

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**A RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL:
UM ESTUDO COM ALUNOS DE 2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado

Leticia da Silva Barboza

Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira
Orientadora

Porto Alegre

2014

LETÍCIA DA SILVA BARBOZA

**A RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL:
UM ESTUDO COM ALUNOS DE 2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira

Porto Alegre

2014

LETÍCIA DA SILVA BARBOZA

**A RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E
CONSCIÊNCIA TEXTUAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DE 2º
E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Aprovada em 07 de janeiro de 2014

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira - PUCRS



Profa. Dra. Onici Claro Flôres - UNISC



Profa. Dra. Maria Inês Corte Vitória - PUCRS

Dedico esse trabalho aos meus pais, que estão sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por essa enorme conquista;

Aos meus pais, Ildo e Ilízia, pelo amor, suporte e incentivo em cada decisão da minha vida;

Aos meus irmãos, Rafael e Caroline, pelo estímulo constante;

À Professora Dra. Vera Wannmacher Pereira, pela acolhida, pelos ensinamentos e pela orientação deste trabalho;

À diretora da escola que trabalho, Maria Salete Hoffschneider, pela amizade, compreensão e apoio;

Aos colegas de escola que me auxiliaram na coleta de dados e aos alunos participantes desta pesquisa;

Aos colegas de curso, pela troca de experiências, desabafos e conversas – especialmente, à amiga Gislaine Machado Jerônimo, que tanto me ouviu e esteve sempre disposta a me auxiliar;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, pelos ensinamentos;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudos.

E a todos os amigos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão desta etapa da minha vida acadêmica, a minha gratidão!

“Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para a nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar.” José de Moraes

RESUMO

Este estudo está inserido na área da Psicolinguística. Seu objetivo é verificar a relação entre a consciência textual e a compreensão leitora. A pesquisa abrange 30 crianças, alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, na região metropolitana de Porto Alegre. Para avaliação do desempenho de compreensão, é utilizado um instrumento que consiste em um questionário com oito perguntas referentes a uma história lida pelos próprios sujeitos. Para verificar o grau de desenvolvimento da consciência textual, são realizadas duas tarefas envolvendo figuras. Cabe aos participantes retirar as gravuras não pertencentes à história e, posteriormente, organizar as pertencentes de acordo com a sequência narrativa, justificando respectivamente. Os instrumentos de pesquisa são aplicados em dois momentos distintos, alternando-se a ordem de apresentação dos mesmos para os sujeitos. Primeiramente, após a leitura da história narrativa, os sujeitos respondem às questões para averiguar a compreensão do texto seguido dos instrumentos de avaliação da consciência textual. Em outro encontro, os sujeitos realizam as tarefas de consciência textual para, após, responderem às perguntas de compreensão baseados em outra narrativa. Neste estudo, é considerada como variável a evidência de um ambiente de letramento no contexto familiar. Essa variável é verificada mediante entrevista individual com os participantes. Ainda, é analisada a escolaridade dos sujeitos de pesquisa. Os resultados atingidos por ambos os grupos revelam que os sujeitos com melhor desempenho no instrumento de compreensão leitora demonstram também um grau de desenvolvimento significativo da consciência textual, obtendo-se uma correlação positiva.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão leitora; Consciência textual; Alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study is inserted in the area of Psycholinguistics. Its goal is to verify the relationship between the textual awareness and reading comprehension. The survey includes 30 children, students of 2nd and 3rd grade of elementary school, from a public school in the metropolitan region of Porto Alegre. The performance of reading comprehension is evaluated through a questionnaire with eight questions relating to a story read by the subjects. The textual awareness development is verified by two instruments involving pictures. The participants need to remove the ones that do not belong to the story and then they have to organize the story's pictures according to the narrative sequence, justifying respectively. The research instruments are applied at two different moments, alternating the order of presentation for the subjects. First, after reading the narrative story, the subjects answer the questions about the text and then they do the textual awareness tasks. In another meeting, the subjects perform the tasks of textual awareness and after answering comprehension questions based on another narrative. In this study, the evidence of environment literacy in the family context is considered. This variable is checked by individual interviews with the participants. Also the schooling of the subjects is analyzed. The results for both groups indicate that subjects with better performance on the instrument reading comprehension also presents a significant degree of awareness of textual development , resulting in a positive correlation.

KEYWORDS: Reading comprehension; Textual awareness; Students of 2nd and 3rd grade of elementary school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES- QUADROS

Quadro 1 – Exemplos dos tipos de respostas às perguntas da história A flor e o passarinho

Quadro 2 – Exemplos dos tipos de respostas às perguntas da história A abelha

Quadro 3: Descrição do peso atribuído às figuras ordenadas e às justificativas

Quadro 4: Respostas e pontuação obtida na tarefa de figuras pertencentes e não pertencentes na aplicação piloto

Quadro 5: Classificação das respostas por pergunta- Texto 1/3ºano

Quadro 6: Classificação das respostas por pergunta- Texto 1/2ºano

Quadro 7: Exemplo da classificação A para a justificativa da ordem dada às figuras

Quadro 8: Exemplo da classificação B para a justificativa da ordem dada às figuras

Quadro 9: Exemplo da classificação C para a justificativa da ordem dada às figuras

Quadro 10: Exemplo da classificação D para a justificativa da ordem dada às figuras

Quadro 11: Classificação das respostas por pergunta- Texto 2/3ºano

Quadro 12: Classificação das respostas por pergunta- Texto 2/2ºano

LISTA DE ILUSTRAÇÕES-TABELAS

Tabela 1: Classificação das respostas e resultados obtidos na tarefa de compreensão leitora – aplicação piloto

Tabela 2: Retirada das figuras não pertencentes à história–aplicação piloto

Tabela 3: Ordenação das figuras, classificação atingida e escore obtido na tarefa-aplicação piloto

Tarefa 4: Resultados finais nas tarefas de compreensão e de consciência textual- aplicação piloto

Tabela 5: Classificação das respostas e resultados obtidos na tarefa de compreensão leitora – Texto 1/3ºano

Tabela 6: Retirada das figuras não pertencentes à história –Texto 1/3ºano

Tabela 7: Tabela 7: Ordenação das figuras, classificação atingida e escore obtido na tarefa - Texto 1/ 3º ano

Tabela 8: Resultados finais nas tarefas de compreensão e consciência textual - Texto 1/3º ano

Tabela 9: Correlação entre os escores de desempenho na tarefa de compreensão leitora e de consciência textual – Texto 1/3ºano

Tabela 10: Classificação das respostas e resultados obtidos na tarefa de compreensão leitora - Texto 1 /3º ano - Texto 1 /2º ano

Tabela 11: Retirada das figuras não pertencentes à história -Texto 1/2ºano

Tabela 12: Ordenação das figuras, classificação atingida e escore obtido na tarefa -Texto 1/ 2º ano

Tabela 13: Resultados finais nas tarefas de compreensão leitora e consciência textual -Texto 1/ 2º ano

Tabela 14: Correlação entre os escores de desempenho na tarefa de compreensão leitora e de consciência textual – Texto 1/2º ano

Tabela 15: Retirada das perguntas não pertencentes à história - Texto 2/3º ano

Tabela 16: Ordenação das figuras, classificação atingida e escore obtido na tarefa - Texto 2 /3º ano

Tabela 17: Classificação das respostas e resultados obtidos na tarefa de compreensão leitora - Texto 2 /3º ano

Tabela 18: Resultados finais nas tarefas de compreensão e de consciência textual – Texto 2/3º ano

Tabela 19: Correlação entre os escores de desempenho na tarefa de compreensão leitora e de consciência textual – Texto 2/3º ano

Tabela 20: Retirada das figuras não pertencentes à história- Texto 2/2º ano

Tabela 21: Ordenação das figuras, classificação atingida e escore obtido na tarefa - Texto 2/2º ano

Tabela 22: Classificação das respostas e resultados obtidos na tarefa de compreensão leitora - Texto 2 /2º ano

Tabela 23: Resultados finais nas tarefas de compreensão e de consciência textual – Texto 2/2º ano

Tabela 24: Correlação entre os escores de desempenho na tarefa de compreensão leitora e de consciência textual – Texto 2/2º ano

Tabela 25: Médias gerais registradas nas tarefas de compreensão leitora e de consciência textual pelos sujeitos do 2º e 3º anos

Tabela 26: Resultado do instrumento de caracterização do ambiente de letramento

LISTA DE ILUSTRAÇÕES - GRÁFICOS

Diagrama de Dispersão: correlação entre a compreensão leitora e o nível de consciência textual - Texto 1/ 3º ano

Diagrama de Dispersão: correlação entre a compreensão leitora e o nível de consciência textual - Texto 1/2º ano

Diagrama de Dispersão: correlação entre a compreensão leitora e o nível de consciência textual - Texto 2/3º ano

Diagrama de Dispersão: correlação entre a compreensão leitora e o nível de consciência textual - Texto 2/2º ano

RELAÇÃO DE ANEXOS

ANEXO 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO 2 Protocolo de ambiente de letramento

ANEXO 3 História: A flor e o passarinho

ANEXO 4 Protocolo de compreensão de história

ANEXO 5 História: A abelha

ANEXO 6 Protocolo de compreensão de história

ANEXO 7 Protocolo de avaliação de consciência textual

ANEXO 8 Figuras pertencentes à história A flor e o passarinho

ANEXO 9 Figuras não pertencentes à história

ANEXO 10 Figuras pertencentes à história A abelha

ANEXO 11 Figuras não pertencentes à história

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | 20 |
| 2.1 COMPREENSÃO LEITORA: AMPLIAÇÃO DE SABERES E EXPERIÊNCIAS.... | 20 |
| 2.1.1 O objetivo da leitura: compreensão leitora | 20 |
| 2.1.2 Fatores que incidem sobre a compreensão leitora..... | 22 |
| 2.1.3 Caminhos percorridos pelo leitor para chegar à compreensão | 25 |
| 2.2 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA: DEFINIÇÃO E ABRANGÊNCIA..... | 27 |
| 2.2.1 O que é consciência linguística? | 27 |
| 2.2.2 Tipos de consciência linguística | 28 |
| 2.2.3 Consciência textual..... | 30 |
| 2.3. RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL: QUESTÕES METODOLÓGICAS..... | 35 |
| 3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA | 38 |
| 3.1 APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO GERAL..... | 38 |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 38 |
| 3.3 QUESTÕES DE PESQUISA | 39 |
| 3.4 VARIÁVEIS DE PESQUISA | 39 |
| 4. METODOLOGIA | 41 |
| 4.1 SUJEITOS..... | 41 |
| 4.2 ETAPAS DA PESQUISA..... | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 4.3 INSTRUMENTOS..... | 42 |
| 4.3.1 Ficha de dados do sujeito..... | 43 |
| 4.3.2 Instrumento de avaliação de compreensão leitora..... | 43 |
| 4.3.3 Instrumento de avaliação de consciência textual..... | 44 |
| 4.3.3.1 Tarefa de seleção das figuras pertencentes/não pertencentes à história com justificativa..... | 44 |
| 4.3.3.2 Tarefa de ordenação das figuras da história e justificativa..... | 45 |
| 4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS | 46 |
| 4.4. 1 Questionário de compreensão dos fatos da história..... | 46 |
| 4.4.2. Tarefa de seleção das figuras pertencentes/não pertencentes à história com justificativa..... | 48 |
| 4.4.3. Tarefa de ordenação das figuras da história e justificativa..... | 49 |
| 4.5 APLICAÇÃO PILOTO E RESULTADOS DOS DADOS..... | 50 |
| 5. COLETA DE DADOS APLICAÇÃO DEFINITIVA..... | 55 |
| 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS..... | 82 |
| CONCLUSÃO..... | 90 |
| REFERÊNCIAS..... | 94 |
| ANEXO 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 98 |
| ANEXO 2 Protocolo de ambiente de letramento..... | 99 |
| ANEXO 3 História.A flor e o passarinho..... | 100 |
| ANEXO 4. Protocolo de compreensão de história..... | 101 |
| ANEXO 5 História A abelha..... | 102 |
| ANEXO 6 Protocolo de compreensão de história..... | 103 |
| ANEXO 7 Protocolo de avaliação de consciência textual..... | 104 |
| ANEXO 8 Figuras pertencem à história A flor e o passarinho..... | 105 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO 9 Figuras não pertencentes à história..... | 107 |
| ANEXO 10 Figuras pertencentes à história A abelha..... | 108 |
| ANEXO 11 Figuras não pertencentes à história..... | 110 |

INTRODUÇÃO

O domínio da habilidade de leitura é indispensável para que o sujeito esteja inserido em nossa sociedade letrada. Saber ler proporciona acesso à informação e ao conhecimento, contribuindo para a formação do ser humano. Essa habilidade tão importante caracteriza-se por ser complexa, uma vez que envolve diversos mecanismos, como a percepção, a cognição e a linguagem. Seu objetivo principal é a compreensão.

Neste trabalho, analisam-se os aspectos que abarcam a leitura, bem como a compreensão leitora sob o enfoque da Psicolinguística. Para tanto, são apresentados os estudos de importantes autores nessa área, como Smith (2003), Kleiman (1989), Kato (2007) e Scliar-Cabral (2003). Recentemente, os estudos das Neurociências têm contribuído significativamente para a compreensão do processamento da leitura. Devido a isso, as pesquisas de Dehaene (2012) também são mencionadas.

O ato de ler consiste na busca do sentido, o qual se manifesta através do texto. Assim, pode-se defini-lo como uma unidade de significação. Nessa pesquisa também se pretende focar, juntamente com a compreensão leitora, no conhecimento que crianças possuem referente a esse todo significativo. Procura-se explorar a capacidade de reflexão de crianças sobre o texto, pois ele se apresenta diferentemente de um conjunto de frases. Segundo Gombert (1992, 2003), desde muito cedo, em torno de 5 anos de idade, crianças já conseguem diferenciar textos de não textos. Essa tomada de consciência sobre esse elemento da linguagem é definido por consciência textual, cujo objeto de análise é o texto. O autor considera essas operações linguísticas referentes ao processamento do texto um subcampo da consciência linguística.

Partindo dessas definições apresentadas, esta pesquisa tem por objetivo verificar a relação entre a consciência textual, no que tange ao monitoramento da coerência e a compreensão leitora. O interesse por esse tópico de pesquisa surgiu porque a pesquisadora é professora alfabetizadora e sempre considerou extremamente relevante e necessário conduzir os alunos a explorarem a linguagem e manipularem seus constituintes, levando-os à compreensão, bem como à reflexão dos aspectos linguísticos empregados. Ao longo de sua experiência em escola, tem percebido que, nas classes de alfabetização, 1º, 2º e 3º anos, esse aprendizado consciente é pouco ou não oportunizado pelos professores.

“A compreensão da escrita é o objetivo maior não só da alfabetização, mas também dos primeiros anos de escolarização fundamental, uma vez que ela condiciona a aquisição de informação na nossa sociedade.” (MORAIS, KOLINSKY & GRIMM-CABRAL, 2004, p.53). A pesquisadora acredita que, para que se atinja o objetivo mencionado pelos autores, há a necessidade de práticas frequentes de leitura e escrita no ambiente escolar, um ensino explícito, que permita o pensar sobre a linguagem, adquirindo um comportamento deliberado sobre ela. Nessa perspectiva, o aluno não deve apenas fazer uso da linguagem para comunicar-se, mas sim voltar a sua atenção para essa de forma consciente, focando nos segmentos que a integram, sua forma de organização, o contexto empregado, utilizando esse conhecimento para desenvolver a habilidade de ler e escrever.

Os sujeitos participantes desse estudo são crianças, alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal, na região metropolitana de Porto Alegre. Foram entrevistadas 30 crianças, a fim de obter-se um número significativo para análise. Essas crianças, que possuem 7 e 8 anos de idade, ainda estão em processo de alfabetização. Atualmente, o período de alfabetização em nosso país contempla os 3 primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para fins de pesquisa, foram escolhidos como participantes do presente estudo esses alunos, visto que se quer avaliar o desempenho desses sujeitos em tarefas de compreensão leitora, o que seria mais difícil com alunos do 1º ano do bloco de alfabetização. Isso porque, nesse ano escolar, o ensino é voltado ao processo de decodificação.

Como instrumento de verificação, são aplicadas quatro tarefas a partir da leitura de duas histórias, realizadas em momentos distintos. Para cada texto lido, há uma tarefa de compreensão textual e uma de consciência textual. Procura-se analisar também se o ambiente de letramento é uma variável a ser considerada nesse processo, que é averiguado através de um protocolo verbal de entrevista, além da escolaridade dos sujeitos.

Este trabalho está dividido em duas partes. A primeira consiste nos referenciais teóricos que embasam a pesquisa. Conforme já mencionado, discute-se acerca da leitura e, posteriormente, sobre a consciência linguística, as suas subdivisões, sendo a ênfase dada à consciência textual. Explora-se também a relação entre a compreensão leitora e consciência textual. Nos capítulos subsequentes, parte-se para o problema de pesquisa e a exposição da metodologia utilizada. Tenta-se explicar detalhadamente como esse estudo ocorre, descrevendo-se os instrumentos para coleta de dados e a forma de análise dos mesmos. Finaliza-se com a exposição e os resultados encontrados, bem como as conclusões obtidas.

É importante ressaltar que existem poucos estudos que remetem à consciência textual, ainda mais na fase de alfabetização. Dessa forma, esse trabalho visa a contribuir para conhecimentos nessa área, auxiliando alunos a alcançarem resultados significativos diante da atividade de ler, ou seja, compreender que, nesta investigação, remete ao entendimento do texto.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

É através da leitura que os indivíduos adquirem informações e conhecimentos, o que lhes permite o desenvolvimento de suas potencialidades e da própria dignidade humana. Devido a isso, os avanços tecnológicos e científicos, as mudanças na vida em sociedade não descartam a sua importância e a sua necessidade.

Assim, pode-se afirmar que o objetivo da habilidade de ler é a condução do sujeito à compreensão, que ocorre quando se descobre o sentido de um texto, ampliando experiências e saberes. É um processo que relaciona o novo com o velho, ou seja, através da leitura, o indivíduo modifica e complementa o seu conhecimento.

A fim de discutir esse processo de compreensão em crianças, alunos de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, a partir da leitura de uma história e a sua relação com a consciência textual, o referencial teórico do presente trabalho está dividido em três tópicos. No primeiro, ressalta-se a compreensão leitora, os fatores que a influenciam e o percurso realizado pelo leitor para chegar ao objetivo da habilidade de leitura, que é a compreensão. No segundo tópico, aborda-se a consciência linguística e suas subdivisões, explorando-se mais detalhadamente a consciência textual, que é um dos focos dessa pesquisa. Estudos sobre essa consciência linguística são apresentados. Finaliza-se o capítulo com a exposição da relação entre compreensão leitora e consciência textual, mais especificamente, no que tange ao ensino de leitura.

2.1 COMPREENSÃO LEITORA: AMPLIAÇÃO DE SABERES E EXPERIÊNCIAS

2.1.1 O objetivo da leitura: compreensão leitora

Segundo Smith (2003), a compreensão ou o entendimento é a base do aprendizado da leitura propriamente. A compreensão e o aprendizado são um processo que relaciona o novo ao velho. Para o autor, o significado não está no texto, uma vez que esse apenas fornece pistas ao leitor para chegar à compreensão. Essas pistas ativam o que o leitor tem em sua memória, relacionando o conhecimento novo, informações do mundo a sua volta ao que já conhece, seu conhecimento, suas expectativas e suas intenções.

Já para Brandão e Spinillo (2001), a compreensão de textos é uma atividade de solução de problemas. A autora compara essa atividade à tradução, uma vez que a compreensão implica traduzir palavras em conhecimento, traduzir palavras em informação, ideias ou significado. É uma tarefa de natureza linguística, pois, para chegar-se à compreensão de um texto, diversos elementos devem estar integrados, como o reconhecimento das letras, das palavras, o seu significado. É também uma tarefa de natureza cognitiva, uma vez que engloba aspectos como a memória, a percepção, a inteligência e outros. Assim, a leitura abrange mais do que a identificação das palavras: uma condição necessária, mas não suficiente.

Para Marcuschi (2004, p.89), *“compreender um texto não é uma ação apenas linguística ou cognitiva; é muito mais, é uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.”* A compreensão é um processo inferencial, ou seja, uma atividade de construção do sentido do texto em que se parte de informações textuais (que o autor apresenta) e informações que os leitores colocam, originárias do seu conhecimento, ou da situação em que o texto foi produzido, para que haja a produção de sentido.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a compreensão é um processo de formar, elaborar e transformar o conhecimento anterior com uma nova informação. É um processo de complexidade crescente que se modifica a partir das interações com o meio, relacionando o que já se conhece com aquilo que se quer descobrir e experimentar, de acordo com o amadurecimento cognitivo.

A compreensão leitora não pode ser ensinada explicitamente, uma vez que ocorre a partir das práticas envolvendo a leitura. É uma busca pelo sentido. A maneira como se compreende algo em um momento específico pode ser inadequado mais tarde, porque utilizamos a nossa competência lexical, o nosso conhecimento sintático juntamente com o semântico, conhecimento de mundo e experiências pessoais, que são adquiridos e transformados ao longo de nossas vidas.

Esse processo já começa nos primeiros anos de vida, antes mesmo de a criança aprender a ler, através de suas experiências no contexto familiar. Inicialmente, é mediado por um adulto ou outra criança mais velha que faz o papel de leitor para que a criança interprete e amplie seus conhecimentos linguísticos e seu conhecimento de mundo. Para Scliar-Cabral (2003), o estímulo do ambiente é fundamental para que a criança desenvolva as práticas de

leitura e atinja o objetivo principal do ato de ler: compreender e interpretar um texto a fim de refletir sobre o mesmo, obtendo informações.

Diversos são os fatores que devem ser considerados para que o indivíduo consiga compreender um texto conforme já mencionado acima. Na próxima seção, são apresentados detalhadamente quais fatores estão envolvidos na compreensão leitora.

2.1.2 Fatores que incidem sobre a compreensão leitora

Kleiman (1989) salienta que a construção do sentido envolve a interação de três tipos de conhecimentos prévios do leitor: de mundo, linguístico e textual, que são adquiridos pelo leitor em suas experiências cotidianas. Dessa forma, o significado não está no texto, uma vez que esse apenas fornece as pistas para que o leitor chegue à compreensão. Essas pistas ativam o que o leitor tem na sua memória e ligam o conhecimento novo ao velho.

Colomer e Camps (2002) mencionam a integração entre esses elementos e destacam também que a compreensão de um texto está relacionada à intenção do leitor. A esse respeito, as autoras relatam que o leitor lê por várias razões, que vão desde o desejo de distrair-se até a busca pelo conhecimento. A forma como o leitor aborda o conteúdo a ser lido é determinante para a sua compreensão. Nesse sentido, a leitura realizada pelo leitor é de acordo com a sua finalidade, seu grau de exigência de compreensão sobre o assunto exposto no texto. Por exemplo, o leitor fará uma leitura mais minuciosa, mais detalhada para apreender o conteúdo de uma prova do que para ler uma notícia de jornal.

Smith (2003) também afirma que as pessoas leem por um determinado motivo que pode ser para encontrar um nome em uma lista ou deleitar-se com um romance. Se o indivíduo não possuir uma razão para ler, a leitura torna-se improdutiva. Leffa (1996, p. 13) salienta que “ninguém lê sem um objetivo, nem mesmo na escola”.

Quanto ao conhecimento prévio do leitor, Colomer e Camps (2002) o dividem em dois grupos: conhecimentos sobre o escrito e conhecimentos sobre o mundo. Quanto ao primeiro, destaca-se a adaptação do conteúdo do texto à situação comunicativa, ou seja, o leitor terá de entender o objetivo do autor, onde e quando se produz a linguagem utilizada na obra, além de contrastar com a sua finalidade de leitura.

Referente ao conhecimento sobre o escrito, destacam-se os conhecimentos paralinguísticos, isto é, convenções na organização da informação em um tipo específico de

texto, como sumário e introdução, convenções na distribuição e separação do texto, o uso de parágrafos, capítulos, separação entre as palavras, e outros. Esses mecanismos têm a função de facilitar a leitura. Caso essa organização não ocorra, a tarefa do leitor torna-se mais complexa, uma vez que precisa, assim, deter-se nesses detalhes.

Um leitor competente realiza a leitura de um texto de forma automatizada; lê palavras habituais como se fosse um todo e de forma rápida, possuindo um conhecimento das relações grafofônicas. Entretanto, para que chegue a esse nível, o leitor necessita, primeiramente, realizar a correspondência fonema-grafema em cada palavra, ou seja, terá que descobrir os princípios que regem o nosso sistema de escrita para que, à medida que avance na habilidade de decodificar, possa fixar-se na compreensão.

A esse respeito, Dehaene (2012) explica que o sujeito, para se tornar um leitor competente, deve passar por etapas. A primeira etapa da leitura é chamada de logográfica ou pictórica. Nessa fase, a criança não compreende como a escrita organiza-se, pois se detém na forma, na cor, orientação das letras e curvas.

A segunda etapa é a fonológica e consiste na conversão dos grafemas em fonemas. Esse procedimento de decodificação se estabelece, tipicamente, entre os 6 e 7 anos de idade, nos primeiros meses de escola. A palavra deixa de ser tratada em sua globalidade. A criança aprende a prestar atenção aos pequenos constituintes das palavras. Adquire as correspondências que associam cada um desses elementos aos fonemas de sua língua e os reúne para formar palavras.

A terceira etapa é a ortográfica, cuja característica principal é o desaparecimento progressivo de toda a influência do tamanho da palavra. Na etapa precedente, a criança decifra as palavras penosamente, letra após letra, uma decodificação que se detecta facilmente: o tempo de resposta aumenta consideravelmente de acordo com o número de letras. À medida que a leitura se automatiza, o efeito do tamanho da palavra desaparece. Ele se torna totalmente ausente no bom leitor. Em resumo, essa etapa se caracteriza por um paralelismo crescente do reconhecimento das palavras.

Todavia apenas a automatização da leitura não a torna eficaz. É preciso estabelecer uma relação entre a palavra e seu significado, bem como a posição da palavra e sua relação com as demais dentro do escrito. Dessa forma, o leitor precisa possuir determinados conhecimentos basilares sobre o uso da língua e a sua forma de organização. São necessários, assim, o conhecimento morfológico, o conhecimento semântico e o conhecimento sintático da língua, empregando-os e adaptando-os em diversos contextos de uso. Kato (2007), a esse

respeito, destaca que a compreensão não se dá de forma isolada, mas sim através das relações de um item com outros já aprendidos.

Sabendo que a compreensão dos elementos linguísticos não ocorre de forma isolada, o conhecimento sobre o texto é um requisito importante a ser considerado. Para compreendê-lo, é preciso que ele esteja bem estruturado, que frases e parágrafos estejam organizados, conferindo-lhe coesão e coerência. Além disso, conhecer diferentes gêneros textuais facilita a compreensão do texto, pois cada um deles apresenta uma estrutura característica que pode implicar diferentes procedimentos cognitivos para o processamento da leitura.

São muitos os conhecimentos que o leitor deve possuir sobre o escrito, a fim de entender um texto. Entretanto saber as palavras e expressões de um texto, sua estrutura, o gênero em que esse se apresenta não são suficientes para uma compreensão global. É importante, também, relacionar o conhecimento linguístico ao conhecimento de mundo, integrando experiências pessoais ao conteúdo do texto, conforme já exposto. A esse respeito, Leffa (1996) menciona que, para compreender um texto, é necessário que haja uma relação recíproca entre texto e leitor, uma vez que apenas o encontro entre esses não remete ao significado, bem como a ênfase ou em um ou em outro.

Smith (2003) também considera que apenas a informação visual não é suficiente para a compreensão. Para o autor, o leitor deve fazer uso também da informação não visual, que é o conhecimento já armazenado na memória para complementar o sentido de um texto. Assim, quanto mais conhecimento não visual possuir o leitor, melhor será o seu entendimento. Diante do ato de ler, o leitor necessita comparar as informações obtidas no texto com aquelas que já possui. A partir do escrito, um leitor competente é capaz de identificar ideias implícitas, estabelecendo relações com seu conhecimento de mundo, fazendo uso dos elementos linguísticos e confrontando-os com esquemas já existentes em sua memória para chegar à significação.

Em virtude disso, o autor menciona que crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita prendem-se muito à informação visual, apresentando dificuldades de compreensão. Ainda, informações que são tão óbvias para o leitor experiente, muitas vezes, não são para o sujeito aprendiz, impossibilitando, amiúde, a obtenção do sentido da sua leitura por não ter conhecimento ou a experiência sobre determinado assunto.

De acordo com o exposto, afirma-se que a integração entre os fatores que incidem sobre a compreensão do leitor é extremamente importante. Pode-se, a fim de melhor explicar a necessidade dessa interação, compará-los às peças de uma máquina, cujo andamento em

conjunto permite o bom funcionamento da mesma, conforme Colomer e Camps (2002). Na próxima seção, é abordado como ocorre o processamento da leitura, como o leitor atinge o seu objetivo máximo ao ler, que é compreender.

2.1.3 Caminhos percorridos pelo leitor para chegar à compreensão

A habilidade de ler implica o processamento da informação que pode acontecer de forma ascendente, também denominado *bottom-up*, de forma descendente, conhecido também como *top-down* ou de forma interativa. (KATO, 2007).

O processamento *bottom-up* caracteriza-se por ser um processo de análise e de síntese do material escrito, em que o leitor constrói o sentido do texto a partir das pistas linguísticas encontradas no próprio texto. Assim, a leitura consiste no processo de decodificação dos grafemas em fonemas para a obtenção do significado. Nesse modelo de processamento, o leitor faz uso linear das palavras do texto para extrair o significado, não reconhecendo a relevância do contexto.

Todos os leitores passam pelo processo de decodificação dos sons da língua, sendo esse processamento mais evidente em crianças em fase de alfabetização. Leitores iniciantes realizam a leitura dessa forma: uma leitura minuciosa, lenta, considerando cada letra para formar o todo, prendendo-se apenas ao texto e demandando um grande esforço cognitivo para realizar essa tarefa.

Entretanto, primeiramente, uma criança necessita reconhecer as letras que formam o nosso alfabeto, as suas diversas formas, os diversos tamanhos e sua posição. Além disso, um leitor aprendiz necessita de informações claras e precisas sobre a forma de organização do sistema de escrita, para que, aos poucos, familiarize-se com o mesmo, não ficando confuso diante de palavras que não conhece e letras não legíveis ou manuscritas.

À medida que as práticas de leitura passam a ser frequentes, esse processo automatiza-se e torna-se eficiente. O leitor proficiente realiza essa atividade rapidamente, sem perceber. Segundo Dehaene:

Leitores proficientes e hiper-treinados, nós temos a impressão de um reconhecimento global das palavras. É uma intuição enganosa. Nosso cérebro não passa diretamente da imagem das palavras ao significado. Inconscientemente, toda uma série de operações cerebrais e mentais se encadeia antes de uma palavra ser decodificada. Ela é dissecada, depois recomposta em letras, bigramas, sílabas e fonemas... (DEHAENE, 2012, p. 236).

O autor, através de seus estudos, explica que o processamento *bottom-up* inicia na retina que capta os símbolos visuais, as letras, e as envia para a região occípito-temporal

ventral esquerda. Tal processamento ocorre devido à reciclagem neuronal, ou seja, os neurônios dessa área cerebral especializam-se para o reconhecimento da palavra escrita. De acordo com o estudioso, como o cérebro não foi desenvolvido para a leitura, aprender a ler parece ser uma grande mudança no cérebro de nossas crianças, senão a mais importante.

Ainda, tais estudos podem contribuir para o ensino da leitura. O professor, ao tomar conhecimento das etapas mencionadas acima, considerando a complexidade desse processo, pode ajudar seus alunos ao longo do percurso de forma mais eficaz, partindo de um ensino gradativo, apresentando as regularidades, o que é mais frequente na língua.

Ao contrário do modelo ascendente, no processamento descendente, o leitor constrói o sentido de um texto a partir de seu conhecimento de mundo. Nesse modelo, o leitor faz uso de seus conhecimentos prévios, armazenados na memória e ativados, a partir das pistas linguísticas deixadas pelo autor no material escrito. Segundo Kleiman e Morais (2002, p.62), “o significado de um texto não se limita ao que apenas está nele”. Portanto cabe ao leitor o esforço cognitivo para buscar informações extratextuais e chegar à significação.

Nenhum dos dois modelos apresentados consegue explicar de forma abrangente o complexo processo de compreensão de um texto. Devido a isso, a teoria interacionista propôs a integração do processamento ascendente (*bottom-up*) com o processamento descendente (*top-down*), passando os dois a ocorrerem de forma simultânea e complementar. (KLEIMAN, 1989).

Para construir o sentido de um texto, o leitor usa as informações visuais do texto juntamente com seu conhecimento de mundo, pois a informação ocorre de ambos os modos: ascendente e descendente. Esses processos podem acontecer de forma alternada ou ao mesmo tempo, dependendo das características do texto, da capacidade de previsão do leitor, seu conhecimento prévio, sua memória e atenção, bem como da utilização de estratégias de leitura. Segundo Pereira e Scliar-Cabral (2012), o sucesso do leitor está na escolha do processo mais eficaz diante de cada situação de leitura, visto que diversos fatores influenciam na sua decisão e ação de forma interligada.

Reconhecendo-se os caminhos percorridos pelo leitor para obter a compreensão, na próxima seção, é explorada a consciência linguística, mais especificamente, a consciência textual. O enfoque está baseado nos estudos de Gombert (1992, 2003) acerca do desenvolvimento dessa habilidade de refletir sobre o texto, uma vez que isso está associado à compreensão da leitura.

2.2 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA: DEFINIÇÃO E ABRANGÊNCIA

2.2.1 O que é consciência linguística?

A consciência insere-se no campo na Psicologia primeiramente. De acordo com a Psicologia Geral, consciência é a habilidade momentânea que considera as percepções internas e externas. Para a Psicologia Cognitiva, é caracterizada como o conhecimento que o sujeito tem sobre os objetos mentais (percepções, imagens, sentimentos). Recentemente, a consciência tem sido estudada em pesquisas linguísticas. A Psicolinguística utiliza os conceitos da Psicologia Cognitiva para explicar os processos conscientes dos indivíduos envolvendo a linguagem ao desempenhar uma tarefa.

Nesse entendimento, define-se a consciência linguística como a habilidade do sujeito de pensar, manipular, descrever e agir sobre a linguagem. Envolve o controle cognitivo sobre a realização de diferentes tipos de tarefas, tais como: segmentar a fala em unidades menores (palavras, sílabas, fonemas); estabelecer diferenças entre significados e significantes; perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados. (MOTA, 2009).

Tais habilidades provocam um esforço cognitivo que vai além do uso da linguagem. Quando o sujeito, através da linguagem, consegue explicar a própria linguagem, verbaliza as suas escolhas, está realizando esse processo de forma consciente e explícita, focando na sua atenção, memória e autorreflexão. Contudo, o mesmo não ocorre se o sujeito, por exemplo, a utiliza para comunicar-se com outros, focalizando a sua atenção nos significados, de forma automática e inconsciente.

Vale destacar que o desenvolvimento da consciência linguística ocorre em um contínuo. É um processo crescente de complexidade, sendo resultado de aprendizagem explícita, já que ocorre paralelamente mediante o aprendizado da leitura e da escrita. A consciência linguística não acontece mecânica ou espontaneamente, conforme estudos (GOMBERT, 2003, BARRERA & MALUF, 2003). Entretanto, de acordo com Gombert, uma criança que ainda não desenvolveu essa habilidade de manipulação da linguagem conscientemente pode realizar uma tarefa que envolva os fonemas satisfatoriamente, por exemplo, sem saber explicar como executou tal atividade.

Existem diversas possibilidades de abordagem da consciência linguística, focalizando em diferentes unidades da língua para a tomada de reflexão como os fonemas, os morfemas, a palavra, a frase. (MALUF & GOMBERT, 2008; MALUF, ZANELLA & PAGNEZ, 2006).

Além disso, o uso do sistema linguístico dentro de um contexto também pode ser elemento de interesse. Gombert (1992, 2003) ainda acrescenta o texto como unidade linguística que pode ser analisada. Esses segmentos da língua caracterizam os tipos de consciência, que são focos de estudos na área da linguagem: consciência fonológica, consciência lexical, consciência morfológica, consciência sintática, consciência pragmática e consciência textual. Na próxima seção, são detalhados os tipos de consciência linguística.

2. 2.2 Tipos de consciência linguística

A consciência fonológica é a habilidade de refletir sobre os sons que compõem as palavras, manipulando-os. Segundo Moojen et al. (2003), a consciência fonológica não apenas corresponde à capacidade de reflexão (constatar e comparar). Ela envolve também a capacidade de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Diversos estudos (MALUF & BARRERA, 1997, MORAIS, 2004) têm apresentado o papel significativo da consciência fonológica no aprendizado da leitura e da escrita, sendo essa considerada um elemento facilitador para as crianças. A consciência fonológica está associada à compreensão do princípio alfabético, o qual consiste na correspondência entre letras (grafemas) e sons (fonemas) que compõem o nosso sistema de escrita. Em um sistema alfabético, como o do Português, é necessário o entendimento dessa relação para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A consciência lexical consiste na habilidade de refletir sobre a segmentação da linguagem oral em palavras, considerando tanto os termos que possuem um significado independente do contexto em que se encontram, como os adjetivos, verbos e substantivos, além dos termos que ganham um significado dentro das sentenças, como conjunções, preposições e artigos.

O desenvolvimento dessa capacidade começa a ocorrer de forma sistemática por volta dos 6 anos, quando começa o aprendizado da leitura e da escrita formalmente. Anteriormente a essa idade, o conhecimento lexical da criança é inconsistente e implícito. Inicialmente, elas apenas consideram palavras que dão nome, qualidades ou que expressam ações, rejeitando palavras cujas funções são auxiliares.

Quanto à segmentação lexical na escrita, Ferreiro e Teberosky (1986) mencionam que as crianças apresentam critérios diferentes para considerar uma palavra. A criança parece interpretar a escrita como uma forma particular de representação de objetos, o que as autoras

denominam como hipótese do nome, estabelecendo uma correspondência entre as palavras escritas e os referentes do enunciado. Ainda, a criança apresenta a hipótese da quantidade mínima de letras, ou seja, utiliza em torno de três letras para palavras que são formadas por apenas uma, dificultando assim a percepção de preposições, pronomes, artigos.

A consciência morfológica consiste em refletir sobre os morfemas das palavras, ou seja, sobre a estrutura e formação das palavras. São considerados os afixos (prefixos e sufixos), os gêneros (masculino e feminino), os números (singular e plural), os modos verbais (indicativo, subjuntivo e imperativo) e os tempos verbais (presente, pretérito e futuro). Esse conhecimento permite ao sujeito compreender a língua e chegar à significação, uma vez que os grafemas podem representar significados. A ortografia de muitas palavras depende desse conhecimento. Isso facilita o aprendizado da forma correta de escrever determinadas palavras. (MAREC-BRETON & GOMBERT, 2004).

A consciência sintática consiste na habilidade de a criança refletir e manipular a estrutura gramatical das sentenças, ou seja, a ordem dos constituintes dentro de uma frase. Cada língua é constituída por unidades específicas que possibilitam a construção de um número infinito de enunciados a partir de diferentes combinações. (BARREIRA & MALUF, 2003).

Diante disso, podemos afirmar a forte relação entre a consciência sintática e a semântica, pois, muitas vezes, apenas se pode chegar ao entendimento do significado de uma palavra através de sua posição dentro de uma frase. Resultados de pesquisas (GUIMARÃES, 2003, GOMBERT, 1992) indicam que a consciência sintática influencia os processos de decodificação e os processos de compreensão em leitura. Isso ocorre porque as características sintático-semânticas de uma palavra podem ser usadas para identificar vocábulos novos ou difíceis no texto e para monitorar a sua compreensão. Segundo Correa (2009), as habilidades sintáticas auxiliam a criança a detectar e corrigir erros, maximizando o processo de monitoramento da compreensão leitora.

Nessa perspectiva, a consciência sintática auxilia no reconhecimento de palavras no texto. Quando um leitor encontra um texto contendo palavras que não podem ser prontamente compreendidas, sua consciência sintática permite-lhe ir ao encontro de aspectos da estrutura das frases do texto para conseguir captar o seu significado.

No entanto, saber comunicar-se não é apenas conhecer as regras linguísticas que envolvem o nosso sistema de escrita. É também necessário conhecer as regras sociais e culturais que conduzem à produção de uma mensagem. Dessa forma, para que uma mensagem

seja considerada adequada, é preciso que a situação de produção e os interlocutores envolvidos sejam analisados.

Essa habilidade de refletir e monitorar diferentes aspectos das relações entre linguagem e o contexto no qual esta é utilizada, levando em consideração a adequação, chama-se consciência pragmática. Essa consciência abrange aspectos que vão além da língua.

O desenvolvimento dessa consciência linguística está fortemente ligado à exposição, às experiências do sujeito no seu meio. Quanto mais oportunidades as crianças tiverem de interagir e vivenciar fatos e situações em seu contexto social, mais facilidade elas terão para adequar a sua fala ao ambiente em que se encontram. É importante ressaltar que, à medida que as experiências sociais ampliam-se e intensificam-se, cada vez mais o sujeito saberá utilizar essa sua habilidade de forma satisfatória. Pesquisas na área (MALUF & GOMBERT, 2008, BUBLITZ, 2010) têm focado na capacidade de as crianças perceberem mensagens não adequadas em virtude da ambiguidade; capacidade para notar inconsistências nas informações que lhes forem apresentadas e capacidade para alterar o seu discurso de acordo com a situação comunicativa.

Entre os tipos de consciência linguística, Gombert (1992, 2003), também, resalta outro subtipo, a consciência textual, que considera o texto como objeto de análise, apresentando-o como uma unidade linguística que engloba processos de conhecimento e controle linguísticos específicos.

No que tange ao texto, não é qualquer conjunto de frases que o compõe. Existem critérios de boa formação que instituem uma forma mínima de composição tanto nos aspectos linguísticos como aspectos não linguísticos. Esses critérios incidem tanto no processo de compreensão quanto no de produção. A consciência de uma organização geral do texto é uma competência primordial para uma boa comunicação. Essa consciência que propõe uma análise da linguagem na dimensão textual é explorada na próxima seção.

2.2.3 Consciência textual

Gombert menciona que as habilidades linguísticas referentes ao texto sempre foram abordadas no campo da consciência pragmática. Além disso, estudos sobre o conhecimento textual dos sujeitos sempre foram considerados na perspectiva da escrita, sendo negligenciada a produção de textos em linguagem oral.

O autor, porém, postula a existência de operações linguísticas especificamente ligadas ao processamento do texto, envolvidas no controle deliberado e na ordenação de sentenças em unidades linguísticas maiores. Dessa forma, justifica a importância de o texto ser considerado um subcampo da consciência linguística, denominando este como consciência textual.

Partindo dessas concepções, pode-se definir mais detalhadamente a consciência textual como a habilidade de o indivíduo focalizar o texto como objeto de análise, cujas propriedades podem ser tomadas a partir do monitoramento intencional, tanto na produção quanto na compreensão. Nessa perspectiva, o sujeito foca a sua atenção na linguagem, assumindo uma atitude reflexiva em relação e esse objeto, sem fazer uso do mesmo para produzir ou construir significados. Para Spinillo e Simões (2003), dentro desse enfoque, a linguagem deixa de ser transparente para ser opaca, tornando-se elemento de atenção, reflexão e análise.

Segundo Gombert, esse monitoramento intencional refere-se tanto aos aspectos formais do texto como às informações apresentadas no próprio texto. O autor o divide em: monitoramento da coerência, monitoramento da coesão e monitoramento da estrutura, os quais são descritos a seguir.

O monitoramento da coerência corresponde à habilidade de refletir sobre a ordenação de frases em uma unidade linguística maior, estabelecendo-se relações de sentido entre as sentenças que formam o texto. Esse monitoramento envolve a capacidade de detectar contradições no nível conceitual. Essas incongruências podem ser referentes às informações contidas no próprio texto, o que é definido pelo autor como coerência intratextual. Podem ser referentes também à informação apresentada no texto, ao conhecimento prévio do indivíduo e a detecção consciente do uso de inferências para concluir as ideias explicitadas no texto com os dados não presentes.

A esse respeito, Charolles (2002) também menciona que a coerência integra relações de ordem de aparição dos elementos que constituem o texto, contribuindo, para o equilíbrio entre a continuidade do tema e a progressão semântica. Assim, um texto para ser considerado coerente precisa de uma circularidade temática, a qual garante um desenvolvimento linear, um caráter sequencial, sem rupturas ou contradições correspondentes ao conteúdo do texto ou linguísticas, mantendo uma organização linear. A informação nova sempre deve ter ligação com a anterior, a fim de desenvolver o tema, pois um enunciado não pode somente repetir o assunto: é preciso evoluir de forma que se mantenha o eixo temático.

Outro subcampo é aquele que corresponde ao monitoramento intencional da coesão, o qual envolve a relação entre os termos que formam uma sentença e as relações entre si, assegurando unidade ao texto e contribuindo para a estruturação do mesmo. Esse monitoramento deliberado ocorre através da utilização de marcadores linguísticos, que ajudam a distinguir um texto de uma simples coleção de frases. A coesão refere-se mais especificamente à tomada de consciência desses marcadores e da forma como os mesmos podem ser manipulados para facilitar a compreensão.

Gombert menciona que essa distinção entre a coerência e a coesão é simples na teoria, embora o mesmo não ocorra na prática. É bastante difícil decidir a extensão de cada uma dessas variáveis envolvidas no desempenho do sujeito. Para tanto, é necessário, para que se possa manipulá-las, considerar que a coerência engloba variáveis semânticas, enquanto a coesão, as variáveis morfossintáticas, como artigos, conjunções, o uso de anáforas, sendo que, na escrita, acrescenta-se ainda a pontuação. Dessa maneira, pode-se afirmar que a consciência textual envolve todos os tipos de consciência linguística.

O terceiro subcampo destaca a estrutura textual, a qual consiste na importância das relações entre sentenças que formam um texto. Entretanto essas relações não se restringem aos mecanismos de coesão apenas, mas sim ao âmbito da organização geral da estrutura das partes, ou seja, ao conjunto de sentenças. Esse monitoramento requer a detecção consciente das diferenças entre tipos distintos de estrutura e anomalias na organização geral do texto. Além do monitoramento de diferentes tipos de texto, comparando os mecanismos de processamento operacional utilizados pelos sujeitos quando confrontados com diversos tipos textuais.

A partir desses três subcampos de investigação da consciência textual, observam-se dois grandes grupos de pesquisa: o grupo dos aspectos microlinguísticos e o grupo dos aspectos macrolinguísticos. O aspecto microlinguístico corresponde aos elementos coesivos, como os nexos e a pontuação. Os aspectos macrolinguísticos consideram a organização geral do texto, dividido em: reflexão sobre os conteúdos e as informações transmitidas pelo texto ou a estrutura, remetendo a noções sobre tipos textuais.

Muitos estudos referentes à consciência textual no campo da Linguística ou da Psicolinguística utilizam as narrativas. Como justificativa de escolha para esse tipo de texto, pode-se destacar que apenas as narrativas compõem um tipo específico de texto para os sujeitos, segundo Gombert. Grande parte dessas pesquisas reforça a existência de uma representação pré-linguística da organização geral comum a todas as narrativas.

Embora algumas variações possam existir, essa representação é composta de vários episódios com um começo, sendo, geralmente o “Era uma vez”, um desenvolvimento e o final. Esse esquema possui um papel central no processamento de texto, uma vez que é um facilitador, oferecendo suporte à memória. De fato, quanto mais próximo à narrativa se aproximar desse esquema, melhor será a compreensão e o reconhecimento de tal estrutura pelo sujeito, o que já passa a ocorrer por volta dos 6 anos de idade.

Utilizando narrativas, pesquisadores podem avaliar os aspectos macro ou microlinguísticos de uma história. Entre as pesquisas que averiguam o monitoramento da coesão (aspecto microlinguístico), podemos mencionar a detecção e uso de anáforas, o que, segundo esses estudos, ocorre entre 9 e 10 anos. Previamente a este período, as crianças podem fazer uso de expressões referenciais, mas isso acontece em relação ao contexto extralinguístico. Quanto ao uso de artigos, preposições e conjunções, Gombert menciona que a manipulação intencional desses elementos é bastante difícil para crianças, uma vez que elas não as consideram como palavras. É apenas em torno de 11 e 12 anos que as crianças conseguem monitorá-las.

Spinillo e colaboradores (2002) realizaram um estudo com crianças de 8 anos de idade cujo objetivo era verificar se as mesmas compreendiam, identificavam e resgatavam os diferentes sentidos dos nexos presentes nas cadeias coesivas de uma história. O examinador lia um texto juntamente com as crianças, sendo que algumas palavras estavam destacadas (pronomes pessoais). Após a leitura, as crianças eram questionadas sobre as palavras destacadas, ao que elas se referiam, devendo justificar as respostas. Os dados mostraram que as crianças eram capazes de compreender as cadeias coesivas, mas tinham dificuldades em explicar as relações entre nexos e seus referentes.

No que tange ao monitoramento dos aspectos macrolinguísticos, Gombert menciona estudos que avaliam, por exemplo, habilidade das crianças para destacar as ideias principais e secundárias de um texto em uma estruturação hierárquica e encontrar frases não vinculadas ao tema do texto. Alguns estudos analisam a relação entre o título do texto e o seu conteúdo. Quando o título está relacionado ao tema abordado na história, pode vir a influenciar o processamento do texto, auxiliando a compreensão. A criança tende a vincular as informações do texto ao título.

Outros estudos indicam que, se o tema do texto é apresentado no início, o assunto principal é mais facilmente identificado, sendo a tarefa do leitor mais simplificada. Nesse sentido, todas as frases do texto são avaliadas de acordo com a sua relação com o tema.

Entre as pesquisas que avaliam o monitoramento da estrutura textual mais especificamente, consideram-se aquelas que averiguam o reconhecimento do parágrafo e diferenciam um texto de um não texto. Rego (1996) realizou uma pesquisa longitudinal com crianças entre 7 e 8 anos para verificar os critérios utilizados pelas mesmas para definir histórias. As crianças foram avaliadas em quatro momentos distintos e deviam julgar se os textos apresentados eram ou não histórias. Foram apresentadas às crianças uma versão curta e outra longa de uma mesma história e partes de histórias (começo, meio ou fim). As justificativas das crianças foram bastante variadas, passando desde a ausência de critérios até critérios associados à estrutura da história. A autora constatou que apenas aos 8 anos as crianças já passam a adotar um critério definido em seus julgamentos, considerando os aspectos formais relacionados à estrutura do texto.

A consciência textual é uma habilidade que surge por volta dos 8-9 anos de idade de forma mais efetiva. Todavia crianças desde os 5 anos já demonstram alguma sensibilidade para refletir sobre a estrutura de textos e julgar sua completude. (SPINILLO & SIMÕES, 2003).

Ainda para as autoras, diversos são os critérios adotados pelas crianças para refletirem sobre um texto. Inicialmente, as crianças não utilizam critérios definidos e também não conseguem verbalizar as razões de seu julgamento. Quando se tornam capazes de explicitar a sua análise, a sua resposta ocorre em virtude do tamanho do texto e o assunto tratado. Somente quando ficam mais velhas é que passam a considerar a estrutura em seus julgamentos e conseguem explicá-los.

Para Gombert, crianças de cinco anos já demonstram também a habilidade de diferenciar textos de não textos (sequências de sentenças), mas apenas por volta dos 9 essa distinção é claramente estabelecida. Em torno dos sete anos, crianças têm uma ideia relativamente precisa do que é uma história; são capazes de distinguir tempo presente, passado e procedimentos apresentados no futuro. Não obstante, tais distinções não são realizadas conforme critérios de organização textual; nessa idade, são utilizados, sobretudo, critérios de conteúdo. Somente em torno dos 14 e 15 anos, a organização textual parece ser considerada mais conscientemente.

A partir das pesquisas mencionadas, constata-se que os autores apontam que essa habilidade parece desenvolver-se mais tarde, tendo a influência do processo de escolarização e do contato do indivíduo com textos. Entretanto verifica-se que ainda há na literatura poucos estudos que apontam se o contato explícito com histórias pode favorecer o desenvolvimento dessa habilidade de refletir acerca de textos. Ao que parece, essa consciência envolve

diferentes aspectos, conforme já apresentados, que só são capturados em função da metodologia adotada na investigação. Neste trabalho, procura-se averiguar a atitude reflexiva das crianças, alunos de 2º e 3º anos, frente aos aspectos macrolinguísticos de uma narrativa no que tange ao monitoramento da coerência e sua relação com a compreensão leitora. Na próxima seção, é apresentada essa relação entre a consciência textual e a compreensão leitora.

2.3 RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA TEXTUAL: QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Embora reconhecida a importância da habilidade de ler, atualmente, verifica-se, em todos os níveis de ensino, que alunos, sejam crianças, adolescentes e até mesmo adultos, apresentam dificuldades de compreender textos. Provas de âmbito nacional e internacional comprovam essa afirmação.

Dados do Pisa (2009)¹ colocam os estudantes brasileiros na 55ª posição em uma avaliação realizada entre estudantes de 66 países. Se não bastasse esse dado alarmante, os índices nacionais também ressaltam essa problemática. Os números do SAEB², que avalia alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como alunos do Ensino Médio, têm também apresentado baixo desempenho dos alunos nas provas de língua portuguesa, a qual privilegia a habilidade de ler e compreender.

Tais resultados exigem que investigações e reflexões sejam realizadas para que se encontrem alternativas para solucionar esse problema. Acredita-se que uma interface entre as áreas da Psicologia, Psicolinguística, Fonoaudiologia, Pedagogia e Neurociências possam contribuir para desenvolver a habilidade de compreensão leitora dos estudantes já nas turmas de alfabetização.

Percebe-se também a necessidade de um trabalho pedagógico, vinculando a compreensão de textos e a consciência linguística, mais especificamente a consciência textual, uma vez que essa agrega todos os outros tipos de consciência linguística. Diversos estudos, conforme já destacados, enfatizam a relação entre desenvolvimento da habilidade de leitura e consciência linguística.

Pereira e Scliar-Cabral (2012) apresentam como esse trabalho pode ser realizado. Segundo as autoras, tomando o texto como objeto de estudo chega-se à compreensão de como

¹ Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

² Sistema de Avaliação da Educação Básica

a linguagem organiza-se e constitui-se. As autoras mencionam a necessidade de uma abordagem que permita ao aprendiz refletir sobre os aspectos da linguagem para entender o funcionamento tanto linguístico quanto social da mesma. Nas palavras das autoras:

O conhecimento linguístico as crianças já possuem ao chegar à escola, pois é adquirido espontânea e compulsoriamente. O conhecimento consciente é aprendido de forma sistemática e na escola, sendo indispensável para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse processo, há um distanciamento entre a criança que aprende e o que está sendo aprendido. Cabe à escola essa tarefa- propor situações de ensino cujo distanciamento entre sujeito e objeto permita a esse sujeito (a criança) trazer para o plano consciente o conhecimento aprendido e assim ultrapassar aquele conhecimento intuitivo, natural e, portanto, não consciente. (PEREIRA & SCLAR-CABRAL, 2012, p. 28).

O desenvolvimento da compreensão leitora pode ocorrer em paralelo ao desenvolvimento da consciência textual no sentido de que essa pressupõe um pensar sobre a linguagem do texto - a sua estrutura, os elementos de coesão e de coerência, apoiados nos constituintes fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e textuais utilizados pelo autor e que auxiliam no entendimento do texto. Dessa maneira, pode-se afirmar que, ao deter-se nesses aspectos e explorá-los, o leitor encontra um elemento facilitador para compreender o que lê.

Nessa perspectiva, consideram-se esses elementos linguísticos o ponto de partida para a compreensão, visto que conduzem o leitor a isso. Entretanto, ao focalizar nesses elementos, o leitor não deve apenas focar no seu uso, mas sim no seu funcionamento. Assim, a gramática é trabalhada em conjunto com a compreensão.

Sabendo que o objetivo do ensino de Português é transformar alunos em leitores capazes de ler e compreender textos de forma satisfatória, contribuindo para a formação e crescimento pessoal, deve-se repensar como de fato as abordagens de leitura estão ocorrendo na escola, não apenas nas classes de alfabetização, mas em todos os níveis de ensino. Para desenvolver a habilidade de leitura, são necessárias práticas frequentes, mas não aquele tipo de leitura para responder às questões propostas sobre o texto e, após, exercícios gramaticais embasados no mesmo. É preciso proporcionar atividades que desenvolvam a habilidade de leitura de forma que conduza o aluno a uma reflexão sobre o material lido, partindo dos elementos facilitadores, os aspectos linguísticos, o contexto comunicativo e o gênero textual empregado.

Em paralelo com a leitura, ocorre o desenvolvimento da escrita, pois apenas se escreve sobre algo que se conhece. Essa concepção equivale tanto para poder expressar-se sobre assunto a ser desenvolvido, bem como a forma de produção. Assim, por exemplo, um

aprendiz apenas conseguirá escrever uma crônica, se tiver acesso a esse material, se puder explorá-lo, reconhecendo as suas características, as marcas linguísticas, etc.

Partindo do pressuposto de que o objetivo do ensino de leitura é a compreensão, deve-se pensar sobre esse tema de forma didática, porque saber ler não significa compreender. Isso não pode ser entendido como uma consequência direta da alfabetização, como se a criança passasse automaticamente a ter um bom nível de compreensão ao aprender a ler. (SPINILLO, MOTA & CORREA, 2010).

Há um longo percurso a ser percorrido pelo aprendiz para que se torne um leitor autônomo e competente. É um processo contínuo que deve ser explorado no ambiente escolar. O ensino da leitura deve, portanto, estar vinculado à consciência textual, uma vez que, ao explorar-se o texto, como objeto linguístico, consegue-se compreendê-lo como um todo organizado, cujas partes estão interligadas.

Reconhecendo-se a relação entre a compreensão leitora e a consciência textual, parte-se para o delineamento do estudo, sendo expostos os objetivos do trabalho, as questões de pesquisa, as variáveis consideradas, a metodologia empregada, seguidos dos resultados alcançados e suas análises.

3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando-se a relação entre a compreensão leitora e a consciência textual, a presente pesquisa busca averiguar em que medida a compreensão de histórias está correlacionada à consciência textual, no que tange ao monitoramento da coerência. A fim de encontrar respostas para esse problema de pesquisa, exibem-se os objetivos, as questões de pesquisa e as variáveis.

3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as relações entre compreensão leitora e consciência textual, considerando crianças do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Verificar em que medida a compreensão leitora está associada à consciência textual.
- Verificar o desempenho das crianças de 2º e 3º anos nas tarefas de compreensão leitora.
- Verificar o grau de desenvolvimento da consciência textual de alunos de 2º e 3º anos.
- Analisar a influência da variável ambiente de letramento no desempenho das crianças de 2º e 3º anos nas tarefas de compreensão.
- Analisar a influência da variável ambiente de letramento no desempenho das crianças de 2º e 3º anos nas tarefas de consciência textual.

- Analisar a influência da variável escolaridade no desempenho das crianças de 2º e 3º anos nas tarefas de compreensão leitora.
- Analisar a influência da variável escolaridade no desempenho das crianças de 2º e 3º anos nas tarefas de consciência textual.

3.3 QUESTÕES DE PESQUISA

- **Questões específicas**

- 1) Em que medida, considerando crianças de 2º e 3º anos, a compreensão leitora e a consciência textual estão associadas?
- 2) Qual o desempenho dos sujeitos de 2º e 3º anos nas tarefas de compreensão leitora?
- 3) Qual o grau de desenvolvimento da consciência textual dos sujeitos de 2º e 3º anos?
- 4) Em que medida a consciência textual está associada ao ambiente de letramento?
- 5) Em que medida a compreensão textual está associada ao ambiente de leitura?
- 6) Em que medida a consciência textual está associada à escolaridade dos sujeitos?
- 7) Em que medida a compreensão leitora está associada à escolaridade dos sujeitos?

3.4 VARIÁVEIS DE PESQUISA

- **Variáveis centrais de pesquisa**

Compreensão textual – Essa variável é analisada através dos escores de desempenho nos diferentes instrumentos utilizados para a avaliação da compreensão da história.

Consciência textual – Essa variável é verificada através dos escores de desempenho nas tarefas de consciência textual.

- **Variáveis intervenientes de pesquisa**

Ambiente de letramento - A variável ambiente de leitura consiste em:

- ingresso da criança na escola;
- materiais escritos existentes em casa;
- hábitos de leitura que existem em casa.

Escolaridade – A variável escolaridade constitui o ano escolar em que se encontram os sujeitos de pesquisa. A variável idade está implicada na escolaridade, visto que, de acordo com o sistema escolar vigente, os alunos têm progressão continuada de um ano para outro, ou seja, nos três primeiros anos escolares do Ensino Fundamental, os alunos frequentam do 1º ao 3º ano ininterruptamente.

A partir dos objetivos, questões de pesquisa e variáveis apresentados, passa-se para a descrição da metodologia utilizada no estudo. No próximo capítulo, são apresentados os sujeitos participantes deste trabalho, as etapas de pesquisa e os procedimentos de análise de dados.

4. METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos e as questões da pesquisa já destacados, a metodologia está ancorada na aplicação e análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa que avaliam a compreensão leitora e a consciência textual e que são descritos ao longo do presente capítulo.

4.1 SUJEITOS

O projeto foi desenvolvido com 30 estudantes, 15 alunos do 2º ano e 15 do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, na região metropolitana de Porto Alegre.

A escolha por trabalhar com alunos dessa faixa etária e desse ano escolar ocorreu devido a mudanças ocorridas em âmbito nacional desde a implementação do Ensino de 9 anos, principalmente nos 3 anos iniciais do Ensino Fundamental, que fazem parte do bloco de alfabetização. A Resolução nº 7, de dezembro de 2010, que fixa diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos, indica que, devido à complexidade do processo de alfabetização, para assegurar a continuidade da aprendizagem e evitar os danos da repetência escolar, o aluno vai ininterruptamente do 1º ano ao 3º. Dentro desse panorama, mesmo não atingindo os objetivos propostos do ano escolar, o aluno vai para o ano seguinte cabendo à escola propiciar-lhe oportunidades para garantir o conhecimento ainda não adquirido.

Entretanto, mesmo com essa medida, os dados do SAEB demonstram um baixo índice nos resultados dos alunos das escolas públicas brasileiras nas tarefas que envolvem a leitura e a escrita. Esses dados correspondem não apenas aos anos iniciais, mas também aos anos finais do Ensino Fundamental.

Devido a isso, foi instituído através de Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que consiste em um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de certificar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do

Ensino Fundamental. Assim, aos 8 anos de idade, as crianças precisam ter o domínio da leitura e da escrita, sendo capazes de compreenderem e produzirem textos de forma satisfatória. Para tanto, professores alfabetizadores recebem formação pedagógica, materiais de apoio e auxílio para aprimorarem a sua prática.

Sabendo que a alfabetização de crianças até o final do 3º ano do Ensino fundamental é prioridade no contexto atual, optou-se, nessa pesquisa, por investigar alunos que estão cursando o 2º e o 3º ano. Procurou-se verificar o desempenho desses sujeitos nas tarefas de compreensão de história e o grau de desenvolvimento da consciência textual.

4.2 ETAPAS DA PESQUISA

Esta pesquisa de campo aconteceu da seguinte forma: primeiramente, houve o contato com a escola para a apresentação da proposta de pesquisa e autorização para a realização da mesma. Posteriormente, ocorreu uma reunião com a equipe pedagógica da escola para a explicação do estudo, além da solicitação de seleção dos alunos participantes pelos professores regentes.

Assim que os alunos foram selecionados, as autorizações de participação foram enviadas aos responsáveis (ANEXO 1). À medida que as permissões retornavam à escola, agendavam-se as entrevistas, juntamente com as professoras das turmas. Cada sujeito foi entrevistado em dois momentos distintos, com intervalo de uma semana entre as entrevistas (ANEXO 2). Em cada período, os sujeitos liam uma história e realizavam as tarefas propostas descritas a seguir.

4.3 INSTRUMENTOS

A fim de averiguar a relação entre a consciência textual e a compreensão leitora, bem como a influência de um ambiente de letramento familiar, foram elaborados quatro instrumentos de pesquisa.

4.3.1 Ficha de dados do sujeito

Essa ficha consistia em um protocolo de perguntas sobre o ambiente de letramento no ambiente familiar (ANEXO 3). Cabia à criança fornecer alguns dados de identificação, como com quem reside, se possui irmãos, algumas questões sobre os hábitos de leitura de sua família e materiais escritos existentes em casa. Através desse levantamento das principais características dos sujeitos no que se refere ao ambiente de letramento familiar, procurou-se identificar a influência desse tópico ou não no desempenho das crianças. Para a realização das tarefas, entrevistado e entrevistador ficavam em uma sala disponibilizada pela escola de modo individual. Inicialmente, a avaliadora acolhia a criança para que essa se sentisse confortável e, posteriormente, explicava-lhe as tarefas à medida que essas se sucediam.

4.3.2 Instrumento de avaliação de compreensão leitora

Para verificar a compreensão de fatos da história, os sujeitos participantes deviam responder às questões propostas referentes ao texto. Eram 8 perguntas para cada história. Durante a primeira entrevista, os sujeitos liam a história “A flor e o passarinho”,(ANEXO 4), que foi utilizada em um estudo por Brandão & Spinillo (1998), Fontes e Cardoso-Martins (2004) e Wolff (2008). Nesses estudos, a história foi apresentada em áudio ou lida pelo pesquisador.

Inicialmente, a avaliadora solicitava que o aluno realizasse a leitura silenciosa seguida da leitura oral. Após a leitura, eram feitas as oito perguntas orais, em ordem fixa, algumas de natureza inferencial, sobre pontos específicos da história, verificando-se o grau de precisão na compreensão da mesma (ANEXO 5). Vale ressaltar que as perguntas 1,2 e 3 referiam-se à situação-problema; as perguntas 4 e 5 e 6, à resolução do problema e as perguntas 7 e 8 ao desfecho/conclusão da história.

A segunda história chamava-se: “A abelha”, uma adaptação da Série Evolução da Vida, da editora Edelbra, sem data de edição, cujo autor é Cântara (ANEXO 6). Essa história

foi adaptada com a finalidade de resumi-la, retirar a parte final que fugia da sequência narrativa. As perguntas 1, 2,3 e 4 referiam-se à situação-problema, às questões 5 e 6 à solução para o problema e as perguntas 7 e 8 ao desfecho da história.(ANEXO 7).

É importante mencionar que as histórias “A flor e o passarinho” e “A abelha” foram escolhidas por apresentarem uma estrutura já conhecida pelos sujeitos. Conforme já enfatizado neste trabalho, as narrativas apresentam um esquema que é considerado um facilitador para a memória. Ainda, o vocabulário de ambas as histórias é bastante simples, adequado para crianças em fase de alfabetização, bem como o tema selecionado, que é de interesse dos sujeitos, uma vez que envolve a natureza.

4.3.3 Instrumento de avaliação de consciência textual

Com o objetivo de avaliar o grau de desenvolvimento da consciência textual no que tange ao monitoramento da coerência, foram elaboradas 2 tarefas ancoradas na representação gráfica das histórias. Segundo Pillar (1996), o desenho é um sistema de representação, cujas partes relacionam-se de forma interdependente, formando um todo, favorecendo o entendimento. Partindo desse pressuposto e percebendo a complexidade do processo de compreensão, utilizou-se o desenho para avaliar como as crianças recuperavam o conteúdo da história, como elas desenvolviam o esquema global da narrativa. Nesse estudo, para verificação da consciência textual, utilizou-se o desenho, pois o mesmo é um elemento de apoio, permitindo a apreensão de partes da história e contribuindo para a construção dos sentidos.

4.3.3.1 Tarefa de seleção das figuras pertencentes/não pertencentes à história com justificativa

A primeira tarefa de consciência textual consistia em mostrar para a criança 7 figuras, duas delas não pertencentes à história e as outras 5 imagens correspondentes à narrativa. As figuras apresentavam-se da seguinte forma:

Figuras pertencentes à história “A flor e o Passarinho” (ANEXO 8)

- Figura de número 1: apresentação da personagem principal: flor triste;

- Figura de número 2: apresentação do problema da história: flor e passarinho;
- Figura de número 3: ação do passarinho de ajudar a flor: passarinho plantando as sementes;
- Figura de número 4: Chuva;
- Figura de número 5: resultado final: flor feliz com florzinhas.

Figuras não pertencentes à história: (ANEXO 9)

- Figura de número 6: flor e sapo;
- Figura de número 7: flor e árvore felizes.

Figuras pertencentes à história “A abelha”: (ANEXO 10)

- Figura de número 1: abelhas procurando flores;
- Figura de número 2: passarinho caído no chão - apresentação do problema da história;
- Figura de número 3: abelha pedindo à rainha para cuidar do passarinho;
- Figura de número 4: ação da abelha de ajudar o passarinho;
- Figura de número 5: resultado dessa ação – resolução do problema da narrativa: passarinho curado e voando.

Figuras não pertencentes à história: (ANEXO11)

- figura de número 6 –passarinho e um caracol;
- figura de número 7- as abelhas procurando flores à noite.

A criança devia, primeiramente, retirar aquelas gravuras que não faziam parte da história, justificando a sua escolha. O avaliador questionava a criança com a seguinte pergunta: Por que essa figura não faz parte da história? A resposta da criança era anotada em protocolo específico (ANEXO 12). Essa tarefa tinha o intuito de constatar se a criança percebia que as duas figuras não pertencentes à história eram contraditórias e que desrespeitavam a sequência linear dos acontecimentos.

4.3.3.2: Tarefa de ordenação das figuras da história e justificativa

Encerrada a primeira tarefa, com as figuras espalhadas sobre a mesa, o entrevistador solicitava ao aluno que as colocassem em ordem de acordo com os acontecimentos da narrativa lida. Quando a criança finalizava a atividade, a pesquisadora pedia que ela explicasse as razões que a faziam colocar as gravuras em uma determinada ordem. As respostas também eram anotadas para futura análise. Essa tarefa visava a avaliar a progressão dos fatos, tornando a história coerente à medida que havia uma circularidade temática, cuja informação nova sempre esteve vinculada com a anterior, a fim de desenvolver o tema do texto. Procurou-se analisar se o esquema global da história era desenvolvido e respeitado pelo sujeito.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para realizar a análise das informações coletadas, as respostas dos alunos foram quantificadas para que se pudessem interpretar os resultados. Para cada tarefa, foi realizada uma classificação apresentada a seguir.

4.4. 1 Questionário de compreensão dos fatos da história

Nessa tarefa de compreensão, as respostas das crianças foram classificadas em três tipos conforme modelo proposto por Brandão e Spinillo (1998) e reaplicado por Wolff (2008).

TIPO 1 – Incongruentes: respostas do tipo “não sei” ou que não apresentam relação com a história ouvida;

TIPO 2 – Gerais: respostas que embora mantenham relação com a história são um tanto genéricas e imprecisas;

TIPO 3 – Respostas específicas e precisas.

Foi atribuído um valor para cada resposta para fins de análise. Para as respostas do tipo 1 foi atribuído o valor 0 (zero), para as de tipo 2, 10 pontos e as de tipo 3, 20 pontos. Para essa classificação, a avaliadora contou com o auxílio de dois juízes, professores dos anos iniciais, todos já pós-graduados. Um cálculo das opiniões dos juízes, mais a da pesquisadora, foi feito, prevalecendo a da maioria. A pontuação maior a ser atingida pela criança era 160 pontos e a menor é zero.

O quadro 1 exemplifica as respostas e sua classificação para a história “A flor e o passarinho”.

| Pergunta | Resposta |
|--|---|
| 1. Qual o problema da flor? | Tipo 1 – “Ela tava com sede”. Tipo 2 – “Tava triste”. Tipo 3 – “Ela não tinha amigos”. |
| 2. O que ela mais queria? | Tipo 1 – “Água”. Tipo 2 – “Ficar alegre”. Tipo 3 – “Ter muitos amigos para brincar e conversar”. |
| 3. Quem resolveu o problema da flor? | Tipo 1 – “Todo mundo”. Tipo 3 – “O passarinho”. |
| 4. O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor? | Tipo 1 – “Deu água a ela”. Tipo 2 – “Conversou com ela”. Tipo 3 – “Pegou sementes de flores e plantou”. |
| 5. Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou? | Tipo 1 – “Um bocado de máquina”. Tipo 2 – “Teve os amiguinhos”. Tipo 3 – “Muitas florzinhas no quintal”. |
| 6. Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim? | Tipo 1 – “Porque tava bonito”. Tipo 2 – “Porque o passarinho plantou as sementes”. Tipo 3 – “Porque só tinha uma flor, aí ficou coberto de flores”. |
| 7. O que fez as sementes crescerem tão rápido? | Tipo 1 – “É porque tinha muita semente” Tipo 2 – “A água”. Tipo 3 – “Muita chuva, à noite”. |
| 8. Por que a flor ficou feliz no final da história? | Tipo 1 – “Porque viu o sol”. Tipo 2 – “Porque o passarinho ajudou ela”. Tipo 3 – “Porque ela ficou cheia de amigas”. |

Quadro 1 – Exemplos dos tipos de respostas às perguntas da história A flor e o passarinho

Fonte: Brandão e Spinillo (1998).

As respostas e sua classificação para a história “A abelha” são apresentadas no quadro

2.

| Pergunta | Resposta |
|--|---|
| 1) O que as abelhas faziam todas as manhãs? | TIPO 2: “Buscavam flores.” TIPO 3: “Saíam a procura de flores/retirar o néctar das flores.” |
| 2) Por que Zita era sempre a última a voltar? | TIPO 1: “Não sei.” TIPO 2: “Era lenta.” TIPO 3: “Era pequena.” |
| 3) Quem Zita encontrou quando voltava para a colmeia? | TIPO 2: “Um bichinho.” TIPO 3: “Um passarinho.” |
| 4) Por que o passarinho não podia voar? | TIPO 2: “Estava fraco.” TIPO 3: “Ele estava machucado.” |
| 5) Por que Zita perguntou pra rainha se podia ajudar o passarinho? | TIPO 1: “Não sei.” TIPO 2: “Pra dar mel para o passarinho.” TIPO 3: “Pra rainha autorizar/ deixar ela ajudar.” |
| 6) O que Zita fez pra ajudar o passarinho? | TIPO 2: “Olhava ele todas as manhãs.” TIPO 3: “Deu mel/ alimentou.” |
| 7) Qual foi a surpresa que Zita teve em uma manhã? | TIPO 1: “Ele foi pra casa.” TIPO 2: “Ele estava voando.” TIPO 3: “O passarinho estava dando piruetas.” |
| 8) Por que as amigas de Zita ficaram muito orgulhas da pequenina? | TIPO 1: “Ela chegou na frente das outras.” TIPO 2: “Ela gostava de ajudar.” TIPO 3: “Porque ela ajudou o passarinho.” |

Quadro 2 – Exemplos dos tipos de respostas às perguntas da história A abelha.

4.4.2. Tarefa de seleção das figuras pertencentes/não pertencentes à história com justificativa

Para fins quantitativos, foi considerada uma pontuação para a retirada das duas figuras não pertencentes à história. A figura de número 6 valia 20 pontos e a de número 07, 30 pontos, totalizando 50 pontos. Houve essa diferença de pontuação porque a figura de número 7 apresentava um grau de dificuldade maior; a informação não estava explícita. As 5 figuras pertencentes à história totalizavam os outros 50 pontos. Cada figura valia 10 pontos. O escore total dessa tarefa a ser atingido pela criança de melhor desempenho era 100 pontos.

4.4.3 Tarefa de ordenação das figuras da história e justificativa

Primeiramente, avaliou-se a ordenação das figuras. Para essa avaliação, foram utilizados os índices de classificação de acordo com o modelo proposto por Wolff (2008):

ORDEM DA SEQUÊNCIA:

- 1- utiliza todas as figuras e coloca-as na ordem dos eventos da história;
- 2- utiliza todas as figuras, porém com inversão na ordem dos eventos da história;
- 3- retira/inclui X (número) figuras, mas preserva a ordem dos eventos restantes da história;
- 4 – retira/inclui X (número) figuras e altera a ordem dos eventos da história.

Para a justificativa de escolha de determinada ordem de figuras, foi realizada a seguinte classificação, modelo também proposto por Wolff (2008):

JUSTIFICATIVA

- A – explica a ordem com a narração de pelo menos 5 eventos principais da história;
- B – explica a ordem descrevendo a imagem e intercalando com a narração de alguns eventos da história (pelo menos com 3 fatos);
- C – explica a ordem com a narração de pelo menos 3 eventos da história, mas inclui/exclui evento(s);
- D – explica a ordem descrevendo a imagem;

Os números correspondentes à ordem dada das figuras receberam valores numéricos, assim como as letras referentes à justificativa. Os valores de ordem e de justificativa foram somados e a pontuação máxima atingida foi 100 pontos.

O quadro 3 apresenta os valores atribuídos à ordem dada e às justificativas.

| | Ordem | | | | Justificativa | | | |
|---------------|-----------|-----------|-----------|----------|---------------|-----------|-----------|-----------|
| Classificação | 1 | 2 | 3 | 4 | A | B | C | D |
| Valor | 50 | 30 | 20 | 0 | 50 | 40 | 30 | 20 |

Quadro 3: Descrição do peso atribuído às figuras ordenadas e às justificativas.

A ordem de aplicação das tarefas ocorreu de forma diferenciada em cada história. No primeiro encontro, a história lida foi a “A flor e o passarinho” e, após, a leitura realizou-se a tarefa de compreensão leitora seguida das tarefas de consciência textual. No segundo encontro, os alunos leram a história intitulada “A abelha”, resolveram as tarefas de separação e ordem das figuras e, posteriormente, responderam às questões.

4.5. APLICAÇÃO PILOTO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Com o intuito de obterem-se informações para a reelaboração dos instrumentos de pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados, foi realizada uma aplicação piloto com 6 alunos do 3º ano. A testagem ocorreu no mês de maio, na escola, em uma sala disponibilizada para a pesquisadora e a criança.

Inicialmente, aplicou-se o protocolo verbal de perguntas sobre o ambiente de letramento. Dos 6 sujeitos, somente 3 (S1,S2 e S3) frequentavam a escola desde o maternal ou jardim. Os sujeitos S4 e S6 não fizeram pré-escola. Apenas 1 participante S5 entrou na pré-escola. Todas as crianças mencionaram gostar de ler e ter livros em casa, com exceção do sujeito S1. Ainda, esse aluno enfatizou que seus responsáveis não liam jornal diariamente no ambiente familiar.

Posteriormente, a criança lia a história “A abelha” para a pesquisadora, encaminhando-se para o questionário de compreensão da história com 8 perguntas. A tabela 1 apresenta os resultados obtidos no questionário de compreensão da história. A pontuação máxima a ser atingida era 160 pontos.

Tabela1: Classificação das respostas e resultados obtidos na tarefa de compreensão leitora – aplicação piloto

| Sujeitos | Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 | Questão 5 | Questão 6 | Questão 7 | Questão 8 | Escore |
|----------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------|
| S1 | III | II | III | II | III | II | II | II | 110 |
| S2 | III | II | III | I | III | III | II | III | 120 |
| S3 | III | II | III | III | III | III | II | III | 140 |
| S4 | III | II | III | III | III | III | II | II | 130 |
| S5 | III | I | III | I | III | III | III | III | 120 |
| S6 | III | I | III | I | II | II | II | III | 110 |

Nenhum dos sujeitos atingiu a pontuação máxima. Apenas 1 participante conseguiu 140 pontos; 1 alcançou 130 pontos; 2 participantes, 120 pontos e outros 2, 110. O sujeito S3 e o sujeito S4 obtiveram um alto desempenho, visto que chegaram a 140 e 130 pontos respectivamente. Os demais alcançaram um desempenho mediano, variando entre 120 e 110 pontos.

Posteriormente, realizaram-se as tarefas de consciência textual. A primeira consistia na separação de figuras pertencentes/ não pertencentes à história. A tabela 2 ilustra as figuras retiradas pelos sujeitos.

Tabela 2: Retirada das figuras não pertencentes à história–aplicação piloto

| Sujeitos | Figura 1 | Figura 2 | Figura 3 | Figura 4 | Figura 5 | Figura 6 | Figura 7 |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Suj. 1 | | | | X | | X | X |
| Suj. 2 | X | | | | | X | X |
| Suj. 3 | | | | | | X | X |
| Suj.4 | | | | | | X | X |
| Suj.5 | | | | | X | X | |
| Suj.6 | | | | | | X | X |

Na tarefa de organizar figuras pertencentes/ não pertencentes à história, 3 participantes a realizaram corretamente, retirando as 2 figuras não correspondentes à história lida, figuras de número 6 e 7, atingindo a pontuação máxima da tarefa. Três participantes retiraram 3 figuras, uma figura a mais daquelas que estavam corretas. Apenas 1 participante considerou a

figura de número 7 como pertencente à história. Esse sujeito removeu também a figura de número 5.

Assim, de acordo com a organização feita pelos sujeitos, obtém-se o seguinte quadro:

| Sujeitos | Figuras pertencentes | Figuras não pertencentes | Escore |
|----------|----------------------|--------------------------|--------|
| S1 | 1, 2,3,5 | 4, 6, 7 | 90 |
| S2 | 2,3,4,5 | 1,6, 7 | 90 |
| S3 | 1,2,3,4,5 | 6, 7, | 100 |
| S4 | 1,2,3,4,5 | 6, 7 | 100 |
| S5 | 1,2,3,4,7 | 5,6 | 70 |
| S6 | 1,2,3,4,5 | 6,7 | 100 |

Quadro 4: Respostas e pontuação obtida na tarefa de figuras pertencentes e não pertencentes na aplicação piloto.

Na tarefa de separação das figuras pertencentes e não pertencentes, 3 crianças alcançaram a pontuação máxima (sujeitos: 3, 4 e 6), mantendo o esquema de ordem temporal e causal dos episódios da história. O escore mais baixo foi 70 pontos de um total de 10.

A tabela 3 apresenta a ordem escolhida pelos alunos, sua classificação, justificativa e a pontuação atingida.

Tabela 3: Ordenação das figuras, classificação atingida e escore obtido na tarefa-aplicação piloto

| Sujeitos | Ordem dada | Ordem | Justificativa | Escore |
|----------|------------|-------|---------------|-----------|
| S1 | 5,1,2,3 | 3 | C | 50 pontos |
| S2 | 2, 5, 3,4 | 3 | C | 50 pontos |
| S3 | 1,2,3,4,5 | 1 | B | 90 pontos |
| S4 | 1,2,3,4,5 | 1 | B | 90 pontos |
| S5 | 1,2,3,4,7 | 4 | C | 30 pontos |
| S6 | 1,2,3,4,5 | 1 | C | 80 pontos |

Nessa tarefa de ordem e justificativa, a pontuação máxima a ser atingida era 100 pontos. Nenhum participante alcançou esse escore. A menor pontuação foi 30 pontos e a

máxima, 90 pontos. Quanto à ordem das figuras, os sujeitos S3, S4 e S6 respeitaram a ordenação da história. Os sujeitos S1 e S2 utilizaram apenas 4 figuras para organizar a história. O sujeito S5 acrescentou uma figura não pertencente à história em sua organização.

Quanto à justificativa, obtiveram-se como resultados as letras B e C, cujos valores respectivos eram: 40 e 30 pontos, sendo a justificativa C a mais utilizada, por 4 participantes. Assim, pôde-se observar que os participantes ao explicarem as suas ordenações, narraram acontecimentos de algumas partes da história (no mínimo 3), incluindo ou excluindo partes. Dois sujeitos explicaram a ordem descrevendo a imagem e intercalando com a narração de alguns eventos da história (pelo menos com 3 fatos).

Os resultados finais obtidos no questionário de compreensão e tarefas de consciência textual são apresentados na tabela 4.

Tabela 4: Resultados finais nas tarefas de compreensão e de consciência textual- aplicação piloto

| Sujeitos | Escore no questionário de compreensão | Escore nas tarefas de consciência textual |
|----------|---------------------------------------|---|
| S1 | 200 | 90 |
| S2 | 210 | 50 |
| S.3 | 240 | 130 |
| S.4 | 230 | 190 |
| S5 | 195 | 70 |
| S6 | 210 | 120 |

Os alunos que tiveram melhor resultado no questionário de compreensão foram os dois sujeitos que também conseguiram os resultados mais satisfatórios nas tarefas de consciência textual, evidenciando-se, assim, uma relação positiva entre o grau de desenvolvimento da consciência textual e a compreensão. Aqueles participantes que não demonstraram um alto desempenho nas tarefas de compreensão também não conseguiram bons resultados nas tarefas de consciência textual.

A partir da aplicação piloto, oportunizou-se uma reformulação nos instrumentos de pesquisa. Reelaborou-se o instrumento de consciência textual. Optou-se pela utilização de um

programa de computador para confecção dos desenhos a fim de evitar-se ambiguidade. Além disso, ocorreu uma reorganização no procedimento de coleta de dados. Os sujeitos de pesquisa passaram a ser alunos do 2º ano e do 3º ano do Ensino Fundamental, totalizando 15 de cada ano; inicialmente, pensou-se em realizar a pesquisa com alunos do 3º ano. Essa alteração aconteceu para obter-se uma amostragem maior de alunos integrantes do bloco de alfabetização. Ainda, para verificar a relação entre compreensão leitora e consciência textual, foi constatada, além dos instrumentos já utilizados na testagem piloto, a necessidade de aplicação dos mesmos instrumentos, mas com uma ordem diferente a partir de outra história narrativa para a obtenção de uma gama maior de dados.

Finalizada a etapa de modificações nos instrumentos de pesquisa, passou-se para a coleta definitiva. No próximo capítulo, apresentam-se os dados coletados com os sujeitos do 2º e 3º ano nas tarefas de compreensão leitora e de consciência textual a partir da leitura de duas histórias narrativas.

5 APLICAÇÃO DEFINITIVA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa, apresentam-se os dados coletados expostos em tabelas que constituem cada item. Primeiramente, são expostos os dados referentes ao texto “A flor e o passarinho” (texto 1). Os dados coletados são apresentados conforme a ordem de aplicação dos instrumentos de pesquisa.

A tabela 5 mostra a classificação geral das respostas dos sujeitos do 3º ano e os escores totais correspondentes na tarefa de compreensão da história.

Tabela 5: Classificação das respostas e resultados obtidos na tarefa de compreensão leitora - Texto 1 /3º ano

| Sujeito | Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 | Questão 5 | Questão 6 | Questão 7 | Questão 8 | Escore |
|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------|
| S1 | III | III | III | II | II | II | III | III | 130 |
| S2 | III | II | III | II | II | II | III | III | 120 |
| S3 | II | III | III | III | III | II | III | II | 130 |
| S4 | III | III | III | II | III | II | III | III | 140 |
| S5 | III | III | III | III | III | III | III | III | 160 |
| S6 | II | III | III | II | II | II | III | II | 110 |
| S7 | III | III | III | III | III | III | III | III | 160 |
| S8 | III | III | III | III | III | III | III | III | 160 |
| S9 | III | III | III | III | II | III | III | III | 150 |
| S10 | III | III | III | III | II | III | III | III | 150 |
| S11 | III | III | III | III | III | II | III | III | 150 |
| S12 | II | III | III | II | III | III | III | III | 140 |
| S13 | III | III | III | III | II | III | III | III | 150 |
| S14 | III | III | III | III | II | III | III | III | 150 |
| S15 | III | III | III | III | II | II | III | III | 140 |

Entre os quinze sujeitos, alunos do 3ª ano, apenas três atingiram a pontuação máxima - S5, S7 e S8 - cinco sujeitos alcançaram 150 pontos - S9, S10, S11, S13 e S14 – e três sujeitos - S4, S12 e S15, 140 pontos, totalizando onze sujeitos que obtiveram um alto desempenho na

tarefa de compreensão da história. Os demais sujeitos registraram um médio grau de desempenho, variando de 130 a 110 pontos. Os sujeitos S1 e S3 conseguiram 130 pontos, o sujeito S2, 120 e o sujeito S6, 110 pontos, sendo este com o mais baixo escore.

Realizou-se também um levantamento dos tipos de respostas mais frequentes de acordo com as perguntas realizadas, abrangendo diferentes partes do texto. O quadro 5 mostra os resultados.

| | Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 | Questão 5 | Questão 6 | Questão 7 | Questão 8 | Total |
|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Tipo 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Tipo 2 | 3 | 1 | - | 4 | 7 | 7 | | 2 | 24 |
| Tipo 3 | 12 | 14 | 15 | 10 | 6 | 8 | 15 | 13 | 96 |
| Total | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 120 |

Quadro 5: Classificação das respostas por pergunta- Texto 1 - 3ºano.

O tipo de resposta 3 predominou em grande parte das perguntas, especialmente nas perguntas 1, 2, 3, 7 e 8. De um total de 120 respostas, 95 foram desse tipo. As respostas do tipo 2 ocorreram em quase todas as perguntas, com exceção das perguntas 3 e 7. Do total de 120 respostas, 24 foram desse tipo, predominando nas perguntas 4, 5 e 6, ou seja, as respostas dos sujeitos nessas 3 perguntas foram correspondentes àquilo que lhes foi perguntando, mas não de forma precisa. Não houve respostas do tipo 1, constatando-se que todas as respostas dos sujeitos de alguma maneira estavam de acordo com a pergunta.

A tabela 6 contém as figuras retiradas por cada sujeito e os escores totais de acordo com a escala utilizada nessa dissertação, na seção 4.4.

Tabela 6: Retirada das figuras não pertencentes à história – Texto 1-3ºano

| Sujeitos | Figura 1 | Figura 2 | Figura 3 | Figura 4 | Figura 5 | Figura 6 | Figura 7 | ESCORE |
|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------|
| S1 | | | | | | X | | 70 |
| S2 | | | | | | X | | 70 |
| S3 | | | | | | X | | 70 |
| S4 | | | | | | X | X | 100 |
| S5 | | | | | | X | X | 100 |
| S6 | | | | | | X | | 70 |
| S7 | | | | | | X | X | 100 |
| S8 | | | | | | X | X | 100 |
| S9 | | | | | | X | X | 100 |
| S10 | | | | | | X | X | 100 |
| S11 | | | | | | X | | 70 |
| S12 | | | | | | X | X | 100 |
| S13 | | | | | | X | X | 100 |
| S14 | | | | | | X | X | 100 |
| S15 | | | | | | X | X | 100 |

Nessa tarefa que valia 100 pontos, dez sujeitos (S4, S5, S7, S8, S9, S10, S12, S13, S14 e S15) conseguiram a pontuação máxima, retirando as figuras 6 e 7, que eram excedentes, deixando as figuras de 1 a 5 que representavam a história. A figura 6 foi retirada por todos os participantes. Entretanto os sujeitos S1, S2, S3, S6 e S11 retiraram apenas a figura 6, deixando a figura não pertencente, a figura de número 7, que apresentava um grau de dificuldade maior para ser identificada. Esses sujeitos atingiram a pontuação de 70 pontos.

A tabela 7 apresenta-se os resultados dos sujeitos na tarefa de ordenação das figuras, classificação e justificativa.

Tabela 7: Tabela 7: Ordenação das figuras, classificação atingida e escore obtido na tarefa - Texto 1 - 3º ano

| Sujeitos | Ordem dada | Ordem | Justificativa | Escore |
|----------|-------------|-------|---------------|--------|
| S1 | 1,2,3,4,5,7 | 3 | C | 50 |
| S2 | 1,2,3,4,5,7 | 3 | C | 50 |
| S3 | 1,2,3,4,5,7 | 3 | C | 50 |
| S4 | 1,2,3,5,4 | 2 | B | 80 |
| S5 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S6 | 12,3,7,4,5 | 4 | C | 30 |
| S7 | 1,2,3,4,5 | 1 | B | 90 |
| S8 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S9 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S10 | 1, 2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S11 | 1,7,2,3,4,5 | 3 | C | 50 |
| S12 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S13 | 7,1,2,3,4,5 | 3 | C | 50 |
| S14 | 1,2,,3,4,5, | 1 | B | 90 |
| S15 | 1,2,3,4,5 | 1 | B | 90 |

A pontuação atingida pelos sujeitos variou de 100 pontos a 30 pontos. Cinco sujeitos conseguiram a pontuação máxima, os sujeitos S5, S8, S9, S10 e S12, mantendo a ordem temporal e causal dos eventos, narrando e explicando os fatos principais da história. Vale ressaltar que esta tarefa vinculava-se a anterior. Embora elas fossem aplicadas e quantificadas separadamente, apenas os sujeitos que atingiram 100 pontos na tarefa de exclusão das figuras não pertencentes poderiam obter um escore elevado na tarefa de ordem e justificativa.

Os sujeitos S7, S14 e S15 atingiram 90 pontos, pois ordenaram corretamente as figuras e apenas narraram os 5 eventos da história. Entretanto esses sujeitos também apresentaram um bom nível de desenvolvimento de consciência textual. O sujeito S4 utilizou as cinco figuras pertencentes à história, mas desrespeitou a sua ordem, embora conseguisse narrar seus acontecimentos principais. Ele alcançou 80 pontos. Cinco sujeitos - S1, S2, S3, S13 e S14 - obtiveram um desempenho mediano, 50 pontos. Esses sujeitos mantiveram a ordem de pelo

menos três eventos, explicando-os de forma satisfatória. O sujeito S6 conseguiu 30 pontos, pois alterou a ordem dos acontecimentos, não conseguindo respeitar a ordem de pelo menos três eventos.

Na tabela de número 8, são apresentados os escores totais obtidos na tarefa de compreensão leitora e de consciência textual.

Tabela 8: Resultados finais nas tarefas de compreensão e consciência textual - Texto 1 - 3º ano

| Sujeitos | Compreensão | Figuras e Ordem |
|----------|-------------|-----------------|
| S1 | 130 | 120 |
| S2 | 120 | 120 |
| S3 | 130 | 120 |
| S4 | 140 | 180 |
| S5 | 160 | 200 |
| S6 | 110 | 100 |
| S7 | 160 | 190 |
| S8 | 160 | 200 |
| S9 | 150 | 200 |
| S10 | 150 | 200 |
| S11 | 150 | 120 |
| S12 | 150 | 200 |
| S13 | 150 | 150 |
| S14 | 150 | 190 |
| S15 | 140 | 190 |

Os sujeitos que alcançaram melhores resultados na tarefa de compreensão leitora foram os que também apresentaram um bom desempenho na tarefa consciência textual. Com destaque para o sujeito S8, que atingiu a pontuação máxima em todas as tarefas. Os sujeitos S5, S9 e S10 conseguiram a pontuação máxima nas tarefas de consciência textual e 150 pontos na tarefa de compreensão leitora de um total de 160. Os sujeitos S12 e S14 chegaram próximos da pontuação máxima nas duas tarefas. Esse resultado indica a existência de correlação entre a variável compreensão leitora e consciência textual. A tabela 9 apresenta o

valor dessa correlação.

Tabela 9- Correlação entre os escores de desempenho na tarefa de compreensão leitora e de consciência textual – Texto 1/3ºano

| | comp_3ºano | consc._textual_3ºano |
|----------------------|------------|----------------------|
| comp_3ºano | 1 | 0,734** |
| consc._textual_3ºano | 0,734** | 1 |
| | 0,002 | |

O valor em negrito (0,73) indica correlação significativa entre a compreensão leitora e a consciência textual. O gráfico 1 ilustra essa correlação.

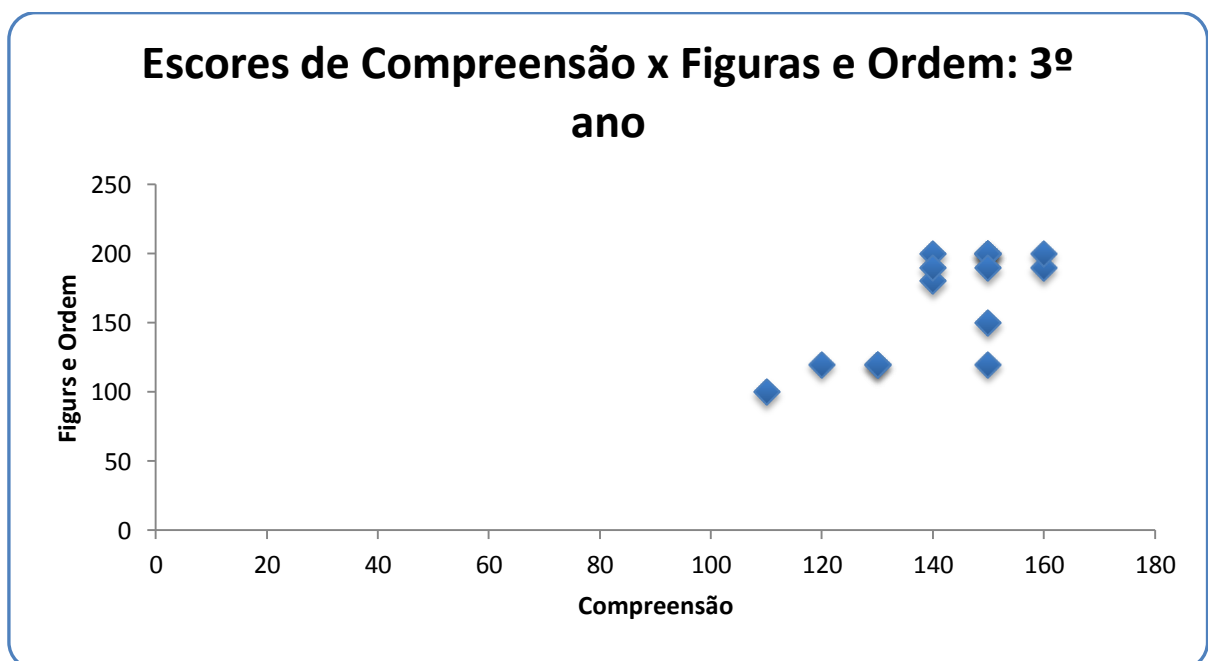


Figura 1: Diagrama de Dispersão: correlação entre a compreensão leitora e o nível de consciência textual - Texto 1/ 3º ano

Na vertical, é apresentado o desempenho dos sujeitos no nível de consciência textual através das tarefas de seleção das figuras e ordem das mesmas. O gráfico evidencia o aumento do escore de compreensão leitora à medida que aumentam os níveis de consciência textual.

A análise, a seguir, mostra o desempenho dos alunos de 2º ano na história “A flor e o passarinho”. A tabela 10 apresenta o escore desses sujeitos na tarefa de compreensão leitora.

Tabela 10: Classificação das respostas e resultados obtidos na tarefa de compreensão leitora - Texto 1 - 2º ano

| Sujeitos | Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 | Questão 5 | Questão 6 | Questão 7 | Questão 8 | Escore |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------|
| S1 | II | III | III | III | II | II | II | III | 120 |
| S2 | III | III | III | III | II | III | II | II | 130 |
| S3 | III | III | III | III | III | III | III | III | 160 |
| S4 | III | III | III | II | II | III | III | III | 140 |
| S5 | III | II | III | III | III | II | III | III | 140 |
| S6 | III | III | III | III | I | II | III | III | 130 |
| S7 | III | III | III | III | III | II | II | III | 140 |
| S8 | III | III | III | III | III | III | II | III | 150 |
| S9 | III | III | III | II | II | III | I | III | 120 |
| S10 | II | III | III | II | III | III | III | III | 140 |
| S11 | III | III | III | II | III | III | III | II | 140 |
| S12 | III | III | III | III | III | II | III | III | 150 |
| S13 | III | III | III | III | III | III | III | III | 160 |
| S14 | III | III | III | III | II | III | II | III | 140 |
| S15 | III | III | III | III | II | III | III | III | 150 |

Entre os alunos do 2º ano, apenas dois conseguiram a pontuação máxima de 160 pontos, os sujeitos S3 e S13. Mesmo assim, a grande maioria teve um alto desempenho, pois três sujeitos - S8, S12 e S15 - atingiram 150 pontos e seis sujeitos - S4, S5, S7, S10, S11 e S14 - obtiveram 140 pontos, totalizando 11 sujeitos. Os demais alcançaram entre 130 pontos - os sujeitos S2 e S9 - e 120 pontos - os sujeitos S1 e S9 - tendo um médio grau de desempenho.

Um levantamento dos tipos de respostas mais frequentes também foi realizado. O quadro 6 apresenta os resultados.

| | Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 | Questão 5 | Questão 6 | Questão 7 | Questão 8 | Total |
|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Tipo 1 | - | - | - | - | 1 | | 2 | - | 3 |
| Tipo 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 5 | 4 | 2 | 3 | 23 |
| Tipo 3 | 13 | 13 | 14 | 11 | 10 | 10 | 11 | 12 | 94 |
| Total | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 120 |

Quadro 6: Classificação das respostas por pergunta- Texto 1/2ºano

As respostas do tipo 3 predominaram em todas as perguntas, totalizando 94 de um total geral de 120 respostas, especialmente nas questões 1,2,3 e 8. As respostas do tipo 2 ocorreram em todas as perguntas também, totalizando 23. Elas aconteceram com maior frequência nas perguntas 4,5 e 6. Quanto às respostas de tipo 1, incidiram apenas sobre as questões 5 e 7, totalizando apenas 3.

A tabela 11 destaca o resultado da tarefa de retirada das figuras não pertencentes.

Tabela 11: Retirada das figuras não pertencentes à história - Texto 1- 2ºano

| Sujeitos | Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 | Questão 5 | Questão 6 | Questão 7 | Escore |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------|
| S1 | | | | | | X | | 70 |
| S2 | | | | X | | X | X | 90 |
| S3 | | | | | | X | X | 100 |
| S4 | | | | | | X | X | 100 |
| S5 | | | | | | X | | 70 |
| S6 | | | | | | X | | 70 |
| S7 | | | | | | X | X | 100 |
| S8 | | | X | | | X | | 60 |
| S9 | | | | | | X | | 70 |
| S10 | | | | | | X | X | 100 |
| S11 | | | | | | X | | 70 |
| S12 | | | | | | X | X | 100 |
| S13 | | | | | | X | X | 100 |
| S14 | X | | | | | X | X | 90 |
| S15 | X | | | | | X | X | 90 |

Dos quinze alunos do 2º ano, cinco registraram a pontuação máxima, sujeitos S3, S4, S7, S12 e S13, removendo a figura 6 e 7, as duas figuras não pertencentes da história. Os sujeitos - S2, S14 e S15 conseguiram 90 pontos. Esses sujeitos retiraram as 2 figuras não pertencentes, mas também uma pertencente à ordem da história. Eles obtiveram um bom desempenho, embora também tenham removido mais do que 2 figuras. Nenhum sujeito com escore abaixo de 70 pontos retirou a figura de número 7, os sujeitos S1, S5, S6, S9 e S1. Entretanto o sujeito S8, além de não excluir a figura de número 7, removeu também a gravura de número 3, pertencente à história, sendo o participante com pior desempenho do grupo do 2º ano.

Apresenta-se a tabela 12 referente à ordem das gravuras e justificativa dada pelos sujeitos na tarefa de consciência textual. .

Tabela 12: Ordenação das figuras, classificação atingida e escore obtido na tarefa - Texto 1-2º ano

| Sujeitos | Ordem dada | Ordem | Justificativa | Escore |
|----------|----------------|-------|---------------|--------|
| S1 | 7, 1, 2, 3,4,5 | 3 | C | 50 |
| S2 | 1,2,3,5 | 3 | C | 50 |
| S3 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S4 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S5 | 1,2,3,4,7,5 | 3 | C | 50 |
| S6 | 1,2,3,4,7,5 | 3 | C | 50 |
| S7 | 1,2,3,4,5 | 1 | B | 90 |
| S8 | 1,2,4,5,7 | 3 | C | 50 |
| S9 | 1,2,3,4,5,7 | 3 | C | 50 |
| S10 | 1,,2,3,4,5 | 1 | B | 90 |
| S11 | 1,2,3,5,4,7 | 3 | C | 50 |
| S12 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S13 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S14 | 2,3,4,5 | 3 | C | 50 |
| S15 | 2,3,4,5 | 3 | C | 50 |

Nessa tarefa, o desempenho dos alunos do 2º ano oscilou entre 50 a 100 pontos. Os sujeitos S3, S4, S12 e S13 alcançaram a pontuação máxima. Os sujeitos S7 e S10 conseguiram 90 pontos, demonstrando assim um alto nível de consciência textual. Esses sujeitos mantiveram a ordem de praticamente todos os eventos, recordando-se do enredo e encadeando os fatos principais da história no que se refere ao aspecto espaço-temporal. Sua justificativa foi precisa, explicando os acontecimentos da narrativa. Os demais sujeitos conseguiram um desempenho mediano de 50 pontos, incluindo ou excluindo eventos da história, não respeitando assim o esquema global da narrativa. Esses sujeitos apenas respeitaram a ordem de pelo menos três eventos.

Analisa-se os resultados gerais nas tarefas de compreensão leitora e de consciência textual na tabela 13, do grupo do 2º ano.

Tabela 13: Resultados finais nas tarefas de compreensão leitora e consciência textual - Texto 1 - 2º ano

| Sujeitos | Compreensão | Figuras e Ordem |
|----------|-------------|-----------------|
| S1 | 120 | 120 |
| S2 | 130 | 140 |
| S3 | 160 | 200 |
| S4 | 140 | 200 |
| S5 | 140 | 120 |
| S6 | 130 | 120 |
| S7 | 140 | 190 |
| S8 | 150 | 110 |
| S9 | 120 | 120 |
| S10 | 140 | 190 |
| S11 | 140 | 120 |
| S12 | 150 | 200 |
| S13 | 160 | 200 |
| S14 | 140 | 140 |
| S15 | 150 | 140 |

Os sujeitos que atingiram melhores resultados na tarefa de compreensão leitora foram os mesmos sujeitos que apresentaram um bom desempenho na tarefa de consciência textual. Destacaram-se os sujeitos S3 e S13 com a pontuação máxima em todas as tarefas. O sujeito S12 conseguiu a pontuação máxima nas tarefas de consciência textual e 150 pontos na de compreensão leitora de um total de 160. Os sujeitos S4, S7 e S10 chegaram próximos da pontuação máxima nas duas tarefas. Esse resultado mostra a existência de correlação entre a variável compreensão leitora e consciência textual. A tabela 14 apresenta o valor dessa correlação com alunos do 2º ano.

Tabela 14: Correlação entre os escores de desempenho na tarefa de compreensão leitora e de consciência textual –Texto1 - 2ºano

| | comp_2ºano | consc._textual_2ºano |
|----------------------|------------|----------------------|
| comp_2ºano | 1 | 0,559** |
| consc._textual_2ºano | 0,559* | 1 |
| | 0,03 | |

O valor em negrito (0,55) indica correlação razoavelmente significativa entre a tarefa de compreensão leitora e as tarefas de consciência textual. Os sujeitos que conseguiram melhores resultados no teste de compreensão leitora foram os que também mostraram um desempenho significativo no instrumento de consciência textual. Quanto aos sujeitos que alcançaram um resultado mediano no teste de compreensão leitora, sujeitos S1, S9 e S30, também o repetiram na tarefa de separação de figuras e na de ordem e justificativa. Apresenta-se o gráfico de dispersão com a correlação dos dados.

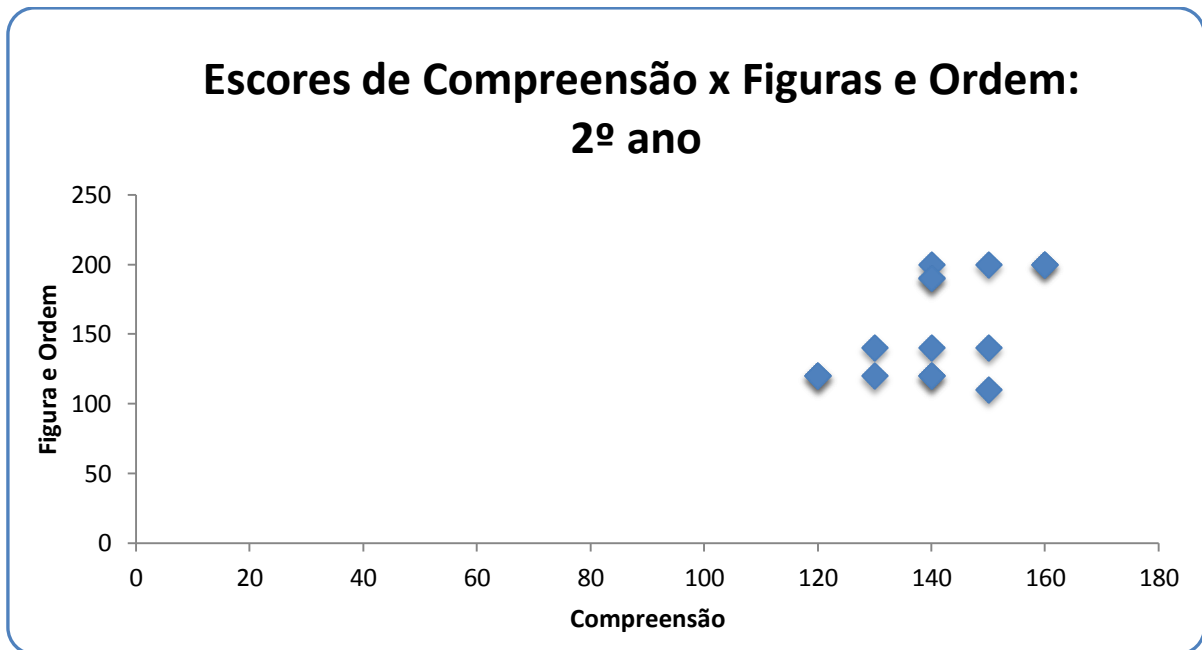


Figura 2: Diagrama de Dispersão: correlação entre a compreensão leitora e o nível de consciência textual - Texto 1/2º ano.

A seguir, passa-se para a verificação dos resultados obtidos no segundo texto intitulado a “A abelha” (texto 2). Primeiramente, aplicaram-se os instrumentos de consciência textual seguido da tarefa de compreensão leitora, conforme mencionado na seção 4.3 dessa dissertação.

A tabela 15 exhibe os resultados dos alunos do 3º ano na tarefa de exclusão das figuras não pertencentes à história.

Tabela 15: Retirada das perguntas não pertencentes à história - Texto 2 -3ºano

| Sujeitos | Figura 1 | Figura 2 | Figura 3 | Figura 4 | Figura 5 | Figura 6 | Figura 7 | Escore |
|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------|
| S1 | | | X | | | X | X | 90 |
| S2 | | | | | | X | | 70 |
| S3 | | | | | | X | | 70 |
| S4 | | | | | | X | X | 100 |
| S5 | | | | | | X | X | 100 |
| S6 | | | | | | X | | 70 |
| S7 | | | | | | X | X | 100 |
| S8 | | | | | | X | X | 100 |
| S9 | | | | | | X | X | 100 |
| S10 | | | | | | X | X | 100 |
| S11 | | | | | | X | | 70 |
| S12 | | | | | | X | X | 100 |
| S13 | | | | | | X | X | 100 |
| S14 | | | | | | X | X | 100 |
| S15 | | | | | | X | X | 100 |

Nessa tarefa, todos os sujeitos excluíram a figuras 6, que consistia na apresentação de um animal que não era um personagem da história. Apenas quatro sujeitos- S2, S3, S6 e S11 - não removeram a figura 7, que continha um grau de dificuldade maior, visto que mostrava as abelhas voando à noite, informação que não era mencionada na história e não se apresentava de maneira explícita. Esses sujeitos alcançaram 70 pontos. O sujeito S1 removeu as duas figuras não pertencentes, mas também, a figura 3, conseguindo assim 90 pontos.

Passa-se para a tarefa de ordenação e justificativa. A tabela 16 mostra os resultados obtidos.

Tabela 16: Ordenação das figuras, classificação atingida e escore obtido na tarefa - Texto 2- 3º ano

| Sujeitos | Ordem dada | Ordem | Justificativa | Escore |
|----------|----------------|-------|---------------|--------|
| S1 | 1, 2, 4, 5 | 3 | C | 50 |
| S2 | 1, ,2,3, 4,5,7 | 3 | C | 50 |
| S3 | 1,7, 2,3,4,5 | 3 | C | 50 |
| S4 | 1,,2,3,4,5 | 1 | B | 90 |
| S5 | 1,2,3,4,5, | 1 | B | 90 |
| S6 | 1,7,2,3,4,5 | 3 | C | 50 |
| S7 | 1,2,3, 4,5 | 1 | B | 90 |
| S8 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S9 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S10 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S11 | 7,1,2,3,4,5 | 3 | C | 50 |
| S12 | 1, 2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S13 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S14 | 1,2,3,4,5 | 1 | B | 100 |
| S15 | 1,3,2,4,5 | 2 | B | 90 |

A pontuação atingida variou entre 50 a 100 pontos. Seis participantes alcançaram a pontuação máxima, os sujeitos S8, S9, S10, S12, S13 e S14. Os sujeitos S4, S4 e S7 conseguiram 90 pontos, demonstrando um alto nível de consciência textual referente ao monitoramento da coerência, uma vez que se recordaram dos fatos principais, encadeando-os na sequência em que ocorreram. Esses sujeitos conseguiram justificar a sua tomada de decisões quanto à história de forma precisa. Os demais sujeitos - S1, S2, S3, S6 e S11 - atingiram um desempenho mediano de 50 pontos, incluindo ou excluindo figuras, não mantiveram, portanto, o esquema global da narrativa.

A fim de ilustrar as respostas dadas pelos sujeitos e sua respectiva classificação, são expostos exemplos das respostas dadas pelas crianças do 3º ano no texto 2:

| Tarefa | Desempenho do Sujeito | Classificação |
|---------------|--|---------------|
| Ordenação | 1,2,3,4,5, | 1 |
| Justificativa | <p>As abelhas tavam procurando flores. Elas faziam isso todas as manhãs. Saíam com o baldinho.</p> <p>Daí a Zita que sempre voltava sozinha viu um passarinho no chão. Ele caiu da árvore.</p> <p>Ela pediu para abelha rainha pra cuidar do passarinho.</p> <p>A rainha deixou.</p> <p>Zita deu mel todos os dias pro passarinho. Ele ficou forte</p> <p>Um dia, ele já tava voando, tava fazendo piruetas.</p> <p>A Zita ficou feliz; ela contou tudo pras amigas abelhas.</p> | A |

Quadro 7: Exemplo da classificação A para a justificativa da ordem dada às figuras.

| Tarefa | Desempenho do Sujeito | Classificação |
|---------------|---|---------------|
| Ordenação | 1,2,3,4,5, | 1 |
| Justificativa | <p>A Zita tava passeando com as amigas.</p> <p>Ela viu o passarinho no chão. Ele caiu da árvore.</p> <p>Ela falou pra rainha. A rainha deixou Zita cuidar dele.</p> <p>A abelha deu mel pra ele</p> <p>Depois ela viu ele voando, fazendo piruetas.</p> | B |

Quadro 8: Exemplo da classificação B para a justificativa da ordem dada às figuras.

| Tarefa | Desempenho do Sujeito | Classificação |
|---------------|--|---------------|
| Ordenação | 1, 2,3,4,5,7 | 3 |
| Justificativa | <p>A Zita saia com as amigas pra pegar mel.</p> <p>Uma vez, ela viu o passarinho e resolveu ajudar. Falou com a rainha.</p> <p>Daí, ela pegou mel pra ele.</p> <p>Ele fez piruetas.</p> <p>Naquele dia, elas saíram à noite pra pegar mel.</p> | C |

Quadro 9: Exemplo da classificação C para a justificativa da ordem dada às figuras.

| | | |
|---------------|---|---------------|
| Tarefa | Desempenho do Sujeito | Classificação |
| Ordenação | 7, 3,2,4,1,5 | 4 |
| Justificativa | As abelhas saíam sempre pra pegar mel. A Zita conversou coma rainha. Ela viu um passarinho no chão Ela deu mel pra ele. Ela saía todos os dias pra pegar mel. E ele ficou bom; fez piruetas. | D |

Quadro 10: Exemplo da classificação D para a justificativa da ordem dada às figuras.

A tabela 17 apresenta os tipos de respostas dados pelos sujeitos nas perguntas de compreensão da história e os resultados finais obtidos na tarefa de compreensão leitora.

Tabela 17: Classificação das respostas e resultados obtidos na tarefa de compreensão leitora - Texto 2 - 3º ano

| Sujeitos | Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 | Questão 5 | Questão 6 | Questão 7 | Questão 8 | Escore |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------|
| S1 | II | III | III | III | II | III | II | III | 130 |
| S2 | III | II | III | II | III | III | II | III | 130 |
| S3 | II | II | III | III | II | III | III | III | 130 |
| S4 | II | III | III | III | II | III | III | III | 140 |
| S5 | II | III | III | III | III | III | III | III | 150 |
| S6 | III | III | III | III | I | III | III | I | 120 |
| S7 | III | III | III | II | III | III | III | III | 150 |
| S8 | III | III | III | III | III | III | III | III | 160 |
| S9 | III | III | III | III | III | III | III | III | 160 |
| S10 | III | III | III | III | III | III | III | III | 160 |
| S11 | II | II | III | III | III | III | III | II | 130 |
| S12 | III | III | III | III | III | III | III | III | 160 |
| S13 | III | II | III | III | III | III | III | III | 150 |
| S14 | III | III | III | II | III | III | III | III | 150 |
| S15 | III | III | III | II | III | III | III | III | 150 |

Quatro sujeitos do 3^a ano conseguiram a pontuação máxima - S8 e S9, S10 e S11 - um número maior do que na mesma tarefa do texto 1. Os sujeitos S5, S7, S13, S14 e S15 atingiram 150 pontos e o sujeito S4 obteve 140 pontos, totalizando nove sujeitos com um alto desempenho na tarefa de compreensão da história. Os demais sujeitos registraram um médio grau de desempenho, uma vez que alcançaram entre 130 e 120 pontos; sujeitos S1, S2, S3 e S11, 130 pontos e o sujeito S6, 120 pontos.

Realizou-se também um levantamento dos tipos de respostas mais frequentes. O quadro 11 expõe os resultados.

| | Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 | Questão 5 | Questão 6 | Questão 7 | Questão 8 | Total |
|-----------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| Tipo 1 | - | - | - | - | 1 | - | | 1 | 2 |
| Tipo 2 | 5 | 4 | - | 4 | 3 | - | 2 | 1 | 19 |
| Tipo 3 | 10 | 11 | 15 | 11 | 11 | 15 | 13 | 13 | 99 |
| Total | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 120 |

Quadro 11: Classificação das respostas por pergunta- Texto 2/3^oano

As respostas do tipo 3 predominaram em grande partes das perguntas, especialmente nas perguntas 1,2,3,6,7 e 8. De um total de 120 respostas, 99 foram desse tipo. As respostas do tipo 2, ocorrem em quase todas as perguntas, com exceção das perguntas 3 e 6. Do total de 120 respostas, 19 foram desse tipo, predominando nas perguntas 1, 2 e 4, ou seja, as respostas dos sujeitos nesses 3 perguntas foram correspondentes àquilo que lhes foi perguntando, mas não de forma precisa. As respostas de tipo 1 aconteceram apenas 2 vezes, na pergunta 5 e na pergunta 8, evidenciando que a maioria das respostas dos sujeitos estava de acordo com a pergunta.

A tabela 18 apresenta os resultados totais na tarefa de compreensão leitora e de consciência textual.

Tabela 18: Resultados finais nas tarefas de compreensão e de consciência textual – Texto 2-3º ano

| Sujeitos | Compreensão | Figuras e Ordem |
|----------|-------------|-----------------|
| S1 | 130 | 140 |
| S2 | 130 | 140 |
| S3 | 130 | 120 |
| S4 | 140 | 190 |
| S5 | 150 | 190 |
| S6 | 120 | 120 |
| S7 | 150 | 190 |
| S8 | 160 | 200 |
| S9 | 160 | 200 |
| S10 | 160 | 200 |
| S11 | 130 | 120 |
| S12 | 160 | 200 |
| S13 | 150 | 200 |
| S14 | 150 | 200 |
| S15 | 150 | 190 |

Os sujeitos que conseguiram melhores resultados na tarefa de compreensão leitora foram os que também apresentaram um bom desempenho na tarefa de consciência textual. Os sujeitos S8, S9, S10 e S12 atingiram a pontuação máxima em todas as tarefas. Os sujeitos S13 e S14 atingiram a pontuação máxima nas tarefas de consciência textual e 150 pontos na de compreensão leitora de um total de 160. Os sujeitos S4, S5, S7 e S15 apresentaram resultados aproximados da pontuação máxima nas duas tarefas. Esse resultado indica a existência de correlação entre a variável compreensão leitora e consciência textual. A tabela 19 mostra essa correlação.

Tabela 19: Correlação entre os escores de desempenho na tarefa de compreensão leitora e de consciência textual – Texto 2-3ºano

| | comp_3ºano_texto_2 | consc._textual_3ºano-texto_2 |
|------------------------------|--------------------|------------------------------|
| comp_3ºano_texto_2 | 1 | 0,926** |
| consc._textual_3ºano-texto_2 | 0,926** | 1 |

O valor em negrito (0,92) indica uma alta correlação entre a compreensão leitora e a consciência textual. O gráfico 3 ilustra essa correlação.

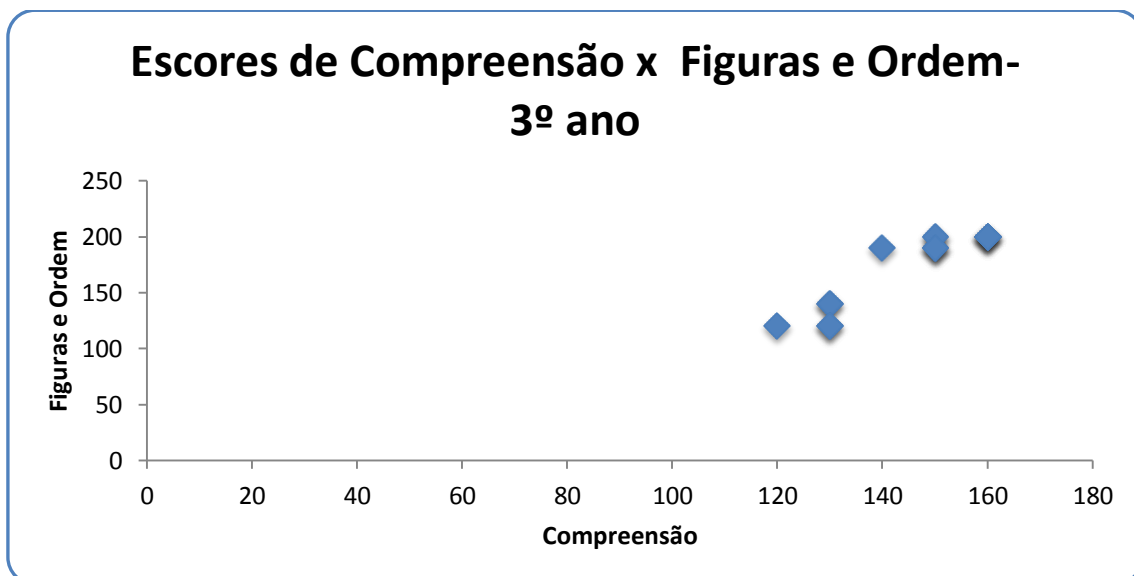


Figura 3: Diagrama de Dispersão: correlação entre a compreensão leitora e o nível de consciência textual - Texto 2 - 3º ano

Na vertical, é apresentado o desempenho dos sujeitos no nível de consciência textual, enquanto na horizontal é apresentado o desempenho dos sujeitos na tarefa de compreensão

leitora. A linha do gráfico evidencia o aumento no escore de compreensão à medida que aumentam os níveis de consciência textual.

A seguir, apresentam-se os dados coletados nas tarefas executadas pelos alunos do 2º ano. Inicia-se com o primeiro instrumento aplicado a partir da história “A abelha”.

Tabela 20: Retirada das figuras não pertencentes à história-Texto 2 - 2º ano

| Sujeitos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Escore |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|--------|
| S1 | | | | | | X | | 70 |
| S2 | | | | | | X | | 70 |
| S3 | | | | | | X | X | 100 |
| S4 | | | | | | X | X | 100 |
| S5 | | | | | | X | | 70 |
| S6 | | | | | | X | | 70 |
| S7 | | | | | | X | X | 100 |
| S8 | | | | | | X | | 70 |
| S9 | | | | | | X | | 70 |
| S10 | | | | | | X | X | 100 |
| S11 | | | | | | X | X | 100 |
| S12 | | | | | | X | X | 100 |
| S13 | | | | | | X | X | 100 |
| S14 | | | | | | X | X | 100 |
| S15 | | | | | | X | X | 100 |

Nessa tarefa, nove sujeitos - S3, S4, S7, S10, S11, S12, S13, S14 e S15 - retiraram as 2 figuras não pertencentes à história, alcançando 100 pontos. Os demais sujeitos, S1, S2, S5, S6, S8 e S9 conseguiram 70 pontos, pois apenas removeram a figura 6, que apresentava um animal que não fazia parte da história.

A tabela 21 mostra como os alunos organizaram as figuras da história e a justificativa empregada por eles.

Tabela 21: Ordenação das figuras, classificação atingida e escore obtido na tarefa - Texto 2 - 2º ano

| Sujeitos | Ordem dada | Ordem | Justificativa | Escore |
|----------|--------------|-------|---------------|--------|
| S1 | 7,3,2,4,1,5 | 4 | D | 20 |
| S2 | 7,1,2,3,4,5 | 3 | C | 50 |
| S3 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S4 | 1,2,3,4,5 | 1 | B | 90 |
| S5 | 1,7,3, 2,4,5 | 4 | D | 20 |
| S 6 | 1,2,3,4,5,7 | 3 | C | 50 |
| S7 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S8 | 1,7,5,2,3,4 | 3 | C | 50 |
| S9 | 1,2,3,4,5,7 | 3 | C | 50 |
| S10 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S11 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S12 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S13 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |
| S14 | ,1,2,3,4,5 | 1 | B | 90 |
| S15 | 1,2,3,4,5 | 1 | A | 100 |

O desempenho dos alunos do 2º ano variou significativamente entre 20 a 100 pontos. Sete sujeitos alcançaram a pontuação máxima, os sujeitos S3, S7, S10, S11, S12, S13 e S15. Os sujeitos S4 e S14 conseguiram 90 pontos, apresentando também um alto desempenho na realização da tarefa. Os sujeitos S2, S6, S8 e S9 atingiram um desempenho mediano de 50 pontos, incluindo ou excluindo eventos da história, não respeitando o esquema global da narrativa. Esses sujeitos apenas mantiveram a ordem de pelo menos três eventos. Entretanto o sujeito S1 e o sujeito S5 registraram 20 pontos apenas, pois consideraram apenas a figura de número 6 da tarefa anterior como excedente e alteraram a ordem dos eventos da história, não conservando uma sequência dos eventos de forma coerente, além de descreverem as figuras.

A tabela de número 22 exhibe os tipos de respostas de cada sujeito e os resultados obtidos na tarefa de compreensão leitora.

Tabela 22: Classificação das respostas e resultados obtidos na tarefa de compreensão leitora - Texto 2 - 2º ano

| Sujeitos | Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 | Questão 5 | Questão 6 | Questão 7 | Questão 8 | Escore |
|----------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------|
| S1 | II | II | III | II | II | III | II | III | 110 |
| S2 | II | I | III | II | III | III | III | III | 120 |
| S3 | III | III | III | III | III | III | III | III | 160 |
| S4 | III | III | III | III | II | III | III | III | 150 |
| S5 | III | III | III | II | III | III | III | III | 150 |
| S6 | II | III | III | III | II | III | II | III | 130 |
| S7 | III | II | III | III | II | III | III | III | 140 |
| S8 | III | II | III | III | III | III | III | III | 150 |
| S9 | II | II | III | III | III | III | II | I | 110 |
| S10 | II | II | III | III | III | III | III | III | 140 |
| S11 | II | III | III | III | III | III | II | III | 140 |
| S12 | II | II | III | III | III | III | III | III | 140 |
| S13 | III | III | III | III | III | III | III | III | 160 |
| S14 | III | III | III | III | III | III | II | III | 150 |
| S15 | II | III | III | III | III | III | II | III | 140 |

Apenas os sujeitos S3 e S13 chegaram à pontuação máxima da tarefa, 160 pontos. Quatro sujeitos atingiram 150 pontos, S4, S5, S8 e S14. Os sujeitos S7, S10, S11, S12 e S15 alcançaram 140, apresentando um alto nível de desempenho ao executar a tarefa. Os demais mostraram um desempenho mediano, variando entre 130 pontos, sujeito S6, 120 pontos, sujeito S2, e 110 pontos, S1 e S9.

Realizou-se também um levantamento dos tipos de respostas mais frequentes. O quadro 12 exhibe os resultados.

| | Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 | Questão 5 | Questão 6 | Questão 7 | Questão 8 | Total |
|-----------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| Tipo 1 | - | 1 | - | - | - | - | | 1 | 2 |
| Tipo 2 | 8 | 6 | - | 2 | 4 | - | 6 | - | 26 |
| Tipo 3 | 7 | 8 | 15 | 13 | 11 | 15 | 9 | 14 | 92 |
| Total | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 120 |

Quadro 12: Classificação das respostas por pergunta- Texto 2/2ºano

As respostas do tipo 3 predominaram em todas as perguntas, sendo exclusivas nas perguntas 3 e 6, totalizando 92 de um total de 120. As respostas do tipo 2 aconteceram 26 vezes, principalmente nas questões 1, 2 e 6. Já as respostas do tipo 1 incidiram duas vezes, nas questões 2 e 8.

A tabela 23 apresenta os resultados gerais dos alunos do 2º ano nas tarefas de compreensão leitora e de consciência textual.

Tabela 23: Resultados finais nas tarefas de compreensão e de consciência textual – Texto 2 - 2º ano

| Sujeitos | Compreensão | Figuras e Ordem |
|----------|-------------|-----------------|
| S1 | 110 | 90 |
| S2 | 120 | 120 |
| S3 | 160 | 200 |
| S4 | 150 | 190 |
| S5 | 150 | 90 |
| S6 | 130 | 120 |
| S7 | 140 | 200 |
| S8 | 150 | 120 |
| S9 | 110 | 120 |
| S10 | 140 | 200 |
| S11 | 140 | 200 |
| S12 | 140 | 200 |
| S13 | 160 | 200 |
| S14 | 150 | 190 |
| S15 | 140 | 200 |

Apenas os sujeitos S3 e S13 conseguiram a pontuação máxima nas duas tarefas. Os sujeitos S7, S10, S11, S12 e S15 demonstraram um bom desempenho na tarefa de separação de figuras e de ordem, alcançando o escore máximo e também um desempenho significativo na tarefa de compreensão; eles obtiveram 140 pontos. Vale ressaltar que aqueles sujeitos que atingiram uma alta pontuação na tarefa de compreensão textual foram os mesmos sujeitos que mostraram um resultado semelhante na tarefa de consciência textual, apresentando-as como relacionadas entre si. A tabela 24 apresenta a correlação entre os resultados atingidos pelos alunos.

Tabela 24: Correlação entre os escores de desempenho na tarefa de compreensão leitora e de consciência textual – Texto 2-2ºano

| | comp_2ºano_texto_2 | consc._textual_2ºano-texto_2 |
|------------------------------|--------------------|------------------------------|
| comp_2ºano_texto_2 | 1 | 0,582* |
| consc._textual_2ºano-texto_2 | 0,582* | 1 |

Verifica-se uma correlação positiva de (0,58) entre as tarefas desenvolvidas, sendo essa razoavelmente significativa. Mostra-se o gráfico com essa correlação.

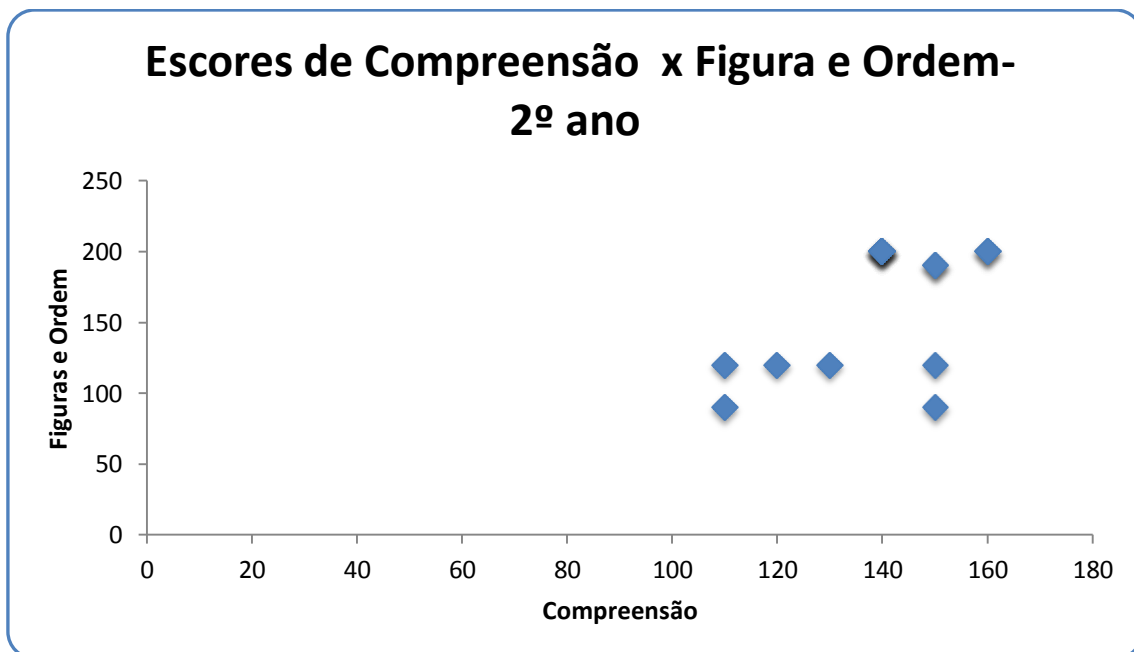


Figura 4: Diagrama de Dispersão: correlação entre a compreensão leitora e o nível de consciência textual - Texto 2 - 2º ano.

Na vertical, é apresentado o desempenho dos sujeitos no nível de consciência textual, enquanto na horizontal é apresentado o desempenho dos sujeitos na tarefa de compreensão leitora. A linha do gráfico evidencia o aumento no escore de compreensão à medida que aumentam os níveis de consciência textual.

As médias atingidas pelos sujeitos nas tarefas de compreensão leitora e de consciência textual nos dois textos são expostas na tabela 25.

Tabela 25: Médias gerais registradas nas tarefas de compreensão leitora e de consciência textual pelos sujeitos de 2º e 3º anos

| Compreensão | | | | Consciência Textual | | | |
|-------------|---------|---------|---------|---------------------|---------|---------|---------|
| 2º ano | | 3º ano | | 2º ano | | 3º ano | |
| Texto 1 | Texto 2 | Texto 1 | Texto 2 | Texto 1 | Texto 2 | Texto 1 | Texto 2 |
| 140,6 | 139,3 | 143,3 | 144,6 | 154 | 162,6 | 158,6 | 166,6 |

Em relação ao desempenho dos sujeitos na tarefa de compreensão leitora, os sujeitos do 2º ano apresentaram uma pequena variação entre o texto 1 e o texto 2. De um total de 160 pontos para cada tarefa, a média no texto 1 foi de 140,6 e no texto 2 foi de 139,3. O grupo do 3º ano registrou uma média superior em relação ao grupo do 2º ano, 143,3 no texto 1 e 144,6 no texto 2. Houve uma pequena variação entre os dois textos.

Quanto às tarefas de consciência textual, os alunos do 2º ano apresentaram a média de 154 pontos de um total de 200. No texto 2, a média foi maior, 162,6. Os participantes do 3º ano atingiram a média de 158,6 no texto 1 e no texto 2 a média alcançada nas tarefas foi de 166,6.

A tabela 26 mostra os dados obtidos a partir do instrumento de caracterização do ambiente de letramento no contexto familiar dos sujeitos da pesquisa, os quais constituem condição de respostas para alguns fatores apresentados nas análises anteriores.

Tabela 26: Resultado do instrumento de caracterização do ambiente de letramento

| CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE LETRAMENTO | 3º ano | 2º ano | 3º | 2º |
|---|--------|--------|-----|-----|
| Tem jornais, revistas e livros em casa? | 10 | 4 | 70% | 26% |
| Lê livros em casa? | 11 | 8 | 77% | 54% |
| Frequenta a biblioteca da escola? | 10 | 8 | 70% | 54% |
| Alguém lia pra você quando ainda não sabia ler? | 13 | 8 | 86% | 54% |

Os dados revelam que 70% dos sujeitos participantes do 3º ano possuem material para leitura em casa. 77% dos sujeitos relatam ler livros no ambiente familiar, sendo que 70% frequentam a biblioteca escolar. Dos 15 sujeitos participantes desse grupo, 80% frequentaram a pré-escola e 86% mencionam que algum membro da família lia para eles quando ainda não sabiam ler.

Quanto aos participantes do 2º ano, 26% mencionam ter jornais, livros e revistas em casa. 54% desses sujeitos leem livros e frequentam a biblioteca da escola. 70% frequentam a escola desde a pré-escola. Entre esses 15 sujeitos, 54% destacam ter um membro da família que lhes fazia o papel de leitor quando ainda não sabiam ler.

A partir dos dados coletados com os sujeitos de pesquisa, alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, nas tarefas de compreensão leitora e de consciência textual através da leitura de duas histórias narrativas, apresentam-se, no próximo capítulo, a discussão e a análise do material coletados.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

A partir dos instrumentos de pesquisa aplicados com alunos de 2º e 3º anos, pode-se verificar a existência da correlação positiva entre a compreensão leitora e a consciência textual. A seguir, são apresentadas algumas considerações referentes ao desempenho dos alunos nas tarefas propostas envolvendo duas histórias. Inicia-se com a discussão referente ao desempenho dos alunos no primeiro texto, “A flor e o passarinho”.

Os alunos do 3º ano apresentaram um desempenho significativamente satisfatório na tarefa de compreensão leitora. De um total de 160 pontos a ser atingido a partir de 8 perguntas, o escore mais baixo foi de 110, que foi alcançado apenas por um sujeito, S6. A grande maioria conseguiu entre 160 e 140 pontos, mostrando assim que suas respostas estavam precisas em relação à história, sendo algumas de natureza inferencial.

É importante destacar que, ao ser verificada a frequência do tipo de resposta dada, 1, 2 e 3, das 120 respostas computadas, não houve nenhuma resposta do tipo 1 nesse grupo, demonstrando que os alunos responderam às questões propostas, relacionando-as com aquilo que lhes foi questionado. As respostas com maior incidência do tipo 2, classificadas como gerais, foram nas perguntas 4, 5 e 6. Na pergunta 4, *O que passarinho fez para ajudar a flor*, os alunos S1, S2, S6 e S12 apenas responderam que ele foi ao quintal e pegou as sementes. Na pergunta 5, *Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou*, sete sujeitos disseram que ela apenas tinha amigos. Na pergunta 6, *Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim*, sete sujeitos detiveram-se na ação do passarinho e responderam que o passarinho tinha plantado as sementes.

Quanto às duas tarefas de consciência textual envolvendo figuras, vale destacar que estas estavam relacionadas entre si e a execução da primeira influenciava nos resultados da segunda, uma vez que, primeiramente, retiravam-se as figuras não pertencentes à narrativa e após organizavam-se as pertencentes, conforme os fatos da história. Não foi informado ao aluno o número de figuras a serem retiradas, ficando a seu critério quantas deveriam ser excluídas. Foram 2 figuras classificadas como não pertencentes, uma de caráter explícito e já outra de caráter implícito, cuja informação não estava presente na história, levando o aluno a refletir sobre o que via. Entre os quinze alunos do 3º ano, todos retiraram a figura de número 6, cuja informação foi apresentada no texto. Já a outra, figura de número 7, foi retirada por

dez participantes, um número considerado elevado, mostrando que os alunos perceberam que a flor nunca esteve feliz ao lado da árvore.

Posteriormente, passou-se para a tarefa de organização das figuras de acordo com a ordem dos acontecimentos narrados e justificativa para a ordenação. Dos quinze sujeitos, cinco conseguiram a pontuação máxima, 100 pontos, e outros três, 90 pontos, alternando em sua justificativa narração e descrição das figuras. Os outros sujeitos incluíram em sua ordem a figura de número 7, colocando-a ou no início ou no final da sequência. Percebeu-se, nesses casos, que, embora a figura da árvore e da flor feliz não pertencesse ao esquema narrativo da história, esses sujeitos, a fim de fazerem a relação dessa figura com as demais, criaram um fato novo, como o sujeito S1, que disse que, no final da história, a árvore resolveu ficar amiga da flor, até pedindo-lhe desculpas ou o sujeito S13, que não considerou a flor e a árvore felizes na gravura, colocando a figura no início, simplesmente fazendo uso das personagens, mas não de suas expressões. Apenas um sujeito, S6, apresentou resultado abaixo da média, pois, além de incluir um evento não pertencente, modificou a organização das demais figuras, não respeitando a sequência dos fatos da história.

Entre as várias possibilidades de explicação para a ordenação das figuras no caso dos sujeitos que não respeitaram a ordem, pode-se considerar que a imagem do desenho não corresponde à imagem criada pela criança ao ler a história, por motivações mais concretas ou mais ligadas ao esquema narrativo; ou pela maior liberdade na associação de fatos às figuras apresentadas. Ainda essa tarefa, que partia de um estímulo visual manipulado pelo participante, exigia que os fatos da história fossem recordados; a criança selecionava na narrativa a que cada figura remetia e devia encontrar entre essas uma ordem de causalidade entre os acontecimentos, acessando seu esquema global da história. Essa tarefa envolvia a reflexão do participante quanto ao esquema global da narrativa, a sequência dos fatos, vinculados todos entre si e exigindo, por isso, do participante um grande esforço cognitivo.

Analisando os dados coletados, evidencia-se uma correlação de 0,73 na execução das tarefas. Isso corresponde ao fato de que os melhores resultados dos alunos na compreensão da história foram também os melhores nas tarefas de consciência textual, mostrando que o desempenho dos alunos em pontos específicos da história também implicava no desempenho da organização geral, ou seja, para o todo do texto.

Em relação aos resultados obtidos pelos alunos do 2º ano, nota-se também uma correlação entre a tarefa de compreensão leitora e as tarefas para verificar o grau de

desenvolvimento da consciência textual, embora os índices sejam menos expressivos em relação aos do 3º ano. Verifica-se uma correlação de 0,55.

Na tarefa de compreensão, a pontuação dos sujeitos variou de 160 a 120 pontos, sendo que a grande maioria obteve um alto desempenho, atingindo um escore de 160 a 140 pontos. As respostas de tipo 2 ocorreram em todas as perguntas, no total de 23 das 120 questões, mas em maior número nas perguntas 4, 5 e 6, assim como no grupo do 3º ano. As respostas dos participantes do 2º ano foram similares às respostas dos alunos do 3º nessas questões.

Percebeu-se que a parte do texto referente à situação-problema foi compreendida com maior facilidade, o que corrobora com o estudo de Brandão e Spinillo (1998), que menciona que determinadas partes da história são consideradas mais difíceis para crianças como a resolução e a consequência. Segundo as autoras, parece haver uma gradação de dificuldades que varia em função das partes do texto colocadas em evidência através das perguntas.

Na tarefa de retirada das figuras não pertencentes à sequência da história, a figura número 6, foi retirada por todos os sujeitos, visto que a informação contida nessa era bastante literal, sendo explicitada no texto. Referente à figura 7, que apresentava um grau de dificuldade maior, ela foi retirada por nove dos participantes. Entretanto três desses removeram figuras pertencentes à narrativa, como o sujeito S2 que retirou a figura de número 4 (figura de chuva) alegando que não choveu. Os sujeitos S14 e S15 removeram a figura de número 1, figura que apresentava a personagem flor. De acordo com esses participantes, a flor triste já foi logo contando a sua história para o passarinho (figura 2), ou seja, no esquema elaborado por essas crianças o passarinho deveria estar presente com a flor desde o início. O sujeito S8, com a menor pontuação, retirou duas figuras, uma não pertencente, e a figura 3 (figura do passarinho com as sementes) explicando que a removeu, pois na história não foi mencionado nada sobre o passarinho voando sozinho.

Embora as justificativas das crianças para a exclusão das figuras tenham sido levadas em consideração para a análise qualitativa, a fim de melhor explicar o processo cognitivo das crianças na realização da tarefa, elas não foram computadas para análise quantitativa dessa pesquisa. Apenas foi computada a pontuação atingida com a retirada das figuras.

Na tarefa de ordenação com justificativa, quatro sujeitos atingiram o escore máximo de 100 pontos, outros dois, 90 pontos, apresentando um grau de desenvolvimento elevado de

consciência textual. Esses participantes relacionaram os eventos representados nas gravuras de forma coerente com a história. Os outros sujeitos obtiveram o escore de 50 pontos, visto que incluíram (figura 7) eventos à narrativa. Essa tarefa, conforme já apresentado, estava diretamente ligada à tarefa de retirada das figuras, influenciando no resultado final.

A maioria dos alunos que manteve a figura de número 7 procurou relacioná-la à sequência da história, criando assim um novo fato, a fim de fornecer coerência à narrativa. Entre as justificativas das crianças, como exemplo, destacaram-se as dos sujeitos S5, que alegou que a árvore arrependida resolveu ser amiga da florzinha e o sujeito S11, que explicou que a árvore, quando viu aquele monte de florzinha, viu que era legal ter amigas florzinhas. De acordo com Castro (2007), as figuras são um facilitador para as crianças, pois permitem que elas se recordem dos eventos da história, possibilitando que o sujeito insira ou exclua fatos da história, com a finalidade de ligar os fatos lembrados e dar coerência ao todo.

A seguir, passa-se para a discussão dos resultados referentes ao segundo texto, “A abelha”. Os instrumentos de aplicação referentes à história foram similares aos da história “A flor e o passarinho”, entretanto, no texto 2, a ordem de aplicação dos mesmos sofreu alteração. A primeira tarefa realizada foi a de consciência textual (retirada das figuras e ordem).

Referente aos alunos do 3º ano, na primeira tarefa de retirada das figuras, todos os participantes excluíram a figura 6, sem dificuldades. Quanto à figura de número 7, apenas quatro sujeitos não a removeram. Assim, dos quinze participantes, onze conseguiram discriminar os fatos explícitos e implícitos da história, recordando-se dos eventos da sequência narrativa. Entretanto, entre essas crianças, o sujeito S1 removeu, além das duas figuras excedentes, a figura 3, justificando que não havia rainha na história. Devido a isso, pode-se considerar que, entre as possibilidades de compreensão dessa criança, a figura 3 pode não ter correspondido ao esquema global criado pela mesma ao ler a história, que se deteve em outras partes da narrativa.

Quanto à tarefa de organização das figuras, dez sujeitos atingiram uma pontuação elevada, variando de 90 a 100 pontos. Todos esses sujeitos respeitaram a ordem dos acontecimentos da história, mantendo o esquema temporal-causal da mesma, demonstrando recordar-se dos fatos, bem como os encadeando. Entretanto, entre esse grupo, apenas seis conseguiram narrar de forma satisfatória a ordem dada às figuras; quatro sujeitos alternaram narração com descrição.

Os demais cinco sujeitos alteraram o esquema global da narrativa, incluindo um novo evento (figura 7). É importante ressaltar que essas crianças, ao explicarem a ordem dada, procuravam dar coerência à sua narração. O sujeito S3, por exemplo, que colocou a figura 7 como o primeiro evento, explicou que, quando as abelhas saíam pela manhã, ainda estava escuro. O único sujeito que retirou uma figura-alvo, a figura 3, foi o sujeito S1, que conforme já apresentado, desconsiderou a figura da rainha, prendendo-se à situação-problema da história (passarinho caído) e à sua resolução (abelha cuidando do passarinho) embora a personagem da rainha estivesse envolvida na solução do problema.

Na tarefa de perguntas, nove sujeitos atingiram um alto desempenho. Quatro sujeitos conseguiram a pontuação máxima, cinco participantes registraram 150 pontos e apenas um sujeito, 140 pontos. Quanto aos sujeitos com um desempenho mediano, que alcançaram entre 130 e 120 pontos, destacaram-se seis participantes. Não houve alunos com baixo desempenho.

Entre os tipos de respostas dos sujeitos, as respostas classificadas como precisas, tipo 3, predominaram. Foram 99 respostas desse tipo de um total de 120. As respostas do tipo 2 ocorreram em todas as perguntas, com exceção das perguntas 3, *Quem Zita encontrou quando voltava para a colmeia*, e a pergunta 6, *O que Zita fez pra ajudar o passarinho*, enfatizando-se que as crianças voltaram a sua atenção para a situação-problema da história e a resolução do mesmo. As respostas do tipo 2 ocorreram com maior incidência nas pergunta 1, *O que as abelhas faziam todas as manhã*, na pergunta 2, *Por que Zita era sempre a última a voltar*, e na pergunta 4, *Por que o passarinho não podia voar*, sendo que o maior número de respostas desse tipo não passou de 4 para cada questão, estando todas de acordo com a história, mas não de forma específica.

Houve apenas 2 respostas do tipo 1, ambas dadas pelo sujeito S6. Na questão 5, *Por que Zita perguntou pra rainha se podia ajudar o passarinho*, ele respondeu que não sabia e a pergunta 8, *Por que as amigas de Zita ficaram muito orgulhosas da pequenina*, ele disse que a abelhinha tinha contado uma história para as amigas. Referente a essa resposta, indaga-se se a criança tivesse sido novamente questionada sobre qual história a abelha Zita contou, se sua resposta teria sido de ordem pontual. Talvez ela não tenha expressado, pois julgou não necessário, pressupondo que seu interlocutor tivesse compreendido seu raciocínio inferencial, isso porque nas demais questões, o sujeito S6 apresentou um bom desempenho.

Entre o grupo dos alunos do 2º ano, na primeira tarefa de seleção das figuras, nove alunos retiraram as duas figuras não pertencentes, atingindo a pontuação máxima e demonstrando boa capacidade de recordação e de análise-síntese da história. Os demais excluíram apenas a figura de número 6.

Mesmo assim, o escore de desempenho desse grupo foi bastante elevado, sendo a pontuação mais baixa 70 pontos. Seis sujeitos recuperam a informação explícita da história, mas desconsideram a implícita que apresentava um grau de dificuldade maior e que exigia que fossem feitas inferências, no caso da figura 7.

Referente à tarefa de ordenação, o desempenho dos sujeitos variou bastante, de 20 a 100 pontos. A pontuação máxima foi atingida por sete sujeitos que relacionam as figuras umas com as outras e explicaram com consistência a ordenação feita. Desse grupo de alunos do 2º ano, dois sujeitos alcançaram 90 pontos. Eles demonstraram um bom desempenho, organizando as figuras de forma correta, embora a sua justificativa não tenha sido completa. Quatro sujeitos - S2, S6, S8 e S9 - conseguiram 50 pontos, uma vez que incluíram a figura 7 (abelhas voando à noite) na história, não respeitando, assim, a esquema global da narrativa. Os sujeitos S1 e o sujeito S5 obtiveram 20 pontos apenas, pois, além de considerarem a figura 7 como pertencente à história, alteraram a ordem dos eventos, não mantendo uma sequência dos eventos de forma coerente, além de descreverem as figuras.

Esses alunos também criaram um novo fato à história, a fim de dar coerência à sequência dos acontecimentos, associando-o ao seu esquema narrativo prévio. Tal fato ocorreu com todos os sujeitos que mantiveram uma figura não pertencente à narrativa, mas, principalmente, com os sujeitos S1 e S5 que, além de incluírem a figura 7, modificaram a ordem dos eventos da história, não mantendo a ordem de pelo menos três.

Quanto às perguntas, os resultados variaram de alto para médio; onze alunos conseguiram um bom desempenho. Embora apenas dois sujeitos tenham atingido a pontuação máxima, a grande maioria desses alcançou 140 pontos. Dois sujeitos registraram 130 pontos e dois, 110 pontos, sendo considerados medianos.

Em relação à frequência das respostas, 92 foram do tipo 3, de um total de 120. Do tipo 2, 26, que ocorreu em quase todas as perguntas, com exceção das perguntas 3, 6 e 8, fato similar ao grupo do 3º ano, excluindo-se a pergunta 8, que teve uma incidência desse tipo naquele grupo. O tipo de resposta 2 incidiu em número significativo nas perguntas 1, com 8

respostas de um total de quinze sujeitos. Quando perguntado aos sujeitos, *O que Zita fazia todas as manhãs*, muitos responderam que a abelhinha ia buscar flores. Acredita-se que esses sujeitos, para responderem à questão, basearam-se em seu conhecimento de mundo, relacionando abelhas a flores. A pergunta 7, *Qual foi a surpresa que Zita teve em uma manhã*, foi respondida por seis sujeitos de forma não precisa. Houve apenas 2 respostas do tipo 1, dadas por sujeitos diferentes em perguntas diferentes, a pergunta 2, *Por que Zita era sempre a última a voltar*, que o sujeito S2 disse não saber a resposta e a pergunta 8, *Por que as amigas de Zita ficaram muito orgulhosas da pequenina*, que o sujeito S9 respondeu que Zita não demorou para chegar à colmeia. Conforme já apresentado nessa pesquisa, tal resultado pode ser devido ao fato de os sujeitos deterem-se na situação-problema da história e na resolução da mesma.

Referente aos dados do ambiente de letramento e a sua relação entre os escores dos sujeitos nas tarefas de compreensão leitora e de consciência textual, os resultados apontam uma significativa correlação entre a compreensão leitora e a consciência textual com os alunos do 3º ano. Referente às tarefas do primeiro texto, essa correlação é de 0,73, já mencionado, e no segundo, 0,92. Os sujeitos com os melhores escores de desempenho em ambas as tarefas- S5, S7, S8, S9, S10, S12 e S14 – são esses mesmos sujeitos que possuem o hábito de leitura no ambiente familiar, frequentam a biblioteca da escola e seus familiares são também leitores frequentes. Destacaram-se os sujeitos S8, S9 e S10, que afirmaram que seus responsáveis são universitários e que eles sempre “estudam” juntos e os sujeitos S5 e S14, que mencionaram que suas mães também frequentam a biblioteca da escola e que todos escolhem seus livros no mesmo momento.

Quanto aos alunos do 2º ano, a correlação também é positiva, embora menos expressiva. No primeiro texto, essa correlação é de 0,53 e, no segundo texto, 0,58. Entretanto é importante mencionar que entre os alunos que conseguiram os melhores resultados nas tarefas, em relação aos dois textos, S3, S4, S7, S12 e S13 são esses sujeitos que frequentam a biblioteca escolar, que possuem materiais escritos em casa e observam seus familiares com hábitos de leitura. O sujeito S3 destacou que o costume de ler antes de dormir continua, mas que agora ele lê para sua mãe. Os sujeitos S4 e S7 relataram que leem para os irmãos mais novos.

Tendo-se evidenciada a relação entre a compreensão leitora e a consciência textual em dois grupos distintos, alunos do 2º ano e alunos do 3º ano, a partir dos dados analisados e

discutidos nesta seção, segue-se para o capítulo final dessa pesquisa. Passa-se para a apresentação das considerações finais do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procurou-se verificar a relação entre a compreensão leitora e o grau de desenvolvimento da consciência textual. Os sujeitos foram 30 alunos de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, da região metropolitana de Porto Alegre.

A situação de aplicação dos instrumentos ocorreu em dois momentos distintos, com um intervalo de uma semana. Na primeira entrevista, cabia aos alunos lerem uma história e responderem às 8 questões de compreensão feitas pela pesquisadora. Posteriormente, mediante a apresentação de 7 figuras, o aluno devia separar aquelas não pertencentes à história, as figuras 6 e 7, e organizar as demais de acordo com a sequência dos fatos da história narrativa. No segundo encontro, os alunos também liam outra história narrativa e realizavam tarefas similares, cuja ordem de aplicação apresentou-se diferente. As crianças faziam as tarefas de consciência textual com as figuras e somente após executavam a tarefa de compreensão leitora. Ainda, investigou-se a influência das variáveis ambiente de letramento no contexto familiar e escolaridade no desempenho dos alunos.

Constatou-se que houve uma correlação positiva entre os resultados da tarefa de compreensão textual e as duas tarefas de consciência textual a partir da leitura de histórias. Os escores de perguntas e os da tarefa de separação e ordenação das figuras com justificativa correlacionaram-se positivamente. Verificou-se que quando o desempenho do sujeito avança em uma tarefa, o mesmo ocorria na outra tanto para os alunos do 2º como para os do 3º. Os resultados obtidos corroboram com a questão de pesquisa 1 desse trabalho.

Percebeu-se que os índices mais elevados dessa correlação foram encontrados nas tarefas envolvendo o segundo texto, no qual, primeiramente, realizou-se a retirada das figuras não pertencentes à sequência narrativa e a organização das pertencentes mediante a ordem dos eventos. Para realizá-las, o sujeito precisava manipular o estímulo visual, associando a imagem com o esquema global da história, considerando o texto como um todo. Embora essa atividade exigisse que a criança selecionasse o que cada imagem representava, a execução da dessa tarefa possibilitou que o sujeito lembrasse a história como um todo, bem como de partes que durante a leitura não foram apreendidas.

Charolles (2002) afirma que um texto, para ser considerado coerente, precisa de uma circularidade temática, a qual garante um desenvolvimento linear, um caráter sequencial, sem rupturas ou contradições correspondentes ao conteúdo do texto ou linguísticas, mantendo uma organização linear. Durante a execução da tarefa, os alunos tiveram que analisar esses aspectos, a fim de alcançarem o sentido do texto e isso implicava deterem-se na ordem de aparição dos elementos que o constituem, fornecendo o equilíbrio entre a continuidade do tema e a progressão semântica.

Essa observação também remeteu à questão de pesquisa número 1 que avaliou em que medida a compreensão leitora estava associada à consciência textual, uma vez para compreenderem as ideias centrais de cada história, a informação contida, os alunos precisaram considerá-las como um todo interligado, uma unidade de significação.

Referente à questão de pesquisa 2 que buscou avaliar o desempenho da compreensão leitora dos alunos, verificou-se que os grupos apresentaram um bom nível de compreensão nas tarefas propostas. Através de uma classificação para as respostas dadas pelos alunos, notou-se que o desempenho deles variou de alto para médio. As respostas dos sujeitos para as questões formuladas foram bastante precisas, sendo poucas não específicas, até mesmo naquelas que eram inferenciais. Ainda, esse tipo de tarefa de classificação das respostas revelou-se ser mais rico do que aquelas que utilizam certo/errado, o que possibilitou analisar a precisão das respostas, assim como as dificuldades em relação às partes da história.

É relevante mencionar que o grupo do 3º ano registrou escores mais elevados em comparação aos sujeitos do 2º ano na execução dessa tarefa, embora a média de desempenho geral entre os alunos não tenha oscilado muito. Isso aconteceu tanto em relação ao primeiro quanto ao segundo texto; as médias entre os alunos de 2º e 3º anos pouco variaram.

Quanto à questão de pesquisa 3, o grau de desenvolvimento da consciência textual referente ao monitoramento da coerência foi significativamente positivo entre os dois grupos de alunos, com escores maiores para os alunos do 3º ano. Até mesmo na tarefa da separação das figuras não pertencentes à história, que continha informação implícita e explícita, grande parte dos sujeitos a realizou com exatidão. Quanto à ordenação das figuras e justificativa para a sequência escolhida, os sujeitos também, em sua grande maioria, respeitaram a ordem de pelo menos três fatos da história, explicando-os. É importante destacar que aqueles alunos que não conseguiram ordenar a história de forma correta, quando questionados pela pesquisadora,

explicitavam de forma coerente a sua escolha, apesar de não estar de acordo com o esquema global da narrativa.

Diante dessa tarefa, confirmou-se a tomada de consciência das crianças sobre o texto, o que Gombert (2003) afirma ser um controle deliberado sobre esse todo significativo, vinculando ideias e as conexões entre informações contidas na história. Para algumas crianças explicitar o seu entendimento quanto a essa questão pareceu difícil. Alguns diziam para a pesquisadora *“é desse jeito porque a história é assim”* enquanto outros conseguiam explicar a ordenação dada quando questionados. Os alunos do 2º ano apresentaram maior dificuldade para expor o seu pensamento. Isso corroborou com os estudos de Spinillo e Simões (2003) que constataram que a partir dos 8 e 9 anos de idade é que as crianças conseguem ter critérios mais definidos e especificar seus julgamentos.

Em relação às questões de pesquisa 4 e 5 que investigaram a influência da variável ambiente de letramento nos escores de desempenho das tarefas, percebeu-se que os melhores resultados foram obtidos pelos alunos que possuíam hábitos de leitura, que possuíam livros, sendo, constantemente, estimulados por seus familiares a ler.

Ainda referente a essas questões de pesquisa, destacaram-se também os alunos do 3º ano com ambiente de letramento mais favorável do que o grupo do 2º ano. A partir do levantamento realizado com todos os participantes da pesquisa, averiguou-se que as práticas de letramento no contexto familiar para os sujeitos do 3º ano foram mais evidentes.

Embora tenha sido verificado que os alunos do 3º ano atingiram um melhor desempenho na realização das tarefas propostas, verificou-se que os escores atingidos por esses sujeitos distinguiram-se de forma pouco elevada em relação aos outros sujeitos de pesquisa. Apesar de os alunos do 3º ano frequentarem a escola por um período de tempo maior, ou seja, esses alunos possuem um ano de vida escolar a mais que os do grupo do 2º e uma idade superior, os índices não foram expressivos. Diante de tal fato, considerando-se também o ambiente propício de letramento que esse grupo possui, evidenciou-se que a progressão do desempenho que se esperava entre esses alunos foi pouco considerável. Essa constatação responde às questões de pesquisa 6 e 7.

Analisando a correlação positiva entre o desenvolvimento das atividades de compreensão leitora e de consciência textual, algumas observações podem ser feitas. É relevante propiciar aos alunos situações de reflexão sobre as ideias contidas no texto, sua organização causal e temporal, vinculando informações entre si, a fim de dar-lhe coerência e

formar um todo significativo. Também é importante estimular o aluno a expor os seus pensamentos e julgamentos.

Os resultados obtidos nessa pesquisa podem contribuir na área educacional para o objetivo primordial da leitura, a compreensão leitora. Este estudo fornece subsídios para que os professores conheçam os processos envolvidos na compreensão e o seu desenvolvimento. Constata-se que a criança precisa ser incentivada a refletir, manipulando os elementos linguísticos presentes nos textos. Percebe-se a necessidade de um trabalho voltado à reflexão, para isso, práticas frequentes de leitura devem fazer parte do contexto de sala de aula, que permita o pensar sobre a linguagem, levando o aluno a adquirir um comportamento deliberado e autônomo sobre a sua língua.

O presente estudo trouxe contribuições para as pesquisas na área da Psicolinguística referentes ao desenvolvimento da compreensão e a importância de um trabalho voltado à reflexão das marcas que constituem o texto. Ainda, é importante destacar que muitos estudos que abordam a compreensão leitora voltam-se para sujeitos que já não estão em período de alfabetização, diferentemente deste trabalho. Desse modo, sugere-se que mais pesquisas com este tema e com crianças entre 7 e 8 anos sejam realizadas, bem como estudos que remetam aos elementos linguísticos presentes no texto, os quais colaboram para o seu entendimento, e que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(3), pp. 491-502.

BRANDÃO, A. C. P.; e SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.11, n.2, Porto Alegre, 1998.

BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n.1, p. 51-62, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

_____. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.

BUBLITZ, G. K. **Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental**. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2010.

CASTRO, J. S. de. A influência do conteúdo emocional na recordação de textos: uma abordagem conexionista. In: POERSCH, José Marcelino e ROSSA, Adriana Angelim (org.) **Processamento de Linguagem e Conexionismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C.; ORLANDI, E.P.; OTONI, P. (orgs.). **O texto: leitura e escrita**. 2ª ed., Campinas: SP, 2002.

COLOMER, T; CAMPS, A. **Ensinar a Ler – Ensinar a Compreender**. São Paulo: Artmed, 2002.

CORREA, J. Habilidades Metalinguísticas ligadas à sintaxe e morfossintaxe. Em MOTA, M. **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2009.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONTES, M. J. O.; CARDOSO-MARTINS, C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 17(1), p.83-94, 2004.

GUIMARÃES, S.R.K. Dificuldades no desenvolvimento da Lectoescrita: O Papel das habilidades Metalinguísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 033-045, 2003.

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

_____. Atividades Metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M.R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. PISA 2009. Brasília, DF: Inep-Mec. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/pisa2009_apre.ppt. Acesso em 28 de abril de 2013.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**. Campinas: Fontes, 1989.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2002.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996.

MALUF, M.R.; BARRERA, S.D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.10, n.1, p. 125-145, 1997.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. LVI n. 24, p. 67-92, 2006.

MALUF, M.R.; GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M.R; GUIMARÃES, S.R.K. **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: UFPR, 2008.

MARCUSCHI, L.A.. **Compreensão textual como trabalho criativo**, Unesp, p.89-103, 2004. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>
Acesso em 28 de abril de 2013

MAREC-BRETON, GOMBERT, J. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, M.R (org). **Psicologia educacional – questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R.; SANTOS, R.; FREITAS, G.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M.; COSTA, A.; GUARDA, E. **Confias Consciência fonológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. ; GRIMM- CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C; TOMITCH, L. M. B; (cols). **Linguagem e Cérebro Humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAIS A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

MOTA, M. D. **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PEREIRA, V.W.; SCLIAR-CABRAL, L. **Compreensão de textos e consciência textual- Caminhos para o ensino nos anos iniciais**. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

REGO, L.L.B. Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. In: DIAN, M.G.B.B.; SPINILLO, A.G. (orgs). **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. Recife: UFPE, 1996.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

SPINILLO, A.G.; REGO, F.B.; LIMA, E.B.; SOUZA, N. Aquisição da coesão textual: Uma análise explanatória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. IN: SPINILLO, A.G; CARVALHO, G. AVELAR, T.(ORG). **Aquisição da linguagem: teoria e pesquisa**, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. In: **Psicologia Reflexão Crítica**. Vol. 16 nº 3, Porto Alegre, 2003.

SPINILLO, A.G.; MOTA, M.; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**. V. 38, 2010

WOLFF, C. L. **Compreensão de história e consciência fonológica de crianças pré-escolares.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais, o seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa “A relação entre compreensão leitora e consciência textual: Um estudo com alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental”. A pesquisa quer avaliar a relação entre a compreensão de um texto e a consciência textual, ou seja, a forma como esse texto está organizado. Se de acordo estiver, solicitamos a sua assinatura abaixo.

Eu, _____,
responsável legal de (nome do aluno) _____,
autorizo a sua participação no trabalho de pesquisa realizado pela pesquisadora abaixo descrita, na Escola Municipal de Educação Básica João de Barro, de Sapucaia do Sul, através de um questionário sobre o ambiente familiar de leitura, um questionário com perguntas sobre uma história que será lida pelo estudante e uma tarefa de organização das figuras da história de acordo com a ordem dos eventos da mesma.

A participação na pesquisa não oferece danos ou perigos à criança, como não prejudicará o andamento das aulas. O aluno pode desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos as suas atividades escolares.

Será mantido sigilo quanto à identidade do envolvido. Há a garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvida quanto aos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa.

No caso de dúvidas: você poderá entrar em contato com as pesquisadoras a qualquer momento: Orientadora: Vera Wannmacher Pereira. E-mail: vpereira@puers.br ,
Pesquisadora: Letícia da Silva Barboza. E-mail: leticia-barboza1@hotmail.com .

Assinatura do responsável legal

Vera wannmacher Pereira

Letícia da Silva Barboza

ANEXO 2 - PROTOCOLO DE AMBIENTE DE LETRAMENTO

Nome:

Idade:

Com quem mora:

Profissão dos responsáveis:

Eles leem jornal/revista:

Quando leem:

Tem irmãos:

Tem livrinhos em casa:

Alguém lê/ia pra você:

Pega livros na biblioteca da escola:

Quem te ajuda a fazer as tarefas da escola:

ANEXO 3 - HISTÓRIA

A FLOR E O PASSARINHO

Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes. A flor vivia muito triste, pois não havia ninguém com quem pudesse conversar. As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar.

Um dia, a flor viu um passarinho e resolveu conversar com ele. Ela foi logo dizendo que estava muito triste e sozinha.

- Por que você está tão triste? Perguntou o passarinho. - Aqui fico muito sozinha, disse a flor. Não tenho amigos. Você poderia ajudar?

- Não se preocupe, respondeu o passarinho, tenho uma ideia para acabar com sua tristeza.

E lá se foi ele voando rápido para um jardim vizinho. Neste jardim o passarinho apanhou com o bico, várias sementes de flores.

À noite, voltou para o quintal onde a florzinha morava e enquanto ela dormia, plantou as sementes na terra. Naquela noite, choveu muito. Ao amanhecer, a flor teve uma grande surpresa. O quintal parecia um lindo jardim!

Desde então, a flor viveu muito feliz, pois agora tinha muitas amigas para conversar.

ANEXO 4 - PROTOCOLO DE COMPREENSÃO LEITORA

Nome:

Data:

| Perguntas | Classificação |
|---|---------------|
| 1 Qual o problema da flor? | 1 2 3 |
| 2 O que ela mais queria? | 1 2 3 |
| 3 Quem resolveu o problema da flor? | 1 2 3 |
| 4 O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor? | 1 2 3 |
| 5 Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou? | 1 2 3 |
| 6 Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim? | 1 2 3 |
| 7 O que fez as sementes crescerem tão rápido? | 1 2 3 |
| 8 Por que a flor ficou feliz no final da história? | 1 2 3 |

Respostas:

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

ANEXO 5 -HISTÓRIA

A abelha

Era uma vez uma abelha que morava em uma colmeia com centenas de companheiras. Seu nome era Zita. Ela era uma abelha muito pequena, a menor da colmeia.

Todas as manhãs, a abelhinha e suas companheiras saíam com seu baldinho à procura de flores. Assim que retiravam o néctar, as abelhas voltavam rapidamente para a colmeia para poder fabricar o mel. Só que com Zita era diferente. A abelhinha era sempre a última a chegar.

Um dia, Zita avistou um filhote de passarinho caído no chão. A abelhinha resolveu ajudar o passarinho. Ela perguntou para a rainha se podia alimentar a ave com mel até que ela pudesse voar.

Todas as manhãs, lá ia Zita com seu baldinho cheio de mel alimentar o passarinho. Ele começou a melhorar com a ajuda da abelha. O passarinho começou a voar aos poucos. Até que Zita teve uma grande surpresa: ela viu o passarinho fazendo piruetas pelo ar.

A pequena abelha voltou para a colmeia e contou o que aconteceu para todas suas amigas que ficaram muito orgulhosas da pequenina.

ANEXO 6 - PROTOCOLO DE COMPREENSÃO LEITORA

Nome:

Data:

| Questões | Classificação |
|--|---------------|
| 1) O que Zita fazia todas as manhãs? | 1 2 3 |
| 2) Por que ela era sempre a última a voltar pra colmeia? | 1 2 3 |
| 3) Quem Zita encontrou quando voltava para a colmeia? | 1 2 3 |
| 4) Por que o passarinho não podia voar? | 1 2 3 |
| 5) Por que Zita perguntou para a abelha rainha se podia ajudar o passarinho? | 1 2 3 |
| 6) O que Zita fez para ajudar o passarinho? | 1 2 3 |
| 7) Qual foi a surpresa que Zita teve em uma manhã? | 1 2 3 |
| 8) Por que as amigas de Zita ficaram muito orgulhosas da pequenina? | 1 2 2 |

Respostas do aluno

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

ANEXO 7 - PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA TEXTUAL

Nome:

Quais figuras são da história? I II III IV V VI VII

Obs: _____

Anotar o nº das retiradas: Porque foram retiradas (justificativa)

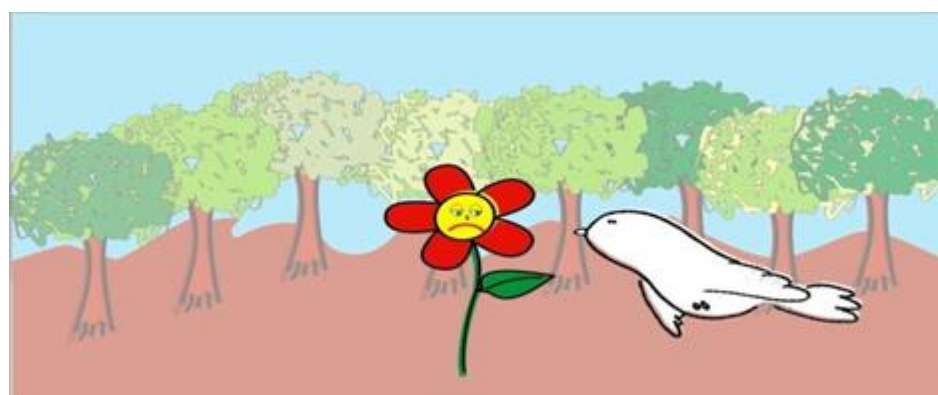
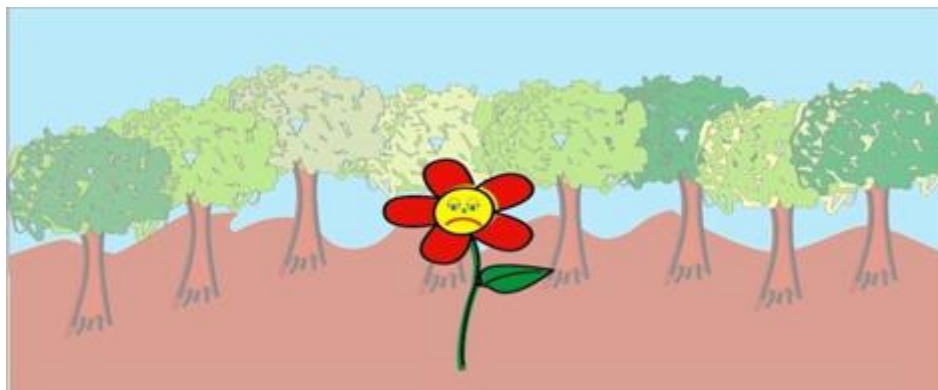
1.1 Qual a ordem que elas aparecem na história? Qual vem primeiro? Qual vem depois?

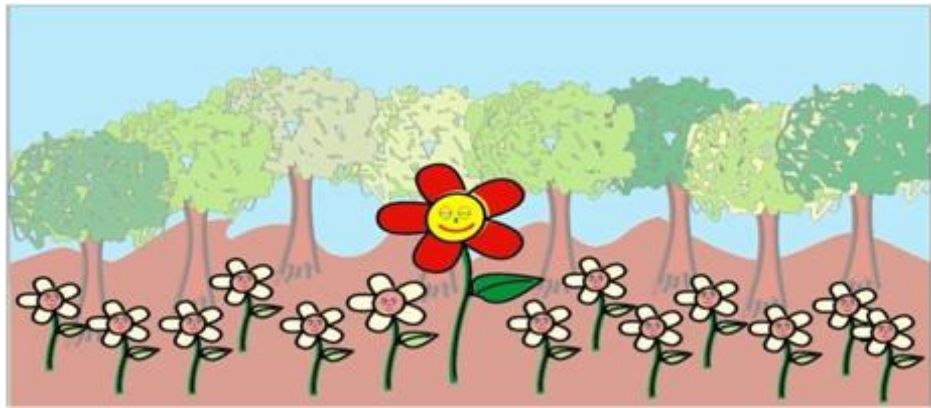
Anotar a ordem dada pela criança: _____

Porque é esta a ordem? (justificativa) _____

Classificação da ordem e da justificativa da criança:

ANEXO 8 - FIGURAS PERTENCENTES À HISTÓRIA

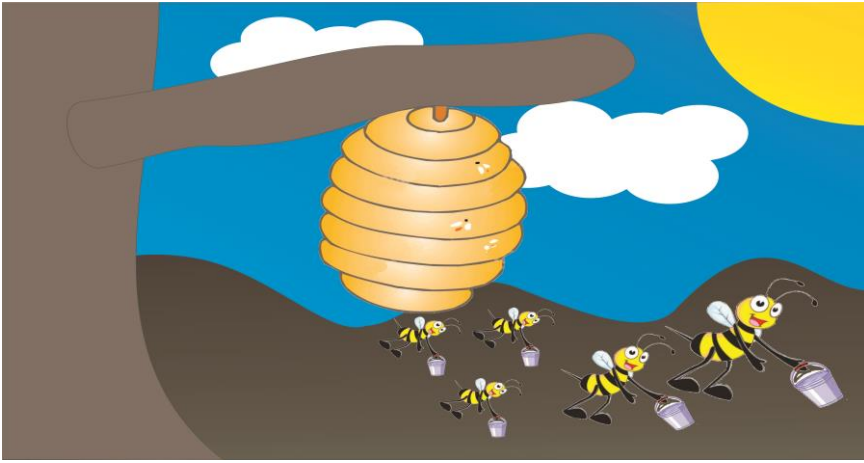




ANEXO 9 - FIGURAS NÃO PERTENCENTES À HISTÓRIA

FONTE: WOLFF, 2008

ANEXO 10 - FIGURAS PERTENCENTES À HISTÓRIA





ANEXO 11 - FIGURAS NÃO PERTENCENTES À HISTÓRIA

Figuras elaboradas por Jonas Rodrigues Saraiva