Essas histórias passaram juntamente com as dos autores Daniel Defoe e Jonathan Swift, a ser sinônimos de literatura infantil.

Um dos pioneiros na literatura infantil brasileira foi o jornalista alemão Carl Jansen (1823–1889), que aqui viveu e trabalhou. Jansen traduziu alguns clássicos como *Robinson Crusoe* (1885) e *Viagens de Gulliver* (1888). Outro desbravador da literatura infantil foi Figueiredo Pimentel (1869-1914), um brasileiro que seguiu o caminho dos irmãos Grimm e publicou *Contos da Carochinha*, em 1894, mostrando as histórias de fadas européias juntamente com narrativas coletadas entre os descendentes dos povoadores brasileiros, os portugueses, e as histórias contadas pelas escravas que tinham a missão de educar a infância brasileira do século XIX. Esses dois autores foram pioneiros na arte de introduzir a tradição oral e popular brasileira.

No final do século XIX, as mudanças no regime político brasileiro já despontavam e a Monarquia estava prestes a desaparecer, dando lugar a um estado republicano com pensamentos mais independentes. Essas idéias de satisfação e insatisfação da sociedade apareciam em praticamente todas as manifestações liberais e dinâmicas da sociedade da época. Um grupo emergente passou a exigir e a reivindicar mais em todos os setores, incluindo o econômico, o escolar, além do social. No universo escolar, sentia-se a mudança na exigência de uma literatura para os currículos escolares. Os primeiros livros infantis para as crianças surgiram nessa época, pois atendiam aos anseios desse grupo social.

De acordo ainda com Zilberman (2000), essas manifestações aconteceram em um momento em que não havia uma tradição literária de literatura infantil, por isso traduziram-se obras estrangeiras, de autores consagrados para o

público adulto, adaptando-as ao universo infantil brasileiro. O legado literário que resultou, mais tarde, nas histórias infantis não era apenas o de contos de fadas. Era um novo projeto para uma educação de caráter ideológico que representava, nos textos infantis, a intenção da escola de ser uma importante aliada para a formação de cidadãos críticos.

Carl Jansen e Figueiredo Pimentel, mais uma vez, foram pioneiros ao editarem os primeiros livros didáticos. São eles: *Seletas*, *Antologias* ou *Livro de Leitura*. Depois, foi a vez de Olavo Bilac (1865-1918) brilhar na literatura com suas poesias, muitas delas cívicas, que foram declamadas por várias gerações. Monteiro Lobato veio mais tarde, publicando a sua primeira obra *Menina do Narizinho Arrebitado*, em 1922, e, a última, *Os Doze trabalhos de Hércules*, em 1944. Esse sucessor dos desbravadores da literatura infantil brasileira talvez não soubesse que a sua obra e seus personagens pudessem chegar até os dias de hoje, como praticamente um sistema literário sozinho, mesmo tendo sido acompanhado por outros escritores.

Em 1930, Viriato Correa, com um realismo bem expressado em *Cazuza*, seguiu a tradição de Lobato na arte de escrever para crianças. Depois foi a vez de Graciliano Ramos, em 1937, contar a *Terra dos Meninos Pelados*, livro em que predomina a fantasia e o fabuloso. Nesse mesmo período, Érico Veríssimo criou uma série de histórias curtas, entre as quais pode ser citada a *História do Avião Vermelho*, em que predomina o aparecimento dos bichos que chamam a atenção pela sintonia entre crianças e animais. Para Zilberman (2000), as narrativas em que aparecem bichos são muito bem aceitas pelas crianças, pela proximidade e pela sensibilidade que elas têm com animais. Isso pode ser comprovado pela quantidade de histórias em quadrinhos, popularizadas por Walt Disney, desde 1930.

Apesar do desenvolvimento do País, na década de 1960, a literatura infantil sofreu a falta do ímpeto de imaginação de Monteiro Lobato. Em 1970, o Brasil ganhou a Copa do Mundo, mas a época foi de aumento de inflação, recessão econômica, recessão de crédito, e o País perdeu credibilidade entre os grupos dominantes. A classe mais conservadora da sociedade agora monitorava o

Brasil e a nova política, dita revolucionária, se instalou. Veio o golpe militar e com ele o AI 5, trazendo junto o momento considerado mais crítico da sociedade brasileira, a Ditadura.

A Ditadura provocou inúmeras consequências atingindo os vários estados brasileiros, na governabilidade, na educação, na cultura e, na literatura, que passou, nessa época, a sofrer repressão. Felizmente, quem menos sofreu com isso foi a literatura infantil, pois não era lembrada por ser literatura endereçada às crianças. Com isso, os escritores tiveram mais liberdade e puderam desenvolver nela as suas ideias democráticas e independentes, sendo esse o momento em que eles conquistaram um maior número de leitores.

A partir de 1970, a literatura infantil recomeçou a contar a História, como se ignorasse o que a antecedeu, recusando os mecanismos simples da aceitação e inserção social, conforme o assegura Zilberman (2000).

Foi nos anos de 1980, que a literatura, além de insubordinar-se em relação ao sistema vigente, literário ou político, acabou por mostrar que era hora de se escrever uma nova história, ou seja, buscar novos caminhos, através dessa literatura infantil que já vinha se estabelecendo.

Para Coelho (2005, p. 49), “essa dialética, natural ao fenômeno literário, é a responsável básica pelas mutações de estilo e de temas que a literatura infantil vem apresentando desde as suas origens.” Diz ainda a autora que “toda a leitura, que consciente ou inconsciente, faça sintonia com a essência do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor”.

É necessário, ainda, mencionar, no que se refere à literatura infantil, a opinião de Elias José (2007). Para esse autor, o livro infantil é uma viagem pelo mundo do imaginário. É um brinquedo que faz rir, vivenciar e aprender coisas novas. Juntos, o autor e o leitor podem brincar, fugindo da relação distante e senhoril que afasta o mundo do adulto do universo da criança.

Bettelheim (2000), discorrendo sobre o mundo infantil, considera que, com as histórias de fadas, o mundo é descrito e é visto de outra forma. O conto de fadas tem a função de agir como terapia para as crianças. Através da leitura da

história e dos conflitos que apresentam entre príncipes, princesas, animais, reis e rainhas, a criança aprende a resolver os próprios conflitos internos, tornando-se ela também um príncipe, uma princesa.

As palavras de Coelho (2005, p.45) vêm a complementar tais concepções. Segundo a autora,

*“O caráter fundamental da literatura é traduzir verdades individuais, de tal maneira integradas na verdade geral e abrangente, que a forma representativa escolhida, mesmo perdendo, com o tempo, o motivo particular que a gerou, continua falando aos homens por outros motivos, também verdadeiros, no momento em que surgem”.*

Quanto ao ensino, esse também sofreu com as reformas educacionais da época da Ditadura. Instalou-se a reforma da educação brasileira em 1970, com a Lei nº 5.692, que estabelece, no seu Art. 20: “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”.

Esse aspecto facilitou a chegada da literatura infantil, que passou a ser considerada material adequado ao ensino nos primeiros anos de escolarização. As obras preferidas nos primeiros tempos foram as de Monteiro Lobato.

Seria essa a nova era da literatura infantil, a qual resultaria na formação de leitores conscientes e críticos por excelência.

### 1.2.2 Histórias infantis: leitura e narração

Do passado surgiram as histórias para adultos, que depois foram se transformando em histórias para crianças. Dessa constatação, Coelho (2000, p. 41) aponta fatores como a popularidade e a exemplificação, comuns às obras que se haviam transformado em clássicos da literatura infantil, que nasceram no meio popular (ou culto e depois se popularizaram nas adaptações) e que resultaram em sucesso como literatura inicial nascida do mito, da lenda, do maravilhoso.

Ler histórias infantis pode significar muito na vida das crianças ou pode não servir para nada. Se a criança não encontra nas histórias lidas significado que venha a preencher o vazio dentro dela, as leituras feitas não acrescentam nada ao seu desenvolvimento. Por outro lado, se a história entretém, prende a atenção e tende a provocar a curiosidade, da mesma forma que as histórias contadas por suas mães, avós, enfim, pela família, elas significarão muito.

A criticidade, assim formada, faz com que o ser humano seja capaz de criar expectativas e buscar soluções além de seu universo para os problemas internos e sociais em que se apresentam. A consciência crítica desenvolve-se desde a infância, através da imaginação e projeção de mundo. Os tempos mudaram, mas as necessidades básicas percorrem o mundo do imaginário contrastando-o com o mundo real.

O “era uma vez...”, com o qual quase sempre se inicia uma história, desperta rapidamente o interesse da criança para o que vai ser contado. Aguça a sua curiosidade e introduz um mundo mágico no qual tudo é possível.

É importante, para a formação do pequeno leitor, ouvir muitas histórias. Esse é o início da formação leitora, segundo Abramovich (1994), e ser leitor é o caminho infinito da descoberta e da compreensão do mundo que, para as crianças, se insinua através das histórias do faz-de-contas. Elas ficam envolvidas no maravilhoso, partindo de uma situação real, mas lidando com as emoções que conhecem e, muitas vezes, até já vivenciaram. Assim é, com os contos de fadas, com as histórias de bruxas, de animais, citados no subitem anterior.

As narrativas de histórias infantis estimulam a fantasia, pois atravessam por lugares fora dos limites do tempo e do espaço, por onde, no entanto, qualquer um pode caminhar. As personagens dessas histórias deparam-se com situações em que eles próprios têm que buscar e encontrar soluções para seus conflitos, fazendo com que o leitor use a sua imaginação, procurando encontrar, ele também, uma resposta para seus conflitos. Todo esse processo desenvolve-se através da fantasia, do imaginário e, é claro, com a intervenção das entidades fantásticas dos contos de fadas.

Para Bettelheim (2000), a fantasia destina-se a preencher grandes lacunas na compreensão de uma criança que, por sua imaturidade, ainda é incapaz de compreender e aceitar as respostas reais do mundo. Para elas frequentemente as situações da vida real se tornam tão mescladas e caóticas que a mente não é capaz de classificá-las.

Tem razão o autor quanto à importância de a criança compreender uma história infantil, e concorda-se com ele quando afirma que, quanto mais ela lê ou ouve histórias, mais essa prática ativa a sua imaginação, sua criatividade e seu potencial de aprendiz. Nas afirmações de Bettelheim (2000), para que a história enriqueça a vida de uma criança, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver-se intelectualmente e valorizar as suas emoções relacionando-se com todos os aspectos de sua personalidade, harmonizando-se com seus desejos e ansiedades. A conclusão é de que o autor reconhece as dificuldades que há para inspirar na criança confiança no futuro.

O público infantil, na sua essência, através da capacidade que tem de fantasiar e projetar-se no mundo do imaginário, é capaz de ver o mundo melhor do que ele é. Eles são capazes de sonhar com a realidade idealizada na sua inocência, no universo imaginário que criam em seu entorno. Entenda-se que assim como a ideia do maravilhoso, a ideia do mito, da tristeza, da morte e da desesperança se desenham nas histórias e também aparecem na inocência imaginária de uma criança, porque fazem parte do conhecimento da vida real.

Vista dessa maneira, a leitura de histórias infantis e contos de fadas é uma importante aliada na construção pessoal e cognitiva da criança. A criança, quando lê, transcende a realidade e mergulha no universo encantador do imaginário, o qual pode trazer-lhe um pouco de ensinamento para resolver seus próprios conflitos e ansiedades.

Por tudo isso, as histórias infantis fazem parte do jogo do imaginável e do inimaginável. É possível imaginar-se uma criança lendo um livro de histórias: inimaginável é o que se passa na cabeça da criança quando o jogo mágico da leitura se instaura, envolvendo, através da palavra, o autor, o texto e o leitor em um diálogo silencioso, mas perturbador. É possível que a criança se aproxime

do mundo ideal, sonhado e esperado por ela, que a leve até onde a vida real não consegue. E também é possível que a criança aprenda a pensar de forma crítica, opondo-se aos desmandos do mundo que a cerca.

Quanto às histórias, elas são apresentadas através do gênero narrativo, destacando-se o narrador, responsável por tecer a história, o enredo, as personagens e as expectativas que envolvem o real e o imaginário do leitor. O narrador cumpre a função de narrar aquilo que deveria ter sido e não foi e descreve os fatos de acordo com o conhecimento de mundo que tem.

Nas assertivas de Elias José (2007, p. 58), “a narração é uma arte que diverte, educa, ensina, desperta a criança para o espírito ético, para a verdadeira cidadania e, sobretudo, estimula a leitura literária”. A história, continua o autor,

*“... tem o poder mágico de ligar pessoas pelo fio da narrativa. É uma troca com muitos truques, que prendem, amarram, no bom sentido. O bom contador faz a gente viajar. Faz a gente ligar a história lida ou ouvida a muitas outras histórias, fictícias ou reais, de nossa cidade, estado ou país, familiares ou bem pessoais.”*

Os textos narrativos são organizados de forma sistemática e seguem um padrão sócio comunicativo cujos objetivos enunciativos e estilo se realizam de forma concreta por forças históricas, sociais, institucionais, tecnológicas e temporais. O narrador é capaz de contar tudo sobre o enredo e as personagens, inclusive seus monólogos e diálogos interiores.

A arte de narrar histórias é extremamente envolvente e sempre pede participação: a arte de ler oralmente, de ler silenciosamente e de contar histórias reflete a expressão artística e o imaginário de uma pessoa, uma comunidade ou um povo. As histórias deixam de ser patrimônio pessoal de quem lê ou conta e de quem ouve; passam a ser patrimônio cultural da humanidade. Elas fazem o homem imaginar coisas possíveis, apenas vividas na fantasia, na poesia e na ficção.

A história narrada para/por uma criança é capaz de atingir o ouvinte/leitor de forma criativa, porque desperta a curiosidade e mexe com a criatividade. Para Elias José (2007, p. 60), a narrativa de uma história é “fruto do imaginário



humano, mexe e remexe com a nossa memória, fertiliza a nossa fantasia, faz a vida vivida vir à tona em nossa imaginação”.

O contar e o ler histórias passou a ser sinal de viver e reviver os momentos de magia e fantasia. De mostrar ao outro através do mundo encantado da imaginação, a fórmula mágica que leva o leitor ao mundo do faz-de-contas, desconectando-o do seu dia a dia, provavelmente, sem muitas emoções, levando-o a passear por alguns momentos por um país inimaginável na vida real.

Não existem formas mágicas de contar histórias, tanto que o prazer de ler silenciosamente a narrativa de uma história é instigante para as crianças ao ponto de fazer com que elas queiram recontá-la para outra criança. Nesse pormenor, o dito popular fica muito bem “Quem conta um conto, aumenta um ponto” e a história recontada pode ter fineza de detalhes, pode ser muito sucinta e pode obedecer ao nível de exatidão de quem ouviu. O que importa é o quanto de magia é dedicado a essa contação para encantar e emocionar a quem ouve. Uma fantasia que deve ser acrescentada de modo natural, sem exagero nos gestos ou na voz do narrador.

Conforme Coelho (2000), a contemporaneidade tem dado um valor crescente à linguagem como fator fundamental na formação da criança e do jovem. Para a autora, o ato de narrar compreende o ato de criar através da metalinguagem histórias que falam de si e do seu fazer, mostrando que a invenção literária é um processo de construção verbal que depende da decisão do escritor. O texto diz algo, não dependendo exclusivamente daquilo que o leitor entende.

Esta tese pretende examinar a interface, literatura e compreensão e procedimentos de leitura que segundo Poersch (1991), é uma atividade de processamento cognitivo. Nas crianças, em idade abaixo da idade escolar até oito ou dez anos, isso pode ocorrer através da literatura infantil pela contribuição das narrativas de histórias que, de acordo com explicações científicas teóricas e experimentais já pesquisadas demonstraram que a criança desenvolve conceitos personalizados sobre o que experimenta. O que significa dizer que

existe a probabilidade de que essa leitura contribua para o desenvolvimento cognitivo das crianças pesquisadas. Isso ocorreu no momento em que ao ler elas se depararam com um universo supostamente conhecido por elas. Com essa perspectiva, se busca examinar os procedimentos utilizados pela criança e a satisfação por ela manifestada com a leitura de histórias infantis.

## 2 METODOLOGIA

A presente seção trata da explicitação dos objetivos, das questões de pesquisa, da indicação do universo pesquisado, da nomeação e descrição dos instrumentos, do estabelecimento dos procedimentos de análise, e, finalmente, do tratamento dos dados.

### 2.1 Objetivos e Situações de Pesquisa

O objetivo geral desta tese é contribuir para os estudos sobre a compreensão leitora de histórias infantis por crianças de 3ª série, os procedimentos utilizados e o nível de satisfação leitora.

Considerando as situações 1, 2 e 3 (quadro 1) constituem-se nos objetivos específicos da pesquisa:

- a) analisar a compreensão leitora de histórias infantis por crianças de 3ª série;
- b) examinar os procedimentos de leitura utilizados pelos sujeitos;
- c) verificar o nível de satisfação leitora dos sujeitos.

<b>Situação 1</b>	<b>Situação 2</b>	<b>Situação 3</b>
1. A criança lê a história do “Rugério” silenciosamente.	1. O pesquisador lê a história do “Coaxito” para a criança.  2.A criança lê silenciosamente a história.	1. O pesquisador conta a história do “Tiriri” para a criança. (gravação em vídeo)  2.A criança lê a mesma história silenciosamente.

Quadro 1 - Situações de Pesquisa: (S1), (S2) E (S3)

Com base nesses objetivos específicos, as questões de pesquisa são as seguintes:

- Quais os escores de compreensão leitora (reconto e questões específicas) das histórias por crianças da 3ª série nas situações 1, 2, e 3?
- Quais os procedimentos de leitura (manuseio do livro e tempo de leitura) de histórias utilizados por crianças da 3ª série nas situações 1, 2, e 3 ?
- Qual o nível de satisfação leitora dos sujeitos nas situações 1,2 e 3?
- Quais as relações entre os escores de compreensão leitora, os procedimentos de leitura e a satisfação leitora?

## 2.2 Universo Pesquisado

Constituíram-se em sujeitos da pesquisa 15 alunos da 3ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública localizada no bairro Partenom, Zona Leste de Porto Alegre.

## 2.3 Materiais, Instrumentos e Formas de Aplicação

O material selecionado para compor os instrumentos de pesquisa consistiu de (três livros de histórias infantis, do autor Rogers Hargraeves, da coleção Catimbó, todos com a mesma estrutura e características: formato, estilo literário e linguístico, e tema, e de gravações das histórias (uma leitura realizada pelo pesquisador e uma gravação com contação da história pelo pesquisador).

A escolha por essas histórias se deve ao fato de que a criança por sua natureza infantil e sensibilidade tende a identificar-se com histórias que falam de personagens também sensíveis como animais e fadas, entre outros. Além disso, os exemplares escolhidos fazem parte de uma coleção com histórias que

apresentam a mesma textura literária, enredos semelhantes, personagens com os quais a criança se identifica, são carregadas de emoção e que trazem um desafio final, o que é pertinente à criança nessa fase de idade.

Para o desenvolvimento da presente investigação foi desenvolvida uma pesquisa piloto (Anexo I), com um questionário sobre a compreensão leitora (questões específicas e reconto) e outro questionário sobre a satisfação leitora (com seis questões), abrangendo as três situações de pesquisa referidas. Essa coleta foi realizada com 5 sujeitos da mesma idade e escolaridade dos sujeitos da pesquisa e foram gravadas para posterior observação sobre os procedimentos de leitura e atitudes dos alunos diante das leituras e dos questionários de compreensão.

Realizada a pesquisa-piloto, re-elaboraram-se os instrumentos definitivos abrangendo as três situações de pesquisa, a seguir nomeados.

- a) Instrumento 1 - Questionário de Anamnese (Anexo II)
- b) Instrumento 2 - Questionário com Questão sobre o Reconto e Ficha de Análise do Reconto (Anexo III)  
As respostas esperadas encontram-se nos quadros 2, 3 e 4, a seguir.
- c) Instrumento 3 - Questionário com Questões de Compreensão Leitora em Níveis de Profundidade da Compreensão (Anexo IV)  
As respostas esperadas encontram-se no quadro 5.
- d) Instrumento 4 - Ficha de Observação dos Procedimentos de Leitura: Sequência de Leitura e Tempo de Leitura (Anexo V)
- e) Instrumento 5 - Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora (Anexo VI)
- f) Instrumento 6 - Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora com a História e com a Situação de Pesquisa (Anexo VII)

Segue a descrição dos instrumentos e sua forma de aplicação:

O Instrumento 1 – Questionário de Anamnese possibilitou a coleta de informações pessoais do sujeito e os hábitos e níveis de leitura da criança em relação à família e à escola. Foi aplicado no primeiro encontro, no momento da entrevista, antes que a criança começasse a leitura do livro da (S1). A pesquisadora saudou os estudantes e disse que iria fazer um questionário sobre os hábitos de leitura deles. O questionário pedia que as crianças se identificassem - nome, idade e série. Depois foi-lhes perguntado sobre os hábitos de leitura, tipo de leitura de que gostavam e sobre os hábitos de leitura de seus pais. Esse mesmo questionário foi também aplicado com a professora, pois nele constava uma parte dirigida a ela, uma vez que, provavelmente, conhecesse a criança no seu desempenho cognitivo. Para ela foi solicitado que fizesse uma apreciação em relação a seus próprios alunos quanto ao nível de leitura que apresentavam, que falasse sobre os hábitos de leitura deles e lhes desse uma nota para o que ela considerava desempenho dos alunos em leitura.

O Instrumento 2 – Questionário com Questão sobre o Reconto e Ficha de Análise do Reconto. O questionário foi aplicado para a criança recontar a história a partir do título, envolvendo o lugar do acontecimento, os personagens, central e secundários, as dificuldades do personagem central, a identificação do personagem secundário que mais ajudou o personagem central e o desfecho da história. Esse instrumento tinha como objetivo saber se a criança havia compreendido a história.

Depois da leitura realizada pela criança, a professora pediu que o aluno contasse a história que tinha lido. Foram solicitados dados referentes à história como um todo, observando os fatos que eram importantes para a compreensão da história. O reconto de livre organização pela criança exigia que recordasse dos fatos sem intervenção do pesquisador. Para chegar a isso era preciso ler e ativar a memória de trabalho e a de curto prazo para responder às questões, que tinham o objetivo de reconstruir a compreensão da história. Os itens requeridos

para a composição do reconto encontram-se nos quadros 2, 3 e 4, a seguir..  
Esse foi o primeiro instrumento aplicado aos sujeitos da pesquisa.

### Situação 1

Situações	Reconto da História Rugério
Situação 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Nome da história: Rugério</li> <li>◆ Lugar do acontecimento: Vila Juba</li> <li>◆ Especificação do lugar: Catimbó</li> <li>◆ Personagem Central: Rugério, um leão</li> <li>◆ Dificuldades do personagem central: Era um leão que tinha a voz fraquinha e não sabia rugir</li> <li>◆ Sentimentos do personagem central: Ele tinha vergonha porque não sabia rugir.</li> <li>◆ Personagens secundários: Poinco, o porco, Tiriri, o passarinho, Estálio, o jacaré.</li> <li>◆ Personagem secundário que ajudou o personagem central: Trombônio queria ajudar.</li> <li>◆ Ajuda dos personagens secundários: Trombônio, mandou o Rugério rugir forte para assustar Estálio e rugiu atrás dele.</li> <li>◆ Desfecho da história: Estálio levou um susto e saiu correndo. Rugério também se assustou. Correu e se escondeu no alto de uma árvore.</li> </ul>

Quadro 2 - Reconto da História como Previsão da Compreensão Leitora - Situação 1

## Situação 2

Situações	Reconto da História Coaxito
Situação 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Nome da história: Coaxito</li> <li>◆ Lugar do acontecimento: Vila Pantanosa</li> <li>◆ Especificação do lugar: Catimbó</li> <li>◆ Personagem Central: Coaxito, um sapo</li> <li>◆ Dificuldades do personagem central: Era um sapo diferente. Ele não sabe nadar.</li> <li>◆ Sentimentos do personagem central: Queria nadar, mas não tinha coragem.</li> <li>◆ Personagens secundários: Poinco, o porco, Rufo, o cachorro e Quico, o rato.</li> <li>◆ Personagem secundário que ajudou o personagem central: Ruffo foi o que teve a ideia e os outros ajudaram.</li> <li>◆ Ajuda dos personagens secundários: Eles convidaram Coaxito para brincar de pular carniça.</li> <li>◆ Desfecho da história: Na brincadeira, eles foram pulando um por cima do outro na beira do lago. Coaxito era o último e caiu na água. Assim, ele se obrigou a sair nadando.</li> </ul>

Quadro 3 - Reconto da História como Previsão da Compreensão Leitora - Situação 2



## Situação 3

Situações	Reconto da História Tiriri
Situação 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Nome da história: Tiriri</li> <li>◆ Lugar do acontecimento: Vila Plumosa</li> <li>◆ Especificação do lugar: Catimbó</li> <li>◆ Personagem Central: Tiriri</li> <li>◆ Dificuldades do personagem central: Era um passarinho esquisito porque não sabia voar. Ele nunca tinha aprendido a voar.</li> <li>◆ Sentimentos do personagem central: Era um passarinho triste, choroso, mas era esforçado.</li> <li>◆ Personagens secundários: Poinco, o porco.</li> <li>◆ Personagem secundário que ajudou o personagem central: Poinco.</li> <li>◆ Ajuda do(s) personagem (ens) secundário(s): O Poinco disse para o Tiriri bater alguma coisa para voar: as orelhas, as pernas, o bico.</li> <li>◆ Desfecho da história: Com a chegada do amigo, Tiriri ficou muito feliz e começou a bater as asas e as pernas, se desequilibrou e saiu voando.</li> </ul>

Quadro 4 - Reconto da História como Previsão da Compreensão Leitora - Situação 3

O Instrumento 3 – Questionário com Questões de Compreensão Leitora e Níveis de Profundidade da Compreensão - serviu como instrumento para duas perspectivas de medida de compreensão leitora: compreensão global da história e níveis de profundidade da compreensão: explícito, implícito e ultraplícito. O instrumento foi elaborado com 15 questões para verificar a compreensão leitora: (8) questões de nível explícito, quatro (4) perguntas de nível implícito e três (3) perguntas de nível ultraplícito.

Esse instrumento foi aplicado de acordo com cada situação de pesquisa, depois da leitura do aluno, quando a professora entrevistadora o convidava para

responder a questões sobre a história lida, cuja previsão de respostas encontra-se no quadro 5, a seguir:

QUESTÕES	SITUAÇÃO 1	SITUAÇÃO 2	SITUAÇÃO 2	NÍVEIS DE PROFUNDIDADE DO TEXTO
Compreensão leitora	História Rugério	História Coaxito	História Tiriri	Compreensão textual
1. Qual é o nome da história que você leu?	Rugério	Coaxito	Tiriri	Explícito
2. O que era o Catimbó?	Era o nome do lugar onde o leão morava.	Era o nome do lugar onde o sapo morava.	Era o nome do lugar onde o pássarinho morava.	Explícito
3. O nome da Vila onde ele morava tinha algo a ver com ele?	Sim, Vil Juba, o leão tem juba.	Sim, Vila Pantanosa, sapo vive no pântano.	Sim, Vila Plumosa, passarinho tem plumas.	Implícito
4. Por que você acha que o personagem principal é chamado de (Rugério, Coaxito, Tiriri)?	Porque leão ruger.	Porque sapo coaxa.	Porque passarinho canta.	Implícito
5. Que outros animaizinhos participaram da história?	Uma espécie de elefante, um passarinho, um porco e um jacaré.	Uma espécie de porco, um rato, um cachorro.	Uma espécie de porco.	Explícito
6. O que incomodava Rugério? Coaxito? Tiriri?	Ele não sabia rugir forte .	Ele não sabia nadar.	Ele não conseguia voar.	Explícito
7. Por quê?	Porque todos os leões têm rugidos fortes e ele era diferente.	Porque os sapos vivem na água e ele tinha medo de nadar.	Porque os pássaros voam e ele não sabia	Ultraplícito

			voar.	
8. O que ele mais desejava?	Dar um rugido forte que assustasse alguém.	Aprender a nadar.	Aprender a voar como os outros pássaros.	Explícito
9. O que acontecia quando o (Trombônio, Rufo, Poinco) chamava-o para (rugir, nadar, voar)?	Ele só conseguia dar um guincho fraquinho que não assustava ninguém.	Ele fechava os olhos, respirava fundo e saía correndo.	Ele sempre tentava fazer o que o Poinco mandava, mas caía.	Explícito
10. Você acha que se um leão não rugir ele deixa de ser leão? um sapo não nadar, deixa de ser sapo? um passarinho não voar, deixa de ser passarinho?	Não, mas o leão não entendia isso.	Não, mas o sapo não entendia isso.	Não, mas o passarinho não entendia isso.	Ultraplícito
10. O que os outros animais faziam quando ele tentava rugir? Nadar? Voar?	Riam do rugido dele.	Ficavam decepcionados com a atitude dele.	Poinco teve pena do Tiriri.	Explícito
12. Por quê?	Porque ele não conseguia rugir.	Porque ele não tinha coragem de mergulhar.	Porque por mais que tentasse ele não conseguia voar.	Implícito
13. Que idéia o (Trombônio, Rufo, Poinco) teve para ajudar o Rugério a rugir? Coaxito a nadar? Tiriri a voar?	Trombônio disse para ele ir andando pela estrada, encontrar alguém e chegar bem devagarzinho por trás e dar um susto.	Rufo teve a idéia de brincar de carniça na beira do lago, para quando Coaxito saltasse caísse no lago.	Poinco disse que ele tinha que bater alguma coisa para voar.	Explícito

14. O que você faria para ajudar o leão, o sapo, o passarinho a rugir – nadar – voar?	<b>Resposta individual</b>  Eu iria ensinar o leão a rugir forte.	<b>Resposta individual</b>  Eu o ajudaria a nadar até que aprendesse.	<b>Resposta individual</b>  Eu cuidaria dele até que ele aprendesse a voar.	Ultraplícito
15. Você acha que há outros (leões, sapos, passarinhos) com o mesmo problema de (Rugério, Coaxito, Tiriri)?	Acho que não, os leões aprendem a rugir na floresta com seus pais.	Acho que não, os sapos nascem dentro d'água.	Não. Todos os passarinhos quando nascem aprendem a voar.	Ultraplícito

Quadro 5 -Previsão de Respostas da Compreensão Leitora –Situação 1, Situação 2 e Situação 3

O Instrumento 4 - Ficha de Observação do Procedimento de Leitura - teve a finalidade de orientar a observação dos procedimentos de leitura a partir das filmagens dos alunos em atividade de leitura.

Mais especificamente, a intenção era observar como eles manuseavam o livro (M), (para todos esses momentos foi criada a sigla que acompanha cada explicação), se liam em sequência linear (L), considerando-se a linearidade, a leitura realizada página a página em sequência (1, 2, 3...): se a leitura fora de forma não linear (NL): (ler a imagem antes de ler o texto); se os estudantes pularam alguma página sem ler (PP) ou se eles voltaram atrás na leitura para ler alguma página que não havia sido lida antes (VP). A observação da sequência de leitura teve a finalidade de saber que procedimentos os sujeitos utilizaram para ler e sua relação com a compreensão.

A análise do manuseio do livro foi feita página a página, desde a capa até a contracapa, observando-se o instante em que a criança lia o texto, lia a imagem, virava a página e voltava atrás para ler algo que já tinha sido lido antes. Quando aparece o número zero é porque o sujeito não leu aquela página e quando

aparece mais de um número na mesma página é porque ele leu e depois voltou mais uma vez para reforçar a leitura. Nos livros, todas as páginas pares contêm texto escrito e as ímpares contêm texto imagem. A sequência de leitura pode ser vista através dos quadros 6, 7 e 8 que aparecem no tratamento dos dados de acordo com a descrição do número de páginas e o número indicativo do manuseio de forma sequencial.

Kramer( 2000) afirma que, manuseando os livros, as crianças têm a possibilidade de conhecê-los, descobrindo o que é, como é, o que existe neste objeto – pegar, folhear, experienciar – e, quando desejar, trocá-lo por outro. Explorando os livros, todos têm a oportunidade de escolher e descobrir aquele que mais lhes agrada e, assim, o futuro leitor pode ir construindo os seus interesses.

Nesta tese, observou-se que houve por parte dos sujeitos interesse no manuseio dos livros. A observação demonstrou que o manuseio estava favorecendo o entendimento do que estava sendo lido.

A segunda observação realizada a partir da filmagem se refere ao tempo que os estudantes levaram, em segundos, para ler a página aberta ( texto e imagem) do livro e com o qual se pretendia saber se esse tempo interferia no processo da compreensão. Esse tempo foi cronometrado primeiramente em segundos, depois foi transformado em minutos dos quais se fez a média das leituras dos sujeitos na (S1), (S2) e (S3). Os quadros 9, 10, e 11 apresentam o tempo de leitura e o escore total do tempo de leitura.

Os movimentos das crianças também foram observados com base na filmagem, para examinar as relações com a compreensão e a satisfação com a leitura.

O Instrumento 5 - Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora teve por objetivo avaliar o grau de satisfação das crianças com a leitura em geral. O questionário baseado na escala Likert era composto de seis questões sobre a satisfação dos sujeitos com a leitura e foi construído da seguinte maneira: foram criados índices de zero (0) a quatro (4) para indicar o grau de satisfação e para cada categoria de medida foi criado um escore indicando o que cada uma

correspondia para a avaliação: o índice zero (0) foi usado de maneira a indicar que o sujeito não estava *nada satisfeito* com a leitura; o índice (1) indicou que o sujeito estava *só um pouquinho satisfeito*; o índice (2) mostrou que a criança ficou *mais ou menos satisfeita*, o índice três (3) que o sujeito ficou *bastante satisfeito*, e o número quatro (4) que o estudante ficou *muito satisfeito*. Esses índices 0, 1, 2, 3 e 4 podem ser explicados pelo nível de importância que teve a leitura para a criança: zero (0) representando sem nenhuma importância; um (1), pouca importância; dois (2), grau um pouco maior de importância; três (3), importante; e quatro (4), muito importante. O objetivo do instrumento era que as respostas expressassem o grau de satisfação das crianças com a leitura em cada situação de pesquisa; (S1), (S2) e (S3).

No entanto, para que as crianças não tivessem dúvidas ao responder ao questionário com as quatro categorias que o compunham, foram usados cinco pequenos potes contendo bolinhas de gude, pois, de acordo com o que havia sido previsto, facilitaria a identificação das medidas de satisfação. Como esse instrumento havia sido exitoso no questionário piloto, foi utilizado no questionário definitivo. Os potes foram apresentados para as crianças obedecendo à seguinte ordem: um dos potes estava vazio e os outros foram sendo preenchidos de forma a identificar o que era muito (4), bastante (3), mais ou menos (2), só um pouquinho (1) e nada (0), e o grau considerado foi de 0 a 4 na escala, conforme o indicado anteriormente.

Observou-se, no entanto, que as crianças, ao responderem ao questionário tiveram dificuldades em diferenciar os potes indicando bastante e muita. Sendo assim, essas categorias foram agrupadas. Utilizou-se o número (3) como o respondente pelos quesitos (4 e 5). A classificação passou a ser: zero (0), para nada; um (1), para só um pouquinho; dois (2), para mais ou menos; e três (3), para muito. Dessa forma, foi possível considerar, através da gravação em vídeo, a resposta dada pelo sujeito quando da indicação do bastante apontando o pote com muito ou vice-versa. Esse questionário pode ser encontrado no (Anexo VI) e os Escores de Satisfação Leitora na Tabela 11.

O Instrumento 6 - Questionário sobre o Grau de Satisfação com a História e com a Situação de Pesquisa serviu para verificar qual das histórias a criança mais gostava de ler e qual das situações preferira. Foi elaborado e aplicado nos estudantes um questionário com duas perguntas objetivas sobre a satisfação de cada sujeito com a história que lera e com a situação de pesquisa de que mais gostara. O questionário encontra-se no (Anexo VII).

#### 2.4 Protocolos Escolares

Para desenvolver a pesquisa, primeiramente a pesquisadora marcou uma reunião com a diretora da escola e supervisora escolar para solicitar autorização para realizar o trabalho. Tendo o pedido sido aceito pelo grupo diretivo da escola, as dirigentes encaminharam a pesquisadora para uma entrevista com a professora da turma.

Para a professora foi explicado o trabalho a ser realizado, os objetivos da pesquisa e agendados dias e horários para a realização da pesquisa com as crianças. A pesquisadora pediu que a professora indicasse os alunos que estavam alfabetizados pela faixa etária. Explicou que as entrevistas deveriam ser filmadas e gravadas em vídeo e que essa gravação deveria ser autorizada pelos pais (Anexo VIII). Com a concordância da professora, foram-lhe entregues trinta e cinco pedidos de autorização para participar da pesquisa, que deveriam ser enviados aos pais.

Em uma segunda entrevista, a pesquisadora recolheu as autorizações, que voltaram em número de quinze e que resultaram nos sujeitos da pesquisa. Ainda foi necessária uma nova entrevista com a professora da turma, na qual a pesquisadora pediu-lhe que respondesse a um questionário de Anamnese (Anexo II). Esse questionário faz referência aos dados estudantis da criança, os quais eram de conhecimento apenas da professora da turma, pois diziam respeito a aspectos cognitivos das crianças.

Concluídos todos os protocolos escolares, foi determinado que o local dos encontros entre a pesquisadora e os estudantes seria a biblioteca da escola, o melhor lugar, segundo a diretora, para realizar o trabalho.

Para começar a pesquisa, os alunos foram chamados individualmente e foi-lhes explicado como funcionariam as reuniões; que as crianças seriam entrevistadas em três dias diferentes e a cada dia iriam tratar de uma situação (foi-lhes dito que iriam conversar sobre uma história). Eles foram avisados de que as entrevistas seriam gravadas em DVD, conforme autorização que os alunos haviam trazido dos pais. Nessa gravação estavam presentes a pesquisadora, para coordenar a filmagem, e uma segunda professora para realizar a entrevista.

Iniciou-se propriamente a pesquisa com as situações de pesquisa referidas: primeiramente com a (S1), que diz respeito à leitura da primeira situação de pesquisa, cuja história era a do leão Rugério; (S2), que diz respeito à segunda situação de pesquisa, com a história do sapo Coaxito; e S3), que diz respeito à terceira situação de pesquisa, com a história do pássaro Tiriri, o sujeito ouviu a história contada pela pesquisadora, gravada em vídeo para posterior análise.

Os procedimentos metodológicos apresentados foram realizados nas três situações de pesquisa, visando atender aos objetivos específicos desta investigação.

As entrevistas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora e revisadas pela professora, que aplicou os instrumentos de compreensão. A pesquisadora acompanhou a aplicação dos instrumentos definitivos gravando as entrevistas e transcrevendo detalhes das respostas dos sujeitos diretamente na biblioteca da escola, local em que estavam sendo realizadas, nos dias previamente agendados entre a pesquisadora e a professora da turma.

A transcrição da filmagem foi importante no momento de examinar o comportamento, atitudes, procedimento no manuseio do livro e tempo de leitura do sujeito durante as situações de pesquisa.



## 2.5 Tratamento dos Dados

Os dados foram tratados da seguinte maneira:

O Instrumento 1, Questionário de Anamnese, com as respostas dos estudantes e com a entrevista da professora, foi utilizado para confrontar os resultados da compreensão leitora com os dados do questionário e da entrevista com a professora, primeiramente para saber se o discurso da professora e o desempenho leitor do aluno estavam de acordo, ou se havia alguma diferença significativa.

Para complementação dos dados referentes à entrevista com a professora, foi-lhe solicitado que respondesse a um questionário com informações sobre as atividades de leitura de seus alunos. Nesse questionário, a última questão pedia para dar uma nota de 0 a 10 para o nível de leitura dos alunos. Para analisar esse questionário, especificamente essa questão, a pesquisadora se valeu de categorias de análise tais como: muito bom desempenho, para a nota 9,0 (nota máxima dada pela professora); bom desempenho, para a nota 8,0; e razoável desempenho para a nota 7,0 atribuída pela professora da turma (Anexo II).

Os escores do reconto e da compreensão leitora com níveis de dificuldade do texto foram analisados a partir dos quadros com o mapeamento das situações transcorridas durante a pesquisa. Foram elaboradas tabelas estatísticas para indicar os escores e as porcentagens das situações de pesquisa para analisar as variáveis da pesquisa tais como descritas.

Para tabulação dos dados do Instrumento 2, Questionário com Questão sobre o Reconto e Ficha de Análise do Reconto, foi estabelecido o seguinte critério: atribuiu-se um escore 2 (dois pontos) para o reconto respondido adequadamente e que foi nomeado como (TR), um escore 1 (um ponto) para o reconto parcialmente respondido, que foi chamado de (PR). Admitiu-se como resposta parcial aquela em que a criança recontou, mas esqueceu um detalhe que não prejudicasse a organização e sequência lógica do reconto, e o escore 0 (zero pontos) quando a criança não soubesse recontar ou contou outra coisa que não o que havia lido. Quando ela ficou calada e não respondeu, ou quando disse que não sabia recontar a história, recebeu a indicação de (NR). A sigla

correspondente aos pontos por item aparece legendada abaixo de cada quadro. Esses dados foram somados para a obtenção do resultado total do reconto de cada história. O número máximo de pontos a serem alcançados pelo sujeito para significar que compreendeu a história é vinte (20). E o mínimo, que indica que ele não compreendeu nada é zero (0). Os resultados destes dados resultaram na Tabela 1, que apresenta o escore total do reconto das três situações de pesquisa. A soma total dos dados do reconto foi tabulada e o seu resultado computado para a análise da compreensão leitora.

Para tabular os dados do Instrumento 3, Questionário sobre a Compreensão Leitora, na perspectiva da compreensão global do texto - foi usado o mesmo escore já utilizado no reconto acima citado, no que se refere ao valor das questões, para que houvesse uma uniformidade na soma total dos pontos da compreensão. O máximo de pontos a ser alcançado pelo sujeito nesse questionário é de 30 pontos, e o mínimo de 0, de acordo com o número de questões que ele continha. Os dados aparecem na Tabela 2.

Para analisar a segunda perspectiva de compreensão através do questionário de compreensão leitora nos níveis de profundidade do texto, foi feita a tabulação dos resultados que obedeceu ao mesmo critério que o reconto e o questionário de compreensão global do texto, isto é: 2 pontos para as questões totalmente respondidas, 1 ponto para as questões respondidas parcialmente e 0 pontos para as não respondidas ou respondidas de forma errada e para as que o aluno dissesse que não sabia responder. A soma total desse nível de compreensão se deu pelo número de questões (8) que ele continha para o nível explícito. Desse modo, o sujeito poderia fazer no máximo 16 pontos. Para o implícito, com quatro questões do questionário, o sujeito poderia fazer no máximo oito pontos e no ultraplícito, com três questões, o máximo de pontos poderia ser seis. Considerou-se a dificuldade do nível de profundidade para a elaboração das questões.

Finalmente o escore total dos níveis de profundidade da Compreensão Leitora foi composto pelo resultado da soma total de cada nível de profundidade da compreensão na (S1), (S2) e (S3), apresentado nas Tabelas 4, 5 e 6.

Os dados do Instrumento 4 – Ficha de Observação sobre o Procedimento de Leitura, na perspectiva da sequência de leitura, foram tabulados de acordo com a sequência do manuseio do livro em cada situação, tendo sido indicada a partir do número zero (0), um (1), dois (2) e assim sucessivamente, até o momento em que a criança terminou a leitura. Foi observado o manuseio desde a capa até a contracapa pelo manuseio página a página, no que se refere à leitura do texto e à leitura do texto imagem. Observou-se o movimento de virar a página e voltar atrás para ler algo que já tinha sido lido antes. Quando aparece o número zero é porque o sujeito não leu aquela página e quando aparece mais de um número na mesma página é porque a criança leu uma vez e depois voltou atrás para reforçar a leitura. A sequência de leitura pode ser vista através dos quadros 6, 7 e 8, de acordo com a descrição do número de páginas e o número indicativo do manuseio de forma sequencial.

A segunda perspectiva dos procedimentos de leitura contemplada nesta investigação é o tempo em segundos que o sujeito gastou para ler e compreender.

A tabulação dos dados sobre o tempo de leitura foi realizada através da observação da filmagem e o tempo em segundos foi cronometrado a partir do momento em que a criança começou a leitura. Os dados foram somados e divididos pelo número de situações de pesquisa para dar a média e, depois, transformados em minutos para dar o resultado final.

Usou-se para a tabulação do Instrumento 5 – Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora - os números 0, 1, 2 e 3 conforme o escore aferido a cada possível resposta. A soma das respostas de cada sujeito correspondeu ao grau de satisfação dele com a leitura.

Em relação ao Instrumento 6 – Questionário sobre o Grau de Satisfação com a história e com a Situação de Pesquisa, o resultado final formou-se a partir da soma das respostas sobre a satisfação com a história lida e a situação de pesquisa para se obter os escores finais.

Depois de haver tratado os dados da pesquisa, passou-se à análise dos resultados que será descrita no capítulo 3.

Os resultados esperados para considerar que o estudante compreendeu a leitura foram aqueles cujos índices percentuais foram de 70% ou mais. Os índices menores que 70% e maiores que 50% indicam que a criança compreendeu parcialmente a leitura. Os escores menores que 50% indicam que os alunos não compreenderam o que leram. A opção por esse índice percentual teve como base os dados dos Programas de Educação PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e SAEB ( Sistema Nacional de Educação Básica) que consideram que o aluno sabe ler se ele atinge 70% ou mais em testes de compreensão leitora.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo traz os dados da pesquisa realizada, a respectiva análise e discussão. Para tanto, seguiu-se a seguinte ordenação, conforme os instrumentos de pesquisa explicitados na seção pertinente à metodologia.

Instrumento 1 – Questionário de Anamnese – O Questionário de Anamnese, como foi referido na Metodologia constituiu-se de questões pertinentes a informações pessoais da criança, tais como gostar de ler, ter hábitos de leitura, frequentar a biblioteca, saber se os pais costumam ler.

Os dados obtidos através desse instrumento demonstraram que um número significativo de crianças disse gostar de ler, embora apenas cinco, entre as quinze, dissessem frequentar a biblioteca. As demais afirmaram que gostariam de ler, mas não têm livros de histórias para ler. Observou-se também que, entre os que disseram gostar de ler, quatro deles estavam entre os que obtiveram melhor resultado, enquanto uma dessas crianças obteve escore baixíssimo na compreensão leitora. Entre todas as crianças, três apenas disseram não gostar de ler.

De acordo com as respostas do questionário, as crianças, na sua maioria, afirmaram que preferem ler sozinhas a história; poucas disseram preferir que alguém lhes conte uma história. Ao serem perguntadas se alguém lhes conta histórias em casa, dois sujeitos disseram que sim e os demais indicaram com a cabeça que não. Entre os primeiros está o que obteve melhor resultado entre todos. Quanto aos hábitos de leitura da família, dez crianças disseram que a mãe gosta de ler revistas em quadrinhos, tanto quanto o pai; seis responderam que o pai lê jornal. Somente um sujeito comentou que sua mãe lê livros de literatura.

Pela análise da entrevista, constatou-se que as crianças gostam de ler histórias de princesas e de animais. Dez crianças mostraram gostar de ler histórias clássicas e de animais, e cinco crianças, histórias de aventuras. A história do Chapeuzinho Vermelho é a mais conhecida. Entre as histórias de animais, a do Rei Leão é conhecida por três meninos. Outros dois disseram que conhecem a história do Super Homem, os demais não responderam. Ao serem

perguntados se costumavam ir à biblioteca pedir livros para ler, cinco entre os sujeitos disseram que sim, os demais não responderam ou fizeram sinal negativo com a cabeça.

Com relação à entrevista com a professora, o resultado da análise mostrou que as crianças raramente pedem para ir à biblioteca retirar livros para ler. Para a professora, o sujeito 3 é o que mais compreende o que lê, juntamente com os sujeitos 12 e 13. Ela ainda confirma que o sujeito 2 que, de acordo com a sua avaliação, é nota 7,0, é quem mais gosta de ler e que compreende razoavelmente o que lê.

Pelo resultado da análise dos dados obtidos através do Questionário de Anamnese e da entrevista com a professora, todos os quinze estudantes têm um nível de leitura entre 70% ou mais, de acordo com os critérios pessoais utilizados pela professora, sendo que três entre eles alcançariam índice de 90%. Pelos resultados dos testes aplicados sobre a compreensão leitora, observou-se que a avaliação da professora difere do resultado da avaliação dos testes, mas mostrou que as crianças gostam de ler e de ir à biblioteca embora não tenham o hábito de fazê-lo. Conforme a análise, os pais, em sua maioria, também lêem, indicando que há uma preocupação com a leitura por parte das famílias, porém essas leituras são diversificadas.. Na entrevista com a professora, observou-se que ela considera que alguns alunos têm um desempenho leitor muito bom. Nomeou os sujeitos 3, 12 e 13, porém o resultado obtido por esses sujeitos mostra escores inferiores a 60% da compreensão, indicando que o desempenho leitor desses estudantes ficou abaixo do razoável. Outros sujeitos, (1, 6, 7, 9, 10 e 11), indicados como de bom desempenho leitor, ficaram na mesma média dos primeiros, exceção feita ao 7, cujo desempenho foi de 19,14% de acordo com os escores pesquisados. Quanto aos sujeitos 2, 4, 5, 8, 14 e 15 que, para a professora, têm o mesmo desempenho, razoável, há dois opostos: o sujeito 2, com o melhor desempenho na pesquisa e que apresentou o escore maior que os **70%**, e o sujeito 4 com pior desempenho, que apresentou escore de 9,18%, no resultado final, nas três situações de pesquisa.

O resultado referente ao questionário mostra que, talvez em decorrência do trabalho desenvolvido pela professora, em relação a alguns sujeitos, sua avaliação não se confirmou, pois, dos que ela indicou como tendo um desempenho leitor muito bom, um deles não alcançou o nível de 50% no teste de compreensão. Por outro lado, o sujeito que ela classificou como alguém que merecia nota 7,0, razoável, foi quem apresentou melhor desempenho na leitura em todas as situações de pesquisa.

A análise mostrou que as crianças indicadas pela mestra como as que tinham melhor desempenho leitor não confirmaram a avaliação feita por ela. O que sugere que, como a leitura na escola é realizada sobre textos do livro didático como estudo obrigatório, a análise feita pela professora da classe baseou-se num determinado tipo de atividade de leitura, a que a criança já deve estar acostumada. Isso indica que mesmo conhecendo seus alunos, nem sempre a avaliação realizada pelo professor corresponde ao desempenho cognitivo dos estudantes, quando expostos a uma situação em que a leitura e compreensão são examinadas com o fim de verificar se o aluno compreende o que lê. Nesta tese, o resultado mostrou que quando a leitura foi realizada com outro tipo de literatura, diferente do livro didático, os resultados foram contrários aos indicados pela professora.

Outra constatação advinda da entrevista, considerando-se os níveis de profundidade da leitura, mostrou que as crianças apontadas pela professora, têm o desempenho apontado no nível de profundidade explícito da leitura, haja vista o resultado dos alunos nesse nível de compreensão. Oito alunos tiveram desempenho maior que 70%, entre eles, seis dos avaliados com notas acima de 70% pela professora. Isso indica que as crianças que, segundo a professora, têm um desempenho leitor bom, são as que atingiram o nível explícito de compreensão. Três delas chegaram a atingir o nível implícito e somente um, o nível mais complexo da compreensão - ultraplícito.

Para compreender melhor os resultados descritos, importa fazer referência a Alves (2002), que afirma que é preciso incentivar a leitura para depois ensiná-la. O leitor necessita antes aprender a usar os conhecimentos prévios que tem

para depois usá-los, fazendo inferências nas suas interpretações. A criança precisa desse apoio para fazer suas projeções de forma segura e para prosseguir na tarefa de aprender a ler. O incentivo à leitura não deve ser somente na escola. A família tem papel importante nesse contexto.

Para Peukert (1976), se a criança não tiver condições pessoais, mesmo que suas razões não sejam de ordem social, mas também por razões existenciais, ela necessitará de um suporte fora de si para servir-lhe de auxílio.

Essa afirmativa de Peukert se adapta à situação de aprendizado da leitura pela criança, uma vez que ela não aprende sozinha. Para que ela desenvolva seu potencial leitor, necessita de apoio na escola e de incentivo da família, valorizando a sua leitura. Esse parece ser o auxílio de que a criança necessita para aprender a ler.

Concorda-se com os teóricos quanto à situação de aprendizado da leitura e da forma como ela é ensinada na escola. No decorrer desta tese observou-se que o uso de uma literatura que corresponda às expectativas das crianças tem maior chance de despertar-lhes o gosto e o prazer de ler.

Quanto à compreensão leitora, cumpre lembrar que ela é investigada mediante 3 perspectivas: o reconto, a compreensão global do texto e os níveis de profundidade da compreensão.

Nesta seção apresentam-se os dados e os comentários referentes ao segundo instrumento de pesquisa, chamado de Questionário com Questão sobre o Reconto e Ficha de Análise, através do qual é solicitado aos sujeitos recontar a história lida a partir dos fatos principais. É também relativo à compreensão leitora, sendo este o primeiro instrumento. O resultado da análise do reconto é apresentada na Tabela 1 e mostra como os sujeitos compreenderam as histórias para recontá-las.



Tabela 1 - Resultado Geral do Reconto das Histórias - situação 1, situação 2 e situação 3

Situações >	Situação 1	Situação 2	Situação 3	Soma
Sujeitos	N / %	N / %	N / %	Total p/ sujeito N / %
1	14 = 70%	12 = 60 %	16 = 80%	42 = 70%
2	13 = 65%	17 = 85%	14 = 70%	44 = 73%
3	11 = 55%	8 = 40%	13 = 65%	32 = 53%
4	0 = 0%	2 = 10%	0 = 0%	2 = 3,3%
5	14 = 70%	10 = 50 %	15 = 75%	39 = 65%
6	2 = 10%	6 = 30 %	12 = 60 %	20 = 33%
7	1 = 5%	0 = 0%	2 = 10 %	3 = 5%
8	1 = 5%	2 = 10%	2 = 10%	5 = 8,3%
9	4 = 20%	0 = 0%	8 = 40%	12 = 20%
10	2 = 10%	5 = 8,3%	14 = 70%	21 = 35%
11	3 = 15%	12 = 60%	10 = 50%	25 = 41%
12	0 = 0%	6 = 30%	12 = 60%	18 = 30%
13	13 = 65%	16=80%	16= 80%	45 = 75%
14	0 = 0%	0 = 0%	0 = 0%	0 = 0%
15	13 = 65 %	10 = 50%	12 = 60%	35 = 58%
Total geral	91 = 30,3%	106=35,3%	146=48,6%	343= 38,1%

O percentual total foi calculado pela soma das três situações de pesquisa X 100 / 60 ( soma total de itens nas três situações)

O percentual total de acertos por situação foi calculado pela soma de acertos X 100 / 300.

O escore foi calculado de acordo com a soma total dos pontos das três situações de pesquisa cujo resultado foi multiplicado por 100 e dividido por 60 (que corresponde ao valor da soma dos itens do reconto nas 3 situações).

Verificando-se os dados obtidos com o reconto, observou-se que os sujeitos tiveram alguma dificuldade em recontar as histórias. Conforme os dados, entre os quinze sujeitos da pesquisa, apenas três alcançaram uma média acima de 70%. Outros quatro ficaram com um escore de mais de 50% e os demais, em número de oito, não souberam recontar as histórias, sendo que um desses sujeitos obteve um escore de 0%. O maior percentual nessa situação foi de 70%.

Conforme os dados da Tabela 1, as crianças tiveram mais dificuldades de recontar a história na (S1), primeira situação de pesquisa; três sujeitos não contaram nada da história e tiveram um escore de 0%; o maior percentual nessa situação foi de 70%, de dois sujeitos. Outros quatro sujeitos alcançaram mais de 50% e os demais menos de 50%.

Os dados em relação à (S2), segunda situação de pesquisa, mostraram que três estudantes não lembraram nada do que leram e ouviram. O escore obtido por eles foi 0%; pois não souberam recontar a história. A média mais alta individual de compreensão nessa situação foi de 85% de uma das crianças. Outras três crianças alcançaram uma média superior a 50% e os demais menos de 50%.

Quanto à (S3), situação em que os estudantes ouviram uma história contada e gravada em vídeo pela pesquisadora e, depois, eles tiveram que ler sozinhos, o resultado foi de cinco sujeitos que obtiveram escores de mais de 70%, sendo a nota maior 80%, alcançada pelos sujeitos 1 e 13. Nessa situação de pesquisa, dois sujeitos alcançaram escores de 0%, outros cinco mais de 50% e os outros menos de 50%.

A seguir, é feita análise dos dados obtidas por meio deste instrumento, seguindo-se os itens referentes ao reconto.

Tabela 2 - Totais de pontos por Itens de Observação do Reconto - Situações 1, 2 e 3

SITUAÇÕES► ÍTEM ▼	Situação 1	Situação 2	Situação 3	Total
Nome da história	2	2	0	4
Local do acontecimento	2	4	8	14
Especificação do lugar	0	1	1	2
Personagem central	16	24	20	60
Dificuldades do personagem central	13	17	22	52
Sentimentos do personagem central	14	4	14	32
Personagens secundários	13	13	21	47
Sentimento dos personagens secundários em relação ao personagem central	12	11	19	42
Ajuda dos personagens secundários	10	13	22	45
Desfecho da História	9	18	20	47
Total	91	107	149	346

A análise relativa à Tabela 2, de acordo com os resultados encontrados para cada item de análise, mostrou que nas três situações de pesquisa, os sujeitos tiveram dificuldades de lembrar o nome da história, o local do acontecimento, porque eles, nessa faixa etária, têm dificuldade de nomear eventos, local e datas.

Por outro lado, em relação aos itens que se referem aos personagens centrais, secundários e sentimentos dos personagens, observou-se que as crianças responderam mais de acordo com as respostas esperadas. Isso pode ter sido porque o desenvolvimento cognitivo delas já tenha atingido essa etapa de reconhecimento da memória semântica e por isso as respostas foram compatíveis com o desempenho cognitivo apresentado por elas nessa idade.

Por outro lado, a descrição incompleta ou inadequada do desfecho provavelmente deve-se ao baixo nível de compreensão leitora da história com base na situação de pesquisa.

Entre os itens que os sujeitos não lembraram para recontar estão o nome da história e o local do acontecimento. Isso, de acordo com Izquierdo (2002), pode significar que os sujeitos tenham usado a memória de trabalho, a qual não produz arquivos e só gerencia os fatos reais por alguns segundos, fazendo com que eles não guardem a informação.

Outra explicação para essa situação pode ser o fato de os alunos precisarem recontar a história diante de alguém que não era a professora da turma. Isso pode ter deixado a criança tímida ou inibida. Para Pease (2005), às vezes, a timidez pode fazer com que a pessoa deixe de corresponder ao que lhe é solicitado.

Para a Psicolinguística, dependendo da forma como é recebido o estímulo externo, seja ele visual ou auditivo, faz com que as etapas de percepção sejam diferentes. Assim como os órgãos sensoriais, os mecanismos da memória, a sensibilidade, a atenção, a ansiedade, as relações interpessoais e as diferenças socioculturais também influem nesse processo de compreensão.

O resultado geral do reconto mostrou que as crianças tiveram dificuldades de recontar a história, pois esqueceram alguns fatos e não souberam reconstruí-los. Isso implica dizer que os sujeitos não estabeleceram hipóteses, nem criaram expectativas em relação aos textos lidos.

Essa constatação tem fundamento em Goodman (1986), quando afirma que, para compreender, faz-se necessário projetar uma visão do real para o imaginário, como um “jogo de adivinhações”. O que mostrou a análise é que as crianças, ao recontarem as histórias, não souberam fazer essa projeção, ou estabelecer o “jogo”, conforme orienta o autor.

Em relação a essa situação de dificuldade no reconto da história, a literatura explica através da interação ou não da criança com o texto e do quanto ela soube interpretar o texto e estabelecer as relações advindas dele para fazer projeções no mundo do imaginário e emancipar-se. (Cademartori, 1994).

O Questionário com Questões de Compreensão Leitora foi o Instrumento 3 de pesquisa. Por meio deste questionário, o aluno deveria mostrar a compreensão de questões pertinentes à compreensão da leitura das histórias de

forma global. Numa segunda perspectiva de compreensão, os resultados mostram o nível de profundidade da compreensão.

O resultado final da compreensão leitora foi calculado pela soma dos pontos das três situações de pesquisa, multiplicada por 100 e o total foi dividido por 90, que corresponde ao valor da soma das questões de pesquisa nas três situações conforme a tabela a seguir:

Tabela 3 - Resultado Geral da Compreensão Leitora - situação 1, situação 2 e situação 3

Situações >	Situação 1	Situação 2	Situação 3	Soma Total dos sujeitos
Sujeitos	N / %	N / %	N / %	N / %
1	15 = 50%	17 = 56 %	18 = 60%	50 = 55,5%
2	19 = 63%	24 = 80%	25 = 83%	68 = 75,5%
3	16 = 53%	23 = 76%	14 = 46%	53 = 58,8%
4	2 = 6,6%	6 = 20%	3 = 10%	11 = 12,2%
5	17 = 56%	23 = 76 %	23 = 76%	63 = 70%
6	8 = 26%	23 = 76%	24 = 80 %	55 = 61,1%
7	1 = 3,3%	10 = 33%	11 = 36%	22 = 24,4%
8	6 = 5%	3 = 10%	14 = 46,6%	23 = 25,5%
9	23 = 76%	11 = 36%	22 = 73,3%	56 = 62,2%
10	6 = 20%	12 = 40%	20 = 66,6%	38 = 42,2%
11	18 = 60%	19 = 63,3%	25 = 83,3%	62 = 68,8%
12	6 = 2 0%	17= 56%	14 = 46,6%	37= 41%
13	20 = 66,6%	17= 56%	15 = 50%	52 = 57,7%
14	6 = 20%	14 = 46,6%	14 = 46,6%	34 = 37,7%
15	9 = 30 %	13 = 43,3%	22 = 73,3%	44 = 48,8%
Total geral	172= 38,2%	232= 51,5%	264=58,8%	668= 49,4%

p/situação

O percentual da compreensão leitora resultou da soma total dos pontos das três situações de pesquisa X 100/ 90 (soma das questões das três situações de pesquisa).

A soma total de acertos por sujeitos e por situação resultou da soma dos pontos dos sujeitos x100/450 (soma total do número de acertos por sujeito)

De acordo com a análise estatística, o resultado final da compreensão leitora mostrou que, na compreensão, pelo questionário de abrangência de toda a história, os resultados foram melhores. Os escores percentuais total foram mais altos. Pela análise, foram dois os alunos que obtiveram resultados acima de 70%. Entre os demais alunos, seis melhoraram a média obtendo resultados acima de 50%, não tendo havido nenhum resultado de 0%. Outro fator que chamou a atenção foi o fato que se repetiu no reconto e no questionário sobre a compreensão da leitura: os sujeitos compreenderam melhor a história na (S3) e tiveram mais dificuldades de compreenderem a (S1), tendo ficado a (S2) com nível intermediário. Na (S1), um único sujeito conseguiu alcançar a média de mais de 70%, sete sujeitos tiveram média de mais de 50% e seis entre eles, menos de 50%. Na (S2), quatro sujeitos superaram os 70%, outros quatro mais de 50% e os demais obtiveram um escore menor que 50%. Na (S3), seis sujeitos entre os quinze conseguiram alcançar uma média de mais de 70%, outros três sujeitos menos de 70% e os demais menos que 50%.

Considerando que a temática das histórias é a mesma, e que há entre os textos uma sequência de eventos que se parecem, compreende-se que, em relação ao reconto os sujeitos foram mais exigidos e tiveram que processar um maior número de informações para recontar as histórias. Quanto às questões de compreensão, o processo cognitivo deve ter se formado na própria situação de testagem, quando da realização das entrevistas focalizando um item de cada vez.

Pelos resultados da análise, é maior o índice de compreensão dos sujeitos em relação aos índices obtidos no reconto. Porém, diminuiu o número de sujeitos que alcançaram índice de 70% ou mais na compreensão da leitura. Algumas outras médias ficaram acima de 50%, percentual obtido por cinco alunos, enquanto os outros dez sujeitos obtiveram médias inferiores a 50%. Observou-se que os estudantes compreenderam melhor a história na (S3), pelo número total de respostas dos mesmos.

Pelo aumento no percentual de respostas corretas, observou-se que a compreensão na (S3) foi a mais produtiva, uma vez que o índice máximo foi de

83%, diferente das outras duas situações. Além disso, a maior parte das crianças atingiu mais que 70%. Somente um terço dos alunos não conseguiu a média nessa situação de pesquisa, não atingindo os 50% da compreensão.

Isso pode ser explicado pelos estudos de Alliende & Condemarín (1987), quando afirmam que a criança pode lembrar-se das partes mais importantes de um texto de forma espontânea e correta no momento em que se fazem perguntas individuais sem que se sintam bloqueadas para responder. No entanto, quando ela lê diante de outra pessoa, a compreensão geralmente é correta, porém, a retenção da informação recebida espontaneamente é incompleta e prejudica as respostas.

Concorda-se com o autor em relação a essa afirmativa, já que se teve a oportunidade de constatar, durante as entrevistas, que os sujeitos, mesmo os que leram com mais facilidade, na hora de responder, titubearam nas respostas. É possível, pelas repetições e omissões nas respostas, que as crianças tenham compreendido, porém tivessem tido dificuldades em responder, tendo sido bloqueadas por algum fator inibitório que se desconhece e que tenha prejudicado as respostas.

Segundo Izquierdo (2002), a interação entre os esquemas cognitivos do leitor e a história recebe o reforço na ativação das sinapses. E, a partir dessa interação, estabelece a relação de compreensão. Isso também ocorre no caso das histórias infantis, em que a criança tem chance de projetar-se, o que permite o desenvolvimento cognitivo geral dela.

Para Kintsch (1977), a conexão que existe entre os interesses da criança e a história é essencial para o crescimento intelectual dela. A leitura irá se constituir em um fato de interferência no pensamento, determinando o bom desempenho leitor. Se não houve desempenho na leitura é provável que não tenha havido uma conexão eficiente entre esses dois pontos específicos.

Para avaliar as diferenças de compreensão apresentadas nos resultados indicados pelos testes de compreensão aplicados nos estudantes, faz-se necessário rever o referencial teórico para entender que a compreensão leitora

depende da clareza na discussão desses fatores que se inter-relacionam para encontrar a forma de facilitá-la.

Segundo Bettelheim (1996) para que uma criança se interesse pela história, ela precisa ir organizando os pensamentos para compreendê-la, isso pode ajudá-la a desenvolver-se intelectualmente,. É provável que durante o segundo instrumento de pesquisa a criança, que já havia sido chamada a recontar a história, estivesse estabelecendo as ligações entre os conhecimentos e com isso obteve um melhor resultado.

Sintetizando, os fatos relacionados à compreensão das histórias infantis, os conhecimentos do leitor e da história não precisam coincidir, mas sim interagir de forma dinâmica; a competência na leitura vem dessa interação, que resulta na compreensão.

Ainda sobre o Instrumento 3, na perspectiva de contemplar a compreensão através dos três níveis de profundidade, foram apresentadas no nível de compreensão explícita oito questões, por se considerar que esse é o nível mais básico da compreensão; quatro questões de nível implícito, por ser esse de profundidade intermediária, e outras três questões, de nível ultraplícito, por ser o nível de profundidade mais complexo do texto.

O resultado da compreensão leitora através dos níveis de profundidade da compreensão e o escore percentual dos níveis de profundidade que resultou da soma total das três situações de pesquisa x 100, divididos por 90 (corresponde à soma das questões das três situações de pesquisa), podem ser vistos através da Tabela 4, a seguir:



Tabela 4 - Índice Geral do Nível de Profundidade Explícito do Texto - situação 1, situação 2 e situação 3

Sujeitos > Situações	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total Geral
Situação 1	7 43,7 %	12 75 %	10 62,5 %	1 6,2 5	7 43,7 %	4 2,5 %	0 0,0 %	3 18,8 %	13 81, 2%	4 2,5 %	8 50 %	3 18, 7%	16 100 %	3 18,7 %	5 31, 2%	96 40%
Situação 2	9 56,2 %	14 87,5 %	13 81,2 %	4 25%	14 87,5 %	15 93,7 %	8 50 %	1 6,2 %	8 50 %	6 37, 5%	14 87,5 %	12 75 %	14 87,5 %	10 62,5 %	8 50 %	150 65,5
Situação 3	10 62,5 %	15 93,7 %	12 75 %	3 18,7 %	14 87,5 %	16 100 %	8 50 %	10 62,5 %	15 93, 7%	14 87, 5%	16 100 %	10 62, 5%	14 87,5 %	9 56,2 %	12 75 %	178 74,1%
Total	26 54,1	41 85,4	35 72,9	8 16,6	35 72,9	35 72,9	16 33,3	14 29,1	36 75	24 50	38 79,1	25 52	44 91,6	22 45,8	25 52	424 58,8%

O percentual dos níveis de profundidade da compreensão das três situações de pesquisa foi calculado pela seguinte regra de cálculo ( 15 questões x 2(valor da questão) x 100 / 48 = , enquanto cada situação de pesquisa tem a soma dos pontos das questões x100/16= ) O total geral foi calculado pela soma dos sujeitos X 100 / ( valor da questão -8x2=16 – 15=) 240

Essa análise focaliza, através do questionário com as questões sobre a compreensão leitora, os níveis de profundidade da compreensão leitora alcançados pelos estudantes da 3ª série, de acordo com os critérios de classificação da construção do sentido do texto, referidos por Poersch (1991, 2001).

Conforme os resultados do nível de compreensão explícito, na (S1), o escore dos sujeitos apontou que três atingiram média acima de 70%, sendo que um deles alcançou 100%. Outros três sujeitos obtiveram um escore maior que

50%, e os outros sujeitos atingiram menos de 50% da compreensão nesse nível, que era o mais básico do texto.

Na (S2), os resultados mostraram que a compreensão do nível explícito da história teve um percentual alto, chegando a 93,7%. Alguns sujeitos mostraram saber ler o que estava impresso nas linhas do texto. De acordo com a análise, observou-se que o nível percentual de compreensão aumentou na maioria das crianças, embora tenham sido sete os que atingiram um escore de mais de 70%; outros cinco ficaram com escores de 50% para cima. Isso mostrou que esses também aumentaram seus percentuais totais. Fato, no entanto, que não ocorreu com os outros sujeitos, cujo percentual diminuiu, ficando abaixo de 50%. O aumento no percentual indicou que, no nível de compreensão explícito, os estudantes demonstraram mais conhecimento linguístico.

Isso indica que a história que o sujeito ouviu o pesquisador ler e depois leu sozinho, foi a que ele compreendeu melhor, nesse nível mais básico da compreensão. A análise da Tabela 4 mostra que na (S3), na qual o aluno escutou uma história contada e interpretada pela pesquisadora e depois ele leu sozinho a mesma história, os resultados obtidos foram melhores que na (S2), na qual nove sujeitos alcançaram índices acima de 70%, cinco mais de 50% e um com resultado abaixo de 50%.

Os escores totais mostraram que a compreensão leitora das histórias atingiu um total de 424 pontos, e a média percentual por sujeito foi a seguinte: entre os quinze sujeitos, sete atingiram um escore maior que 70%, quatro atingiram menos de 70% e os demais menos de 50%. E no total dessa situação, um sujeito não compreendeu a história e outros seis estudantes obtiveram mais de 50% de aproveitamento. Esse resultado melhor já era esperado por ser o nível explícito, o mais básico do texto para a compreensão.

Conforme o que foi dito por Poersch (1991, 2001), se a criança atingir o escore dos 70% ou mais, que foi proposto para todas as situações de pesquisa no sentido de compreender a leitura, significa que ela compreendeu a história, como era esperado na proposição. Se a média ficou entre 50% e 69%, a compreensão se deu de forma razoável. E, finalmente, quando o resultado

apontou um escore de menos de 50%, o aluno não compreendeu satisfatoriamente a história.

Whittlesea e Wright (1997), discorrendo sobre o conhecimento explícito do texto, esclarecem que, se o indivíduo tem clareza do assunto que está sendo tratado na história, e sabe dizer algo sobre ele, é porque tem o conhecimento explícito, que pode ser usado para corrigir expressões que foram produzidas e não como parte do processo de produção dessas expressões.

O conhecimento explícito é aquele que está expresso no texto de forma clara e evidente. O leitor é capaz de representá-lo para si mesmo se for necessário fazê-lo, questionando, confrontando informações de nível gramatical, fazendo correções de informações produzidas por outros, mas que ele não tenha participado do processo de construção dessas informações. Isso significa dizer que, quando o indivíduo fala, as estruturas frasais acontecem interagindo com as possibilidades do texto, e as restrições que são feitas a ele são feitas pelo próprio falante de acordo com o ambiente.

O nível de conhecimento explícito se realiza através de analogias com os dados que se apresentam ao leitor no momento da leitura. É o que acontece no caso desta pesquisa, pois o texto é a história que a criança lê, e o fato de haver uma maior compreensão no nível explícito se justifica pelas relações analógicas que ela estabelece no momento da leitura.

De acordo com o explicitado pela teoria dos níveis de profundidade da compreensão de Poersch (1991), na qual se baseou a tese, pode-se entender que, enquanto o aluno ouvia a história, ele ia elaborando os questionamentos sobre a história que, depois, com a própria leitura, conseguia precisar e responder.

Segundo Umberto Eco (1992), se a literatura infantil pode ser grande colaboradora para que o professor trabalhe a interpretação de leituras mais complexas, a estratégia para a compreensão e interpretação de textos de menor complexidade dependerá da visão do professor e da agilidade dele na condução da atividade.

Sintetizando a análise da Tabela 4, percebeu-se que os estudantes tiveram uma média de acertos elevada, chegando a atingir um índice de 91,6% na compreensão de nível explícito das histórias nas três situações de pesquisa. O escore mais baixo para esse nível de profundidade de compreensão foi 16,6% obtido pelo sujeito 4. A compreensão explícita dos textos foi atingida por mais da metade dos estudantes.

O escore total das respostas no nível explícito da compreensão mostrou que a (S1) foi a situação na qual ocorreu o maior índice de erros nas respostas dos sujeitos, conseqüentemente o aproveitamento foi menor. A situação em que os sujeitos demonstraram compreender melhor foi a (S3), cuja soma total das respostas foi mais alta, seguida pela (S2).

Assim o índice elevado de acertos mostrado na Tabela 4 se deve ao fato de que compreender o que está explícito faz parte da construção do sentido do texto pela percepção do leitor, sua interação, e como ele processa o que leu, segundo Smith (2003). As habilidades linguísticas e cognitivas do leitor permitirão: a) maior ou menor compreensão da leitura; b) a organização da estrutura do texto e c) o encadeamento das unidades semânticas do texto, que favorecem a integração das informações. Se não fosse essa integração, o resultado seria negativo e não haveria compreensão.

A Tabela 5, por sua vez mostra o índice geral da compreensão leitora no nível de profundidade implícito. É esperado que as crianças, na 3<sup>o</sup> série, já saibam ler o que está nas entrelinhas do texto para compreender uma história infantil. Para medir essa compreensão, foram elaboradas quatro questões referentes ao nível implícito do texto. Essa quantidade corresponde à metade das questões de nível explícito por ser um nível um pouco mais profundo do texto, mas que uma criança, nesse nível de escolaridade, deve saber compreender. Veja-se tabela 5, a seguir:

Tabela 5 - Índice Geral do Nível de Profundidade Implícito do Texto - Situação 1, Situação 2 e Situação 3

Sujeitos > Situação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total Gera I
Situação 1	6	4	5	0	6	2	0	2	8	0	8	1	2	2	2	48
	75	50	62,5	0	75	2,5	0	2,5	10	1,6	2,5	1,6	2,5	2,5	2,5	53,3
	%	%	%	%	%	%	%	%	0%	%	%	%	%	%	%	%
Situação 2	4	6	6	0	6	4	0	0	0	2	2	2	2	2	2	38
	50	75	75	0	75	50	0	0	0	12,5	12,5	12,5	12,5	2	12,5	42,2
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	12,5%	%	%
Situação 3	3	7	2	0	7	6	0	2	4	3	7	2	0	2	6	51
	37,5	87,5	12,5	0	87,5	75	0	12,5	50	37,5	87,5	12,5	0	12,5	75	56,6
	%	%	%	%	5%	%	%	%	%	%	%	%	%	5%	%	%
Total	13	17	13	0	19	12	0	4	12	5	17	5	4	6	10	137
%	54,1	70,8	54,1	0%	79,5	50	0	16,6	50	20,8	70,8	20,8	16,6	25,5	41,6	76,1
	%	%	%		1%	%	%	%	%	%	%	%	%	5%	%	%

O percentual dos níveis de profundidade do texto implícito para cada uma das três situações de pesquisa foi calculado pela seguinte regra de cálculo ( 4questões x 2(valor da questão) x 100 / 8= ) e o resultado final foi calculado pela mesma regra, e dividido por 24).

Os resultados finais foram calculados pela soma do nº de pontos multiplicado por 100 e dividido por 120 que corresponde a soma dos sujeitos vezes o valor das questões ( 4x 2).

A análise do nível de compreensão implícito do texto, na (S1), mostrou os seguintes resultados: quatro sujeitos atingiram escores acima de 75%, sendo que entre eles, dois atingiram 100% e dois acima de 50%. Entre todos os sujeitos, oito atingiram menos que 50%, e três, 0%. Pelo resultado da análise na (S1), observou-se que os escores ficaram mais baixos. Isso mostra que faltou manejo linguístico sobre o estabelecimento de relações não claramente ditas ou explicitadas no texto, demonstrando que as crianças não tinham esse conhecimento.

Para entender a compreensão no nível implícito, importa fazer referência à teoria: segundo Paradis (1994), identificar as estruturas individuais de um texto é outra forma de aprendizado implícito. A experimentação e a codificação dos estímulos dependem do conhecimento linguístico que o leitor tenha para fazer as projeções e recuperar o texto nas entrelinhas.

Como explica Goodman (1991), o leitor não compreende o que lê pela falta do reconhecimento da tarefa (amostragem, seleção ou inferência) que precisa desempenhar para ler com eficiência, e que consiste nas decisões que toma para ativar as estratégias e os esquemas apropriados com um objetivo a partir do reconhecimento de um texto legível.

Finalizando a análise da (S2), os resultados da compreensão nesse nível de profundidade do texto revelaram-no como mais difícil, conforme os escores apresentados. Nessa situação de pesquisa, três sujeitos alcançaram índice de 70%, outros dois, mais de 50%. Os demais sujeitos obtiveram escores abaixo de 50% e dois deles não souberam responder a nenhuma pergunta.

Pelos escores analisados, os sujeitos, na maioria, não atingiram o nível de profundidade da compreensão como era esperado. Eles não souberam fazer projeções sobre o aprendizado dos implícitos e por isso não conseguiram ler o texto neste nível mais profundo de compreensão.

Segundo Paradis (1994), os princípios fundamentais do aprendizado implícito e explícito são os mesmos: os indivíduos codificam os estímulos da mesma maneira, como os experimentam, e a diferença entre eles é que depende da projeção que o leitor faz com esses estímulos.

Na construção de um texto, existem proposições ordenadas por relações entre as estruturas semânticas que aparecem no texto. Segundo Irwin (1979), algumas são inseridas durante o processo de interpretação e podem ser inferidas com a ajuda de pistas contextuais ou extra-textuais. Se o leitor não identificou nenhuma dessas pistas e não fez inferências, houve uma falha na identificação das pistas textuais e ele não compreendeu o texto .

Quanto às situações de pesquisa, observou-se que os estudantes demonstraram maior compreensão na terceira situação (S3), na qual o total das respostas dos sujeitos apresentou um escore maior. Quanto à (S1) e à (S2) houve uma mudança nos resultados dos escores da análise e os estudantes demonstraram compreender mais a (S1) nesse nível de pesquisa que na (S2)..

Sontag (1961) define a leitura, a interpretação e a compreensão como atividades complexas nas quais são importantes os fatores cognitivos individuais

e externos do leitor e do texto. Mas a construção do texto, pelo leitor, é feita a partir do seu conhecimento linguístico, textual e de mundo.

Cohen e Mauffrey (1983) ressaltam que, ao percorrer cada linha do texto com os olhos, o leitor lê, usa os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos que tem e seleciona os índices para a compreensão. Nesse trajeto, e com auxílio do conhecimento extralinguístico, ele vai criando suposições e hipóteses para compreender o que está por trás do texto.

O outro nível de profundidade do texto pesquisado foi o nível de compreensão ultraplícito, que trata da compreensão dos elementos mais dependentes de contexto. O leitor pode recuperá-los através das inferências que faz a partir do conhecimento que tem de fatos do mundo. Os sujeitos pesquisados, que obtiveram escores negativos nas questões sobre o nível ultraplícito do texto, talvez não tenham relacionado o texto lido com o conhecimento de mundo deles.

O escore geral do conhecimento ultraplícito dos sujeitos da pesquisa está disposto na Tabela 6, a seguir:

Tabela 6 - Índice Geral do Nível de Profundidade Ultraplícito do Texto - situação 1, situação 2 e situação 3

Sujeitos > Situações	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total Geral
Situação 1	2 33, 3%	3 50 %	1 16,6 %	1 16,6 %	4 66, 6%	2 33,3 %	1 16,6 %	1 16,6 %	2 33,3 %	2 33, 3%	2 33, 3%	2 33, 3%	2 33,3 %	1 16,6 %	2 33, 3 %	28 31,1 %
Situação 2	4 66, 6%	4 66,6 %	4 66,6 %	2 33,3 %	3 50 %	4 66,6 %	2 33,3 %	2 33,3 %	3 50 %	4 66, 6%	3 50 %	3 50 %	1 16,6 %	2 33,3 %	3 50 %	44 48,85
Situação 3	5 83, 3%	3 50 %	0 0 %	0 0 %	2 33, 3%	2 33,3 %	3 50 %	2 33,3 %	3 50 %	3 50 %	2 33, 3%	2 33, 3%	1 16,6 %	3 50 %	4 66, 6%	35 38,8 %
Total	11	10	5	3	9	8	6	5	8	9	7	7	4	6	9	107
%	61, 1%	55,5 %	27,7 %	16,6 %	50 %	44,4 %	33,3 %	27,7 %	44,4 %	50 %	38, 8	38, 8	22,2 %	33,3 %	50 %	59, 4%

O percentual dos níveis de profundidade do texto para cada uma das três situações de pesquisa foi calculado pela seguinte regra de cálculo (3 questões x 2(valor da questão) x 100 / 6 =).

A soma total dos três níveis foi calculada pela mesma regra e dividida por 18). Enquanto o total geral foi dividido por 180)

O nível ultraplícito é considerado o mais complexo dos níveis de profundidade do texto. Por esse motivo, foram elaboradas três questões de compreensão, respeitando-se o nível de escolaridade dos sujeitos. Para essas questões, foi estabelecido o mesmo critério referente de todas as questões respondidas. O percentual esperado era mais de 70% para se considerar que houve compreensão da história nesse nível de profundidade.

Através da análise dos dados da Tabela 6, foi possível observar a dificuldade de compreensão referente ao nível ultraplícito, pelo baixo escore apresentado nas respostas dos sujeitos pesquisados e que será descrito aqui por situação e depois pelo escore total das três situações.

A análise da (S1) mostrou que nenhum dos sujeitos alcançou 70% de compreensão, e apenas dois atingiram o percentual de 50%. Isso implica dizer que os outros treze sujeitos atingiram um escore menor que 50% da compreensão, indicando a não compreensão dos sujeitos nesse nível de profundidade do texto.

Para entender as histórias no nível ultraplícito da compreensão, era necessário que o leitor fizesse inferências a partir dos seus conhecimentos prévios e do conhecimento linguístico do texto. Essas interações é que facilitam a realização e o processamento do conhecimento novo e fazem com que ele recorde de fatos, de pessoas ou de outros conhecimentos, que influenciam a receptividade do texto, segundo Izquierdo (2003).

Analisando a (S2), observou-se que houve um aumento na compreensão do nível ultraplícito de dois sujeitos na (S1), para dez sujeitos, com escores acima de 50%. Os outros cinco sujeitos não alcançaram o escore mínimo de 50%, ficando abaixo desse resultado.

Os resultados da (S3) mostraram que houve oscilação na soma dos pontos e nos resultados da compreensão do nível ultraplícito, desta vez em relação à segunda modalidade de leitura. Os escores foram os seguintes: nessa situação de pesquisa, um sujeito alcançou um percentual maior que 70%; sete



sujeitos atingiram 50% ou mais, outros sete menos de 50%, entre estes, dois respondentes não alcançaram nenhum aproveitamento.

O resultado com o escore final da análise desse nível de compreensão mostrou que nenhuma criança alcançou 70% da compreensão, antes encontrado em outros níveis de profundidade da compreensão leitora. O escore mais alto encontrado nesse nível de pesquisa foi de 61%. Entre todos os sujeitos, cinco deles atingiram um escore maior que 50% e os demais sujeitos não conseguiram ultrapassar esse percentual, demonstrando não ter compreendido o texto nessa modalidade de pesquisa.

Conforme as situações de pesquisa, a análise mostrou que em relação ao nível de profundidade ultraplícito, a (S2) superou a (S1). Os estudantes entenderam mais a história na qual o conhecimento de mundo deles pôde auxiliar na compreensão embora essa compreensão não tenha sido muito satisfatória de acordo com os resultados apresentados e descritos anteriormente. Foram feitas perguntas para as quais os sujeitos deveriam ter conhecimento de mundo sobre histórias de animais - leões, sapos e pássaros - além de vivências através das quais eles tivessem possibilidades de inferir, trazendo esses conhecimentos para compreensão das histórias. Pelos escores apresentados, os estudantes não encontraram no seu conhecimento de mundo as conexões necessárias para a compreensão, o que talvez possa justificar a dificuldade de compreensão.

Para entender melhor esse nível de compreensão é necessário voltar aos estudos teóricos de autores como Poersch (2001), que faz comentários sobre esse nível de compreensão. Segundo o autor, nesse nível de compreensão, o leitor deve ir além do texto, procurando referências que não estão apenas no texto, mas também no contexto. É necessário mobilizar informações sobre época, situação histórica, autor, e é da relação entre o texto e o mundo que se estabelece o entendimento do texto.

Para esse mesmo autor, o supratexto é o contexto externo de um texto, que faz relação com outros textos e as circunstâncias que o delimitam. A produção leitora se efetivará no momento em que o leitor ler, criar hipóteses e

previsões para si e para o texto. Assim ele poderá compreender enquanto lê e associa o que lê ao conhecimento de mundo que tem sobre o assunto.

Fazendo-se um recorte na teoria estudada sobre a compreensão por níveis de profundidade do texto, na perspectiva de Poersch (2001), o nível ultraplícito de um texto trata das questões textuais com aportes no supratexto. É o sujeito buscando as referências que não estão apenas no texto. Ele procura referências no que ele conhece do mundo para fazer as associações e integrar as informações para compreender a leitura.

Iser (1996) diz que o leitor ideal não deveria só realizar o potencial do sentido do texto independentemente de sua própria situação histórica, mas também deveria esgotá-lo. Quanto a essa afirmativa, deve-se salientar que existe uma conexão íntima entre a compreensão e o aprendizado. As experiências dos alunos nunca vão além de suas teorias, a leitura nunca pode ser separada do leitor e de suas consequências sobre eles. Sendo assim, a subjetividade da compreensão da leitura no nível ultraplícito deve ser vista como um desafio às expectativas do leitor, porém, se ele não receber esses estímulos, não se sentirá desafiado e continuará aceitando que não sabe.

Fatos como a subjetividade e as expectativas do leitor é que mostram a importância da literatura infantil para as crianças. A leitura de histórias infantis pelas crianças estimula a sua curiosidade e a sua imaginação e isso favorece a compreensão. A criança que se habitua a ler será capaz de falar sobre o que leu, hipotetizar sobre os personagens e criar, através da sua projeção para o imaginário, outras histórias que vão aumentando o seu potencial criativo.

De acordo com Coelho (2005), a literatura representa o mundo e a vida através da palavra. Ela junta os sonhos e o imaginário possibilitando realizações várias. Nessa perspectiva, a leitura de histórias infantis também funciona como estímulo e provoca emoção, pois cria novas relações entre as situações reais e imaginárias das crianças, ajudando-as na estruturação de suas idéias para alcançar o mundo da fantasia. Com esse esforço, a criança amplia o seu conhecimento de mundo.

Uma criança da 3ª série só poderá fazer associações baseada nos conhecimentos que tem, nas inferências que faz a partir do seu mundo. Por esse motivo, concorda-se com a ideia de que as histórias infantis, aquelas que fazem parte da (S2) e (S3), por tratar de animais - um sapo e um pássaro - estão mais próximas da realidade das crianças do que a que trata de um leão. Isso pode ser confirmado pelo Questionário de Anamnese no qual as crianças responderam gostar de histórias de animais, mas somente três delas conheciam a história do Rei Leão.

Se a amostra e a seleção dizem respeito à busca feita pelo leitor para compreender, é compreensível que o conhecimento ultraplícito seja mais difícil para uma criança que não tem acesso à leitura ou outro meio de comunicação que não seja, talvez, a televisão. Mesmo assim, ela conhece um sapo e um passarinho porque faz parte de seu universo, mas um leão, por exemplo, é incomum que seja um animal que conviva no seu meio. A criança tem um conhecimento do seu mundo, por isso as inferências que faz dizem respeito ao mundo dela e não ao mundo que se espera que ela conheça. Portanto, desconhecer o nível de profundidade ultraplícito, nesse caso, pode ser justificável.

Segundo Zilberman (2000), as histórias nas quais aparecem bichos são bem mais aceitas pelas crianças, tanto pela sensibilidade que elas têm de tratar com animais como pela proximidade delas com os bichos. A autora faz referência às histórias de Walt Disney, na década de 30, para dizer que suas histórias em quadrinhos se tornaram populares e ainda hoje seguem fazendo sucesso.

Essa aceitação da literatura que apresenta animais no seu contexto da qual fala Zilberman, favorece a compreensão se a criança gosta da leitura, os animais representam a liberdade incondicionada que é possível encontrar-se no mundo íntegro e desprovido de preconceitos da infância. Sendo assim, a literatura infantil representa um papel importante para as crianças na primeira fase escolar, na qual ela está sendo moldada para tornar-se adulto e viver no mundo desse adulto.

A tabela a seguir apresenta os escores referentes a todas as questões de compreensão leitora e níveis de compreensão, de acordo com o Instrumento 3.

Tabela 7 – Totais de Questão de Compreensão Leitora e Níveis de Profundidade da Compreensão - Situações 1, 2 e 3

Situações ► QUESTÕES ▼	Situação 1	Situação 2	Situação 3	Total Geral	%
1ª Questão Explícito	8	16	26	50	55,5
2ª Questão Explícito	2	14	20	36	40,0
3ª Questão Implícito	<u>12</u>	14	18	44	48,8
4ª Questão Implícito	<u>8</u>	2	6	16	17,7
5ª Questão Explícito	15	19	27	61	67,7
6ª Questão Explícito	14	20	24	58	64,4
7ª Questão Implícito	<u>11</u>	10	11	32	35,5
8ª Questão Explícito	13	28	28	69	76,6
9ª Questão Explícito	12	18	20	50	55,5
10ª Questão Ultraplícito	11	15	12	38	42,2
11ª Questão Explícito	14	16	18	48	53,3
12ª Questão Implícito	<u>17</u>	12	16	45	50,0
13ª Questão Explícito	18	19	15	52	57,7
14ª Questão Ultraplícito	8	16	16	40	44,4
15ª Questão Ultraplícito	9	13	7	29	32,2
Total de pontos Por questão	172	232	264	668	742,2

Resultado percentual foi retirado da soma das respostas dos sujeitos em cada situação de pesquisa x 100 / 90 = n° total de pontos)

Quanto ao resultado do escore total do Instrumento 3, observou-se, em relação às questões de compreensão de nível implícito, que os sujeitos, na situação 1, mostraram um melhor desempenho em relações às outras duas situações de pesquisa. Isso pode ser observado na Tabela 7 pelo número de pontos alcançados sublinhados nas questões referidas. Considerando-se que

eles tiveram que ler sozinhos, o fato de terem mostrado um melhor resultado em relação a essas questões pode ter sido influenciado pela ausência de reforço ou da atuação paralela de um leitor competente. Ao fazer a leitura individual, sem a interferência do pesquisador, talvez esses sujeitos tenham se sentido mais à vontade para fazer associações de caráter subjetivo e intuitivo, circunstâncias que são difíceis de serem expressadas nessa faixa etária.

Para finalizar a análise da compreensão leitora, a Tabela 8 apresenta os escores finais da compreensão, cujo resultado corresponde aos totais do reconto das histórias e do questionário com questões de compreensão global das histórias incluindo o nível de profundidade da compreensão leitora - explícito, implícito e ultraplícito - das três situações de pesquisa: (S1), (S2) e (S3), cujos percentuais demonstram a situação de compreensão leitora de cada um dos sujeitos da pesquisa conforme a Tabela 8.

Sujeitos	Reconto		Questões de Compreensão e níveis de profundidade	
	N	/ %	N	/ %
1	42	= 70,0	50	= 55,5
2	44	= 73,0	68	= 75,5
3	32	= 53,0	53	= 58,8
4	2	= 3,3	11	= 12,2
5	39	= 65,0	63	= 70,0
6	20	= 33,0	55	= 61,1
7	3	= 5,0	22	= 24,4
8	5	= 8,3	23	= 25,5
9	12	= 20,0	56	= 62,2
10	21	= 35,0	38	= 42,2
11	25	= 41,0	62	= 68,8
12	18	= 30,0	37	= 41,0
13	45	= 75,0	53	= 58,8
14	0	= 0,0	34	= 37,7
15	35	= 58,0	44	= 48,8

Percentuais referentes ao reconto e questões de compreensão leitora e níveis de profundidade da compreensão .

Pela análise dos resultados da compreensão leitora, foi possível verificar que alguns estudantes obtiveram um melhor resultado ao recontar as histórias, porém encontraram maiores dificuldades ao responder ao questionário de compreensão leitora, enquanto outros apesar de terem atingido um índice mais alto na compreensão dos níveis de compreensão explícito, não tiveram o mesmo desempenho na compreensão de outros níveis de compreensão: implícito e ultraplícito, sendo assim, o resultado final a partir da análise dos instrumentos de compreensão mostrou que um único sujeito alcançou mais de 70% de compreensão leitora. Esse é o mesmo sujeito que, segundo o Questionário de Anamnese, gosta de ler, frequenta a biblioteca para retirar livros para ler, costuma ler livros de histórias infantis de animais e princesas, e cuja família tem hábitos de leitura e que foi indicado pela professora da classe como um aluno nota 7,0.

O segundo melhor resultado, de acordo com a análise, mostra que o sujeito (com apenas oito anos de idade por ocasião da entrevista) chegou a um escore de 67,4%, tendo demonstrado maior dificuldade de compreensão no teste dos ultraplícitos, no qual obteve 50% da compreensão. Tendo sido o estudante, o mais jovem entre os sujeitos pesquisados, considera-se que a média foi boa. Do total de sujeitos, oito ficaram com resultados acima de 50% e inferiores a 70%, e os outros seis não alcançaram o mínimo de 50% de compreensão das leituras que fizeram.

Com base na teoria da literatura e na explicação de Zilberman, sobre a aceitação das histórias de animais por crianças, procurou-se trazer o fato-aceitação para a compreensão leitora- através da psicolinguística, considerando-se a teoria de Alliende e Condemarin (1987), que afirmam que as associações feitas pelo leitor têm base em seu conhecimento de mundo. Isso pode explicar a aceitação das histórias através das inferências que as crianças fizeram durante a leitura das histórias sobre os animais que conhecem. Os resultados diferentes são relacionados ao conhecimento e à vivência de cada criança.

Elias José (2007) se refere à aceitação das histórias de livros infantis como a oportunidade que têm as crianças de viajar pelo mundo do imaginário. Para esse autor, a leitura dessa literatura é um brinquedo que faz rir, vivenciar e aprender conhecimentos novos, dito de outra forma, o leitor e o autor podem brincar juntos fugindo da relação distante que existe entre o mundo adulto e o infantil.

Em relação às afirmativas dos teóricos da Psicolinguística e da literatura infantil, observa-se que a leitura para o público infantil, que transita entre a Psicolinguística e a literatura oferece à criança mais oportunidades de desenvolvimento intelectual, crítico e social, mostrando que a interface das duas áreas é propulsora para a compreensão; no sentido do desenvolvimento cognitivo da criança.

O quarto instrumento de pesquisa a ser analisado, Ficha de Observação sobre os Procedimentos de Leitura: sequência de leitura e o tempo utilizado pelo sujeito para ler, teve como objetivo responder à segunda questão de pesquisa que norteia esta tese. Trata dos procedimentos de leitura utilizados pelas crianças da 3ª série nas três situações de pesquisa.

De acordo com Joly & Vendramini (2004), praticamente inexistem instrumentos validados sobre o uso dos procedimentos em leitura que venham a facilitar a compreensão leitora. Os leitores criam seus próprios procedimentos para ler e compreender o texto de forma completa.

Conforme os estudos de Moktari e Reichard (2002) e de Bolivar (2002), entre outros estudiosos do mesmo assunto, existem alguns procedimentos metacognitivos que auxiliam o leitor a resolver seus problemas de compreensão. A esses procedimentos os autores chamam de estratégias de leitura que foram nomeados nesta tese como procedimentos de leitura. É provável que esses procedimentos façam com que o leitor, através de suas dificuldades ou projeções de leitura, crie seus próprios mecanismos para proceder à leitura. Alguns acompanham a leitura somente com o olhar, outros optam por sublinhar o texto para compreendê-lo. Os leitores usam outras indicações ou procedimentos para ler que consideram relevantes para ajudar a compreender a leitura.

Com base nessa afirmativa, foram feitas observações dos sujeitos, mediante filmagem, quanto à forma como eles procederam quando estiveram de posse do livro de história infantil que deveriam ler. Interessa para a tese saber como os sujeitos procedem quanto ao manuseio do livro e o tempo de leitura despendido por eles para ler as histórias em cada uma das situações. Esperava-se encontrar mecanismos pessoais, usados pelos sujeitos como procedimentos preferenciais para ler e compreender a leitura.

Essas observações foram registradas e descritas para saber quais os procedimentos que a criança usa e se isso favorece a compreensão da leitura. Os resultados encontrados foram descritos e analisados a partir da Tabela 9, que mostra o manuseio do livro pelos estudantes conforme o número de vezes que cada criança folheou o livro. Esses dados estão explícitos na tabela 9 a seguir:

Tabela 9 - Procedimentos de Leitura - Usos dos livros - Situação 1, Situação 2 e Situação 3

Sujeitos	Manuseio do livro	Seqüência de leitura L Texto escrito/imagem	Seqüência de leitura NL Imagem/texto escrito	Não leitura da página	Leitura a partir da contracapa	Retorno às páginas lidas anteriormente
1	119	13	38	01	01	15
2	116	30	51	2	01	12
3	122	64	48	01	1	18
4	117	46	68	9	0	23
5	111	48	50	7	0	15
6	109	27	69	11	0	17
7	110	65	17	19	0	6
8	124	52	98	6	*	23
9	121	60	71	3	0	27
10	111	73	24	12	0	7
11	101	36	67	14	0	8
12	90	46	38	26	0	6
13	112	34	83	3	0	17
14	99	63	36	8	0	6
15	112	73	47	1	0	16

\* O Sujeito 8 leu o 1º livro totalmente de trás para frente

L = seqüência de leitura linear - NL seqüência de leitura não linear



Pelos resultados da análise e de acordo com o número de páginas de cada livro, considerando-se a capa e a contracapa, a Tabela 9 mostra como os estudantes procederam, de maneira geral, para saber se a prática contínua usada por eles favoreceu ou não o resultado final.

Observou-se assim que o sujeito 8 foi quem mais folheou os livros, nas três situações de pesquisa: ele o fez em cento e vinte e quatro movimentos de páginas ao todo. Chamou a atenção que a criança leu de trás para frente na primeira situação,(S1) tendo voltado a ler normalmente nas outras duas situações. Ela folheou o primeiro livro quarenta vezes indo e voltando à página anterior na maior parte do tempo. Por ocasião da segunda leitura na (S2) , ela manuseou o livro começando pela capa, passando para a página três para “ler” a imagem, depois voltou para a página que continha o texto e assim seguiu até o término da leitura, folheando por 46 vezes. Na (S3), o estudante procedeu da mesma forma que na (S2), com a diferença que, na situação três, ele manuseou o livro 38 vezes. A média do manuseio foi alta pelo número de páginas que o livro contém. Outro fato importante, observado através da análise, foi sobre o estudante 12, o que menos manuseou os livros entre os quinze sujeitos da pesquisa. Constatou-se que ele deixou de “ler” as imagens em 26 momentos nas três situações.

O resultado da análise demonstrou que a criança que melhor desempenhou a leitura obtendo escore acima de 70 por cento, fez leitura NL (não linear) em maior número de vezes que a L (linear). Voltou para rever e reforçar o que leu doze vezes, depois de ter deixado de ler uma página que continha texto escrito na (S1)(quadro 6) e duas páginas do livro na (S2) (quadro 7), as quais continham texto escrito e imagem. Na (S2) e (S3) (quadro 8), a criança usou como procedimento de leitura ler a contracapa antes da capa.

Além desse sujeito, outros oito sujeitos tiveram desempenho acima de 50%, e os procedimentos de leitura usados por eles para compreender o que liam foram os seguintes: o sujeito 5, cujo escore percentual foi maior que 67,7% de aproveitamento, usou o procedimento (L) e (NL) para desenvolver a leitura de forma equilibrada, ou seja, em quarenta e oito momentos ele leu as histórias

linearmente e, em outros cinquenta momentos, leu de forma não linear. Isso indica que, mesmo havendo um equilíbrio, ainda prevaleceu a forma NL. Observamos que, na (S1) e na (S3), esse sujeito leu as histórias em sequência não linear; e, na (S2), leu em sequência linear durante todo o tempo de leitura. Ele deixou de ler páginas que continham imagem e, no entanto, precisou voltar atrás para reforçar a leitura em quinze momentos nas três situações de pesquisa. Pelo escore, foi possível observar que a situação que ele menos compreendeu foi a (S1). Essa também foi a situação em que ele mais deixou de ler as imagens do livro.

O sujeito 11 foi o terceiro com escore mais elevado entre todos os sujeitos da pesquisa e, a exemplo dos outros dois, manuseou bastante os livros. Leu em sequência em trinta e seis momentos, ficando sua leitura de forma não-linear em sessenta e sete momentos. Deixou de ler algumas páginas com imagem, embora tenha voltado atrás para reforçar a leitura por mais oito vezes.

O sujeito 1, cujo escore focou em mais de 60,1%, também fez leitura NL, voltando a páginas anteriores várias vezes para rever o que já tinha lido. O sujeito 3, com escore acima de 55 % considerando uma média entre o reconto e a compreensão leitora, também precisou manusear bastante os livros, mas leu de forma mais L (sessenta movimentos) que NL (quarenta e oito movimentos), tendo voltado a ler páginas anteriores em dezoito momentos. Pelo resultado da análise, observou-se que os nove sujeitos com resultados acima de 50% (entre o reconto e a compreensão leitora) precisaram voltar atrás nas páginas para reler pelo menos doze vezes, exceção feita ao 11, que só precisou voltar oito vezes e, mesmo assim, obteve um escore acima de 54,5% (considerando a média entre o reconto e as perguntas de compreensão leitora) compreensão leitora no total da compreensão leitora.

Outra observação, de acordo com o resultado encontrado, foi sobre os sujeitos que leram em sequência linear. Esses dois sujeitos manusearam os livros mais de cento e dez vezes e sentiram a necessidade de voltar atrás nas páginas para reler e reforçar suas leituras mais de quinze vezes cada um, indicando que eles tiveram dificuldades de compreender o que leram. Com os

escores apresentados nas análises, observou-se que os alunos que leram sem uma sequência linear lógica, que manusearam bastante o livro e que pularam menos páginas, foram os que obtiveram melhores resultados.

Em relação à sequência da leitura, a análise mostrou que o mesmo sujeito que começou a leitura de trás para a frente nas outras duas situações de pesquisa também realizou mais de noventa e oito movimentos não lineares. Entre todos os sujeitos da pesquisa, conforme a tabela geral descrita, sete deles leram de forma não-linear a maior parte das leituras. Outros sujeitos fizeram o mesmo em vários momentos, mas também desenvolveram uma leitura linear em outros momentos.

Outra observação feita através da análise é o procedimento de voltar atrás na leitura para compreender o significado através da releitura de uma página anterior. Nesse procedimento, o sujeito 9 foi o que mais se destacou, retornando a páginas anteriores por vinte e sete vezes, tendo sido seguido pelos sujeitos 8 (vinte e três vezes) e 4, que também sentiu necessidade de voltar várias vezes a páginas anteriores. Os demais sujeitos tiveram o mesmo procedimento, porém em menor número de vezes. O resultado mostrou que o sujeito 9 alcançou um escore de 62,2, na compreensão leitora das perguntas e respostas, diferente do reconto no qual o escore foi menor, ficando entre os nove acima de 50% no total geral. Pelos resultados, foi possível observar-se que a não linearidade esteve presente, quando o sujeito examinava primeiramente a imagem e só depois o texto.

Alguns sujeitos, cujos procedimentos foram observados pela filmagem, deixaram de ler páginas que continham texto; um exemplo foi o sujeito 7 que, durante a leitura do livro Rugério, pulou duas páginas durante a leitura: uma com texto escrito e outras duas com texto imagem do livro “Tiriri”. Outro, o 5, no livro “Tiriri”, pulou a página quatorze, se detendo no texto imagem da página quinze. Observou-se também que, em alguns momentos, as crianças deixaram de ler as imagens, passando imediatamente para a página seguinte. Isso ocorreu nas três situações de pesquisa.

A segunda perspectiva pesquisada para analisar os procedimentos de leitura dos sujeitos foi a verificação do tempo de leitura de cada sujeito em cada uma das situações de pesquisa, conforme a Tabela 10 da situação geral da pesquisa, que foi elaborada para mostrar o tempo total de leitura realizado pelos estudantes nas três situações de pesquisa.

Nessa tabela constam: o tempo de leitura por situação de pesquisa, o tempo total de leitura, em segundos, de cada um dos sujeitos, a média do tempo de leitura em segundos, e a média total do tempo de leitura em minutos. Essas médias são resultados da soma do tempo, em segundos, que as crianças levaram para ler cada uma das histórias, divididas por 3, que corresponde ao número de situações e depois foram transformadas em minutos.

A velocidade com que o leitor leu e o desempenho leitor relacionado ao tempo de leitura foi calculado pelo tempo em segundos que a criança levou para ler a história e, depois, virar a página do livro. Esse tempo entre virar a página, ler e voltar a folhear o livro foi cronometrado, considerando-se a página aberta do livro, de acordo com a filmagem. Os escores do tempo de leitura foram transformados em minutos para apresentação final da pesquisa.

De acordo com a Tabela 10, os dados analisados do tempo de leitura demonstraram os seguintes resultados:

Tabela 10 - Tempo Total de Leitura - situação 1, situação 2 e situação 3

Sujeitos	Situação 1	Situação 2	Situação 3	Total do tempo de leitura (em segundos) por sujeito nas S1, S2 e S3	Média total do tempo de leitura (em segundos) na S1, S2 e S3	Média do tempo de leitura (em minutos) na S1, S2 e S3
1	332"	346"	310"	988"	329"	5'48"
2	343"	263"	264"	870"	290"	5'23"
3	450"	283"	421"	1.154"	384"	6'41"
4	399"	248"	357"	1.004"	334"	5'46"
5	436"	408"	473'	1.317"	439"	7'31"
6	673"	636"	657"	1.966"	655"	11'32"
7	448"	375"	412"	1.235"	411"	7'26"
8	800"	547"	844"	2.191"	730"	12'17"
9	758"	746"	746"	2.250"	750"	12'50"
10	454"	358"	440"	1.252"	417"	7,35
11	348"	268"	320"	936"	312'	5'20"
12	585"	488"	504"	1.577"	525"	9'16"
13	262"	345"	367"	974"	324"	5'41"
14	375"	442"	412"	1,229"	409"	7'22"
15	594"	575"	575"	1.744"	581"	10'8"
Total	7.257"	6.328"	7,102"	20.687"	6.900"	118'28"

' = tempo em minutos - " = tempo em segundos

Pela análise, observou-se que o maior tempo de leitura dos livros nas três situações foi de 2.250', cuja velocidade temporal foi na média de 12'50" por situação.

Alguns sujeitos fizeram um tempo de leitura menor que seis minutos. Depois disso, os demais sujeitos seguiram uma velocidade entre cinco e nove minutos de tempo dedicado à leitura. Nesse procedimento de leitura considerando-se a variável tempo o sujeito que menos tempo dedicou à leitura das histórias alcançou uma média de 5'20" na leitura, sendo ele o sujeito 11, que obteve um escore acima de 59% na compreensão.

Os resultados mostraram também que na (S1), na qual os sujeitos leram sozinhos, o tempo geral utilizado pelos sujeitos para ler foi de 7.257', e foi esta a situação em que os estudantes tiveram mais dificuldade de compreensão. A (S2) foi a situação em que os sujeitos levaram menos tempo para ler, o que não necessariamente significa que tivessem compreendido melhor, pelo que se

apurou nos resultados de todos os instrumentos. A (S3) mostrou que os sujeitos levaram mais tempo que na (S2) e menos tempo que na (S1). A Situação 3 foi a segunda, pela ordem, na qual as crianças dedicaram mais tempo à leitura.

Pela análise, observou-se que o sujeito que obteve melhor resultado na compreensão leitora pelo questionário de perguntas e respostas e pelo reconto levou um tempo médio de 5'23" na leitura nas três situações de pesquisa. O sujeito 5, com o segundo melhor resultado, levou 7'31" para ler as histórias, considerando as três situações de pesquisa. O terceiro melhor escore foi o do sujeito 11 (já citado), que levou menos tempo. Entre os nove sujeitos que alcançaram médias acima de 50%. Os sujeitos 6 e 9 foram os que levaram mais tempo para ler, sendo que o primeiro levou 11'32" e o segundo levou 12'50," em média, nas três situações de leitura. Os sujeitos com escores abaixo de 50% ficaram com média entre 5'46" e 7'22". O sujeito 8, cuja leitura na primeira situação de pesquisa foi de trás para a frente, levou uma média de 12'17" na leitura das três histórias.

Esses resultados mostram que as crianças que obtiveram melhores escores na compreensão levaram menos tempo para ler, porém outras, que não obtiveram bons escores na compreensão, também leram em menos tempo. Isso implica dizer que a compreensão leitora independe do tempo que o sujeito depende para ler, como sendo ele único responsável pela compreensão, mas sim pela economia de tempo que se oferece para o leitor, reduzindo incertezas sobre a leitura que está fazendo, aproveitando o tempo para fazer as associações necessárias para compreender a leitura.

As abordagens psicolinguísticas ponderam que os procedimentos que o leitor usa para construir o sentido do que ele lê, trarão a compreensão, por isso, ele usa suas próprias experiências de leitura, para ler, interpretar e compreender o que lê. O manuseio do livro, muitas vezes, pode ser indicativo de que o leitor precisou voltar a ler uma página que já havia lido antes, para compreender a leitura ou examinar uma imagem na qual antes não se havia detido e que lhe pareceu, naquele momento, importante para ver se suas expectativas, ou perguntas que se faz sobre o texto ou sobre a imagem se confirmam.

A teoria sobre os procedimentos de leitura, de acordo com Pinnell, Lyons, Deford, Bryk e Seltzer (1994), diz que as crianças, quando estão aprendendo a ler, desenvolvem operações mentais próprias, criando esquemas que as auxiliam a criar seus sistemas de leitura, os quais elas usam para significar e compreender a leitura.

Eco (2007) refere-se aos livros, explicando a importância de manuseá-los. Para esse autor, os livros só adquirem sentido quando são abertos pelo leitor que com ele reconstrói imagetivamente a história narrada. O prazer da leitura está no prazer de descobrir no texto o que virá depois; essa interação entre o leitor e o autor causará no primeiro a inquietação seguida da ansiedade por acabar de ler logo a página e passar a outra página e mais outra.

Isso se explica considerando-se que, quando o leitor se detém na leitura da imagem antes da leitura do texto escrito, ele está usando um procedimento para processar a informação. Ao assim proceder irá economizar tempo na compreensão (Cohen e Mauffrey (1983). A visualização da imagem pode ser um ponto específico de referência para que ele faça as seleções a partir de seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, criando suas expectativas e ativando as conexões necessárias para compreender a leitura.

Quando o leitor lê sempre do mesmo modo e realiza sempre o mesmo procedimento de leitura, pode significar que é esse o procedimento que o auxilia a fazer projeções imaginárias sobre a leitura para reconstruir a mensagem do texto e dessa forma compreender o que lê. Isso pode justificar seu desempenho leitor.

Em outra perspectiva, ele pode não usar suas projeções sobre o texto ou fazer inferências erradas, sendo necessário, para alcançar a compreensão, em alguns momentos, que o leitor experimente outros procedimentos de leitura, que venham a favorecer a compreensão do que ele lê.

No entanto, quando as crianças não sabem organizar seus esquemas de leitura, não lêem, pulam páginas ao ler, olham rapidamente as imagens sem dar-lhes atenção, muitas vezes pela pressa de lerem, os resultados são desalentadores, pois os estudantes demonstram não ter bom desempenho leitor.

Com relação a esse procedimento de monitorar e gerenciar a própria leitura, Vargas (1990) comenta que até mesmo o movimento da cabeça pode interferir no processo leitor, a forma como o leitor se detém na leitura. Ao ler palavra por palavra, o leitor terá mais dificuldade de visualizar o texto na sua totalidade para melhor compreendê-lo.

Para Vargas (1990, p.81), se o leitor faz pausas e movimentos com os olhos para trás, o movimento de leitura realizado por ele deixa de ser contínuo para frente e é provável que não se fixe na linha de leitura levando um tempo maior para ler. O tempo de leitura provavelmente influirá na compreensão.

A progressão leitora, segundo as afirmações de Gough (1972), é a forma como o leitor realiza a leitura iniciando pelos procedimentos de leitura desenvolvidos por ele. São esses procedimentos que lhe permitem identificar alguns traços ou sinais dentro da história que ele lê até reconhecer desde o significado semântico das palavras no texto até a compreensão como um todo. Caso isso não aconteça, não há compreensão, pois faltará ao leitor o domínio da construção linguística do texto.

Quanto ao tempo de leitura, Cohen e Mauffrey (1983) afirmam que a leitura silenciosa é comprovadamente cerca de três vezes mais rápida que a leitura em voz alta. Isso implica dizer que a forma eficaz de ler é aquela em que o acesso à compreensão da leitura é conseguido diretamente a partir da representação mental da imagem gráfica e não pela interposição da leitura oral.

Outro fator que contribui com o tempo de leitura e a velocidade com que o sujeito lê é a ação do leitor no momento da leitura. Se ele reduz incertezas sobre o que está lendo, procurando servir-se da informação que recebeu anteriormente, ele estará economizando esforços e levará menos tempo para fazer a leitura, isso se pode observar pelos escores encontrados na pesquisa sobre o tempo de leitura utilizado pelos estudantes.

Essas observações sobre o tempo de leitura confirmam os dados encontrados na pesquisa, pois se observou que os estudantes que obtiveram resultados melhores foram aqueles que usaram menos tempo, mas que voltaram atrás em alguns momentos, para reforçar o que tinham antes,



demonstrando que o processamento leitor já havia iniciado e que o retorno a páginas anteriores era o reforço necessário para a compreensão.

Referente ao nível de satisfação leitora de histórias por crianças de 3ª Série, nas situações 1, 2 e 3, foram utilizados o Instrumento 5 - Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora (saber se o aluno gosta de ler, achou a leitura engraçada, achou fácil, gostou de ler daquele jeito, se sentiu prazer em ler, se ficou feliz com a leitura) – através do qual se pretendia avaliar a satisfação das crianças com a leitura, e o Instrumento 6 – Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora com a História e com a Situação de pesquisa – que tem a finalidade de saber qual a história que as crianças gostaram mais de ler e qual a situação de pesquisa que elas apreciaram mais.

O resultado obtido pelo através dos dados do Instrumento 5 foi analisado a partir dos resultados que constam da Tabela 11.

A soma dos resultados das situações de pesquisa deu o total por sujeito, multiplicado por 100 e que depois foi dividido por 54, que corresponde à soma total das questões (6 q. \*3 \* 3 = 54). O resultado final foi o percentual de satisfação dos sujeitos com as três situações de leitura pesquisadas. Ver tabela 11.

Tabela 11 – Resultados Gerais da Satisfação Leitora situação 1, situação 2 e situação 3

Situações > Sujeitos	Situação 1		Situação 2		Situação 3		Total por sujeito	Total %
	N	%	N	%	N	%		
1	15	83,3	16	88,8	15	83,3	46	85,1
2	18	100	18	100	17	94,4	53	98,1
3	14	77,7	15	83,3	17	94,4	46	85,1
4	17	94,4	17	94,4	17	94,4	51	94,4
5	15	83,3	16	88,8	17	94,4	48	88,8
6	18	100	18	100	16	88,8	52	96,2
7	16	88,8	18	100	18	100	52	96,2
8	14	17,7	17	94,4	18	100	49	90,7
9	18	100	18	100	18	100	54	100,0
10	17	94,4	18	100	18	100	53	98,1
11	11	61,1	17	97,4	18	100	46	85,1
12	10	55,5	9	50	12	66,6	31	57,4
13	15	83,3	15	83,3	15	83,3	45	83,3
14	17	94,4	18	100	17	94,4	52	96,2
15	15	83,3	13	72,2	9	50	37	68,5

O total da satisfação leitora – (satisfação geral com as leituras) está assinalado pelo percentual relativo a cada sujeito.

Com base nos dados encontrados no resultado estatístico da Tabela 11, observou-se o grau de satisfação leitora das crianças em cada situação de pesquisa.

Em relação à (S1), que fez referência à história do Rugério, observou-se que três sujeitos demonstraram haver gostado muito de ler a história sozinhos. O escore atingido foi de 100%. Outros 10 sujeitos atingiram um escore acima de 70%, e os demais atingiram escores menores que 70%, demonstrando terem gostado só um pouco da leitura.

Na (S2), referente à história do Coaxito, observou-se que o grau de satisfação dos sujeitos aumentou, sendo que seis sujeitos demonstraram ter gostado muito de ouvir a história que a pesquisadora leu para eles e depois terem lido sozinho. O escore foi de 100%. Outros oito atingiram um escore superior a 70% demonstrando ter gostado muito da situação. Entre todos os sujeitos, um deles disse não ter gostado da situação. Através da análise, se observou, pelos altos escores, que as crianças ficaram satisfeitas com essa situação de pesquisa.

A análise relativa a (S3), referente à história do Tiriri, demonstrou, através dos escores, que cinco sujeitos ficaram totalmente satisfeitos com a situação de pesquisa em que a pesquisadora contou (através da filmagem) uma história para eles. Outros oito sujeitos demonstraram que gostaram de ouvir a história. O resultado ficou evidente pelo escore superior a 70%. O escore total ficou entre os 98% para os que gostaram mais e 6% para os que gostaram menos. O resultado final mostrou que apenas dois sujeitos demonstraram ter gostado um pouco da (S3), pois alcançaram uma percentagem menor que 70%. A Tabela 12, abaixo, mostra esses resultados.

Tabela 12 - Escore Percentual de Satisfação Leitora dos Sujeitos com as Situações de pesquisa

Situações de Pesquisa	100 %	Mais de 70%	Menos de 70%
Situação 1	3	10	2
Situação 2	6	8	1
Situação 3	5	8	2

Tabela 13 - Totais de acertos por Questão sobre o Grau de Satisfação Leitora - situações 1,2 e 3

SITUAÇÕES ► QUESTÕES ▼	Situação 1		Situação 2		Situação 3		Total por questão	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1ª Questão Gostou de ler	43	79,6	44	81,4	45	83,3	132	97,7
2ª Questão Achou engraçada	41	75,9	37	68,5	42	77,7	121	89,6
3ª Questão Achou fácil	34	62,9	39	72,2	37	68,5	110	67,30
4ª Questão Como gostou de ler	38	70,3	44	81,4	40	74,0	122	90,0
5ª Questão Sentiu prazer em ler	32	59,2	38	70,3	36	66,6	106	83,2
6ª Questão Ficou feliz com a leitura	42	77,7	41	75,9	42	77,7	125	92,5
Total por situação	230	85,0	243	90,0	242	89,6	715	529,6

O percentual por situação surgiu da soma do total das questões por situação divididos por 270 que é o resultado do total de pontos dos 15 sujeitos /3 = o número máximo de questões \* 100 / 270 = total da situação. O percentual por questão surgiu da soma total de acertos de cada situação X100/ 135 = Total geral por questão

De acordo com a síntese revelada na tabela 12 a (S2) apresenta o percentual mais alto no que se refere à satisfação leitora, analisada através do questionário com questões de satisfação demonstrando que as crianças atingiram um grau de satisfação maior que 70% superior às outras duas situações de pesquisa .

A tabela 13, se refere ao grau de satisfação dos estudantes identificando o como eles ficavam satisfeitos com a leitura das histórias.

Na questão 1, o escore mais alto dentre as questões, mostra que os sujeitos gostaram de ler as histórias, embora isso não signifique que a tenham

entendido, visto que a questão 3, que questionava sobre o entendimento da história, obteve escore mais baixo. Isso, possivelmente, se relacione com o baixo resultado da questão 5, que perguntava sobre se as crianças sentiam prazer em ler histórias. Se não as entendem, não conseguem sentir prazer em lê-las. Esse resultado veio se delineando em todas as situações de pesquisa, pois a cada situação foi realizado um questionário sobre a satisfação do entrevistado com a leitura. Assim, esse escore ocorreu no reconto, na compreensão leitora, nos níveis de profundidade do texto e na satisfação dos sujeitos com a história. Resta saber se essa satisfação interferiu na compreensão leitora, fato que será verificado depois de apresentada a análise da última situação de pesquisa.

Quando a criança lê, ela se expõe a uma série de códigos linguísticos escritos e decifráveis que lhe aguçam a curiosidade. Ao olhar as imagens de um texto, ela faz instintivamente conexões mentais e projeções pessoais sobre o que está lendo. A leitura e as projeções, quando se trata de histórias infantis, movimentam os pensamentos das crianças e fazem com que elas criem outras expectativas que resultam em satisfação ou não com o que estão lendo.

Nesse caso, o fato de alguns dos sujeitos não terem gostado, ou gostado só um pouco da situação de leitura, pode ter como explicação os seus próprios medos e suas próprias limitações que, de certa forma, foram desvendados pela pesquisa.

O último instrumento de pesquisa – Instrumento 6 – Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora com a História e a Situação de Pesquisa - analisou a satisfação dos sujeitos da pesquisa em relação à história que leram e a situação de pesquisa. Teve a finalidade de mostrar a análise da satisfação leitora dos sujeitos, relativo à história de que mais gostava - Rugério, Coaxito e Tiriri - e a situação de leitura que os estudantes demonstraram mais gostar.

Para chegar ao resultado, foram feitas objetivamente duas perguntas para os estudantes: uma sobre a história de que cada um mais gostou e o quanto gostou, e outra sobre a situação de que mais gostou, e o quanto gostou. Para definir o escore sobre as respostas dadas pelos sujeitos, foi utilizado o mesmo método utilizado para avaliar o grau de satisfação, já mencionado na

metodologia. O total foi somado e o resultado apresentado no Quadro 12. Com essas duas questões, encerra-se a análise da satisfação leitora dos estudantes que compuseram o universo desta tese.

SUJEITOS ► HISTÓRIA/SITUAÇÃO ▼	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A História que mais gostou	C O A X I T O	C O A X I T O	C O A X I T O	C O A X I T O	T I R R I	T I R R I	R U G É R I 0	T I R R I	C O A X I T O	R U G É R I 0	T I R R I	T I R R I	C O A X I T O	R U G É R I 0	R U G É R I 0
A Situação que mais gostou	1ª	2ª	2ª	2ª	3ª	3ª	1ª	3ª	1ª	3ª	2ª	1ª	2ª	3ª	2ª

Quadro 12 - Resultado Final da Satisfação Leitora sobre o Livro e Situação de Leitura

A análise do Quadro 12 mostrou que a história de que as crianças mais gostaram de ler foi a do Coaxito, e a situação de pesquisa foi a (S2), situação em que a professora leu a história para eles, depois eles a leram sozinhos. Isso se explica por que a leitura realizada para os estudantes foi interessante, pois conseguiu prender a atenção das crianças não permitindo que tivessem se distraído com algo que não fosse prestar atenção à história que estava sendo lida para eles.

Segundo Smith (2003), reforçar o interesse da criança pela leitura é proporcionar-lhe ambiente propício para que sinta prazer em ler. Essa é uma das probabilidades de estimular a prática da leitura.

De acordo com esse resultado sobre a satisfação das crianças com a história e a situação de leitura, concorda-se com Smith, quando se refere a estimular a prática da leitura pelas crianças. No entanto, é importante mostrar a

eles que ler é bom, mexe com a imaginação e a criatividade e, por isso, deve fazer parte do seu universo como algo prazeroso.

Sobre o interesse e o prazer de ler, Catarsi (2008) comenta que, para a criança adquirir o gosto de ler, ela deve saber ler, caso contrário a leitura passa a ser uma tortura. Explicando essa afirmativa, se a criança não domina o código linguístico, se não sabe ler nem mesmo nas linhas do texto, ela não entende o que lê, sendo que por esse motivo a leitura lhe desagrada.

Durante as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, observou-se que alguns deles ficavam muito ansiosos no momento de ler. Eles diziam que tinham gostado da leitura, mas os resultados mostraram que não haviam compreendido o que leram. Um dos exemplos é o sujeito 14, que, nos testes de compreensão, apresentou sempre um dos mais baixos escores. Junto a esse sujeito aparece o sujeito 4, que em determinados testes de compreensão não alcançou nenhum ponto. Essa criança, mesmo tendo dito que gostava de ler e informado através do questionário de Anamnese que, em casa, estava habituada a ler, apresentou um nível muito baixo de compreensão leitora. Isso não impediu que ela tivesse gostado da leitura, mas provou que não sabia ler.

Ocorre que, quando uma criança lê com emoção, ela demonstra isso nos gestos, no sorriso, na forma como movimenta os olhos na direção da leitura. O mesmo ocorre quando ela está tensa, nervosa: suas atitudes de leitura são totalmente adversas. Essa atitude tende a demonstrar um descontrole emocional por parte da criança e ela confunde as informações recebidas. Nesse processo, pode contar outra história que não aquela que leu.

Observando-se esses resultados, salienta-se a importância da leitura oral do professor para a compreensão de seus alunos; ao ouvir a leitura do professor, depois realizar a leitura, faz com que o sujeito reforce o que foi lido para posteriormente processar a compreensão.

William James (2003), em suas pesquisas sobre a emoção e sentimento, apontou mecanismos para compreendê-los, porém, na sua perspectiva, o corpo se interpõe no processo, contudo ele não encontrou um mecanismo alternativo ou suplementar para criar um sentimento correspondente a um corpo excitado

pela emoção. Para esse autor, para que a emoção tenha lugar, não precisa avaliarem-se os estímulos, pois os instintos ao serem estimulados, estimularão uma emoção.

Damáσιο (2003) contrapondo-se à ideia de James, diz que todo corpo reage e se inclui no processo criando mecanismos inflexíveis e inerentes por natureza. As emoções, segundo esse autor, em algumas circunstâncias, são avaliadas por processos mentais que não ocorrem automaticamente, mas que são desencadeados por emoções voluntárias que podem incluir desde a expectativa de saber o conteúdo da história do livro até saber como ela termina. E isso é comum entre os leitores.

Ainda, segundo Damasio (1996: 2000), há sempre um nível de emoção acompanhando o comportamento, sendo ele consciente ou inconsciente. Quando há consciência, a emoção intervém mais influenciando na capacidade de refletir e planejar do indivíduo. A emoção, nesse caso, é entendida como um fenômeno neurofisiológico. Sendo assim, se pode prever a inter-relação, entre as estruturas que processam fatos emocionantes e as responsáveis pela informação textual. Essa afirmativa mostra que a leitura de um texto que cause emoção pode ativar as regiões relacionadas com o processamento linguístico e as que tratam da emoção.

Trazendo-se desses autores a discussão dos dados desta tese, concorda-se com Damasio que a emoção intervém no comportamento inclusive influenciando na capacidade de refletir do sujeito. Essa afirmativa foi comprovada na tese em relação aos sujeitos que não sabiam responder a algumas questões. Observou-se uma mudança no comportamento dessas crianças em relação a leitura como um todo, assim influencia durante as respostas positivas. Nesse caso, notou-se que a satisfação da criança com a leitura da história depende da competência leitora que a criança sabe que tem. Quando ela é positiva, estimula a compreensão; quando é negativa, a criança não consegue desenvolver a compreensão e não fica satisfeita.

Voltando ao sujeito 4, observou-se durante a entrevista com a criança como ela reagiu ao manuseio do livro, à curiosidade que tinha em passar logo para a página que deveria ler e o número de vezes em que voltava atrás em alguma página para reler e tentar entender o que lera. Mas, como não tinha conhecimentos lingüísticos suficientes, não conseguiu compreender. Acredita-se que procedimentos dessa natureza sejam estimulados por alguma variável emocional. Por exemplo, se na família as pessoas lêem, a criança busca descobrir o prazer da leitura nos seus familiares. Isso implica dizer que ela busca de forma voluntária vivenciar a leitura; nesse sentido as suas emoções a mobilizam .

Para compreender emoção, compreensão, satisfação ou insatisfação, existem vários aspectos, baseados na teoria de Damásio (2003) e da Gestalt, que dão conta de que a emoção provoca sentimentos no leitor, tais como nervosismo, timidez, ou outro sentimento que estimule as emoções e pode afetar o conhecimento prévio, uma vez que, para ativá-lo, são feitas conexões e ativações mentais dos aspectos cognitivos, sensoriais, e emocionais. Esses fatores podem influenciar de maneira positiva ou negativa o leitor, afetando a satisfação dele com a leitura.

Depois de quantificados todos os dados e realizadas todas as análises dos dados utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, os objetivos são responder às questões pertinentes a ela. Os escores finais são apresentados nesta seção. A Tabela 14 mostra a situação global dos dados da pesquisa. Para compreendê-la deve-se considerar as siglas que aparecem e os dados em geral e seus percentuais: Compreensão leitora: reconto – questionário de perguntas respostas – níveis de profundidade da compreensão leitora – NPE ( nível de profundidade explícito ), NPI ( nível de profundidade implícito), NPU (nível de profundidade ultraplícito). Procedimento de leitura : M ( manuseio ), L ( leitura linear) NL (leitura não linear), PP ( pular páginas sem ler) VP ( voltar atrás para reler uma página não lida), Tempo : MD/MIN ( Média do tempo em minutos) . Satisfação leitora: Grau ( satisfação geral com a leitura), H ( satisfação com a história lida), S ( satisfação com a situação de pesquisa).



A Tabela 14 é apresentada a seguir,

Tabela 14 - Situação Global dos Dados da Pesquisa

Sujeitos	Compreensão leitora					Procedimento de leitura					Satisfação leitora		
						Manuseio							
	Reconto %	Questionário Perg./resp. %	NPE %	NPI %	NPU %	M	L/NL	PP	VP	Tempo MD/MIN.	Grau %	H	S
1	70	55,5	54,1	54,1	61	119	NL 38	1	15	5min48s.	85,1	Coaxito	S1
2	73	75,5	85,4	70,8	55	116	NL 51	2	18	5min23s.	98,1	Coaxito	S2
3	53	58,8	72,9	54,1	27	112	NL 64	1	18	6min41s.	85,1	Coaxito	2ª
4	3,3	10	16,6	0	16	117	NL68	9	23	5min.46s.	94,4	Coaxito	2ª
5	65	70	72,9	79,1	50	111	NL 50	7	15	7min.31s.	88,8	Tiriri	3ª
6	33	63,3	72,9	50	44	109	L 69	11	17	11min.32s.	96,2	Tiriri	3ª
7	5	24,4	33,3	0	33	110	L 65	19	6	7min.26s.	96,2	Rugério	1ª
8	8,5	25,5	29,1	16,6	27	124	NL 98	6	23	12min.17s.	90,7	Tiriri	3ª
9	20	62,2	75	50	44	121	L 71	3	27	12min.50s.	100	Coaxito	1ª
10	33	42,2	50	28,8	50	111	L 73	12	7	7min.35s.	98,1	Rugério	3ª
11	41	68,8	79,1	70,8	38	101	NL 67	14	8	5min.20s.	85,1	Tiriri	2ª
12	30	41	52	20,8	38	90	L 46	13	6	9min.16s.	54,4	Tiriri	1ª
13	75	58,8	91,6	16,6	22	112	NI 83	21	17	5min.41s.	83,3	Coaxito	2ª
14	0	36	45,8	25,5	33	99	NL 63	8	6	7min.22s.	96,6	Rugério	3ª
15	58	48,8	52	41,6	50	112	L 73	1	16	10min.8s.	68,5	Rugério	2ª

Dados gerais da pesquisa e respectivos percentuais

Os dados da Anamnese - mostram que as respostas dos estudantes e a avaliação da professora não estavam de acordo com os escores de

compreensão leitora apresentados pelos estudantes, de acordo com os instrumentos de compreensão leitora.

Em relação à compreensão leitora, convém lembrar que ela foi analisada por dois instrumentos de pesquisa e três perspectivas de análise. O resultado responde ao Instrumento 2 – Questionário com Questão sobre o Reconto e Ficha de Análise do Reconto – e o Instrumento 3 que responde por duas perspectivas de análise de compreensão: - Questionário com Questões de Compreensão Leitora e Níveis de Profundidade da Compreensão. O escore final foi extraído da análise dos dados e dos percentuais do reconto e da compreensão através do questionário de perguntas e resposta incluindo os níveis de profundidade da compreensão textual.

Para que se possa compreender um texto seja ele narrativo, descritivo ou dissertativo é importante que haja uma interação entre o leitor e o escritor. No caso da narrativa, Elias José (2000, p. 58), diz que a narrativa tem poder de unir as pessoas através da narração. Existe uma troca entre o narrador e o ouvinte leitor que faz com que ambos viagem através da narrativa. A narração “{...} Faz a gente ligar a história lida ou ouvida a muitas outras histórias; fictícias ou reais, de nossa cidade, estado ou país, familiares ou bem pessoais {...}”.

Somente se estabelecem trocas quando se está predisposto a fazê-las. Se ler ou contar a história resulta em obrigação, ou se o narrador não sabe como fazer para narrar uma história, ele prefere calar-se a se expor e contar o que não sabe. O mesmo acontece com a criança no momento em que ela lê uma história e depois tem que recontá-la para alguém que não conhece, por exemplo. É provável que não haja troca entre o narrador e o ouvinte, conforme diz Elias José (2007). Mas também é possível que a criança ligue a história que acabou de ouvir a uma outra que ela tenha ouvido antes e, ao ser convidado a fazer o reconto, acabe misturando os conteúdos de ambas.

Existe ainda a possibilidade de construção de hipóteses para antecipação da narrativa nas práticas orais desenvolvidas durante os eventos de leitura compartilhada que demonstram como a escrita literária ganha sentido para a criança, e vão se tornando familiares para elas os esquemas mentais realizados

que possibilitam a interpretação e constroem conceitos fundamentais da escrita e da ficção.

De acordo com os resultados da compreensão leitora, os sujeitos(alunos da 3ª Série do E.F. da escola pública) encontraram dificuldades para ler, recontar histórias e compreender as histórias lidas nos níveis de profundidade da compreensão explícito, implícito e ultraplícito.

Para a solução desse problema, segundo a teoria de Bettelheim (1980), é preciso que se preencham as lacunas da compreensão com as fantasias das crianças que, por sua imaturidade, ainda são incapazes de compreender respostas reais do mundo. Para elas, frequentemente as coisas se tornam tão mescladas que a mente não é capaz de classificá-las. Nesse sentido, consideramos que existe uma falha por parte dos adultos quando se trata de deixar a criança fantasiar para que ela recrie a compreensão.

Desde muito cedo, a escola e a família determinam que a criança tem que estudar, tem que aprender a ler, mas esquecem que se aprende a ler a partir do imaginário, a partir da leitura de histórias que não têm texto escrito, da leitura de histórias que são contadas e não são escritas, aprende-se a ler a partir da visualização do universo imaginário. A compreensão vem com o amadurecimento desses pequenos momentos de recriação da realidade.

Os procedimentos de leitura correspondem aos dados obtidos por meio do Instrumento 4 – Ficha de Observação dos Procedimentos: sequência e tempo de leitura – que fazem parte o manuseio do livro. Os dados demonstram terem sido os alunos que mais manusearam os livros os que leram de forma não linear, e que obtiveram melhores escores.

O tempo de leitura é a segunda perspectiva dos procedimentos de leitura, e considerou a observação sobre a média do tempo de leitura em minutos, (MD/MIN, (Média/Minutos) nas três situações para a análise do tempo de leitura dos sujeitos e de sua contribuição para a compreensão.

Sobre os procedimentos de leitura de histórias utilizados pelas crianças da 3ª série, observou-se que elas são curiosas e ao receberem o livro para ler, manuseiam-no bastante. Fizeram leitura do texto escrito e do texto imagem e

tinham o hábito de voltar atrás nas páginas do livro tantas vezes quantas fossem necessárias e esse manuseio favoreceu a compreensão.

Para completar a análise sobre os procedimentos de leitura, os resultados mostraram que o maior tempo de leitura dispensado pelos sujeitos foi na (S1), na qual onze dos quinze sujeitos levaram mais tempo para ler. Outros três sujeitos levaram mais tempo lendo na (S3) e só um sujeito levou mais tempo lendo na (S2).

O resultado final, em minutos, indicou que seis sujeitos gastaram uma média de 5 a 6 minutos para ler cada livro. No entanto outros três levaram mais de 10 minutos na leitura e, finalmente, entre os sujeitos com resultados inferiores a 50%, com exceção do sujeito 8 que levou 12'17" na leitura, os demais leram as histórias levando na prática leitora entre 5 e 9 minutos, aproximadamente.

E finalmente, o Instrumento 5, que tinha como objetivo examinar o grau de satisfação leitora – Questionário sobre o Grau de Satisfação leitora – mostrou a satisfação das crianças com a leitura chegando a um escore máximo de um dos sujeitos de 100% e o menor de 70%.

No que se refere ao Instrumento 6 – Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora com a História e a Situação de Pesquisa - o resultado mostra que houve coerência entre as respostas no que se refere à história lida e à situação de pesquisa – história Coaxito e (S2) –, constante no Quadro 12.

Com base nos resultados estatísticos encontrados fizemos a avaliação das variáveis de acordo com os instrumentos aplicados para corroborar o que esperávamos ao iniciar este estudo.

Os resultados com os escores finais sobre a pesquisa nas suas formas de análise: compreensão leitora (reconto - questionário de perguntas e respostas - níveis de profundidade do texto), procedimentos de leitura: (manuseio sequência linear e não linear – pular página – voltar a páginas não lidas, tempo de leitura) e satisfação leitora (história – situação) são mostrados na Tabela 15.

Tabela 15 - Situação Global dos Dados da Pesquisa

Sujeito	Compreensão leitora		Procedimentos de leitura					Satisfação leitora		
	Reconto %	Questionário Perg./resp. e níveis de profundidade e %	M	L/NL	PP	VP	Tempo MD/MIN.	Grau %	H	S
1	70	55,5	119	NL 38	1	15	5min48s.	85,1	Coaxito	S1
2	73	75,5	116	NL 51	2	18	5min23s.	98,1	Coaxito	S2
3	53	58,8	112	NL 64	1	18	6min41s.	85,1	Coaxito	2ª
4	3,3	10	117	NL68	9	23	5min.46s.	94,4	Coaxito	2ª
5	65	70	111	NL 50	7	15	7min.31s.	88,8	Tiriri	3ª
6	33	63,3	109	L 69	11	17	11min.32 s.	96,2	Tiriri	3ª
7	5	24,4	110	L 65	19	6	7min.26s.	96,2	Rugério	1ª
8	8,5	25,5	124	NL 98	6	23	12min.17 s.	90,7	Tiriri	3ª
9	20	62,2	121	L 71	3	27	12min.50 s.	100	Coaxito	1ª
10	33	42,2	111	L 73	12	7	7min.35s.	98,1	Rugério	3ª
11	41	68,8	101	NL 67	14	8	5min.20s.	85,1	Tiriri	2ª
12	30	41	90	L 46	13	6	9min.16s.	54,4	Tiriri	1ª
13	75	58,8	112	NI 83	21	17	5min.41s.	83,3	Coaxito	2ª
14	0	36	99	NL 63	8	6	7min.22s.	96,6	Rugério	3ª
15	58	48,8	112	L 73	1	16	10min.8s.	68,5	Rugério	2ª

Dados gerais da pesquisa - Escores da compreensão leitora – procedimentos e grau de satisfação da pesquisa

Cruzando os resultados das análises da compreensão leitora com os resultados dos procedimentos de leitura, constatou-se que o sujeito 2, que obteve o melhor resultado na compreensão leitora pelo reconto ( 73%) e nas questões de compreensão e níveis de profundidade da compreensão obteve (

75,5%), de aproveitamento, gastou cento e dezenove minutos manuseando os livros. Começou a ler de forma não linear, iniciando a leitura pela contra capa e depois passou para a capa do livro, fez cinquenta e um movimentos não lineares, lendo primeiro a imagem e depois o texto, quando, pela sequência lógica, o texto deveria ter sido lido primeiro por sua disposição no livro. Pulou uma página da história que continha texto escrito e texto imagem e levou uma média de 5'48" para a leitura de cada livro. Esse também foi o sujeito que mais ficou satisfeito com a leitura das histórias.

Entre os outros sujeitos, o 1 e o 13 chegaram a um escore de mais de 70% no reconto, no entanto não tiveram a mesma compreensão no questionário de perguntas e respostas. Neste questionário, o sujeito 5 conseguiu um escore maior que 70%. Os demais sujeitos que não conseguiram alcançar a média de 70%, mas são nomeados por terem ultrapassado o escore mínimo de 50% do resultado esperado. O resultado mostrou que os sujeitos, nomeados na ordem decrescente de resultados- 5, 11, 1, 3, 6, 9, 13 e 15, compreenderam as histórias mais que 50% e menos que 70% do índice estabelecido para a compreensão leitora.

Outra observação importante diz respeito aos procedimentos de leitura que os sujeitos utilizaram para ler – o manuseio do livro. Foi possível constatar que os sujeitos que obtiveram melhores escores foram os que mais manusearam os livros. Com exceção dos sujeitos 3 e 5, que leram de forma mais L, (em um número maior de vezes), os demais, dentro desse grupo, fizeram uma leitura (na maior parte do tempo) NL, lendo primeiramente a imagem, depois o texto, sendo eles os que mais voltaram atrás para reler outra página do livro. Observou-se, ainda, que esses sujeitos levaram menos tempo para ler e demonstraram ter tido muita satisfação nas leituras das histórias.

Pelo resultado da análise, observou-se que os sujeitos com escores entre os 50 e 70%, que demonstraram compreender as histórias dentro desses índices, fizeram mais vezes leitura não linear que linear, entre esses sujeitos, três apenas leram de forma linear mais vezes.

Visualizando os Quadros 6, 7 e 8, observa-se que mesmo os sujeitos que leram linearmente voltaram a páginas anteriormente lidas. Esse procedimento indica que o sujeito precisou fazer uma leitura retroativa para procurar algum dado da estrutura semântica do texto que pudesse auxiliar a compreensão.

Um texto, para que seja compreendido totalmente, requer leituras múltiplas, o que demonstra que, na leitura anterior desses sujeitos, eles não haviam conseguido descobrir o que o texto queria dizer. Tem-se que admitir, no entanto, que, quando o leitor volta atrás nas páginas do texto, a linearidade de leitura deixa de existir ou demonstra que não foi suficiente para a compreensão.

Assim observou-se que entre os sujeitos com melhores resultados havia algo comum: o tempo usado por cada um deles para a leitura das histórias foi o menor, tendo ficado entre 5'20" e 7'25", exceção feita aos sujeitos 9 e 15, cujos escores de compreensão foram os menores.

Pela análise, observou-se, ainda em relação ao tempo, que os outros seis sujeitos da pesquisa, nomeados pela ordem decrescente de resultado como sujeitos 12, 10, 14, 8, 7; com escores abaixo de 50%, leram as histórias em um tempo médio entre 5'46" e 12'17", indicando que, mesmo nesse grupo, no qual os sujeitos apresentaram um resultado menor na compreensão, alguns deles também usaram um menor tempo para ler.

Essa afirmativa, com base na análise e na Tabela 15, mostra que a criança com menor resultado na compreensão, foi a que levou menos tempo para ler, 5'46", tendo pulado páginas durante a leitura e voltando atrás nas páginas muitas vezes, talvez para tentar entender o que lia. Isso vem comprovar, pelo total do escore, que o tempo de leitura é um dos procedimentos que os estudantes usam para ler, independente de ser maior ou menor o tempo utilizado. A diferença desse tempo a favor da compreensão ou não do texto está na leitura, ou seja, levar pouco tempo para ler, mas executar a leitura se justifica porque corresponde ao tempo que cada um precisa para levantar hipóteses e fazer as conexões para chegar às conclusões de que necessita para compreender o que lê.

No entanto, levar pouco tempo para executar a leitura e pular páginas sem ler, mesmo que o aluno tenha tentado voltar atrás para resgatar o texto escrito ou a imagem, não corresponde a que ele tenha compreendido, pois no momento em que deixou de ler e seguiu para a página seguinte, é possível que tenha agido assim por ter-se dado conta que perdeu parte do encadeamento das estruturas textuais e depois tentou resgatá-las ao voltar. Se o estudante ao retornar à leitura não conseguiu resgatar o que leu é provável que ainda não tenha o conhecimento linguístico necessário e por isso não conseguiu recuperar as informações. Sendo assim, o leitor não soube aproveitar o tempo de leitura.

Com base nas afirmativas de Vargas (1990), se o leitor não se fixa na leitura, ele pode ler rapidamente, mas isso não quer dizer que ele tenha realmente fixado o que leu e levará mais tempo para compreender.

Compreender a leitura não significa ler com rapidez, nem em tempo determinado. Para compreender é necessário que o leitor faça relações e integre os conhecimentos adquiridos no momento da leitura com os conhecimentos que ele possui. O tempo previsto para essas relações e integração não pode ser definido porque cada pessoa tem seu próprio ritmo para a compreensão. Isto faz parte da construção intelectual e pessoal do ser humano, que vai se construindo a partir dos conhecimentos que vai adquirindo ao longo das etapas de aprendizagem, entre elas o aprendizado do código escrito, que é essencial para a compreensão da leitura.

A criança, para compreender o que lê, deve saber decodificar o que lê, usando seus conhecimentos do código. Para que isso aconteça, ela precisa de um tempo mínimo para atingir a compreensão, segundo Ellis (1995) e Garcia (1998). Isso foi possível constatar, de acordo com o tempo usado por cada sujeito da pesquisa para ler.

Por exemplo, alguns dos sujeitos alcançaram um escore inferior a 50%. Essas crianças usaram a mesma média de tempo de leitura que os outros que obtiveram escores maiores que 50%. Contudo, não conseguiram um melhor resultado porque não tinham conhecimento linguístico, por isso o tempo de leitura não foi suficiente para realizar a compreensão.



É importante lembrar que os procedimentos de leitura dos quais se fala nesse estudo referem-se à leitura de histórias infantis que, sabe-se, fazem parte do mundo imaginável e do mundo não imaginável da criança segundo a teoria de Bettelheim (2000). O imaginável, no caso, é imaginar-se uma criança lendo um livro histórias; inimaginável é o que não se pode imaginar, são as projeções feitas por ela a partir da leitura. Por isso acredita-se que voltar mais vezes a páginas já lidas é o jogo mágico da leitura, que faz com que o autor e o leitor conversem dentro do texto. A compreensão do leitor é o resultado dessa conversa silenciosa.

A entrevista com a professora e as afirmações do sujeito 2 são confirmadas pelos resultados da pesquisa, que mostram, neste caso, que saber ler compreende examinar o livro. Usá-lo como um todo: folheando, apropriando-se da história através do que o livro apresenta, fazendo inferências sobre a leitura, projetando-se para além da história, dos personagens e da leitura como um todo. E, finalmente, mostrando que compreendeu a leitura, sendo capaz de recontá-la para outras pessoas, identificando detalhes que sejam pertinentes à história lida e que só o leitor pode contar, através da leitura. Para que se chegue a esse resultado, é preciso incentivo: praticar a leitura, ler livros com temas que agradem, usar recursos que se situem entre a realidade e a ficção e que resultem em resultados positivos pelo prazer que isso proporciona ao leitor.

É possível que a diferença de resultados obtida tenha ocorrido porque, em aula, as crianças estão acostumadas a ler textos de leituras de nível básico e a fazer a compreensão de acordo com as respostas já previstas pelo livro didático. No momento em que foram testadas, através da metodologia usada nesta pesquisa, elas tiveram dificuldades em compreender a leitura. Exceção feita aos sujeitos 2 com o melhor resultado, 5, que chegou a 67,5% no score final e do sujeito 11, que obteve um score de 59,7% como resultado final.

Finalizando a análise da compreensão leitora e dos procedimentos de leitura, observou-se que os sujeitos 2 e 5, cujos scores da compreensão leitora foram maiores, usaram os procedimentos de ler primeiro a imagem, depois o texto mais vezes e voltaram atrás na página mais de 15 vezes. O tempo usado

pelo primeiro foi de apenas 5'23" e o segundo realizou as leituras num tempo de 7'31". O sujeito 11, que ficou com o 3º melhor escore, fez as leituras num tempo médio de 5'20" e também leu a maior parte do tempo de forma não-linear, tendo voltado atrás nas páginas em dezoito momentos.

Isso indica que os procedimentos de leitura, considerando os movimentos de ler o texto imagem primeiro, depois o texto escrito e voltar várias vezes para reforçar o que já havia sido lido anteriormente favoreceram a compreensão. E a economia do tempo de leitura também auxiliou a compreensão no momento em que a criança ativou a memória de curto prazo reforçando os conhecimentos no momento em que voltou atrás para reler. Esse resultado se afirmou durante a pesquisa, inclusive com os demais estudantes com escores acima de 50%.

Os estudantes que leram em sequência linear (texto, depois imagem) também foram os que voltaram menos vezes para reler uma página anterior. Esses estudantes foram os que mais tempo levaram na leitura, mostrando que, nesse caso, o tempo que eles dispensaram na leitura não os favoreceu, uma vez que não auxiliou a compreensão. A explicação para esse fato pode ser que o uso do tempo não foi econômico, isto é, eles desperdiçaram tempo na leitura e não souberam aproveitá-lo para fazer as relações necessárias para compreender.

A respeito da satisfação com as leituras nas três situações de pesquisa, observou-se que os escores foram bastante altos, chegando a 100%. Treze sujeitos mostraram mais de 80% de satisfação com as leituras nas três situações de pesquisa. Entre todos, o sujeito 12 alcançou um índice baixo de compreensão, e o sujeito 15, que também obteve índice semelhante, foram os que demonstraram menos de 70% de satisfação com a leitura nas três situações de pesquisa, o que comprova que a não satisfação esteve ligada a não compreensão das leituras.

Quanto ao último item de análise, a satisfação com a história do Coaxito superou as expectativas, pois em praticamente todas as situações de pesquisa as análises demonstraram que os sujeitos compreendiam essa história, mas a (S3) na maior parte das vezes superou a (S2) nos resultados da compreensão.

Porém quando se tratou de satisfação nas três situações de pesquisa as respostas dos sujeitos indicaram a história do Coaxito como que eles mais gostaram. Essa história foi a segunda a ser lida pela pesquisadora e fez parte da segunda situação de pesquisa, na qual a história foi lida para as crianças, depois elas leram sozinhas para em seguida responder ao questionário de compreensão leitora. Em segundo lugar, as crianças demonstraram gostar mais da situação em que a história foi contada para elas através do vídeo e depois lida pela própria criança.

Com base em Elias José (2007), na narrativa, o narrador traz para o leitor os sonhos ou as vivências que o autor extraiu da sua imaginação. O narrador é responsável por narrar o que deveria ter acontecido e não aconteceu, mas que ele conhece os fatos e os caracteriza de acordo com o próprio conhecimento de mundo. Isso pode justificar a preferência das crianças pela história na (S2), do sapo Coaxito, que permitiu que antes de ler, ao ouvir a história, pudessem dar asas à imaginação sobre as estratégias utilizadas pelos amigos para ajudar o sapo.

Para Elias José (2007, p.60), a narrativa de uma história é "fruto do imaginário humano, mexe e remexe com a nossa memória, fertiliza a nossa fantasia, faz a vida vivida vir à tona em nossa imaginação".

Outra observação feita através da análise dos resultados sobre a primeira leitura (S1), a que foi lida pela própria criança, mostrou que ela tem dificuldades de compreender o que lê. Talvez por esse motivo tenha demonstrado gostar menos dessa história.

A contemporaneidade tem dado um valor crescente à linguagem como fator fundamental na formação da criança e do jovem. Se ela não compreendeu a história narrada por outra pessoa é porque ainda não desenvolveu cognitivamente a metalinguagem que precisa ser seu próprio desenvolvimento.

Para Coelho (2000), narrar é recriar através da metalinguagem histórias que falam do seu fazer e mostram que inventar na literatura é um processo de construção verbal que depende da decisão do escritor e da capacidade de absorção do leitor.

Finalmente, com base nos escores encontrados na pesquisa, que pretendia responder às questões sobre os escores de compreensão leitora, procedimentos do leitor e satisfação leitora da criança, os resultados mostraram que as crianças pesquisadas, com uma exceção, não alcançaram o índice de 70%, considerado satisfatório pelos órgãos governamentais para indicar a compreensão leitora dos estudantes.

Sobre os procedimentos de leitura usados por eles e que mais favoreceram a compreensão encontrou-se a leitura mediante a qual os sujeitos leram primeiro o texto imagem para acalmar sua curiosidade e depois passavam a ler o texto escrito. Nesse procedimento, os estudantes tiveram a oportunidade de voltar atrás em outra página para reler e reforçar a compreensão usando para isso um tempo médio de 5 a 7 minutos.

Em relação à satisfação da criança com as leituras, observou-se que elas gostam de ler, mas preferem e compreendem mais as leituras quando alguém lê primeiro para elas e depois elas lêem para tirar as dúvidas que possam ter ficado do primeiro momento de leitura. Essa atitude reafirma o posicionamento psicolinguístico em relação a compreensão leitora de que a repetição reforça as sinapses e o resultado é a compreensão.

#### 4 CONCLUSÃO

A pesquisa aqui relatada, que contou com 15 crianças de 3ª série do Ensino Fundamental como sujeitos, teve como objetivos, considerando as situações 1, 2 e 3 : a) analisar a compreensão leitora de histórias infantis por crianças de 3ª série do Ensino Fundamental; b) verificar os procedimentos de leitura utilizados pelos sujeitos; c) avaliar o nível de satisfação leitora desses sujeitos.

Com base nesses objetivos, foram estabelecidas como Questões de Pesquisa: a) quais os escores de compreensão leitora (questões específicas e reconto) das histórias por crianças da 3ª série do Ensino Fundamental nas situações 1, 2, e 3 ? b) quais os procedimentos de leitura (manuseio do livro e tempo de leitura) de histórias, utilizados por crianças da 3ª série nas situações 1, 2, e 3? c) qual o nível de satisfação leitora dos sujeitos nas situações 1, 2 e 3? d) quais as relações entre os escores de compreensão leitora, os procedimentos de leitura e a satisfação leitora?

O suporte teórico esteve na Psicolinguística através das obras de Poersch (1991;2000), Goodman (1986; 1991), Alliende & Condemarin (1987), Slama-Cazacu (1978), , na Neurociência através de Damásio (2003), Izquierdo (2002), Moktari & Reichard (2002), Bolívar (2002), Alves (2002), Pease (2005), Dimitrius e Mazzarella (2000), Pinnell, Lyons, Deford, Bryk e Seltzer (1994) Vargas (1990), que examinam os diferentes aspectos da compreensão leitora, relativos à memória, aos procedimentos, à velocidade de leitura, às atitudes e comportamentos e à satisfação leitora. Além disso, os fundamentos para Literatura Infantil provêm de estudos desenvolvidos por Elias José (2007), Coelho (2003; 2005), Zilbermann (2003), Bettelheim (2000), Abramovich (1995), nos quais se buscou respaldo para a fundamentação e orientação do trabalho final.

Considerando os objetivos e as questões de pesquisa, foi aplicado um conjunto de instrumentos: Questionário de Anamnese, uma entrevista com o

aluno e uma com a professora da turma; Questionário com Questão sobre o Reconto da História; Questionário com Questões de Compreensão Leitora, que foi desdobrado de acordo com duas perspectivas de compreensão - compreensão global do texto e níveis de profundidade de compreensão; Ficha de Observação sobre Procedimentos de Leitura - sequência e tempo de leitura, que foi examinado através de uma filmagem; Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora; Questionário com questões sobre o grau de satisfação com a história e com a situação de pesquisa.

O resultado final dos testes mostrou, através dos escores obtidos nas três situações de pesquisa (S1), (S2) e (S3), que, das quinze crianças pesquisadas, oito delas alcançaram escores entre 50% e 67% de compreensão considerando o reconto e o questionário de perguntas e respostas; e uma única conseguiu alcançar índice próximo aos 75%, índice superior a 70% , que é adotado pelo Programa Nacional e Internacional de Educação para considerar que uma criança sabe ler.

Para chegar a esses resultados, o Instrumento 1 – Questionário de Anamnese que possibilitou um paralelo entre o que foi dito pelas crianças e pela professora e os resultados encontrados na pesquisa. Os dados mostraram que as crianças, cuja família tem o hábito de ler e incentiva a leitura, gostam de ler, embora apenas uma tenha obtido um resultado acima de 70%. Essa estudante disse e demonstrou, pela tranquilidade com que falou sobre os livros que já havia lido, que tem hábitos de leitura próprios, gosta de ler e de ir à biblioteca.

Entre os outros oito sujeitos que tiveram um resultado maior que 50 %, observou-se que, embora não tenham tido o mesmo desempenho leitor, são crianças que costumam ler algumas vezes. Disseram gostar de ir à biblioteca, o que mostra que o caminho para uma maior proficiência leitora está aberto, sendo necessário incentivá-lo. A literatura infantil parece ser um dos pontos que merece maior atenção da escola, uma vez que os dados da pesquisa comprovaram o interesse e a satisfação das crianças pelas leituras realizadas.

Curiosamente as crianças que, na opinião da professora, são alunos que não lêem muito e que ela avaliou com uma nota 7, obtiveram, alguns deles, os melhores resultados: exemplo disso, o sujeito 2 que alcançou escore maior que 74%. Isso mostra que a visão geral que o professor tem de seus alunos pode não corresponder à real condição de leitura deles. Isso talvez possa ser explicado porque na escola o professor tende a ser conteudista e, muitas vezes, pelo grande número de atividades programáticas, ele trabalha de forma a valorizar o livro didático, que provavelmente seja lido sempre da mesma maneira e com o mesmo fim.

O resultado obtido pode ser indício de que ler textos que preencham os anseios da criança, nos quais ela possa usar a imaginação e a criatividade, inclusive a expressão corporal para reproduzir a história lida, produz melhor efeito do que a leitura feita de forma estática, sempre com os mesmos fins.

Essa mostra de estudos pretende chamar a atenção da escola e dos professores no que se refere aos problemas de leitura enfrentados pelos estudantes. Deixá-los ler livros de literatura infantil da maneira como mais lhes agrade pode ser uma solução para os problemas de leitura das crianças.

Além disso, outro fato considerado pertinente é que, ao responder ao questionário de anamnese, os sujeitos disseram gostar mais de ler sozinhos e depois, no resultado dos testes, eles demonstraram que gostaram mais da história que foi lida pela pesquisadora. Esse poderia ser um outro referencial usado pelo professor para incentivar a leitura. Se a criança ouve a história lida ou narrada por outra pessoa em que ela possa dar asas a sua imaginação parece ser indicador de que o estudante terá mais prazer e satisfação ao acompanhar essa leitura despertando-lhe a curiosidade. Sendo assim a pesquisa espera ter contribuído com a escola para esse incentivo à leitura, através de histórias infantis por parte do professor.

O Instrumento 2 – Questionário com Questão sobre o Reconto da História e Ficha de Avaliação do Reconto mostrou que as crianças de 3ª série têm dificuldades para recontar uma história lida nos seus aspectos gerais e específicos. Elas fazem inferências com base em outras histórias e, algumas

vezes, recriam sobre a história a ser recontada. Nas três situações de pesquisa, mais da metade dos sujeitos (8) não soube recontar a história lida. Um dos motivos possíveis para esse resultado parece ter sido a não compreensão da leitura, o que pode ter sido pela falta de conhecimento linguístico da criança. Neste caso o resultado mostra a importância de perguntas condutoras de compreensão para os níveis de profundidade – explícito, implícito e últraplícito do texto.

De acordo com Slama-Cazacu (1978), se o leitor não construiu o sentido da mensagem é porque lhe faltou conhecimento de mundo ou não soube decodificar as estruturas linguísticas do texto escrito.

Outro fator que pode ser considerado para a dificuldade que os estudantes tiveram ao responder às questões do reconto é o tempo. Aquele espaço de tempo de que cada um precisou para que a memória pudesse fazer as associações necessárias para a compreensão. Pode ter ocorrido o não gerenciamento das informações pela memória de trabalho, cuja característica é não produzir arquivos e, talvez por isso, não gravou os dados que eram pertinentes para que o sujeito lembrasse da história para recontá-la.

A maior ou menor demora para esse processamento também pode ser atribuída ao fator emoção, numa situação em que a criança se sentia com obrigações de dar respostas certas. O escore de 0% atingido por alguns sujeitos em determinadas situações de pesquisa justificam essa afirmativa. A inibição é um outro fator que pode interferir nas respostas. Isso se explica porque para uma criança recontar uma história diante de alguém que não é seu professor, nem seu colega de classe, é motivo para deixá-la mais nervosa e, quanto maior o nervosismo, maior é a ansiedade e mais tempo levam as sinapses para se conectarem e darem respostas.

Pelo resultado encontrado através desse instrumento, a pesquisa demonstrou que é provável que não exista na escola esse retorno no qual o aluno lê e reconta o que leu. Falta um maior treinamento das crianças para esse tipo de leitura. Desta forma, esta tese pretende contribuir com os dados da amostra para um maior aproveitamento das leituras realizadas pelos alunos,



sugerindo que o professor, depois da leitura de uma história, solicite ao seu aluno que a reconte para os seus colegas, não deixando passar aqueles detalhes que são significativos para que a narração se complete. Nesse particular, o professor pode através de um treinamento ir ensinando a criança a posicionar-se de forma segura e competente sobre o que ela leu.

No que se refere aos dados colhidos por meio do Instrumento 3 - Questionário com Questões de Compreensão Leitora e Níveis de Profundidade da Compreensão – constatou-se que os escores foram mais altos que os escores do reconto. Nessa perspectiva de compreensão, mais da metade dos sujeitos passou dos 50%, incluindo os dois que ultrapassaram os 70%. As crianças demonstraram compreender melhor quando foram estimuladas através do questionário com perguntas sobre as histórias. Neste caso as perguntas orientaram as respostas e as crianças conseguiram expressar o que haviam compreendido. Mesmo as crianças que obtiveram resultados abaixo de 50% aumentaram o escore da compreensão leitora, não ocorrendo nenhum caso de 0%. Isso mostra que a avaliação da compreensão leitora, através de questões de perguntas e respostas relacionadas à leitura direciona o sujeito condensando a história e situa-o fazendo com que retome as informações contidas na memória. Por isso a importância do treinamento contínuo para recontar uma história. A criança que foi habituada a uma determinada técnica de leitura, cria através da repetição as suas próprias estratégias para compreender.

Quanto ao nível de profundidade de compreensão leitora, também avaliada pelo instrumento 3, as crianças pesquisadas demonstraram ter um bom nível de conhecimento explícito. Nesse nível o índice de acertos foi alto demonstrando que elas conseguem ler num nível de conhecimento mais em evidência no texto. O que leva a crer que quando a professora se referiu ao nível de leitura dos alunos, ela tinha conhecimento do nível explícito de compreensão.

Os alunos não demonstraram o mesmo com os níveis de profundidade do conhecimento implícito e ultraplícito do texto, o que pode ser indício de que eles não estão acostumados com esse tipo de leitura mais profunda do texto.

Essa afirmativa ficou provada pelo resultado da entrevista com a professora no momento em que indicou alguns alunos como os que liam melhor, o que pela pesquisa não foi confirmado.

Nesses dois níveis, os sujeitos apresentaram algumas dificuldades em compreender o que não estava claramente expresso no texto. Além disso, esperava-se que eles pudessem fazer inferências com base no próprio conhecimento de mundo, o que não ocorreu. Essa constatação comprova que o conhecimento de mundo, demonstrado pelos alunos esteve aquém do esperado para essa série de estudos, ou então que eles não estejam habituados com esse tipo de questão que lhes permitiria refazer uma rota mental já percorrida, ou seja, refazer um caminho com o qual eles estivessem habituados quando desempenhavam a leitura de um texto.

Essa perspectiva vem ao encontro do resultado do questionário de Anamnese que mostra que algumas das crianças não têm hábitos de leitura, nem pelo exemplo dos pais e, diferente do que alguns afirmaram, não costumam frequentar a biblioteca. Isso justifica a falta de conhecimento sobre histórias, que pode estar associada à falta de conhecimento de mundo.

Conclui-se que aqueles que não têm experiência de leitura terão maiores dificuldades de adquirir o conhecimento linguístico, por isso, não conseguem estabelecer as conexões necessárias para a compreensão do que lêem, embora sintam prazer na atividade; o que ficou provado pelos resultados apresentados.

Para Bettelheim (2000), fantasiar é preencher grandes lacunas na compreensão de uma criança que, por sua imaturidade, ainda é incapaz de compreender respostas reais do mundo. Para elas, frequentemente os fatos se tornam tão mesclados que a mente não os classifica. Assim sendo, é interessante observar-se que a estimulação da leitura de histórias infantis pelas crianças favorece a compreensão, a imaginação, a criatividade e valoriza suas emoções.

Essa constatação mostra a importância da Literatura Infantil para a compreensão leitora, pois, além de encantar o pequeno leitor e preencher-lhe as expectativas, pode contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo. O

desenvolvimento intelectual e crítico se projetam a partir da experientiação de leitura e deleite desse leitor, juntando dessa forma a sua satisfação com a história infantil que lhe foi lida, que ela tenha lido ou que alguém lhe tenha contado. Ao desenvolver essa prática, aprende a gostar de ler e as leituras se tornam mais fáceis, pois é lendo que a criança adquire maior conhecimento.

Partindo dessa constatação de leitura através dos níveis de profundidade do conhecimento, sugere-se nesta tese que o professor, que deseja ter alunos proficientes em leitura, deve investir no ensino da leitura com procedimentos que compreendam além compreensão geral do texto ou da história, os três níveis de profundidade de compreensão: explícito, implícito e ultraplícito e que permitam às crianças criarem seus próprios procedimentos para entenderem o que lêem. Assim elas terão conhecimento mais profundo da leitura tornando-se bons leitores.

Outro instrumento de leitura utilizado e que teve importância fundamental para os estudos desta tese foi o Instrumento 4 - Ficha de Observação dos Procedimentos de Leitura - relacionado à sequência de leitura. Os dados obtidos mostraram que o manuseio do livro pelos sujeitos (lendo primeiro a imagem, depois o texto, indo e voltando atrás nas páginas para reforçar a leitura; fazendo uma leitura não linear, na maior parte do tempo) favorece a compreensão do leitor, juntamente com o tempo que ele despende na leitura.

Os processos de retomada da leitura, no momento em que o sujeito lê, reforçam a mensagem recebida e o processamento é natural, pois a integração dos conhecimentos se dá através do reforço e a retomada da leitura visa à efetivação dessa integração. Quando o sujeito retoma uma informação, ele está reforçando representações imagéticas preexistentes, já registradas no cérebro, construindo a compreensão.

Confirmando as afirmativas de Poersch (1999:2000), a retomada da leitura contribui de forma produtiva para a compreensão. Ao retomar a leitura, o leitor estará produzindo um conhecimento novo através das relações que faz com o conhecimento já armazenado; esse processo se chama de ligações entre as sinapses.

Pelos escores apresentados, observou-se que a criança que menos compreendeu a leitura foi também a que menos voltou atrás para rever uma página anterior do livro. Por outro lado, as que mais compreenderam, voltaram atrás várias vezes para reler uma página ou observar uma imagem.

Nesta tese, verificou-se que foram utilizadas pelos sujeitos da pesquisa dinâmicas de leitura diferentes: uma que encaminhou o leitor para um ordenamento linear das páginas dos livros, partindo da capa numa sequência de leitura da página 01 à 34 e outra com melhor resultado para a compreensão que subverteu a ordem das páginas conduzindo o leitor a iniciar a leitura, algumas vezes pela capa, saltando páginas, outra vez retornando a páginas já lidas, continuando de acordo com a organização determinada neste trabalho pelo sujeito, o leitor, saltitando aqui e ali, costurando os sentidos que ele encontrou para o texto, estabelecendo as próprias conexões. Essa situação ocorreu preponderando a lógica associativa do sujeito, sendo que os resultados demonstraram que a leitura ocorreu a partir da imagem.

Essa imagem funcionou como *input* a partir das intervenções que o leitor constituiu numa leitura considerada por Aguiar e Silva (1993), de leitura retroativa ou tabular, na qual a linearidade do texto se manifesta. No entanto também pode ocultar as estruturas e conexões semânticas e formais de nível explícito, implícito e ultraplícito, de profundidade de compreensão, cujas interpretações requerem, em geral, leituras múltiplas, que aproximam os elementos sequenciais do texto, incidindo sobre partes ou sobre a totalidade do mesmo, deixando que a leitura não linear prepondere durante a maior parte do texto.

Quanto ao tempo de leitura despendido pelos sujeitos, foi observado que a leitura não linear ( pelo texto imagem e texto escrito) favorece a economia do tempo que a criança leva na leitura. Isso pode ser explicado quando ela, a partir das suas expectativas, olha a imagem, faz projeções sobre o que vê, aguçando a criatividade e a imaginação, criando hipóteses que depois vai comprovar com a leitura do texto. Como a compreensão se dá através de processamento em paralelo, no momento em que a criança lê a imagem, projeta-se para fora dela,

cria suas hipóteses e processa as informações. Ocorre entre a conexão de dados de diferentes fontes e a integração dos conhecimentos, e ela compreende.

O tempo que ela dispensou na leitura - texto imagem e depois para o texto escrito - contribuiu no sentido de que ao ler o texto, ela não precisou apenas ativar e integrar os conhecimentos, uma vez que já tinha suas projeções a partir do texto imagem. As informações que foram guardadas na memória de trabalho possivelmente já estavam sendo consolidadas e o encontro entre os prováveis conhecimentos se deu de maneira mais rápida. A leitura que foi realizada primeiramente da imagem é possível que tenha facilitado a compreensão do texto escrito.

Essa afirmativa foi comprovada pela pesquisa cujo resultado mostra que os 9 estudantes que tiveram escores acima de 50% fizeram leituras não lineares e em um tempo mínimo entre 5'46" e 6'41". Foram esses os que obtiveram escores mais altos, incluindo o sujeito cujo resultado final foi de 74,25% de compreensão e menos tempo na leitura.

Conclui-se que a velocidade de leitura se dá pelo entendimento da história por parte da criança, pela curiosidade que ela demonstra em querer saber o que acontece na página seguinte, e que ela o demonstra através da ansiedade em manusear o livro, como se observou na filmagem. Isso ficou comprovado pelo número de vezes que os sujeitos voltaram atrás para olhar uma vez mais uma página que já tinham lido.

Outra observação feita sobre as crianças que leram mais rapidamente, diz respeito ao fato de que foram também as que mais compreenderam as leituras das histórias. Isso ficou claro na Situação<sup>1</sup>, quando as análises demonstraram que elas tiveram mais dificuldade em compreender a história dessa situação e levaram mais tempo para lê-la, recontá-la e responder às perguntas de compreensão sobre ela.

O fato de a criança ler a história em um tempo mínimo, primeiro a imagem, e depois o texto, é outro motivo de atenção e cuidado; pois se sabe que a maior parte dos professores não concorda e não aceita esse tipo de

procedimento e exige uma leitura em sequência, com tempo determinado para leitura; quando as crianças lêem de outra forma, são criticadas pelos professores. No entanto, ficou comprovado que essa prática de ler em sequência não linear favorece a compreensão. Portanto, se o objetivo é levar a criança a compreender o que lê, não se deve criticá-la, mas sim incentivá-la a ler e reler quando for necessário, orientando-a sem obrigá-la a ler dessa ou daquela forma.

Voltando-se ao tempo de leitura e análise do reconto, há a probabilidade de que não tenha havido tempo para a memória de curto prazo gravar as informações sobre nomeação (nomes, datas, locais...) que lhe haviam sido enviadas pela memória de trabalho. Isso pode ter ocorrido pela imaturidade das crianças e pelo fato de que tais informações foram citadas no texto de forma rápida e somente uma vez não tendo sido gerenciadas pela memória de trabalho, por isso a dificuldade do reconto. Em relação aos itens que se referem às personagens, observou-se que as crianças recordaram os fatos com mais facilidade. Isso, talvez, possa ser explicado pelo desempenho da memória de trabalho, cuja função é verificar o contexto em que os fatos ocorrem e acessar as outras memórias.

De acordo com Izquierdo (2000), a memória semântica facilita a recordação de fatos episódicos e talvez tenha sido fator de influência. Quanto ao desfecho da história, é provável que os sujeitos não tenham sabido responder por que não compreenderam a história, ou, voltando à memória de trabalho, essa não tenha conseguido gerenciar as informações de maneira que elas fossem transferidas para a memória de curto prazo.

Em relação às questões de pesquisa, conclui-se que houve um melhor desempenho dos sujeitos nas questões implícitas na situação 1, na qual os sujeitos leram sozinhos a história. É possível que esse fato tenha ocorrido porque eles não contaram com o apoio de outro leitor. Os sujeitos tiveram que fazer suas próprias associações, tornando a interpretação mais subjetiva e intuitiva; sendo assim foi preciso maior atenção e dedicação por parte do leitor para compreender a história.

Em relação ao Instrumento 5 – Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora – os dados comprobatórios mostraram que as crianças gostaram muito de ler as histórias e ficaram muito satisfeitas com a leitura. Os escores finais sobre compreensão e satisfação confirmaram a ideia de que a compreensão textual se dá quando o leitor consegue ler e estabelecer um diálogo com o escritor.

A satisfação leitora dos sujeitos foi também avaliada pelo Questionário com Questões sobre o Grau de Satisfação Leitora com a História e com a Situação de Pesquisa em que se desenvolveu a leitura. Esse foi o instrumento 6, cujos dados obtidos mostraram que as crianças gostaram mais da história do Coaxito, segunda história. As suas respostas foram confirmadas quando responderam que gostaram mais da (S2), segunda situação de pesquisa em que a pesquisadora leu e depois eles leram. Essa conclusão confirma a hipótese de que as crianças entenderam mais a história sobre a qual eles souberam estabelecer relações com o conhecimento de mundo que tinham; não fosse isso, não haveria compreensão. Outro fato que mostra a importância do reforço para a compreensão é que as crianças, ao escutarem a história lida para elas, tiveram mais chances de prestar atenção e depois, com a própria leitura, ativar os conhecimentos. O reforço do conhecimento se estabelece a partir da ativação e gerenciamento pela memória de trabalho e processamento das novas informações com as informações gravadas na memória principal.

Também é importante que se considerem as observações feitas sobre atitudes e comportamentos dos sujeitos durante as várias situações de pesquisa, que, apesar de não fazerem parte dos instrumentos de medida utilizados, específicos da compreensão leitora, merecem registro: as crianças, quando não sabiam as respostas, movimentavam-se muito, demonstrando nervosismo. O interessante em relação a essas crianças é que, embora algumas delas não tenham compreendido a história, mostraram haver gostado muito de ler em todas as situações de pesquisa.

Na perspectiva de configurarem-se os dois focos, linguístico e literário apontados na introdução desta tese, ficou comprovado que a Literatura Infantil e

a Psicolinguística formam a interface ideal entre a compreensão da leitura, o conhecimento linguístico e o desenvolvimento total da criança. Isso ficou confirmado pela análise dos dados da pesquisa que demonstra o significado que teve a literatura infantil para a compreensão da leitura dos sujeitos da mostra.

Essa afirmativa se dá pelo fato de que foi possível observar que, quando a criança lê livros de histórias infantis, faz projeções para além do seu mundo e isso a auxilia a criar expectativas para um conhecimento amplo. Além disso, esses dois campos fazem parte do desenvolvimento cognitivo pessoal e social da criança como um processo de construção de conhecimento. É com a leitura de histórias que a criança aprende a gostar de ler e desenvolve-se cognitivamente.

Essa pesquisa foi realizada com uma amostragem mínima de 15 sujeitos. Os dados aqui encontrados são uma pequena representação do que acontece com a leitura de crianças na 3ª série do Ensino Fundamental e tem a intenção de contribuir para a compreensão leitora de crianças, nesta fase de escolarização.

Com esta finalidade respondeu-se às três questões de pesquisa que foram criadas para desenvolver esta Tese e que trouxeram resultados que pretendem contribuir para o desempenho leitor das crianças. A primeira questão de pesquisa, que corresponde aos escores da compreensão leitora (questões específicas e reconto), mostrou que é importante que o professor vivencie e propicie ao aluno recontar as histórias infantis que ele lê e que a criança esteja motivada a criar seus próprios procedimentos para ler e recontar, tendo o apoio e a orientação do professor. Dito de outra forma, o professor deve, nesse caso, ser o incentivador do aluno e nunca o castrador que indica a forma como o aluno tem que ler. A imaginação e a criatividade com que a criança desenvolve seus procedimentos de leitura tendem a favorecer a compreensão.

Sugere-se que os professores incentivem a leitura, orientando a seleção de textos a serem lidos, mas incentivando seus alunos a lerem de acordo com seus próprios procedimentos.



O professor é o facilitador e o proponente, mas, para que o aluno chegue à compreensão, precisa ser estimulado a ter autonomia no processo para escolher como lhe parece melhor realizar a atividade de leitura. A função do professor deve ser de promotor do conhecimento e estimulador do processo para que a criança tenha autonomia orientada. Assim será possível realizar-se um trabalho mais produtivo na formação leitora dos alunos, visando a um nível de desempenho desejável.

A segunda questão de pesquisa que a tese pretendeu responder se refere a quais os procedimentos de leitura (manuseio do livro e tempo de leitura) de histórias são utilizados por crianças de 3ª série nas situações 1, 2 e 3. Conforme a análise sobre os procedimentos de leitura, foi possível comprovar-se que quanto mais a criança manuseia o livro que tem nas mãos para ler, maior é a curiosidade que tem sobre o seu conteúdo. Além disso, o tipo de história, o colorido do livro e as imagens que ele apresenta despertam a imaginação do pequeno leitor em relação à leitura e à história a ser lida. Nas três situações de pesquisa foi possível comprovar-se que as crianças realizam uma leitura não linear e linear e o manuseio que desempenham tem a finalidade de movimentar a sua imaginação.

Essa afirmativa se justifica pela descrição que foi feita sobre a filmagem a partir do momento em que os alunos tomaram os livros infantis nas mãos para ler. Olhar o livro a partir da capa, de trás para a frente, cruzar os olhos para uma página com texto imagem e texto escrito mostraram que eles tinham curiosidade em saber se o que eles viam e possivelmente imaginavam através das imagens teria apoio no texto escrito.

Com base nessas observações e nos resultados da mostra, concluiu-se que o procedimento não linear foi fator importante inclusive no que se refere ao tempo de leitura das crianças. Isso pode ser explicado porque alguns estudantes, que tiveram melhores resultados desenvolveram suas leituras em menor tempo do que outros, com piores resultados. O que mostra que o fator tempo apresentou duas possibilidades; uma delas a leitura não linear, na qual os estudantes provavelmente tenham aproveitado a leitura do texto imagem

para fazer suas projeções sobre o texto escrito e a outra, a linear na qual os estudantes consideraram que ler o texto escrito e depois o texto imagem auxiliariam a compreensão.

No entanto, é importante que se diga que a segunda possibilidade se confirma quando a criança tem o conhecimento linguístico, pois outras crianças também desempenharam a leitura em um tempo mínimo, mas que não justificou suas respostas pois algumas não souberam responder ou chegaram a um nível de compreensão menor que 50 por cento. O que leva a crer que faltou-lhes o conhecimento linguístico necessário para fazer suas associações, muito embora tenham mostrado gostar das leituras.

Com essa intenção a tese tenta contribuir com os professores indicando que o tempo que a criança dedica à leitura pode ser muito ou pouco, dependendo da forma como ela usa esse tempo. Dito de outra forma, o pequeno leitor, que está preparado com algum conhecimento linguístico, pode apresentar um melhor resultado em um tempo menor de leitura do que aquele despreparado, que leva mais tempo lendo, ou que lê em menos tempo, mas não sabe responder sobre o texto lido.

Ocorre que quando as crianças se distraem olhando as imagens do livro, elas estão lendo essas imagens e depois farão as associações necessárias para o processamento final da compreensão. É provável que essa afirmativa que se faz com base nos dados da pesquisa não seja muito aceita por alguns educadores, que dizem que, quando a criança está 'olhando' as imagens, ela está distraída. A tese mostrou que a criança pode estar lendo a imagem para compreender o texto e, nesse procedimento, ela volta mais vezes à imagem depois que lê o texto. Essa atitude sugere que ela vai confirmar se o processamento mental que fez está de acordo.

Finalmente a contribuição do trabalho para o ensino mostra que a satisfação demonstrada pela criança após a leitura de uma história infantil é um alerta para os professores sobre o uso dessa literatura e os benefícios que ela pode trazer para as crianças da 3ª série.

É necessário que se diga que a Teoria da Literatura é pouco trabalhada nas escolas e quando usada está a nível de textos literários, cuja interpretação está num nível mais complexo que a compreensão e por isso tem sido pouco aproveitada pelos professores e alunos. Por outro lado a Psicolinguística trabalha com a compreensão e com textos predominantemente não literários. Nesta tese procurou-se mostrar que o trabalho com histórias infantis nas situações ler, ler e escutar, ler e contar favorecem a compreensão nos seus níveis de profundidade de leitura na mesma ordem: explícito, implícito e ultraplícito.

Se o professor deseja trabalhar com os níveis explícitos, talvez a melhor forma é deixar o aluno ler o texto sozinho e ir tirando suas conclusões através da leitura e do manuseio do livro. Se pretende trabalhar com os implícitos talvez a melhor maneira seja deixá-lo ler e depois ler o texto para ele procurando estratégias de mostrar o que aparece nas entrelinhas do texto e por fim se o professor deseja trabalhar com os níveis ultraplícitos da história, parece ser interessante contar-lhes a história para que eles façam suas associações com o próprio conhecimento de mundo que têm.

Outra contribuição que pode dar certo é trabalhar com histórias infantis cujas temáticas sejam mais próximas umas das outras e da realidade das crianças o que permite maior produtividade na compreensão.

É importante mostrar que a emoção é também um fator que pode auxiliar a memória durante o processo de compreensão. A tranquilidade com que a criança realiza a tarefa de ler permitirá que ela desempenhe melhor o papel de entender a história, olhe para fora do texto e conclua sobre a leitura.

Para finalizar o trabalho da tese, retomou-se os estudos da Psicolinguística e da Literatura no qual cabe evidenciar com nitidez a oportunidade de estudos e pesquisas voltados para o aprendizado e o ensino da leitura que busquem situações de investigação que aproximem a Psicolinguística da Literatura.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **O Estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR, V.T. e BORDINI, M.G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1993.

ALLIENDE, Felipe.; CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 17-18

AMARAL, L. A. **Adolescência/deficiência: uma sexualidade adjetivada**. *Temas em Psicologia*, 2, pp 75-80, 1994.

ALVES, Rubem. **É brincando que se aprende**. São Paulo: Folha de São Paulo, 17 de fev. 2002, Caderno Sinapse.

AMARO, A.; MOREIRA, A. **Compreensão dos processos de estruturação das histórias contadas por crianças**. Universidade de Aveiro. II Conferência Internacional: Desafios'. Portugal, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BASSO, Cíntia Maria; MARQUES, Janete Tonello e REIS, Jaqueline de Oliveira. **Leitura, Ludicidade e Conhecimento**. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2005.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996

BOLÍVAR, Ruíz. **Mediación de Estratégias Metacognitivas em Tareas Divergentes y Transferencia Recíproca**. Investigación y Postgrado. Madrid, 2002.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 6.ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.

CALDIN, Clarice. **A leitura como função pedagógica**: O Literário na Escola. Rev. ACB: Biblioteconomia. Santa Catarina, v. 7, n. 1, p. 22-33, 2002.

CARELLI, Ana Esmeralda; MADUREIRA, Maria Aparecida e CRUZ; Vilma Aparecida Gimenes da. **Caracterização do comportamento e atitudes de leitura dos alunos do curso de Biblioteconomia da UEL**. In: IX Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, Curitiba - PR. Anais do IX Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 1996.

CARVALHO, Diógenes. **As Crianças contam as histórias**: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Buenos Aires, 2001.

CARVALHO, Diógenes. **A criança, o livro e a escola**. Curso de Pedagogia da UNERJ. Massaranduba, 2002.

CARVALHO, J. & PIMENTA, J. **Escrever para Aprender**: Escrever para exprimir o aprendido. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2005.

CASTRO, Joselaine Sebem de. **Emoção e memória** : reflexões sobre a influência dessa relação na aprendizagem da leitura. Letras de Hoje (Porto Alegre), n.128, 2002. Porto Alegre. p. 25-36.

CATARSI, Enzo. **Leggere: a scuola il 'dovere'**, in biblioteca il 'piacere'? Corso Editoreb, 2008.

CHIARA, Ana Ritab Silva Almeida. **Desenvolvendo o prazer de ler**: Uma experiência de leitura em voz alta com crianças de três a dez anos de idade. Salvador. Faculdades Jorge Amado. 2006

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Conto de Fadas**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Dicionário crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

COHEN, Andrew. **Studying Second – Language Learning Strategies**: HOW do we get the Information. Applied Linguistics, vol.5, n° 2, 1984.

COHEN, Isdey ; MAUFFREY, Annick. **Vers une nouvelle pédagogie de la lecture**. Paris: Armand Colin, 1983.

COSTA, A. L. da ; HILLESHEIM, A. I. A. . **Atividades de incentivo a leitura na Escola Básica Padre João Alfredo Rohr**. Extensão: Revista Eletronica de Extensão, <http://www.extensio.ufsc.br/>, v. 1, n. 0, 2004.

DAMÁSIO, António R. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, Editora SCHWARCZ LTDA., 2003.

DEFOE, Daniel. **Aventuras de Robinson Crusoe**. II. Grandville. Paris: Garnier, 1894.

DIMITRIUS, J. ; MAZZARELA, M. **Decifrar pessoas**: como entender e prever o comportamento humano. São Paulo: Alegro, 2000.

DIVIDINO, Renata Queiroz. Distinções entre memória de curto prazo e memória de longo prazo. Unicamp, 2004.

Eco, Umberto . **Opera aperta**, New. York .Publisher, 1962

\_\_\_\_\_. **Interpretation and overinterpretation**, New York .Publisher, 1992.

\_\_\_\_\_. Artigo :**Os livros que não li**. Scientific ASmerican Brasil, 2007

EICHENBERG, R. **Ler e brincar**: uma combinação possível para fomar leitores. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 110-119, dez, 2007.

ELLIS, Andrew. W. ; YOUNG, A. W. Human. **Cognitive neuropsychology**. London: Lawrence Erlbaum, 1988.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia**: Uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FERREIRA, J. A. **Desenvolvimento pessoal e aprendizagem auto-regulada do estudante do Ensino Superior**. Comunicação apresentada na comemoração dos 20 anos da Universidade do Algarve. Faro: Universidade do Algarve, 1999.

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F.P. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

FLOOD, J. ; LAPP, D. **Inferencial Comprehension**: A Grand Ilusion. Language Arts, 1978. Washinton, DC: National Institute of Education, 1979.

FOGAÇA, Adriana Galvão. **A contribuição da história em quadrinhos na formação do leitor competente.** Universidade Federal do Paraná. Rev. PEC, Curitiba, v.3, n.1, 2002.

FONTES, M. e MARTINS, C. **Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo.** Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal de Minas Gerais. Psicologia: Reflexão e Crítica, 17 (1), pp. 83-94, 2004.

FOUCAUBERT, Jean . **A leitura em questão.** Porto Alegre: ARTmed, 1994.

FORTKAMP C. Clarice . **A leitura como função pedagógica: O literário na escola.** UFSC, 2005.

GABRIEL, Rosângela. **A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo.** Universidade de Santa Cruz do Sul. Revista Signo, v. 31, p. 73-83, 2006.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem** – Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIBELLO, A.. **Monteiro Lobato, O “Sítio-Mundo” e as identidades da criança.** Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: UNESP. 2005

\_\_\_\_\_. **A infância e a educação numa perspectiva histórica; o olhar de Monteiro Lobato.** Faculdade de Ciências e Letras Júlio de Mesquita Filho. UNESP: Araraquara, 2006.

GIBSON, E. J.; LEVIN, H. **The psychology of reading.** Cambridge, Massachusetts: The Mit Press, 1985.

GINZBURG, C. **Chaves do Mistério: MORELLI, Freud e Sherlock Holmes.** In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. (org.). O signo de Três. Tradução: Silvana GARCIA, São Paulo: Editora Perspectiva, 1991, p. 89-126.

GIUDETTI, A. ; MARTINELLI, S. **Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental.** Universidade Estadual de Campinas\_ PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 8, 2, p. 175-184, Jul./Dez. 2007 .

GOODMAN, Kenneth S. **Reading: a psycholinguistic guessing game.** In: SINGER, Harry & RUDDELL, Robert B. Theoretical models and process of reading. New York: International Reading Association, 1976.

GOODMAN, Kenneth S. **What's Whole in Whole Language.** Richmond Hill, ON: Scholastic, 1986.

GOODMAN, Kenneth S. **Unidade na leitura - um modelo psicolingüístico transacional**. Revista Letras de hoje. Porto Alegre,. 86, p. 9-43, dez. 1991.

GOUGH, P. One second of reading. En J. Kavanaugh & I. Mattingly (Eds.), **Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading** (pp. 331-358). Cambridge, MA.: MIT Press, 1972.

GRIMM, Jacó; WILHELM. **Contos**. Seleção, trad. e pref. Nair Lacerda. São Paulo: Cultrix, 1963.

KRAEMER, Harry. University California. 2008

HARGREAVES, Roger. **Rugério**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1982.

\_\_\_\_\_. **Coaxito**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1982.

\_\_\_\_\_. **Tiriri**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1982.

HOWARD, J. A.; SHETH; J.N.S. **The Theory of Buyer Behavior**, John Wiley, 1969.

IRWIN, Steve. **Memory, emotion, and the receptive psic process**. The Journal of Parapsychology 1979

ISER, Wolfgang. **O Fictício e o Imaginário: Perspectivas de uma antropologia literária**. Trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

IZQUIERDO, Ivan . **Memória** . Porto Alegre: ARTmed, 2002.

JAMES, W. The Principles of psychology. Vols. 1 e 2. Nova York: **Dover Publications**, 2003.

JOLY M. C. R. A., Cantalice; L. M.; VENDRAMINI, C. M. M. **Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários**. Interação em Psicologia, 2004.

JOSÉ. Elias. **Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KEPHART, Newell C. **O aluno de aprendizagem lenta**. 2. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.



KINTSCH, W. **On comprehending stories**. In M. A. Just and P. A. Carpenter. Cognitive processes in comprehension. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates. 1977.

KOCH, G.I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEARDINI, Eleusa Maria Ferreira. **O contar histórias na educação infantil: um estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento da função simbólica**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, SP, 2006

LOBATO, José Bento Monteiro. **A Menina do Narizinho Arrebitado**. 1ª. ed. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1921.

\_\_\_\_\_. **Histórias do Mundo para Crianças**. São Paulo: Brasiliense, 38ª ed., 1994.

LONG, Debra L.; OPPY, Brian J. ; SEELY, Mark R. Individual differences in the time course of inferential processing. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**, v. 20, p. 1456-1470, 1994.

MCGAUGH, J.L. Time-Dependent processes in memory storage. *Science*, 1966

\_\_\_\_\_. A century of consolidation. *Science*, 2000.

MOHKTARI, K. ; REICHARD, C. Assessing Students' Metacognitive Awareness of reading Strategies. **Journal of Education Psychology**. pág. 249-259. 2002.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Unesp, 1995.

MOYSÉS, Lucia. **O desafio de saber ensinar**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

OLIVER, Richard L. Measurement and evaluation of satisfaction processes in retailing settings. **Journal of Retailing**. v.57, n.3, p. 25-48, 1981.

OLIVER, Richard L. **Satisfaction: a behavioral perspective on the consumer**. New York: McGraw-Hill Company, 1997.

PAHL, Tatiana Godinho. **A importância da literatura para o desenvolvimento da criança**. 2005.

PARADIS, M. **Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA**. In: ELLIS, N. Implicit and Explicit Learning of Languages. Academic Press, 1994.

PAVLOV, L.P. **Lectures on conditioned reflexes**. Oxford: Oxford University Press, 1956.

PEASE, A. ; PEASE, B. **Desvendando os segredos da Linguagem Corporal**. Tradução Pedro Jorgensen Junior. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

PEARSON, D.; DUKE, N.K. **Effective Practices for Developing Reading Comprehension.** In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), 2002.

PERES, A. **O infantil na Literatura: uma questão de estudo**. Ed. Sebos do Brasil, 1999

PERRENOUD, Philippe ; outros. **Formando professores profissionais – Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: ArtMED, 2001.

PEUKERT, Kurt Werner.; Zur Anthropologie des Kinderbuches. In HAAS, Gerhard. **Kinder und Jugendliteratur**. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung. Stuttgart: Reklam, 1976.

PINNELL, G.S., LYONS, C., DeFORD, D., BRYK, A. ; SELTZER. M.. **Analisis os perservice teachers beliefs and professional knowledge aboutteaching struggling readers**, TD Scharlach, 1994.

POERSCH, J. Marcelino. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. **Revista Letras de Hoje**, 86, p. 127-145, dez. 1991.

\_\_\_\_\_. **The connectionism and the cognitive process related to reading**. In **12<sup>th</sup> World Congress of Applied Linguistics – The Roles of Language in the 21<sup>st</sup> Century: Unit and Diversity**. Tóquio: Associação Internacional de Linguística Aplicada. 1999.

\_\_\_\_\_. **Leitura como fonte do saber linguístico; processos cognitivos**. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 401-407, 2001.

POPPER, KARL. **La Logica de la Investigación Científica**, Trad. de V. Sanchez de Zavala, Madrid, Tecnos, 1973.

RODRIGUES, Marisa Cosenza ; RUBAC, Jacqueline Silva. **Histórias infantis: um recurso para a compreensão dos estados mentais**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Estudos de Psicologia 2008, 13 (1), 31-37, 2008.

SALLES, J. ; PARENTE, M. Processos Cognitivos de leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Revista **Psicologia Reflexiva Crítica**. vol.15, nº.2. Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. **Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul Psic v.8 n.2 São Paulo dez. 2007

SANTOS, A. e JOLY, M. **Lendo histórias em família: influências sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita.** Universidade São Francisco, 1995

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. O Cloze como Técnica de Diagnóstico e Remediação da Compreensão em Leitura. Universidade de São Francisco, **Interação em Psicologia**, 2004, 8 (2), p. 217-226, 2004.

SANTOS, MARQUES e MIRANDA. **Literatura infantil: O Despertar de um mundo novo.** Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu, 2006.

SCHULTZ, R. From word to meaning: foreign language reading instruction after elementary course. **The Modern Language Journal**. n. 67, 1983.

SEIDEMBERG, Mark S. ; McCLELLAND. James. A distributed, model of word recognition and naming. **Psychological Review**, v.96, n. 4. p.523-568, 1989.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 1981. 104 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Reading comprehension assessment: a cognitive basic.** New York: IRA, 1983.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística.** Traduzido por Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Leitura Significativa.** Porto Alegre: ARTmed, 1999.

SONTAG, J. Susan. **Against interpretation,** New York, Publisher, 1961

SPIRO, R.J. **Etiology of reading Comprehension Style.** Urbana University of Illinois: Center for Study of Reading, 1979.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer.** 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

VARGAS, Tobias. **Como Leer para Aprender**. Bogotá: Espacio Editorial, 1990.

VERISSIMO, Érico. **As aventuras do avião vermelho**. Porto Alegre: Globo, 1936. (VIIIa 14- 35).

VERNE, Júlio. **Vinte mil léguas submarinas**. 12. ed. São Paulo : Hemus, 1994.

VILLARDI, Raquel. & OLIVEIRA, Eloiza Gomes. **Tecnologias na Educação: uma perspectiva sócio-interacionista**. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VIGNER, G. **Lire: du text au sens; Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture**. Paris: CLE international, 1979.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac, 2000.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2005.

ZIKMUND, William G. **Princípios da pesquisa de marketing**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

WHITTLESEA, B. W. A.; WRIGHT, R. L. Implicit (and explicit) learning: Acting adaptively without knowing the consequences. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition**. n. 23, p.181-200, 1997.

www.pisa.oecd.org. 1º Encontro Ibero-americano do PISA - Rio de Janeiro PISA 2000: Relatório Nacional .

## ANEXOS A

Anexo I – MODELO - Questionário Piloto sobre Compreensão Leitora e sobre a Satisfação Leitora

Anexo II – Questionário de Anamnese

Anexo III – Questionário com Questão sobre o Reconto e Ficha de Análise do Reconto

Anexo IV – Questionário com Questões de Compreensão Leitora e Níveis de Profundidade da Compreensão

Anexo V – Ficha de Observação dos Procedimentos de Leitura: Sequência e Tempo de Leitura

Anexo VI – Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora

Anexo VII – Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora com a História e com a Situação de Pesquisa

Anexo VIII – Exemplo de Aplicação – Sujeito 2

Anexo IX – Exemplo de Aplicação – Sujeito 4

Anexo X – Fotos de alguns sujeitos

Anexo XI – Autorização

Anexo XII – História *Rugério*, Roger Hargreaves

Anexo XIII – História *Coaxito*, Roger Hargreaves

Anexo XIV – História *Tiriri*, Roger Hargreaves

Anexo XV – Cd com o Vídeo de Aplicação de um dos Sujeitos

Anexo I - QUESTIONÁRIO PILOTO SOBRE COMPREENSÃO LEITORA E A  
SATISFAÇÃO LEITORA

**Rugério, Coaxito e Tiriri**  
**de Rogers Hargreaves**

- 1) Qual é o nome da história que você leu? (explícito)
- 2) Onde aconteceu a história? (explícito)
- 3) Que personagens participaram dela? (explícito)
- 4) Tinha algum personagem especial? Por quê? (explícito)
- 5) Ele ficava chateado com o que acontecia com ele? (implícito)
- 6) Isso interferia na vida dele? Por quê? (implícito)
- 7) O que ele comentava com o (s) companheiro (s)? (explícito)
- 8) Quando ele experimentava rugir o que acontecia com ele? (explícito)
- 9) Dar um guincho para um leão é ruim? (ultraplícito)  
(Não nadar, para um sapo, é ruim?)  
(Não voar, para um passarinho, é ruim?)
- 10) Por que ele queria tanto rugir? Nadar? Voar? (ultraplícito)
- 11) O que o(s) amigo(s) dizia quando ele rugia? Nadava? Voava? (explícito)
- 12) Qual dos amigos foi mais amigo dele? (implícito)
- 13) Ele seguiu o conselho do amigo? (implícito)
- 14) Você seria capaz de ajudá-lo também? (ultraplícito)
- 15) Como você faria para ajudá-lo? (ultraplícito)
- 16) Você o achava medroso? (ultraplícito)
- 17) Ele conseguiu resolver o problema que o deixava triste? (explícito)
- 18) Você pode resumir brevemente o problema? (resumo – compreensão total do texto).

## QUESTIONÁRIO SOBRE O GRAU DE SATISFAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA

**Rugério, Coaxito e Tiriri  
de Rogers Hargreaves**

1. Você gostou da História? Quanto você gostou?

- Muito ( )  
Bastante ( )  
Mais ou menos ( )  
Só um pouquinho ( )  
Nada ( )

2. O que você achou da história?

- Muito engraçada ( )  
Bastante engraçada ( )  
Mais ou menos engraçada ( )  
Só um pouquinho engraçada ( )  
Nada engraçada ( )

3. Entender a história foi:

- Muito fácil ( )  
Bastante fácil ( )  
Mais ou menos fácil ( )  
Só um pouquinho fácil ( )  
Nada fácil ( )

4. Você gostou de ter lido sozinho a história?

Ter escutado a história que a professora leu e depois você leu?

Ter ouvido a história que a professora contou e depois vou leu?

- Muito ( )  
Bastante ( )  
Mais ou menos ( )  
Só um pouquinho ( )  
Nada ( )

5. Você sente prazer em ler histórias infantis?

- Muito prazer ( )  
Bastante prazer ( )

- Mais ou menos prazer ( )
- Só um pouquinho de prazer ( )
- Nada de prazer ( )

6. Como você se sente quando consegue ler uma história inteira?

- Muito feliz ( )
- Bastante feliz ( )
- Mais ou menos feliz ( )
- Só um pouquinho feliz ( )
- Nada feliz ( )



## Anexo II - QUESTIONÁRIO DE ANAMNESE

## Dados de Identificação

Nome \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_

Nível de leitura \_\_\_\_\_

1. Gosta de ler? \_\_\_\_\_

2. O que você prefere:

 Que alguém leia uma história para você? Você mesmo ler a história? Que alguém lhe conte uma história?

3. Em casa, você:

- Você lê histórias? Sim ( ) Não ( )

- Alguém lê histórias para você? Sim ( ) Não ( )

- Alguém conta histórias para você? Sim ( ) Não ( )

4. Que tipos de histórias você gosta de ler?

5. Quais as histórias que você já leu?

6. Qual a história que você mais gostou de ler?

7. Você gosta de ir à biblioteca?

8. Você costuma tirar livros da biblioteca para ler?

9. A sua mãe gosta de ler? Sim ( ) Não ( )

10. O seu pai gosta de ler? Sim ( ) Não ( )

11. O que você vê seus pais lendo?

 Livro Revista História em quadrinho Jornal

**ENTREVISTA COM O PROFESSOR:**

1. Qual o nível de leitura do aluno? (De um a dez, que nota você daria?)

2. Ele compreende o que lê?

compreende muito bem ( )

compreende bastante ( )

compreende mais ou menos ( )

só um pouquinho ( )

não compreende nada ( )

3. Você nota que ele gosta de ler?

muito ( )

bastante ( )

mais ou menos ( )

só um pouquinho ( )

nada ( )

4. Ele costuma retirar livros da Biblioteca para ler? Sim ( ) Não ( )

Anexo III - QUESTIONÁRIO COM QUESTÃO SOBRE O RECONTO E DE ANÁLISE DO RECONTO

Questão: Você pode me contar a história que você leu?

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO RECONTO**

- ◆ Nome da história:
- ◆ Lugar do acontecimento:
- ◆ Especificação do lugar:
- ◆ Personagem Central:
- ◆ Dificuldades do personagem central:
- ◆ Sentimentos do personagem central:
- ◆ Personagens secundários:
- ◆ Personagem secundário que ajudou o personagem central:
- ◆ Ajuda dos personagens secundários:
- ◆ Desfecho da história:

Anexos IV - QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES DE COMPREENSÃO  
LEITORA E NÍVEIS DE PROFUNDIDADE DA COMPREENSÃO

**Rugério, Coaxito e Tiriri**  
**de Rogers Hargreaves**

- 1) Qual é o nome da história que você leu? (explícito)
- 2) Qual era o nome do lugar onde ele morava? (explícito)
- 3) O nome da Vila onde Rugério morava, tinha algo a ver com ele?  
(implícito)
- 4) Por que você acha que o leão era chamado de Rugério? (implícito)  
O sapo de Coaxito?  
O passarinho de Tiriri?
- 5) Que outros animaizinhos participaram da história? (explícito)
- 6) O que incomodava Rugério? Coaxito? Tiriri? (explícito)
- 7) Por quê? (implícito)
- 8) O que ele mais desejava? (explícito)?
- 9) O que acontecia quando Trombônio chamava ele para rugir? (explícito)  
(Rufo chamava para nadar?)  
(Poinco chamava voar?)
- 10) Você acha que se o leão não rugisse ele deixava de ser leão?  
(ultraplícito)
- 11) O que os outros animais faziam quando ele tentava rugir? Nada?  
Voar?  
(explícito)
- 12) Por quê? (implícito)
- 13) Que idéia o Trombônio teve para ajudar o Rugério a rugir? (explícito)  
Que idéia o Rufo teve para ajudar o Coaxito a nadar?  
Que idéia o Poinco teve para ajudar o Tiriri a voar?
- 14) O que você faria para ajudar o leão a rugir? (ultraplícito)  
(O sapo a nadar?) (O passarinho a voar?)

15) Você acha que há outros leões com o mesmo problema de Rugério?  
(ultraplícito)

Anexo V - FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE LEITURA:  
SEQUÊNCIA E TEMPO DE LEITURA

MANUSEIO

- ◆ Leu o título do livro?
- ◆ Começou a leitura pela capa?
- ◆ Leu a folha de rosto?
- ◆ Fez leitura em sequência linear (texto/imagem)?
- ◆ Fez leitura em sequência não linear (imagem/texto)?
- ◆ Pulou alguma página sem ler?
- ◆ Voltou atrás para reler alguma página do livro?
- ◆ Movimentou muitas vezes o livro indo e voltando às páginas para ler?
- ◆ Leu a contracapa?
- ◆ Fez algum comentário ao ler?
- ◆ Fez leitura labial?
- ◆ Fez leitura indicando com o dedo para acompanhar a leitura?
- ◆ Quanto tempo levou para ler desde que pegou o livro na mão até devolvê-lo para a professora?

## Anexo VI - QUESTIONÁRIO SOBRE O GRAU DE SATISFAÇÃO LEITORA

1. Você gostou da história? Quanto você gostou?  
muito ( ) bastante ( ) mais ou menos ( ) só um pouquinho ( ) nada ( )
  
2. O que você achou da história?  
muito engraçada ( ) bastante engraçada ( ) mais ou menos engraçada ( )  
só um pouquinho engraçada ( ) nada engraçada ( )
  
3. Entender a história foi:  
muito fácil ( ) bastante fácil ( ) mais ou menos fácil ( )  
só um pouquinho fácil ( ) nada fácil ( )
  
4. Você gostou de ter lido sozinho a história?
  - ◆ Acompanhado a leitura da história com a professora?
  - ◆ Escutado a história?muito ( ) bastante ( ) mais ou menos ( ) só um pouquinho ( ) nada ( )
  
5. Você sente prazer em ler histórias infantis?  
muito prazer ( ) bastante prazer ( ) mais ou menos prazer ( )  
só um pouquinho de prazer ( ) nada de prazer ( )
  
6. Como você se sente quando consegue ler uma história inteira?  
muito feliz ( ) bastante feliz ( ) mais ou menos feliz ( )  
só um pouquinho feliz ( ) nada feliz ( )

Anexo VII - QUESTIONARIO SOBRE O GRAU DE SATISFAÇÃO LEITORA  
COM A HISTÓRIA E COM A SITUAÇÃO DE PESQUISA

1) Das três histórias: a do Rugério, Coaxito, Tiriri, qual a que você mais gostou?  
E quanto você gostou?

- Muito ( )
- Bastante ( )
- Mais ou Menos ( )
- Só um pouquinho( )
- Nada ( )

2) Das três situações: a que você leu sozinho, a que a professora leu e você  
leu, a que a professora contou e você leu, qual a que você mais gostou?  
E quanto você gostou?

- Muito ( )
- Bastante ( )
- Mais ou Menos ( )
- Só um pouquinho ( )
- Nada ( )

## Anexo VIII – EXEMPLO DE APLICAÇÃO – SUJEITO Nº. 2

Anexo VIII (a) – DADOS DA DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A CRIANÇA  
SITUAÇÃO 1 – SITUAÇÃO 2 – SITUAÇÃO 3

## SUJEITO 2 (9 anos e 11 meses)

A primeira reação da menina ao receber o primeiro livro, o do Rugério, das mãos da professora foi a de manuseá-lo. Olhou primeiro a capa do livro, a folha de rosto e passou para a contra-capas, depois olhou a pág. 8 com imagem, voltou para a segunda folha, leu a imagem e voltou os olhos para o texto da página dois. Perguntou se era para ler em voz alta e, ao ser informada que não, iniciou a leitura. Leu com os olhos e com os lábios em voz mais ou menos baixa. Percebeu-se o movimento dos olhos e da cabeça. A criança balançou o corpo, mostrou estar lendo as imagens e o texto durante todo o tempo e, apesar do barulho que vinha de fora da sala, era possível perceber que ela lia em voz mais ou menos baixa. Sempre que virava a página, a menina olhava detidamente a imagem. Estava tão absorta na leitura que passou a fazer gestos bem naturais. Levantou o polegar e o dedo indicador, não quis ficar recostada na almofada, molhou o dedo na saliva para trocar algumas páginas. Quando foi solicitado que recontasse a história, deu um sorriso. Movimentou bastante as mãos enquanto respondia as perguntas da professora sobre a compreensão do texto.

O **tempo** que a criança levou ao ler entre a capa do livro foi de 2s, a folha de rosto 1s e a contracapa 1s, tempo esse que correspondeu ao seu primeiro contato com o livro. Nas demais páginas ela usou, entre a leitura do texto escrito e a leitura da imagem, uma média de 15s entre a página dois e três; 33s entre a página quatro e cinco; e entre a seis e sete levou uma média de 50s entre a imagem e o texto; entre as páginas oito e nove o tempo foi de 14s; dez e onze de 34; doze e treze de 10s; catorze e quinze de 12s entre o texto e a imagem; das



páginas dezesseis e dezessete o tempo foi de 14s; da dezoito até a dezenove de 17s. Nas páginas vinte e vinte e um o tempo foi de 25s entre leitura e imagem. Das páginas vinte e dois e vinte e três a criança levou 12s; entre as páginas vinte e quatro e vinte e cinco foi de 12s; das páginas vinte e seis e vinte e sete o tempo ficou em 15s; das páginas vinte e oito e vinte e nove o tempo foi de 15s e das páginas trinta e trinta e um foi de 34s. Na última página, a trinta e dois, a menina deteve-se na leitura por 27s para depois entregar o livro e dizer que tinha lido.

Durante a leitura do livro **Coaxito**, a segunda leitura, a menina pegou o livro, perguntou novamente se tinha que ler em voz baixa ou alta. Abriu o livro na primeira página, muito atenta à imagem que ali aparecia. Logo seguiu para a página dois, olhou a imagem e fez a leitura com os olhos e com os lábios. Virou a cabeça. Virou a página e se deteve olhando o livro. Pulou uma folha e seguiu com a leitura. Olhou a imagem e, nesse instante, ela estava sentada com as pernas dobradas e o corpo para frente, mantendo-se, assim, durante a leitura. Ao realizar a leitura labial, ela emitia sons como se estivesse fazendo a leitura em voz baixa. Esse procedimento pareceu-nos ser importante para que ela entendesse o texto. Em vários momentos a menina deteve-se olhando as imagens que apareciam nas páginas do livro, o que demonstrava o interesse dela em ler tanto a imagem como o texto. Pareceu-nos que a leitura foi feita de uma forma bastante rápida. Levantou os olhos, olhou-nos, sorriu e a seguir continuou lendo. Ao terminar a leitura, a menina sorriu e voltou a olhar a capa e a contracapa enquanto entregava o livro.

O **tempo** que a criança levou para ler a capa do livro foi de 2s, enquanto que o da folha de rosto foi de 1s, tempo esse que correspondeu ao seu primeiro contato com o livro **Coaxito**. Nas demais páginas ela usou entre a leitura do texto escrito e a leitura da imagem uma média de 9s entre as páginas dois e três; de 27s entre as páginas quatro e cinco; entre as páginas seis e sete ela levou uma média de 25s entre a imagem e o texto. Nas páginas oito e nove o tempo foi de 10s; entre as páginas dez e onze foi de 20s; entre a doze e treze foi de 19s; entre a catorze e quinze foi 14s entre o texto e a imagem. Nas páginas dezesseis

e dezessete o tempo utilizado foi de 6s; das páginas dezoito a dezenove de 2s; das páginas vinte e vinte e um 228s entre leitura e imagem. Nas páginas vinte e dois e vinte e três, a criança levou 28s; entre as páginas vinte e quatro e vinte e cinco 17s; nas páginas vinte e seis e vinte e sete 5s; das páginas vinte e oito a vinte e nove 7s e das páginas trinta e trinta e um 20s. Na última página, a trinta e dois, a menina usou para a leitura 23s, pois era uma página que só continha texto escrito. Ao finalizar a leitura, ela entregou o livro e disse já ter terminado de ler.

Por ocasião da terceira leitura, a do livro **Tiriri**, ao chegar e sentar-se a menina ouviu as explicações de como seria realizada a tarefa e quando a pesquisadora começou a narração da história e fez uma saudação; a menina sorriu. Ficou muito atenta durante todo o momento em que estava ouvindo a história contada pela professora pesquisadora, reagindo com um sorriso enquanto a história estava sendo contada. Ao receber o livro para a leitura individual, a menina olhou bem a capa do livro e a folha de rosto. Logo a seguir começou a leitura na página dois do livro. Nesse momento, ela manifestou verbalmente: “essa história é parecida com a do leão”, disse faceira. Começou a ler com os olhos e os lábios e, desta vez, não perguntou se era para ler em voz baixa. Virou a página quatro e seguiu a leitura, agora, segurando o livro com as duas mãos. Antes de passar à página seguinte, ela olhou detidamente a imagem e só depois virou a página. Pôs as mãos atrás das costas, já com o livro no colo e seguiu lendo. O procedimento utilizado pela menina para ler foi a leitura com os olhos e a leitura labial. Colocou a mão no nariz, bocejou, sem demonstrar cansaço, virou a página, olhou a pesquisadora, depois voltou os olhos para o livro. Deteve-se na leitura da imagem e logo passou para a página seguinte, colocando a mão dentro da blusa. Mexeu os dedos, parou e depois recomeçou a leitura com os lábios, desta vez sem emitir sons, já na página trinta. Leu a última folha, olhou para a professora, sorriu, demonstrando estar contente. Olhou a contracapa do livro e devolveu-o para a professora.

O **tempo** que a criança levou ao ler a capa do livro foi de 8s e de mais 2s na folha de rosto. Isso correspondeu ao primeiro contato dela com o livro Tiriri.

Observamos que também dessa vez ela não se deteve na contracapa do livro, pelo menos nesse momento. Nas demais páginas ela usou entre a leitura do texto escrito e a da imagem uma média de 32s, entre a imagem e o texto das páginas dois e três; de 11s entre as páginas quatro e cinco; entre as páginas seis e sete levou uma média de 12s entre a imagem e o texto; nas páginas oito e nove 9s; da dez até a página onze 25s; entre a doze e treze 33s; da catorze a quinze 14s entre o texto escrito e a imagem; das páginas dezesseis a dezessete 2s; da dezoito até a página dezenove 32s; e das páginas vinte e vinte e um 22s entre a leitura e imagem. Nas páginas vinte e dois e vinte e três ela levou 24s; entre as páginas vinte e quatro e vinte e cinco 7s; entre a vinte e seis e a vinte e sete 19s, sendo que três desses segundos, pareceu-nos que ela estava realizando a leitura da imagem; das páginas vinte e oito até vinte e nove o tempo foi de 22s e das páginas 30 a trinta e um 9s. Na última página, a trinta e dois, a menina deteve-se na leitura durante 1s, pois era uma página que só continha um texto constituído por uma seqüência de frases exclamativas. Depois ela entregou o livro e disse já ter terminado a leitura.

Anexo VIII (b) - DADOS DO RECONTO - SUJEITO 2 E SITUAÇÃO 1

Questão: Você pode me contar a história que você leu?

R: “Era um leão que não assustava e daí tinha um elefante que disse para eles procurarem as pessoas para assustar. Daí eles encontraram o passarinho e o leão fez bu!, mas o passarinho não se assustou. Daí ele foi atrás do porco e fez bu! e o porco não se assustou, daí eles encontraram o jacaré e daí o elefante fez buu! e na mesma hora o leão também fez e ficou um som muito grande que assustou o jacaré e o jacaré saiu correndo e o leão também, e o elefante começou a procurar o leão e o leão tava em cima de uma árvore, o leão tinha se assustado também”.

Anexo VIII (c) - DADOS DE COMPREENSÃO LEITORA - SUJEITO 2 E  
SITUAÇÃO 1

No **Questionário de Compreensão Leitora**, o **Sujeito 2** respondeu da seguinte maneira:

1) Qual é o nome da história que você leu? (explícito)

R: Não vi.

2) Qual o nome do lugar em que ele vivia? (explícito)

R: Floresta

3) O nome da Vila onde Rugério morava, tinha algo a ver com ele? (implícito)

R: Não

4) Por que você acha que o leão era chamado de Rugério? (implícito)

R: Eu li muito rápido.

5) Que outros animaizinhos participaram da história? (explícito)

R: O passarinho, o porco, o jacaré – o leão e o elefante... “e deu”...

6) O que incomodava Rugério? (explícito)

R: Ele não sabia rugir que nem um leão.

7) Por quê? (implícito)

R: Era muito medroso.

8) O que ele mais desejava? (explícito)

R: Era brincalhão, mas desejava rugir como um leão

9) O que acontecia quando Trombônio chamava ele para rugir? (explícito)

R: Ele tentava rugir, mas não conseguia.

10) Você acha que se o leão não rugisse, ele deixava de ser leão? (ultraplícito)

R: Não.

11) O que os outros animais faziam quando ele tentava rugir? (explícito)

R: Riam.

12) Por quê? (implícito)

R: Porque achava engraçado quando ele tentava assustar.

13) Que idéia o Trombônio teve para ajudar o Rugério a rugir? (explícito)

R: Ir atrás de pessoa para assustar.

14) O que você faria para ajudar o leão a rugir? (ultraplícito)

R: Eu ensinava ele a rugir...

15) Você acha que há outros leões com o mesmo problema de Rugério?

(ultraplícito)

R: Sim.

Anexo VIII (d) - DADOS SOBRE O GRAU DE SATISFAÇÃO LEITORA -  
SUJEITO 2 E SITUAÇÃO 1

No **Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora**, o sujeito ouviu as explicações sobre o funcionamento dos potes que continham bolinhas e que deveriam ser classificados como sendo o que continha: MUITO – BASTANTE – MAIS ou MENOS – SÓ UM POUQUINHO – NADA para responder às questões de satisfação com a história e as respostas foram dadas da seguinte maneira: 1º ela colocou em ordem e depois começou a responder.

1- Você gostou muito da história? Quanto você gostou?

R: Muito.

2- O que você achou da história (engraçada):

R: Bastante engraçada.

3- Entender a história foi: (fácil)

R: Bastante fácil, mas apontou o pote com muito.

4- Você gostou de ter lido a história sozinho(a)?

R: Bastante, mas apontou o pote com muito.

5- Você sente prazer em ler histórias infantis?

R: Bastante prazer, mas apontou o pote com muito.

6- Como você se sente quando consegue ler uma história inteira? (feliz)

R: Bastante, mas apontou o pote com muito.

## Anexo VIII (e) - DADOS DO RECONTO - SUJEITO 2 E SITUAÇÃO 2

Questão: Você pode me contar a história que você leu?

R: O nome da história era Coaxito, ele morava na Vila Coaxin e não sabia nadar. Perguntou para o porco, ele disse vamos ver, e pulou. Depois, disse: a resposta para a sua pergunta é não. Depois Coaxito perguntou para o rato se ele sabia nadar. Ele disse vamos ver. E pulou. A resposta para a sua pergunta é não. Depois ele perguntou para o cachorro. Você sabe nadar? Rufo disse: a resposta para a sua pergunta é sim. Então me ensina? Então o Rufo chamou ele para nadar e pulou. Coaxito saiu correndo para sua casa. Rufo disse para os outros amigos que tinha um plano para ensinar o Coaxito e combinou de jogar carniça na beira do lago. Foram todos. O porco era o primeiro: pulou por cima do sapo, do ratinho, do cachorro; depois foi a vez de Rufo, ele pulou por cima do ratinho, do sapo, do porco; depois foi a vez do ratinho, ele pulou por cima do porco, do sapo, do cachorro; por último foi Coaxito, que quando já estava no alto se deu conta que o ratinho era o último, bem na beirada da água e ele caiu e saiu nadando...



Anexo VIII (f) - DADOS DE COMPREENSÃO LEITORA - SUJEITO 2 E SITUAÇÃO 2

No **Questionário de Compreensão Leitora**, o **Sujeito 2** respondeu da seguinte maneira:

1) Qual é o nome da história que você leu? (explícito)

R: Coaxito.

2) Qual o nome do lugar em que ele vivia? (explícito)

R: Coaxin.

3) O nome da Vila onde Coaxito morava, tinha algo a ver com ele? (implícito)

R: Tinha.

4) Por que você acha que o sapo era chamado de Coaxito? (implícito)

R: Porque ele morava na rua que tinha o nome dele.

5) Que outros animaizinhos participaram da história? (explícito)

R: O porco, o rato e o cachorro.

6) O que incomodava Coaxito? (explícito)

R: É que ele era diferente dos outros sapos.

7) Por quê? (implícito)

R: Porque ele não sabia nadar.

8) O que ele mais desejava? (explícito)

R: Saber nadar.

9) O que acontecia quando Rufo chamava ele para nadar? (explícito)

R: ele saia correndo para casa.

10) Você acha que se o Coaxito não nadasse, ele deixava de ser sapo?  
(ultraplícito)

R: Ele não deixava de ser sapo.

11) O que os outros animais faziam quando ele tentava nadar? (explícito)

R: Ajudavam ele.

12) Por quê? (implícito)

R: Ele não sabia nadar.

13) Que idéia o Rufo teve para ajudar o Coaxito a nadar? (explícito)

R: Brincar de pular carniça.

14) O que você faria para ajudar o sapo a nadar? (ultraplícito)

R: Fazia a mesma coisa que fizeram na história.

15) Você acha que há outros sapos com o mesmo problema de Coaxito?  
(ultraplícito)

R: Acho que sim.

Anexo VIII (g) - DADOS SOBRE O GRAU DE SATISFAÇÃO LEITORA -  
SUJEITO 2 E SITUAÇÃO 2

No **Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora**, a criança ouviu as explicações sobre o funcionamento dos potes que continham bolinhas e que deveriam ser classificados como sendo o que continha: MUITO – BASTANTE – MAIS ou MENOS – SÓ UM POUQUINHO – NADA para responder às questões de satisfação com a história e as respostas foram dadas da seguinte maneira: 1º ela colocou em ordem e depois começou a responder.

1- Você gostou muito da história? Quanto você gostou?

R: Muito.

2- O que você achou da história (engraçada):

R: Bastante engraçada.

3- Entender a história foi: (fácil)

R: Bastante fácil

4- Você gostou da professora ter lido a história para você e depois você ter lido sozinho(a)?

R: Muito.

5- Você sente prazer em ler histórias infantis?

R: Muito prazer.

6- Como você se sente quando consegue ler uma história inteira? (feliz)

R: Muito feliz.

## Anexo VIII (h) – DADOS DO RECONTO – SUJEITO 2 E SITUAÇÃO 3

Questão: Você pode me contar a história que você leu?

R: Era um passarinho que o nome dele era Tiriri. Era diferente dos outros passarinhos porque ele não sabia voar. Um dia ele perguntou para amigo dele, o Poinco se ele sabia voar. O Poinco disse que não, mas se eu tivesse que voar eu batia as orelhas. Mas eu não tenho orelha. Então tem que bater os pés. Daí o Poinco (se enganou com no nome), ele subiu bem lá no alto onde ele morava e bateu os pés e catapum, caiu. Então se não é as pernas, tem que bater outra coisa. Daí o Poinco disse, se não é as pernas amanhã eu descubro o que você tem que bater para voar. Daí escorreu uma “lagriminha” do olhinho dele, do Tiriri e daí ele dormiu e dali a pouco, ele acordou, e viu lá do alto do galho o Poinco e começou a bater os braços e quando ele estava quase caindo... Adivinha só... ele conseguiu voar. Daí o Poinco falou: Eu sei o que você tem que bater para voar. O que é?, perguntou Tiriri. O bico...

Anexo VIII (i) – DADOS DE COMPREENSÃO LEITORA – SUJEITO 2 E  
SITUAÇÃO 3

No **Questionário de Compreensão Leitora**, o **Sujeito 2** respondeu da seguinte maneira:

1) Qual é o nome da história que você leu? (explícito)

R: Tiriri.

2) Qual o nome do lugar em que ele vivia? (explícito)

R: Lá em Catimbó.

3) O nome da Vila onde Tiriri morava, tinha algo a ver com ele? (implícito)

R: Tinha.

4) Por que você acha que o passarinho era chamado de Tiriri? (implícito)

R: Era sapeca.

5) Que outros animaizinhos participaram da história? (explícito)

R: O porco Poinco.

6) O que incomodava Tiriri? (explícito)

R: Era porque ele era diferente dos outros passarinhos.

7) Por quê? (implícito)

R: Ele não sabia voar.

8) O que ele mais desejava? (explícito)?

R: Saber voar.

9) O que acontecia quando Poinco chamava ele para voar? (explícito)

R: Ele caía sempre quando tentava voar.

10) Você acha que se o Tiriri não voasse, ele deixava de ser pássaro?  
(ultraplícito)

R: Não.

11) O que o(s) outro(s) animais (animal) fazia(m) quando ele tentava voar?  
(explícito)

R: Dizia para bater alguma coisa quando ele tentasse voar.

12) Por quê? (implícito)

R: Ele não sabia voar e o Poinco dizia bate tal, bate tal e ele nunca conseguia.

13) Que idéia o Poinco teve para ajudar o passarinho a voar? (explícito)

R: Dele dar oi e bater os braços aí ele conseguia voar.

14) O que você faria para ajudar o Tiriri a voar? (ultraplícito)

R: Fazia o mesmo que o Poinco fez.

15) Você acha que há outros passarinhos com o mesmo problema de Tiriri?  
(ultraplícito)

R: Sim, acho.

Anexo VIII (j) – DADOS SOBRE O GRAU DE SATISFAÇÃO LEITORA -  
SUJEITO 2 E SITUAÇÃO 3

No **Questionário sobre o Grau de Satisfação leitora**, a criança ouviu as explicações sobre o funcionamento dos potes que continham bolinhas e que deveriam ser classificados como sendo o que continha: MUITO – BASTANTE – MAIS ou MENOS – SÓ UM POUQUINHO – NADA para responder às questões de satisfação com a história e as respostas foram dadas da seguinte maneira: 1º ela colocou em ordem e depois começou a responder.

1- Você gostou muito da história? Quanto você gostou?

R: Muito.

2- O que você achou da história (engraçada):

R: Muito engraçada.

3- Entender a história foi: (fácil)

R: Mais ou menos fácil.

4- Você gostou da professora ter lhe contado a história e depois você ter lido a história sozinho(a)? Quanto você gostou?

R: Muito.

5- Você sente prazer em ler histórias infantis?

R: Muito prazer.

6- Como você se sente quando consegue ler uma história inteira? (feliz)

R: Muito.

Anexo VIII (k) – DADOS SOBRE A SATISFAÇÃO LEITORA COM A HISTÓRIA E COM A SITUAÇÃO DE PESQUISA - SUJEITO 2 E SITUAÇÕES 1, 2 OU 3

1) Das três histórias, a do Rugério, do Coaxito e a do Tiriri, qual a que você mais gostou? Quanto você gostou?

R: Coaxito.

2) Das três situações que nos vimos aqui, qual a que você mais gostou?

A que leu sozinho (a)?

A que a professora leu e você leu?

A que a professora contou e depois você leu? E quanto você gostou?

R: A que a professora Verinha leu.



## Anexo IX – EXEMPLO DE APLICAÇÃO – SUJEITO Nº. 4

### Anexo IX (a) – DADOS DA DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A CRIANÇA SITUAÇÃO 1 – SITUAÇÃO 2 – SITUAÇÃO 3

#### SUJEITO 4 (9 anos e 2 meses)

Na primeira leitura, a menina mexeu bastante as mãos. Apertava-as muito e mexia as pernas. No primeiro momento ela deu preferência às imagens que ao texto escrito. Depois seguiu olhando o texto e movimentando a cabeça. Olhou para a professora, sorriu, olhou a imagem. Perguntou se era para começar a ler naquele momento (e já fazia 3 segundos que ela estava lendo). Ao sim da professora, ela começou a ler em voz alta. Foi interrompida pela professora que aplicava o teste que pediu a ela para ler em voz baixa. A menina então, movimentou a cabeça concordando e baixou a cabeça no sentido do texto. Trouxe o livro para bem próximo do rosto para ler. Seguiu lendo muito apressada e olhando as imagens, querendo demonstrar estar atenta à leitura. Sempre que possível ela tirava os olhos do texto e olhava para baixo ou para a professora, e sorria. Terminou de ler com um sorriso nos lábios e devolveu o livro sem olhar a contracapa. A leitura transcorreu linearmente.

Observamos que ao responder o questionário de compreensão leitora, a menina parecia muito nervosa, mexia bastante as mãos. Não soube resumir, ficou pensando muito para contar a história, mas não conseguiu. Ela estava com os pés e braços esticados. Parecia nervosa e assustada. Inclinou-se para a direita. Quando não lembrava as respostas, ficava nervosa e triste, chegando a demonstrar isso com lágrimas nos olhos. Não soube responder a maioria das perguntas, só conseguiu responder as perguntas de nº 7 - pela metade - e a de nº 16 corretamente. Ficou calada praticamente para todas as respostas. Tossiu mais de uma vez. Encheu os olhos de lágrimas, tossiu outra vez e a cada pergunta olhava para baixo, tossia e não respondia. Enquanto respondia o questionário sobre o grau de satisfação leitora, a menina manteve os braços

pressionando uma almofada. Parecia estar desconfortável. Cruzou os pés. Continuou tossindo bastante. Além disso, observamos que ela se manteve muito tempo sentada na mesma posição.

A ela estava com os braços sobre as pernas, durante o questionamento sobre o grau de satisfação leitora. Mexia muito com as mãos e olhava para baixo, demonstrando ser uma criança tímida. Além de mexer muito com os pés, ela tocava constantemente numa almofada enquanto respondia as questões. O único gesto diferente que fazia era quando tinha que tocar os potes que continham as bolinhas (material do instrumento 5).

O tempo que a criança levou ao ler a capa do livro foi de 2". Examinou a folha de rosto por 1" e foi direto para a página dois; isso correspondeu ao seu primeiro contato com o livro. "Nas demais páginas, ela usou entre a leitura textual e a leitura da imagem uma média de 28" antes de perguntar para a professora se devia começar a ler, e depois, mais 12" entre a página dois e três; 37" foi o tempo gasto por ela para ler as páginas quatro e cinco. Entre a seis e sete levou uma média de 37" entre a imagem e o texto. Nas páginas oito e nove 12"; dez e onze 26"; doze e treze 11" e catorze e quinze 12", isso entre o texto e a imagem. Quando começou a ler a página dezesseis e logo a dezessete, a criança despendeu 19" na leitura. Entre as páginas dezoito e dezenove, 25" e nas páginas vinte e vinte e um 11" entre leitura e decodificação da imagem. Nas páginas vinte e dois e vinte e três levou 35", detendo-se na leitura do texto e observação da imagem. Entre as páginas vinte e quatro e vinte e cinco levou 9" na leitura do texto e passou rapidamente os olhos pela imagem. Nas páginas vinte e seis e vinte e sete dispensou 28" lendo. Estava chegando ao fim da leitura, e a menina seguiu quase no mesmo ritmo em que vinha lendo, ou seja, nas páginas vinte e oito e vinte e nove gastou 39", na leitura do texto e visualização da imagem. Já nas páginas trinta e trinta e um, 20", na última página, a trinta e dois, a menina se deteve na leitura por 36", e nem olhou a contracapa. Logo entregou o livro e disse haver lido.

Durante a segunda leitura, a que ela deveria ler para depois responder as perguntas de compreensão leitora, a menina, no primeiro

momento, parecia estar calma. Estava sentada com as pernas retas e mantinha as mãos sobre elas, demonstrando tranquilidade ao ouvir a história que a pesquisadora lia. Aos poucos foi mostrando-se mais nervosa. Olhava fixamente para a pesquisadora, que lia a história, mas parecia bem concentrada apesar de mexer muito as mãos.

Ao pegar o livro, nem olhou a capa, foi direto para a folha de rosto, detendo-se um momento, e logo foi direto para a página dois, onde parou e ficou olhando ou lendo por 3". Parecia estar mais atenta. Folheava o livro com mais cuidado. Nesse momento ela mantinha as pernas esticadas e retas, tendo baixado um pouco a cabeça para ler. Depois de baixar um pouco a cabeça para ler, ela perguntou para a professora se deveria ler enquanto segurava o livro, pelo meio, com a mão direita e folheava as páginas com a mesma mão. A professora deixou-a à vontade para realizar a leitura como quisesse. Depois disso, a criança começou a ler em voz alta e a professora lhe pediu para ler em voz baixa. Recomeçou e levou 6" lendo essa página. À medida em que lia, ela fazia o acompanhamento da leitura com os olhos; olhou rapidamente a imagem e seguiu lendo, movendo a cabeça e mexeu no cabelo com a mão direita. Leu os trechos mais curtos, observou a imagem e logo seguiu adiante. Observamos que ela não leu, virou a página. Fez movimento com os olhos. Levantou a página que continha a imagem. Observamos que a criança parecia ter pressa, pois estava sempre se adiantando, levantando a página seguinte antes de terminar de ler o que estava lendo. Pela rapidez com que virava a página, entendemos que ela não lia, seus gestos denunciavam isso. Assim a menina seguiu, olhando as imagens algumas vezes e movimentando os olhos em algumas partes em atitude de leitura. Não chegou nem a olhar a contracapa do livro e mostrava o seu nervosismo através de movimentos das mãos.

Na hora de responder ao questionário sobre a compreensão leitora, parecia bem mais nervosa. Mexia muito as mãos e agarrava a perna da calça. Olhava bastante para baixo. Colocou as mãos na cintura e tocava o chão. Mostrava em seu semblante a tristeza e aborrecimento ao não se lembrar da história. Mexia a boca. Coçou o braço. Olhou muitas vezes para o lado direito.

Levantava as mãos nervosamente quando ia falar algo. Ajeitou o cabelo uma vez, outra vez, depois colocou novamente as mãos na cintura. Em outro momento, a criança pegou na blusa e quando foi questionada para saber se havia compreendido a leitura, soube responder somente a última questão.

O tempo que a criança levou ao pegar o livro e começar a ler diretamente na página dois foi imediato e foi o primeiro contato dela com o livro. Não gastou nenhum tempo com a capa e nem mesmo com a folha de rosto. Nas demais páginas, ela usou entre a leitura textual e a verificação da imagem para conferir o que estava lendo, uma média de 6" entre a página dois e três; 27" entre a página quatro e cinco; entre a seis e sete levou um pouco menos de tempo: 15" entre a observação da imagem e a leitura do texto. Nas páginas oito e nove levou 9"; na dez e onze 13" e na doze e treze 14". Observamos que nessa seqüência, parece que a criança leu bem rapidamente. Nas páginas catorze e quinze ela levou 11" entre o texto e a imagem; nas páginas dezesseis e dezessete 5", talvez porque o texto era muito curto. Entre a dezoito e dezenove 11" foi um tempo bastante rápido e nas páginas vinte e vinte e um 29s" entre a leitura do texto e a verificação da imagem. Nas páginas vinte e dois e vinte e três levou 30" lendo o texto e entre as páginas vinte e quatro e vinte e cinco 11". Pelo movimento dos olhos, observamos que se deteve muito examinando a imagem em vários momentos. Nas páginas vinte e seis e vinte e sete se deteve pouco tempo, 6"; porém as páginas vinte e oito e vinte e nove, levou 22" na leitura. Nessas páginas o texto era grande e a imagem era de Coaxito, por isso talvez tenha se entretido com a imagem. Nas páginas trinta e trinta e um dispensou 19" na leitura e, na última página, a de número trinta e dois, a menina se deteve na leitura por 20". Fechou o livro e depois o entregou para a professora, pois já tinha lido.

No momento de assistir à terceira leitura narrada pela pesquisadora, a menina estava sentada com as pernas esticadas e levemente abertas. Ela mantinha a respiração acelerada enquanto a história era contada. Quando agarrou o livro, ela se acomodou na almofada, pegou o livro pelo meio, foi direto para a folha de rosto do livro e demonstrou estar lendo. Quando folheava as

páginas, o fazia com a mão direita. Demonstrou mais uma vez um grande nervosismo. Mexia muito com as mãos, apertando-as. Passou rapidamente a primeira folha. Na segunda folha, observamos que ela movimentou o pé direito, a cabeça e, rapidamente, passou para a página seguinte. Leu com os olhos e os lábios, fazendo movimentos com a cabeça. Mudou a página, olhou o texto, deteve-se olhando a imagem na página oito. Nessa página, ela ficou mais tempo. No primeiro momento, observamos que ela preferiu olhar as imagens do livro ao invés do texto. Agarrou o livro com as duas mãos e terminou a leitura dessa página agarrando o livro com as duas mãos. Ao terminar a leitura da página, a criança olhou para a câmera. Distraiu-se com o barulho de uma porta, logo virou a página e seguiu lendo. Passou para a página seguinte da mesma forma, ou seja, muito rapidamente. Levou mais tempo olhando a imagem do que o texto escrito. Sua leitura era muito rápida, mesmo nas páginas em que o texto era maior. Observamos que sempre que virava a página ela se detinha na imagem, Movia a cabeça, algumas vezes, e continuava aparentemente tranqüila. Na última página do texto, ela terminou a leitura, fechou o livro e o entregou para a professora sem olhar a contracapa.

Durante os questionamentos sobre a compreensão leitora, a menina continuava com as pernas esticadas. Ajeitou-se na almofada e coçou a mão. Olhava bastante para baixo, não levantando os olhos e manteve-se com os braços sobre as pernas. Parecia triste. Olhou para o lado, colocou a mão na cintura. Mexia muito as mãos e os pés e balançava os ombros várias vezes.

Enquanto respondia as perguntas sobre o grau de satisfação leitora, a menina se manteve com as pernas esticadas e juntas, mexendo os pés. Ela mostrava o nervosismo pressionando a almofada com as mãos. Torcia a boca a cada vez que não sabia uma resposta. Parecia também estar um pouco entediada com a situação.

Durante todo o tempo em que foi questionada, ela esteve muito nervosa, com lágrimas nos olhos, limpando os olhos com a manga da blusa, apertando e torcendo a boca, olhando para os dois lados e baixando os olhos para dizer que não sabia.

O tempo que a criança levou desde pegar o livro e começar a ler diretamente na página dois foi imediato, e foi o primeiro contato dela com o livro e com a história. Não gastou nenhum tempo com a capa e nem mesmo com a folha de rosto. Na página dois e três ela levou primeiramente 12". Passou para a página quatro e cinco, nelas levou 33". Entre a seis e sete levou o mesmo tempo, 8" decifrando a imagem e o texto; nas páginas oito e nove dedicou 47" para a leitura; nas páginas dez e onze 26". Nas páginas doze e treze 31"; catorze e quinze 10" observando a imagem e lendo o texto. Passou para as páginas dezesseis e dezessete, dispensou a elas 8"; outros 33" entre a dezoito e dezenove. Levou nas páginas vinte e vinte e um 30" entre leitura e imagem. Nas páginas vinte e dois e vinte e três levou 23" e entre as páginas vinte e quatro e vinte e cinco 9" na leitura do texto. Pelo movimento dos olhos, observamos que se deteve muito na imagem; nas páginas vinte e seis e vinte e sete dedicou-se a leitura por 31" e nas páginas vinte e oito e vinte e nove 25". Nas páginas trinta e trinta e um 26". Na última página, a trinta e dois, a menina se deteve na leitura por 5". Fechou o livro e depois o entregou para a professora sem olhar a contracapa, dizendo que já tinha lido.

Anexo IX (b) - DADOS DO RECONTO - SUJEITO 4 E SITUAÇÃO 1

Questão: Você pode me contar a história que você leu?

R: Não lembro.

Anexo IX (c) - DADOS DE COMPREENSÃO LEITORA - SUJEITO 4 E  
SITUAÇÃO 1

No **Questionário de Compreensão Leitora**, o **Sujeito 4** respondeu da seguinte maneira:

1) Qual é o nome da história que você leu? (explícito)

R: Não lembro.

2) Qual o nome do lugar em que ele vivia? (explícito)

R: Não respondeu.

3) O nome da Vila onde Rugério morava, tinha algo a ver com ele? (implícito)

R: Não respondeu.

4) Por que você acha que o leão era chamado de Rugério? (implícito)

R: Não respondeu.

5) Que outros animaizinhos participaram da história? (explícito)

R: Os que eu me lembro eram um passarinho e um elefante.

6) O que incomodava Rugério? (explícito)

R: Não respondeu.

7) Por quê? (implícito)

R: Não respondeu.

8) O que ele mais desejava? (explícito)

R: Não respondeu.

9) O que acontecia quando Trombônio chamava ele para rugir? (explícito)



R: Não respondeu.

10) Você acha que se o leão não rugisse, ele deixava de ser leão? (ultraplícito)

R: Não respondeu.

11) O que os outros animais faziam quando ele tentava rugir? (explícito)

R: Não respondeu.

12) Por quê? (implícito)

R: Não respondeu.

13) Que idéia o Trombônio teve para ajudar o Rugério a rugir? (explícito)

R: Não respondeu.

14) O que você faria para ajudar o leão a rugir? (ultraplícito)

R: Não respondeu.

15) Você acha que há outros leões com o mesmo problema de Rugério?  
(ultraplícito)

R: Não

Anexo IX (d) - DADOS SOBRE O GRAU DE SATISFAÇÃO LEITORA - SUJEITO 4 E SITUAÇÃO 1

No **Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora**, o sujeito ouviu as explicações sobre o funcionamento dos potes que continham bolinhas e que deveriam ser classificados como sendo o que continha: MUITO – BASTANTE – MAIS ou MENOS – SÓ UM POUQUINHO – NADA para responder às questões de satisfação com a história e as respostas foram dadas da seguinte maneira: 1º ela colocou em ordem e depois começou a responder.

1- Você gostou muito da história? Quanto você gostou?

R: Muito

2- O que você achou da história (engraçada)?

R: Muito

3- Entender a história foi: (fácil)?

R: Mais ou menos, apontou para só um pouquinho.

4- Você gostou de ter lido a história sozinho(a)?

R: Bastante

5- Você sente prazer em ler histórias infantis?

R: Muito prazer.

6- Como você se sente quando consegue ler uma história inteira? (feliz)

R: Bastante feliz.

Anexo IX (e) - DADOS DO RECONTO - SUJEITO 4 E SITUAÇÃO 2

Questão: Você pode me contar a história que você leu?

R: Lembro do sapo que ele pulava na água.

Anexo IX (f) - DADOS DE COMPREENSÃO LEITORA - SUJEITO 4 E SITUAÇÃO 2

No **Questionário de Compreensão Leitora**, o **Sujeito 4** respondeu da seguinte maneira:

1) Qual é o nome da história que você leu? (explícito)

R: Não respondeu.

2) Qual o nome do lugar em que ele vivia? (explícito)

R: Vila...

3) O nome da Vila onde Coaxito morava, tinha algo a ver com ele? (implícito)

R: Acho que não.

4) Por que você acha que o sapo era chamado de Coaxito? (implícito)

R: Não respondeu.

5) Que outros animaizinhos participaram da história? (explícito)

R: Poinco.

6) O que incomodava Coaxito? (explícito)

R: Não respondeu.

7) Por quê? (implícito)

R: Não respondeu.

8) O que ele mais desejava? (explícito)

R: Nadar.

9) O que acontecia quando Rufo chamava ele para nadar? (explícito)

R: Não respondeu.

10) Você acha que se o Coaxito não nadasse, ele deixava de ser sapo?  
(ultraplícito)

R: Acho que sim.

11) O que os outros animais faziam quando ele tentava nadar? (explícito)

R: Não lembro.

12) Por quê? (implícito)

R: Não respondeu.

13) Que idéia o Rufo teve para ajudar o Coaxito a nadar? (explícito)

R: Aquela de pular por cima do outro.

14) O que você faria para ajudar o sapo a nadar? (ultraplícito)

R: Ensinava ele.

15) Você acha que há outros sapos com o mesmo problema de Coaxito?  
(ultraplícito)

R: Não.

Anexo IX (g) - DADOS SOBRE O GRAU DE SATISFAÇÃO LEITORA - SUJEITO 4 E SITUAÇÃO 2

No **Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora**, a criança ouviu as explicações sobre o funcionamento dos potes que continham bolinhas e que deveriam ser classificados como sendo o que continha: MUITO – BASTANTE – MAIS ou MENOS – SÓ UM POUQUINHO – NADA para responder às questões de satisfação com a história e as respostas foram dadas da seguinte maneira: 1º ela colocou os potes em ordem e depois começou a responder.

1- Você gostou muito da história? Quanto você gostou?

R: Muito.

2- O que você achou da história (engraçada)?

R: Bastante engraçada, mas apontou para muito.

3- Entender a história foi: (fácil)?

R: Mais ou menos fácil.

4- Você gostou da professora ter lido a história para você e depois você tenha lido a história sozinho(a)?

R: Muito.

5- Você sente prazer em ler histórias infantis?

R: Muito prazer.

6- Como você se sente quando consegue ler uma história inteira? (feliz)

R: Muito feliz.

Anexo IX (h) – DADOS DO RECONTO – SUJEITO 4 E SITUAÇÃO 3

Questão: Você pode me contar a história que você leu?

R: Não me lembro.

Anexo IX (i) – DADOS DE COMPREENSÃO LEITORA – SUJEITO 4 E  
SITUAÇÃO 3

No **Questionário sobre a Compreensão Leitora**, da história de **TIRIRI**, o **sujeito 4** respondeu da seguinte maneira:

1) Qual é o nome da história que você leu? (explícito)

R: Não sei.

2) Qual o nome do lugar em que ele vivia? (explícito)

R: Eu acho que é Catimbó.

3) O nome da Vila onde Tiriri morava, tinha algo a ver com ele? (implícito)

R: Não respondeu.

4) Por que você acha que o passarinho era chamado de Tiriri? (implícito)

R: Não respondeu.

5) Que outros animaizinhos participaram da história? (explícito)

R: O passarinho e o elefante.

6) O que incomodava Tiriri? (explícito)

R: Não respondeu.

7) Por quê? (implícito)

R: Não respondeu.

8) O que ele mais desejava? (explícito)

R: Não respondeu.



9) O que acontecia quando Poinco chamava ele para voar? (explícito)

R: Não respondeu.

10) Você acha que se o Tiriri não voasse, ele deixava de ser pássaro?  
(ultraplícito)

R: Não respondeu.

11) O que o(s) outro(s) animais (animal) fazia(m) quando ele tentava voar?  
(explícito)

R: Não respondeu.

12) Por quê? (implícito)

R: Não respondeu.

13) Que idéia o Poinco teve para ajudar o passarinho a voar? (explícito)

R: Não sei.

14) O que você faria para ajudar o Tiriri a voar? (ultraplícito)

R: Não respondeu.

15) Você acha que há outros passarinhos com o mesmo problema de Tiriri?  
(ultraplícito)

R: Não.

Anexo IX (j) – DADOS SOBRE O GRAU DE SATISFAÇÃO LEITORA - SUJEITO 4 E SITUAÇÃO 3

No **Questionário sobre o Grau de Satisfação Leitora**, o sujeito ouviu as explicações sobre o funcionamento dos potes que continham bolinhas e que deveriam ser classificados como sendo o que continha: MUITO – BASTANTE – MAIS ou MENOS – SÓ UM POUQUINHO – NADA para responder às questões de satisfação com a história e as respostas foram dadas da seguinte maneira: 1º ela colocou os potes em ordem e depois começou a responder.

1- Você gostou da história? Quanto você gostou?

R: Muito, mas apontou o pote com B.

2- O que você achou da história (engraçada)?

R: Muito, mas apontou o pote com B.

3- Entender a história foi: (fácil)?

R: Mais ou menos.

4- Você gostou de ter escutado a história que a professora contou e depois ter lido a história sozinho(a)?

R: Muito, mas apontou o pote com B.

5- Você sente prazer em ler histórias infantis?

R: Muito prazer, mas apontou o pote com B.

6- Como você se sente quando consegue ler uma história inteira? (feliz)

R: Muito feliz, mas apontou o pote com B.

Anexo IX (k) – DADOS SOBRE A SATISFAÇÃO LEITORA COM A HISTÓRIA E COM A SITUAÇÃO DE PESQUISA - SUJEITO 4 E SITUAÇÕES 1, 2 OU 3

1) Das três histórias, a do Rugério, do Coaxito e a do Tiriri, qual a que você mais gostou? Quanto você gostou?

R: Coaxito. Gostei muito.

2) Das três situações que nos vimos aqui, qual a que você mais gostou?

A que leu sozinho(a)?

A que a professora leu e você leu?

A que a professora contou e depois você leu? E quanto você gostou?

R: A que a professora. Mais ou menos.

Anexo X – FOTOS DE ALGUNS SUJEITOS



## Anexo XI - AUTORIZAÇÃO

## AUTORIZAÇÃO

AUTORIZO meu filho (a) \_\_\_\_\_, regularmente matriculado no Terceiro Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Jerônimo de Albuquerque, sito à Rua Juarez Távora, nº 550 – Partenon, a participar de um projeto de pesquisa de Doutorado sobre Leitura de Histórias Infantis e Compreensão Leitora, cuja entrevista será filmada pela pesquisadora.

Porto Alegre, de junho de 2008.

\_\_\_\_\_  
Nome do responsável

\_\_\_\_\_  
Doc. de Identidade

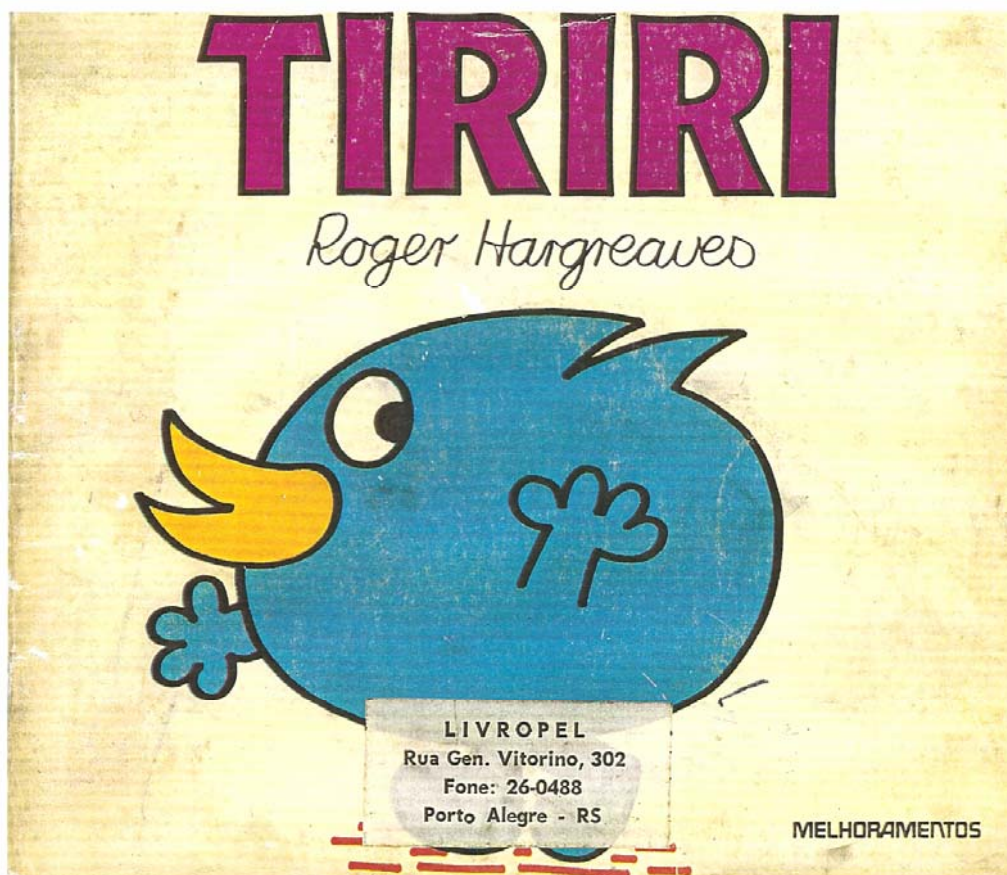
Anexo XII – HISTÓRIA *RUGÉRIO*, ROGER HARGREAVES



Anexo XIII – HISTÓRIA COAXITO, ROGER HARGREAVES



Anexo XIV – HISTÓRIA *TIRIRI*, ROGER HARGREAVES





Anexo XV – CD COM O VÍDEO DE APLICAÇÃO DE UM DOS SUJEITOS

## ANEXOS B – QUADROS

## Seqüência de Leitura Situação 1 (S1)

Sujeitos ► Páginas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Capa	1	1	1	1	1	1 4	1	40	1 3	1	1	1	1	1 37	1
Folha de rosto	2	2	2	2	5	2	0	39	2 4	2	2	2	2	2	2
2	4	6	3	3 5	3 6	6	2	38	6	3	4	4	4	3	4
3	3	4 7	4	4	4	7 5	3	37	5 7	4	3	3	3 6	4	3
4	6	8	5	6	2 7	8	0	35	8	5 7	5	5	5 7	6	6
5	5	9	6	7	0	9	4	36	9	6	6	0	8 9	5	7
6	8	10	8	8	8	11 14	0	34	10	9	7	7	8 11	8	9
7	7	11	7 9	9	0	10 12	5	33	11	8 10	8	6	10	7	8 10
8	10	13	10	10	9	0	6	31	12	11	10	8	13	10	12
9	9	5 12 14	11	11	10	13	7	30 32	13	12	9	0	12	9 10	11
10	12	16	12	13	11	16	0	27	14	13	12	11	10	12	14
11	11	15 17	13	11	12	15	10	26 28	15	14	11	10	14	13	13
12	14	18 19	14	15	13	18	9	24	16	15	13	13	17 19	14	15 17
13	13	20 19	15	16	14	17	11	23 25	17	0	14	12	16 18	15	16 18
14	16	21	16	18	15	20	12	22	18	16	15	14	8	16	20
15	15	22	17	17 19	0	19	13	21	19	0	16	0	20	17	19 21
16	18	23	19	21	16	21	14	20	20	17	18	15	23	18	22
17	17	24	18 20	20 22	0	0	0	19	21	18	17	16	24	19	23
18	20	25	22	24	0	23	0	18	22	19	19	0	26	20	24
19	19	26	21 23	23 25	0	22	15	17	23	0	0	21	25	21	25
20	22	27	24	27	18	24	16	16	24	20	20	19	28	23	26
21	21	28	25	26	19	0	21	15	25	21	21	18	27 29	22	27
22	24	30	27	29	20	26	22	13	26	22	22	21	31	24	28
23	23	29	26	30	21	25 27	23	12 14	27	0	0	20	30 32	25	29
24	26	31	28	31	22	28	20	11	28	23	23	23	34	26 28	31
25	25	32	25	32	23	29	21	0	29	25	0	22	33	27	30 32
26	28	0	30	33	24	30	22	10	30	26	24	25	37	31	34
27	27	33	31	34	25	0	23	9	31	27	0	24	35	30	33 35
28	30	34	32	35	28	31	24	8	32	28	25	26	38	32	36

			34			33									
<b>29</b>	29	35	33 35	36	27	32	25	7	33	29	26	0	39	33	37
<b>30</b>	32	37 39	30 38	37	28	34	26	6	35	30	28	27	40	34	39
<b>31</b>	31	36 38	37	38	29	35	27	5	34 36	31	27 29	0	39	35	38 40
<b>32</b>	33	40	39	39	30	36	28	2 4	37	32	30	28	41	36	41
<b>Contracapa</b>	34	3	40	0	31	3	29	1 3	38	33	31	29	0	0	42

Quadro 6 - Seqüência de Leitura - Situação 1

Legenda: O nº 1 indica o início do manuseio do livro.

## Sequência de leitura da Situação 2 (S2)

Sujeitos ▶ Páginas ▼	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Capa	26 49	1 43	1	0	1	1,5 33	1	1 4	1	1	1	1	1	1 27	1
Folha de rosto	27	2	2	1	2	2 6	2	0	2	2	2	2 5	2	2	2
2	5	4	0	3	3	4	4	3 6	4	4	4	3	3	4	3
3	3 28	3 5	0	2 4	4	3 7	3	2,5 7	3 5	3	3	4	4	3	4
4	4,7,9	7	4,6,8	6	6	8	5	9	7	6	6	7	5	5	6
5	2,6,8	6 8	3,5,7 9	5 7	5	9	6	8	6 8	5 7	5	6 8	6	0	5
6	11	9 13	11 13	9	8	10	8	12	10	9	8	9 11	7	7	7
7	10 12	10	10 12	8 10	7	0	7	11	9 11	8 10	7	10 12	0	6	8
8	50	12	15	11	9	12	9	14	13	12	10	14	8	8	10
9	13 51	11	14 16	0	10	11	10	10 13 15	12 14	11	9	13	9	9	9 11
10	14 16	15	18	13	12	13	12	17	16	13	12	15	10	10	13
11	15 17	14 16	17	12	11	0	11 13	16	15 17	14	11	0	11	0	12
12	19 24	18	20,2 2 24	15	14	15	14	19	19	15	13	16	13	11	14 16
13	18 29	17 19	19,2 1 23	14 16	13	14	15	18 20	18 20	0	14	0	12	0	15
14	21,2 3 30	21	26	18	15	16	0	22	22	16	16	17	14	13	18
15	20,2 2	20 22	25	17 19	1	0	0	21,2 3	21 15	17	15	0	15	12	17 19
16	32	16	27	21	18	18	17	25	25	18	18	18	16	14	21
17	31	23	28	20 22	17	17 19	16 18	24 26	24 26	0	17	0	17	0	22
18	34	26	29	24	19	21	19	28	28	19	19	19	18	15	23
19	33	25	30	23 25	0	20	20	27 29	27 29	20	0	0	0	16	19
20	36	28	32	27	20	22	22	31 33	31	21	21	20	20	18	26
21	35	27	31	26 28	21 24	0	21	30, 32 34	30	22	20 24	0	19	0	25 27
22	38	30	33	30	23	24	24	35	34	23	23	21	22	19	28
23	37	29 31	0	29	22 26	23	23 25	36	33 35	0	22	0	21	0	29 31
24	40	33	34	32	25	26	26 28	38	37	25	28	22	24	20	30
25	39	32	0	31 33	28	25	27	37	36 38	24	27	0	23	0	0
26	42	35	36	35	27	27	30	40	40	26	29	23	26	24	32

<b>27</b>	41 43	34	35	34 36	30	0	29 32	39 41	39 41	27	30	0	25	0	33
<b>28</b>	0	37	38	38	29	29	0	43	42	28	33	24	27	22	34
<b>29</b>	44	36	37	37 39	32	28	31 34	42 44	43	29	32 34	0	28	0	35
<b>30</b>	46	39	40	40	31 33	31	33	0	45	31	36	25	29	23	36
<b>31</b>	45 47	38 40	39	41	0	30	36	0	44 46	30 32	35	0	30	24	37
<b>32</b>	48	41	32	42	34	32	35	45	47	33	37	26	31	25	38
<b>Contra- pa</b>	1	42	33	0	35	0	0	46	48	34	38	27	32	26	39

Quadro 7 - Seqüência de Leitura - Situação 2

Legenda: O nº 1 indica o início do manuseio e o mais alto por sujeito indica o último manuseio.

## Seqüência de Leitura da Situação 3 (S3)

Sujeitos▶ Páginas ▼	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Capa	2	0	1	0	1	1 40	1	1	1,3 45	1,29	1	1,23	1	1,36	1
Folha de rosto	3 6	2	2	0	2	2	2	2	2 4	2	0	2	2	2	2
2	5 33	3	4	1	4	3	4	4	6	3	3	3	4,7	3	3
3	4	4	3 6	2	3 6	4	3	3 5	5 7	4	2 4	4	3,6	4	4
4	8	6	5 7	3	5 8	5 7	5	6	8 10	5	6	5	5	6	5
5	7 9	5 7	0	4	7	6 8	0	7	9	0	5	0	9	5	6
6	11	8	8	5	9	10	6	8	12	6	8	6	8 11	8	7
7	10	9	10	6	10	9	0	9	11 13	7	7	0	10	7	8
8	13	10	11	7 9	12	12	8	10	15	8	10	7	13	10	9
9	12 14	11 19	9 12	8 10	11 13	11 13 25	9	11	14 16	9	9	0	12	9 11	10
10	16	12	13	11	15	15	10	12	17	10	12	8	15	12	11
11	15	13	0	0	14 16 20	14 16	0	13	18	0	11	0	14	13	12
12	18	14	14	12	18	18	12	15	20	11	14	9	17 19	14	14
13	17	15	15	13	17 19	17	13	14	19 21	0	13	0	16 18	15	13 15
14	19	16	16	15		21	14	16	22	12	15	10	21	16	16
15	20	15		14 16	21	20	0	17	23	0	16	0	20	17	17
16	22	18	17	17	23	19 23	15	19	24	13	18	11	23	18	18
17	21	20	18	0	22 24	22	0	18 20	25	0	17	12	22 24	19	19
18	24	21	19 21	18	26	24	16	22	26	14	19	13	26	20	20
19	23	22	20	19	25 27	0	17	21 23	27	15	20	0	25	21	21
20	20 27	24	22 24	21	29	27	18		29	16	22	14	28	23	23
21	26	23	23	20	28	26	0	24 26	28 30	17	21	15	27 29	22	22 24
22	28	26	25	22	31	29	19	25 27	32	18	24	16	31	24	25
23	29	25	26	23	30 32	28	0	28	31 33	19	23 25	0	30 32	25	26
24	30	28	27	25	34	30	20	29 31	35	20	27	17	34	26	28
25	31	27	28	24 26	33 35	31	0	30	34 36	21	26	0	33 36	27	27 29
26	26	0	30	27 29	37	33	21	32	38	22	28	18	37	28 30	31
27	27	0	29 31	28	36 38	32	0	33	37 39	23	29	0	35	29	30 32
28	28	30	32	30	40	35	22	34	40	24	30	19	39	31	34

				32											
<b>29</b>	0	29	33	31 32 33	39	34	0	35	41	0	31	0	38 40	32	33 35
<b>30</b>	30	32	35	34	41	37	23	36	42	26	33	20	42	33	36
<b>31</b>	29 31	31	34	35	42	36 38	0	0	43	25	32 34	21	41	34	37
<b>32</b>	32	33	36	36	43	39	24	37	44	27	35	22	43	35	38
<b>Contracapa</b>	1	1	37	0	44	0	0	38	0	28 30	36	0	44	0	39

Quadro 8 - Sequência de Leitura - Situação 3

Legenda: O nº 1 indica o início do manuseio e o mais alto por sujeito indica o último manuseio.

## Tempo de Leitura em segundos (S1)

SUJEITOS ► PÁGINAS ▼	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Tempo total por página
Capa	0	2	1	2	1	6	1	1	6	4	2	3	2	6	5	42
Folha de rosto	2	1	1	0	4	1	0	19	17	4	7	3	3	5	3	70
2 e 3	8	15	12	40	16	20	15	27	28	17	15	22	8	38	26	307
4 e 5	33	33	33	37	33	53	38	80	70	37	38	55	24	41	45	650
6 e 7	46	50	49	37	51	75	50	70	10	68	35	73	28	27	84	753
8 e 9	13	14	21	12	12	33	17	36	40	17	11	22	10	20	22	300
10e11	13	34	40	26	45	54	40	37	70	35	40	40	11	24	41	550
12e13	13	10	17	11	17	20	16	32	36	20	15	18	10	18	25	278
14e15	16	12	17	12	16	29	18	39	35	15	10	18	18	17	22	214
16e17	12	14	24	19	17	20	19	28	42	21	11	46	11	17	24	325
18e19	13	17	19	25	18	36	18	37	48	17	16	27	12	17	41	361
20e21	10	25	13	11	13	27	16	38	28	15	11	20	11	14	25	277
22e23	26	12	35	35	28	47	35	78	57	30	21	42	19	20	45	530
24e25	12	12	19	9	17	26	14	27	37	15	14	15	9	16	22	264
26e27	29	15	43	28	45	60	47	80	45	38	23	54	25	18	48	598
28e29	26	15	50	39	32	51	30	58	75	35	23	36	18	11	39	538
30e31	35	34	32	20	29	48	37	60	54	30	26	42	18	18	37	520
32	24	27	23	36	36	51	37	72	59	36	30	49	23	47	40	590
Contracapa	1	1	1	0	6	16	0	61	1	0	0	0	2	1	0	90
Tempo total em segundos por sujeito ►	332'	343'	450'	399'	436'	673'	448'	800'	758'	454'	348'	585'	262'	375'	594'	7257
Tempo total em minutos por sujeito ►	5,53'	6,11'	7,5'	7,26'	7,3'	11,21'	7,46'	13,33	13,03'	7,56'	5,8'	10,15'	4,36'	6,25'	9,9'	123,15

Quadro 9 - Tempo de Leitura (em segundos) - Situação 1

Legenda: ♦ Tempo máximo de leitura (texto e imagem) em segundos

♦ Tempo máximo de leitura (texto e imagem) em minutos.



## Tempo de leitura em segundos (S2)

<b>SUJEITOS ▶</b> <b>PÁGINAS ▼</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	<b>Tempo total por página</b>
<b>Capa</b>	0	2	1	0	8	7	3	3	4	2	2	5	0	0	11	48
<b>Folha de rosto</b>	6	1	2	0	13	7	2	17	13	15	3	4	2	3	10	98
<b>2 e 3</b>	17	9	38	6	14	30	15	29	30	19	16	18	10	20	28	299
<b>4 e 5</b>	31	27	29	27	36	65	45	61	80	44	28	51	34	42	64	664
<b>6 e 7</b>	19	25	12	15	20	35	25	43	55	25	17	32	24	30	39	416
<b>8 e 9</b>	64	10	30	9	23	26	15	34	36	14	13	24	12	18	24	352
<b>10e11</b>	19	20	24	13	24	33	23	45	73	26	16	33	19	34	33	435
<b>12e13</b>	19	19	10	14	21	46	21	48	51	16	18	31	19	24	27	384
<b>14e15</b>	17	14	10	11	20	24	0	38	40	0	11	21	13	20	23	262
<b>16e17</b>	8	6	5	5	10	19	15	8	13	8	10	9	8	6	15	145
<b>18e19</b>	4	2	22	11	5	8	4	8	9	4	4	7	8	5	6	107
<b>20e21</b>	15	28	44	29	41	77	39	16	20	35	22	41	35	45	57	544
<b>22e23</b>	35	28	10	30	48	70	53	79	12	44	30	65	36	51	78	669
<b>24e25</b>	9	17	5	11	12	18	10	24	41	7	6	8	9	16	12	205
<b>26e27</b>	6	5	11	6	12	22	11	15	22	6	8	13	1	37	13	188
<b>28e29</b>	24	7	8	22	38	59	33	34	81	35	24	43	8	35	44	495
<b>30e31</b>	26	20	8	19	35	41	34	0	79	27	21	37	51	32	52	482
<b>32</b>	20	23	13	20	28	49	27	45	87	28	19	46	33	24	38	500
<b>Contracapa</b>	7	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	23	0	1	35
<b>Tempo total em segundos por sujeito ▶</b>	346	263	283	248	408	636	375	547	746	358	268	488	345	442	575	6.328
<b>Tempo total em minutos por sujeito ▶</b>	6,16'	4,38'	5,11	4,13'	6,8'	10,6'	6,25'	9,11'	12,43'	6,36'	4,46'	8,13'	6,15'	7,36	9,58'	105,46

Quadro 10 - Tempo de Leitura (em segundos) - Situação 2

Legenda: ♦ Tempo máximo de leitura (texto e imagem) em segundos  
 ♦ Tempo máximo de leitura (texto e imagem) em minutos.

## Tempo de leitura em segundos (S3)

SUJEITOS▶ PÁGINAS ▼	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Tempo total por página ▼
Capa	3	8	1	0	2	2	2	6	4	5	3	6	1	1	7	51
Folha de rosto	6	2	1	0	22	11	1	20	13	5	7	4	1	1	2	96
2 e 3	13	32	28	12	18	38	20	35	30	20	25	23	15	36	28	373
4 e 5	33	11	35	33	40	55	31	70	80	37	24	38	32	39	59	617
6 e 7	7	12	10	8	6	8	6	13	55	8	6	8	8	9	9	173
8 e 9	32	9	33	47	56	70	51	40	36	41	35	60	38	48	59	655
10e11	20	25	17	26	28	48	41	62	73	39	26	42	38	39	40	564
12e13	29	13	24	31	35	45	31	94	51	38	20	40	14	30	43	538
14e15	6	14	19	10	16	24	12	28	40	13	8	20	16	17	8	251
16e17	4	2	3	8	5	4	3	4	13	4	7	3	4	2	3	69
18e19	24	32	31	33	30	75	38	75	9	34	23	34	36	42	43	559
20e21	26	22	22	30	44	55	38	72	20	44	27	47	35	36	65	583
22e23	22	24	47	23	33	34	29	73	12	26	24	38	36	36	39	496
24e25	28	7	19	9	48	60	36	82	41	36	25	46	10	33	51	531
26e27	3	19	40	31	12	8	6	10	22	5	5	0	6	9	12	188
28e29	25	22	32	25	43	46	26	58	81	41	25	42	29	14	47	556
30e31	17	9	10	26	19	58	35	67	79	35	17	41	38	15	44	510
32	6	1	24	5	7	16	6	35	87	7	13	12	9	5	11	244
Contra-capas	6	0	25	0	9	0	0	0	0	2	0	0	1	0	5	48
Tempo total em segundos por sujeito	310	264	421	357	473	657	412	844	746	440	320	504	367	412	575	7.102
Tempo total em minutos por sujeito	5,16'	4,4'	7,01'	6,35'	8,28'	11,35'	7,26'	14,0'	12,43'	7,33'	5,33'	8,4'	6,11'	7,26'	9,58'	118,36'

Quadro 11 - Tempo de Leitura (em segundos) - Situação 3

Legenda:♦ Tempo máximo de leitura (texto e imagem) em segundos.♦ Tempo máximo de leitura (texto e imagem) em minutos.

