

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS

LEANDRO LEMES DO PRADO

**O CONTO SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLINGUÍSTICA EM INTERFACE COM A
LITERATURA: COMPREENSÃO LEITORA, CONSCIÊNCIA TEXTUAL E PROCESSAMENTO**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES: LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

O CONTO SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLINGUÍSTICA EM INTERFACE
COM A LITERATURA: COMPREENSÃO LEITORA, CONSCIÊNCIA TEXTUAL
E PROCESSAMENTO

ORIENTADORA:
Profª Drª Vera Wannmacher Pereira

COORIENTADORA
Profª Drª Maria Tereza Amodeo

DOUTORANDO
Leandro Lemes do Prado

Porto Alegre
2018

LEANDRO LEMES DO PRADO

O CONTO SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLINGUÍSTICA EM INTERFACE
COM A LITERATURA: COMPREENSÃO LEITORA, CONSCIÊNCIA TEXTUAL
E PROCESSAMENTO

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de doutor em Letras
pelo Programa de Pós-Graduação em Letras
da Escola de Humanidades da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul

ORIENTADORA Prof^a Dr^a Vera Wannmacher Pereira
COORIENTADORA: Prof^a Dr^a Maria Tereza Amodeo

Porto Alegre
2018

Ficha Catalográfica

P896c Prado, Leandro Lemes

O conto sob a perspectiva da psicolinguística em interface com a literatura : Compreensão leitora, consciência textual e processamento / Leandro Lemes Prado . – 2018.

196.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira.

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Tereza Amodeo.

1. Linguística. 2. Psicolinguística. 3. Conto. 4. Literatura. 5. Leitura. I. Pereira, Vera Wannmacher. II. Amodeo, Maria Tereza. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

“No combate entre um texto apaixonante e seu leitor, o romance ganha sempre por pontos, enquanto o conto deve ganhar por nocaute”

Julio Cortázar

Dedico este trabalho ao meu pai Adão Benigue do Prado (in memorian) que foi um homem bom, amoroso e honesto cujo trabalho deixou meios para que minha mãe, Maria de Lourdes Lemes do Prado, pudesse dedicar sua vida a me fazer percorrer o caminho que me trouxe até aqui.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS pela acolhida nesses quatro anos de estudos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq – Brasil pelo auxílio financeiro concedido através da bolsa de pesquisa.

A Professora Doutora Vera Wannmacher Pereira pelo profissionalismo na orientação cuidadosa desta tese, pelas oportunidades de produção acadêmica que tanto me fizeram crescer e também, é claro, pela experiência humana que levo desses anos de convivência.

A Professora Doutora Maria Tereza Amodeo pela coorientação desta pesquisa que me permitiu saber um pouco mais de Literatura além de me revelar uma pessoa a quem sempre vou admirar.

Aos professores membros da comissão avaliadora de minha defesa de tese: Maria da Graça Lisboa de Castro Pinto, Sara Regina Scotta Cabral, Maria Inês Corte Vitória e Ricardo Araújo Barberena pela leitura de meu texto, pelos apontamentos e sugestões e pelas reflexões que em mim despertaram.

Aos amigos e familiares que estiveram perto, ao longo deste processo, pelo carinho, pelo apoio e pelo respeito e compreensão aos silêncios e às ausências.

RESUMO

A Psicolinguística tem se dedicado a estudar as conexões entre a linguagem e a mente, de modo que seu espaço entre os estudos sobre a linguagem está alocado na cognição, no que se refere especificamente ao processamento da compreensão leitora e à consciência textual. As dificuldades de leitura de alunos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio têm sido uma constante preocupação para todos os profissionais da educação que se ocupam de encontrar métodos de ensino que permitam solucionar esse problema nos diversos gêneros textuais. Tendo em vista essas considerações, esta tese elege o texto literário, especificamente o conto, como o texto central de trabalho, pois esse gênero é frequente e relevante no ambiente escolar. Nesse recorte, define-se a Literatura como interface da Psicolinguística. Com o objetivo de construir um paradigma linguístico-literário favorável ao avanço dos estudos sobre a compreensão leitora, seu processamento e a consciência textual na leitura do conto, desenvolveram-se instrumentos que foram aplicados em três grupos distintos de leitores. Os dados obtidos foram analisados e discutidos. Como resultados, verificou-se no desempenho dos participantes que a superestrutura é a macroposição do conto na qual houve os menores escores de acertos, e na coesão gramatical os melhores escores de acerto. Os desempenhos ainda foram melhores na compreensão do que no conhecimento. No processamento, houve uma tendência à opinião pessoal. Pode-se verificar no arrolar dos resultados que, na consciência textual do conto, é preciso uma busca pelo desenvolvimento pleno de seu conhecimento. A partir dos dados e das discussões apresentadas, a pesquisa visa a contribuir com o ensino de leitura, de modo que seja possível ser pautado pela presença dos gêneros textuais literários, a fim de que se possa qualificar o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Palavras-chave: leitura, conto, compreensão, processamento, consciência.

ABSTRACT

Psycholinguistics has devoted itself to studying the connections between language and mind, so that its space between studies on language is allocated to cognition, specifically as it relates to the processing of reading comprehension and textual consciousness. The reading difficulties of Elementary and High School students have been a constant concern for all educational professionals who are in charge of finding teaching methods that allow to solve this problem in the diverse textual genres. In view of these considerations, this thesis chooses the literary text, specifically the short story, as the central working text, since this genre is frequent and relevant in the school environment. In this section, Literature is defined as the interface of Psycholinguistics. In order to construct a linguistic-literary paradigm favorable to the progress of the studies on the reading comprehension, its processing and the textual conscience in the reading of the story, instruments were developed that were applied in three distinct groups of readers. The obtained data were analyzed and discussed. As a result, it was verified in the participants' performance that the superstructure is the macroposition of the short-story in which there were the smallest hit scores, and in grammatical cohesion the best hit scores. The performances were still better at understanding than at knowledge. In processing, there was a tendency to personal opinion. It can be seen from the results that, in the textual awareness of the story, a search for the full development of his knowledge is necessary. Based on data and discussions, the research aims to contribute to the teaching of reading, so that it is possible to be guided by the presence of literary textual genres, in order to qualify the teaching and learning process as a whole.

Keywords: short-story, reading, awareness, understanding, processing

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Instrumento I - Caracterização do perfil aplicado ao Grupo 1

Apêndice II – Instrumento II - Caracterização do perfil aplicado ao Grupo 2

Apêndice III – Instrumento III - Caracterização do perfil aplicado ao Grupo 3

Apêndice IV – Instrumento V – Aferição da compreensão leitora através da escolha de resumo

Apêndice V – Instrumento V – Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento – Superestrutura

Apêndice VI – Instrumento VI - Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento – Coerência

Apêndice VII – Instrumento VIII- Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento – Coesão lexical

Apêndice VIII – Instrumento IX - Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento – Coesão gramatical

Apêndice IX – Conto referência para os instrumentos

Apêndice X – Termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa maiores de idade e responsáveis pelos participantes menores de idade

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos aspectos linguísticos e literários nas questões dos instrumentos	85
Quadro 2 – Condições e pontuações dos níveis de consciência para justificativa na escolha dos resumos	122
Quadro 3 – Condições e pontuações dos níveis de consciência	141
Quadro 4 – Número de vezes que os sujeitos retornam ao texto	150
Quadro 5 – Média de acerto por componente linguístico	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Hábitos de leitura: gêneros literários, teóricos e não-literários	108
Tabela 2 – Frequência dos hábitos de leitura de textos diversos	109
Tabela 3 – Conhecimento sobre conto	111
Tabela 4 – Hábito de ler contos	111
Tabela 5 – Frequência da leitura de contos	112
Tabela 6 – Frequência do conto na sala de aula	114
Tabela 7 – Abordagens de conto e de outros textos literários em sala de aula	115
Tabela 8 – Diferença na forma de trabalho entre conto e outros textos literários em sala de aula	116
Tabela 9 – Atividade de leitura de conto fora da escola	117
Tabela 10 – Conhecimento sobre leitura, conto e leitura de conto	118
Tabela 11 – Desempenho no resumo	121
Tabela 12 – Níveis de consciência na escolha dos resumos	123
Tabela 13 – Pontuação nos níveis de consciência na escolha dos resumos	123
Tabela 14 – Desempenho nos níveis de consciência no resumo	124
Tabela 15 – Desempenho no reconto	126
Tabela 16 – Desempenho em conhecimentos linguísticos G1	127
Tabela 17 – Desempenho em conhecimentos linguísticos G2	129
Tabela 18 – Desempenho em conhecimentos linguísticos G3	131
Tabela 19 – Desempenho na superestrutura	133
Tabela 20 – Desempenho na coerência	134
Tabela 21 – Categorias para análise das respostas às questões 4 e 5 do instrumento de coerência	136

Tabela 22 – Desempenho na coesão lexical	138
Tabela 23 – Desempenho na coesão gramatical	139
Tabela 24 – Níveis de consciência por questão G1	143
Tabela 25 – Níveis de consciência por componente G1	143
Tabela 26 – Níveis de consciência por questão G2	144
Tabela 27 – Níveis de consciência por componente G2	145
Tabela 28 – Níveis de consciência por questão G3	146
Tabela 29 – Níveis de consciência por componente G3	147
Tabela 30 – Níveis de consciência na superestrutura	148
Tabela 31 – Níveis de consciência na coerência	148
Tabela 32 – Níveis de consciência na coesão lexical	149
Tabela 33 – Níveis de consciência na coesão gramatical	149
Tabela 34 – Organização para responder às questões	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Paradigma linguístico-literário	72
Figura 2 - Gráfico da escolarização do G2.....	106
Figura 3 - Gráfico da escolarização do G3.....	107

SUMÁRIO

RESUMO
ABSTRACT

LISTA DE APÊNDICES
LISTA DE QUADROS
LISTA DE TABELAS
LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO	16
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
1.1 Compreensão leitora.....	25
1.2 Processamento da compreensão leitora.....	35
1.3 Consciência textual.....	39
1.3.1 Consciência.....	39
1.3.2 Coesão, coerência e superestrutura	42
1.4 Texto e gênero textual	48
1.5 Conto literário	59
2. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	74
2.1 Delineamento.....	74
2.2. Objetivos.....	76
2.2.1 Objetivos gerais.....	76
2.2.2 Objetivos específicos	76
2.3 Questões norteadoras de pesquisa	77
2.4 Hipóteses.....	77
2.5 Sujeitos.....	78
2.5.1 Grupo 1	79
2.5.2 Grupo 2	79
2.5.3 Grupo 3	80
2.6 Instrumentos de coleta de dados.....	81
2.6.1 Instrumento de caracterização do perfil	81
2.6.2 Instrumento de conhecimentos	82
2.6.3 Instrumentos de aferição da compreensão leitora.....	83
2.6.4 Instrumento de aferição da consciência textual	84
2.6.5 Instrumentos de aferição do processamento	86
2.7 Procedimentos de coleta de dados.....	87
2.8 Procedimentos de análise dos dados.....	88
3. ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	90
3.1 Análise dos instrumentos.....	90
3.1.1 Instrumento de aferição da Compreensão Leitora através da escolha de resumo	90
3.1.2. Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento – Superestrutura	93
3.1.3. Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento – Coerência.....	97
3.1.4. Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento – Coesão lexical.....	99

3.1.5 Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento – Coesão gramatical	102
3.2. Tratamento, análise e discussão dos dados	104
3.2.1 Análise dos dados do Perfil	105
3.2.2 Análise da compreensão leitora	120
3.2.2.1 Resumo	121
3.2.2.2 Reconto	125
3.2.3 Análise dos conhecimentos linguísticos	127
3.2.3.1 Superestrutura.....	132
3.2.3.2 Coerência.....	134
3.2.3.3 Coesão lexical	138
3.2.3.4 Coesão Gramatical.....	139
3.2.4 Análise do processamento	140
3.2.4.1 Análise dos níveis de consciência nos protocolos verbais	141
3.2.4.2 Análise dos retornos ao texto	150
3.2.4.3 Análise da organização para as respostas.....	152
CONCLUSÕES	157
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES.....	170

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais intermediado pelas tecnologias da informação, o sujeito leitor, inserido em um contexto social, ao agir como tal, inquieta-se diante da vida, tem uma experiência psíquica individual, está marcado por vivências artísticas e códigos que denotam seu senso estético (AMODEO & PEREIRA, 2016). É a partir desse pressuposto que esta pesquisa se desenvolve, visando a investigar o sujeito leitor e as possíveis inquietações que se desenvolvem a partir da leitura de um texto literário, especificamente o conto.

Com a ciência de que a abordagem transdisciplinar é redescoberta, revelada, utilizada numa velocidade fulminante, consequência da necessidade de responder aos desafios sem precedentes de um mundo como o nosso, a proposta deste estudo associa duas áreas que são muito próximas, mas que a tradição acadêmica, por vezes, insiste em separar – a Linguística e a Teoria da Literatura. Para minimizar essa lacuna, esta tese de doutorado idealiza uma proposta acadêmica de pesquisa com o intuito de buscar respostas para inquietações a respeito da leitura, mais especificamente no que tange ao processamento da compreensão leitora e à consciência textual do conto. O trabalho faz parte da Linha de Pesquisa Fundamentos Linguístico-Literários, que estabelece uma interface entre a Psicolinguística e a Literatura.

Assim, a direção seguida foi a de desenvolver um estudo sobre a leitura do conto, a partir de grupos heterogênicos de leitores. Nesse sentido, instrumentos sobre o processamento da compreensão leitora, a compreensão leitora em si e a consciência textual, foram desenvolvidos e aplicados em três grupos de leitores: concluintes do Ensino Médio, graduandos em Letras em prática de ensino e professores formados em Letras há mais de cinco anos. Para a elaboração desses instrumentos, foi utilizado o conto, um gênero textual literário com predominância narrativa, de curta extensão, com características próprias e que vem sendo recorrente nos livros didáticos destinados à Educação Básica.

A configuração da leitura tem sofrido alterações nas últimas décadas, uma vez que a sociedade viu emergir novas tecnologias de acesso à informação, que propiciaram uma nova configuração nos contextos de ensino e aprendizagem, bem como na própria cultura como um todo, pois interferem em todas as esferas do comportamento humano. Nesse contexto, a necessidade de se ter como foco o

ensino de leitura é demonstrada através dos resultados do Brasil em algumas avaliações que investigam a leitura. Exemplo disso é o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA em inglês), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que pesquisa, a cada três anos, a competência em leitura de estudantes na faixa dos 15 anos de idade. Os resultados do PISA com os estudantes brasileiros colocam o Brasil nas últimas posições nas sucessivas edições. Outra avaliação, feita pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), através de um instrumento conhecido como Prova Brasil, investiga alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Indicando também uma situação crítica, os resultados desse exame revelam índices abaixo dos desejados no desempenho em leitura.

De modo geral, o quadro dessas pesquisas invoca uma reflexão sobre quais os métodos necessários para melhorar a Educação. Além disso, suscita outras reflexões a respeito do ensino, tais como: qual é o lugar dos gêneros textuais literários no processo de letramento de um indivíduo leitor com formação básica? Aqueles que ensinam leitura ou estão se preparando para tal, como tratam os gêneros textuais literários? Como o ensino da leitura será influenciado pelas novas tecnologias, quando cada vez mais aparecem propostas de ensino mediado por computador?

Tais questões despertam o interesse de investigação para o qual esta tese aponta. Assim, inicialmente foi preciso estabelecer quem é ou quem são os leitores de que se está falando. Então, definiu-se o gênero textual literário mais profícuo para investigar sua compreensão. Depois, determinaram-se os instrumentos que podiam de maneira mais acurada oferecer dados sobre esse processo de compreensão.

Como a sociedade é ampla – e pensando no contexto de domínio e ensino de leitura, do ponto de vista da escolarização na leitura e da preparação profissional para atuar nessa escolarização –, buscaram-se três tipos de leitor evidentes em uma sociedade de indivíduos letrados, que foram considerados para a realização da pesquisa.

O primeiro é composto por indivíduos que concluem o processo de formação básica caracterizada no Brasil como Ensino Fundamental e Ensino Médio. Pessoas que não concluem a referida formação não são alvo da presente pesquisa. A escolha por sujeitos com Educação Básica é uma definição metodológica.

O segundo grupo de leitores é constituído por aqueles que ingressaram no ensino superior na área de Letras, pois esses continuam leitores como o primeiro grupo, porém aprimoram suas habilidades de leitura a partir do conhecimento sobre o tratamento do texto investigado, a partir de princípios de compreensão leitora que contribuem para o desenvolvimento da habilidade de ler. Esse grupo se diferencia do primeiro por ter um conhecimento sobre o funcionamento do texto, por estar em processo de formação para ensinar leitura. Assim, conseqüentemente, espera-se que ele consiga ter sobre o texto um domínio mais confortável. Para atingir os fins desta pesquisa, esse grupo tem melhor representação nos indivíduos que estejam cursando a disciplina de estágio de docência, na qual eles são colocados em situação de prática de ensino de leitura, isto é, leitores que começam a ensinar leitura.

O terceiro grupo de leitores é constituído por sujeitos formados em Letras que já estão há, pelo menos, cinco anos nas redes de ensino básico. São leitores que já passaram pela formação básica, pela formação para ensinar leitura e já desenvolveram o processo de ensino e aprendizagem de leitura. Distinguem-se dos dois primeiros pela experiência e pela capacidade de avaliar o funcionamento do processo.

Pormenorizando, para a investigação do processo de compreensão leitora desta pesquisa foram previstos três grupos:

G1 – composto por sujeitos cursando o último ano do Ensino Médio;

G2 – composto por sujeitos graduandos de Letras em processo de formação para ensinar leitura;

G3 – composto por sujeitos formados em Letras há mais de cinco anos com experiência em ensinar leitura.

Uma vez determinado o público-alvo de investigação, partiu-se para a escolha de um exemplar importante de gênero textual literário para a investigação, conforme exposto a seguir. É oportuno, neste trecho, destacar o valor da crença no texto literário como importante mecanismo de formação de leitores, uma vez que a Literatura é a arte da palavra escrita.

No texto literário, estão retratadas as marcas de uma sociedade. Em função disso, Bordini e Aguiar (1988) apontam a leitura de textos literários como essencial para a fundação social da leitura como ato porque, se a leitura favorece a descoberta dos sentidos, a leitura do texto literário promove esse descobrimento de

modo mais abrangente, uma vez que utiliza a imitação genérica da vida constituída pelos elementos linguísticos, para atingir um plano de significação universal, reproduzindo uma realidade ficcional concreta e particular.

Em vista disso, optou-se pelo conto como gênero textual a ser investigado na presente pesquisa, pois ele é um texto literário de predominância narrativa que apresenta características formais que podem contribuir para o desenvolvimento e o incentivo da leitura de Literatura nas salas de aula da educação básica. Não compete a esta pesquisa afirmar que somente esse gênero textual contribui para a promoção da literatura em sala de aula, porém assume-se que é um bom exemplar para tal finalidade. O conto é oportuno em razão de ser um texto de curta extensão, convidando mais amigavelmente o leitor para o seu desbravamento. Outra questão é que há inúmeros textos consagrados desse gênero disponíveis na internet, tornando-o de fácil acesso.

Em uma primeira observação, a extensão do texto, assim como sua disponibilidade em ambiente virtual pode parecer trivial. No entanto, cabe ressaltar que um texto de curta extensão e acessível facilita o planejamento de uma aula, pois sua leitura pode explorar e discutir os sentidos e significados perenes ao texto num espaço de tempo menor do que levaria a exploração de um romance ou outro exemplar de texto narrativo mais extenso. A utilização de textos mais extensos no decurso de uma aula da Educação Básica, por exemplo, requer mais tempo para uma completa investigação e o acesso a tais textos pode constituir gastos financeiros com a compra de exemplares, muitas vezes insuficientes para a demanda de leitores.

Silva (2003) aponta como motivo para estreitar a relação entre leitura, Literatura e Teoria Literária, no meio escolar, a natureza interdisciplinar do ato de ler, uma vez que envolve contribuições de diversas áreas. Assim, em sua perspectiva, o ato de ler é influenciado por estratégias cognitivas, linguísticas, metalinguísticas, conhecimento do policódigo literário, noção de gênero literário e estilo de época no qual o texto está inserido. A autora também aponta para o fato de que o texto literário constrói significação a partir da participação efetiva do leitor, evidenciando as relações dinâmicas entre a Literatura e o leitor. Dessa forma, a Teoria Literária deve subsidiar a prática do professor na escola, a fim de ampliar concepções críticas sobre o fazer literário e a recriação do texto pelo leitor, o que só ocorre no ato da leitura.

Isso posto, acredita-se que os pressupostos da Psicolinguística, tendo em vista a leitura da Literatura, podem contribuir para que o leitor não apenas compreenda melhor o texto, percebendo as nuances da linguagem literária – que constrói universos ficcionais autônomos, de forte sentido imaginativo –, mas conheça seus próprios processos, como leitor, a fim de que construa possibilidades produtivas de estabelecimento de conexões com as experiências humanas – suas ou não. Todo esse movimento servirá para sensibilizá-lo diante da vida e, principalmente, da alteridade (AMODEO & PEREIRA, 2016).

Assim, entende-se neste trabalho que, quanto mais o leitor estiver em contato com diferentes textos, mais se desenvolverá no ato de ler e de dar sentido ao que lê. Em se tratando da Literatura, que utiliza a linguagem nas suas dimensões mais radicais, ganha-se especial tom e intensidade. Justamente por essa densidade que a Literatura agrega ao ato de ler é que se concebe a interação entre as áreas da Linguística e da Teoria da Literatura, no que diz respeito à compreensão leitora do texto, à percepção de suas relações com o mundo e à emoção alcançada a cada descoberta – construções feitas pelo leitor durante o percurso da leitura (Amodeo & Pereira 2010).

Nesse sentido, parece evidente que a leitura do texto literário em sala de aula deve estar presente não só na disciplina de Literatura, mas também na disciplina de Língua desde muito cedo, para que o aluno tenha contato com textos dessa natureza e adquira familiaridade com os gêneros textuais em sentido amplo. Essa presença literária, evidentemente, influencia a formação crítica do aluno tornando-o um leitor atento à informação que lhe é dada e à sociedade na qual ele está inserido.

Metodologicamente, uma vez que se tem público e gênero textual definidos, outra preocupação diz respeito a encontrar a forma mais precisa de verificar em que medida se dá a compreensão do texto por um determinado leitor. Para tanto, são necessários instrumentos de investigação do processamento da leitura, da compreensão leitora e da consciência textual do conto.

Algumas pesquisas envolvendo textos narrativos acabaram por alavancar o foco de interesse e apontaram quatro caminhos que envolvem a análise de textos narrativos e do próprio conto: a estrutura do texto, o contexto, os processos cognitivos e o ensino. O avanço das pesquisas por esses caminhos acontece paralelamente, evidenciando que a qualquer nova pesquisa eles podem se entrecruzar ou se afastar.

A preocupação com a estrutura do texto pode ser mais bem delineada através da atenção que recaía sobre a estrutura da história e os tipos de informação nela contidos (McCABE & PETERSON; 1983), a estrutura da história e a organização sequencial dos eventos narrativos (COPMANN & GRIFFITH, 1993), o conceito de estrutura narrativa e a crítica sobre este (VIEIRA, 2001), bem como o percurso histórico do gênero conto enquanto forma híbrida da prosa literária, a fim de que fosse possível definir novos gêneros (miniconto), originados a partir dele (GUIMARÃES, 2010).

Em meio a essa discussão sobre a estrutura, também surgiu a necessidade de se lançar um olhar para o contexto. Isso ocorreu quando da observação de estudos que revelam o interesse nas influências contextuais no discurso narrativo de adultos jovens ditos normais (COELHO, LILES e DUFFY; 1990), a própria definição de narrativa leva em consideração o contexto social (BROCKMEIER & HARRÉ, 2003), mais precisamente, estudos que atentam para o preconceito e as desigualdades na sociedade (MOREIRA, 2007), bem como as questões de gênero e de classe social (LEHTONEN, 2012).

Se a estrutura do texto e o contexto no qual ele acontece geraram interesse, não foi diferente com o papel da cognição. Assim, recorreu-se a pesquisas envolvendo: a relação entre a semântica cognitiva e sequência de instruções dirigidas (JOACHIM, 1995), a reflexão sobre o próprio ato de escrever (SINGER, 2006), abordagens cognitivas e neuropsicológicas da análise da produção e compreensão de narrativas (MATA, SILVA e HAASE, 2007) e as funções cognitivas de idosos, a partir de uma interface entre Literatura e Neuropsicologia (AMODEO e FONSECA, 2009).

O papel da cognição inevitavelmente propicia um olhar para o ensino do texto narrativo e do conto. Assim, pode-se verificar o foco sobre os processos de ensino e aprendizagem, tais como: o valor histórico e a herança literária na evolução de textos narrativos (PARLEVLIET, 2008), o desenvolvimento da compreensão leitora através do conto (PINHO, 2010), o desenvolvimento da competência literária em crianças (VON DER POL, 2012), a presença dos textos literários como *conto* e *causo* nos livros didáticos como modelo de ensino da escrita (SILVA, 2012), as estratégias do leitor na leitura de contos infantis, com crianças do Ensino Fundamental (SERAFIM & CORDEIRO, 2013).

As pesquisas mencionadas constituem o percurso deste estudo. Eventualmente, podem ter sido ignorados outros estudos ainda não identificados. As pesquisas citadas revelam quatro caminhos que pesquisadores seguiram ao longo das últimas décadas. Nesses termos, a presente tese dialoga com tais referenciais ao mesmo tempo que vai se constituindo a partir dos dados que os instrumentos revelam, a fim de chegar a conclusões próprias desse estudo, no recorte realizado e com os sujeitos escolhidos.

Ademais desta introdução, esta tese está organizada em cinco capítulos. O segundo capítulo traz as bases teóricas sobre as quais este texto se apoia: os fundamentos da leitura pela perspectiva psicolinguística, a compreensão leitora e seu processamento, a consciência textual e os aspectos teóricos que dão base, a saber: coesão, coerência e superestrutura. Em seu desenvolver, o capítulo trata da interface proposta nesta pesquisa: Psicolinguística e Literatura, em que o texto é tratado pela perspectiva de gênero textual literário.

O terceiro capítulo traz a metodologia da pesquisa. Nele são explicitados os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de coleta e análise. Sempre que oportuno, vai-se dando mais informações que ajudem a elucidar a constituição do recorte de pesquisa.

O quarto capítulo apresenta os resultados oriundos da coleta dos dados. Nesse segmento da tese, o instrumento que expressa o paradigma linguístico-literário é discutido, bem como os resultados encontrados a partir da aplicação desse instrumento. Essa aplicação gerou dados sobre o perfil dos sujeitos, da compreensão leitora, dos conhecimentos linguísticos e do processamento da leitura, todos evidenciando a consciência textual do gênero conto.

Após, apresentam-se as conclusões desta pesquisa. Nessa etapa final, faz-se uma retomada dos objetivos e das questões norteadoras da investigação proposta nesta tese, evidenciando de que maneira um estudo da consciência textual, compreensão leitora e processamento, apoiado na interface entre Psicolinguística e Literatura, pode oferecer um instrumento, baseado em um paradigma linguístico-literário, para contribuir com os estudos do texto, mais especificamente, do conto enquanto gênero textual.

Dessa forma, a presente pesquisa busca refletir sobre os meios necessários para melhorar o ensino de leitura dentro da Educação como um todo, pautada principalmente pela leitura de gêneros textuais literários. Com isso, outras reflexões

a respeito do ensino terão espaço para serem pensadas, considerando gêneros textuais literários no processo de letramento e a forma como são tratados dentro do ensino de leitura. Nesses termos, a presente pesquisa é uma forma de dar uma resposta ao ensino, oferecendo um caminho para qualificar o fazer pedagógico na sala de aula de leitura.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de conduzir a pesquisa proposta, alguns conceitos concernentes à área da leitura são necessários. Assim, neste momento do texto, apresenta-se a contextualização teórica que desencadeia a necessidade de se pesquisar a compreensão leitora, a consciência (DEHAENE, 2009) e a consciência textual (GOMBERT, 1992), bem como os paradigmas de análise do texto através das categorias de análise linguístico-literária do conto, a partir do conceito de sequência dominante em textos narrativos (ADAM, 2008).

A necessidade de se ter como foco o ensino de leitura é demonstrada através dos resultados do Brasil em algumas avaliações que investigam a leitura. Exemplo disso é o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que pesquisa, a cada três anos, a competência em leitura de estudantes na faixa dos 15 anos de idade. Os resultados do PISA com os estudantes brasileiros coloca o Brasil nas últimas posições nas edições de 2003, 2006, 2009, 2012 e 2015. Outra avaliação, feita pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), através de um instrumento conhecido como Prova Brasil, tem avaliado alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Os resultados também revelam índices abaixo dos desejados no desempenho em leitura no tocante à faixa etária pesquisada. No estado do Rio Grande do Sul, houve o SAERS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul), que, através de provas que avaliam as condições de leitura dos alunos da rede pública estadual de ensino, verificou que os alunos do Ensino Fundamental ficam abaixo da média e que os alunos do Ensino Médio conseguem, não todos, atingir a média.

Além desses resultados insatisfatórios em proporções nacionais e regionais, há também avaliações de abrangência menor, como a seleção para o Ensino Médio e cursos técnicos da Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, uma instituição estadual localizada no município de Novo Hamburgo, que atrai jovens de mais de trinta cidades da região e avalia, em Língua Portuguesa, a compreensão leitora, bem como a capacidade de escrita a partir de um livro literário previamente selecionado. Seus resultados também indicam a necessidade de se concentrar não só na leitura de modo geral, como também na leitura de textos narrativos, de modo específico.

Todas as avaliações mencionadas despertam o interesse científico de investigar como se dá o processamento da leitura e quais os caminhos percorridos pelo leitor para compreender um texto. Mais do que isso, suscita verificar o quanto ele sabe sobre aquele determinado gênero de texto. Com essas indagações, é possível ver na Psicolinguística uma possibilidade para investigar o processamento, a compreensão leitora e a consciência textual, mas, para conduzir uma pesquisa dessa natureza, é preciso estabelecer que texto se tem como alvo dessa tarefa de investigação. Um pouco além, precisa-se ter a ciência de que um texto é um produto do uso da linguagem em um determinado lugar, em uma determinada época, em uma determinada cultura.

Nesse sentido, uma pesquisa que se propõe a investigar a leitura por meio da utilização de um determinado gênero textual precisa, antes, considerar conceitos como: linguagem, texto e contexto, para dar referência do lugar dentro do escopo teórico no campo da Linguística no qual a pesquisa se fundamenta. Tendo em vista essa consideração, esta tese se ampara na Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1976, 1989), para definir a perspectiva de linguagem e de texto que se quer investigar.

Essa escolha se dá no âmbito do que destacou Leffa (1996: 17): "para compreender o ato da leitura temos que considerar (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto". Nesse sentido, entende-se o papel das metafunções da linguagem para o desdobramento do texto e de como sua compreensão é processada, a fim de que se atinja um nível de consciência textual.

1.1 Compreensão leitora

A concepção de leitura assumida na presente pesquisa apoia-se nos fundamentos da Psicolinguística, em que a leitura, segundo Morais (1996), ocorre por meio de quatro fatores distintos e fundamentais no processo: a capacidade de leitura, os objetivos da leitura, a atividade de leitura e a performance da leitura. Assim, ler implica um modo particular de aquisição de informação por meio de processos cognitivos específicos.

Goodman (1991) acredita que a interação entre autor, leitor e texto é fundamental para a compreensão daquilo que se lê. Para ele, o leitor faz uso não apenas das informações visuais que estão presentes no texto, mas também do

conhecimento prévio que está armazenado na sua memória. Assim, o autor conceitua a ação de ler como “um jogo psicolinguístico de adivinhação”, no qual ler significa fazer e testar hipóteses sobre o conteúdo do texto, sendo esta habilidade fundamental para a construção do seu sentido.

Para Morais (1996), no processo de compreensão dos textos, o leitor utiliza a sua competência lexical, além dos processos de análise sintática e de integração semântica. Ainda estão implicados o conhecimento de mundo e as experiências pessoais do leitor. O leitor utiliza algumas estratégias, tais como a seleção de pistas relevantes do texto, para predizer o que se segue e encontrar o sentido. Uma vez que os textos trazem muita informação implícita, o leitor precisa se amparar no seu conhecimento prévio. A inferência, portanto, tem papel importante no preenchimento das lacunas existentes no texto.

Nesse sentido, encontra-se a importância da Psicolinguística nos estudos dos processos dessa natureza, uma vez que a área tem como eixo temático as relações entre linguagem e cognição, no que se refere ao processamento da compreensão e da produção – o que coloca o cérebro no centro das atenções. Examinando sua natureza, é possível considerá-la propícia a interfaces – com campos da própria Linguística (Pragmática, Estudos do Texto e do Discurso) – e com outros campos de conhecimento – Literatura, Psicologia, Educação, Computação, Medicina, Neurociências.

A busca constante de associação entre teoria e prática e entre pesquisa, ensino e extensão originou estudos que se caracterizam pelo estabelecimento de interfaces produtivas com a Literatura, com a Educação e com a Informática (Pereira, 2010). Essas interfaces com outras áreas fundamentam o avanço e a importância da Psicolinguística e determinam sua relevância para as pesquisas sobre ensino de línguas. Dessa maneira, a presente tese busca encontrar um paradigma linguístico-literário de investigação do gênero textual conto, a fim de ser um exemplo de interface entre Linguística e Literatura.

Pereira (2010) aponta os caminhos históricos da Psicolinguística, destacando que as tentativas de explicação têm sido buscadas por diferentes grupos culturais, escolas e convicções, e que o interesse pelo tema é oriundo da curiosidade e da angústia humanas de tentar compreender e entender o ponto original de seu destino, visando a explicar sua posição no Universo. Historicamente, tem-se um passado de pensadores e cientistas, que repousaram sua atenção na tarefa de

entender a relação entre o cérebro e a linguagem, apoiando-se em observações, análises e reflexões sobre objetos construídos, idealmente ou empiricamente existentes.

Algumas contribuições destacadas por Scliar-Cabral (1991) apontam que Humboldt, ao distinguir ergon de energia, determinou dois objetos de estudo: um em que ergon é produto e, portanto, interesse da Linguística de Saussure; outro em que energia é processo e, assim sendo, torna-se objeto de estudo da Psicolinguística. A partir dessa cisão se definiu e se constituiu gradativamente a Psicolinguística, desenvolvendo um percurso no que se refere ao seu objeto de estudo, traduzido em linhas de investigação (Pereira, 2010), como a busca de associações naturais com disciplinas externas, sofrendo, pois, redefinições, absorvendo elementos externos, assumindo novos rótulos e promovendo internamente suas interfaces.

Quanto às interfaces com outras áreas do conhecimento, as pesquisas têm privilegiado interações com a Literatura, a Informática e a Educação. A interface Psicolinguística/Literatura tem ocorrido na medida em que as pesquisas focalizam o texto literário e buscam nos instrumentos psicolinguísticos possibilidades de obtenção de dados.

Para o desenvolvimento de estudos psicolinguísticos, Pereira (2010:50) aponta que os instrumentos têm especial importância, uma vez que eles são construídos *ad hoc*. O questionário, o resumo, o *cloze*, a escolha simples, a escolha múltipla, o falso/verdadeiro, a entrevista são de uso recorrente para investigar a compreensão, por exemplo.

O protocolo verbal, por sua vez, é utilizado frequentemente para pesquisar o processamento da compreensão. Atualmente, novos instrumentos vêm sendo adotados: os *softwares* de captura, que registram ações de leitura no computador; o *eyetracking*, que verifica os movimentos oculares; o *RSVP – Rapid Serial Visual Presentation*, que registra a leitura de textos com sincronização dos estímulos auditivo e visual; a RM, que verifica a anatomia do cérebro; a RMf, que verifica as funções cerebrais; a tomografia computadorizada, que analisa o cérebro em tridimensão; e o eletroencefalograma, que verifica, com base em eletrodos, os sinais elétricos emitidos pelo cérebro.

Os estudos têm se diferenciado em relação à população e aos procedimentos e aos instrumentos de pesquisa do ponto de vista metodológico. A preocupação com os processos de aprendizado e ensino, dentro desse contexto, é evidente uma vez

que os sujeitos das pesquisas têm sido estudantes e professores de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. À medida que a Psicolinguística avança, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados se modificam dos mais usuais, como questionário, escolha múltipla, escolha simples, falso/verdadeiro, passando pelo resumo e pelo cloze, evoluindo para o protocolo verbal *off-line* e *online*, avançando ainda para os *softwares* computacionais e preparando-se para as ressonâncias magnéticas.

A presente pesquisa segue a perspectiva psicolinguística, portanto apoia-se nos conceitos de leitura e compreensão leitora, uma vez que busca verificar como esse processo se dá. Além disso, investiga a consciência textual do gênero textual conto. Assim, serão necessários conceitos como gênero textual, coesão, coerência e superestrutura, de modo que seja possível levar a cabo o que se propõe.

O gênero conto foi escolhido como único texto a ser investigado nesta tese porque estudos psicolinguísticos recomendam o uso de um mesmo gênero textual no desenvolvimento nos dois processos, de modo que a consciência textual na leitura encaminhe a consciência textual na escrita (Smith, 1983). Daí a importância da ativação dos conhecimentos prévios, da observação dos traços linguísticos do texto e da reflexão sobre os procedimentos de compreensão utilizados, o que exige o uso da memória declarativa e da memória procedimental.

Não menos importante que a consciência textual no processamento da leitura é o fato de que a leitura se dá na interação entre o leitor e o texto. O sujeito que lê é um sujeito marcado historicamente e que tem suas próprias formas de conceber a realidade. Também o texto traz em sua organização as ideias e as formas de conceber o mundo de quem o escreve.

Esse entendimento é importante porque o processo de ensino e aprendizagem, tanto na Literatura quanto na Língua Portuguesa, passa pelas discussões do professor com seu aluno sobre o texto. Tais discussões estão impregnadas de conceitos próprios que se sustentam ou se modificam por meio da leitura.

Em vista disso, parece importante se fazer uma imersão pelos modelos interacionais e pelo que os estudos na área da Linguística Aplicada destacam para o processamento da leitura, uma vez que essa área investiga a linguagem relacionada com o ensino de línguas. Vejam-se alguns modelos.

No modelo interacional, embora já se tivesse a preocupação de se relacionar a compreensão do ensino/aprendizagem de leitura com o social, ainda se apresentava indiferente às condições sociais, históricas e culturais das quais o texto se originava. Além disso, estava ainda pouco difundido o estudo sobre práticas sociais e contexto (situacional e cultural) no estudo do texto e sua relação com os gêneros do discurso (Pereira, 2005).

A partir de estudos sobre letramento e práticas socioculturais de linguagem, Pereira (2005, 3) afirma que a Linguística Aplicada estabelece uma aproximação entre as ações de leitura com a determinação e funcionalidade dos gêneros do discurso. Assim, passa-se a discutir leitura a partir da compreensão das diversas instâncias sociais das quais esta se constitui e se processa. Os gêneros do discurso, assim, tornam-se subsídios de compreensão de modo a indicar pela linguagem como o sujeito age, construindo relações sociais de como é possível (re)construir identidade e de como se busca alcançar objetivos sociais. Nesses termos, a leitura passa de modelo apenas interacional a uma prática fundamentalmente social, na qual não apenas interagem elementos linguístico-discursivos, mas também componentes extratextuais.

Segundo Pereira (2005), o ensino/aprendizagem de leitura como prática social faz emergir diversos problemas que levam à impossibilidade de realização de práticas educacionais formativas, políticas e críticas em no contexto educacional contemporâneo. Entre os mais fecundos estão: (a) um contexto de aprendizagem reprodutivista, normativo e estruturalizado; (b) um despreparo docente para o ensino sociossituado; (c) uma lacuna de recursos (materiais e infraestrutura); (d) um descompromisso por parte de políticas públicas com a escola.

Diante dessas barreiras apresentadas, urge observar se há a possibilidade de desenvolver tentativas de (re)construção do conhecimento e de atitudes éticas para o ensino, deixando o contexto do fracasso e direcionando a discussão para o contexto de aprendizagem social, política e crítica. Assim, a compreensão leitora pode contribuir para que os sujeitos tornem-se críticos diante de si e diante do mundo sobre o qual atuam.

Nessa perspectiva, a ação docente pela perspectiva dos gêneros textuais, investigando o texto desde o seu vocabulário até seu nível discursivo, torna-se uma questão de construção de paradigmas que se direcionam a uma compreensão da linguagem como prática social.

Os diferentes gêneros trazidos para sala de aula, pois, devem verificar criticamente a ênfase dada à relação dialógica bidirecional entre leitor e sociedade, ambos presentes nos textos, tornando os diversos textos corporificados em gêneros e elucidando o espaço de interpretação, compreensão e descrição dos efeitos da linguagem no espaço de relações sociais, originando uma construção identitária e uma representação da realidade. Assim, a leitura passa a fazer parte de práticas de letramento (Kleiman, 2006:26-27).

Com o olhar voltado para o ensino de leitura, precisa-se verificar o que os órgãos competentes postulam para essa tarefa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de:

(a) posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (b) desenvolver o conhecimento ajustado a si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; (c) utilizar as diferentes linguagens, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais em contextos públicos e privados, atentando a diferentes intenções e situações de comunicação; (d) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; (e) questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lúdico, a criatividade, a intuição, capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando adequação (Brasil, 1998, p. 7).

É possível perceber no excerto uma preocupação com a metacoscincia sobre o papel de sujeitos agentes e críticos na sociedade. Dessa forma, para professores e professores em formação, torna-se essencial propiciar espaços de investigação que considerem as experiências sociais do aluno e seu contexto sociocultural a fim de delinear a atividade de ensinar e aprender. Dessa forma, os PCNs podem contribuir para a conscientização sobre a relevância de uma prática educativa que possa integrar perspectivas socioculturais e de investigação na sala de aula.

Os antigos PCNs e as atuais Bases Curriculares Nacionais apontam os gêneros textuais como um potencial objeto de ensino para a disciplina de língua portuguesa já que a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino uma vez que os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam

como pertencentes a este ou àquele gênero. Uma proposta de planejamento de atividades que investiguem questões socioculturais é retomar os Temas Transversais como eixos temáticos para o desenvolvimento de atividades de leitura com base em gêneros, tal como preconizam os documentos oficiais:

O trabalho desenvolvido a partir de temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo) demanda participação efetiva e responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas.(Brasil, 1998, p. 40)

Assim, o trabalho em sala de aula pode desenvolver a competência leitora do aluno, revelando uma educação comprometida com o exercício da cidadania, que cria condições para que o aluno possa agir criticamente no mundo. Isso porque o sujeito deve ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita, a fim de mostrar aspectos da sua competência leitora

A dificuldade de compreensão de alguns conceitos (da Linguística) por parte dos professores é outra questão pertinente para discussão a respeito dos PCNs que necessita de atenção. Algumas conceituações, categorias e relações linguísticas são apresentadas, discutidas e reformuladas para o aluno/leitor sem que necessariamente eles compreendam essas explicações. Com o objetivo de relacionar as diferentes teorias de abordagem do texto, os PCNs, por vezes, desenvolvem tais teorias sem nenhum parâmetro dos interlocutores potenciais desse documento (Pereira, 2005).

Sobre os PCNs, Silva (2001, p. 102) destaca que, sem a compreensão de “conceitos como linguagem, língua, texto, discurso, gênero do discurso, letramento, o documento pode não passar de mera ‘lista’ de itens que se deve trabalhar na sala”. Nesse sentido, os PCNs vêm sendo repensados com o intuito de discuti-los a fim de compreendê-los, seja por ações colaborativas entre professores, seja por pesquisa pessoal. De esforços por parte de estudiosos, resultarão as Bases Curriculares Nacionais, já em fase final de discussão.

Se o avanço e a melhoria da educação de um país passa pela reformulação do pensamento sobre o ensino de leitura, antes é necessário que se responda a questões como: O que é leitura? Como se aprende a ler? Quais são as dificuldades nessa aprendizagem? O que se pode fazer para contribuir na melhoria dessa tarefa?

Não se tem dúvida de que para entender o processo de compreensão leitora seja necessário focar sobre os avanços das neurociências no que diz respeito ao funcionamento do cérebro no momento da leitura, sem se perder da tarefa de investigação linguística. Para tanto, tem-se a perspectiva da leitura fundamentada pela Psicolinguística, pois essa é a área que se detém sobre os processos cognitivos do ato de ler e permite e fomenta estudos de interface com outras áreas. Assim, precisa-se escolher o texto, ou melhor, o gênero textual e desenvolver uma busca sobre o que tem sido objetivo de pesquisa sobre tal gênero, a fim de conduzir uma investigação que contribua para a área da Linguística.

Nesse entendimento, parece fundamental uma investigação que se proponha a considerar o exposto, validando o ensino da leitura a partir de gêneros textuais e considerando o contexto no qual esse processo se dá. Assim, as perspectivas teóricas adotadas para este trabalho – a fim de se definir que caminho de análise se pretende para um estudo do processamento, da compreensão e da consciência do conto, um gênero textual literário – devem ser eleitas.

As investigações e pesquisas envolvendo leitura remontam a várias interpretações sobre o que é leitura e como a compreensão se processa. Morais (1996), em seus estudos, tratou do leitor hábil e do leitor principiante, da decodificação e da compreensão e, especialmente, do leitor fracassado de quem ele afasta as dificuldades de leitura como sendo visuais e dando à dislexia o seu devido lugar entre as afasias. Porém, é ao método fônico e à sua superioridade que esta seção do texto dá destaque, pois, segundo Morais (1996:267), “os estudos que avaliam os efeitos dos métodos mostram que as crianças que aprendem a ler seguindo um programa de método fônico têm, desde o início, uma vantagem no reconhecimento das palavras e que estas mesmas crianças ultrapassam outras que aprendem a ler pelo método global, tanto em velocidade de leitura quanto em compreensão na leitura silenciosa”.

Como o próprio Morais (Idem:266) chama atenção: de que modo a criança poderia chegar à significação sem passar pelas palavras? Esse questionamento por si só já orienta para a importância do estudo linguístico que investiga desde as unidades menores (nível da palavra) até as unidades maiores (nível da sentença). Nesse sentido, as investigações da compreensão leitora com tal perspectiva podem contribuir para lançar luz sobre os problemas de ensino e aprendizagem de leitura no Brasil.

Discutir leitura é buscar compreender seu papel nas diversas esferas sociais contemporâneas e sua atuação nas políticas educacionais de letramento, investigando seu estatuto social, cultural, histórico e político. Dessa forma, o ensino/aprendizagem de leitura tem de estar pressuposto em práticas formativas cuja compreensão da linguagem esteja inscrita em sua relação bidirecional com o social. Entender linguagem é, portanto, compreender sua constituição e seu funcionamento enquanto ação na sociedade. Em virtude desses resultados, a presente pesquisa pretende analisar a compreensão leitora e seu processamento, bem como a consciência textual de um texto literário, dada a relevância desses tópicos para o acesso a todas as áreas do conhecimento, mais especificamente para os domínios da Língua Portuguesa e da Literatura.

Giasson (1990), ao propor um modelo de compreensão na leitura, aborda a evolução da concepção da compreensão leitora que parte de paradigma sequencial para um processo mais global, no qual o leitor passa de um receptor passivo para uma ação de interação com o texto. Segundo a autora, há um modelo de compreensão consensual envolvendo variáveis, tais como leitor, texto e contexto.

As pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de leitura têm perpassado diferentes estágios de desenvolvimento e levantamento de resultados, que contribuem para a compreensão dos modelos procedimentais de leitura (Aebersold & Field, 1997; Pereira, 2007). O que se sabe é que, durante a leitura, o leitor utiliza estratégias como: *skimming* (leitura geral e rápida para uma aproximação inicial ao texto); *scanning* (leitura de busca de uma informação específica no texto); leitura detalhada (leitura minuciosa dirigindo a atenção para todos os detalhes); predição (antecipação do conteúdo do texto, com base nas pistas linguísticas); automonitoramento (observação, pelo leitor, do próprio processo de leitura); autoavaliação (verificação, pelo leitor, da adequação das hipóteses de leitura levantadas); autocorreção (alteração, pelo leitor, das hipóteses formuladas, caso constate que não estão adequadas).

Com essas estratégias tem-se a ativação do conhecimento prévio, há a seleção de informações, a realização de inferências, a antecipação e a localização de conteúdos no texto, ocorrem inferências e antecipações, relações textuais e contextuais se articulam, e também acontecem a construção e a generalização de informações. Nesse sentido, o uso de estratégias dá ao texto e à leitura a perspectiva da prática social, pois o leitor, ao estabelecer relações com o texto,

interage com a sua própria realidade, ampliando-a, modificando-a, percebendo-a de maneira mais nítida.

Além disso, a utilização dessas estratégias faz com que o leitor manipule os elementos linguísticos do texto e os elementos extratextuais. Os elementos linguísticos abrangem os fônicos (fonemas/letras, ritmo, entonação), os morfossintáticos (limites de palavra e frase, estrutura vocabular, elos gramaticais), os semânticos (léxico, significação vocabular, elos lexicais), os pragmáticos (situação de uso), os textuais (coerência, coesão). Os elementos extratextuais estão nos conhecimentos prévios do leitor, em seus arquivos de memória e no contexto.

O uso e a reflexão sobre a linguagem do texto no que se refere à superestrutura, à coerência e à coesão se apoiam nas pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto e acionam os conhecimentos prévios armazenados na memória declarativa (uso) e na memória procedimental (reflexão), esta supondo a análise do próprio processo de leitura realizado. Tem-se, nesses movimentos, a construção da compreensão da leitura e o seu processamento, profundamente vinculados à consciência textual (Pereira & Scliar-Cabral, 2012).

Os conhecimentos prévios armazenados na memória declarativa são acionados pelo leitor para a compreensão do texto. Isso significa que cabe ao professor, paralelamente ao trabalho de ensino da análise linguística, propor atividades que estimulem o aluno a acionar seus conhecimentos prévios, colocando-o diante de textos que têm maior ou menor correspondência com eles.

Ainda em relação ao uso e à reflexão sobre a linguagem, cabe ressaltar a utilização resumo como meio para se chegar a esse propósito. Assim, na presente pesquisa, foram utilizados resumos como forma de averiguar a compreensão leitora sobre contos. Faz-se necessário, portanto, que se aborde o conceito e a utilização dessa ferramenta como forma de investigação.

O resumo é uma exposição abreviada de um acontecimento, obra literária ou artística. Fazer um resumo significa apresentar o conteúdo de forma sintética, destacando as informações essenciais do conteúdo de um texto. A elaboração de um resumo exige análise e interpretação do conteúdo para que sejam transmitidas apenas as ideias importantes, pois nele não pode haver opinião.

Sumarizar é algo recorrente durante a leitura, operação que acontece gradualmente e que forma uma imagem mental do texto. Quanto mais se lê para resumir, mais se resume, a tendência é cada vez usar menos palavras e chegar a

uma estrutura que na realidade é abstrata. Procura-se nesse ato formar uma estrutura mínima a partir de operações simplificadoras, até se chegar a um mínimo que possa englobar o essencial – uma frase, uma palavra.

Segundo Eco (2007), a simplificação nasce de um ponto de vista, e parece que isso é que confere a incerteza de se estar elaborando um resumo de qualidade. Tudo em razão de que, mais uma vez, o que é relevante para um – o leitor-resumidor – pode não o ser para outro – o professor que o está avaliando.

A partir de questões subjetivas a respeito do que tem importância ou não na análise de um texto, parte-se para uma definição de resumo segundo Dole et al. (1991), para quem o resumo é uma atividade sintética em que é importante, mas não suficiente, estabelecer o que é fundamental. A habilidade em sintetizar um texto exige que o leitor peneire grandes unidades de sentido, distinga ideias importantes das irrelevantes, sintetize-as e crie um novo texto que represente o original, através de critérios definidos.

Esse novo texto deve adequar-se a uma nova situação, seja ela de estudo ou de avaliação. São muitos os seus usos para além do âmbito acadêmico. O resumo pode ser visto como uma estratégia didática para enriquecer o trabalho com a leitura, bem como com a produção escrita de crianças. Conforme Matêncio (2002), ele pode ser uma ação implicada na leitura, ou seja, que se constrói no momento desta, ou um gênero textual útil a diversas práticas discursivas.

No caso da presente pesquisa, o resumo foi utilizado para mensurar a compreensão leitora dos sujeitos. Para tanto, foram elaborados três resumos a partir dos conceitos que norteiam a tese, com a finalidade de que os participantes possam escolher aquele que mais bem representa as ideias do conto que lhes foi apresentado.

Esses conceitos suscitam outra necessidade para o estudo do processamento da compreensão leitora do conto: a consciência textual, aspecto teórico abordado na próxima seção do texto.

1.2 Processamento da compreensão leitora

Uma perspectiva da investigação psicolinguística diz respeito ao processamento da compreensão leitora, que visa a investigar como se dá a leitura de um determinado texto pelo leitor. Nesse sentido, faz-se necessário explicitar de que forma o processamento da leitura de contos será investigado na presente

pesquisa. Assim, os dois próximos tópicos tratam do resumo, ferramenta utilizada para verificar em que medida se dá a compreensão leitora e, também, dos protocolos verbais, mecanismo de verificação não só da forma como se dá a compreensão, mas também da organização do sujeito para responder a um instrumento de investigação dos conhecimentos teóricos que subjazem à leitura.

O processamento da compreensão leitora é formado por um conjunto de processos cerebrais organizados estrategicamente pelos indivíduos para facilitar a compreensão das informações contidas no texto (Fernández, 1992; Kleiman 1989; Solé, 1998). Partindo dessa perspectiva, a tarefa de construir o sentido de um texto, apresenta-se como um trabalho que demanda planejamento de diferentes ordens. Por “processos” entendam-se os acontecimentos que se sucedem durante a atividade da leitura, ou seja, as diferentes operações que compõem uma sequência sistemática para sua realização. Por “processamento” entenda-se o conjunto dessas operações, que também são denominadas estratégias ou procedimentos de leitura.

É necessário, quando se propõe uma descrição da leitura, considerar que sua sistematicidade pode ocorrer de maneira diferente de leitor para leitor e que, nesse aspecto, os níveis de processamento serão diferentes entre leitores mais maduros e leitores iniciantes (Pocinho, 2007; MacNamara, 2004; McShane, 2005). Da mesma maneira, as características de cada sequência de estratégias são definidas pela fluência que, por sua vez, define a velocidade da leitura e os níveis de compreensão leitora.

Nesse entendimento, o texto não deve ser visto como um simples conjunto de elementos gramaticais, nem como um repositório de mensagens e de informações (Kleiman, 1996). A leitura é vista como um processo cognitivo que pode ocorrer de forma ascendente – *bottom up* – e de forma descendente – *top down* (Pereira, 2007). A seleção de uma forma ou outra está baseada num conjunto de variáveis: tipo de texto, objetivo da leitura, conhecimentos prévios do leitor e estilo cognitivo.

Nessa perspectiva, o processamento ascendente se realiza das unidades menores para as maiores. A atenção do leitor se dirige para as pistas visuais do texto. De modo geral, esse processamento é utilizado em situações nas quais o leitor tem poucos conhecimentos prévios sobre o conteúdo ou a linguagem do texto, o objetivo da leitura exige uma abordagem minuciosa e o texto para ler é complexo, exigindo atenção cuidadosa.

Nesse modelo, a leitura ocorre pela ativação de ações psicolinguísticas de decodificação das micro e macroestruturas do texto, envolvendo um movimento que ocorre das palavras para as frases e dessas para períodos. Entende-se que o leitor consegue ler e compreender os diversos textos por meio da decodificação de cada palavra, frase e período, a partir de uma dinâmica que funciona das partes (microestruturas) ao todo (macroestrutura).

O processamento descendente se realiza das unidades maiores para as menores. O leitor se apoia nas informações extratextuais. A leitura é concebida como um processo que se constitui a partir da ativação do conhecimento prévio do leitor, que não apenas contribui com suas expectativas, previsões e conhecimento de mundo como também traz para o texto toda sua compreensão do código linguístico.

O leitor, então, cria hipóteses sobre o texto e a leitura se desenvolve a partir da adição do conhecimento prévio com o do sistema da língua. O texto passa a ser visto como um sistema que funciona pela relação unidirecional do leitor para o texto a partir do processamento de blocos de conhecimento armazenados e ativados no momento da leitura para a construção do sentido global. De modo geral, esse processamento é utilizado quando o leitor tem conhecimento prévio sobre o assunto e a linguagem do texto, seu objetivo exige uma leitura geral, pois o texto é pouco denso, não oferecendo dificuldade de compreensão e possibilitando uma leitura global.

Na década de 80, o texto passa, com o advento da Linguística Textual e em divergência a modelos sistemáticos e subjetivos de leitura, a ser compreendido como uma ação social concebida pelo diálogo entre autor-texto-leitor no qual a leitura se concebe interativa. O texto apresenta-se como uma unidade de significação global construída por meio das relações intrínsecas ao seu sistema. No plano do conteúdo do texto, os significados ordenados oriundos dos signos do conjunto textual podem ser designados pelo sentido desse texto (Fávero e Koch, 2005, 21). A ideia é construir ou reconstruir uma teoria do texto que, entre outros objetivos, diferencie texto, entendido como “mais abstrato, produto de vários componentes, não só gramaticais, como estilísticos, retóricos, esquemáticos” (Fávero e Koch, 2005, 25)

De acordo com Soares (1991), a leitura não é uma atividade de mera decodificação, em que o leitor aprende, compreende e interpreta a “mensagem” do

autor, mas é processo constitutivo do texto: é na interação autor-leitor que o texto é construído, é produzido. Ou seja: o texto não preexiste à sua leitura, pois essa é construção ativa de um leitor que, de certa forma, “reescreve” o texto, determinado por seu repertório de experiências individuais, sociais, culturais.

No que se refere ao entendimento da metacognição, Poersch (1998) destaca a ideia de um monitoramento consciente dos sujeitos sobre suas ações, já que a cognição é um processo mental que permite a apreensão, o processamento e a recuperação de conhecimento, de informação. Assim, os raciocínios metacognitivos e metalinguísticos tendem a potencializar a leitura, uma vez que subjazem a esses conceitos, procurando tecer reflexões sobre a natureza desses processos.

Primeiramente, é necessário distinguir o processo cognitivo e o metacognitivo. Os processos cognitivos dizem respeito aos aspectos pré-conscientes utilizados pelos indivíduos quando desempenham alguma tarefa. São automáticos e inconscientes, portanto, não podem ser controlados ou monitorados.

Por outro lado, os processos metacognitivos são aspectos conscientes. Ao desempenhar uma atividade cognitiva, o ser humano, ao mesmo tempo, utiliza estratégias de ação e de reflexão para atingir o propósito desejado. A partir do uso de estratégias metacognitivas, ele monitora seu comportamento. Ou ainda, como postula Kato (2007), se estratégias cognitivas em leitura designam os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, as metacognitivas remetem aos princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.

No que diz respeito à cognição e à metacognição em leitura, a autora as diferencia sob forma de máximas. Nesse sentido, propõe o verbo *pressupor* em atividades que envolvam raciocínio cognitivo, por exemplo: “Pressuponha que o texto seja coerente”; e os verbos *explicitar* e *monitorar* em atividades metacognitivas, como em “Explicita claramente seus objetivos para a leitura” e “Monitore sua compreensão tendo em mente esses objetivos”. Assim, o caráter automático fica evidenciado em atividades de leitura com base em pressuposições.

Em contrapartida, o sujeito faz uso de estratégias metacognitivas quando busca monitorar conscientemente sua prática. Quanto à distinção entre metacognição e metalinguagem, Gombert (1992) ressalta que não há um consenso a respeito de a primeira contemplar a segunda. No entanto, objetos da metalinguagem são mais perceptíveis e, provavelmente, manipulados com maior

frequência pelos sujeitos, sendo importantes para o desenvolvimento do pensamento e da metacognição.

Segundo Poersch (1998), a metacognição tem como objeto de interesse a cognição: a busca é pelo saber como se conhece, estabelecer uma reflexão sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas. Saber como se adquire o conhecimento de mundo, como se formam os conceitos, como se abstrai e se generaliza, como se transferem conhecimentos ou como se solucionam problemas são atividades específicas da metacognição.

Para o autor, os objetos da cognição e da linguagem não coincidem: nem tudo que é cognição precisa da linguagem; nem tudo que pertence à linguagem remete à cognição. Enquanto a metacognição focaliza o processo, a metalinguagem detém-se sobre o produto de variadas atividades. Na metalinguagem usa-se a linguagem para compreendê-la, descrevendo os diversos níveis linguísticos, as variedades dialetais, os desvios e as interferências linguísticas, a linguagem infantil, os estilos e as tipologias de discurso, os tipos de argumentação ilustram atividades de metalinguagem. Não obstante, há um elemento imprescindível que estabelece um elo entre elas: a consciência.

Até este ponto do texto tratou-se da cognição e da metacognição. Na próxima seção, serão trazidos os conhecimentos necessários sobre a consciência textual de modo a fazer-se entender como ela se relaciona com uma tese em que se busca uma interface entre Linguística e Literatura.

1.3 Consciência textual

Neste segmento da fundamentação teórica, serão trazidos os postulados sobre consciência e também sobre coesão, coerência e superestrutura. Uma vez que esta tese se propõe a uma investigação sobre a consciência textual do gênero conto, bem como sobre sua compreensão leitora e seu processamento, parece evidente, antes, tratar do conceito de consciência e, posteriormente, tratar dos elementos teóricos que sustentam o conceito de consciência textual. Nesse sentido, a seção se divide em dois segmentos: num tem-se a definição de consciência seguida por este estudo e, no outro, têm-se coesão, coerência e superestrutura que subjazem o entendimento de consciência textual.

1.3.1 Consciência

Na reflexão sobre o uso dos elementos extratextuais, o leitor está acionando a sua consciência, o que contribui para a produtividade desse uso. Conforme Baars (1993), na teoria do espaço global da consciência (*global workspace*), os conteúdos conscientes estão contidos em um espaço global: uma espécie de processador central usado para mediar a comunicação com um conjunto de processadores especializados não conscientes. Quando esses processadores especializados precisam transmitir informação para o resto do sistema, eles o fazem mandando informação para o espaço global que atua como uma espécie de quadro comunitário, acessível a todos os outros processadores (Teixeira, 1997).

Segundo Bächler (2006), a consciência é indispensável para compreender qualquer processo cognitivo, pois ela é o traço central da mente, é dinâmica, tem um ponto de vista, necessita de uma orientação e tem um foco, circundado por informações que proporcionam um contexto. De acordo com Dehaene (2009), a consciência consiste em componente significativo para a compreensão, que, conforme experimento realizado, apenas a partir do tempo de 270-300 milissegundos é possível ver diferença entre o processamento consciente e o inconsciente.

Nessas concepções sobre consciência, está o suporte necessário para tratar da consciência linguística que ativa, em sincronia, diversas áreas do cérebro, tem um contexto linguístico específico e utiliza informações periféricas a esse foco, sobretudo, é intencional na busca da análise de algum ponto específico. Por essa perspectiva, pode-se entender que a consciência linguística pode focalizar determinado plano linguístico, a partir do qual se entendem as denominações de consciência fonológica, morfológica, sintática, semântica, pragmática e textual (Gombert, 1992).

Essa questão faz emergir uma preocupação em monitorar aquilo que é entendido da leitura. Para tanto, a metacognição trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. Em determinados momentos de sua leitura, o leitor volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo. A metacognição refere-se ao reconhecimento que se tem dos próprios processos ou produtos cognitivos e tudo que está relacionado a eles.

Nas pesquisas em leitura, um problema crucial é descrever o fenômeno que ocorre dentro da mente do leitor. Assim, duas perspectivas de pesquisa surgem: a do leitor e a do pesquisador. A compreensão do leitor é percebida como um todo e não fragmenta o processo da compreensão em seus múltiplos componentes. Por outro lado, o acesso do pesquisador ao processo da compreensão do leitor é limitado. Ainda que ambos tentem descrever o mesmo fenômeno, eles se encontram em pontos de vista diferentes. A solução seria combinar a perspectiva subjetiva do leitor com a perspectiva objetiva e limitada do pesquisador (Leffa, 1996:50-51).

Com isso, a pesquisa em leitura ganha um suporte para evidenciar os fenômenos metacognitivos no processo de compreensão leitora: a análise de protocolos de leitura. Essa técnica consiste em uma entrevista a partir da qual o pesquisador obtém dados sobre os processos usados pelo leitor. Nesse sentido, o pesquisador consegue avaliar a consciência que o leitor tem de suas estratégias de leitura e pode também analisar a correlação entre o comportamento metacognitivo do leitor e sua compreensão leitora (Leffa, 1996:52).

Segundo Leffa (Idem:53), a pesquisa metacognitiva revela o conceito que os leitores têm do processo da leitura. Enquanto os leitores fluentes descrevem a leitura como um meio de obtenção de significado através do uso de estratégias adequadas, os leitores menos experientes não têm noção do uso de estratégias e veem a leitura como um processo linear de decodificação. O autor afirma ainda que as pesquisas demonstram que as estratégias metacognitivas não apenas se desenvolvem naturalmente com a idade, mas podem também ser modificadas pela intervenção pedagógica.

A consciência textual resulta da atenção dirigida para a superestrutura, a coerência e a coesão do texto, com apoio nos elementos fônicos, morfossintáticos, léxico-semânticos, pragmáticos e textuais. Há de se considerar que, ao chegar à escola, os alunos já possuem muitos conhecimentos intuitivos sobre a língua. Um aprendizado produtivo exige, no entanto, o desenvolvimento da consciência sobre ele. É o que faz transformar os conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos, cabendo salientar que é para isso que as crianças vão para a escola. É, assim, tarefa do professor propor atividades de ensino da leitura em que a atenção do aluno seja dirigida para os elementos linguísticos do texto, não apenas no sentido de seu uso, mas no sentido de sua explicação, da justificação do seu

funcionamento, sendo, para isso, de grande importância os dados já armazenados na memória declarativa.

Nesse sentido, uma investigação que se propõe averiguar o nível de consciência de sujeitos sobre um determinado gênero textual requer que se tenha um meio de investigar o processamento da leitura, a fim de determinar a consciência textual do gênero investigado. Assim, uma forma de se fazer essa busca são os protocolos verbais, método adotado pela presente pesquisa.

1.3.2 Coesão, coerência e superestrutura

Neste segmento do texto, serão trazidos os conceitos tais como coesão coerência e superestrutura, fundamentos da presente pesquisa para estabelecer os conhecimentos linguísticos que serão investigados no conto.

Sobre a coesão, Halliday e Hasan (1976) afirmam ser ela a relação semântica entre elementos do texto de modo que, para a compreensão de um, é necessário a recorrência a outro elemento antecedente ou subjacente. Nesse sentido, a coesão caracteriza-se pela presença de itens linguísticos dispostos linearmente na superfície do texto que, quando relacionados entre si, contribuem para o desenvolvimento proposicional, auxiliando o leitor durante o processamento da leitura. Devido ao seu caráter organizacional, ela é considerada sintática, mas também semântica.

A relação de significado existente entre os elementos linguísticos do texto que fazem dele um texto e não um aglomerado de elementos dispostos em uma sequência. Halliday e Hasan (1976) classificam a coesão em dois tipos, de acordo com os elementos envolvidos e o modo como eles se relacionam no texto. O primeiro, coesão lexical (uso do vocabulário), consiste em repetição de palavras, sinonímia, hiperonímia/hiponímia, e associação por contiguidade. O segundo, coesão gramatical (uso de elementos gramaticais), constitui-se em: referência, substituição, elipse e conjunção.

Observem-se os dois exemplos:

Exemplo 1: O menino joga muito bem futebol. Ele fez três gols no jogo ontem.

Exemplo 2: Gostaria que a relação entre o casal não terminasse assim: sem nenhum laço de amizade.

No exemplo 1, para que haja a compreensão do termo “ele” da segunda frase é necessário retomar o termo “O menino”, que o precede no texto, obtendo-se, portanto, uma referência anafórica. A referência está relacionada a itens que, para serem compreendidos, precisam recorrer a outros presentes no texto. Nesse caso, se o referente precede o item, ocorre a anáfora. Se o referente sucede o item, tem-se a catáfora.

No segundo exemplo, a compreensão do termo “assim” ocorre através da relação com o segmento que o segue “sem nenhum laço de amizade”, havendo uma referência catafórica.

De acordo com os autores, são elementos que não são interpretáveis semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens necessários a sua interpretação. Quanto à classificação, podem ser exofóricos quando esses elementos remetem a itens situacionais (extratextuais) e endofóricos quando há relação entre elementos textuais.

A referência é pessoal, quando realizada por meio de pronomes pessoais e possessivos. Diz-se demonstrativa quando se dá por uso de pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar e comparativa quando efetivada de forma indireta por meio de uso de elementos que denotam identidade e similaridade. A substituição, por sua vez, trata da colocação de um item em lugar de um outro elemento que já foi expresso anteriormente no texto.

A diferença entre a substituição e a referência é que na primeira ocorre uma redefinição do item substituído, enquanto que na última a identidade referencial é mantida entre o item de referência e o item pressuposto, o que justifica o uso de um mecanismo essencialmente gramatical. Além disso, a substituição pode ocorrer de três maneiras na frase: nominal, verbal e oracional.

Ao contrário da substituição, a terceira, elipse, consiste na ausência de um item lexical facilmente recuperável pelo contexto. A conjunção consiste no uso de elementos formais que são responsáveis pelo estabelecimento de relações significativas entre constituintes de uma sequência linguística (palavra, frase ou parágrafo), que já foi mencionada ou que será apresentada em seguida.

Os recursos coesivos existentes são diversos e diferenciam-se de acordo com a relação que o escritor/falante estabelece, a fim de manifestar a sua posição (seja seu conhecimento ou opinião) sobre o assunto.

A coesão lexical é estabelecida pela relação semântica através do uso de elementos lexicais. Halliday e Hasan (1976) classificam esse tipo de coesão por meio de dois mecanismos: a reiteração e a colocação ou contiguidade. A primeira consiste na repetição do mesmo item lexical ou com o mesmo referente através do uso de sinônimos, hiperônimos e hipônimos; e a segunda obtida através da relação existente entre termos do mesmo campo semântico.

De acordo com os autores, pode-se afirmar que os elementos coesivos apresentados são importantes para alcançar a textualidade, já que o seu uso adequado contribui para o desenvolvimento proposicional do texto, além da apresentação de um texto com maior possibilidade de leitura. Nesse sentido, a interface linguístico-literária revela que a textualidade do conto se dá nas unidades menores do texto, isto é, os elementos de coesão – sejam lexicais ou gramaticais – contribuem para a configuração do texto literário, revelando caracterizações de tempo, espaço, personagens, indicando o desenvolvimento do enredo e a apresentação do conflito, dando pistas sobre o a solução do conflito, bem como do encaminhamento para o desfecho do texto.

A coerência é uma das responsáveis pela textualidade (quando um texto é reconhecido) em dois níveis: o conceitual e o linguístico. Para alcançar a textualidade, certas exigências, requeridas também pela coerência, devem ocorrer no texto.

Gombert (1992), ao tratar da coerência, afirma que um texto coerente é aquele que possui ideias conectadas. Para a monitoração da coerência, faz-se necessário detectar contradições no nível conceitual, ou seja, perceber as incongruências a partir de novas informações ou informações que o sujeito já possui de forma explícita ou implícita no texto. É preciso comparar o que é fornecido pela mensagem do texto com os dados extralinguísticos. Dessa forma, a coerência não aparece de forma explícita no texto, ela é global e faz parte da macroestrutura textual (sentido do texto unificado e mantido boa formação textual).

Koch e Travaglia (1993) afirmam que a coerência caracteriza-se pelo sentido integral, que é estabelecido na interlocução comunicativa. Assim, um texto é considerado coerente, quando é reconhecido pelos usuários da língua como portador de sentido. Assim sendo, surgem dois princípios fundamentais no reconhecimento de um texto coerente: a interpretabilidade e a inteligibilidade. Isso porque para compreender o texto, o leitor utiliza sua interpretação.

Charolles (1987) caracteriza a coerência como a boa formação de um texto, a qual possibilita ao leitor recuperar seu sentido. Dessa forma, explica-se a capacidade que o leitor tem de recuperar relações implícitas no texto, uma vez que o texto nem sempre traz para a compreensão as informações necessárias, levando o leitor a fazer uso dos seus conhecimentos prévios para a construção do sentido.

Para o reconhecimento do texto como coerente, há uma habilidade que envolve a assimilação dos elementos textuais e discursivos do texto. Nesse sentido, a coerência é importante para constituir texto e discurso.

O uso das metarregras é intercalado e imprescindível para o alcance da coerência, pois elas estão relacionadas na medida em que, no texto, o emprego de uma não exclui o emprego da outra. A primeira abrange os elementos que, para serem compreendidos, precisam recorrer a elementos anteriores ou posteriores a eles. Embora outras condições sejam necessárias, para o alcance da coerência ela é importante, porque dá continuidade ao texto. Para isso, são disponibilizados pela língua recursos tais como: pronominalizações, definitivações, referenciações contextuais, retomadas de inferências, substituições lexicais, etc.

O uso desses recursos possibilita o estabelecimento de relações entre uma frase e seus elementos com outra que se encontra no seu contexto imediato. Esses recursos constituem, em sua maioria, os elementos de coesão apresentados anteriormente. A coesão e a coerência não são excludentes, pois uma contribui para a ocorrência da outra no discurso.

A coerência pode ser semântica, pragmática e sintática, o que dá a ela um aspecto subjacente à superfície textual, ainda que não seja marcada explicitamente na estrutura textual. É global e hierarquiza os elementos do texto que se subordinam ao significado do texto como um todo.

A regra da progressão concebe a coerência por meio de uma contribuição semântica que se renova constantemente, pois complementa a primeira, na medida em que a desenvolve, evitando a circularidade no discurso. É preciso haver um equilíbrio entre a contribuição informativa e a repetição desse tema.

A regra de relação com o mundo vai além dos mecanismos linguísticos e envolve a imagem que os participantes do ato de comunicação fazem do mundo ou dos mundos de referência que o texto manifesta, pois é de natureza pragmática e aborda o universo de referência que o texto instala, bem como os esquemas representativos, a partir dos quais quem lê desenvolve sua atividade de

reconhecimento. Nessa perspectiva, a coerência não é particularidade de um texto, já que o seu reconhecimento está de acordo com o conhecimento de mundo do leitor. Assim, pode-se afirmar que essa regra depende de fatores socioculturais, interpessoais e pragmáticos.

Em interface numa pesquisa cujo texto estudado é literário, a coerência torna-se fundamental porque atende às características de um texto narrativo, pois a partir dela se verifica a passagem do tempo linear ou não, a apresentação e o desenrolar do conflito, bem como sua solução, as características dos personagens e do espaço no qual a história se passa. Em suma, a coerência está relacionada com o sentido que o texto literário traz para a narrativa que revela.

O último aspecto referente à consciência textual a ser apresentado é a superestrutura. Segundo Gombert (1992), ela se caracteriza como a organização básica do texto e que está situada em um nível representativo. Para Halliday e Hasan (1976), essa estrutura é componente da tessitura do texto e está associada tanto à estrutura interna da frase quanto à coesão entre as frases. Segundo esses autores, essa combinação propicia recursos para a formação de um texto em uma determinada cultura.

A superestrutura, de acordo com Van Dijk (2004), está relacionada à estrutura esquemática convencional do texto. Uma vez que essa estrutura é considerada convencional, entende-se que ela é variável e pode sofrer alterações conforme a cultura à qual está submetida. Em outros termos, a superestrutura “é uma forma global que organiza a macroproposição (o conteúdo global do texto)” (ibidem, p.30) e ela “fornece a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto” (p.30).

Van Dijk ainda afirma que sua manipulação é estratégica e que os usuários da língua tentam buscar em sua memória semântica alguma superestrutura a partir das indicações sobre o contexto e o texto que surgirem. Assim, o esquema se tornará uma possibilidade de recurso descendente (do leitor para o texto) no processamento, a fim de que possam ser atribuídas categorias superestruturais relevantes “a cada macroproposição ou sequências de macroproposições, além de fornecer, ao mesmo tempo, alguns delimitadores gerais sobre os possíveis significados locais e globais da base textual” (ibidem, p.31).

As relações funcionais existentes entre macroproposições viabilizam, quando convencionalizadas, a noção de superestrutura, definida como um esquema textual

que determina a forma global de um gênero textual. A superestrutura propicia de certa forma, um “desencadeador” para o processo de compreensão, visto que o planejamento envolvido no texto serve para a indicação de um modelo de contexto e, também, para “ativar e expressar parcialmente conhecimentos e crenças relevantes incorporadas no modelo” (Van Dijk, 2004:176).

Para a garantia da coerência textual, é preciso verificar se as sentenças do texto estão relacionadas a fatos (que, por sua vez, possuem ligação com alguma situação por uma noção de tempo, causa ou condição) conhecidos, e que o texto possa ser interpretado em um modelo formal. Assim, os discursos se caracterizam por terem um significado global, que faz com que o tema seja formalizado, permitindo, dessa forma, uma coerência global no texto.

Essas estruturas podem ser frequentemente expressas “pelos títulos ou cabeçalhos, ou por posição temática inicial ou derivadas por macrorregras (tais como supressão, generalização e construção), a partir das proposições expressas pelo texto e do conhecimento ativado do mundo” (VAN DIJK, 2004, p.70). Além disso, são organizadas por uma ordem geral de princípios, o que possibilita a especificação de funções esquemáticas, ademais de categorias das partes dos textos, como os parágrafos contendo as premissas e a conclusão em uma dissertação escolar.

Em síntese, a superestrutura é uma macroestrutura do texto. Quando se pensa na interface com a Literatura, essa macroestrutura pode revelar as partes que constituem o texto do gênero conto, evidenciando assim os possíveis traços que distinguem o conto dos demais textos literários.

Até este ponto podem-se ver as bases teóricas que norteiam esta pesquisa. É oportuno enfatizar que o foco é o segmento textual, pois o caminho proposto se concentra sobre o processamento da leitura, a compreensão leitora e a consciência textual, que focaliza as relações textuais dos elementos linguísticos internamente e deles com o contexto: a coesão lexical, que trata da repetição de palavras, da sinonímia, da hiperonímia/ hiponímia e da associação por contiguidade e a gramatical que abrange a referenciação, a elipse e a conjunção (HALLIDAY & HASAN, 1976); a coerência textual, incluindo a manutenção temática, a progressão temática, a ausência de contradição interna e a relação com o mundo (CHAROLLES, 1978); e por fim a superestrutura, consistindo no esquema textual (GOMBERT, 1992).

Como visto, a Psicolinguística é a área que fundamenta a perspectiva de leitura sobre a qual esta pesquisa se apoia para investigar o processamento da leitura, a compreensão leitora e a consciência textual de contos, um texto que se enquadra como um gênero textual do campo da Literatura. Assim, tem-se uma interface entre Psicolinguística e Literatura. Na seção que segue, serão apresentadas, inicialmente, as perspectivas para o conto enquanto gênero textual e, posteriormente, enquanto texto literário.

1.4 Texto e gênero textual

Partindo desse pressuposto, não se pode ignorar que contos são textos, portanto, é necessário tomar uma posição sobre que conceito de texto assumir na pesquisa. Conseqüentemente, tal escolha também orienta para uma definição de gênero textual a ser seguida. No entanto, primeiro, faz-se necessário discutir sobre texto e sua influência sobre quem o lê.

Parece tarefa bastante difícil separar texto de gênero textual. De modo especial, mais árduo é definir sobre qual conceito tratar primeiro, uma vez que, evidentemente, texto e gênero textual parecem ser duas faces de uma mesma moeda e que depende do pesquisador escolher por qual face começar.

Gêneros textuais definem-se principalmente por sua função social, pois são textos que se realizam por uma (ou mais de uma) razão determinada em uma situação comunicativa (um contexto) para promover uma interação específica. Trata-se de unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição, organizadas em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa.

Cada vez que alguém produz um texto, seleciona um gênero em função daquilo que deseja comunicar; em função do efeito que deseja produzir em seu interlocutor; em função da ação que deseja produzir no meio em que se inscreve. Isso se vale das trocas mais prosaicas do cotidiano, nos bilhetes registrados em pequenos pedaços de papéis colados nas geladeiras, passando pelas mensagens eletrônicas, entrevistas (orais e escritas), bulas de remédio, orações, cordéis, dissertações, romances, piadas etc.

Uma das principais características dos gêneros é o fato de serem enunciados que apresentam relativa estabilidade. É esse aspecto que permite, justamente, com que sejam compreendidos. Um exemplo extremo disso está no gênero "bula de

remédio". A estabilidade desse tipo de enunciado permitiria que qualquer brasileiro sem conhecimento algum da língua de outro país pudesse localizar informações (nome comercial, princípio ativo e posologia, por exemplo).

Os gêneros, como revela a história de seu conceito, são formas presentes já em povos de cultura essencialmente oral, e passam a se multiplicar com o advento da escrita alfabética por volta do século VII a.C. Isso significa que tratar da gênese dos gêneros implica falar da relação do homem com a linguagem ao longo de toda a história. Como defende Mikhail Bakhtin (1895-1975), os sujeitos se comunicam por meio de gêneros.

Sobre a investigação na área de linguagem, Bakhtin (2000:329-30) afirma que "onde não há texto (oral ou escrito), também não há objeto de estudo e de pensamento. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto". Diz ainda o autor que que por trás de todo texto se encontra o sistema da língua.

Nesse sentido, o estudo do texto proporciona o estudo da língua. Almeida Filho (1993:11) afirma que "aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola". Logo, professores de língua devem buscar melhorar sua prática através de uma investigação que possibilite a discussão sobre esses valores.

Motta-Roth (1998a:07) destaca que "todo texto é produzido a partir de uma determinada perspectiva no contexto social, de modo que represente uma declaração de pontos de vista sobre o mundo, uma veiculação de como o mundo funciona". Assim, o estudo sobre o texto evidencia a forma como o mundo se organiza sob determinados pontos de vista. Portanto, como diz Moita Lopes (1996a:43), "todas as disciplinas devem colaborar para fazer o educando chegar mais perto de si mesmo, isto é, entender melhor o seu papel político, social e histórico".

Dessa forma, pode-se centralizar a atenção sobre os gêneros ofertados ao público leitor, seja na escola ou em qualquer outro ambiente. As práticas educacionais ditam que textos devem ser levados ao aluno e revelam a validação de um ou outro gênero em detrimento de outros. A pergunta oriunda disso é se os gêneros literários como o conto, por exemplo, têm espaço nessas práticas.

Descrever a linguagem dentro do contexto em que ela é usada se constitui em uma análise social da linguagem (Meurer, 1999:129) e tal análise parece pertinente para a pesquisa sobre a linguagem. A investigação sobre a produção e compreensão de textos, orais ou escritos, pode contribuir para o desenvolvimento de competências de uso de um número sempre crescente de gêneros textuais (Idem:133).

Nesse sentido, uma pesquisa que se propõe investigar a leitura através da utilização de um determinado gênero textual, precisa, antes, considerar conceitos como linguagem, texto e contexto, para dar referência do lugar dentro do escopo teórico no campo da Linguística no qual a pesquisa se fundamenta.

Assim, nesta pesquisa, o conceito de linguagem adotado é aquele que a coloca como um sistema de mediação das interações sociais. Halliday e Hasan (1989:3) tratam a linguagem como um sistema sociosemiótico com o qual as pessoas realizam atividades através do modo como a utilizam. Sócio se refere ao sistema social, como as pessoas de uma determinada comunidade se engajam em suas atividades cotidianas e utilizam a linguagem (Idem: 4). Semiótico diz respeito ao sistema de significados que as pessoas compartilham em suas atividades dentro da estrutura social (Idem: ibidem).

Segundo Halliday e Hasan¹ (Idem: ibidem), a linguagem deve ser entendida a partir de sua relação com a estrutura social.

For us, then, the perspective primarily adopted – not to the exclusion of the others, but because this is where we look first to seek our explanations for linguistic phenomena – is the social one. We attempt to relate language primarily to one particular aspect of human experience, namely that of social structure².

Para Halliday e Hasan (Idem:10), texto é a linguagem exercendo um papel, em um determinado contexto. Assim, deve ser considerado sob duas perspectivas: como produto e como processo. Em suas palavras:

We need to see text as product and text as a process and to keep both these aspects in focus. The text is a product in the sense that it is an output, something that can be recorded and studied, having a certain construction that can be represented in systematic terms. It is a process in the sense of a continuous process of semantic choice, a movement through the network of

¹ As traduções feitas neste trabalho são de inteira responsabilidade do autor.

² Para nós, então, a perspectiva primeiramente adotada – não excluindo as demais, mas porque é onde olhamos primeiro para buscar nossas explicações para o fenômeno lingüístico – é o social. Nós tentamos relacionar linguagem primeiramente a um aspecto específico da experiência humana, a saber, de estrutura social.

meaning potential, with each set of choices constituting the environment for a further set³.

O conceito de texto é relevante para esta pesquisa, porque os contos são textos que seguem as duas perspectivas citadas, produto e processo. São um produto a partir da ideia de que podem ser estudados, porque foram produzidos por alguém, registrados por escrito e têm uma estrutura que pode ser representada em termos sistemáticos. São um processo, porque sua escritura requer escolhas dentro do conjunto de significados que constitui o repertório léxico-gramatical das pessoas que produzem textos. Essas escolhas incluem elementos como substantivos, adjetivos, advérbios, verbos, modos verbais, referentes, conjunções entre outros elementos linguísticos que evidenciam a coesão, a coerência e a superestrutura textual que determinam o conjunto de significados para os textos do gênero.

Nesse sentido, uma análise da estrutura de contos e de suas escolhas lexicais pode contribuir para compreender um pouco mais sobre como esse gênero se organiza e como se dá o processamento cognitivo desse gênero por parte dos leitores. Todos os aspectos constitutivos do texto enquanto exemplar desse gênero no âmbito linguístico não só revelam sobre o texto propriamente dito, mas também sobre o leitor e a forma como ele compreende o texto e toma consciência dele.

A partir dessa mesma análise, é possível fazer uma projeção do contexto em que tais textos ocorrem, pois, ainda conforme Halliday & Hasan (1985:56), contexto é a situação específica em que a linguagem exerce uma função. Ele é uma espécie de ponte entre o texto e a situação na qual o texto de fato ocorre (Idem:5).

Logo, a noção de contexto é importante, porque texto e contexto são aspectos de um mesmo processo; havendo um texto, há um outro que o acompanha (o com texto) como se fossem faces de uma mesma moeda (Idem:ibidem). Assim, é possível estudar texto a partir das características de seu contexto de situação ou verificar como uma situação pode ser entendida a partir do texto que ela origina.

Para um estudo do contexto de situação, Halliday e Hasan (Idem:12) apresentam as variáveis do contexto *field*, *tenor* e *mode* ou campo, relações e modo. Campo se refere à natureza social da ação em curso, o que está acontecendo.

³ Precisamos ver texto como produto e como processo e focalizar esses dois aspectos. O texto é um produto no sentido de que é uma produção, algo que pode ser gravado e estudado, tendo uma certa construção que pode ser representada em termos sistemáticos. É um processo no sentido de ser um processo contínuo de escolhas semânticas, um movimento através da rede de potenciais de significação, com cada conjunto de escolhas constituindo o meio para o próximo conjunto.

Relações se refere aos participantes envolvidos, às relações sociais existentes entre eles. Por fim, modo diz respeito ao papel da linguagem na situação, a sua função no contexto. É importante enfatizar que um estudo sobre o contexto requer uma investigação dos sujeitos que produzem e dos que consomem um determinado gênero.

Portanto, a análise das variáveis do contexto é importante exatamente porque revela os papéis das pessoas e da linguagem na produção dos textos a serem investigados. Existe uma relação entre as pessoas que escrevem esses textos e as que os leem, e essa relação se dá por intermédio da linguagem. Dentro dessa perspectiva, pode-se analisar o texto e, a partir dessa análise, reconstruir as variáveis de seu contexto.

É importante enfatizar que um estudo sobre o contexto requer uma investigação, a partir de entrevistas e ou protocolos verbais, dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de contos. O foco de atenção da presente pesquisa é o texto do gênero e os processos cognitivos envolvidos na sua leitura, o que implica dizer que o contexto só será analisado na medida em que o processamento da leitura, a compreensão leitora ou a consciência textual gerem dados cuja análise ofereça resultados relacionados diretamente ao contexto dos leitores investigados.

Em contos, por exemplo, o campo diz respeito ao fato de que autores da literatura publicam textos literários que são um recorte artístico de uma determinada época, carregados de suas visões sobre seu meio social. As relações que se estabelecem, nesses textos, são entre autor e leitor, pessoas que não se veem diretamente, mas que se inserem numa relação em que um oferece uma mensagem, um ponto de vista do mundo, e o outro recebe e interpreta essa mensagem a partir de sua visão desse mundo.

Esse princípio talvez seja mais bem compreendido pela estética da recepção, campo de conhecimento da Literatura que relaciona acontecimentos políticos e intelectuais de uma sociedade com sua produção literária. Por fim, o modo apresenta a linguagem como elemento que exerce o papel de conduzir essa mensagem e desencadear o processamento, a compreensão e a consciência do conto no leitor, fazendo-o refletir e interagir sobre o mundo e, quem sabe, transformá-lo.

Portanto, a análise das variáveis do contexto é importante exatamente porque revela os papéis das pessoas e da linguagem no processo de leitura de contos. Existe uma relação entre as pessoas que escrevem esses textos e as que os leem, e essa relação se dá por intermédio da linguagem. Dentro dessa perspectiva, é possível analisar o texto e, a partir dessa análise, reconstruir as variáveis de seu contexto.

Nesse sentido, Halliday e Hasan (Idem:17) apresentam as metafunções ideacional, interpessoal e textual da linguagem, com as quais se expressam o campo, a relação e o modo por meio de escolhas lexicais que fazem parte da organização do sistema léxico-gramatical da língua (Idem:29). Veja-se cada uma delas.

O componente ideacional é o conjunto de significados que expressam as experiências de mundo das pessoas que usam a linguagem, o conteúdo do que está acontecendo num determinado momento (Idem:26-7). Já o interpessoal diz respeito à relação que se estabelece entre os participantes da atividade (Idem:27). E, por fim, o componente textual produz sentido por meio do estabelecimento das ligações entre as partes do texto (Idem:27-8).

Há uma relação sistemática entre as metafunções da linguagem e as variáveis do contexto, estabelecendo uma correlação entre categorias da situação (contexto) e categorias do sistema léxico-gramatical (linguagem) (Idem:29), isto é, o campo se reflete na metafunção ideacional, as relações, na metafunção interpessoal e o modo, na textual. Portanto, a análise de um texto mostra, por um lado, as escolhas lexicais e aspectos gramaticais da estrutura desse texto, o que constitui um paradigma linguístico, e, por outro, o contexto de situação em que esse texto ocorre (Idem:35), o que aponta sobre o paradigma literário que propõe estabelecer.

A análise, neste estudo, foi feita da seguinte maneira: através dos protocolos verbais dados pelos instrumentos de compreensão, pode-se identificar a função ideacional, pois ela revela os processos cognitivos e metacognitivos sobre como o leitor entende e como reflete sobre esse entendimento do texto lido, como ele transforma os significados do texto em significados seus e como ele representa a compreensão leitora que o texto lhe apresentou.

A metafunção interpessoal que trata das relações entre os participantes foi evidenciada, exclusivamente, pelas características literárias do texto que evidenciam as imagens, sensações e expectativas que o texto causa no leitor. As insinuações

que o leitor percebe no texto e a curiosidade que nele o texto desperta são reflexos de como se deu a recepção desse gênero textual (Amodeo, 2009). Esses aspectos revelam a interação que se dá entre autor e leitor, pois neles estão 1) as marcas culturais e sociais dos valores e significados da época em que o texto foi produzido e 2) o quanto eles afetam o leitor em sua época.

A metafunção textual é a que revela diretamente a consciência textual, pois ela materializa através da linguagem o resultado da compreensão leitora. Ela foi identificada a partir dos processos de coesão lexical, que se revelam por meio da repetição, da sinonímia, da hiperonímia e hiponímia, da associação por contiguidade; coesão gramatical, que se revela pela referência, da elipse e das conjunções; e do processo de coerência, revelados pela manutenção e progressão temática, e pela ausência de contradição interna.

Além dos aspectos que definem o texto, também é importante dar destaque aos aspectos que o identificam como gênero textual. Tal termo foi cunhado por Bakhtin, não que existam provas de que tenha sido ele quem criou o nome 'gênero', mas foi ele quem deu a devida atenção para o gênero enquanto objeto de análise.

Bakhtin (2000:279) define gênero como tipos de enunciados que apresentam uma certa estabilidade dentro das atividades em que as pessoas usam a língua, seja falada ou escrita. Segundo ele:

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (...) Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Idem:ibidem).

Em sua perspectiva (2000:293), pois, "os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhe são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas". Ele considera o enunciado a unidade real da comunicação verbal (Idem:ibidem).

O conceito de enunciado se relaciona com o conceito de texto, que é a linguagem desempenhando uma função num determinado contexto (Halliday e Hasan, 1989:10). Logo, o enunciado, enquanto unidade da comunicação, não deixa de ser, como mostra a citação, a linguagem em uso (utilização da língua) em um contexto determinado (esferas da atividade humana).

Fairclough (1992:126) considera gênero como “um conjunto de convenções relativamente estável que está associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovada, como a conversa informal, os enunciados típicos de comprar produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico”. Assim, pode-se inferir que contos são textos que seguem a concepção adotada por Fairclough (Idem), visto que representam um recorte cultural literário de uma determinada época que revela as atividades recorrentes no meio social expresso e que têm uma série de convenções relativamente estáveis.

Motta-Roth (1998b:95) define gênero a partir de autores como Bakhtin, Swales, Wittgenstein e Austin, que lhe propiciaram construir uma representação do conceito de gênero como linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana. Heberle (1994:145) trata gênero como um tipo textual específico. Nesse sentido, o conto é um tipo textual específico utilizado em um dado contexto no qual uma narrativa ficcional suscita reflexões sobre um comportamento, uma época ou um lugar.

Bakhtin (Idem:334) propõe que o ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido fora do contexto dialógico. Seguindo a proposição de Bakhtin (Idem), Motta-Roth (1998a:24) diz “que todo ato pode ser caracterizado como texto por, pelo menos, uma característica básica: através do texto oral ou escrito, interlocutores interagem, um em resposta ao outro”.

Para o tratamento dos gêneros textuais, é preciso, antes, destacar que eles são entidades sociodiscursivas, que revelam ou expressam uma determinada ação social. Sócio porque são produzidos pelos indivíduos de uma determinada organização social; discursivo porque materializam as ideologias dessa organização.

A forma e a função de um texto determinam o gênero a que ele pertence. Assim, considere-se texto como uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual (Marcuschi, 2002). Essa é a noção de texto e gênero textual pertinente para esta pesquisa. Isso porque se entende que o conto é uma entidade materializada através da linguagem, que carrega elementos que geram reflexão sobre a sociedade e o comportamento humano.

Os conceitos de Configuração Contextual (CC) e Potencial Estrutural Genérico (Generic Structure Potencial ou GSP⁴), determinados por Hasan (1989), são importantes para a análise de um determinado gênero textual.

A CC é um conjunto específico de valores que compreendem o campo, as relações e o Modo. Cada uma dessas três variáveis do contexto representa um valor específico (Idem:55). Por exemplo, o campo pode ter o valor de elogio ou censura, as relações podem se estabelecer entre pai e filho ou patrão e empregado. O modo pode ser falado ou escrito. Assim, podemos ter pai elogiando o filho verbalmente (Idem:ibidem).

O GSP constitui-se dos elementos que compreendem a organização retórica do gênero. Esses elementos podem ser obrigatórios, os que devem aparecer em qualquer texto exemplar do gênero; opcionais, os que podem aparecer; e iterativos, os que aparecem mais de uma vez e em qualquer estágio do texto (Hasan, 1989:59-63) .

Gênero, segundo Halliday e Hasan (Idem:110), é a expressão verbal de uma CC. Assim, CC e GSP estão diretamente relacionadas na análise de gêneros textuais, pois o estudo de uma CC requer a investigação do texto que a constitui e é constituído por ela e, por conseguinte, as variáveis do contexto também são observadas. Os conceitos de CC e GSP podem fundamentar uma análise de texto e possibilitar a descrição e a interpretação desse texto.

As metafunções da linguagem anteriormente apresentadas, bem como a definição do conceito de gênero textual seguido e a Configuração Contextual (CC) e o Potencial Estrutural Genérico (Generic Structure Potencial ou GSP) estabelecem elementos que revelam o modo como a linguagem é utilizada, preponderantes para uma análise linguística e podem sinalizar a consciência textual do aluno leitor e escritor do gênero conto.

Ao propor uma investigação linguística sobre consciência textual, é preciso que se estabeleça um conceito de consciência a ser seguido. Nesse sentido, Dehaene (2009) apresenta consciência como o componente significativo para a compreensão e que ela ocorre a partir do momento em que diferentes áreas do cérebro entram em sincronia, ou seja, a partir de um momento de trabalho conjunto sincronizado. Essa explicação é importante porque estabelece que pode haver um

⁴ Nesta pesquisa será usada a sigla do termo em inglês.

foco linguístico específico que permita utilizar informações periféricas a esse foco – o contexto. Na leitura, o foco pode ser o conhecimento dos elementos do texto e pode estar direcionada para o manejo desses elementos linguísticos. Assim, pode-se focalizar um elemento específico, no caso, os elementos da consciência textual, que, segundo Gombert (1992: 122-3), focaliza as relações textuais internas e suas relações com o contexto – a estrutura, a coesão e a coerência.

Até este ponto do texto, foram apresentados os conceitos que nortearam predominantemente a análise da consciência textual. No entanto, esta investigação também visa ao processamento da leitura e da compreensão leitora dos textos do gênero conto. Ainda que os elementos que constituem a consciência textual (coesão, coerência e superestrutura) façam parte da análise, é preciso observar categorias que permitam evidenciar como o que foi lido se reflete no texto escrito, uma vez que a compreensão será evidenciada através de instrumentos nos quais será necessária a escrita de resumos.

Com esse intuito, esta pesquisa pretende descobrir caminhos que contribuam para elucidar a complexidade da escrita, especialmente, na forma como se adquire o conhecimento necessário para escrever. Smith (1983:561) afirma que, para que se aprenda a escrever um determinado gênero textual, é preciso ler o gênero, pois são as amostras de língua escrita em uso que revelam as convenções próprias e relevantes do gênero em questão.

Ele afirma ainda que um aprendiz começa a ver o gênero textual de forma diferente quando se percebe como um potencial produtor desse gênero e que, portanto, é preciso analisar os textos para poder entender suas estruturas. A prática de escrever e o conhecimento prévio sobre um determinado gênero podem ajudar a aprimorar as habilidades de sua escrita.

Seguindo o proposto, para se produzir algo referente a um determinado gênero, é preciso ler esse gênero. Então, para um estudo sobre o gênero conto, é preciso que se estabeleça que conceito de gênero seguir, bem como que categorias linguísticas serão utilizadas para a sua análise.

Gênero, segundo Halliday e Hasan (Idem:110), é a expressão verbal de um conjunto específico de valores que compreendem o campo, a relação e o modo. Cada uma dessas três variáveis do contexto representa um valor específico (Idem:55). No gênero conto, tem-se um texto narrativo cujo campo pode apresentar o valor de entreter, informar, despertar uma reflexão, fomentar uma crítica social, as

relações se dão prioritariamente entre autor e leitor e o modo é escrito, impresso ou digitalizado, dependendo do canal de acesso ao texto.

A fim de que se possa estabelecer como o entendimento desse conto se dá, é preciso uma investigação através das marcas linguísticas. Para tanto, as categorias de análise serão arroladas a partir da coesão lexical e gramatical, da coerência e da superestrutura do texto.

Para a análise da estrutura do texto conto, nesta pesquisa, optou-se pela estrutura de sequência narrativa estabelecida por Adam (2008). De acordo com sua teoria, “toda narrativa pode ser considerada como exposição de fatos reais ou imaginários” nos quais se evidenciam duas realidades distintas: as ações, que se caracterizam pela presença de um agente que provoca ou tenta evitar uma mudança; e os eventos, que acontecem sob o efeito de causas, sem intervenção de nenhum agente.

Segundo o autor, há uma estrutura hierárquica nos textos narrativos constituída de cinco macroposições narrativas as quais ele chamou momentos do aspecto: 1) antes do processo ou situação inicial; 2) início do processo ou desencadeador; 3) curso do processo ou avaliação; 4) fim do processo ou resolução; e 5) depois do processo ou situação final.

Com essas cinco partes constituintes do gênero textual, pode-se conduzir uma pesquisa sobre como cada parte é percebida na leitura de um conto, bem como a escrita revela a estruturação dessas partes pelo escritor do conto. Para tanto, é necessário estabelecer categorias de análise linguística a partir da coesão e da coerência como descritas anteriormente, tanto para a investigação sobre a leitura como para a investigação sobre a escrita do gênero conto.

Um problema teórico relevante para a análise diacrônica de gêneros textuais é a questão terminológica: em que medida é possível ter certeza de que se analisam exemplares de um mesmo gênero através do tempo em vez de gêneros diferentes? A resposta aparece no sentido de perceber que a transformação de gêneros textuais é entendida como o processo pelo qual determinados moldes textuais modificam-se, dando origem a novas formações.

Nesse ponto de vista, é possível considerar a existência de um modelo textual e de suas variantes. Determinadas variantes, privilegiadas pela comunidade linguística, impõem-se em relação a outras. Há a possibilidade de existência de um

modelo textual totalmente diferente da filiação inicial, sem que deixe de existir uma continuidade histórica.

Os conceitos apresentados até este ponto são apenas sumários da realidade de pesquisa na área da Psicolinguística e o aprofundamento nessa teoria precisa continuar sendo desenvolvido. Esses são os referenciais que embasam a presente pesquisa e determinam os conceitos que dão a direção escolhida para a investigação. Na próxima seção do texto, um pouco mais sobre os conceitos do conto e da interface que se estabelece entre Psicolinguística e Literatura terá lugar.

1.5 Conto literário

Esta seção trata dos conceitos que envolvem o entendimento do conto e das bases para a compreensão da sua leitura dentro da área da Literatura, bem como as amarras que a presente pesquisa faz para estabelecer uma interface com a Psicolinguística. Nesse sentido, tem-se, inicialmente, a apresentação do percurso histórico do conto, a fim de se estabelecer um conceito sobre ele. Em seguida, têm-se considerações sobre aspectos que, para a presente pesquisa, são fundamentais como a verossimilhança, a mimesis de Aristóteles e o que se convencionou chamar de literariedade. Depois, o segmento do texto apresenta as pesquisas envolvendo o conto e suas relações com as investigações no campo da linguagem, ratificando, assim, a interface entre Linguística e Literatura. Por fim, apresenta-se o paradigma linguístico-literário que orientou a elaboração dos instrumentos de pesquisa para coleta de dados e obtenção de resultados.

Inicialmente, em se tratando de conto, parece pertinente trazer o registro de Bosi (1970:12) no qual o autor, além de buscar uma definição, estabelece o lugar do conto na Literatura Brasileira. Ele diz:

O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é quase-documento folclórico, ora quase-crônica da vida urbana, ora quase-drama do cotidiano burguês, ora quase-poema do imaginário às voltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem.

O autor afirma ainda que o conto tem um caráter múltiplo cujas características fizeram teóricos da área se focarem no intuito de encaixar a forma no interior de um quadro fixo de gênero. “Na verdade, se comparada à novela e ao romance, a narrativa curta condensa e potencializa no seu espaço todas as possibilidades da ficção” (Bosi, 1970:15). Nesse sentido, abre-se um leque de perspectivas de análise

do gênero textual em questão e a busca por respostas está dirigida ao modo como esse texto se comportou em termos de forma e conteúdo através de sua história.

A partir do prisma de sua história e de sua essência, Moisés (1967) ensina que o conto é a matriz da novela e do romance. No entanto, esse traço característico não significa que o conto possa se transformar em uma novela ou em um romance, assim como nenhum desses pode vir a ser reduzido com o intuito de se produzir um conto. A narrativa como tal se engendra, jamais deixa de ser conto, é irreversível, assim como o são a novela e o romance. No conto se encontra a forma adequada para exprimir a rapidez com que tudo se altera no mundo moderno. Tal pressuposto revela que o gênero em si estabelece um lugar no escopo da Literatura para quem o produz e, assim, nomeia na arte da escrita desse texto literário o contista e sua voz. Além disso, sua escrita vem sendo praticada por um contingente cada vez maior de ficcionistas.

Ainda considerando a questão de forma e conteúdo na história do conto, Duclós (2008) aponta a dificuldade de definição do conto enquanto gênero literário por haver grande número de teorias com diferentes graus de complexidade. A definição do conto parece ser um ponto chave para se iniciar a observação desse gênero. O autor faz uma releitura do livro *O conto: uma narrativa* de Nádya Gotlib e traça um perfil do gênero através da história, citando escritores como Julio Cortázar, Edgar Allan Poe, Anton Tchecov, Tolstói, Guy de Maupassant, entre outros que são referência na produção do gênero, enfatizando o fato de que a produção desses autores é que foi definindo a forma do gênero textual e que este tem características como concisão e objetividade.

Segundo Gotlib (1990:9), a história do conto pode se esboçar a partir de um critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Primeiro, houve a criação do conto e sua transmissão oral, depois, ocorreu o seu registro escrito. Após, houve a criação de contos por escrito. O seu caráter literário só passou a existir quando o narrador assumiu a função de contador, criador, escritor de contos. Além disso, sua voz pode interferir no seu discurso. O modo de contar e os detalhes do modo como se conta caracterizam o repertório discursivo do narrador.

A voz que fala ou escreve só se afirma enquanto *contista* quando existe um resultado de ordem estética, ou seja: quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto. Esses embriões do que pode ser uma arte só se consolidam mesmo numa obra estética quando a voz do *contador* se

transforma na voz de um *narrador*: o narrador é uma criação do escritor, e este é, portanto, “ficção de uma voz” (GOTLIB, 1990).

Os modos variados de narrar têm sua história e apresentam pontos característicos, que delimitam um *gênero*, por exemplo, romances, poemas ou dramas. Para cada *gênero*, um *público* e um repertório de *procedimentos* ou *normas* a ser usado. Há ainda períodos em que os limites que definem o que pertence a um ou outro gênero se embaralham, pois se podem misturar características dos vários gêneros e até a dissolver a própria ideia de *gênero* e de *normas*: como aconteceu progressivamente do Romantismo até o Modernismo.

A partir dessa perspectiva, a escrita de contos adquire nuances interessantes como diz Gotlib (1990:45):

A linha normativa gera uma série de manuais que prescrevem como escrever contos. E a revista popular propicia uma comercialização gradativa do gênero. Tais fatos são tidos como responsáveis pela degradação técnica e pela formação de estereótipos de contos que, na era industrializada do capitalismo americano, passa a ser arte padronizada, impessoal, uniformizada, de produção veloz e barata. Tais preocupações provocam, por sua vez, um movimento de diferenciação entre o conto comercial e o conto literário. Daí talvez tenha surgido o preconceito contra o conto.

A autora ainda discorre sobre as formas híbridas, incentivadas no século XIX, que podem conservar mais ou menos o caráter épico do conto. O *conto em verso* traz “um universo verbal que imita ações e pessoas, que organiza um argumento, que relaciona componentes”. Pode ser (re)contado, indefinidamente, legitimando sua condição narrativa e preservando as características consideradas *chaves* do conto.

O impulso único, a tensão unitária e o efeito preciso e inesperado, conceitos apontados por Gotlib (1990), podem ser esclarecidos no que Adam (2008) determina como estrutura hierárquica nos textos narrativos, constituída de cinco macroposições narrativas as quais ele chamou momentos do aspecto: 1) antes do processo ou situação inicial; 2) início do processo ou desencadeador; 3) curso do processo ou avaliação; 4) fim do processo ou resolução; e 5) depois do processo ou situação final. O impulso único seria o desencadeador enquanto que a tensão unitária seria o curso do processo. Já o efeito preciso e inesperado se constitui como a resolução.

As categorias de Adam são para todo e qualquer tipo narrativo. Assim, sendo o conto um texto breve sem muitas caracterizações, cabe salientar que ele não comporta os movimentos situação inicial e final, pois tende a ultrapassar essas etapas indo direto ao ponto. Nesse aspecto, destaca-se que as categorias de Adam precisam ser redefinidas para o conto, sendo esta uma das propostas desta tese.

No entanto, além de se observarem as categorias de análise daquilo que convencionamos o gênero textual conto e estabelece seus traços distintivos dos demais gêneros, é necessário também olhar para as marcas internas do texto que se revelam no conteúdo de sua escrita, pois os textos literários podem ser mais ou menos realistas. Os mais realistas baseiam-se na realidade e os menos realistas inventam um mundo, onde os acontecimentos ocorrem coerentemente com o que se passa no enredo da história. Esse último aspecto conduz ao conceito de verossimilhança.

Para se tratar de verossimilhança, provavelmente a melhor referência seja Aristóteles (1966:53), que aborda a *mimese* sobre a qual ele afirma não se tratar meramente de imitação ou reprodução da realidade, mas sim de uma construção mimética na qual o critério fundamental presidido é a verossimilhança no que diz respeito ao possível e não necessariamente ao verdadeiro. A verossimilhança é o que desencadeia as sensações que levam o leitor a construir imagens e desenvolver expectativas sobre o texto que lê. Tais percepções podem ser consideradas como as bases para a definição do que é literário, do que é a literariedade do texto narrativo. Esse conceito literário está relacionado com o que Charolles (1978) postula para a relação com o mundo, um conceito linguístico que mais tarde voltará a ser retomado.

A literatura contemporânea enfatiza a verossimilhança e a organização interna da obra, oriundas do conceito mimético. Assim, coloca-se o conceito de *mimesis* que, segundo Araújo (2011), pesquisadora da poética de Aristóteles, é imitação e representação e corresponde a um processo de construção através dos meios, objetos e modos, dos quais decorrem as diferentes espécies de poesia⁵.

Os meios são apenas um dos aspectos, pois o objeto da *mimesis* são homens em ação, cada qual com seu caráter: melhores, piores, iguais ou comuns. A *mimesis* pode ser produzida em modo narrativo ou dramático e explica-se pela tendência do homem a contemplar, conhecer e reconhecer (identificar a forma original).

Nessa perspectiva, o poeta, segundo a autora, imita coisas a partir de três possibilidades: ou as representa como eram ou são, ou como os outros dizem que são e elas parecem ser, ou como elas deveriam ser. Essa norma evidencia a vinculação da *mimesis* com um referente exterior, não exclusivo do poeta e integra o

⁵ Poesia é o texto escrito na Grécia antiga

campo do possível em relação a referências passadas (as coisas como são ou foram), pela opinião pública (como dizem que são ou parecem) e pela situação ideal (como deveriam ser). A partir disso, a mimesis se relaciona com as representações sociais.

Nesse sentido, a distinção entre a mimesis e as outras formas de representação social está no uso da linguagem, que atua diretamente sobre a realidade, enquanto a função estética só estabelece uma relação com o real indiretamente (Costa, 2003: 61). A mimesis leva a uma transformação singular daquilo que já existe através de novas correlações, resgatando um processo dinâmico de criação. Com isso, o princípio estruturador dessa nova ordem é o verossímil, que permite que a engrenagem ficcional se construa como um todo (Idem:70-71).

Os autores da modernidade ainda privilegiam a mimesis aristotélica e muitos de seus aspectos (COSTA, 2003), pois Aristóteles dignificou o conceito de mimesis, que ainda resiste ao tempo, uma vez que a ideia de mimesis deve ser afastada da perspectiva de imitação da imitação porque o discurso mimético é o do significante em busca de um significado e no produto mimético se realiza a combinação de uma semelhança e uma diferença (LIMA, 1980).

Algumas considerações de críticos contemporâneos são trazidas à luz da reflexão, como é o caso de Merquior (1972), que recupera a teoria da mimesis, trágica e épica, na Modernidade, em função de uma mimesis lírica. Para ele, a ficcionalidade (fingimento de mundos) aparece como o que distingue o texto literário dos outros. E enquanto na Linguística o imitativo é o próprio código, na Literatura a própria mensagem é mimética. Ele enfatiza que na lírica a mimesis poética, antes de ser representação de algo exterior, é imitação das palavras, que se correspondem dentro do poema. Uma obra só é poética se penetra numa situação estética que necessite da projeção do leitor para se concluir, pois a produção poética é tão autoral quanto do receptor e a conceituação de mimesis supõe um circuito entre texto (foco virtual de significação) e leitor (LIMA, 1980).

Nessa perspectiva, a mimesis aristotélica consiste no processo de construir cada uma das partes da tragédia, desde a intriga até o espetáculo. Assim, pode-se afirmar que só há mimesis quando existe um fazer, a produção de uma coisa singular (Ricoeur, 1975). Portanto, a mimesis aristotélica não pode ser confundida

com a imitação no sentido de cópia – incluída na linguagem de persuasão (Retórica) e na arte de representação mimética (Poética).

Assim, o processo mimético mostra-se correlato a um dos mais importantes elementos da linguagem: a metáfora. Ele salienta que o conceito de mito (ação de pôr em intriga) e de mimesis (atividade mimética) é retomado na semiótica da narrativa contemporânea, buscando reconstruir a lógica narrativa a partir não das personagens, mas das funções, ou seja, dos segmentos abstratos das ações.

A partir dessa perspectiva, nas artes contemporâneas, a mimesis é resgatada como um processo dinâmico de criação e opera uma transformação singular do já existente, através de novas correlações (COSTA, 2003). O objeto mimético articula-se com uma temporalidade preexistente, que pode ser renovada indefinidamente pela reconstrução que dela faz o receptor, com sua leitura particular, ou por uma nova representação produzida por um outro criador, que faz daquela obra o eu objeto-modelo de representação.

A noção de mimesis e a discussão sobre o fato de o leitor fazer parte da produção constituem a noção significativa de que a verossimilhança, bem como elementos como a metáfora, constituem a literariedade do texto. Para tanto, é importante que se verifique a verossimilhança (ou relação com o mundo) a partir da leitura que o sujeito faz, sem dar a ele nenhum mecanismo de observação. Ele deve dizer onde está o verossímil entre o texto e a realidade.

Nessa perspectiva, pode-se, mais uma vez, verificar o que postula Charolles (1978) sobre a metarregra de relação na qual entende-se que, para que uma sequência ou texto seja coerente, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados. O texto precisa ter a capacidade de representar os tais fatos referidos nesse enunciado e esses fatos são os fatos do cotidiano, fatos históricos, os seus objetos e suas situações.

O mundo do texto não é exatamente igual ao mundo concreto, ele é um mundo recriado. Ainda assim, segundo essa metarregra, é preciso que o texto seja capaz de representar fatos, situações, objetos e personagens e é nessas condições que a metarregra da relação encontra eco no conceito de mimesis.

A relação da qual se fala está vinculada à necessidade de se trazer aquele mundo exterior para dentro do texto. Assim, fatos, situações quaisquer e personagens postos no mundo exterior precisam ser captados ou representados

pelo seu texto, demonstrando sua capacidade de representar o mundo dentro de um texto ficcional, como no caso, o conto.

Após esse delineamento da mimesis e da verossimilhança como aspectos preponderantes para a percepção do gênero textual conto, é preciso também trazer para um primeiro plano de análise o que Imbert (1979) postula sobre o conto, pois esse é o referencial teórico que esta pesquisa vai seguir para elaborar instrumentos de investigação da compreensão leitora de contos.

Dois conceitos fundamentais que o autor afirma precisarem de atenção: a brevidade e a trama. Conceitos esses que passam a ser apresentados. Sobre a brevidade ele afirma:

Ao contar seu conto, o contista assume a postura psicológica de quem sabe que a atenção de seu público dura pouco e, portanto, deve “arredondar” rapidamente certos acontecimentos e produzir um efeito antes que o interrompam ou o tome a atenção” (idem:31)

Percebe-se que Imbert (idem:ibidem) traz a origem da brevidade e postula que seu valor está na arte de produzir um efeito único, tendo-o como característica primordial do conto para distingui-lo dos demais textos literários. Com isso, a brevidade permite que a trama seja dominante, pois o começo da ação está muito próxima de seu fim.

O autor se baseia em conceitos aristotélicos para definir a trama como uma combinação de incidentes em uma ação completa, unitária, que a mente pode captar de uma vez. A trama, segundo ele, é uma totalidade casualmente concatenada em princípio, meio e fim. Princípio, em seu entendimento, é o que não supõe necessariamente nada anterior, porém requer uma continuação, meio é o que supõe um precedente e uma continuação e fim supõe precedente, porém não uma continuação.

Para se conseguir essa trama com efeito único, Imbert (1979:28) propõe que é necessário haver no conto o que ele define como concentração, algo que implica unidade e originalidade de sugerir e intensificar o significado de mínimos incidentes. No entanto, o que faz o conto é o modo pelo qual ele é narrado, pois isso torna cada um de seus elementos algo importante no panorama que a narrativa constrói, tornando-o atrativo ou não. Sim, em literatura a ordem dos fatores altera o produto (Gotlib, idem: ibidem).

O conto, como toda obra literária, é produto de um trabalho consciente, que se faz por etapas, em função de uma intenção: a conquista do *efeito único*, ou

impressão total. Tudo provém de minucioso cálculo. Como se pode observar, o impulso único, a tensão unitária e o efeito preciso e inesperado caracterizam os traços que distinguem o conto dos demais gêneros do discurso.

Segundo Piglia (1994:72), o mais importante nunca é contado. Em suas palavras, “o conto se constrói para fazer aparecer artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta”.

No conto percebe-se a narração de uma história como se outra estivesse sendo narrada. Algo como se o escritor estivesse contando uma história perceptível, compreensível, sob um disfarce, quando, na verdade, ele está escondendo uma história secreta. "Narrar é como jogar de pôquer: todo segredo consiste em fingir que se mente quando se está dizendo a verdade" (Piglia, 1988:35).

Imbert (1979) afirma que no geral o conto apresenta uma ordem em que os fatos vão sendo apresentados, e o conflito é o que trará uma alteração a essa ordem, isto é, uma desordem. Assim, a solução desse conflito, seja ela favorável ou não, faz com que a ordem seja retomada com ganhos e perdas. Portanto, essa ordem difere da primeira, caracterizando o conto como um problema e uma solução. Há também que se considerar os diálogos, pois sem eles não há conflito, a discórdia fundamental ao gênero que é de suma importância. Segundo Imbert (Idem), uma vez que o ingrediente narrativo seja importante, a melhor forma de expor algo é através dos diálogos. Essa seria a função primordial do diálogo no conto.

Outra característica do conto diz respeito ao seu final. O desfecho enigmático prevaleceu através dos tempos e sempre foi muito importante, pois trazia um desenlace surpreendente. Hoje em dia, já não se vê tamanha importância, há críticos e escritores que consideram um final surpreendente perfeitamente dispensável. Mesmo assim, não há como negar que o final no conto é sempre mais carregado de tensão do que no romance ou na novela e que um bom final é fundamental no gênero, como se o que operasse no conto desde o começo fosse a noção de fim. Tudo chama, tudo convoca a um final (Skármeta, 1985:21).

Segundo Skármeta (1985:33), no conto é melhor não dizer o suficiente do que dizer demais. Em suas palavras:

Para não dizer demais é melhor, então, "sugerir" como se tivesse de haver um certo "silêncio" entremeando o texto, sustentando a intriga, mantendo a tensão. Não é o que acontece no conto, especialmente nos diálogos; não exatamente pelo que estes dizem, mas pelo que deixam de dizer

Ainda sobre o final, conforme Perí-Rossi (1991), a surpresa se produz quando, no fim, a história secreta vem à superfície. Desse ponto de vista, o escritor contemporâneo de contos não narra somente pelo prazer de encadear fatos de uma maneira mais ou menos casual, senão para revelar o que há por trás deles. A trama é linear e objetiva, pois o conto, em seu começo, já está quase no fim e é preciso que o leitor seja capaz de perceber claramente os acontecimentos. Se no romance o espaço/tempo é móvel, no conto a linearidade é a sua forma narrativa por excelência. Segundo sua perspectiva:

A intriga completa consiste na passagem de um equilíbrio a outro. A narrativa ideal, a meu ver, começa por uma situação estável que será perturbada por alguma força, resultando num desequilíbrio. Aí entra em ação outra força, inversa, restabelecendo o equilíbrio; sendo este equilíbrio parecido com o primeiro, mas nunca idêntico (Perí-Rossi, 1991:42)

Então, têm-se a brevidade, o efeito único e o final impactante como elementos constitutivos, que marcam o conto entre os demais gêneros, dando-lhe suas próprias características. Pelo menos, são características assumidas neste estudo para condução da pesquisa. Ademais desse esclarecimento, é necessário que se entenda a relação que os estudos sobre o conto, um texto literário, estabelecem com os estudos sobre a leitura. Assim, pode-se propor um estudo sobre leitura de contos.

Silva (2012) destaca a presença dos textos literários nos livros didáticos, inclusive como modelo para ensinar a escrever. Além disso, sua pesquisa sublinha a dificuldade de escrita apontada por uma pesquisa realizada na rede municipal de São Paulo, com alunos do Ensino Fundamental. Seu trabalho sinaliza e reforça a ideia de que o ensino de gêneros textuais literários é referência para o ensino de leitura e de escrita.

Outra pesquisa desenvolvida sobre o conto, mais precisamente sobre o miniconto, está em *The short-short story: a new literary genre* (GUIMARÃES, 2012). Em seu trabalho, o autor destaca o miniconto como um novo gênero de ficção literária moderna e apresenta o percurso histórico para se entender como surgiu esse novo gênero, considerado uma forma híbrida da prosa literária. Sua pesquisa sinaliza quem são os escritores referência para a produção do gênero, bem como ilustra a estrutura textual do conto.

O artigo *A leitura do gênero conto infantil: entendendo as estratégias do leitor*, publicado na revista *Letras de Hoje* (2013), apresenta uma investigação feita sobre as estratégias de leitura de contos que alunos do 1º ao 3º ano do Ensino

Fundamental. Esse estudo demonstrou como as crianças representam seu entendimento dos textos lidos, uma proposta que se aproxima desta tese, porém com participantes em diferentes níveis de aprendizagem na educação básica.

McCabe e Peterson (1983), no artigo *O que faz uma história boa*⁶, selecionaram três maneiras diferentes para analisar a estrutura de uma história, cada uma focando tipos diferentes de informação. Na primeira, estão a estrutura dos episódios/eventos e como se dão os episódios de resolução de problemas, com destaque para as metas e atividades para alcançá-los. Na segunda, a estrutura do ponto alto, enfatizando a informação afetiva das histórias em torno de pontos altos emocionais ou eventos de crise. Na terceira, uma análise com ênfase para a complexidade linguística e, em particular, a forma como as proposições estão relacionados umas com as outras através de um encadeamento de coordenação ou de subordinação.

Trinta e cinco pessoas fizeram parte dessa experiência. Quatorze eram estudantes de graduação de Inglês, quatorze eram alunos de graduação em psicologia, e sete eram membros do corpo docente do Departamento de Psicologia da Memorial University of Newfoundland. Cerca de metade de cada grupo eram mulheres e metade eram homens, para um total de 20 mulheres e 15 homens. Todos eram canadenses.

As histórias utilizadas nesse experimento foram 288 transcrições das narrativas orais de experiência pessoal produzidas por 96 crianças brancas, filhos de membros da classe trabalhadora predominantemente, pertencentes a uma faixa etária que variava de 3 anos e meio a nove anos e meio, todas de uma creche e uma escola primária em uma pequena cidade no Ohio. Havia 16 crianças, metade meninos e a outra metade meninas, em cada uma das seis faixas etárias, com idade média de 4 anos e 1 mês, 5 anos e 1 mês e 6, 7, 8 e 9 anos.

Essas crianças produziam histórias em uma conversa com um pesquisador que edificou uma série de narrativas a partir de roteiro padrão. As histórias foram organizadas de acordo com a forma como se percebia uma boa estrutura em três sistemas de pontuação relativamente independentes uns dos outros: 1) episódios de solução de problemas, 2) pontos de suspense e 3) análise da dependência. Alguns adultos foram convidados a classificar as narrativas pessoais das crianças em

⁶ Original em inglês *What Makes a Good Story?*

termos de quão boa era cada história, e suas classificações foram comparadas com a forma como as histórias foram marcadas nos três sistemas.

Nos resultados, pode-se evidenciar que nenhum dos sistemas explicou completamente as avaliações subjetivas de qualidade; em vez disso, todos os três parecem contribuir de diferentes maneiras para classificações dos sujeitos, com os melhores relatos, geralmente considerados sofisticados e complexos em, pelo menos, dois dos três sistemas. Esse estudo pode ser útil para a presente pesquisa pela maneira como se deram os procedimentos de verificação da construção das narrativas.

Na década de 90, em Connecticut, Coelho, Liles e Duffy (1990) desenvolveram uma pesquisa para investigar as influências contextuais no discurso narrativo de adultos jovens ditos normais. O propósito era fornecer alguma expectativa em relação às influências de tarefa e de ensaio, isto é, verificar em que medida uma tarefa pré-determinada e o ensaio influenciam no ato de relatar/recontar uma história.

Assim, a capacidade narrativa de 20 adultos jovens foi examinada à luz de duas condições, a primeira, recontar histórias lidas previamente; a segunda, criar novas histórias. Cada tarefa foi repetida após um intervalo de 1 semana com o intuito de investigar os possíveis efeitos. Como alvo de análise estavam a produção de sentenças, a coesão intersentencial e a organização da narrativa no que diz respeito à progressão dos eventos narrativos da história⁷.

Os resultados dessa pesquisa indicaram que o desempenho dos sujeitos variou em como as tarefas foram apresentadas, recontar ou criar, e na extensão usada para descrever a produção narrativa, o tamanho da história criada. A diferença observada apenas através dos ensaios foi um aumento na adequação coesiva de uma semana para a outra nas tarefas de criar uma história. Dentre as conclusões desse estudo, pode-se destacar que o contexto influencia a forma e competência na apresentação da narrativa, e que o ensaio de uma narrativa complexa melhora a coerência narrativa.

A estrutura da história bem como da organização sequencial dos eventos narrativos também foi alvo de investigação de Copmann & Griffith (1993). Esse estudo investigou a capacidade das crianças com deficiências específicas de

⁷ Os autores chamaram de Organização Gramatical da História (*story grammar organization*)

aprendizagem (SLD⁸), crianças com distúrbios de linguagem (LI⁹) e crianças com alcance normal (NA¹⁰), para recordar os acontecimentos e a estrutura da história de um texto narrativo e de um texto expositivo. Foram avaliados os efeitos de grupo, a idade verbal, a estrutura do texto e a ordem de apresentação na recordação medida através de compreensão auditiva.

Sessenta alunos distribuídos dentro dos três grupos foram combinados em idade verbal. Os resultados sugerem diferenças entre os grupos LI e SLD na capacidade de recordar o texto. Também ficaram evidentes as diferenças entre os tipos de texto, pois a recordação do texto narrativo foi melhor ou superior ou mais rica que do texto expositivo. Em geral, o desempenho do grupo com SLD foi semelhante ao do grupo de NA.

Karandashev (2014), do Departamento de Psicologia da Faculdade de Aquinas, desenvolveu uma pesquisa sobre a análise do discurso que, segundo o autor, tornou-se popular entre as disciplinas nos últimos anos, na qual constatou que os métodos de pesquisa empírica tradicionais não podem tratar de questões como a complexidade e multiplicidade de conceitos. Em sua análise, buscou descobrir descrições e identificar padrões comuns em histórias, procurando por recorrentes temáticas psicológicas do sentimento de amor. Isso porque se acredita que as descrições de sentimentos vivenciados pelos personagens em narrativas românticas em certos contextos podem ser elementos úteis para a análise psicolinguística do amor romântico.

O objetivo do estudo foi explorar a complexidade emocional de amor através de análise do discurso das narrativas românticas e aplicar às construções identificadas nessas narrativas a relacionamentos amorosos reais. Com base nessa análise, foi criada uma escala que mede os sentimentos do amor, seguindo metodologias psicolinguísticas e psicométricas para propor que o amor romântico é uma construção multidimensional. Não existe uma teoria universal do amor, pois esse é um fenômeno individualizado. Assim, a teoria da pesquisa foi baseada no pressuposto de que o amor de um indivíduo é multidimensional, mas algumas dimensões, bem como o número de dimensões, podem ser mais ou menos salientes para diferentes indivíduos.

⁸ A sigla foi mantida do original *Specific Learning Disabilities*

⁹ A sigla foi mantida do original *Language Impairment*.

¹⁰ A sigla foi mantida do original *Normally achieving*

Essa pesquisa trouxe muitas dimensões na arena da investigação acadêmica e estendeu a multidimensionalidade do amor romântico. O desenvolvimento das escalas para medir vários aspectos do amor romântico é o principal trunfo do estudo. As dimensões poderão trazer avanços para a metodologia de investigação do amor em uma abordagem mais multidimensional. A exploração profunda do agrupamento dessas dimensões irá ajudar a uma melhor compreensão dos modelos implícitos de amor que as pessoas têm. O estudo da tipologia dessas estruturas seria uma nova orientação interessante que ultrapassa teorias existentes de amor, que levam em conta um número limitado de construções

Tal trabalho se relaciona com a presente pesquisa porque se trata de uma análise psicolinguística sobre narrativas. A construção das narrativas desses relatos podem ter similaridades com a construção dos textos dos contos, pois ambos são narrativos e ambos partem de uma compreensão de algo anterior pré-estabelecido.

O que até esse momento foi mencionado são alguns referenciais que servem de base para ampliar os estudos sobre a estrutura do gênero textual conto. A leitura de contos pode propiciar uma forma de se investigar em que medida leitores e escritores de contos têm consciência de suas características. Novas pesquisas sobre o ensino e a leitura de textos narrativos podem dar outras bases de compreensão ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Tendo em vista tais considerações, a presente pesquisa define nesse ponto os conceitos necessários para analisar os instrumentos. O efeito único é a característica assumida como traço distintivo do conto, isto é, o conto é um gênero breve que se desenvolve nas cinco macroposições de Adam: 1) situação inicial, momento em que personagens, tempo e espaço são caracterizados para que se desenvolva a história; 2) desencadeador, o que será chamado de trama, isto é, o conflito a se resolver na história; 3) desenvolvimento do enredo, informações que ratificam o conflito, a trama; 4) clímax, o ponto de tensão máxima da trama e 5) desfecho.

Todos esses conceitos estão subjacentes aos conceitos linguísticos que materializam o texto: 1) Superestrutura, que abarca as macroposições, a brevidade, o efeito único e a trama, além da verossimilhança; 2) a coerência que suporta a superestrutura, pois com suas metarregras dá condições do texto ser o texto; 3) a coesão, seja lexical ou gramatical, que trata das unidades menores, caracteriza tempo espaço e personagens e embasa os elementos da coerência e, por sua vez, a

superestrutura. Em uma planificação maior, todos esses elementos constituem as metafunções da linguagem: ideacional, o papel do conto naquele contexto; e textual, o papel da linguagem, bem como as marcas linguísticas desse texto. Uma rede de conexões hierárquica que vai das unidades menores da linguagem até as unidades maiores ou vice-versa. Assim, elabora-se o paradigma linguístico-literário, proposta desta pesquisa.

Compreensão leitora, consciência textual e processamento: Paradigma linguístico-literário

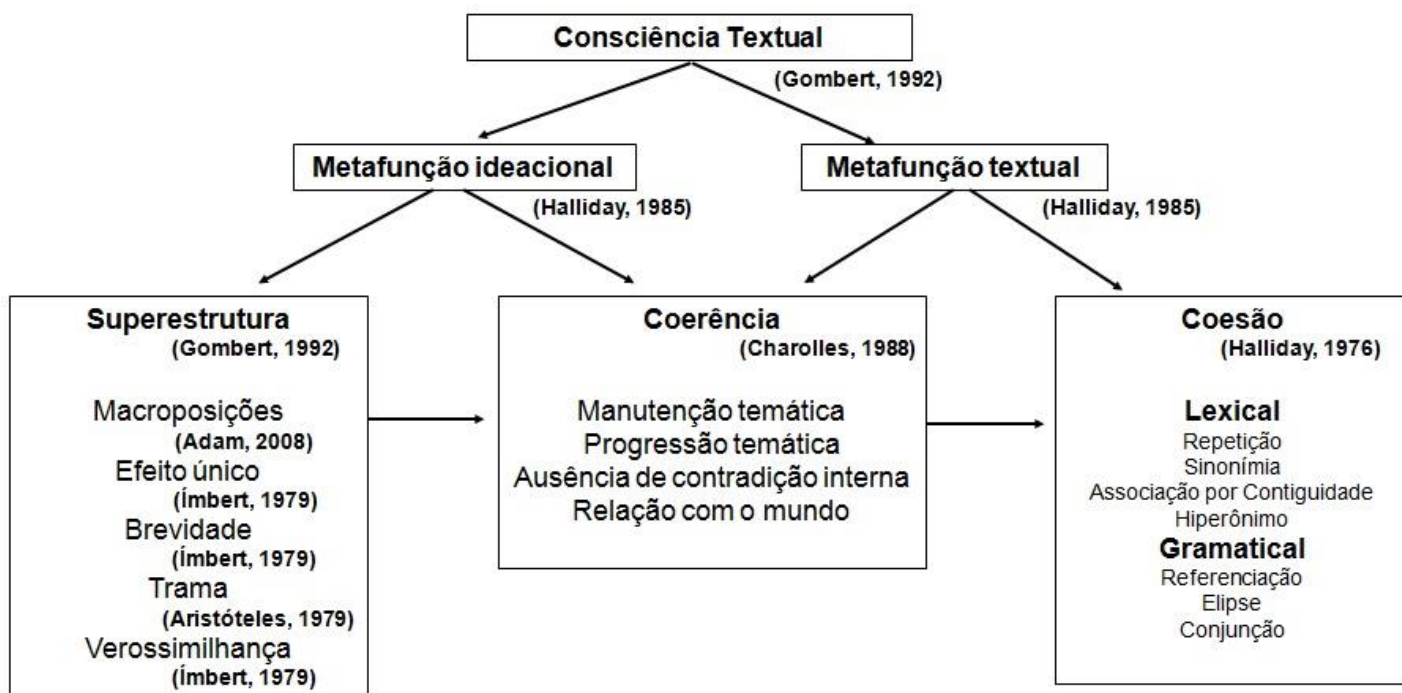


Figura 1 - Paradigma linguístico-literário

Dessa forma, torna-se importante verificar como tal paradigma vai se desvelar nos instrumentos aplicados na pesquisa. Ao criar um paradigma linguístico-literário, busca-se evidenciá-lo através do instrumento desenvolvido a ser aplicado nos sujeitos da pesquisa.

Através do paradigma, como mostra o esboço, os instrumentos buscam evidenciar a consciência textual do gênero conto. No caso da presente pesquisa, o gênero textual cuja função social, além de entretenimento, também é um texto utilizado para o ensino da leitura de textos literários nos diferentes níveis da Educação Básica. Nesse sentido, ratifica-se que contos são textos que se realizam por uma (ou mais de uma) razão determinada em uma situação comunicativa (um

contexto) para promover uma interação específica. Pensar no conto como texto cujo fim é o ensino da leitura determina sua natureza social na ação em curso, no caso o ensino.

Assim, as metafunções ideacional e textual se apresentam como grandes campos de investigação a partir do instrumento de pesquisa que se desdobra em três partes: a superestrutura, a coesão e a coerência. Os elementos que constituem a superestrutura não deixam de ser os mesmos elementos linguísticos constitutivos da coerência e da coesão, isto é, precisa-se entender que esses três são constituintes da consciência textual. Além disso, para saber e entender o que é o texto-alvo do estudo, há de se entender essas relacionadas, atravessadas, inseridas umas dentro das outras.

Em outras palavras, superestrutura não é um entendimento separado da coerência e assim por diante. Um mesmo elemento linguístico que evidencia um aspecto da coerência pode ser evidenciar um determinado aspecto da superestrutura. Não há uma fragmentação dentro do texto que indique separação entre coesão, coerência e superestrutura.

O canal de acesso ao texto é o escrito impresso e, dessa forma, os instrumentos vão trazendo aos sujeitos em cada tarefa a investigação sobre um aspecto do conhecimento que revela a interface entre Psicolinguística e Literatura. A medida que o indivíduo lê o texto e responde ao instrumento, ele aciona uma espécie de moeda em que de um lado tem-se uma face do conhecimento linguístico sendo investigada e do outro uma face do conhecimento literário do texto sendo investigada também.

No próximo capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados a partir da aplicação dos instrumentos. Nesse sentido, a sequência do texto explica como toda a pesquisa tomou forma em termos de aplicação desse paradigma linguístico-literário a fim de evidenciar sua eficácia enquanto proposta de tese.

2. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste segmento do texto, apresenta-se a organização da pesquisa, que se divide em: delineamento da pesquisa; objetivos; questões de pesquisa; hipóteses; caracterização dos sujeitos; instrumentos; procedimentos de coleta e análise dos dados.

2.1 Delineamento

Este trabalho propõe um estudo sobre compreensão leitora, processamento da leitura e consciência. Assim, é preciso entender como será a investigação nesses três âmbitos.

Os três aspectos requerem sujeitos e instrumentos sobre os quais eles tenham deixado suas marcas, impressões, respostas, em relação ao que lhes foi solicitado. Nesse sentido, o instrumento é uma tarefa de leitura sobre a qual poderá ser percebido como se dá o processamento da leitura e conseqüentemente revela a compreensão leitora que o indivíduo tem do texto e o grau de consciência que ele tem sobre aquele exemplar textual.

A compreensão e o processamento são faces de uma mesma moeda, pois à medida que o leitor vai processando a leitura, a compreensão vai se constituindo e o instrumento tem a finalidade de materializar esses dois componentes: processamento e compreensão. A consciência encontra-se em outro estágio, pois ela é a explicitação do processo de compreensão. Uma vez que houve o processamento e a compreensão se deu, pode-se verificar a consciência sobre o texto e o processo de leitura desenvolvido.

Como visto na fundamentação teórica, as metafunções da linguagem (Halliday, 1985) embasam teoricamente a perspectiva de análise do texto. Então, a partir delas são explicitados os constituintes da consciência textual: a superestrutura, a coerência e a coesão. Especificamente, as metafunções ideacional e textual mostram a organização do texto.

A metafunção ideacional expressa os significados que revelam as experiências de mundo. Assim, através dela se revelam os constituintes da superestrutura: a brevidade que faz do conto um texto com uma trama marcada por um efeito único que leva o leitor a perceber a relação do texto com a realidade.

Esses elementos estão organizados na estrutura do texto que se desdobra em macroposições que o caracterizam.

Os elementos que alicerçam a superestrutura constituem os elementos da coerência, outro constituinte da consciência textual, pois a manutenção temática implica no efeito único que dá corpo à trama. As macroposições identificam a progressão temática, pois seu encadeamento faz com que a trama avance sem que se perca o efeito que deve causar nem ferir a brevidade característica do gênero textual em questão. A não contradição, bem como a relação com o mundo, revela a verossimilhança. Por essa razão, coerência e superestrutura estão imbricadas num nível que mais bem revela a metafunção ideacional, que diz respeito ao papel da linguagem naquele dado texto.

No entanto, adentrando outro nível do texto, tem-se o léxico que com seu encadeamento no sintagma determina os elementos da coesão que constituem também a consciência textual. É no léxico que se tem a base da coerência, uma vez que é ele que caracteriza os personagens, o tempo e o espaço da trama e, conseqüentemente, a estrutura marcada pelas macroposições, que definem as fronteiras do conto. Assim, nessa interface, em que de um lado está a coesão e do outro a coerência, tem-se a metafunção textual cujo papel é a produção de sentido por meio da ligação entre as partes do texto.

Não se podem pensar de forma separada essas duas metafunções da linguagem, pois elas se expressam no texto de modo interligado. A coesão que trata das unidades menores do texto como léxico e sintagmas expressa os significados que determinam a coerência do texto que, por sua vez, dá forma e significado ao conto em unidades maiores, que organizam a superestrutura do texto. A metafunção interpessoal não recebe atenção nessa pesquisa, porque diz respeito à relação existente entre quem produz o texto e quem o lê – e uma investigação que contemplasse tal análise iria requerer instrumento a ser aplicado também no escritor do conto, o que é inviável.

O conto é um gênero textual narrativo que pertence ao escopo dos textos literários, caracterizado por macroposições narrativas (Adam, 2008). Sua literariedade se expressa pelas tradicionais características do texto narrativo: personagens, tempo, espaço, enredo e desfecho, sendo que esses dois últimos são o que configuram a trama. A percepção do tempo e do espaço no conto são muito

sutis devido à pouca ênfase dada em sua caracterização. Os personagens são mais limitados em termos de número e a densidade de suas constituições é maior.

Dada à extensão do texto ser menor que a de um romance, por exemplo, o enredo no conto é compacto e o desfecho acaba causando geralmente um impacto, características essas da brevidade que imprime um efeito único no texto. Em suma, o conto é um texto de leitura rápida e, devido a essa agilidade de sua narrativa, configura-se num gênero textual que depende muito do leitor para entender as nuances que carrega.

Em vista disso, a pesquisa requer uma profunda e detalhada investigação sobre os sujeitos e um cuidado minucioso na forma como provocar, indagar, coletar as percepções que se tem de sua leitura. Assim, para uma investigação sobre o conto é preciso que se elaborem instrumentos que deem conta de traçar um perfil detalhado sobre os sujeitos investigados e outros que explorem o texto com profundidade, a fim de extrair a percepção mais acurada de suas características enquanto texto, contribuindo assim para que se possa verificar um paradigma de investigação que reflita a interface linguístico-literária.

2..2. Objetivos

Nesse segmento do texto, são apresentados os objetivos gerais e específicos.

2.2.1 Objetivos gerais

1. Contribuir para o desenvolvimento dos estudos psicolinguísticos com ênfase na compreensão leitora, na consciência textual e no processamento;
2. Subsidiar o ensino de leitura de textos literários em todos os âmbitos da educação formal dos indivíduos, colaborando assim para a busca por uma Educação plena e de qualidade;
3. Desenvolver uma pesquisa na qual se expresse a interface entre Linguística e Literatura através de instrumentos que possam, de fato, promover uma investigação de traços linguísticos e de traços literários num texto: da compreensão leitora, da consciência textual e do processamento do leitor.

2.2.2 Objetivos específicos

1. Elaborar um paradigma de análise linguístico-literária para investigação da compreensão leitora, do processamento e da consciência textual na leitura de contos;
2. Construir instrumentos de investigação da compreensão leitora, da consciência textual e do processamento do conto, examinando-o em seus traços linguísticos e literários;
3. Verificar a compreensão leitora, o processamento e a consciência textual do conto em 3 grupos de leitores (G1, G2, G3), em seus traços linguísticos e literários, utilizando o instrumento construído.

Uma vez apresentados os objetivos da presente pesquisa, podem-se estabelecer as questões que norteiam esta investigação.

2.3 Questões norteadoras de pesquisa

1. Quais as características de um paradigma de análise linguístico-literária, sob a perspectiva da Psicolinguística em interface com a Literatura, para investigação da compreensão leitora e da consciência textual na leitura de contos?
2. Que aspectos linguísticos e literários são fundamentais para elaboração de instrumentos que revelem a compreensão leitora, a consciência textual e o processamento do conto?
3. Em que medida a compreensão leitora, a consciência textual e o processamento dos 3 grupos de leitores se assemelham e se distinguem?

2.4 Hipóteses

Considerando os objetivos específicos da pesquisa, constituem-se em hipóteses:

1. As características de um paradigma de análise linguístico-literária para investigação da compreensão leitora, do processamento e da consciência textual na leitura de contos são os elementos literários (macroposições, efeito único, brevidade, trama, verossimilhança) e linguísticos (elementos de coesão e coerência), que se entrecruzam e determinam a superestrutura do texto do conto e revelam as metafunções ideacional e textual;

2. Os aspectos linguísticos e literários fundamentais para revelar a compreensão leitora, o processamento e a consciência textual do conto são: a) no âmbito linguístico, a coesão, a coerência e a superestrutura; b) no âmbito literário, as macroposições da sequência narrativa, a trama, a brevidade, o efeito único e a verossimilhança. No entanto, é importante destacar que esses dois âmbitos estão cruzados, isto é, a brevidade e as macroposições revelam a superestrutura, ou ainda, a superestrutura evidencia a brevidade e as macroposições; a coerência revela o efeito único da trama e a semelhança com a realidade; a coesão dá base para a coerência e evidencia os agentes e as ações que marcam o tempo e o espaço na narrativa. Todos os elementos linguísticos evidenciam os literários e vice-versa;
3. Observando um princípio lógico de que quem tem maior acesso a um determinado conhecimento tem melhores condições de explicar suas nuances e particularidades, a compreensão leitora, o processamento e a consciência textual dos 3 grupos serão distintos devido ao fato de que, num primeiro nível de conhecimento sobre leitura, o Grupo 1 recebeu os mesmos que o Grupo 2 e 3, porém esses continuaram aprimorando esses conhecimentos pela prática e pela necessidade de saber para o exercício de suas profissões, e em tese, atingiram patamares maiores de conhecimento. A diferença entre o Grupo 2 e o Grupo 3 pode ser evidenciada pelo tempo de experiência que professores experientes tenham sobre estagiários de Letras.

2.5 Sujeitos

Numa investigação sobre leitura, é importante fazer um recorte preciso sobre que leitores se quer investigar, pois, dadas as diversas percepções do que é leitura e competências leitoras, precisa-se estar atento numa pesquisa sobre leitura à precisão de certos conceitos que cercam esse campo de conhecimento.

Nesse sentido, este trabalho foca-se sobre o entendimento formal de conhecimentos estabelecidos pelo sistema educacional, no caso, o brasileiro. Assim, os leitores desta pesquisa dividem-se em três grupos: 1) leitores no último ano da Educação Básica; 2) leitores em formação no Curso de Letras e 3) leitores já formados em Letras atuando como professores de leitura.

Em termos de número de sujeitos investigados, considerando um tamanho do efeito para um nível de significância de 5% e um poder de teste de 80%, precisou-se de uma resposta com uma amostra de 66 sujeitos. Assim, optou-se por 22 participantes para cada grupo a serem investigados ao longo da pesquisa. A explicitação das características desses sujeitos é feita a seguir.

2.5.1 Grupo 1

Levando-se em consideração o processo de formação do indivíduo, a Educação Básica no sistema educacional brasileiro caracteriza-se por Ensino Fundamental e Médio; sendo que nove anos constituem a formação chamada Ensino Fundamental e mais três anos caracterizam a formação denominada Ensino Médio, totalizando doze anos de formação nomeada Educação Básica.

De acordo com a legislação vigente, o sujeito ingressa no Ensino Fundamental obrigatoriamente com seis anos e o conclui em torno dos quinze, podendo vir a concluir o Ensino Médio até seus dezoito anos. Até o presente momento, a obrigatoriedade é de que toda criança e adolescente tenha matrícula no Ensino Fundamental e Médio.

Para seleção dos sujeitos, esta pesquisa não considerou o critério idade do indivíduo leitor investigado. O critério fundamental foi que ele estivesse cursando o último ano da Educação Básica ou terceiro ano do Ensino Médio na ocasião da aplicação dos instrumentos. Idade ou outras características sociais podem contribuir para a elaboração dos instrumentos, bem como para a análise dos dados, mas não interferiram ou se configuraram como critério para participação como sujeitos.

2.5.2 Grupo 2

Assim como o Grupo 1 obedece a um critério de formação em Educação Básica, o Grupo 2 também seguiu uma formalidade semelhante. Nesse caso, o sujeito devia estar matriculado e cursando a licenciatura em Letras.

No Ensino Superior Brasileiro, o curso de Letras requer, pelo menos, quatro anos para ser concluído em sua totalidade e, considerando o sistema de Educação Básica mencionado anteriormente, um indivíduo ingressa em um curso superior a partir de seus dezoito anos de idade. Independentemente das características e particularidades dos sujeitos, pode-se verificar que a formação em Letras só ocorre a partir dos vinte e dois anos de idade.

A opção por leitores com formação em Letras deve-se pelo fato de que esse curso pressupõe a formação de profissionais da linguagem, área que essencial e obrigatoriamente é responsável pelo ensino da leitura na educação formal dos indivíduos nas disciplinas denominadas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Brasil. Por óbvio, todas as áreas do conhecimento implicam leitura, mas não é um pré-requisito para ser profissional de outra área a formação em leitura que dá ao profissional o conhecimento necessário para tratar, abordar, investigar um texto.

Assim, ao longo do tempo de faculdade, o sujeito em formação no curso de Letras aprimora seu conhecimento de leitura e, posteriormente, começa a praticar o ensino desse conhecimento. Nesse sentido, em virtude dessas explicitações, espera-se que um indivíduo com formação em Letras tenha um desempenho em leitura excelente e superior ao de um indivíduo que se encontra no nível da Educação Básica, especialmente porque o profissional das Letras deve ter condições de ensinar leitura a uma pessoa na Educação Básica.

O único critério fundamental para pertencer ao Grupo 2 foi que o sujeito já tivesse cursado ou estivesse matriculado e cursando a disciplina de estágio de docência, que geralmente é uma cadeira da faculdade oferecida ao final do curso e tem pré-requisitos obrigatórios, pois, por se tratar da prática de ensino, requer uma série de conhecimentos previamente adquiridos e comprovados para poder ser cursada.

Esse critério deve-se ao fato de que, essencialmente, a prática de ensino exige do indivíduo um grau de reflexão sobre o processamento da leitura. Não é ler para compreender, é ler para compreender e tentar vislumbrar todas as possibilidades de leitura que um texto pode oferecer e, mais, é ler para entender o maior número de caminhos que podem levar à compreensão do lido.

Outras características dos sujeitos ou da instituição em que estão cursando Letras como localização, entidade pública ou privada, modalidade presencial ou a distância, ou ainda, desempenho nas avaliações oficiais não configuraram critério para pertencer ao Grupo 2 de leitores.

2.5.3 Grupo 3

Os sujeitos do Grupo 3 não são muito distintos dos sujeitos que fazem parte do Grupo 2. O que os distingue, de fato, é a experiência de ensino. O terceiro grupo foi constituído de leitores formados em Letras há cinco anos ou mais, devendo estar

em uma rede de ensino regular da Educação Básica, o que caracteriza a experiência em ensino de leitura.

A data de formatura foi levada em consideração para a constituição dos sujeitos desse grupo, bem como o fato de estar lecionando Língua Portuguesa ou Literatura. A instituição de formação, bem como a modalidade presencial ou a distância, ou ainda, a rede de ensino em que trabalha, não configuraram critério para pertencer ao grupo de leitores.

Esse critério temporal teve como finalidade evidenciar, além do grau de reflexão sobre a leitura já explicitado no Grupo 2, a contribuição da experiência de ensino para o processamento, para a compreensão e para a consciência textual do texto em voga. O diferencial para o Grupo 2 é identificar em que medida o grau de avaliação do próprio ato de ensinar pode contribuir para se ter um entendimento do texto mais acurado ou não.

Como se pôde ver no exposto, a configuração dos três grupos de leitores foi baseada em critérios de formalidade de formação em leitura e também em experiência como leitor. Questões de gênero, classe social, etnia, renda e outras caracterizações dessa ordem não foram consideradas para a constituição dos sujeitos investigados nesta pesquisa.

Na ocasião da coleta dos dados, os três grupos que constituíram os sujeitos da pesquisa deviam estar de acordo com os critérios mencionados ao longo da última seção do texto. A seguir, expõe-se a caracterização dos instrumentos que serviram para a obtenção dos dados de análise desta pesquisa.

2.6 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de investigação do processamento da compreensão leitora serão dois: um traça o perfil dos sujeitos e outro investiga o conhecimento linguístico-literário sobre conto.

2.6.1 Instrumento de caracterização do perfil

Este instrumento teve a finalidade de caracterizar os três grupos de leitores de maneira o mais minuciosa possível. A finalidade foi encontrar pontos de convergência e de discrepância que pudessem oferecer categorias de análise desses sujeitos no que diz respeito ao processamento da leitura, a sua compreensão leitora e a sua consciência textual do conto.

Todos os sujeitos dos três grupos ofereceram as seguintes informações: idade na ocasião da aplicação do instrumento, gênero, informações sobre Ensino Fundamental e Médio, os hábitos de leitura e frequência, o conhecimento sobre conto e o hábito da leitura de conto, atividade de leitura de conto em ambiente escolar, atividade de leitura de conto fora da escola, conhecimentos sobre leitura, conto e leitura de conto (APÊNDICES 1, 2 E 3).

Partindo-se do fato de que G1, G2 e G3 passaram pela Educação Básica, essas questões configuraram o instrumento de caracterização do perfil dos sujeitos dos três grupos de leitores. Além disso, no instrumento II e III, foi solicitado aos sujeitos indicarem dentre uma lista de autores aqueles sobre os quais eles tinham algum conhecimento.

Até este ponto do texto foram apresentadas as informações exigidas pelos instrumentos de caracterização do perfil dos três grupos de leitores. A seguir, está a caracterização do instrumento de conhecimentos sobre o conto.

2.6.2 Instrumento de conhecimentos

Inicialmente, no que diz respeito à elaboração do instrumento de conhecimentos é importante lembrar que esse instrumento investigou a compreensão, a consciência textual e o processamento. Em virtude disso, pode-se dizer que, na verdade, foram 3 instrumentos, porém todos eles elaborados sobre um único conto, gênero textual investigado nesta pesquisa.

Assim sendo, primeiramente, foi preciso determinar que conto seria o texto sobre o qual seria feita a investigação de leitura. Para tanto, essa definição implicou a escolha de um autor cuja obra fosse referência do gênero textual conto e o texto escolhido fosse representativo para a leitura.

A escritora escolhida foi Lygia Fagundes Telles e a decisão por ela se deveu ao fato de ser ela uma contista renomada no cenário literário brasileiro, tendo recebido muitos prêmios, entre eles o de melhor livro de contos, concedido pela Biblioteca Nacional Brasileira; prêmio Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do livro; e prêmio APLUB de Literatura. Além disso, por, em 2016, a autora ter sido a indicada brasileira ao Prêmio Nobel de Literatura, inédito ainda para um escritor nacional.

O conto escolhido foi *Natal na barca*, obra integrante do livro *Antes do baile verde*. Sua escolha se deveu devido ao fato de o texto apresentar as características

estabelecidas pela fundamentação teórica desta pesquisa. Além disso, pelo fato de o texto ter uma linguagem contemporânea, o que o torna fácil de ler. Ademais, a história tem um tom envolvente.

Os instrumentos foram baseados numa atividade de leitura sobre o conto escolhido, devendo buscar evidenciar aspectos linguísticos e aspectos literários, pois um dos objetivos desta pesquisa é oferecer um instrumento que apresente uma investigação na perspectiva linguística do texto em interface com uma investigação na perspectiva literária. Nesse sentido, a seguir são explicados os instrumentos de compreensão, de processamento e de consciência textual.

2.6.3 Instrumentos de aferição da compreensão leitora

A compreensão leitora se revela a partir do conteúdo global do texto. Nesse caso, a melhor maneira de se evidenciar esse conteúdo se dá através da escrita de um resumo, pois o leitor reconta a história e, nesse processo de recontar, ele revela aquilo que compreendeu do texto lido.

Assim, os instrumentos de compreensão foram dois: num o sujeito teve que ler o conto e, imediatamente, após a leitura teve de contar a história recém-lida. No segundo, teve que identificar entre algumas alternativas qual era o melhor resumo para o texto. Aos sujeitos não foi dada nenhuma explicação sobre resumo ou que informações deviam ser apresentadas no relato.

No primeiro instrumento, o sujeito recebeu uma cópia do texto, em seguida, leu o conto e, depois de devolver a cópia para o pesquisador, contou a história do texto lido organizando suas ideias a partir da lembrança do que recém lera. O pesquisador gravou esse relato para posterior análise das narrações. Nesse caso, puderam ser percebidos os constituintes como a presença das macroposições que fazem do texto um representante do gênero textual conto.

Após a realização do primeiro instrumento, no segundo instrumento, três possibilidades de resumo para o conto foram apresentadas ao sujeito. Em dois deles, pelo menos um dos constituintes que fazem parte da configuração textual do gênero conto foi suprimido ou alterado com acréscimo de informações ou supressão de elementos importantes do texto.

Com os dois instrumentos foi possível verificar o que os sujeitos entenderam do conto. Isso possibilitou o estabelecimento de categorias sobre em que medida se dá a compreensão do texto lido. Os três grupos realizaram o mesmo instrumento.

2.6.4 Instrumento de aferição da consciência textual

A consciência textual é um nível de investigação que se revela a partir de elementos linguísticos e também através de elementos que constituem a literariedade do texto. Assim, como postula Gombert (2008), a consciência textual pode ser percebida a partir dos elementos de coesão, coerência e da superestrutura do texto. A superestrutura, neste instrumento, revela também o aspecto literário do texto.

O processo de coesão se divide em dois: lexical e gramatical. A coesão lexical pode ser percebida a partir da repetição de palavras, da sinonímia, da hiperonímia e da associação por contiguidade. Já a coesão gramatical, está em aspectos como conjunção, referenciação e elipse.

A coerência textual se constitui no texto a partir da manutenção temática, da progressão temática, da ausência de contradição interna e da relação do texto com o mundo. Naturalmente, os elementos que evidenciam a coerência têm uma estreita relação com a literariedade do texto, pois a coerência está muito mais para os significados impressos pelo linguístico do que pelas conexões entre as partes do texto.

A superestrutura do conto está nas cinco macroposições de Adam (2008), denominadas Situação inicial, Desencadeador, Avaliação, Resolução, Situação final e nas três características narrativas do conto estabelecidas por Gotlib (1993), denominadas Impulso único, Tensão unitária, Impacto.

Todas as atividades no instrumento de consciência textual não foram elaboradas para que o sujeito tivesse que definir, conceituar os elementos da coesão ou da coerência, por exemplo, mas opinar através de questões sobre o entendimento do texto que se expressam nos elementos da coesão, da coerência e da superestrutura. Além disso, algumas foram de escolha simples e outras de produção escrita.

Ressalta-se ainda que o instrumento de consciência textual também foi o mesmo para os três grupos e que os dados devem contribuir para evidenciar em que medida os três grupos de leitores se apropriam do gênero textual conto.

Segue quadro descritivo dos aspectos linguísticos e literários que cada questão contém.

Quadro 1 – Distribuição dos aspectos linguísticos e literários nas questões dos instrumentos

	Aspecto linguístico	Aspecto literário
	Superestrutura	
Questão 1	Percepção da superestrutura – macroposição 1	Percepção da caracterização dos personagens, do tempo e do espaço
Questão 2	Percepção da superestrutura – macroposição 2	Percepção da trama
Questão 3	Percepção da superestrutura – macroposição 3	Percepção da trama
Questão 4	Percepção da superestrutura – macroposição 4	Percepção da trama
Questão 5	Percepção da superestrutura – macroposição 5	Percepção da trama
	Coerência	
Questão 1	Percepção da coerência – progressão temática	Percepção da trama e do efeito único
Questão 2	Percepção da coerência – ausência de contradição interna	Percepção da trama e do efeito único
Questão 3	Percepção da coerência – manutenção temática	Percepção da trama, da brevidade e do efeito único
Questão 4	Percepção da superestrutura	Percepção da brevidade
Questão 5	Percepção da coerência – relação com o mundo	Percepção da verossimilhança
	Coesão Lexical	
Questão 1	Percepção da coesão lexical – repetição	Percepção do espaço e da caracterização de personagem
Questão 2	Percepção da coesão lexical – sinonímia	Percepção da caracterização de personagem
Questão 3	Percepção da coesão lexical – superordenado	Percepção da caracterização de personagem
Questão 4	Percepção da coesão lexical –	Percepção do espaço e da

	associação por contigüidade	caracterização de personagem
	Coesão Gramatical	
Questão 1	Percepção da coesão gramatical – referência	Percepção da caracterização de personagem
Questão 2	Percepção da coesão gramatical – elipse	Percepção da caracterização de personagem
Questão 3	Percepção da coesão gramatical – conjunção	Percepção da trama

2.6.5 Instrumentos de aferição do processamento

O processamento da leitura diz respeito ao percurso cognitivo do leitor à medida que ele avança no texto e chega a determinada resposta para determinada pergunta que lhe é feita. Assim, não houve um instrumento isolado de processamento, ele veio acoplado ao instrumento de compreensão e ao instrumento de consciência. Ele foi um protocolo verbal de como o leitor chegou às respostas que aparecem no instrumento de consciência textual, ou ainda, sobre como o sujeito procedeu nas escolhas das informações para elaborar o resumo do conto.

Para as atividades do instrumento de consciência textual, houve uma questão sobre quantas vezes ele precisou retornar ao texto para chegar àquela resposta. Também houve uma questão sobre que palavra ou trecho do texto contribuiu para que ele chegasse a tal resposta, além, é claro, de uma pergunta sobre como o sujeito chegou à realização daquela atividade.

Para o instrumento de compreensão leitora, junto à produção de resumo, houve uma questão de protocolo verbal na qual o sujeito devia explicar como selecionou as informações do conto para compor seu texto. Junto à atividade em que resumos foram oferecidos para que o leitor escolhesse o mais adequado para o conto, o sujeito teve de explicar como chegou àquela escolha, destacando o que o levou à exclusão das outras opções.

Em síntese, para cada atividade proposta nos instrumentos de compreensão e consciência, o sujeito teve de fazer registros escritos sobre o percurso mental que realizou para chegar até a resposta apontada como certa. Assim, teve de refletir sobre quantas vezes voltou ao texto e quais palavras ou expressões o levaram a decidir por aquela resposta como a correta.

2.7 Procedimentos de coleta de dados

Nesta seção do texto, são apresentados os procedimentos de pesquisa que estabelecem como foi feita a condução da aplicação dos instrumentos para coleta e análise dos dados.

Inicialmente, foi realizado um levantamento de escolas nas quais se encontrassem membros que aceitassem participar da pesquisa. Para constituir sujeitos de pesquisa para o Grupo 1 e o Grupo 3, foi preciso encontrar escolas de Ensino Médio da rede pública da região metropolitana de Porto Alegre para participar do projeto, ressaltando que, para integrar o grupo 3, poderiam também ser escolas de Ensino Fundamental, pois o critério de participação do referido grupo foi o tempo de formação na área de Letras, podendo ser professores atuantes em qualquer modalidade da Educação Básica. Já para constituir os membros do Grupo 2, foi feito convite aos alunos matriculados na disciplina de Prática de Ensino, da Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul, no ano de 2017.

Os fatores determinantes para a escolha foram as condições de acesso, a possibilidade e o interesse das instituições e de seus alunos e professores em participar da pesquisa. Após a seleção das instituições, o pesquisador dirigiu-se até os referidos locais para realizar o convite formal a todos os envolvidos, desde os gestores até alunos e professores. Além do convite, também foram explicitados os objetivos e todos os procedimentos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa.

Em caso de concordância, o assentimento da escola, bem como da universidade, foi formalmente consolidado por meio da “Carta de conhecimento do responsável pelo local de realização do projeto”, contendo a assinatura do pesquisador e do responsável pelo local de realização da pesquisa. Tanto professores como alunos universitários e de ensino médio, que concordaram em participar, assinaram o *Termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa*.

Uma vez determinados os participantes de cada grupo, em seguida, foi determinada a data do primeiro encontro com os participantes. Para cada grupo, datas específicas foram acordadas, visto que é inviável reunir todos os grupos num mesmo local e horário. Na referida data de cada grupo, o pesquisador apresentou a pesquisa aos sujeitos, dando sequência ao convite para a participação. Aqueles que estavam de acordo em participar da pesquisa assinaram o *Termo de consentimento livre e esclarecido* e o *Termo de assentimento para sua participação na pesquisa*.

Com o consentimento dos responsáveis pelos menores de idade e com o assentimento dos próprios para participação na pesquisa, foi dado início à coleta dos dados.

Definidos os participantes, a primeira coleta foi dos instrumentos de caracterização do perfil de cada grupo. Em um encontro agendado para cada grupo, o instrumento foi apresentado aos integrantes que o preencheram e submeteram ao pesquisador, conforme procedimentos explicados. Em caso de não preenchimento de algum campo do instrumento, o pesquisador retornou ao participante a fim de que ele concluísse todos os campos.

A etapa seguinte da coleta foi a aplicação do instrumento de aferição da compreensão leitora num outro encontro com os participantes. O mesmo cuidado para que todos os campos do instrumento fossem preenchidos foi adotado pelo pesquisador. Depois de coletados os dados dos instrumentos de aferição da compreensão leitora, no mesmo encontro, foram aplicados os instrumentos de aferição da consciência textual com os mesmos cuidados de preenchimento que houve nos anteriores. A forma de aplicação dos instrumentos foi presencial.

De posse das planilhas com as respostas dadas a todos os instrumentos, passou-se à análise dos dados com informações sobre o comportamento dos três grupos de leitores ao longo do processo da leitura. Verificou-se, ademais, em que medida isso se deu, de modo a identificar categorias sobre a compreensão do gênero textual conto e a consciência que tem dele.

Nesta seção, como visto, está o caminho procedimental que a pesquisa teve para a aplicação dos instrumentos de leitura nos sujeitos estabelecidos para a investigação. A partir dessa metodologia foram obtidos dados para posterior análise. Nesse sentido, no próximo estágio do texto, apresentam-se os procedimentos de análise dos dados.

2.8 Procedimentos de análise dos dados

Nesta seção do texto, são apresentados os procedimentos de pesquisa que estabelecem como foi feita a análise dos dados depois que a condução da aplicação dos instrumentos foi concluída.

Após a aplicação de cada instrumento de pesquisa, foi dado início à organização dos dados coletados para que fosse possível quantificá-los. Os

procedimentos de análise dos dados são importantes, pois oportunizam alcançar os objetivos propostos e responder às questões de pesquisa formuladas.

Os três grupos de participantes, conforme orientação estatística, totalizaram 63 sujeitos nos quais foram aplicados os instrumentos I, II e III (caracterização do perfil dos grupos 1, 2 e 3, respectivamente) IV, V (compreensão leitora) e VI (consciência textual). O instrumento II foi aplicado em 21 participantes, que constituíram o Grupo 2 e o instrumento III foi aplicado em outros 21 participantes que fizeram parte do Grupo 3.

O paradigma linguístico-literário proposto teve a finalidade de estabelecer que conhecimentos de Linguística e de Literatura foram necessários para que se pudesse ler um conto e compreendê-lo. Assim, as respostas dadas aos instrumentos de aferição da compreensão, bem como da consciência textual e de seu processamento, revelaram em que medida o paradigma tem validade e em que medida ele precisa ser alterado para atingir seu propósito.

Nesse sentido, as respostas dadas aos instrumentos IV, V e VI pelos três grupos envolvidos foram tabuladas e analisadas qualitativamente e quantitativamente. Os dados decorrentes dessa aplicação permitiram selecionar e definir as categorias linguísticas e literárias que constituíram condição de resposta para as questões de pesquisa 1 e 2, bem como para o alcance dos objetivos específicos 1 e 2 da investigação.

As respostas dadas aos Instrumentos I, II e III revelaram a familiaridade com o gênero conto e foram tabuladas qualitativamente e quantitativamente, pois, subsidiaram a questão de pesquisa 3 e permitiram o alcance do objetivo específico 3, evidenciando em que medida os três grupos se assemelharam e se distinguiram na compreensão leitora, na consciência textual e no seu processamento.

Por fim, o conjunto de informações obtidas por meio da aplicação dos instrumentos foram tratados estatisticamente e analisados comparativamente, de modo a identificar o processamento da compreensão leitora e da consciência textual de contos.

3. ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo da tese tem como objetivo apresentar a organização, a análise e a discussão dos dados coletados a partir dos instrumentos aplicados nos sujeitos descritos no capítulo anterior.

Ao todo 63 sujeitos distribuídos em três grupos de 21 cada responderam aos instrumentos. Cada sujeito levou em torno de duas horas para responder a todo o instrumento e, em média, de dois a três minutos para recontar a história que havia lido. Cada instrumento tinha 17 páginas. Esse número variou de acordo com o formato de impressão, mas praticamente todos os instrumentos foram impressos em 17 páginas cada um. Dessa forma, foram coletadas 1260 páginas de instrumentos respondidos, que geraram os dados nesta tese analisados e discutidos.

Desse modo, primeiro, são analisados os instrumentos e as respostas esperadas para cada um deles. Em seguida, são apresentados, analisados e discutidos os resultados que desses instrumentos se originaram.

3.1 Análise dos instrumentos

São analisados neste tópico os instrumentos utilizados e as respostas esperadas para os instrumentos de compreensão leitora e conhecimentos. Não há uma análise dos instrumentos de perfil porque as respostas dadas é que indicaram um agrupamento ou proximidade, podendo-se, assim, estabelecer categorias de análise.

3.1.1 Instrumento de aferição da Compreensão Leitora através da escolha de resumo

O primeiro instrumento tratou da aferição da compreensão leitora através da escolha de resumo. Cada participante recebeu um instrumento no qual era solicitado fazer uma leitura de três resumos e, dentre eles, escolher aquele que mais bem apresenta os fatos narrados no conto *Natal na barca*.

Os três resumos foram dispostos no instrumento numa ordem crescente de número de palavras de cada um; Resumo 1, duzentas e seis (206) palavras, Resumo 2, duzentas e dez (210) palavras e Resumo 3, duzentas e quinze (215) palavras.

Após a apresentação dos resumos, tem-se um quadro com um comando no qual o leitor deve, à medida que vai fazendo a escolha, aceitar ou recusar o resumo como o mais adequado, utilizando as palavras **aceito** ou **recusado**. Em seguida, há um espaço no qual deve ser explicado como foi o processo de escolha.

O resumo mais adequado e que mais bem apresenta os fatos narrados no conto é o de número três (3). Abaixo estão os resumos em ordem, dois deles devidamente grifados nos trechos que os inviabilizam como possíveis resumos para o conto.

Resumo 1: No conto *Natal na barca*, os fatos narrados aconteceram na noite de Natal, durante uma viagem de barca. O cenário é uma embarcação tosca e nele há quatro passageiros: o narrador, um velho bêbado e uma mulher com o filho doente, uma criança de quase um ano de idade. A mulher atrai a atenção do narrador com o motivo que a leva a estar na barca: a urgência de levar o filho doente ao médico. A morte do primeiro filho, assim como o abandono pelo marido são lembranças da mulher através das quais o leitor conhece suas tragédias e sua **postura amargurada diante da vida**. Enquanto ela narra suas desgraças, o personagem narrador descobre que a criança em seus braços também havia morrido, o que o faz querer rapidamente se despedir da mulher ao término da jornada, antes que ela descubra o filho morto. Então, acontece o clímax surpreendente: a criança está bem e sem febre, viva, contrariando a expectativa do **narrador que diante do milagre do Natal adquire uma perspectiva mais positiva sobre a vida** depois do trajeto da barca. **E, assim, finda a história do conto que propõe uma reflexão sobre a força da fé, a existência de milagres, a vida e a morte.**

O primeiro grifo no texto: “postura amargurada diante da vida” é uma descrição errônea da personalidade da personagem da história, uma vez que tal descrição não aparece no texto original. No segundo grifo, há uma informação contraditória em relação ao texto original, pois não há indícios de que o narrador tenha adquirido uma perspectiva positiva depois das experiências vividas na barca. O terceiro grifo destacado no resumo trata-se de uma avaliação do conto, o que não deve aparecer num resumo, conforme já mencionado na fundamentação teórica. Esses dois fragmentos devem servir de subsídios para as justificativas de que esse resumo não apresenta fatos do conto original.

Resumo 2: A força da fé, a existência de milagres, a vida e a morte são temas encontrados no conto *Natal Na Barca*, que mistura fantasia e realidade.

Os fatos narrados aconteceram no Natal, durante uma viagem de barca, uma embarcação tosca com grade de madeira carcomida e chão feito de tábuas gastas navegando por um rio verde e gélido. Existem quatro passageiros na barca: o narrador, um velho bêbado e uma mulher com o filho doente. A trama da história se centra na mulher e sua urgência de levar o filho doente ao médico. Por meio das lembranças da mulher, o leitor conhece as tragédias pelas quais ela passou. O personagem narrador, ao perceber que a criança nos braços da mulher havia morrido, apressadamente, tenta despedir-se antes que a mãe descubra **o único filho morto**. Então, acontece o clímax surpreendente: a mãe afasta o xale que cobria a cabeça do filho e, em vez do desespero aguardado, tem-se uma mulher feliz, sorridente, pelo fato da criança estar bem e sem febre. **Ela mostra o menino destacando o milagre de Deus a um narrador incrédulo que fica sem saber o que dizer**, indagando a si mesmo sobre o que o levara a acreditar na morte da criança. E, assim, finda a história.

O segundo resumo apresenta três grifos que o inviabilizam como adequado para resumir as ideias do conto. No primeiro deles, tem-se uma avaliação do conto e não informações que resumem a história. No segundo grifo, tem-se uma inverdade que contradiz o texto original, a criança trazida nos braços da personagem não é o único filho que ela teve, fato cuja leitura do texto pode esclarecer e sanar qualquer dúvida a esse respeito. E, por fim, no terceiro grifo, tem-se novamente uma informação que não consta no conto de Lygia Fagundes Telles. Não há indícios no conto de que aconteceu um milagre e de que este teria sido destacado pela personagem mãe da criança. Esses três aspectos grifados no resumo servem de base para construção da justificativa sobre o porquê este resumo não apresenta adequadamente os fatos narrados no conto.

Por fim, tem-se o resumo 3 que apresenta apenas informações que constam no conto original, não há nenhuma avaliação sobre o conteúdo da trama e o resumo atende às cinco macroposições estabelecidas como constituintes do texto narrativo (Adam, 2008).

Resumo 3: Os fatos narrados aconteceram no Natal, durante uma viagem de barca. O cenário é lúgubre, uma embarcação tosca e sem artifícios com grade de madeira carcomida e chão feito de tábuas gastas. Existem quatro passageiros na

barca: o narrador, um velho bêbado e uma mulher com o filho doente, uma criança de quase um ano de idade. A mulher atrai a atenção do narrador com o motivo que a leva a estar na barca: a urgência de levar o filho doente ao médico. Por meio das lembranças da mulher, o leitor conhece as tragédias pelas quais ela passou: a morte do primeiro filho, o abandono pelo marido. Ela relata um sonho no qual Deus lhe dá o conforto necessário de saber que o filho morto estava bem. O personagem narrador, ao julgar que a criança nos braços da mulher também havia morrido, apressadamente, tenta fugir ao término da jornada, antes que a mãe descubra o filho morto. Então, a mãe afastou o xale que cobria a cabeça do filho e, em vez do desespero aguardado, tem-se uma mulher feliz, sorridente, pelo fato da criança estar bem e sem febre. Ela mostra o menino que abriu os olhos contrariando a expectativa do narrador. O mesmo fica sem saber o que dizer. E, assim, finda a história.

A fim de verificar o processamento da compreensão leitora, na sequência, é solicitado ao participante da pesquisa que explique como pensou para responder ao instrumento, como foi sua organização para escolher o resumo mais adequado. Foi solicitado que os sujeitos indicassem se algum trecho ou palavra do texto os teriam ajudado na decisão pelo melhor resumo. Assim como, relatar se houve necessidade de retornar ao texto para decidir sua escolha e, em caso afirmativo, quantas vezes.

3.1.2. Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento – Superestrutura

O instrumento de investigação da Superestrutura está constituído de cinco questões objetivas as quais estão acompanhadas de uma questão de protocolo verbal em que o sujeito da pesquisa deve indicar a resposta correta e justificar o porquê de sua escolha, bem como explicar como pensou para dar a resposta e se o fragmento do texto colaborou para escolha, ou mesmo quantas vezes precisou retornar ao texto para se decidir.

A primeira questão trata da Macroposição 1, na qual tem-se a situação inicial no texto narrativo em que espaço, tempo e personagens são caracterizados, situando o leitor sobre a história. Dentre as alternativas, o leitor precisa localizar o trecho indicado no qual constam tais informações.

No conto *Natal na barca*, a história situa o leitor desde a primeira palavra. Assim sendo, nenhuma alternativa que não inicie pelo fragmento inicial do texto

pode estar correta. O que exclui de saída as alternativas “a”, “d” e “e”, pois a primeira passagem do conto é “Não quero nem devo lembrar aqui por que me encontrava naquela barca”. Resta ao leitor definir entre as alternativas “b” e “c” qual a que se refere a tal componente da Superestrutura.

Até o final do diálogo entre as personagens ainda não se tem o surgimento do conflito da trama, o que leva o texto para a Macroposição 2. No entanto, no diálogo tem-se o início do desenvolvimento do enredo, o que faz com que a alternativa “c” seja a mais adequada porque até o fragmento “olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio” tem-se apenas a apresentação de lugar, tempo e personagens, não havendo ainda nenhum indicativo de conflito e desenvolvimento da trama.

Assim, está apresentada a questão para o leitor, restando apenas a alternativa “c” como opção possível de resposta a esta questão.

1. No conto, sobre o trecho em que o espaço, o tempo e os personagens são apresentados, situando o leitor sobre a história, pode-se afirmar que ele:
 - a) Inicia em “Debrucei-me na grade de madeira carcomida (...)” e termina em: “(...) apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio”.
 - b) Inicia em “Não quero nem devo lembrar (...)” e termina em: “(...) — Mas de manhã é quente”.
 - c) Inicia em “Não quero nem devo lembrar (...)” e termina em: “(...) apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio”.
 - d) Inicia em “Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca (...)” e termina em: “(...) apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio”.
 - e) Inicia em “Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca (...)” e termina em: “(...) — Mas de manhã é quente”.

A segunda questão do instrumento investiga a trama narrativa na qual o conflito pode ser percebido. A estrutura da questão requer atenção do leitor, pois ela afirma que todas as alternativas estão corretas, exceto uma. Dentre as alternativas, a única evidentemente incorreta está na alternativa “e”, que trata ainda do detalhamento de tempo, espaço e personagem, aspectos já mencionados na questão anterior.

2. Quanto à trama narrativa na qual pode-se perceber o conflito a ser desenvolvido, todas as afirmações estão corretas, exceto:

- a) O conflito da história se inicia quando as personagens se aproximam através do diálogo.
- b) O elemento desencadeador pode ser resumido pelo excerto: “Mas os laços (os tais laços humanos) já ameaçavam me envolver”.
- c) O conflito nasce à medida que a narrativa começa a oferecer informações a respeito de dois personagens presentes na barca.
- d) As informações sobre a personagem nomeada apenas como “a mulher” desencadeiam a trama narrativa até que se chegue ao desfecho.
- e) O início do detalhamento sobre personagens, tempo e espaço marcam o elemento desencadeador da narrativa.

Na terceira questão do instrumento, tem-se o questionamento sobre o desenvolvimento do enredo, macroposição 3 de Adam (2008), que pode ser perfeitamente marcado no conto quando há o primeiro diálogo entre as personagens, o que está expresso na alternativa “a”. O conteúdo das alternativas “b”, “c”, “d” e “e” gira em torno de informações que, à medida que aparecem no texto, vão refinando o conflito da trama, pois revelam a realidade da mulher, a perda do primeiro filho, a separação e a possibilidade de morte para o filho que carregava nos braços.

- 3. O desenvolvimento do enredo está marcado no texto:
 - a) Quando a personagem sente a temperatura da água do rio e um diálogo tem início na narrativa.
 - b) Quando a personagem narradora começa a perceber a realidade da mulher que relata a própria vida.
 - c) Quando a mulher relata a morte de um dos filhos.
 - d) Quando a mulher revela estar abandonada pelo marido com um filho doente.
 - e) Quando a personagem percebe que a criança nos braços da mulher também está morta.

Na questão seguinte, tem-se a resolução do conflito ou clímax como também é chamada a Macroposição 4 do texto narrativo. Novamente, tem-se uma questão de localização de um trecho que mais bem expresse a ideia proposta pela questão. O clímax é o ponto de maior tensão em um texto narrativo. A tensão é crescente no texto desde que a narradora suspeita de que a criança está morta ao levantar a ponta do xale até o momento em que ela vê com os próprios olhos o contrário expresso no fragmento “a criança abriu os olhos”. A partir desse momento no texto

desfaz-se a tensão e a história começa a se encaminhar para o seu fim. A alternativa “a” é a única que destaca o intervalo de fragmentos que dizem respeito ao clímax.

Na alternativa “b”, o fragmento “fiquei sem saber o que dizer” diz respeito ao trecho em que a narradora se comove com a história da morte do primeiro filho da mulher, e do sonho narrado. O fragmento do diálogo “Acordou?” ainda não é a constatação de que criança está morta, o que, de fato, desfaz a tensão durante a leitura. A mesma justificativa invalida a alternativa “c”, pois ainda não está percebida a verdade pela narradora quando ela questiona se ele acordou.

As alternativas “c” e “d” começam com o fragmento “Debrucei-me na grade da barca e respirei penosamente”, que é um trecho no qual a tensão começa a ter um crescente na história, pois a narradora está envolvida pela situação e o texto se encaminha para a confirmação ou não de sua suspeita, que culmina no ponto de tensão máxima, o clímax, quando se descobre que a expectativa não se confirma, pois a criança está viva.

4. A resolução do conflito estabelecido no enredo, também conhecido como clímax ou ponto de tensão máxima, pode ser identificada:
 - a) De “O menino estava morto (...)” até “ () A criança abriu os olhos”.
 - b) De “Fiquei sem saber o que dizer (...)” até “ (...) – Acordou?!”.
 - c) De “O menino estava morto (...)” até “(...) – Acordou?!”.
 - d) De “Debrucei-me na grade da barca e respirei penosamente (...)” até “ (...)A criança abriu os olhos”.
 - e) De “Debrucei-me na grade da barca e respirei penosamente (...)” até “ – Acordou?!”.

A questão final do instrumento trata da investigação da Macroposição 5, que encaminha a narrativa para o desfecho da história, que diz respeito ao que vem após o final da trama em que o conflito se resolveu no clímax da história, no caso do conto em análise.

A alternativa mais completa de acordo com o texto é a expressa pela letra “e”. Nas alternativas “a” e “b”, tem-se passagens que fazem parte ainda do momento de tensão da narrativa. A alternativa “c” menciona informações que fazem parte do desfecho da história, porém não consta nela a reflexão da narradora sobre o rio. A alternativa “d” foge da veracidade do texto, pois não há indicativo de que a personagem percebe que o Natal é época de renovação de esperanças.

5. A situação final em que se tem o encaminhamento para o desfecho da história, se dá:
 - a) No momento em que a criança abre os olhos.
 - b) Quando a personagem tenta fugir para evitar presenciar a descoberta de que o outro filho da mulher também estava morto.
 - c) Quando a tensão se desfaz e as personagens se encaminham para uma despedida.
 - d) No momento em que a personagem percebe que está tudo bem com a criança e que o Natal é a época em que as esperanças se renovam.
 - e) Quando a tensão se desfaz e a ordem é reestabelecida novamente levando a personagem a refletir sobre a cor e a temperatura do rio

3.1.3. Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento – Coerência

Nesta seção do texto, serão apresentadas as questões que compõem a investigação da Coerência no instrumento de pesquisa.

A primeira questão trata da progressão temática e investiga a ordem em que as informações são apresentadas no texto. Para resolvê-la, o leitor precisa analisar cada alternativa e verificar qual delas apresenta uma afirmação correta de acordo com o conto.

Na alternativa “a”, tem-se uma inversão de informações, pois a morte do filho mais velho é uma informação apresentada antes de ser informado que o marido a havia abandonado. A alternativa “b” requer atenção porque no final há uma reflexão da personagem narradora sobre a temperatura e a cor da água do rio, porém o comentário da mulher sobre essa mesma característica do rio não é a última informação apresentada no texto.

A mesma inversão acontece da alternativa “a” acontece na alternativa “c” em que o sonho com o filho morto, no conto, é apresentado após já ter ocorrido uma conversa entre narradora e mulher sobre a doença do filho caçula. Da mesma forma, a leitura da alternativa “d” requer atenção para o fato de que a primeira informação do texto situa o leitor em relação a narradora estar numa barca à noite e não que ela acendeu um cigarro, ainda que essa tenha sido uma de suas primeiras ações ao longo da narrativa.

Resta somente a alternativa “e” como correta, pois no fragmento a mulher diz “Mas Deus não vai me abandonar”, sendo o primeiro indício de sua fé será

comprovada a partir dos relatos sobre a morte do filho mais velho e do abandono do marido, fatos que não afetam sua postura – comprovada pelo trecho “Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou”. Assim, a alternativa correta sobre a forma como as informações progridem no texto é a “e”.

1. Com relação à ordem em que as informações vão sendo apresentadas no texto, podemos afirmar que:
 - a) O marido abandonou o lar é uma informação dada antes da morte do filho mais velho.
 - b) A mulher comenta sobre o rio ser quente e verde durante o dia é a última informação apresentada no texto.
 - c) O sonho com o filho morto é uma informação apresentada - antes da doença do filho caçula.
 - d) A personagem acende um cigarro durante a travessia na barca é a primeira informação apresentada no texto.
 - e) A percepção da fé da mulher é apresentada antes do relato que comprova tal fé.

A segunda questão do instrumento investiga a ausência de contradição interna no texto. Nesse sentido, a questão está organizada para que uma das alternativas apresente uma informação que não consta no conto. A evidente inverdade afirmada sobre o texto está na alternativa “b”, já que o menino que a mulher carregava nos braços não morreria. A alternativa “a” pode ser confirmada pelo fragmento “Eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade”, isto, um trecho que demonstra que a narradora não queria sentir pena da mulher. Em seguida, a alternativa “c” se confirma no trecho que diz “o velho, um bêbado esfarrapado, deitara-se de comprido no banco, dirigira palavras amenas a um vizinho invisível” ou ainda no trecho “o velho passou por mim retomando seu afetuoso diálogo com o vizinho invisível”.

Alternativa “d” traz uma informação verdadeira pela simples análise da ordem em que os fatos vão sendo apresentados no conto, o marido a abandonou havia seis meses e a morte do filho mais velho havia ocorrido no ano passado, dados temporais relativos ao tempo da narrativa. A informação contida na alternativa “e” pode ser confirmada na passagem “E vi o meu menino brincando com o Menino Jesus no jardim do Paraíso”, em que a mulher narra seu sonho com o primeiro filho já morto.

2. Das informações abaixo, qual não está de acordo com o texto?
 - a) A personagem não queria sentir pena da mulher.

- b) A criança que a mulher trazia em seu colo na barca morreu.
- c) Havia um bêbado que conversava com um vizinho imaginário.
- d) O marido abandonara a mulher depois que o filho morreu.
- e) O filho morto brincou com o Menino Jesus no jardim do Paraíso.

A terceira questão a tratar da coerência diz respeito à manutenção temática e propõe que o sujeito indique qual alternativa não poderia ser uma possibilidade de título para o conto. A única informação que foge do tema desenvolvido no texto está na alternativa “a”, pois não há nenhum fato no conto que possa indicar que o texto se trata de um casamento feliz, pelo contrário, a personagem foi abandonada pelo marido tempos depois da morte do filho mais velho. As outras alternativas são possibilidades de títulos para a narrativa, pois são palavras presentes no texto ou fazem alusão ao que trata o texto.

3. Qual das possibilidades abaixo não poderia ser título do texto?
- a) Casamento feliz;
 - b) Silêncio e treva sobre o rio verde;
 - c) Eu, a mulher e o filho;
 - d) Uma mulher de fé;
 - e) A mulher de Lucena;

As questões 4 e 5 do instrumento são questões nas quais o leitor deve escrever sua resposta e não se pode estabelecer uma resposta adequada porque ela vai depender de como a leitura do texto se dá. A questão 4 pede uma definição breve (em duas linhas) da ideia narrada no conto, com o intuito de verificar como o sujeito percebe a característica do impulso único que há no conto. A questão 5 procura estabelecer uma relação entre o texto e a realidade, aspecto da relação com o mundo postulada por Charolles (1979) para a coerência textual.

A seguir, tem-se a análise do instrumento de coesão lexical.

3.1.4. Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento – Coesão lexical

Neste ponto de análise, os instrumentos de investigação dos conhecimentos linguísticos entram num nível de vocábulos, suas possibilidades de substituições e seus mapeamentos semânticos. A investigação se encontra no âmbito da palavra. A questão 1 trata da repetição de palavras, o que numa primeira perceptiva pode

parecer desconexa da leitura do texto como um todo, porém ela vai identificar os termos mais recorrentes que auxiliam na manutenção do tema do texto. A questão 2 busca levar o leitor à procura por uma possibilidade de substituição de termos em que o sentido do texto seja alterado. As questões 4 e 5 tratam da associação por contiguidade e do Superordenado, o que investiga a linguagem do texto e seu mapeamento semântico, também contribuindo para que o texto se organize em torno do mesmo tema e progrida sem criar contradições.

A questão 1 indaga sobre qual das alternativas apresenta as palavras mais recorrentes no texto e foi organizada em torno das palavras barca, com cinco (5) ocorrências no texto); mulher, com (6) ocorrências; criança, sete (7) ocorrências; marido, 4 ocorrências e rio, com 7 ocorrências ao longo do texto. Assim, a única alternativa que apresenta as palavras mais recorrentes é a “d”.

1. Marque a alternativa que apresenta as palavras que mais aparecem no texto.
 - a) Barca, mulher e criança;
 - b) Barca, mulher e marido;
 - c) Mulher, criança e marido;
 - d) Mulher, criança e rio;
 - e) Barca, rio e mulher;

A questão 2, investiga a sinonímia de palavras em destaque num fragmento do texto. São elas: energia, cujas possibilidades de sinônimos oferecidos são surpresa, raiva e vontade; e doce, com possibilidades de sinônimos meiga, suave e inocente. De acordo com o sentido do texto, energia só pode ser substituída por vontade e doce só pode ser substituída por meiga. Ambas as palavras tratam da caracterização da personagem identificada como mulher no conto.

2. Na frase

Levantou a cabeça com **energia**. O queixo agudo era altivo mas o olhar tinha a expressão **doce**.

As palavras em destaque podem ser substituídas sem prejuízo de sentido respectivamente por:

- a) surpresa – meiga
- b) raiva – suave
- c) vontade – inocente
- d) vontade – meiga
- e) surpresa – suave

Na questão 3, tem-se o superordenado no qual uma única palavra é capaz de acolher um grupo de outras palavras, formando uma relação de ordenação em que se tem um termo que abrange os demais, a ele se chama hiperônimo. Aos termos mais específicos que estão sob a abrangência de hiperônimo, dá-se o nome de hipônimos. Ao analisar o texto, pode-se perceber que as roupas da mulher são evidenciadas em dois trechos: “reparei que suas roupas (pobres roupas puídas) tinham muito **caráter**, revestidas de uma certa **dignidade**” e “suas mãos destacavam-se exaltadas sobre o xale **preto**”. As palavras em destaque nos trechos compõem o grupo 1 do quadro da questão. Assim sendo, no texto, são hipônimos de roupa.

A personalidade da personagem pode ser caracterizada com os termos em destaque na passagem em que a narradora se refere à postura da mulher que a acompanhava na barca. O fragmento “Aí estava o segredo daquela **segurança**, daquela **calma**. Era a tal **fé** que removia montanhas” comprova a relação de hiperonímia que existe na palavra personalidade sobre seus hipônimos, segurança, calma e fé.

3. Observe os grupos de palavras retiradas do texto

Grupo 1	Grupo 2
Caráter Dignidade Preto	Fé Segurança Calma

De acordo com o texto, podemos afirmar que os grupos caracterizam respectivamente:

- a) Sentimento e personalidade;
- b) Roupas e Natal;
- c) Roupas e personalidade;
- d) Xale e Natal
- e) Apenas personalidade

Na questão 4, tem-se a associação por contiguidade, em que um grupo de palavras se aproxima em significado, de acordo com o contexto oferecido pelo texto. Para poder estabelecer essa relação, é preciso ter presente o sentido e o vínculo que existe entre os vocábulos e outras palavras do texto. É importante atentar para a ordem da questão, que apresenta duas palavras que se relacionam a uma terceira. Assim, as três palavras estão dispostas em sequência nas alternativas, sendo que as duas anteriores se relacionam com a última.

Na alternativa “a”, a palavra loucura, quando analisada dentro do texto, tem relação com a pergunta que a narradora fez à mulher durante o trajeto na barca. A palavra antiga, de fato, está relacionada com namorada, porém o mesmo não acontece com loucura.

Na alternativa “b”, as palavras brincadeira e bonito se relacionam com marido e tal relação pode ser identificada no trecho “Foi quando ele encontrou por acaso essa antiga namorada, me falou nela fazendo uma **brincadeira**, a Bila enfeiou, sabe que de nós dois fui eu que acabei ficando mais **bonito**?”. Assim, esta é a alternativa correta para essa questão.

Na alternativa “c”, gelada se refere à água, porém, preto caracteriza o xale da personagem. Na alternativa “d”, as palavras agudo e altivo caracterizam o queixo da personagem, não o seu olhar. E, finalmente, na alternativa “e”, há relação entre as palavras mágica e morte, pois o menino morreu em decorrência de uma brincadeira de mágica, porém esse menino não era o caçula.

4. Observe a afirmação

Verde e quente são palavras que se relacionam com rio no texto assim como _____ e _____ se relacionam a _____.

As palavras que preenchem as lacunas são respectivamente

- a) Antiga – loucura – namorada;
- b) Brincadeira – bonito – marido;
- c) Gelada – preto – água;
- d) Agudo – altivo – olhar;
- e) Mágica – caçula – morte;

A seguir, a análise do instrumento de coesão gramatical.

3.1.5 Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento – Coesão gramatical

Este segmento do texto traz uma análise de como está configurado o instrumento de coesão gramatical. Assim como na coesão lexical, a coesão gramatical dá conta de unidades menores do texto, que contribuem para a construção dos significados e do sentido do texto.

A primeira questão investiga a referenciação, isto é, um termo ou expressão que retoma ou se refere a outros termos do texto. Para identificá-lo, é necessário

que a leitura seja atenta para que esses referentes colaborem para a compreensão do texto. Ao identificar o trecho em destaque na questão, é imprescindível retornar ao texto para identificar a quem se refere o pronome destacado no excerto. Na passagem “Mas os laços (os tais laços humanos) já ameaçavam me envolver. Conseguira evitá-los até aquele instante. E agora não tinha forças para rompê-los”, pode-se perceber que é aos laços humanos a que se refere o termo destacado, sendo a alternativa “e” a correta.

1. Na sentença “Conseguira evitá-**los** até aquele instante”, o termo em destaque se refere:
 - a) Aos tripulantes da barca;
 - b) À mulher e à criança
 - c) Aos sentimentos da mulher narradora;
 - d) Aos dois filhos da mulher;
 - e) Aos laços humanos;

A questão 2, trata da elipse, aspecto teórico no qual um termo é omitido, mas percebe-se de que se trata a partir do contexto em que o texto acontece. A leitura do evidencia a informação elipsada. Tem-se o trecho de um diálogo entre a mulher e a narradora, no qual as duas conversam sobre a criança que uma traz nos braços. Portanto, a alternativa “c” é a resposta correta para esta questão.

- 2 No excerto “ – Vai completar um ano” temos uma informação elipsada. Que é que vai completar um ano?
 - a) A morte do primeiro filho da mulher.
 - b) O sonho que teve com o filho morto.
 - c) A criança que a mulher carrega no colo.
 - d) A rotina de tomar a barca.
 - e) A doença do filho caçula.

A questão 3 do instrumento de coesão gramatical trata da conjunção. Tem-se um trecho do conto no qual há uma relação estabelecida por uma conjunção, nas alternativas está o mesmo trecho com outras conjunções. Em quatro delas, o sentido do fragmento não se altera com a substituição da conjunção, porém uma alternativa oferece prejuízo de sentido à compreensão do excerto ao se trocar a conjunção. A alternativa na qual se percebe esse problema é a “d”.

- 3 Observe o trecho retirado do texto:

A queda não foi grande, o muro não era alto, mas caiu de tal jeito...

Todas as alternativas mantêm o sentido do trecho, exceto:

- a) Embora o muro não fosse alto e a queda não fosse grande, caiu de tal jeito...
- b) A queda não foi grande, o muro não era alto, porém caiu de tal jeito...
- c) Apesar de o muro não ser alto e a queda não ter sido grande, caiu de tal jeito...
- d) Caiu de tal jeito porque o muro não era alto e a queda não foi grande...
- e) Caiu de tal jeito. Entretanto, o muro não era alto e a queda não foi grande...

A apresentação da análise dos instrumentos feita até aqui contribui para o entendimento dos resultados a que se chegou com os três grupos de sujeitos leitores do conto que responderam ao instrumento. Os resultados dessas respostas serão detalhados a partir da próxima seção deste capítulo.

3.2. Tratamento, análise e discussão dos dados

Nesta seção do texto, são tratados os resultados encontrados na análise das escolhas para cada segmento do instrumento que se subdivide em Perfil, com nove categorias a serem analisadas; Resumo, em que cada sujeito fez uma escolha indicando dentre três (3) opções qual a que mais bem resumia os fatos narrados no conto; Gravação, com quatro categorias de análise; Superestrutura com cinco categorias; Coerência, com cinco (5) categorias, três (3) objetivas e duas (2) dissertativas; Coesão Lexical, com quatro (4) categorias de análise; por fim, Coerência Gramatical, com três (3) categorias de análise.

Na organização desses dados, inicialmente, apresentam-se os gráficos e as tabelas com os percentuais de acerto em cada categoria, depois, têm-se as correlações de Pearson da categoria com as demais e, por fim, discutem-se esses resultados, buscando evidenciar em que medida eles atendem aos objetivos e às questões de pesquisa.

No tratamento que foi dado com a correlação de Pearson, é importante entender que os coeficientes variam de -1 a +1, tendo-se assim correlações negativas e correlações positivas. A correlação é sempre feita entre duas grandezas, no caso desta tese, entre duas categorias.

Quando a correlação for positiva, tem-se o indicativo de que o bom desempenho na categoria X se relaciona com o bom desempenho da categoria Y e vice-versa, o mau desempenho na categoria X está diretamente relacionado com o

mau desempenho na categoria Y. Nesse sentido, a correlação positiva indica que há bom desempenho nas duas categorias ou mau desempenho em ambas.

As correlações próximas ou iguais a zero indicam que uma categoria não interfere na outra e, por conseguinte, a correlação é considerada fraca, não havendo dependência entre as categorias. Ter sucesso na categoria X não tem relação alguma com ter sucesso na categoria Y ou o contrário, o insucesso de uma não se relaciona com o insucesso da outra.

A correlação negativa entre duas categorias indica que o bom desempenho na categoria X está relacionado com o mau desempenho na categoria Y, valendo o mesmo para o contrário. Em outras palavras, essa correlação indica que o bom desempenho em uma categoria se relaciona com o mau desempenho na outra.

Todas as correlações apresentadas foram feitas entre os três grupos e também em cada grupo. As categorias foram Resumo, Gravação, Superestrutura, Coerência, Coesão Lexical e Coesão Gramatical.

3.2.1 Análise dos dados do Perfil

Este segmento do texto diz respeito aos dados coletados a partir do instrumento de caracterização dos sujeitos. Como já mencionado no capítulo de Metodologia, os três grupos responderam a um instrumento de perfil, há uma base comum de informações para os três grupos, porém há informações específicas do grupo 2 ou do grupo 3 que o grupo 1 não tem condições de responder.

No que diz respeito à análise da idade dos participantes, o G1, por se tratar de uma turma regular de Ensino Médio, foi composto por sujeitos com 18 (dezoito) anos. Para G2 e G3 utilizou-se de quatro faixas etárias (FE):

FE1 - 20 a 30 anos

FE2 - 30 a 40 anos

FE3 - 40 a 50 anos

FE4 – Acima de 50 anos

A FE1 comportou a maioria dos participantes do G2, 16 sujeitos enquanto que o G3 se distribuiu equitativamente entre as FE2, FE3 e FE4, constando 7 sujeitos em cada uma delas dos 21. Três sujeitos do G2 faziam parte da FE2, um sujeito na F3 e um sujeito na F4. Nesse sentido, a pesquisa teve no G1 uma totalidade de sujeitos com idade inferior a 20 anos, no G2 uma predominância de participantes entre 20 e

30 anos e no G3, um grupo formado por pessoas acima dos trinta anos. Importante ressaltar que a constituição dos grupos não se deu por critério de idade.

Outro aspecto do perfil dos participantes da pesquisa é verificar onde eles cursaram sua educação básica e seu curso superior. O G1 é constituído de alunos de uma escola pública estadual e todos cursaram Ensino Fundamental e Médio na mesma escola.

Veja-se, a seguir, a escolarização dos sujeitos do G2.

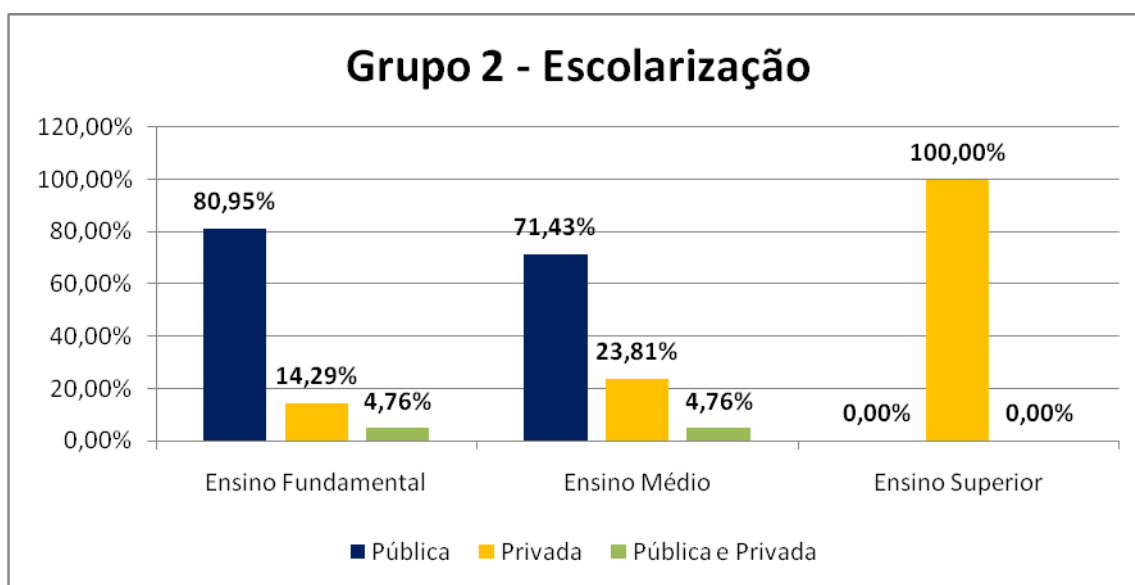


Figura 2 - Gráfico da escolarização do G2

Fonte: autor

Conforme mostra o gráfico, percebe-se que os sujeitos que constituem o G2 em sua maioria são oriundos de escola pública na Educação Básica. No entanto, percebe-se um crescimento no número de sujeitos que foram migrando do público para o privado. No Ensino Fundamental (EF), em torno de oitenta por cento do grupo frequentou escola pública, essa frequência diminuiu no Ensino Médio (EM) quando o grupo já figura em torno de setenta por cento nos estabelecimentos de ensino público.

Assim, como no grupo 1, a busca por sujeitos para constituírem o grupo não permitiu uma formação variada de participantes vindos das mais diferentes instituições. Não era um objetivo da pesquisa analisar as instituições, mas sim o processo de leitura dos sujeitos. Assim, os componentes do Grupo 2 são todos oriundos de duas instituições privadas que gentilmente aceitaram a realização da

pesquisa com seus alunos. Por essa razão, 100 por cento do grupo aparece com escolarização no ensino superior.

Veja-se, agora, a escolarização dos sujeitos do G3.

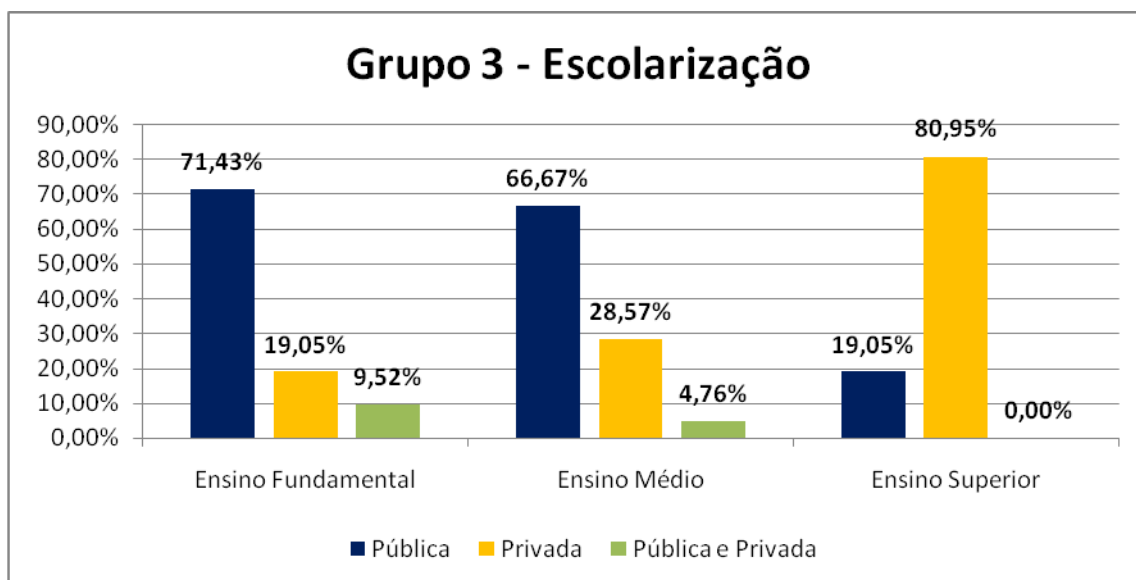


Figura 3 - Gráfico da escolarização do G3

Fonte: autor

Como se pode ver no gráfico, a predominância dos sujeitos do G3 também é de Educação Básica em escola pública. Em comparação com o G2, há um índice um pouco maior de professores que estudaram em escola privada durante o Ensino Fundamental ou Médio. Em ambos os grupos, G2 e G3, percebe-se que a maioria é oriunda de escola pública na Educação Básica, mas o Ensino Superior se deu em escola privada. Os professores que participaram da pesquisa são oriundos de sete escolas diferentes da rede estadual de ensino.

A primeira questão a ser analisada na configuração do perfil dos sujeitos da pesquisa diz respeito aos hábitos de leitura. A pergunta feita foi: Considerando hábitos de leitura, que gêneros textuais você costuma ler? Os sujeitos escreveram os inúmeros gêneros que estão acostumados a ler. Ainda que os sujeitos indicassem o nome do gênero especificamente, dentre as respostas foram evidenciadas três categorias de leitura.

Nesse sentido, como a presente pesquisa versa sobre um gênero especificamente: o conto, as categorias foram identificadas da seguinte forma a partir dos gêneros informados: 1) Literários; todos os gêneros apresentados pelos

três grupos que fossem textos representativos do escopo da Literatura, sendo narrativos tais como romances, contos, microcontos, bem como líricos, a exemplo de poemas, sonetos e demais. 2) Teóricos, aqueles gêneros que fazem parte do universo acadêmico, geralmente, indicados pelos integrantes de G2, que estão em processo de formação e, portanto têm contato contínuo com livros específicos da teoria de sua formação e, também por integrantes do G3, que estão em constante, ou, pelo menos se consideram, em formação continuada, tendo a necessidade ou o interesse de estarem sempre se atualizando sobre a teoria de sua área de formação e 3) Não Literários, os gêneros informativos e demais classificações, de um modo geral, artigos de opinião, notícias, textos da internet entre outros. A tabela 2 a seguir mostra os escores e percentuais de cada categoria de gêneros.

Tabela 1– Hábitos de leitura: gêneros literários, teóricos e não-literários						
	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Gêneros Literários	16	76,2%	16	76,2%	15	71,4%
Gêneros Teóricos	0	0%	8	38,1%	5	23,8%
Gêneros Não Literários	6	28,6%	5	23,8%	9	42,9 %

Fonte: autor
N de referência 21

Como se pode observar, os gêneros literários predominam em mais de setenta por cento nos três grupos, com um leve aumento nos G1 e G2 em relação a G3. Porém, é evidente que em termos de hábitos de leitura os três grupos têm escores muito próximos e tais resultados apontam que esta pesquisa sobre leitura do conto, um gênero literário, vá apresentar bons resultados no desempenho esperado.

Os gêneros não foram excludentes, isto é, há sujeitos que indicaram apenas gêneros literários e há também os que indicaram além dos literários, os teóricos e/ou os Não Literários. Dentre os gêneros que apareceram nas respostas ao instrumento, nenhum gênero teórico foi apresentado pelo G1, o que indica que esses gêneros fazem parte da formação acadêmica e/ou continuada, características dos sujeitos que compõem G2 e G3.

O Grupo 3, formado por professores já em exercício há pelo menos cinco anos na ocasião da pesquisa, apresentou escores mais baixos que o G2 nos hábitos de leitura de gêneros teóricos, porém esses mesmos escores sobem quando analisados os gêneros Não Literários, e nesses em questão, o G2 apresenta escores menores. A leitura dos gêneros que apareceram como resposta na pesquisa parece evidenciar que o G3 é o grupo que tem mais contato com as três categorias evidenciadas a partir dos dados.

Importante ressaltar que os graduandos que compõem o G2 fazem estágio, prática de ensino, ao final da graduação o que coincide, geralmente, com a elaboração de trabalhos de conclusão de curso, o que pode ser uma razão para a presença dos gêneros teóricos entre os hábitos de leitura ainda que sejam recorrentes ao longo de todo curso de graduação. Por outro lado, esses escores também revelam um baixo número de estudantes de letras indicando textos teóricos como hábito de leitura, quando o contrário seria o esperado desse grupo particularmente.

Ainda tratando dos textos teóricos, a completa ausência desse gênero entre o G1, alunos concluintes da Educação Básica, indica que, ou eles não têm muito claro ainda o que é um texto teórico, ou não são expostos a esses gêneros na escola. Esse dado desperta uma reflexão sobre o papel da escola na formação intelectual do cidadão.

Juntamente com a pergunta, foi solicitado ao participante que indicasse a frequência com que lia os gêneros apontados. Havia cinco alternativas para que o sujeito apontasse. São elas: nunca, raramente, esporadicamente, frequentemente e sempre. A tabela a seguir mostra os resultados encontrados.

Tabela 2 – Frequência dos hábitos de leitura de textos diversos

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%
Raramente	3	14,3 %	1	4,8 %	0	0%
Esporadicamente	8	38,1 %	2	9,5 %	6	28,6 %
Frequentemente	8	38,1 %	9	42,9 %	9	42,9 %
Sempre	2	9,5 %	9	42,9 %	6	28,6 %

Fonte: autor

Se o hábito de leitura indicou setenta por cento nos três grupos, a frequência dessa leitura não alcançou escores tão altos em uma única modalidade. É evidente nos dados que esse percentual se mantém alto em G1 e G2 ao se analisar as modalidades frequentemente e sempre.

No entanto, em G1 a frequência desse hábito tem maiores escores nas modalidades esporadicamente e frequentemente. Tal dado indica que G1 lê com menos frequência que G2 e G3. Enquanto que G2 ultrapassa oitenta por cento nas modalidades frequentemente e sempre, caracterizando-se como o grupo que lê com mais frequência, G1 não chega a cinquenta por cento em frequência de leitura nas mesmas modalidades, o que o caracteriza como o grupo cuja frequência de leitura é menor. G3 apresenta percentual de frequência de leitura em torno de setenta por cento quando observa as modalidades frequentemente e sempre – as modalidades esperadas numa pesquisa envolvendo leitura.

Outro resultado positivo sobre a frequência de leitura é o fato de não haver nenhum sujeito que tenha marcado a modalidade nunca. Além disso, os escores na modalidade raramente foram baixos e zero em G2 e G3 respectivamente. Esses resultados sugerem que os escores de acerto no instrumento de leitura sobre o conto possam ou devam ser satisfatórios ou excelentes, principalmente em G1 e G2.

A questão seguinte do instrumento de caracterização do perfil dos sujeitos investiga exatamente o conhecimento e o hábito de leitura de contos. Inicialmente, o sujeito era questionado se sabia o que era um conto. Para tanto, ele deveria marcar sim ou não, e, em sabendo, deveria indicar um conto ou autor de conto que já houvesse lido ao longo de sua vida leitora. Em seguida, consta no instrumento a indicação da frequência com que a leitura de contos faz parte da vida do sujeito, bem como sobre o modo como esse hábito foi desenvolvido.

Excetuando as modalidades de frequência de leitura que são as mesmas para os hábitos de leitura, as categorias apresentadas e discutidas a seguir foram estabelecidas a partir das respostas dadas ao instrumento. Assim sendo, quando o sujeito indicou sim ao questionamento de saber ou não o que é um conto e ao exemplificar com um autor ou texto utilizou autores de gêneros jornalísticos ou mesmo, apontou crônicas e outros gêneros como conto, a resposta foi computada

como não, pois ainda que o sujeito indique saber o que é um conto, seu exemplo, de fato, mostrou seu desconhecimento.

A tabela a seguir mostra os resultados encontrados a partir da análise dos dados.

Tabela 3 – Conhecimento sobre conto

Tarefa	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Respondeu sim	11	52,4 %	18	85,7 %	15	71,4 %
Respondeu não	10	47,6 %	3	14,3 %	6	28,6 %

Fonte: autor

N de referência 21

É evidente que tanto G2 quanto G3 sabem, efetivamente, o que é um conto em virtude dos altos escores que atingiram. Nenhum sujeito de G2 ou G3 indicou saber o que é um conto; os escores que evidenciam seu desconhecimento são porque esses sujeitos exemplificaram a questão com textos ou autores de crônicas, contos de fadas que pertencem ao cânone literário e até mesmo poetas e seus poemas. No G1, sim, houve sujeitos que indicaram não saber o que é um conto, mas não deixaram em branco as respostas subsequentes, porém essas respostas revelam que os sujeitos tiveram outro entendimento sobre o que estava sendo questionado.

Os resultados oriundos da análise dos dados que revelam o modo como os sujeitos desenvolveram o hábito da leitura de contos está na tabela 5 abaixo.

Tabela 4 – Hábito de ler contos

Categorias	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Casa	0	0%	3	14,3 %	2	9,5 %
Escola	8	38,1 %	16	76,2 %	12	57,1 %
Por conta própria	2	9,5 %	1	4,8 %	3	14,3 %
Não entendeu a pergunta	8	38,1 %	1	4,8 %	0	0%
Não respondeu	3	14,3 %	0	0%	4	19,0 %

Fonte: autor

A categoria nomeada Casa diz respeito às respostas nas quais os sujeitos indicaram a família ou alguém da família como o responsável pelo incentivo à leitura de contos. Os escores revelam que nesta pesquisa a família não é desencadeadora do hábito de leitura de contos. Por outro lado, os resultados mostram que a escola é o ambiente responsável por esse hábito de leitura dos sujeitos. Na categoria escola, estão representadas as respostas que indicam, de alguma forma, o ambiente escolar, seja biblioteca, uma disciplina específica ou mesmo um professor como o responsável pelo desenvolvimento de tal hábito.

Os dados também trouxeram respostas de alguns sujeitos que indicaram terem adquirido o contato com a leitura de contos por conta própria, motivados pelo interesse pessoal ou curiosidade. A essa categoria deu-se o nome de: Por conta própria.

Dentre aqueles que responderam de outra forma à pergunta, estão os que não entenderam o que estava sendo questionado. Em torno de quarenta por cento do G1 responderam sobre hábitos de leitura em geral citando, bíblia, jornais e internet como responsáveis pelo interesse de ler. Os mesmos não sabiam o que era um conto ou indicaram exemplos de contos e autores que não conferem.

Há também, entre os dados, as respostas de alguns sujeitos que simplesmente deixaram a questão em branco, o que pode ter sido um descuido, uma desatenção à pergunta ou a consideração de que se tratava de algo desnecessário. Ainda que baixos, os escores revelam que próximo a vinte por cento do G3 deixou esta questão sem resposta. Esse dado ratifica a hipótese de que o G3 seguiria um princípio lógico e, assim, teria maior acesso ao conhecimento e melhores condições de o explicar.

Conforme os resultados expressos na Tabela 5, em torno de trinta por cento do G3 não sabe o que é um conto. Conseqüentemente, integrantes dessa parcela deixaram em branco a questão sobre a forma como desenvolveram o hábito de ler contos.

Ao analisar os resultados expressos na tabela 6, pode-se comprovar o desconhecimento do gênero conto, bem como das respostas em branco sobre o desenvolvimento do hábito de sua leitura.

Tabela 5 – Frequência da leitura de contos

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Nunca	3	14,3 %	0	0%	0	0%
Raramente	6	28,6 %	1	4,8 %	2	9,5 %
Esporadicamente	6	28,6 %	9	42,9 %	4	19,0 %
Frequentemente	5	23,8 %	8	38,1 %	9	42,9 %
Sempre	1	4,8 %	3	14,3 %	6	28,6 %

Fonte: autor
N de referência 21

Como se pode observar, há escores que revelam que, em torno de quinze por cento dos integrantes do G1, nunca leem contos e quase trinta por cento raramente o fazem. Ainda há um percentual de quase trinta por cento que o fazem esporadicamente. Resta, assim, menos de trinta por cento cuja frequência de leitura está entre frequentemente e sempre, considerando-se que essa última tem um escore pouco significativo.

No G2 esses resultados são diferentes. Mais de 50 por cento se encontra entre frequentemente e sempre e mais de quarenta por cento está na categoria esporadicamente. O escore para raramente é inexpressivo e nulo para a categoria nunca. No G3, os resultados revelam que as frequências de leitura de contos são ainda maiores, com setenta por cento dos sujeitos entre frequentemente e sempre e quase vinte por cento esporadicamente. Os que não sabem o que é um conto se encontram na frequência do esporadicamente ou raramente.

Com esses resultados está confirmada a hipótese 3 desta pesquisa. G3 deve apresentar melhores resultados sobre G2 que também deve ter melhor desempenho sobre G1 dada a evidência apontada pelos resultados de que G1 apresenta os maiores números para sujeitos que não sabem o que é um conto.

Avançando um pouco mais nas discussões sobre a leitura de contos, as duas perguntas seguintes do instrumento de caracterização do perfil dos sujeitos questionam sobre o conto e o texto literário como tarefa escolar. Os dados para as perguntas foram tabulados da seguinte forma: 1) a frequência do conto nas atividades escolares expressada na tabela 7; 2) O modo como o conto e o texto literário eram tratados em sala de aula e 3) A diferença na abordagem do conto em sala de aula para os demais textos literários.

Tabela 6 – Frequência do conto na sala de aula

Categorias	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Nunca	0	0%	3	14,3 %	4	19,0 %
Raramente	3	14,3 %	8	38,1 %	3	14,3 %
Esporadicamente	3	14,3 %	7	33,3 %	7	33,3 %
Frequentemente	12	57,1 %	3	14,3 %	3	14,3 %
Sempre	3	14,3 %	0	0%	1	4,8 %

Fonte: autor

Percebe-se que as categorias Frequentemente e Sempre perdem força quando se trata dos resultados sobre a presença do conto nas atividades escolares dos sujeitos de G2 e G3, se comparadas essas mesmas categorias com a frequência de leitura de contos na tabela 6. Outra comparação possível é que tanto o G2 quanto o G3 indicam a escola, seja como espaço ou como agente, como a responsável pelo desenvolvimento do hábito da leitura de contos. No entanto, o trabalho em sala de aula parece não privilegiar o gênero, conforme os dados apontam nos escores da tabela 7.

Outra contradição apontada pelos dados é que para G1 o conto é frequente na sala de aula para quase sessenta por cento dos sujeitos. No entanto, essa frequência não confere quando se observam os dados da frequência de leitura de contos. Assim, pode-se inferir que os contos aparecem em sala de aula, mas que os sujeitos não leem ou não estabeleceram relação entre a pergunta sobre o hábito de ler e a leitura em sala de aula, que estão diretamente relacionadas.

Esses dados trazem para reflexão o que Halliday e Hasan (1989) postulam sobre a natureza social da ação em curso, em relação àquilo que está acontecendo. No caso, no ato da leitura de conto. Parece haver um descolamento entre o hábito de ler e a leitura na escola, como se ambas as ações não fossem a mesma.

O mesmo pode ser afirmado sobre a Relação (Halliday & Hasan, 1985), que trata dos participantes envolvidos e das relações sociais existentes entre eles. No caso, um dos participantes é esse agente que aqui nesta pesquisa se expressa pela categoria Escola e os outros são os sujeitos propriamente ditos. Os dados mostram que essa relação é contraditória, pois, de um lado, a escola é o responsável pelo

hábito da leitura de contos e, por outro lado, a sala de aula, principal espaço de promoção da leitura no espaço escolar, não cumpre o papel de levar o conto para a sala de aula.

As respostas aos instrumentos nos três grupos pesquisados indicam uma generalização sobre as séries em que conto e texto literário estavam presentes. As respostas todas indicam Ensino Fundamental ou Médio não havendo memória sobre a série especificamente. As disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa são as que trouxeram o conto e o texto literário para a sala de aula, esse dado é presente em todos os instrumentos.

A tabela 8 traz os resultados encontrados a partir da análise das respostas sobre como o texto literário e o conto eram explorados nas atividades de sala de aula. Ao analisar as respostas dadas ao instrumento, elas foram agrupadas nas seguintes categorias: 1) fundamentada teoricamente, o sujeito apresentou explicação ou alusão à teoria que embasa esta pesquisa como elementos da narrativa ou outros; 2) interpretação de texto, o sujeito disse que havia interpretação de texto na qual as tarefas visavam à exploração de vocabulário, exploração gramatical ou ainda opiniões pessoais sobre o texto; 3) opinativas, o sujeito avaliou as aulas dizendo se gostava ou não e o quanto elas haviam sido importantes para suas vidas pessoais; e 4) não respondeu, o sujeito deixou em branco ou apenas escreveu “não lembro”.

De todas formas, é importante destacar ainda que os sujeitos não estabeleceram diferença entre o conto e o texto literário na sala de aula. Eram duas questões em que uma indagava sobre as atividades com conto em sala de aula e a outra sobre o uso do texto literário e as diferenças nesses tratamentos. Ao responder sobre o conto e sobre o texto literário, as informações tinham sempre o mesmo conteúdo.

Tabela 7– Abordagem do conto e de outros textos literários em sala de aula

Categorias	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Fundamentada teoricamente	1	4,8 %	0	0%	3	14,3 %
Interpretação de texto	2	9,5 %	15	71,4 %	9	42,9 %
Opinativa	11	52,4 %	5	23,8 %	4	19,0 %

Não respondeu	7	33,3 %	1	4,8 %	5	23,8 %
---------------	---	--------	---	-------	---	--------

Fonte: autor
N de referência 21

Os resultados mostram escores altos para aquilo que foi apontado na expressão Interpretação de texto. Esses escores em G2 e G3 são altos, o que os sujeitos chamam de interpretação de texto engloba em si uma série de atividades realizadas com o texto literário ou conto em sala de aula, pois algumas respostas indicam ser abordagem gramatical do texto, outras, perguntas opinativas sobre o texto e, até mesmo, exploração de vocabulário com consulta a dicionário etc. No entanto, nenhuma dessas atividades, de fato, trata o conto em sua estrutura linguístico-literária como deveria, de acordo com a teoria assumida na presente pesquisa.

Muitos sujeitos, mais de cinquenta por cento em G1, e em torno dos vinte por cento em G2 e G3, deram respostas de difícil classificação, uma vez que elas eram mais opinativas, no sentido de que os sujeitos avaliavam as aulas, o método da professora e o quanto isso era bom ou ruim ou indicavam em que medida aquelas aulas contribuíram para suas vidas pessoais. Falaram muito também sobre a importância do texto literário para a formação do sujeito.

A baixa percentagem de sujeitos que apresentaram alguma relação entre o trabalho em sala de aula e a fundamentação teórica para tratar do texto literário ou mesmo do conto revela que a escola cria um paradoxo. Isso porque ela é responsável por apresentar o conto ao sujeito, mas, ao mesmo tempo, não trata esse texto de forma a levar esse sujeito ao conhecimento sobre ele.

A tabela 8 informa quando os sujeitos relatam se havia diferença no trabalho com conto em relação aos outros gêneros textuais literários. No entanto, nenhum sujeito que apontou haver diferença explicou de que forma se dava essa diferença.

Tabela 8 – Diferença (na forma de trabalho) entre conto e outros textos literários em sala de aula

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Havia diferença	1	4,8 %	3	14,3 %	1	4,8 %
Não havia diferença	8	38,1 %	11	52,4 %	9	42,9 %

Não respondeu	12	57,1 %	7	33,3 %	11	52,4 %
---------------	----	--------	---	--------	----	--------

Fonte: autor
N de referência 21

Como se pode perceber, os três grupos apresentam escores altos ou indicam não haver diferença na forma como o conto era trabalhado em sala de aula em relação ao texto literário, ou não respondem à pergunta, o que ratifica o tratamento igual para todos os gêneros textuais do escopo literário que apareceriam em sala aula.

A questão seguinte do instrumento de caracterização do perfil questionava se o sujeito havia tido alguma atividade de leitura de conto fora da escola. A tabela 9 mostra os resultados para essa questão.

Tabela 9 – Atividade de leitura de conto fora da escola

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Respondeu sim	2	9,5 %	3	14,3 %	4	19,0 %
Respondeu não	14	66,7 %	15	71,4 %	15	71,4 %
Não entendeu a pergunta	5	23,8 %	3	14,3 %	2	9,5 %

Fonte: autor
N de referência 21

Como se pode ver, os resultados mostram que fora da sala de aula os três grupos pesquisados apresentaram escores altos de não envolvimento em nenhuma atividade com leitura de conto. As atividades fora da escola, nas quais sujeitos tanto de G1, G2 e G3, foram promovidas pela Feira do Livro de Porto Alegre ou ainda algum sarau literário ofertado por livraria da cidade. No universo de sujeitos dessa pesquisa, os que não entenderam a pergunta acabaram desenvolvendo alguma atividade da escola, mas que não havia sido feita em sala de aula. Tais dados evidenciam a necessidade de promoção da leitura do gênero textual conto.

Outra questão do instrumento de perfil aborda o fato de os os respondentes informarem seus conhecimentos sobre leitura, conto e leitura de conto. As categorias foram criadas a partir das respostas e foram agrupadas em três denominações: 1) Teóricas, quando o sujeito demonstra algum conhecimento sobre o tópico em

questão; 2) Opinativa, quando o sujeito tende a avaliar o conhecimento de forma opinativa ou relatar a importância do conhecimento de um modo geral para sua vida ou dos demais; e 3) Não respondeu, o sujeito deixou em branco ou escreveu “não sei”, “não lembro”. A tabela 10 explicita os resultados dessas três categorias.

Tabela 10 – Conhecimentos sobre leitura, conto e leitura de conto

Categorias	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Leitura						
Teórico	1	4,8 %	9	42,9 %	5	23,8 %
Opinativo	17	81,0 %	12	57,1 %	16	76,2 %
Não respondeu	3	14,3 %	0	0%	0	0%
Conto						
Teórico	6	28,6 %	13	61,9 %	12	57,1 %
Opinativo	10	47,6 %	8	38,1 %	9	42,9 %
Não respondeu	5	23,8 %	0	0%	0	0%
Leitura de conto						
Teórico	0	0%	5	23,8 %	5	23,8 %
Opinativo	17	81,0 %	15	71,4 %	16	76,2 %
Não respondeu	4	19,0 %	1	4,8 %	0	0%

Fonte: autor
N de referência 21

Sobre conhecimentos de leitura, pode-se afirmar, inicialmente, que os resultados mostram que os escores mais altos evidenciam que os três grupos opinam ou avaliam esse conhecimento, mas não demonstram conhecimento teórico sobre ele, como se pode ver a partir dos escores da categoria Subjetivo. Esse dado indica a falha de formação nos três grupos.

Na categoria teórico, G2 teve melhores escores que G1 e G3, porém não atingiu sequer a média e G3, supostamente o grupo detentor de conhecimento apontado pela hipótese 3 da presente pesquisa, teve desempenho abaixo de G2, sem sequer atingir trinta por cento. O G3 ainda supera G2 na subjetividade de suas respostas, apresentando mais de setenta e cinco por cento de respostas subjetivas para esse conhecimento. Esses dados evidenciam que tanto G2 ou G3 confundem

opinião com saber notório, pois não têm consciência de seu desconhecimento sobre um assunto que precisa ensinar.

O conhecimento sobre conto revela escores mais altos na categoria teórico em relação à categoria subjetivo. G2 apresenta resultados acima de sessenta por cento, sendo o melhor desempenho dos três grupos. Em G3 tem-se um resultado inferior a sessenta por cento na categoria teórico e uma proximidade da categoria subjetivo, que ultrapassou os quarenta por cento. Os escores de conhecimento em G1 são baixos e o grupo foi superado nas três categorias de conhecimento pelos outros dois grupos pesquisados, mas, ainda assim, o desempenho na categoria teórico é o melhor do grupo nos três saberes analisados. Esses dados apontam que a teoria sobre o gênero conto é mais familiar do que as outras teorias investigadas.

A leitura de conto é o conhecimento que apresentou os menores escores na categoria teórico nos três grupos. Apenas em G3 foi exatamente o mesmo escore que em leitura na categoria teórico. Assim, como no conhecimento de leitura, houve altos índices na categoria subjetivo.

Os resultados que apontam melhor desempenho para G2 mostram que o grupo, estando dentro da universidade, em processo de formação, tem mais presente os conceitos sobre leitura, conto e leitura de conto. Os membros desses grupos estão em constante contato com as teorias que subjazem às áreas de língua e literatura. Na categoria teórico, ainda que tenha empatado com G3 em leitura de conto, foi o grupo com os maiores escores nos três conhecimentos.

O desempenho em G1 nos três conhecimentos em suas categorias foi inferior se comparado com o desempenho de G2 e de G3. Esse resultado era esperado, conforme a hipótese três da presente pesquisa, pois, em termos de formação sobre leitura e sobre conto, G1 é o grupo menos preparado. Porém, os baixos escores na categoria teórico devem provocar reflexão a respeito dessa questão, bem como devem ser alvo de mudança na busca de melhor desempenho.

Os resultados apontarem que G3 não teve o melhor desempenho nos conhecimentos. Suas categorias contrariam o esperado, apontado pela hipótese 3 da pesquisa, sobretudo, esses dados informam que G3 precisa de constante atualização de conceitos teóricos e deve buscar manter-se em formação continuada.

Não se pode deixar de destacar que os resultados de conhecimentos explorados na questão do instrumento de perfil foram coletados num momento pontual no qual os sujeitos responderam o que sabiam. Nesse sentido, nada se

pode afirmar sobre as competências de qualquer sujeito dos três grupos, pois numa situação de ensino, pensando em G2 e G3, os integrantes de ambos os grupos irão buscar preparo para qualificar seus fazeres. No que se refere ao G1, é um grupo concluinte de Educação Básica e pode-se afirmar que o processo de formação ainda está em curso, assim como seus conhecimentos investigados nessa questão podem vir a se desenvolver.

Até este ponto do instrumento de investigação do perfil dos sujeitos da pesquisa, tinha-se uma base comum que os três grupos deveriam responder, porém para G2 e G3, por se tratar de sujeitos que ensinam ou ensinarão leitura em suas carreiras profissionais, duas questões a mais ainda constam nos instrumentos. A primeira delas oferecia uma lista com os principais teóricos que embasam a presente pesquisa e solicitava que o sujeito marcasse qual conhecia e o que sabia dele. São eles: Jean Michel Adam, Enrique Anderson Imbert, Aristóteles, Jean Émile Gombert, Michael Halliday, Michel Charolles e Tatiana Slama-Cazacu.

Os resultados apontaram que todos os sujeitos integrantes de G2 e G3 sabem quem é Aristóteles. Por outro lado, nenhum sujeito de G2 ou G3 conhece Enrique Anderson Imbert. Em G3, apenas três sujeitos comprovaram conhecer Jean Émile Gombert. Nenhum outro autor foi citado pelos integrantes do G3. E, por fim, excetuando-se Imbert, os mesmos quatro sujeitos pertencente ao G2 indicaram conhecer todos os autores listados. Esse dado revela que o embasamento teórico da presente pesquisa é desconhecido da maioria de graduandos e professores pesquisados.

Em vista do dados apresentado, pode-se dizer que, nos dados coletados por meio do instrumento que caracteriza o perfil, pode-se observar que o conto é um gênero textual que os sujeitos têm familiaridade, mas que não é um texto que tenha sido explorado na sua forma e conteúdo pela escola, ainda que essa tenha sido a responsável pela difusão do gênero textual entre os sujeitos pesquisados. O conhecimento teórico do conto não é percebido nas respostas da maioria dos sujeitos, que tendem a defini-lo a partir de suas percepções pessoais mais do que leituras teóricas previamente feitas.

A seguir, na sequência do texto, têm-se os resultados da análise dos demais instrumentos aplicados na pesquisa.

3.2.2 Análise da compreensão leitora

Nessa seção apresentam-se os resultados encontrados nos instrumentos desenvolvidos para avaliar a compreensão dos sujeitos. São eles: o instrumento em que os leitores deveriam escolher um entre três resumos como o mais apropriado para o conto. O outro instrumento apresenta o que se definiu como reconto em que os sujeitos, após lerem o texto, contaram ao pesquisador o que haviam acabado de ler.

3.2.2.1 Resumo

O resumo assim como o reconto são os instrumentos nos quais se verifica em que medida se dá a compreensão leitora dos sujeitos. Assim, esta seção da tese apresenta os resultados das análises das escolhas dos sujeitos de cada grupo. Numa primeira análise, serão discutidos os resultados para a escolha correta ou não do resumo mais adequado para representar as ideias presentes no conto *Natal na barca*.

Tabela 11 – Desempenho no Resumo

Tarefa	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Resumo 1	6	28,6 %	10	47,6 %	5	23,8 %
Resumo 2	3	14,3 %	2	9,5 %	4	19,0 %
Resumo 3	12	57,1%	9	42,9%	12	57,1%

Fonte: autor
N de referência 21

Como se pode ver, os grupos 1 e 3 obtiveram melhor desempenho em relação ao grupo 2, o que revela uma melhor apropriação de alunos e professores na compreensão leitora em relação aos graduandos de Letras e estabelece uma distinção entre os grupos, respondendo à questão de pesquisa 3, que busca evidenciar em que medida a compreensão leitora dos 3 grupos se assemelham. É importante destacar que é uma variação pouco expressiva, pois os percentuais se distribuem, isto é, pouco mais da metade dos sujeitos de G1 e G3 fizeram a escolha certa, assim como pouco mais da metade de G2 fez a mesma escolha.

Em todo caso, é oportuno destacar a proximidade que existe entre os escores nos três grupos. Em termos gerais, pode-se afirmar que nenhum grupo ficou longe

da média, G1 e G3 obtiveram desempenho pouco acima de cinquenta por cento e G2 pouco abaixo desse percentual. Nesse sentido, entende-se que a compreensão leitora não apresenta uma variação muito significativa entre os grupos.

Três resumos foram oferecidos para o sujeito escolher aquele que mais bem apresenta os fatos narrados no conto. A escolha pelo resumo correto, assim como a indicação de que os outros dois não são adequados requerem do sujeito uma justificativa que revela o seu grau de consciência na escolha a partir da leitura das três opções. Para que a análise do nível de consciência em relação aos protocolos verbais que os sujeitos, de cada grupo, fizeram ao justificar a escolha de determinada alternativa como resposta correta, foi utilizada a seguinte escala, adaptada com base em Poersch (1998):

Quadro 2 – Condições e pontuações dos níveis de consciência para justificativa na escolha dos resumos

Níveis de consciência	Elaboração do resumo/Seleção da informação específica/Proposta de solução para o problema	Condições da justificativa	Pontuação
Não consciente	Erra	Diz que não sabe ou não responde	0
	Erra	Justifica, mas de modo errado	1
Pré-consciente	Erra	Justifica o erro de forma plausível	2
	Acerta	Não justifica ou diz que não sabe	3
	Acerta	Justifica sem consistência	4
Consciente	Acerta	Justifica com consistência parcial	5
Consciente Pleno	Acerta	Justifica com consistência plena	6

Importa destacar que as pontuações foram feitas a partir das justificativas dadas pelos sujeitos para cada resumo, pois foram orientados a escolher um dos resumos como o mais adequado, refutando, portanto, dois. Nesse sentido, a pontuação para a análise dos níveis de consciência foi estabelecida pelas justificativas dadas aos três resumos. Uma delas explicava porque aquele resumo

estava sendo escolhido como o mais adequado e as outras duas explicavam o porquê aqueles resumos não serviam.

As tabelas 13, 14 e 15, a seguir, mostram como foram os desempenhos sujeito a sujeito, as pontuações que cada um obteve e como ficou o panorama dessa análise dos níveis de consciência nos três grupos pesquisados. Essa análise é importante porque seu propósito é aferir como se deu o processamento da compreensão leitora.

Tabela 12 – Níveis de consciência na escolha dos resumos											
Grupo 1				Grupo 2				Grupo 3			
	R1	R2	R3		R1	R2	R3		R1	R2	R3
Sujeito 1	4	1	1	Sujeito 1	1	4	1	Sujeito 1	5	1	1
Sujeito 2	4	1	1	Sujeito 2	5	5	6	Sujeito 2	5	5	6
Sujeito 3	1	4	1	Sujeito 3	5	5	6	Sujeito 3	4	1	1
Sujeito 4	5	5	4	Sujeito 4	1	4	1	Sujeito 4	5	5	5
Sujeito 5	4	1	1	Sujeito 5	1	4	1	Sujeito 5	1	5	1
Sujeito 6	5	4	4	Sujeito 6	4	4	4	Sujeito 6	1	4	1
Sujeito 7	1	4	1	Sujeito 7	4	1	1	Sujeito 7	5	5	5
Sujeito 8	4	4	4	Sujeito 8	1	4	1	Sujeito 8	1	5	1
Sujeito 9	4	4	4	Sujeito 9	5	1	1	Sujeito 9	4	1	1
Sujeito 10	5	5	5	Sujeito 10	4	4	4	Sujeito 10	4	1	1
Sujeito 11	5	5	5	Sujeito 11	1	4	1	Sujeito 11	4	4	4
Sujeito 12	4	5	4	Sujeito 12	1	4	1	Sujeito 12	4	5	5
Sujeito 13	1	4	1	Sujeito 13	1	0	0	Sujeito 13	5	5	6
Sujeito 14	4	4	4	Sujeito 14	4	4	6	Sujeito 14	5	5	6
Sujeito 15	1	5	4	Sujeito 15	1	4	1	Sujeito 15	5	5	6
Sujeito 16	4	4	4	Sujeito 16	5	5	6	Sujeito 16	5	4	6
Sujeito 17	4	4	5	Sujeito 17	5	5	5	Sujeito 17	5	5	5
Sujeito 18	1	3	0	Sujeito 18	1	4	1	Sujeito 18	4	4	5
Sujeito 19	4	4	4	Sujeito 19	5	5	6	Sujeito 19	1	4	1
Sujeito 20	1	4	1	Sujeito 20	1	4	1	Sujeito 20	4	4	4
Sujeito 21	4	4	4	Sujeito 21	5	5	6	Sujeito 21	1	4	1

Fonte: autor

N de referência 21

Tabela 13– Pontuação nos níveis de consciência na escolha dos resumos								
Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
Sujeito 1		6	Sujeito 1		6	Sujeito 1		7
Sujeito 2		6	Sujeito 2		16	Sujeito 2		16
Sujeito 3		6	Sujeito 3		16	Sujeito 3		6
Sujeito 4		14	Sujeito 4		6	Sujeito 4		15
Sujeito 5		6	Sujeito 5		6	Sujeito 5		7

Sujeito 6	13	Sujeito 6	12	Sujeito 6	6
Sujeito 7	6	Sujeito 7	6	Sujeito 7	15
Sujeito 8	12	Sujeito 8	6	Sujeito 8	7
Sujeito 9	12	Sujeito 9	7	Sujeito 9	6
Sujeito 10	15	Sujeito 10	12	Sujeito 10	6
Sujeito 11	15	Sujeito 11	6	Sujeito 11	12
Sujeito 12	13	Sujeito 12	6	Sujeito 12	14
Sujeito 13	6	Sujeito 13	1	Sujeito 13	16
Sujeito 14	12	Sujeito 14	14	Sujeito 14	16
Sujeito 15	10	Sujeito 15	6	Sujeito 15	16
Sujeito 16	12	Sujeito 16	16	Sujeito 16	15
Sujeito 17	13	Sujeito 17	15	Sujeito 17	15
Sujeito 18	4	Sujeito 18	6	Sujeito 18	13
Sujeito 19	12	Sujeito 19	16	Sujeito 19	6
Sujeito 20	6	Sujeito 20	6	Sujeito 20	12
Sujeito 21	12	Sujeito 21	16	Sujeito 21	6

Fonte: autor

N de referência 21

Tabela 14– Desempenho nos níveis de Consciência no Resumo

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Não consciente	0	0 %	1	4,8 %	0	0%
Pré-consciente	15	71,4 %	13	61,9 %	11	52,4 %
Consciente	6	28,6 %	2	9,5 %	6	28,6 %
Consciente Pleno	0	0%	5	23,8 %	4	19,0 %

Fonte: autor

N de referência 21

Conforme mostram os resultados, pode-se perceber um desempenho melhor no G3 em relação a G2 e a G1 nos níveis de consciência, que englobam a classificação consciente e consciente pleno. A pontuação de consciente pleno só foi dada ao sujeito que identificou e justificou corretamente todas as características que inviabilizavam os dois resumos inadequados, assim como explicou o que tornava adequado o resumo aceito como o que mais bem apresentava as ideias narradas no conto.

Dentro da faixa de conscientes, tem-se uma proximidade entre G1, G2 e G3, pois foram 6 sujeitos em G1, 7 em G2 e 10 em G3 que conseguiram atingir a pontuação que os coloca no nível de consciência na compreensão leitora. No

entanto, os escores ainda continuam altos no nível pré-consciente. Esse dado indica que, no universo de sujeitos da presente pesquisa, percentuais bem acima da média revelam que esses sujeitos não compreenderam o que leram.

3.2.2.2 Reconto

Nesta seção do capítulo, serão apresentados os resultados encontrados a partir da análise dos dados coletados, oriundos do instrumento no qual o sujeito lê o conto e imediatamente após a leitura ele deve contar o que acabou de ler. Esse instrumento tem a finalidade de fazer emergir do leitor a compreensão que ele teve do texto que acabou de ler. Não lhe foi dado tempo para se organizar ou preparar uma fala sobre o que foi lido. Essa constatação imediata da história foi registrada num gravador para posterior análise. Nenhuma intervenção foi feita, assim como não houve nenhuma interrupção durante o relato.

As categorias foram criadas a partir dos relatos gravados e estão organizadas a partir das cinco macroposições estabelecidas por Adam (2008): Macroposição 1 - Situação inicial; Macroposição 2 – identificação do conflito da trama; Macroposição 3 – desenvolvimento do enredo; Macroposição 4 – resolução do conflito ou clímax e Macroposição 5 – desfecho ou situação final. Na tarefa de contar a história que leu, as 5 macroposições de Adam ficaram distribuídas, nas gravações em 4 categorias, pois a percepção do conflito da trama não ficava evidente e apareceu nos relatos dentro do desenvolvimento do conflito. Assim, quando houve desenvolvimento do enredo na gravação, ele sempre evidenciava que o sujeito havia percebido o conflito da trama.

As percepções das macroposições estão organizadas em duas classificações: 1) certo: o leitor relata claramente a categoria; 2) errado: o leitor não apresenta em sua narração a categoria. As imprecisões do leitor sobre a categoria não consideradas como certas, avaliações pessoais, fuga ou tangenciamento ao tema, foram classificadas como se o leitor não tivesse apresentado a categoria, pois, de fato, ele não apresentou ainda que discorresse sobre o conto.

A situação inicial que apresenta personagens, espaço e tempo configuram a primeira categoria. Como o conflito se apresenta à medida que o enredo se desenvolve, o leitor ao narrar sempre apresentou essas duas macroposições juntas, pois o conflito e o enredo revelam aquilo que se nomeou de categoria da trama. O

clímax comporta a terceira categoria e a situação final ou desfecho configura a quarta categoria.

É importante destacar que as categorias foram estabelecidas a partir dos relatos dos sujeitos. Nesse sentido, é possível encontrar a Macroposição no relato do conto, porém isso não significa que o sujeito tenha consciência daquela Macroposição. Assim, pode-se, por exemplo, verificar o relato do clímax da história na contação do sujeito, mas não identificar o clímax na questão de Superestrutura do instrumento escrito.

Tabela 15 – Desempenho no Reconto

Tarefa	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Identificar a Situação inicial	21	100,0 %	21	100,0 %	21	100,0 %
Identificar a Trama	7	33,3 %	10	47,6 %	11	52,4 %
Identificar o Clímax	10	47,6 %	14	66,7 %	17	81,0 %
Identificar o Desfecho	4	19,0 %	8	38,1 %	4	19,0 %

Fonte: autor

N de referência 21

Os resultados mostram que, ao contar a história que leram, os sujeitos de G1, G2 e G3 atentam para a situação inicial da narrativa na qual há uma apresentação do espaço, do tempo e dos personagens. Os escores nessa categoria foram de 100%.

A categoria com os relatos sobre a trama na qual aparece diluído o conflito da história não apresentou escores altos nos resultados. G2 conseguiu desempenho melhor que G1, porém nenhum dos dois grupos conseguiu ultrapassar cinquenta por cento nos seus desempenhos na categoria. O escore de G3 também não foi muito superior ao de G2. De fato, pode-se perceber uma proximidade nos valores dos escores. Entre os relatos, encontram-se avaliações da história – os sujeitos tendem a dizer se gostaram da narrativa ou ainda resumem brevemente a história para encerrar logo a gravação.

O clímax é o resultado com mais diferenças entre os três grupos e confirma a hipótese 3 da pesquisa de que G3 teria desempenho melhor que G2, e esse melhor desempenho que G1. Os escores ratificam essa ideia e revelam que mais de oitenta

por cento dos professores identificam essa macroposição no texto. Os graduandos de G2 também tiveram um desempenho acima de sessenta por cento, porém G1 não conseguiu escores que os colocassem na média no desempenho nessa categoria.

Por fim, passa-se à categoria cujos resultados revelam uma necessidade de atenção sobre esse aspecto: o desfecho. Nela os escores não chegam a vinte por cento em G1 e G3, e em G2 não chegam a quarenta por cento. Esses dados indicam que a maioria dos sujeitos pesquisados não reconhece que o conto é um gênero textual que tem um fechamento. Nos relatos das gravações, muitos encerravam a história dizendo “e o menino estava vivo”, isso inclusive entre sujeitos que não percebiam que essa era a tensão a ser resolvida na narrativa.

3.2.3 Análise dos conhecimentos linguísticos

Neste segmento do texto, serão apresentados os resultados oriundos da análise dos instrumentos que constituem os conhecimentos linguísticos investigados: superestrutura, constituída de cinco questões objetivas; coerência, apresentada em três questões objetivas e duas dissertativas; coesão lexical, desenvolvida em quatro questões objetivas; e coesão gramatical, concebida em três questões objetivas.

A tabela 15 mostra os desempenhos individuais do G1 nos quatro componentes que constituem os conhecimentos linguísticos.

Tabela 16 – Desempenho em Conhecimentos Linguísticos								
Grupo 1								
Identificação	Superestrutura		Coerência		Coesão lexical		Coesão gramatical	
	N=5		N=3		N=4		N=3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Sujeito 1	2	40,00%	2	66,70%	0	0,00%	2	66,70%
Sujeito 2	2	40,00%	3	100,00%	1	25,00%	3	100,00%
Sujeito 3	1	20,00%	2	66,70%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 4	2	40,00%	2	66,70%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 5	3	60,00%	3	100,00%	0	0,00%	2	66,70%
Sujeito 6	1	20,00%	2	66,70%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 7	2	40,00%	1	33,30%	0	0,00%	2	66,70%
Sujeito 8	2	40,00%	1	33,30%	1	25,00%	1	33,30%
Sujeito 9	4	80,00%	3	100,00%	2	50,00%	2	66,70%
Sujeito 10	1	20,00%	2	66,70%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 11	1	20,00%	1	33,30%	1	25,00%	2	66,70%
Sujeito 12	2	40,00%	1	33,30%	2	50,00%	1	33,30%
Sujeito 13	3	60,00%	1	33,30%	1	25,00%	2	66,70%

Sujeito 14	1	20,00%	2	66,70%	1	25,00%	2	66,70%
Sujeito 15	0	0,00%	1	33,30%	1	25,00%	1	33,30%
Sujeito 16	2	40,00%	2	66,70%	0	0,00%	1	33,30%
Sujeito 17	5	100,00%	2	66,70%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 18	2	40,00%	1	33,30%	1	25,00%	2	66,70%
Sujeito 19	1	20,00%	1	33,30%	2	50,00%	2	66,70%
Sujeito 20	3	60,00%	1	33,30%	2	50,00%	2	66,70%
Sujeito 21	2	40,00%	2	66,70%	1	25,00%	3	100,00%

Fonte: autor

N de referência 21

Os resultados expressos na tabela 15 evidenciam que a Superestrutura é o componente no qual mais de setenta por cento do grupo não conseguiu acertar mais do que duas questões do instrumento. A coerência mostra resultados que apontam mais de cinquenta por cento dos sujeitos ficando acima da média. A Coesão lexical, assim como a Superestrutura, revela um desempenho baixo no conhecimento, pois todos os sujeitos não obtiveram escores acima de cinquenta por cento. Por outro lado, a Coesão Gramatical revela dados que colocam o G1 com escores bons em oitenta por cento dos sujeitos.

Com esses resultados, pode-se observar que, na correlação entre Superestrutura e Coerência, o coeficiente de Pearson foi de +0,30, o que indica uma correlação positiva alta, isto é, o bom ou mau desempenho em uma categoria afeta o bom ou mau desempenho na outra. Observando a Tabela, pode-se concluir que o número de acertos na Superestrutura é igual ou muito próximo ao número de acertos na Coerência.

Ao se fazer uma análise da correlação entre a Superestrutura e a Coesão lexical, tem-se um coeficiente + 0,05. Essa é uma correlação fraca, o que indica que não há dependência entre as duas categorias analisadas. O sujeito que acerta na Superestrutura não necessariamente acerta na Coesão lexical. Por outro lado, na correlação com a Coesão Gramatical, tem-se um coeficiente de positivo alto +0,12 novamente, o que indica novamente desempenho similar, isto é, o sujeito tem um desempenho não muito distinto entre as duas categorias em termos de números de questões acertadas.

Analisando a correlação entre coerência, tem-se um coeficiente de Pearson de -0,05 o que indica uma correlação negativa e muito próxima de zero. O número de acertos em uma categoria não interfere em nada no número de acerto na outra.

Dessa forma, os resultados mostram que o sujeito saber ou entender a Coerência não interfere no seu entendimento da Coesão lexical.

Na correlação da Coerência com a Coesão gramatical, tem-se um coeficiente positivo alto de +0,46. Isso indica que o número de acerto numa categoria é similar ou equivalente na outra. Esse dado pode indicar que o acerto ou não da coerência afeta diretamente o acerto da coesão gramatical.

Por fim, na análise da correlação entre Coesão lexical e Coesão gramatical, tem-se um coeficiente de +0,38. Isso indica que o sujeito tem escores aproximados em uma e na outra categoria, o que revela que o conhecimento de coesão, seja lexical ou gramatical, aproxima-se. Ao olhar a tabela, pode-se verificar que a maioria dos sujeitos tem escores próximos, acerta duas questões em uma categoria e na outra acerta duas ou apenas uma, ou ainda três. Os números de acertos não se distanciam.

A seguir, analisa-se a tabela 16 com os escores e percentuais de cada sujeito do G2. Nela podem-se observar os desempenhos individuais do grupo nos quatro componentes que constituem os conhecimentos linguísticos.

Tabela 17 – Desempenho em Conhecimentos Linguísticos

Grupo 2								
Identificação	Superestrutura		Coerência		Coesão lexical		Coesão gramatical	
	N=5		N=3		N=4		N=3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Sujeito 1	3	60,00%	2	66,70%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 2	0	0,00%	3	100,00%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 3	2	40,00%	3	100,00%	1	25,00%	3	100,00%
Sujeito 4	2	40,00%	1	33,30%	1	25,00%	3	100,00%
Sujeito 5	4	80,00%	1	33,30%	1	25,00%	2	66,70%
Sujeito 6	3	60,00%	2	66,70%	2	50,00%	2	66,70%
Sujeito 7	0	0,00%	3	100,00%	1	25,00%	3	100,00%
Sujeito 8	3	60,00%	1	33,30%	2	50,00%	2	66,70%
Sujeito 9	3	60,00%	1	33,30%	1	25,00%	3	100,00%
Sujeito 10	3	60,00%	3	100,00%	4	100,00%	3	100,00%
Sujeito 11	1	20,00%	3	100,00%	1	25,00%	3	100,00%
Sujeito 12	3	60,00%	3	100,00%	3	75,00%	3	100,00%
Sujeito 13	2	40,00%	1	33,30%	3	75,00%	3	100,00%
Sujeito 14	1	20,00%	2	66,70%	1	25,00%	2	66,70%
Sujeito 15	2	40,00%	3	100,00%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 16	2	40,00%	2	66,70%	3	75,00%	3	100,00%
Sujeito 17	3	60,00%	3	100,00%	1	25,00%	3	100,00%
Sujeito 18	2	40,00%	1	33,30%	2	50,00%	2	66,70%
Sujeito 19	4	80,00%	3	100,00%	1	25,00%	1	33,30%

Sujeito 20	3	60,00%	3	100,00%	3	75,00%	3	100,00%
Sujeito 21	3	60,00%	3	100,00%	2	50,00%	1	33,30%

Fonte: autor

Os resultados mostram que os escores foram altos na Coerência, com mais de setenta por cento do grupo acima da média. Na Coesão lexical, mais de setenta por cento do grupo acertou duas ou mais questões. Na Coesão Gramatical, mais de noventa por cento teve bom desempenho.

As correlações de Pearson foram positivas nesses três conhecimentos. A Superestrutura foi o único conhecimento cujos resultados não revelaram desempenho tão bom quanto nos demais.

A correlação entre a Superestrutura e a Coerência mostra um coeficiente de -0,18, isto é, uma correlação negativa, que aponta para o fato de que o bom desempenho em uma das categorias está diretamente relacionado com o mau desempenho na outra. O sujeito que obtém escore alto em Superestrutura, por exemplo, obtém escore baixo em coerência. Esse dado revela que o conhecimento de uma em nada interfere na outra – saber algo de um dos conhecimentos não contribui para o saber do outro conhecimento.

A correlação entre a superestrutura e a coesão lexical, de acordo com os resultados, mostra um coeficiente de +0,14, uma correlação positiva boa. Ambas as categorias têm um número de questões aproximadas e, dessa forma, os escores de uma se aproxima dos escores da outra. Por exemplo, o Sujeito 20 obteve escore 3 em ambas as categorias, o que é um resultado bom nos dois conhecimentos. No entanto, na correlação entre a Superestrutura e a Coesão gramatical, o coeficiente volta a ficar negativo -0,39, o que reforça a análise de que os sujeitos, em geral, obtiveram bom desempenho em coesão gramatical tiveram mau desempenho em Superestrutura.

As correlações entre coerência e coesão lexical, assim como entre coerência e coesão gramatical foram positivas, obtendo-se coeficientes de +0,10 e +0,09 respectivamente. A primeira correlação é mais alta do que a segunda, o que indica que os sujeitos com bom desempenho em coerência tendem a ter um bom desempenho em coesão lexical, ou o contrário. O mesmo não vai acontecer com o sujeito na correlação entre coerência e coesão gramatical.

A correlação de Pearson para Coesão lexical e Coesão Gramatical foi a que mostrou o maior coeficiente dentro do grupo, +0,22. Esse dado reitera o resultado de

que os sujeitos dentro do grupo 2, que tiveram bom desempenho em Coesão lexical, tendem a ter o mesmo bom desempenho em coesão gramatical. Assim, o conhecimento de um pode ter relação com o conhecimento sobre o outro.

Por fim, a tabela 17 traz os desempenhos individuais do G3 nos quatro componentes que constituem os conhecimentos linguísticos.

Tabela 18– Desempenho em Conhecimentos Linguísticos								
Grupo 3								
Identificação	Superestrutura		Coerência		Coesão lexical		Coesão gramatical	
	N=5		N=3		N=4		N=3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Sujeito 1	1	20,00%	3	100,00%	3	75,00%	3	100,00%
Sujeito 2	3	60,00%	1	33,30%	0	0,00%	2	66,70%
Sujeito 3	4	80,00%	2	66,70%	1	25,00%	3	100,00%
Sujeito 4	2	40,00%	2	66,70%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 5	2	40,00%	3	100,00%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 6	3	60,00%	2	66,70%	2	50,00%	2	66,70%
Sujeito 7	0	0,00%	3	100,00%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 8	2	40,00%	2	66,70%	1	25,00%	3	100,00%
Sujeito 9	2	40,00%	2	66,70%	0	0,00%	0	0,00%
Sujeito 10	1	20,00%	3	100,00%	0	0,00%	2	66,70%
Sujeito 11	2	40,00%	3	100,00%	1	25,00%	2	66,70%
Sujeito 12	2	40,00%	0	0,00%	1	25,00%	3	100,00%
Sujeito 13	1	20,00%	2	66,70%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 14	1	20,00%	3	100,00%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 15	1	20,00%	2	66,70%	3	75,00%	2	66,70%
Sujeito 16	1	20,00%	3	100,00%	3	75,00%	3	100,00%
Sujeito 17	3	60,00%	3	100,00%	3	75,00%	3	100,00%
Sujeito 18	3	60,00%	1	33,30%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 19	3	60,00%	3	100,00%	3	75,00%	3	100,00%
Sujeito 20	4	80,00%	3	100,00%	2	50,00%	3	100,00%
Sujeito 21	4	80,00%	3	100,00%	1	25,00%	2	66,70%

Fonte: autor

Como se pode observar a partir da tabela, os resultados mostram que o grupo constituído de professores tem escores excelentes em coerência e coesão gramatical. O desempenho em Superestrutura não revela escores altos, mais de sessenta por cento não atingiu metade dos acertos no instrumento. Pode-se afirmar que o desempenho em Coesão lexical foi bom, mas não superou o G2, contrariando a hipótese 3 da pesquisa: de que G3 teria o melhor desempenho dos grupos pesquisados.

A correlação de Pearson entre Superestrutura e Coerência apontou um coeficiente de -0,15, uma correlação negativa e distante de zero. Esse dado indica nenhuma relação entre acertos e erros nas duas categorias. A correlação entre Superestrutura e Coesão Lexical também foi negativa com um coeficiente de -0,17. As correlações negativas sempre se relacionam com a oposição de desempenho. Assim, ter bom resultado numa categoria indica que houve desempenho ruim na outra categoria. Além disso, a correlação entre Superestrutura e Coesão Gramatical obteve coeficiente de -0,04, também negativo e próximo de zero, o que torna a correlação ainda mais inexistente. Em síntese, o instrumento de Superestrutura no G3 não teve nenhuma correlação significativa com os demais conhecimentos linguísticos.

Entre as categorias Coerência e Coesão Lexical, a correlação foi positiva e alta, coeficiente de +0,34, o que indica uma relação muito estreita entre os desempenhos nos dois componentes linguísticos. Também foi positiva a correlação entre coerência e coesão gramatical, com coeficiente de +0,07, o que indica que há relação entre os conhecimentos em questão, porém a proximidade de zero demonstra que não há dependência entre as categorias.

A correlação mais alta entre duas categorias se deu no G3, com coeficiente de +0,56. A coesão lexical e a coesão gramatical estão estreitamente ligadas para os professores que entendem do assunto e da relação existente entre esses conhecimentos.

Os coeficientes apontados pela correlação de Pearson são estimativas que podem indicar a relação existente entre determinados conhecimentos, porém é importante destacar que o número de questões em cada instrumento varia, o que interfere diretamente no cálculo. Assim sendo, uma correlação alta entre duas categorias em qualquer dos grupos não necessariamente significa que o número de acertos de um determinado sujeito tenha um equilíbrio exato, sendo igual nas duas categorias.

3.2.3.1 Superestrutura

A Superestrutura constitui o instrumento VI da pesquisa e nele estão cinco questões objetivas. Assim sendo, tem-se a questão 1, na qual o leitor tem de identificar o trecho em que se dá a situação inicial do conto, momento em que personagens, tempo e espaço são caracterizados, situando o leitor para a trama. Na

questão 2, o leitor tem de identificar a trama da narrativa a partir da qual se desenvolve o conflito do conto. A questão 3 propõe ao leitor identificar o desenvolvimento do enredo do conto. Na questão 4, de Superestrutura, o leitor deve identificar o clímax do conto. E, finalmente, na questão 5 de Superestrutura, o leitor tem que identificar o desfecho ou situação final do conto.

A tabela a seguir mostra o desempenho dos sujeitos dos três grupos. Importa destacar que cada grupo está composto de 21 sujeitos cada.

Tabela 19 – Desempenho na Superestrutura

Tarefa	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Score	Percentual	Score	Percentual	Score	Percentual
Questão 1 – Situação inicial	11	52,4%	7	33,3%	5	23,8%
Questão 2 – Desencadeador	2	9,5%	11	52,4%	10	47,6%
Questão 3 – Desenvolvimento	11	52,4%	18	85,7%	15	71,4%
Questão 4 – Clímax	11	52,4%	10	47,6%	9	42,9%
Questão 5 – Desfecho	7	33,3%	3	14,3%	6	28,6%

Fonte: autor

N de referência: 21

Pode-se observar na questão 1 que, no que se refere a situar o leitor no texto, revelando espaço, tempo e personagens, o grupo de professores, assim como o grupo de estagiários apresentam pior desempenho em relação aos alunos, contrariando a hipótese 3 da pesquisa, de que os Grupos 2 e 3, por uma questão de experiência, teriam vantagem em relação ao grupo 1. Ainda nesse aspecto, esperava-se também que G3 obtivesse melhor desempenho em relação a G2, o que não ocorreu. O desempenho em G1, não apresentou extremos como em G3, ficando pouco mais da metade dos sujeitos com a alternativa correta de resposta.

Na questão 2, quando se trata da percepção da trama do conto, identifica-se o conflito da narrativa, G1 apresenta expressiva dificuldade de identificar esse conhecimento, enquanto que G2 e G3 apresentam certo equilíbrio, com G2 em pequena vantagem, ficando distribuídos em G2, pouco mais da metade acertando e em G3 pouco mais da metade errando. Novamente a hipótese 3 da pesquisa não se confirma entre G1 e G3, porém se confirma no G1 em relação a G2 e G3. Ainda

assim, é preciso destacar que a consciência textual do conto no que se refere à trama e seu conflito não teve desempenho excelente.

Novamente, na questão 3, a hipótese 3 da pesquisa é contrariada pelos resultados. Ainda que G2 e G3 tenham obtido desempenho bastante acima da média em relação a G1, que ficou com sua maioria em torno da média, G3 não teve mais sucesso que G2. O que se pode afirmar sobre a consciência do desenvolvimento do enredo é que, em geral, graduandos e professores apresentam conhecimento desse aspecto e alunos também, o que faz desse conhecimento o mais fácil de identificar na Superestrutura do conto.

Os resultados da questão 4 mostram que a identificação do clímax é um conhecimento sobre o conto que um número expressivo de sujeitos em qualquer dos três grupos pesquisados precisa desenvolver. Apenas em G1 pouco mais da metade dos pesquisados identificou corretamente o clímax da narrativa, em G2 e G3 mais da metade dos sujeitos errou e o desempenho de G3 foi o pior em relação aos outros grupos.

Na questão 5, enquanto a percepção do desenvolvimento do enredo é indicada pelos dados como um dos conhecimentos no qual os três grupos obtiveram os melhores resultados na Superestrutura, o conhecimento sobre o desfecho, de acordo com os dados, ainda precisa melhorar em todos os grupos. É necessário destacar que, se professores e futuros professores têm dificuldade num determinado conhecimento, espera-se que o mesmo aconteça com alunos. No entanto, a pesquisa mostra que o G1, em termos de acerto, é o grupo que obteve melhor desempenho sobre G2 e G3, ainda que tenha ficado abaixo da média.

3.2.3.2 Coerência

O Instrumento VII traz as questões referentes ao conhecimento da Coerência, que se subdividiu em cinco questões, três objetivas e duas dissertativas. Os resultados para a análise dessas questões estão na tabela que segue.

Tabela 20 – Desempenho na Coerência

Tarefa	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Score	Percentual	Score	Percentual	Score	Percentual
Questão 1 – Progressão temática	6	28,6%	13	61,9%	12	57,1%

Questão 2 – Ausência de contradição interna	11	52,4%	16	76,2%	17	81%
Questão 3 – Manutenção temática	19	90,5%	18	85,7%	20	95,2%

*Fonte: autor
N de referência 21*

A questão 1 requeria uma certa atenção do leitor para observar a ordem em que as informações estão dispostas no conto. G2 obteve melhor desempenho em relação a G3, contrariando, outra vez, a hipótese 3 da pesquisa, porém essa diferença não foi expressiva. O G1 apresentou resultados bastante significativos, revelando a dificuldade que os alunos tiveram em verificar a progressão das informações da narrativa.

Identificar a informação que não consta no texto, tarefa da questão 2, que ofereceu uma contradição a ser identificada pelos sujeitos, confirmou a hipótese 3 da pesquisa: G3 com melhor desempenho sobre demais grupos, e G1 com o pior desempenho em relação a G2 e G3. Cabe ressaltar ainda que o desempenho nos três grupos foi acima da média, o que revela conhecimento sobre o aspecto teórico abordado na questão.

A questão 3 levava o leitor a identificar qual título não servia para o conto. Nessa mais de noventa por cento do universo total de sujeitos da pesquisa obteve sucesso – é uma questão que trata da manutenção temática. G1 superou G2 nos acertos, mas a diferença é pouco significativa. G3 obteve o melhor desempenho como esperado pela hipótese 3 da pesquisa.

Duas questões dissertativas foram elaboradas no instrumento de coerência, uma delas aborda a relação com o mundo, aspecto teórico da coerência (Charolles, 1978); a outra aborda a brevidade, aspecto teórico da estruturação do conto, que foi colocada no instrumento de coerência por se tratar de um aspecto de sentido do texto, porém relacionado com a Superestrutura. Ainda que não possa ser identificada como um trecho do texto, a brevidade dita a estrutura do texto, pois é o que faz com que o conto seja um texto curto.

As categorias analisadas surgiram das respostas dadas pelos sujeitos dos três grupos e foram identificadas a partir de uma palavra central presente na escrita

da resposta ou representativa do sentido daquilo que havia sido escrito pelo sujeito. São elas:

Tabela 21 - Categorias para análise das respostas às questões 4 e 5 do instrumento de Coerência

Questão 4 – Brevidade				Questão 5 – Relação com o mundo		
		Ocorrência	Percentual		Ocorrência	Percentual
Grupo 1	Fé	15	71,4 %	Fé	14	66,7 %
	Persistir	4	28,6 %	Abandono	5	23,8 %
	Milagre	2	9,5 %	Solidão	2	9,5 %
Grupo 2	Fé	17	81,0 %	Fé	15	71,4 %
	Milagre	3	14,3 %	Empatia	2	9,5 %
	Esperança	1	4,8 %	Persistir	4	28,6 %
Grupo 3	Fé	14	66,7 %	Fé	10	47,6 %
	Superação	5	23,8 %	Indiferença	6	28,6 %
	Destino	2	9,5 %	Mulher	5	23,8 %

Fonte: autor
N de referência 21

A partir dos resultados expressos no quadro, pode-se verificar que a fé foi recorrente em todos os grupos e nas duas questões. Nesse sentido, pode-se afirmar que, nesse universo de pesquisa, o conto de Lygia Fagundes Telles, a compreensão dos sujeitos é de que o texto trata da fé. Observando por outro prisma, essa resposta pode ter sido influenciada pelos resumos do instrumento de compreensão leitora nos quais aparecia a expressão força da fé. De qualquer forma, nas respostas para a questão em que eles deveriam definir brevemente a ideia do conto ou identificar a relação do texto com a vida real, a palavra fé teve presença recorrente e, quando não teve, as respostas levavam a esse sentido.

Outra palavra que apareceu em dois grupos, G1 e G2, foi persistir. Porém, em questões diferentes. Para mais de vinte e cinco por cento de G1 persistir foi usada para definir brevemente a ideia do conto, enquanto que, no G2, ela foi usada, no mesmo percentual, pelos sujeitos para estabelecer uma relação com a vida real, o

que implica dizer que a persistência humana é um aspecto presente na ficção, mas que faz parte da realidade.

Os dados também mostram que a palavra milagre apareceu entre as respostas dos sujeitos do G1 e do G2. Em ambos os grupos, ela apareceu na questão sobre a ideia do conto definida brevemente. Essa resposta também pode ter sido influenciada pelos resumos do instrumento de compreensão leitora. É indiscutível a proximidade entre as palavras milagre e fé, porém, nesses casos, as respostas apontavam para a crença de que houve um milagre na narrativa.

No G1, apareceram nos resultados as palavras abandono e solidão. Ainda que com escores não tão altos, essas ideias são oriundas das leituras desses sujeitos. Além disso, podem ser apontado como resultado o fato de que, nesse contexto de pesquisa, há entre os jovens pesquisados aqueles que enxergaram na relação entre a ficção e a realidade o abandono e a solidão.

No G2, apareceu entre os resultados a palavra esperança para a questão 4, que solicitava brevemente a ideia central do conto. A ideia de se colocar no lugar do outro também esteve presente na leitura dos sujeitos desse grupo, ao estabelecer relação entre a realidade e a ficção. Essa ideia está expressada pela palavra empatia.

Os dados mostram, no G3, palavras ou ideias que não estiveram presentes nas leituras de G1 e G2, seja para estabelecer uma ideia do conto de forma breve, seja para estabelecer relação entre o texto e a realidade. No caso da questão 4, pode-se observar a palavra superação e a palavra destino, ainda que em baixa ocorrência entre os sujeitos. Essas palavras não se distanciam muito do sentido de fé (no caso de destino) e de persistir (no caso de superação), porém são palavras que demonstram uma leitura diferenciada do grupo de professores sobre a história narrada. A partir desse dado pode-se inferir que o distanciamento em idade do G3 em relação a G1 e G2 pode ser um diferencial nas percepções de leitura.

Entre as palavras ou ideias que estabelecem relação com o mundo, os resultados evidenciam um dado interessante: o foco sobre a personagem narradora apareceu em mais de vinte e cinco por cento. Nesse caso, os sujeitos destacaram, como relação com o mundo, a indiferença das pessoas no que tange às questões pessoais, que, na leitura deles, também era perceptível na narradora, que não queria estabelecer laços humanos com a mulher. Outra percepção também um tanto refinada é a questão da mulher na sociedade e os desafios que ela precisa

enfrentar, a personagem com o filho nos braços representa essa realidade apontada em cinco respostas do G3.

Outro dado do G3 é a perda percentual da palavra fé nas ocorrências da relação com o mundo. Enquanto em G1 e G2 a fé parece ser um significado que relaciona ficção e realidade para mais de sessenta por cento dos sujeitos desses grupos, no G3 essa relação se estabelece para pouco menos de cinquenta por cento dos integrantes. Não se pode estabelecer uma avaliação de privilegio para essa ou aquela palavra, mas o dados mostram que as palavras em G1 e G2 aproximam os grupos e G3 apresenta palavras que o diferenciam nas questões de estabelecer brevemente uma ideia sobre o texto, assim como na questão de relacionar o conto coma vida real.

3.2.3.3 Coesão lexical

Nas questões de Coesão lexical, os resultados foram os seguintes

Tabela 22 – Desempenho na Coesão lexical

Tarefa	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Questão 1 – repetição de palavras	4	19%	6	28,6%	8	38,1%
Questão 2 – Sinonímia	14	66,7%	18	85,7%	15	71,4%
Questão 3 – Superordenado	5	23,8%	10	47,6%	8	38,1%
Questão 4 – Associação por contiguidade	3	14,3%	5	23,8%	5	23,8%

Fonte: autor

N de referência 21

Aparentemente, a questão 1 requeria uma contagem simples de palavras. No entanto, os três grupos pesquisados tiveram desempenho bem abaixo da média. Ainda que a hipótese 3 da pesquisa tenha se mantido e G3 tenha tido desempenho melhor do que G2 e G2 melhor do que G1, os resultados mostram que o conhecimento sobre a repetição de palavras precisa melhorar. Pode-se inferir que a contagem possa ter sido negligenciada e, ao observar as alternativas, o sujeito

tenha feito uma escolha por suposição ou ainda tenha feito uma contagem superficial, o que o levou a uma resposta errada.

Na questão 2, os resultados mostram que esse é o conhecimento em que os sujeitos obtiveram o melhor resultado dentro da Coesão. A hipótese de que G3 obteria melhor desempenho sobre os demais não se confirmou, apesar de o grupo ter tido um desempenho bem acima da média. G2 conseguiu o melhor resultado, superando G1 e G3. Esses dados evidenciam que a sinonímia é um conhecimento mais fácil de se apropriar quando contrastado com os demais conhecimentos que constituem a coesão lexical.

O desempenho na questão 3 torna evidente que, quando se trata de superordenado, os resultados mostram que os três grupos investigados tiveram desempenho abaixo da média. Nesse sentido, parece evidente que a observação das unidades menores do texto precisa ser minuciosa, de modo a receber mais cuidado do leitor.

Assim como o superordenado, a associação por contiguidade, conhecimento investigado na questão 4, é um saber que constitui a coesão lexical cujos resultados mostram que todos os sujeitos investigados não tiveram bom desempenho. Menos de um quinto de G1 acertou a questão e menos de um quarto de G2 e G3 tiveram sucesso na escolha de suas respostas.

Os resultados em todas as questões de Coesão Lexical revelam que esse é o conhecimento no qual os sujeitos investigados tiveram o pior desempenho. Ainda que sinonímia seja um conhecimento mais recorrente, o ensino da leitura precisa dar ênfase a esse aspecto do conhecimento.

3.2.3.4 Coesão Gramatical

Nas questões de Coesão Gramatical que constituem o último instrumento da pesquisa, os resultados foram os seguintes

Tabela 23 – Desempenho na Coesão gramatical

Tarefa	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Questão 1 – Referência	11	52,4%	16	76,2%	19	90,5%
Questão 2 – Elipse	17	81%	20	95,2%	17	81%

Questão 3 – Conjunção	17	81%	18	85,7%	18	85,7%
-----------------------	----	-----	----	-------	----	-------

Fonte: autor

A questão 1 confirmou a hipótese 3 da pesquisa, em que G3 teve desempenho melhor que G2 e este teve desempenho melhor que G1. Nos três grupos pesquisados, percebe-se um bom desempenho, o que revela domínio sobre o conhecimento.

Na questão 2, apesar do evidente bom desempenho dos sujeitos dos três grupos pesquisados, a hipótese de que G3 teria melhor desempenho não se confirmou nos resultados. G2 teve o melhor desempenho. Os dados mostram que esse conhecimento também está assimilado pelos pesquisados.

Na questão 3, os resultados mostram que os três grupos tiveram desempenho semelhante e bastante acima da média. Deve-se ressaltar que o instrumento da Coerência Gramatical foi o último a ser aplicado e, a partir disso, pode-se afirmar: primeiro, os sujeitos haviam ido e voltado ao texto muitas vezes devido aos outros instrumentos, o que pode ser um indicativo de que os leitores tenham as informações da narrativa mais presentes na memória; segundo, que o cansaço possa ser motivo de mau desempenho nos outros instrumentos não se confirma, pois o último instrumento aplicado foi o da coesão gramatical e os dados expressam que, na totalidade dos sujeitos, o desempenho foi bom.

3.2.4 Análise do processamento

Conforme os instrumentos de pesquisa, pode-se observar que cada questão dos instrumentos de Resumo, Superestrutura, Coerência, Coesão lexical e Coesão gramatical vinha acompanhada de um quadro no qual se buscavam registrar os protocolos verbais dos sujeitos sobre por que eles haviam escolhido aquela alternativa naquela questão, como ele havia se organizado para responder à questão e quantas vezes havia voltado ao texto, bem como se algum excerto do texto o havia ajudado na resposta. Dessa forma, a análise do processamento se divide em três partes. Na primeira seção do texto, têm-se os resultados para os níveis de consciência na justificativa das respostas. Em seguida, tem-se uma discussão sobre o número de vezes que os sujeitos voltaram ao texto. Por fim, uma análise sobre a organização dos participantes para responder aos instrumentos e os trechos do texto que contribuiriam ou não para as respostas.

3.2.4.1 Análise dos níveis de consciência nos protocolos verbais

Para que a análise do nível de consciência em relação aos protocolos verbais que os sujeitos de cada grupo fizeram ao justificar o porquê de determinada alternativa como resposta correta, foi utilizada a seguinte escala, adaptada com base em Poersch (1998):

Quadro 3 – Condições e pontuações dos níveis de consciência

Níveis de consciência	Elaboração do resumo/Seleção da informação específica/Proposta de solução para o problema	Condições da justificativa	Pontuação
Não consciente	Erra	Diz que não sabe ou não responde	0
	Erra	Justifica, mas de modo errado	1
Pré-consciente	Erra	Justifica o erro de forma plausível	2
	Acerta	Não justifica ou diz que não sabe	3
	Acerta	Justifica sem consistência	4
Consciente	Acerta	Justifica com consistência parcial	5
Consciente Pleno	Acerta	Justifica com consistência plena	6

Dessa forma, quando o sujeito escolhe a alternativa errada e não justifica ou diz que não sabe, é atribuído 0 ponto, classificando como não consciente. Quando o sujeito escolhe alternativa errada e justifica, mesmo que de modo errado, é atribuído 1 ponto, classificando também como não consciente. Quando o sujeito escolhe a alternativa errada, mas justifica sua escolha de modo plausível, com argumentos coerentes e fatos linguísticos do texto, são atribuídos 2 pontos, classificando como pré-consciente. Quando o sujeito escolhe a alternativa correta, mas não justifica ou diz que não sabe justificar, são atribuídos 3 pontos, classificando como pré-consciente. Quando o sujeito escolhe a alternativa correta e justifica sem consistência, demonstrando dificuldade em relação aos conhecimentos explorados na questão, são atribuídos 4 pontos, classificando também como pré-consciente. Quando o sujeito escolhe a alternativa correta e justifica com consistência parcial,

são atribuídos 5 pontos, classificando como consciente. Por fim, quando o sujeito escolhe a alternativa correta e justifica com consciência plena, apresentando conhecimentos linguísticos de acordo com a fundamentação teórica, são atribuídos 6 pontos, classificando como consciente pleno.

Para cada componente, são dados os seguintes valores para cada nível de consciência:

Superestrutura está organizada com cinco questões. Assim sendo, sua pontuação máxima poderá ser de 30 pontos e os níveis de consciência se organizam da seguinte forma:

Não consciente – pontuação de 0 a 5;

Pré-consciente – pontuação de 6 a 20;

Consciente – pontuação de 21 a 25;

Consciente pleno – pontuação de 26 a 30;

A Coerência apresenta três questões, então se tem uma pontuação máxima de 18 pontos. Os níveis de consciência variam da seguinte forma:

Não consciente – pontuação de 0 a 3;

Pré-consciente – pontuação de 4 a 12

Consciente – pontuação de 13 a 15

Consciente pleno – pontuação de 16 a 18

A Coesão lexical está organizada em quatro questões. Assim, a pontuação máxima pode ser de 24 pontos. Então, os níveis de consciência variam da seguinte forma:

Não consciente – pontuação de 0 a 4;

Pré-consciente – pontuação de 5 a 16;

Consciente – pontuação de 17 a 20

Consciente pleno – pontuação de 21 a 24

Por fim, a Coesão Gramatical está disposta em três questões, podendo ter uma pontuação máxima de 18 pontos. Dessa forma, os níveis de consciência se organizam da seguinte forma:

Não consciente – pontuação de 0 a 3;

Pré-consciente – pontuação de 4 a 12

Consciente – pontuação de 13 a 15

Consciente pleno – pontuação de 16 a 18

As tabelas 24, 25, 26, 27, 28 e 29 mostram o desempenho dos sujeitos nos instrumentos de Superestrutura (S), Coerência (Coe), Coesão Lexical (CL) e Coesão Gramatical (CG) por grupo, primeiro, questão por questão, em seguida, totais por componente específico.

Tabela 24 – Níveis de Consciência por questão															
Grupo 1															
	S					Coe			CL				CG		
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q 1	Q2	Q 3	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3
Sujeito 1	4	1	4	1	1	1	5	5	2	1	1	1	1	5	4
Sujeito 2	4	1	5	1	1	4	5	5	2	4	1	1	4	4	5
Sujeito 3	4	1	1	1	1	1	5	5	1	5	5	1	5	4	5
Sujeito 4	1	1	4	5	2	1	5	5	5	5	1	1	5	5	4
Sujeito 5	4	1	5	4	1	5	5	5	1	1	1	1	1	5	5
Sujeito 6	1	1	4	1	1	4	1	5	1	1	4	5	5	5	5
Sujeito 7	5	1	1	4	1	1	5	1	1	1	1	1	4	5	1
Sujeito 8	1	1	4	1	4	1	1	4	2	4	1	1	1	4	1
Sujeito 9	5	1	5	5	5	5	5	5	1	5	4	1	4	1	5
Sujeito 10	1	1	5	1	1	1	4	5	2	4	4	1	5	5	5
Sujeito 11	4	1	1	1	1	1	1	4	1	4	1	1	1	4	5
Sujeito 12	1	1	1	4	4	1	1	5	4	4	1	1	1	4	1
Sujeito 13	4	1	1	4	4	1	1	5	1	1	1	1	1	4	4
Sujeito 14	1	5	1	1	1	4	1	5	1	5	1	1	4	1	5
Sujeito 15	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	5	1	4	1
Sujeito 16	1	1	4	4	1	1	4	4	1	1	1	1	1	1	4
Sujeito 17	5	5	4	4	4	1	5	5	1	4	1	4	4	4	5
Sujeito 18	1	1	1	4	4	4	1	1	1	5	1	1	4	1	4
Sujeito 19	5	1	1	1	1	1	1	5	4	5	1	1	1	4	4
Sujeito 20	1	1	4	4	4	1	1	5	1	4	4	1	1	5	4
Sujeito 21	4	1	1	4	1	1	5	5	1	4	1	1	4	5	4

Fonte: autor

N de referência 21

Na tabela apresentada, pode-se ver detalhadamente como foi o desempenho dos sujeitos do G1 nos níveis de consciência de suas respostas à justificativa dada para a escolha de determinada alternativa da questão – seja de Superestrutura, Coerência, Coesão lexical ou coesão Gramatical.

Tabela 25 – Níveis de Consciência por componente					
Grupo 1					
	S	Coe	CL	CG	Total

Sujeito 1	11	11	5	10	37
Sujeito 2	12	14	8	13	47
Sujeito 3	8	11	12	14	45
Sujeito 4	13	11	12	14	50
Sujeito 5	15	15	4	11	45
Sujeito 6	8	10	11	15	44
Sujeito 7	12	7	4	10	33
Sujeito 8	11	6	8	6	31
Sujeito 9	21	15	11	10	57
Sujeito 10	9	10	11	15	45
Sujeito 11	8	6	7	10	31
Sujeito 12	11	7	10	6	34
Sujeito 13	14	7	4	9	34
Sujeito 14	9	10	8	10	37
Sujeito 15	5	7	8	6	26
Sujeito 16	11	9	4	6	30
Sujeito 17	22	11	10	13	56
Sujeito 18	11	6	8	9	34
Sujeito 19	9	7	11	9	36
Sujeito 20	14	7	10	10	41
Sujeito 21	11	11	7	13	42

Fonte: autor

N de referência 21

Nessa tabela, pode-se observar como foi a pontuação do G1 a partir da soma das questões em cada componente (Superestrutura, Coerência, Coesão lexical e Coesão gramatical).

Tabela 26 – Níveis de Consciência por questão

Grupo 2																
	S					Coe			CL				CG			
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q 1	Q2	Q 3	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	
Sujeito 1	1	5	5	5	1	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	
Sujeito 2	1	1	1	1	1	5	5	5	1	4	5	1	5	5	4	
Sujeito 3	1	5	5	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5	5	
Sujeito 4	1	5	5	1	1	1	4	1	1	1	4	1	4	5	5	

Sujeito 5	4	4	4	4	1	4	1	1	1	4	1	1	1	5	5
Sujeito 6	1	4	5	1	5	1	5	5	1	4	4	1	1	5	5
Sujeito 7	1	1	1	2	1	4	5	5	1	4	1	1	5	5	5
Sujeito 8	5	1	1	5	5	5	1	1	1	5	1	5	4	5	1
Sujeito 9	5	5	5	1	1	1	1	5	1	5	1	1	5	5	5
Sujeito 10	1	4	5	4	1	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4
Sujeito 11	1	1	4	1	1	4	5	4	1	1	5	1	5	5	4
Sujeito 12	5	1	5	5	1	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5
Sujeito 13	1	1	4	4	1	1	1	4	1	4	4	5	5	5	4
Sujeito 14	1	1	4	1	1	1	5	5	1	4	1	1	1	4	4
Sujeito 15	5	1	4	1	1	5	5	5	5	4	1	1	5	5	4
Sujeito 16	1	1	5	5	1	1	5	5	5	4	4	1	5	5	5
Sujeito 17	1	4	4	4	1	4	5	5	1	4	1	1	5	5	5
Sujeito 18	1	1	4	1	4	1	1	5	1	4	5	1	1	4	4
Sujeito 19	4	5	5	4	1	4	5	5	1	5	1	1	4	1	1
Sujeito 20	5	5	5	1	1	5	5	5	3	4	5	1	5	5	4
Sujeito 21	1	4	4	4	1	4	5	5	4	4	1	1	1	4	1

Fonte: autor

N de referência 21

A tabela apresentada traz as pontuações questão a questão dos sujeitos do G2 na avaliação dos níveis de consciência para responder o pedido de justificativa de escolha pelas alternativas dos instrumentos de Superestrutura, Coerência, Coesão lexical e Coesão gramatical do referido grupo.

Tabela 27– Níveis de Consciência por componente

Grupo 2					
	S	Coe	CL	CG	Total
Sujeito 1	17	11	12	15	55
Sujeito 2	5	15	11	14	45
Sujeito 3	13	15	8	15	51
Sujeito 4	13	6	7	14	40
Sujeito 5	17	6	7	11	41
Sujeito 6	16	11	10	11	48
Sujeito 7	6	14	7	15	42
Sujeito 8	17	7	12	10	46
Sujeito 9	17	7	8	15	47
Sujeito 10	15	15	17	12	59
Sujeito 11	8	13	8	14	43

Sujeito 12	17	15	16	15	63
Sujeito 13	11	6	14	14	45
Sujeito 14	8	11	7	9	35
Sujeito 15	12	15	11	14	52
Sujeito 16	13	11	14	15	53
Sujeito 17	14	14	7	15	50
Sujeito 18	11	7	11	9	38
Sujeito 19	19	14	8	6	47
Sujeito 20	17	15	13	14	59
Sujeito 21	14	14	10	6	44

Fonte: autor
N de referência 21

Essa tabela demonstra as pontuações do G2 no componente linguístico. Tem-se também a pontuação total sobre como foi o desempenho de cada sujeito em todos os instrumentos de conhecimentos linguísticos.

Tabela 28– Níveis de Consciência por questão

Grupo 3																
	S					Coe			CL				CG			
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q 1	Q2	Q 3	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	
Sujeito 1	1	1	5	1	1	4	5	5	1	4	5	4	4	4	4	
Sujeito 2	5	1	4	4	1	1	1	5	1	1	1	1	5	4	1	
Sujeito 3	5	5	1	5	4	1	5	5	1	4	1	1	5	4	5	
Sujeito 4	1	1	4	4	1	1	5	5	1	5	5	1	5	5	4	
Sujeito 5	1	5	5	1	1	4	4	5	1	4	1	1	5	5	5	
Sujeito 6	1	1	4	4	4	4	1	5	1	4	5	1	5	1	5	
Sujeito 7	1	1	1	1	1	4	5	5	5	1	1	5	5	5	5	
Sujeito 8	1	4	4	1	1	1	5	5	4	1	1	1	4	5	4	
Sujeito 9	1	4	1	1	5	1	5	5	1	1	1	1	1	1	1	
Sujeito 10	1	1	4	1	1	4	5	5	1	1	1	1	4	5	1	
Sujeito 11	1	5	1	4	1	4	5	5	1	4	1	1	5	1	4	
Sujeito 12	1	1	4	4	1	1	1	4	1	3	1	1	4	5	4	
Sujeito 13	1	1	1	4	1	1	4	5	1	4	5	1	5	4	5	
Sujeito 14	5	1	1	1	1	4	5	5	1	4	4	1	4	4	5	
Sujeito 15	1	1	5	1	1	1	5	5	5	4	4	1	1	4	5	
Sujeito 16	1	1	4	1	1	4	5	5	4	4	1	5	4	5	5	
Sujeito 17	1	5	5	5	1	4	5	5	1	4	5	5	5	4	5	
Sujeito 18	5	5	5	1	1	1	1	5	5	4	1	1	5	5	5	
Sujeito 19	1	5	5	1	5	4	5	5	4	5	5	1	5	5	5	

Sujeito 20	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	0	1	5	5	5
Sujeito 21	1	4	4	5	5	5	5	5	4	1	0	1	5	1	5

Fonte: autor

N de referência 21

A tabela apresentada traz todos os sujeitos do G3 e a pontuação que eles obtiveram no nível de consciência para as justificativas dadas às escolhas das alternativas dos instrumentos de cada componente linguístico (Superestrutura, Coerência, Coesão Lexical e Coesão gramatical).

Tabela 29 – Níveis de Consciência por componente

Grupo 3					
	S	Coe	CL	CG	Total
Sujeito 1	9	14	14	12	49
Sujeito 2	15	7	4	10	36
Sujeito 3	20	11	7	14	52
Sujeito 4	11	11	12	14	48
Sujeito 5	13	13	7	15	48
Sujeito 6	14	10	11	11	46
Sujeito 7	5	14	12	15	46
Sujeito 8	11	11	7	13	42
Sujeito 9	12	11	4	3	30
Sujeito 10	8	14	4	10	36
Sujeito 11	12	14	7	10	43
Sujeito 12	11	6	6	13	36
Sujeito 13	8	10	11	14	43
Sujeito 14	9	14	10	13	46
Sujeito 15	9	11	14	10	44
Sujeito 16	8	14	14	14	50
Sujeito 17	17	14	15	14	60
Sujeito 18	17	7	11	15	50
Sujeito 19	17	14	15	15	61
Sujeito 20	21	15	11	15	62
Sujeito 21	19	15	6	11	51

Fonte: autor

Como se pode ver, os 21 sujeitos que compõem o G3 têm suas pontuações sistematizadas na tabela apresentada. Tudo é oriundo da soma da pontuação em cada questão nos conhecimentos linguísticos investigados.

Tabela 30 – Níveis de Consciência na Superestrutura

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Não consciente	1	4,8 %	1	4,8 %	0	0%
Pré-consciente	18	85,7 %	20	95,2 %	20	95,2 %
Consciente	2	9,5 %	0	0%	1	4,8 %
Consciente Pleno	0	0%	0	0%	0	0%

Fonte: autor

N de referência 21

Como se pode observar a partir dos dados – e também já foi observado na análise dos conhecimentos linguísticos –, a superestrutura é o componente no qual os sujeitos, de um modo geral, tiveram desempenho mais baixo. Cabe ressaltar que, conforme os resultados, um número muito expressivo nos três grupos se localizou no nível pré-consciente.

Analisando as tabelas 22, 24 e 26 nas quais estão discriminadas todas as questões e suas pontuações, pode-se verificar um número recorrente de pontuações 1 e 4. Essas pontuações indicam que o sujeito, independentemente de acertar ou não a alternativa, errou a justificativa.

Há uma proximidade entre os escores nos três grupos, o que implica a afirmação de que a Superestrutura é um componente linguístico em que a maioria dos sujeitos tem dificuldade. Essa afirmação se dá em razão de que os escores de acerto também revelam um mau desempenho nesse conhecimento.

Tabela 31 – Níveis de Consciência na Coerência

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Não consciente	0	0%	0	0%	0	0%

Pré-consciente	18	85,7 %	10	47,6 %	11	52,4 %
Consciente	3	14,3 %	11	52,4 %	10	47,6 %
Consciente Pleno	0	0%	0	0%	0	0%

Fonte: autor
N de referência 21

Os resultados mostram que, no conhecimento sobre Coerência, os níveis de consciência ainda predominam no nível pré-consciente, como se pode ver na tabela apresentada. Porém, o G2 ultrapassou cinquenta por cento e o G3 obteve um desempenho próximo. G1 continua com escores altos no nível pré-consciente. G3 obteve escores mais distribuídos entre os níveis pré-consciente e consciente.

Tabela 32 – Níveis de Consciência na Coesão lexical

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Não consciente	4	19,0 %	0	0%	3	14,3 %
Pré-consciente	17	81,0 %	20	95,2 %	18	85,7 %
Consciente	0	0%	1	4,8 %	0	0%
Consciente Pleno	0	0%	0	0%	0	0%

Fonte: autor
N de referência 21

Os maiores escores para o nível não consciente se encontram nos resultados para a análise das justificativas na Coesão lexical. Quase vinte por cento do G1 e quase quinze por cento do G3 estão nessa categoria. A predominância nos três grupos se encontra no nível pré-consciente, sendo que G2 tem o maior escore, seguido do G3 e de G1. Esse dado não corresponde à hipótese 3, que versa sobre a ideia de que a ordem de bons desempenhos seria G3, seguido de G2 e depois viria G1.

Tabela 33 – Níveis de Consciência na Coesão Gramatical

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Não consciente	0	0%	0	0%	1	4,8 %
Pré-consciente	14	66,7 %	8	38,1 %	7	33,3 %

Consciente	7	33,3 %	13	61,9 %	13	61,9 %
Consciente Pleno	0	0%	0	0%	0	0%

Fonte: autor
N de referência 21

A Coesão gramatical é conhecimento linguístico que, segundo os resultados, apresenta os melhores níveis de consciência. Dá-se destaque para o fato de que o instrumento de Coesão lexical foi o último a ser aplicado, o que valida ainda mais esse resultado, pois o fator cansaço deve ser descartado em todas as análises dessa pesquisa, uma vez que fosse possível pensar nessa interferência para as justificativas erradas ou mesmo as escolhas erradas.

Encontram-se no nível consciente G2 e G3, com escores acima de sessenta por cento. O desempenho de G1 nos protocolos verbais o colocou com mais de sessenta por cento dos escores no nível pré-consciente.

3.2.4.2 Análise dos retornos ao texto

Os instrumentos que investigam o resumo, a superestrutura, a coerência, a coesão lexical e a coesão gramatical traziam um quadro no qual se questionava quantas vezes o sujeito necessitou voltar ao texto para responder àquela questão. As análises apresentadas são feitas a partir da soma de todas as voltas ao texto dos sujeitos de cada grupo. Esses números estão dispostos no quadro que segue.

Quadro 4 – Número de vezes que os sujeitos retornaram ao texto

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Resumo	23	21	22
Superestrutura	65	128	141
Coerência	39	46	62
Coesão lexical	37	90	60
Coesão gramatical	34	48	47
TOTAL	198	333	332

Para analisar os resultados sobre o número de vezes que cada sujeito volta ao texto para dar uma resposta a um instrumento de pesquisa, é preciso rever as médias de acerto por componente de conhecimento linguístico. O quadro abaixo traz essas médias para que se possa estabelecer um diagnóstico sobre a importância ou não de se rever um texto antes de emitir uma resposta qualquer sobre ele.

Quadro 5 – Média de acerto por componente linguístico

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Superestrutura	9,4	8,2	8,2
Coerência	12	11,6	16,3
Coesão lexical	6,5	11	9
Coesão gramatical	17	18	18
TOTAL			

Note-se que o resumo ficou de fora do quadro. Isso se deve ao fato de que, primeiro, o instrumento do resumo foi elaborado com o intuito de investigar a compreensão leitora; segundo, o instrumento do resumo revela se o sujeito acertou ou não o mais adequado para o conto. Porém, pode-se tomar os escores de acerto (ver tabela 12) dos três grupos no resumo. Assim será possível observar uma proximidade nos resultados: G1 e G3 tiveram escores de, 57,1 por cento e G2 42,9 por cento. Da mesma forma se observa a proximidade do número de vezes que os sujeitos de G1, G2 e G3 retornaram ao texto para fazer a escolha do resumo mais adequado para o conto. Esse dado revela que a proximidade nos escores de acerto tem relação com o número de vezes que se retorna ao texto para se fazer uma escolha.

O G2 obteve a melhor média de acertos em dois dos quatro componentes linguísticos investigados, Coesão lexical e coesão gramatical. G3 obteve a mesma média em coesão gramatical, G2 retornou ao texto nos dois componentes mais vezes que G3. Em coerência o número de voltas ao texto de G3 foi maior que o dos outros dois grupos, por conseguinte, G3 obteve o melhor desempenho no conhecimento linguístico em questão. Esse dado ratifica a percepção de que voltar ao texto pode levar a êxito. Pelo menos, foi o que aconteceu com os três grupos em Coerência, Coesão lexical e Coesão gramatical.

O único componente linguístico em que o número de voltas ao texto não conferiu sucesso na média de acertos foi a Superestrutura. G1 teve a melhor média de acertos e voltou ao texto em menos da metade de vezes que G2 e G3 voltaram. G3 voltou mais vezes ao texto que G2 e, ainda assim, obteve o mesmo desempenho em média de acertos. Esse dado indica que a superestrutura do gênero textual narrativo conto ainda precisa ser estudada para que se opere um ensino de qualidade.

Em uma análise geral, G2 foi o grupo que mais retornou ao texto e também foi o que obteve as melhores médias de acerto em três dos quatro conhecimentos

linguísticos. G3 voltou ao texto aproximadamente o mesmo número de vezes e empatou com G2 em duas médias de acertos. Os resultados mostram que, voltar ao texto para dar um resposta sobre esse texto, contribui para um melhor desempenho nos conhecimentos linguísticos e na compreensão leitora.

3.2.4.3 Análise da organização para as respostas

Este segmento do texto trata de como o sujeito se organizou para responder às questões propostas nos instrumentos de Resumo, Superestrutura, Coerência, Coesão lexical e Coesão gramatical e se algum fragmento do texto contribuiu para sua resposta.

A análise apresentada contempla duas respostas, porque os sujeitos que responderam a essa questão aglutinaram suas respostas em uma só. A menção ao trecho ou palavra esteve sempre relacionada com a questão. Era uma cópia do trecho em que estava a questão ou uma palavra da alternativa da questão. A resposta não alterou a justificativa, pois, se o sujeito havia escolhido uma alternativa errada para a questão, toda sua organização ficava voltada para aquela alternativa.

Em relação à organização para a questão, pode-se observar quatro categorias de respostas: 1) o sujeito respondeu voltou ao texto; 2) o sujeito respondeu que releu as alternativas; 3) o sujeito emitiu um reflexão pessoal, dizendo ter pensado em sua vida ou no mundo dos dias atuais; e 4) o sujeito deixou em branco a resposta. A tabela a seguir mostra como se distribuíram as respostas dos sujeitos. As categorias emergiram das respostas dos sujeitos.

Tabela 34 – Organização para responder às questões

Resposta	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Escore	Percentual	Escore	Percentual	Escore	Percentual
Retorno ao texto	2	9,5 %	8	38,1 %	4	19,0 %
Leitura das alternativas	2	9,5 %	3	14,3 %	6	28,6 %
Reflexão pessoal	7	33,3 %	4	19,0 %	8	38,1 %
Não respondeu	10	47,6 %	6	28,6 %	3	14,3 %

Fonte: autor
N de referência 21

Os resultados para a organização dos sujeitos para responder às questões dos instrumentos indicam uma distribuição dos escores pelas quatro categorias sem uma concentração muito grande em uma só. Quase cinquenta por cento de G1 deixou a questão em branco e esse foi o maior escore encontrado. No G2, quarenta por cento do grupo fez um retorno ao texto, apontando que se organizaram relendo o texto e citando algum trecho no qual a alternativa de suas escolhas estava implicada.

O G3 teve dois desempenhos relativamente próximos, quase trinta por cento do grupo marcou que leu as alternativas para se organizar e quase quarenta por cento dos sujeitos apresentou uma reflexão pessoal sobre a vida e o mundo a partir da leitura do texto, o que contribuiu para a escolha da alternativa.

Como mostram os dados, as reflexões pessoais sobre o texto foram as respostas mais apontadas pelos sujeitos de G1 e G3, enquanto que G2 indicou o retorno ao texto como forma de organização para responder às questões. Esses dados indicam que a organização para responder uma questão precisa ser mais precisa, de modo que se possa efetivamente identificar se a organização para responder uma determinada pergunta interfere ou não na resposta e no modo como a pessoa entende o que está respondendo.

Como se pode observar ao longo da análise dos dados, a maioria dos sujeitos pesquisados vem de escola pública e os dados revelam que tem hábitos de ler textos literários, com frequência de leitura que varia entre frequentemente e sempre nos G2 e G3, e entre esporadicamente e frequentemente no G1.

Quanto ao conhecimento do conto, pode-se verificar um maior percentual por parte dos sujeitos integrantes do G2, com mais de oitenta por cento dizendo saber do que se trata um conto. Em torno de setenta por cento dos sujeitos do G3 afirma o mesmo. Já o G1 apresenta em torno dos cinquenta por cento do grupo mencionando saber do que se trata o texto investigado.

A pequena superioridade percentual do G2 deve-se muito provavelmente ao contato com o universo acadêmico. Alunos universitários, em geral, via de regra, têm os conhecimentos adquiridos recentemente mais presentes e, por isso, a provável segurança do grupo em afirmar conhecer o gênero textual.

Os dados trazem resultados interessantes no que diz respeito à escola ou aos ambientes de formação como a universidade, no caso de professores e estagiários de Letras, pois as instituições de ensino são responsáveis por desenvolverem o

hábito da leitura de contos para mais de setenta por cento do G2, para mais de cinquenta por cento para o G3 e para apenas trinta e oito por cento do G1. No entanto, os resultados também mostram que em torno de quinze por cento do G2 e G3 tiveram atividades de leitura em sala de aula na escola regular da Educação Básica. Isso torna evidente que foi no ensino superior que se deu o contato com esse gênero textual.

Por outro lado, a escola desempenha um papel inverso no G1, com menos de quarenta por cento como resultado para escola como responsável pelo hábito da leitura de conto. Mais de sessenta por cento afirma ter tido a presença do conto na sala de aula, ainda que o texto seja tratado sem aprofundamento sobre sua forma e conteúdo. Esse escore alto relativo à leitura de contos na sala de aula pode indicar o bom desempenho do grupo nos instrumentos que, em alguns itens específicos, fica muito equiparado aos desempenhos de G2 e G3.

Apesar das instituições não serem reconhecidamente o lugar em que o conto tem seu destaque como texto de trabalho para a leitura, parece ser indiscutível que a escola é o lugar onde o contato com esse gênero acontece e a frequência da leitura dele se dá: acima de noventa por cento em G2 e G3, e acima de cinquenta por cento em G1, contribuindo para os resultados encontrados nas respostas aos instrumentos.

Uma vez que os sujeitos leram o conto e tiveram duas tarefas distintas, numa eles precisavam recontar a história que haviam lido e na outra precisavam responder a questões por escrito ou por escolha simples para as quais eles podiam analisar calmamente o texto, retornar a ele e então decidir a melhor resposta, pode-se verificar que os escores foram diferentes no reconto em relação aos instrumentos escritos no que diz respeito à superestrutura do conto.

No instrumento escrito, os escores de Superestrutura ficaram abaixo dos escores no reconto. Esse resultado indica que os sujeitos memorizam a história que leram e conseguem relatar relativamente bem, seguindo uma sequência de fatos e identificando partes importantes. Porém, essa reflexão não se deu a ponto de fazê-los capazes de identificar formalmente numa tarefa do que se tratava cada elemento constitutivo do texto, pois os resultados mostram melhores escores na identificação da superestrutura no reconto do que no instrumento referente a esse conhecimento. Nesse sentido, pode-se dizer que, no que tange à compreensão leitora, os sujeitos compreenderam melhor do que identificaram o conhecimento linguístico específico.

Ainda tratando do reconto, pode-se verificar que todos os sujeitos pesquisados estiveram atentos durante a leitura à macroposição, que evidencia a situação inicial do conto na qual personagens, espaço e tempo são apresentados. De alguma forma, todos os sujeitos identificaram essas informações no texto.

Já a trama, na qual o conflito e o desenvolvimento do enredo se dão, de modo geral, foi claramente identificada pela metade dos sujeitos de G2 e G3 (48% e 53% respectivamente) e por pouco mais de trinta por cento do G1. A falta de organização das ideias associada ao nervosismo e à necessidade de relatar o que fora lido podem ser os elementos responsáveis por esses escores.

O relato oral permite o devaneio e a liberdade de múltiplas interpretações sobre o que se lê, pois o indivíduo que fala não está norteado pela contenção da escrita e, facilmente, pode se levar pelo fluxo do pensamento associado às emoções e às sensações que o texto pode despertar. Como não houve na pesquisa a possibilidade de retomada do que foi dito no reconto, os sujeitos expressaram de uma única vez sua compreensão do texto lido, o que, de certa forma, os levou a melhores escores de acerto quando comparados com os acertos das mesmas informações no instrumento de superestrutura.

A identificação do clímax no reconto também é bastante divergente quando observadas as diferenças entre o G1 e o G3, em torno de quarenta e oito por cento dos estudantes identificaram o clímax em seu reconto, enquanto que oitenta por cento dos professores relataram essa macroposição em seus dizeres. Isso reforça os percentuais de conhecimento sobre o gênero textual em questão, bem como a frequência de leitura pelos dois grupos. O G2, ainda que tenha ficado atrás do G3, identificou em seu reconto em sessenta e sete por cento dos sujeitos – não estando distante do G3 nos dados sobre conhecimento e frequência de leitura do conto.

Ainda no reconto, a força do clímax parece ser a razão para que, em torno de oitenta por cento de G1 e G3, praticamente ignorassem a existência da macroposição que se refere ao desfecho. A maioria dos sujeitos, de modo geral, encerrou seu relato no trecho em que o ponto de tensão máxima se extinguiu (a criança não estava morta). Tamanha foi a tensão criada pela narrativa que a percepção do clímax tornou-se para muitos sujeitos a última informação do texto em seus relatos, restando ainda a história que constitui o desfecho perceptível para vinte por cento de ambos os grupos. Essa percepção foi um pouco maior nos escores do G2, em que quarenta por cento do grupo identificou o desfecho, um

resultado ainda abaixo da metade do total de integrantes do grupo, o que destaca a necessidade de se observar essa macroposição do gênero textual em questão.

No entanto, de um modo geral, no que se refere ao reconto, os resultados oriundos dos dados da pesquisa revelam que a compreensão leitora do conto mostra-se mais efetiva do que os conhecimentos linguísticos formalmente estruturados nos instrumentos de pesquisa. É saliente que o reconto não oferecia ao sujeito a possibilidade de repensar como os instrumentos de conhecimentos, o que de certa forma revela a eficácia do instrumento de reconto, que revela a compreensão leitora dos sujeitos. Diante da possibilidade de repensar sobre a resposta, retornar ao texto, os sujeitos, ao responderem aos outros instrumentos, poderiam criar outros caminhos de resposta e fazer escolhas equivocadas, causadas pela dúvida ou por novas leituras do texto, à medida que voltavam ao texto.

Em geral, no instrumento de conhecimentos, a superestrutura é o componente com maior dificuldade para os três grupos investigados. Assim como o conhecimento de coesão gramatical, revelou um melhor desempenho em todos os grupos. De modo geral, G2 e G3 obtiveram resultados nos escores muito aproximados, variando pouco em cada item linguístico. O bom desempenho de G1 se deve ao fato de que, em sala de aula, como revelado pelo instrumento de perfil, o gênero conto apareceu e contribuiu de alguma forma para que os sujeitos pudessem obter melhores resultados no conhecimento do gênero textual conto.

Não se pode deixar de observar também, nesse fechamento da análise dos dados, os resultados associados aos dados sobre compreensão, processamento e consciência. Com base nos dados coletados sobre conhecimento e perfil, pode-se afirmar que o conto é um gênero textual literário que precisa receber atenção entre os sujeitos da pesquisa, pois, ainda que os resultados apontados pelo instrumento do perfil revelem não se tratar de um texto desconhecido, as respostas aos instrumentos de compreensão, processamento e conhecimento indicam que há um caminho a ser percorrido para que os leitores investigados possam ser considerados conscientes plenos do que é um conto.

No capítulo seguinte, estão as conclusões deste estudo.

CONCLUSÕES

Este capítulo final retoma os objetivos desta tese. Nela se apresentou uma proposição para contribuir para o desenvolvimento dos estudos psicolinguísticos com ênfase na compreensão leitora, na consciência textual e no processamento, bem como se visou a subsidiar o ensino de leitura de textos literários em todos os âmbitos da educação formal dos indivíduos, colaborando assim para a busca por uma Educação plena e de qualidade. Além disso, também se objetivou desenvolver uma pesquisa na qual se expressasse a interface entre Linguística e Literatura, a partir de instrumentos que possam, de fato, promover uma investigação da compreensão leitora, da consciência textual e do processamento, apontando traços linguísticos e literários no texto.

Nesse sentido, pode-se afirmar que um passo foi dado na direção de uma busca que procurou ampliar o campo de investigação da Psicolinguística, cujo foco recai sobre a consciência textual e o processamento da compreensão leitora, estendendo sua abrangência para dentro da área da Literatura. Nesse sentido, pode-se dizer que se cumpriu a meta de mostrar que o conto pode trazer em si questões que possibilitem discussão, reflexão e aprendizagem sobre seus aspectos linguísticos e literários para ambientes de ensino de leitura.

O paradigma de análise linguístico-literária para o conto foi estabelecido e contempla em cada elemento de investigação o conhecimento linguístico e o conhecimento literário a que se propõe. É evidente que ele é uma criação do pesquisador, portanto, está situado a partir de um ponto de vista que busca criar mecanismos de investigação para aprimorar a leitura e seu ensino. Uma vez que ele é fruto de leituras teóricas, seu estabelecimento se deu por escolhas, pois a definição do conto a ser lido, assim como a forma como os questionamentos criados nos instrumentos, fazem parte de uma tomada de decisão do pesquisador sobre sua crença no método de como direcionar os instrumentos para o que se acreditava ser a melhor forma de investigar.

As atividades propostas nos instrumentos de pesquisa são similares àquelas já desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa nas escolas, portanto não era novidade para nenhum dos sujeitos dos três grupos investigados, pois já haviam tido experiência com alguma atividade semelhante em sala de aula. Não houve desistência por parte de nenhum participante, o que evidencia que o instrumento

cumpriu o seu papel de possibilitar a leitura de um conto contemplando uma investigação que traz em sua estrutura traços linguísticos e literários.

Elaborar um paradigma de análise linguístico-literária para a investigação da compreensão leitora, do processamento e da consciência textual na leitura de contos, bem como construir um instrumento de investigação da compreensão leitora, da consciência textual e do processamento do conto, examinando-o em seus traços linguísticos e literários, foram objetivos específicos desta tese. Além disso, verificar a compreensão leitora, o processamento e a consciência textual do conto nos 3 grupos de leitores (G1, G2, G3), em seus traços linguísticos e literários, utilizando o instrumento construído, estava dentre as questões almejadas. Nesse sentido, se o instrumento elaborado contemplou o que se buscava num paradigma linguístico-literário, é importante que se olhe para cada aspecto nele contido para vislumbrar a compreensão leitora, a consciência textual e o processamento.

O primeiro aspecto que merece atenção é a Superestrutura, pois dos conhecimentos constituintes da consciência textual, esse foi o que teve os menores escores de acerto. Em nenhum dos três grupos, houve mais do que nove sujeitos que tenham ficado na média de acertos. A primeira questão exigia uma certa engenharia de ir e voltar ao texto para identificar em que trecho se localizava a macroposição 1. A segunda questão requeria conhecimento sobre trama e conflito para poder identificá-los no texto. A terceira tratava do desenvolvimento do enredo. A quarta, do clímax. A última, do desfecho. Todos os conhecimentos da superestrutura do conto revelam que os três grupos de sujeitos investigados não têm domínio. Esses conhecimentos que definem o gênero textual conto precisam ser familiares para o leitor.

Ainda que tenham sido altos os escores que indicam que os sujeitos são leitores de textos literários e que saibam o que é um conto ou que tenham o hábito de ler essa modalidade de texto, nada se pode afirmar em definitivo porque os dados não revelam isso. O que se aparece é um grupo único de sujeitos em diferentes estágios de formação, mas que, como leitores de conto, sabem do que se tratar quando indagados sobre o que é um conto, porém o desconhecem em sua estrutura linguística e literária.

A ênfase dada à Superestrutura se deve a dois pontos importantes: primeiro, os elementos que a constituem são os mecanismos que distinguem o conto de outras formas literárias, predominantemente, pois a superestrutura é o conhecimento

que faz com que um sujeito veja um texto e muito rapidamente identifique a que gênero ele pertence. Segundo, a Superestrutura foi o conhecimento com pior desempenho entre os sujeitos dos três grupos. Esse dado se revela também no relato quando fica inviável dentro dos relatos a identificação de sua percepção sobre a trama e o conflito (Macroposição 2) e o desenvolvimento do enredo (Macroposição 3). Isso porque ambos, no relato, mesclam-se e são, por vezes, imprecisos.

O Reconto, assim como o Resumo, foram instrumentos de investigação da compreensão leitora. Os relatos dos sujeitos ratificam aquilo que Imbert (1979, p:28) aponta sobre a brevidade ser característica do conto, permitindo que a trama seja dominante. Assim, pode-se afirmar que as Macroposições 2 e 3 estabelecidas por Adam (1992) no gênero textual conto se mesclam formando uma só, pois a evidente dificuldade de separação desses dois segmentos nos relatos reforça a ideia de que o desenvolvimento do enredo e trama estão juntos. Adam (idem) estabeleceu essas macroposições para os textos narrativos, dos quais o conto faz parte indiscutivelmente, porém a presente pesquisa propõe que, para o conto, tenha-se a partir de agora quatro macroposições: situação inicial, trama, clímax e desfecho.

O desfecho também foi uma macroposição não percebida por um número muito maior do que aqueles que não distinguiram trama de desenvolvimento do enredo. Todavia, o desfecho é perceptível em *Natal na barca*; o problema é que o desfecho vem depois do clímax e, no conto, o clímax adquire uma força maior devido ao efeito único (ÍMBERT, 1979) que nesse gênero potencializa o clímax, tornando-o condutor da resolução da trama.

Além disso, o desfecho não pode ser ignorado, pois Imbert (idem) afirma ainda que uma das características do conto diz respeito ao seu final, no qual o desfecho enigmático prevalece através dos tempos e sempre é muito importante. A reflexão da narradora sobre o rio no final de *Natal na barca* tem um caráter enigmático, porém com pouca força diante da tensão criada pela possibilidade de morte da criança, tamanha era a tensão que a maioria dos relatos da gravação encerraram imediatamente na descoberta de que a criança estava viva.

Em resposta às questões norteadoras da pesquisa, a primeira, que trata das características de um paradigma de análise linguístico-literária, sob a perspectiva da Psicolinguística em interface com a Literatura, promoveu a investigação da compreensão leitora e da consciência textual na leitura de contos. Assim, pode-se

dizer que a hipótese se confirma, pois, para a investigação da compreensão leitora, do processamento e da consciência textual na leitura de contos, os elementos literários são as macroposições, o efeito único, a brevidade, a trama e a verossimilhança; e os elementos linguísticos são a coesão e a coerência, que se entrecruzam e determinam a superestrutura do texto do conto, revelando as metafunções ideacional e textual.

Nesse sentido, cabe especial atenção às metafunções da linguagem ideacional e textual. Na primeira, os protocolos verbais dados pelos instrumentos de compreensão indicam que os processos cognitivos e metacognitivos sobre como o leitor entende e como reflete sobre esse entendimento do texto lido estão na maioria no nível pré-consciente, suscitando que ainda há um caminho a se percorrer no que diz respeito ao lugar da leitura do conto para transformar os significados do texto em significados próprios.

A função interpessoal não foi contemplada especificamente nos instrumentos mas se evidenciou pelas manifestações que se marcaram nas análises do processamento, em que os sujeitos tendem a extrapolar o texto para manifestar suas opiniões e sensações a respeito do que leram especificamente. Entende-se esse fato como se o texto fosse uma mola propulsora que faz com que o leitor vá para além do texto, pois, quando um sujeito vê a relação do texto com a realidade, percebe o abandono, a ideia de persistir ou a ideia de superação, ele a percepção do lugar da mulher na sociedade. Assim, têm-se, nesse caso, que as insinuações que o leitor percebe no texto e a curiosidade que nele o texto desperta são reflexos de como se deu a recepção desse gênero textual (Amodeo, 2009).

A metafunção textual se revelou diretamente nos resultados dos instrumentos que investigaram a consciência textual, pois neles se materializaram, através da linguagem, o resultado da compreensão leitora. Podem-se identificar através dos resultados para coesão lexical os escores da repetição, da sinonímia, da hiperonímia e hiponímia, da associação por contiguidade, ou ainda, a coesão gramatical com os escores de referência, elipse e conjunção. Além disso, a coerência com os desempenhos em manutenção e progressão temática, ausência de contradição interna e relação com o mundo.

Outra questão norteadora da pesquisa buscava descobrir os aspectos linguísticos e literários fundamentais para elaboração de instrumentos que revelem a compreensão leitora, a consciência textual e o processamento do conto. No entanto,

é importante destacar que esses dois âmbitos estão cruzados, isto é, a brevidade e as macroposições revelam a superestrutura, ou ainda, a superestrutura evidencia a brevidade e as macroposições. A coerência revela o efeito único da trama e a semelhança com a realidade; a coesão dá base para a coerência e evidencia os agentes e as ações que marcam o tempo e o espaço na narrativa. Todos os elementos linguísticos evidenciam os literários e vice-versa.

A questão norteadora da pesquisa que não confirmou a hipótese estabelecida foi a questão que buscou verificar em que medida a compreensão leitora, a consciência textual e o processamento dos 3 grupos de leitores se assemelham e se distinguem. Havia, inicialmente, um princípio lógico de que quem tem maior acesso a um determinado conhecimento tem melhores condições de explicar suas nuances e particularidades.

O que se verificou foi que a compreensão leitora, o processamento e a consciência textual dos 3 grupos serão distintos devido ao fato de que, num primeiro nível de conhecimento sobre leitura, o Grupo 1 recebeu os mesmos estímulos que o Grupo 2 e o Grupo 3, porém esses continuaram aprimorando esses conhecimentos pela prática e pela necessidade de saber para o exercício de suas profissões. Assim, em teoria, atingiram patamares maiores de conhecimento.

A diferença entre o Grupo 2 e o Grupo 3 pode ser evidenciada pelo tempo de experiência que professores em atuação têm em contraste com estagiários de Letras. No entanto, os resultados mostram que o G1 superou os outros dois grupos nas médias em Superestrutura. O G2 empatou com o G3 em Coesão gramatical e o superou em Coesão lexical. O G3 só superou G1 e G2 na Coerência.

As três questões da coesão gramatical são os conhecimentos que obtiveram os melhores escores de acerto nos três grupos. As respostas estão no nível da linguagem, porém remontam o conflito, um personagem e um fato da narrativa. Esse resultado indica que unidades linguísticas menores são mais fáceis para o leitor lidar. Quando se contrasta a coesão gramatical com a Superestrutura, essa afirmação se reforça, pois a Superestrutura é o conhecimento que os sujeitos mais tinham de lidar com macroposições do texto, unidades de linguagem maiores.

A alta incidência de respostas que expressam opinião nos instrumentos de processamento evidencia duas características a serem cuidadas. Primeiro, o instrumento de processamento precisa de um monitoramento mais próximo por parte do pesquisador, talvez através de entrevista ou ele mesmo fazer os registros

escritos. Segundo, o texto literário parece despertar emoções que fazem com que o sujeito se identifique com o texto e facilmente se incline a emitir sua leitura pessoal.

Outro resultado importante a se destacar é o fato de que os escores de consciência não são muito distantes dos escores de conhecimento. Esse dado revela a necessidade de se repensar o conto como um texto que precisa de atenção nos âmbitos do ensino, pois se trata de texto literário cuja brevidade contribui para que ele possa ser utilizado em sala de aula em todas os níveis de ensino.

A presente pesquisa confirma que o texto literário é uma obra de arte oportuna para a interface entre Linguística e Literatura porque ele se constrói linguisticamente e pode ampliar as percepções do leitor acerca do mundo em sua volta. Os dados de protocolo verbal revelam o quanto os sujeitos se identificam com a história da narrativa e podem ser conduzidos a refletir linguisticamente sobre o texto, que construiu seus saberes de mundo.

É evidente que, no decurso desta pesquisa, limitações foram surgindo. Os instrumentos foram elaborados pelo pesquisador e podem ser refeitos com o intuito de melhorá-los para futuras pesquisas. Talvez numa outra caminhada com o intuito de fazer uma pesquisa que investigue consciência textual, compreensão leitora e processamento em interface entre Psicolinguística e Literatura existam outras formas de desenvolver o estudo de modo a obter resultados que explicitem com mais exatidão o que essa pesquisa conseguiu.

O paradigma estabelecido nesta tese buscou uma investigação de interface entre Psicolinguística e Literatura, investigando por duas perspectivas o mesmo texto; de um lado, conhecimentos que revelam o saber linguístico do texto, do outro lado, conhecimentos que mostram a compreensão literária. Assim, novas pesquisas podem elaborar outros instrumentos que ratifiquem o paradigma, podendo ampliar a amostra com um número maior de sujeitos, outros perfis de leitores diferentes dos investigados na presente pesquisa, ou ainda, um outro gênero textual literário.

Assim, como sugestões para futuras pesquisas, recomendam-se outras abordagens sobre o gênero textual conto, de modo que possam investigar o ensino de leitura de textos literários com outros grupos ou com os mesmos para ratificar os resultados aqui encontrados ou refutá-los, apontando novas formas de se estabelecerem conexões entre Linguística e Literatura, a fim de validar e incentivar os estudos de interface.

As descobertas desta pesquisa sobre a leitura de contos reforçam a necessidade de outros estudos de interface nos quais áreas de conhecimento possam ter pontos de contato evidenciados e investigados a fim de contribuir para novos achados no campo das pesquisas científicas, bem como contribuir para o desenvolvimento e o aprimoramento do ensino.

Parece indiscutível a necessidade de uma abordagem interdisciplinar profunda na formação de professores para que se possa encontrar caminhos para o desenvolvimento e aprimoramento do ensino e da aprendizagem de leitura na Educação Básica.

Uma vez que a Educação brasileira tem enfrentado resultados insatisfatórios nas avaliações a que tem sido exposta, é preciso que se encontre uma continuidade nas políticas públicas educacionais para que elas se tornem uma constante no Brasil. Criar essa cultura é um enorme desafio, especialmente em um cenário de crise, quando muitas vezes não há alternativas a não ser fazer ajustes nas políticas públicas.

Dessa forma, os estudos de interface entre Linguística e Literatura podem contribuir efetivamente para o entendimento de meios para que se possa colocar o ensino no caminho das mudanças, atentando para o sucesso na construção de uma sociedade leitora mais crítica. Ademais, visando a inserir hábitos de leitura mais refinados e apurados.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A Linguística: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- AEBERSOLD, J. A. & FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher**. New York: CUP, 1997
- ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Martins Fontes. 1993.
- AMODEO, M. T.; FONSECA, R. P. **Arte literária e cognição de adultos idosos: uma parceria entre letras e psicologia**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 57, p. 261-280, jul.-dez., 2009.
- AMODEO, M. T. & PEREIRA, V. W. **O guessing game na leitura do conto literário** LINGVARVM ARENA -VOL. 7 - ANO 2016 - 49-63
- AMODEO, M. T.; PEREIRA, V. W. **Linguística e Teoria da Literatura: uma interface possível**. Letras de Hoje. 2010. 45 (3): 18-25.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Globo: São Paulo/Rio de Janeiro/Porto Alegre. 1966
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORUCHOVITCH, Evely. **Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental**. PEPSIC, vol.5 nº1, Campinas, 2001.
- BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- BROCKMEIER, J. & HARRÉ, R. **Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(3), pp. 525-535
- CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência dos textos**. Langue Française. Tradução de Paulo Otoni. nº. 38. Paris: Larousse, 1978.
- COELHO, C. A.; LILES, B. Z.; DUFFY, R. J. **Contextual Influences on Narrative Discourse in Normal Young Adults**. Journal of Psycholinguistics Research, Vol. 19, No. 6, 1990.
- COLOMER, Teresa & CAMPS, Anna. **Ensinar a Ler – Ensinar a Compreender**. São Paulo: Artmed, 2002.
- COPMANN, K. S. P. GRIFFITH P. L. **Event and Story Structure Recall by Children with Specific Learning Disabilities, Language Impairments, and Normally Achieving Children**. Journal of Psycholinguistic Research, Vol. 23, No. 3, 1993.

COSTA, J. C.; PEREIRA, V. W. (Orgs.). **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009a.

COSTA, J. C.; PEREIRA, V. W. (Orgs.). **Linguagem, cognição e interfaces**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, jul./set.2009b.

COSTA, L. M. **A Poética de Aristóteles**. São Paulo: Ática: 2003.

DEHAENE, Stanislas. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DEHAENE, Stanislas. Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. **Edge in Paris**, 2009. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc. http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html - acesso em 15 de julho de 2010.

DOLE, J. A.; DUFFY, G. G.; ROEHLER, L. L.; PEARSON, P. D. **Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction**. *Review of Educational Research*, 61, 239-264, 1991.

DUCLÓS, Miguel. **O conto: dificuldade de definição do gênero e abordagem de alguns teóricos**. *Consciência, Filosofia e Ciências Humanas*, 2008. Disponível em: http://www.consciencia.org/sobre_conto.shtml

ECO, U. **A estrutura ausente**. Tradução: CARVALHO, Pérola de. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press. 1992

FAVERO L. L. & KOCH I.V. **Linguística Textual:introdução**. São Paulo, Cortez Editora. 2005.

FERNÁNDEZ, Antonio Gonzáles. Estrategias metacognitivas en la lectura. Tesis doctoral. Fac. de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Madrid: 1992.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Lisboa: Edições ASA: 1990.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Chicago: The University of Chicago Press: 1992.

GOODMAN, K. S. **Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional**. *Letras de Hoje*, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.

GOTLIB, N. B. **A teoria do conto**. São Paulo: Saraiva: 1990.

GUIMARÃES, J. F. N. **The short-short story: a new literary genre**. Biblioteca Digital – Teses e Dissertações da UFMG, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECAP-826GX4>

- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. 1989. **Language, context and text: aspects of language in social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HEBERLE, V. M. Editoriais de revistas femininas sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso. *The ESPECIALIST*. v.15, n.1/2. (137-150). 1994.
- IMBERT, E. A. **Teoría e Técnica del cuento**. Marymar ediciones: Buenos Aires. 1979
- JOACHIM, S. **Ciências cognitivas e narrativa**. Signótica, v. 7, n. 1. 1995
- KLEIMAN, A. B. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola. p. 23-36. 2006
- KARANDASHEV V. 2014. **Multidimensional Architecture of Love: From Romantic Narratives to Psychometrics**. Journal of Psycholinguistic Research. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10936-014-9311-9>
- KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.
- LEHTONEN, J. **Teachers' perception on sexual diversity**. Finland: Finish Journal of Youth Studies. p. 19-30. 2012.
- LIMA, Luiz Costa. **Mímesis e modernidade**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- MATA, F. G; SILVA, J. B. L. & HAASE, V. G. **Narrativas: abordagens cognitivas e neuropsicológicas da análise da produção e compreensão**. Mosaico: estudos em psicologia Vol. I nº 1 p. 51-59. 2007
- MATÊNCIO, M. L. M. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas – um estudo do resumo**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002
- MEURER, J. L. **Aspectos do componente sociológico do ensino da linguagem**. *Intercâmbio*, v. VIII. (129-34). 1999.
- MOISÉS, M. **A análise literária**. Cultrix: São Paulo. 1969.

MOITA LOPES, L. P.. **Oficina de lingüística aplicada**. Rio de Janeiro: Mercado de Letras. 1996

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

McCABE A. & PETERSON C. **What Makes a Good Story?** Journal of Psycholinguistic Research, Vol. 13, No. 6, 1984

McNAMARA, Daniele S. **Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector**. Rev. Signos v 37 n 55 p19-30: Valparaíso (Chile): 2004.

McSHANE, Susan. **Applying research in reading instruction for adults steps for teachers**. National Institute for literacy. Washington (US): 2005.

MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Leitura em língua estrangeira na escola: teoria e prática**. Santa Maria: UFSM, PROGRAD, COPERVES, CAL. 1998a.

MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento**. *LETRAS: Escrita como prática social*. n.17, jul./dez. (93-110). 1998b.

PEREIRA, Vera W. Predição leitora e inferência. In: Inferências linguísticas nas interfaces [recurso eletrônico] Jorge Campos (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Pesquisa em Psicolinguística: antecedentes, caminhos e relatos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 48-53, jul./set. 2010

PEREIRA, Vera W.; SCLiar-CABRAL, Leonor. Compreensão de textos e Consciência Metatextual – caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis, Insular, 2012.

PIGLIA, R. **O laboratório do escritor**. Iluminuras, São Paulo. 1994

PIGLIA, R. **Prisão perpétua**. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1988

PINHO, S. R. N. **O desenvolvimento da compreensão leitora através do conto**. Signótica, v. 20, n. 1. 2010.

POCINHO, Margarida M.F.D.D. Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura. Rev Iberoamericana de Educación n 44/3 Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Portugal: octubre de 2007.

POERSCH, José Marcelino. Contribuições do paradigma conexionalista na obtenção de conhecimento linguístico. In: LAMPRECHT, Regina (Org). *Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 33, n. 2, p. 37-42, 1998.

REZENDE, Irene Severina. **O ensino de literatura engessado por leis e decretos**. Ecos, Edição nº 011, 2011.

RICOEUR, P. **La métaphore vive**. Paris: Seuil, 1975.

ROBERTS, E. & JACOBS, H. *Literature: an introduction to reading and writing*. New Jersey: Prentice Hall Inc., 2001.

SCLIAR CABRAL, Leonor. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

SERAFIM, M. S. & CORDEIRO, G. S. **A leitura do gênero conto infantil: entendendo as estratégias do leitor**. Letras de Hoje, Porto Alegre, Vol.48 nº2, p.253-261, abr/jun. 2013.

SILVA, F. A. **A produção escrita de conto e caso em Cadernos de Apoio e Aprendizagem**. Biblioteca Digital – Teses e Dissertações da UFMG, 2012. disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-15032013-112535/pt-br.php>

SILVA, S. B. B. da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Professor: Quais as Contribuições Possíveis? In: KLEIMAN, A. **A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada**. Campinas?SP: Mercado de Letras, p. 95-114. 2001.

SKÁRMETA, A. **Assim se escreve um conto**. Record, São Paulo, 1985

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

SMITH, F. **Reading like a writer**. Language Arts, Urbana, v. 60, p. 558-567, may 1983.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOUZA, Deisy G. de; ROSE, Júlio C. de. **Desenvolvendo programas individualizados para o ensino de leitura**. PEPSIC, vol.5 nº1, Campinas, 2001.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de comprensión y lectura. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. Año 17, nº 4., Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura,1996.

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

SPINILLO, Aline Galvão, MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da, CORREA Jane. **Consciência metalingüística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa**. Educar em Revista, nº38 Curitiba, 2010. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/20355>

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

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

VIEIRA A. G. **Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001, 14(3), pp. 599-608

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

APÊNDICES

Apêndice I

Instrumento I Caracterização do perfil aplicado ao GRUPO 1

Participante Nº _____ Gênero M () F () Data de nascimento: __/__/__

Início: _____ Término: _____

	Ingresso	Conclusão	Instituição
Ensino Fundamental			
Ensino Médio			
Curso Superior			

1. Considerando hábitos de leitura, que gêneros textuais você costuma ler?

Com que frequência?

() Nunca () raramente () esporadicamente () frequentemente () sempre

2. Você sabe o que é um conto? () Sim () Não

Em caso afirmativo, cite algum(ns) conto(s) e seu(s) autor(es) que você tenha lido.

3. A leitura de contos fez ou faz parte da sua vida?

() Nunca () raramente () esporadicamente () frequentemente () sempre

Em caso afirmativo, como você desenvolveu este hábito?

4. Considerando a leitura de conto em sala de aula ou como tarefa escolar durante o Ensino Fundamental ou durante o Ensino Médio como ela ocorreu?

() Nunca () raramente () esporadicamente () frequentemente () sempre

Em que série(s): _____ Em que disciplina(s): _____

O que foi explorado nesta atividade?

5. Usualmente, quando o professor dava um texto literário, o que ele explorava. No caso conto, havia alguma diferença.

6. Você teve alguma atividade de leitura de conto fora da escola? () Sim () Não
Onde? _____ Finalidade? _____ Quanto tempo? _____

O que foi explorado nesta atividade?

7. Que conhecimentos você tem sobre:

Leitura:

Conto:

Leitura de conto:

Apêndice II

Instrumento II

Caracterização do perfil aplicado ao GRUPO 2

Participante Nº _____ Gênero M () F () Data de nascimento: __/__/__

Início: _____ Término: _____

	Ingresso	Conclusão	Instituição
Ensino Fundamental			
Ensino Médio			
Curso Superior			

1. Considerando hábitos de leitura, que gêneros textuais você costuma ler?

Com que frequência?

() Nunca () raramente () esporadicamente () Frequentemente () sempre

2. Você sabe o que é um conto? () Sim () Não

Em caso afirmativo, cite algum(ns) conto(s) e seu(s) autor(es) que você tenha lido.

3. A leitura de contos fez ou faz parte da sua vida?

() Nunca () raramente () esporadicamente () frequentemente () sempre

Em caso afirmativo, como você desenvolveu este hábito?

4. Considerando a leitura de conto em sala de aula ou como tarefa escolar durante o Ensino Fundamental ou durante o Ensino Médio como ela ocorreu?

() Nunca () raramente () esporadicamente () frequentemente () sempre

Em que série(s): _____ Em que disciplina(s): _____

O que foi explorado nesta atividade?

5. Usualmente, quando o professor dava um texto literário, o que ele explorava. No caso conto, havia alguma diferença.
6. Você teve alguma atividade de leitura de conto fora da escola? () Sim
() Não Onde? _____ Finalidade? _____
Quanto tempo? _____
O que foi explorado nesta atividade?
7. Que conhecimentos você tem sobre:
Leitura:

Conto:

Leitura de conto:
8. Marque os autores abaixo que você estudou na sua formação e escreva ao lado o que sabe sobre eles.
- () Jean Michel Adam
- () Enrique Anderson Imbert
- () Aristóteles
- () Jean Émile Gombert
- () Michael Halliday
- () Michel Charolles
- () Tatiana Slama-Cazacu

Apêndice III

Instrumento III

Caracterização do perfil aplicado ao GRUPO 3

Participante Nº _____ Gênero M () F () Data _____ de
nascimento: __/__/__

Início: _____ Término: _____

	Ingresso	Conclusão	Instituição
Ensino Fundamental			
Ensino Médio			
Curso Superior			
Atuação profissional			

1. Considerando hábitos de leitura, que gêneros textuais você costuma ler?

Com que frequência?

() Nunca () raramente () esporadicamente () Frequentemente ()
sempre

2. Você sabe o que é um conto? () Sim () Não

Em caso afirmativo, cite algum(ns) conto(s) e seu(s) autor(es) que você
tenha lido.

3. A leitura de contos fez ou faz parte da sua vida?

() Nunca () raramente () esporadicamente () frequentemente ()
sempre

Em caso afirmativo, como você desenvolveu este hábito?

4. Considerando a leitura de conto em sala de aula ou como tarefa escolar durante o Ensino Fundamental ou durante o Ensino Médio como ela ocorreu?

() Nunca () raramente () esporadicamente () frequentemente () sempre

Em que série(s): _____ Em que disciplina(s): _____

O que foi explorado nesta atividade?

5. Usualmente, quando o professor dava um texto literário, o que ele explorava. No caso conto, havia alguma diferença.

6. Você teve alguma atividade de leitura de conto fora da escola? () Sim

() Não Onde? _____ Finalidade? _____

Quanto tempo? _____

O que foi explorado nesta atividade?

7. Que conhecimentos você tem sobre:

Leitura:

Conto:

Leitura de conto:

8. Marque os autores abaixo que você estudou na sua formação e escreva ao lado o que sabe sobre eles.

() Jean Michel Adam

() Enrique Anderson Imbert

() Aristóteles

() Jean Émile Gombert

() Michael Halliday

() Michel Charolles

() Tatiana Slama-Cazacu

Apêndice IV

Instrumento V

Aferição da compreensão leitora através da escolha de resumo

Participante: _____ () Grupo 1 () Grupo 2 () Grupo 3
Início: _____ Término: _____

Leia os três resumos que seguem e escolha aquele que melhor apresenta os fatos narrados no conto “Natal na barca”.

Resumo 1 (206 palavras)

No conto *Natal na barca*, os fatos narrados aconteceram na noite de Natal, durante uma viagem de barca. O cenário é uma embarcação tosca e nele há quatro passageiros: o narrador, um velho bêbado e uma mulher com o filho doente, uma criança de quase um ano de idade. A mulher atrai a atenção do narrador com o motivo que a leva a estar na barca: a urgência de levar o filho doente ao médico. A morte do primeiro filho, assim como o abandono pelo marido são lembranças da mulher através das quais, o leitor conhece suas tragédias e sua postura amargurada diante da vida. Enquanto ela narra suas desgraças, o personagem narrador descobre que a criança em seus braços também havia morrido, o que o faz querer rapidamente se despedir da mulher ao término da jornada, antes que ela descubra o filho morto. Então, acontece o clímax surpreendente: a criança está bem e sem febre, viva, contrariando a expectativa do narrador que diante do milagre do Natal adquire uma perspectiva mais positiva sobre a vida depois do trajeto da barca. E, assim, finda a história do conto que propõe uma reflexão sobre a força da fé, a existência de milagres, a vida e a morte.

Resumo 2 (210 palavras)

A força da fé, a existência de milagres, a vida e a morte são temas encontrados no conto *Natal Na Barca* que mistura fantasia e realidade. Os fatos narrados aconteceram no Natal, durante uma viagem de barca, uma embarcação tosca com grade de madeira carcomida e chão feito de tábuas gastas navegando por um rio verde e gélido. Existem quatro passageiros na barca: o narrador, um velho bêbado e uma mulher com o filho doente. A trama da história se centra na mulher e sua urgência de levar o filho doente ao médico. Por meio das lembranças da mulher, o leitor conhece as tragédias pelas quais ela passou. O personagem narrador, ao perceber que a criança nos braços da mulher havia morrido, apressadamente, tenta despedir-se antes que a mãe descubra o único filho morto. Então, acontece o clímax surpreendente: a mãe afasta o xale que cobria a cabeça do filho e, em vez do desespero aguardado, tem-se uma mulher feliz, sorridente, pelo fato da criança estar bem e sem febre. Ela mostra o menino destacando o milagre de Deus a um narrador incrédulo que fica sem saber o que dizer, indagando a si mesmo sobre o que o levava a acreditar na morte da criança. E, assim, finda a história.

Resumo 3 (215 palavras)

Os fatos narrados aconteceram no Natal, durante uma viagem de barca. O cenário é lúgubre, uma embarcação tosca e sem artifícios com grade de madeira carcomida e chão feito de tábuas gastas. Existem quatro passageiros na barca: o narrador, um velho bêbado e uma mulher com o filho doente, uma criança de quase um ano de idade. A mulher atrai a atenção do narrador com o motivo que a leva a estar na

barca: a urgência de levar o filho doente ao médico. Por meio das lembranças da mulher, o leitor conhece as tragédias pelas quais ela passou: a morte do primeiro filho, o abandono pelo marido. Ela relata um sonho no qual Deus lhe dá o conforto necessário de saber que o filho morto estava bem. O personagem narrador, ao julgar que a criança nos braços da mulher também havia morrido, apressadamente, tenta fugir ao término da jornada, antes que a mãe descubra o filho morto. Então, a mãe afastou o xale que cobria a cabeça do filho e, em vez do desespero aguardado, tem-se uma mulher feliz, sorridente, pelo fato da criança estar bem e sem febre. Ela mostra o menino que abriu os olhos contrariando a expectativa do narrador. O mesmo fica sem saber o que dizer. E, assim, finda a história.

À medida que você for fazendo a escolha, aceitando ou recusando este resumo como o mais adequado, explique como foi esse processo de escolha.

Use as palavras **aceito** ou **recusado** para preencher as lacunas.

O resumo 1 foi _____ como o mais adequado porque _____

O resumo 2 foi _____ como o mais adequado porque _____

O resumo 3 foi _____ como o mais adequado porque _____

Ao longo de sua escolha, explique como você pensou para responder. Como você se organizou para escolher o resumo mais adequado?

Você precisou retornar ao texto para decidir sua escolha?

Sim Não

Em caso afirmativo, quantas vezes? _____

Algum trecho do texto ou palavra contribuiu para sua escolha?

Sim Não

Em caso afirmativo, que trecho ou palavra?

Apêndice V

Instrumento VI Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento Superestrutura

Participante: _____ () Grupo 1 () Grupo 2 () Grupo 3
Início: _____ Término: _____

Leia o conto Natal na barca de Lygia Fagundes Telles e responda às questões que seguem:

Marque com um X a resposta correta

1. No conto, sobre o trecho em que o espaço, o tempo e os personagens são apresentados situando o leitor sobre a história, pode-se afirmar que ele:
 - a) Inicia em “Debrucei-me na grade de madeira carcomida(…)” e termina em: “(…) apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio”.
 - b) Inicia em “Não quero nem devo lembrar (…)” e termina em: “(…) — Mas de manhã é quente”.
 - c) Inicia em “Não quero nem devo lembrar (…)” e termina em: “(…) apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio”.
 - d) Inicia em “Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca (…)” e termina em: “(…) apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio”.
 - e) Inicia em “Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca (…)” e termina em: “(…) — Mas de manhã é quente”.

A alternativa ____ é a correta porque _____ _____ _____ _____
Explique como você pensou para dar essa resposta.
Algum elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta? _____
Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

2. Quanto à trama narrativa no qual pode-se perceber o conflito a ser desenvolvido, todas as afirmações estão corretas, exceto em:
 - a) O conflito da história se inicia quando as personagens se aproximam através do diálogo.

- b) O elemento desencadeador pode ser resumido pelo excerto: “Mas os laços (os tais laços humanos) já ameaçavam me envolver”.
- c) O conflito nasce à medida que a narrativa começa a oferecer informações a respeito de dois personagens presentes na barca.
- d) As informações sobre a personagem nomeada apenas como “a mulher” desencadeiam a trama narrativa até que se chegue ao desfecho.
- e) O início do detalhamento sobre personagens, tempo e espaço marcam o elemento desencadeador da narrativa.

<p>A alternativa ____ é a correta porque _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Explique como você pensou para dar essa resposta.</p> <p>_____</p> <p>Algun elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?</p> <p>_____</p> <p>Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____</p>

3. O desenvolvimento do enredo está marcado no texto:
- a) Quando a personagem sente a temperatura da água do rio e um diálogo tem início na narrativa.
 - b) Quando a personagem narradora começa a perceber a realidade da mulher que relata a própria vida.
 - c) Quando a mulher relata a morte de um dos filhos.
 - d) Quando a mulher revela estar abandonada pelo marido com um filho doente.
 - e) Quando a personagem percebe que a criança nos braços da mulher também está morta.

<p>A alternativa ____ é a correta porque _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Explique como você pensou para dar essa resposta.</p> <p>_____</p> <p>Algun elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?</p> <p>_____</p> <p>Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____</p>

4. A resolução do conflito estabelecido no enredo, também conhecida como clímax ou ponto de tensão máxima, pode ser identificada:
- De “O menino estava morto (...)” até “ () A criança abriu os olhos”.
 - De “Fiquei sem saber o que dizer (...)” até “ (...) – Acordou?!”.
 - De “O menino estava morto (...)” até “(...) – Acordou?!”.
 - De “Debrucei-me na grade da barca e respirei pensosamente (...)” até “ (...)A criança abriu os olhos”.
 - De “Debrucei-me na grade da barca e respirei pensosamente (...)” até “ – Acordou?!”.

A alternativa ____ é a correta porque _____

Explique como você pensou para dar essa resposta.

Algum elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?

Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

5. A situação final em que tem-se o encaminhamento para o desfecho da história, se dá:
- No momento em que a criança abre os olhos.
 - Quando a personagem tenta fugir para evitar presenciar a descoberta de que o outro filho da mulher também estava morto.
 - Quando a tensão se desfaz e as personagens se encaminham para uma despedida.
 - No momento em que a personagem percebe que está tudo bem com a criança e que o Natal é a época em que as esperanças se renovam.
 - Quando a tensão se desfaz e a ordem é reestabelecida novamente levando a personagem a refletir sobre a cor e a temperatura do rio

A alternativa ____ é a correta porque _____

Explique como você pensou para dar essa resposta.

Algum elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?

Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

Apêndice VI

Instrumento VII

Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento Coerência

Participante: _____ () Grupo 1 () Grupo 2 () Grupo 3

Início: _____ Término: _____

Leia o conto “Natal na barca” de Lygia Fagundes Telles e responda às questões que seguem:

1. Com relação à ordem em que as informações vão sendo apresentadas no texto, podemos afirmar que:
- a) O marido abandonou o lar é uma informação dada antes da morte do filho mais velho.
 - b) A mulher comenta sobre o rio ser quente e verde durante o dia é a última informação apresentada no texto.
 - c) O sonho com o filho morto é uma informação apresentada antes da doença do filho caçula.
 - d) A personagem acende um cigarro durante a travessia na barca é a primeira informação apresentada no texto.
 - e) A percepção da fé da mulher é apresentada antes do relato que comprova tal fé.

A alternativa ____ é a correta porque _____ _____ _____ _____
Explique como você pensou para dar essa resposta.
Algum elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta? _____
Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

2. Das informações abaixo, qual não está de acordo com o texto?
- a) A personagem não queria sentir pena da mulher.
 - b) A criança que a mulher trazia em seu colo na barca morreu.
 - c) Havia um bêbado que conversava com um vizinho imaginário.
 - d) O marido abandonara a mulher depois que o filho morreu.
 - e) O filho morto brincou com o Menino Jesus no jardim do Paraíso.

A alternativa ____ é a correta porque _____

Explique como você pensou para dar essa resposta.

Algum elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?

Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

3. Qual das possibilidades abaixo não poderia ser título do texto?

- a) Casamento feliz;
- b) Silêncio e treva sobre o rio verde;
- c) Eu, a mulher e o filho;
- d) Uma mulher de fé;
- e) A mulher de Lucena;

A alternativa ____ é a correta porque _____

Explique como você pensou para dar essa resposta.

Algum elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?

Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

4. Se você tivesse que definir brevemente (em duas linhas) a ideia narrada no conto, qual seria?

A alternativa ____ é a correta porque _____

Explique como você pensou para dar essa resposta.

Algum elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?

Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

5. O que há de relação com a vida real nesse conto?

A alternativa ____ é a correta porque _____

Explique como você pensou para dar essa resposta.

Algum elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?

Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

Apêndice VII

Instrumento VIII

Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento Coesão lexical

Participante: _____ () Grupo 1 () Grupo 2 () Grupo 3
Início: _____ Término: _____

Leia o conto Natal na barca de Lygia Fagundes Telles e responda às questões que seguem:

1. Marque a alternativa que apresenta as palavras que mais aparecem no texto.

- a) Barca, mulher e criança;
- b) Barca, mulher e marido;
- c) Mulher, criança e marido;
- d) Mulher, criança e rio;
- e) Barca, rio e mulher;

A alternativa ____ é a correta porque _____

Explique como você pensou para dar essa resposta.

Algum elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?

Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

2. Na frase

Levantou a cabeça com **energia**. O queixo agudo era altivo mas o olhar tinha a expressão **doce**.

As palavras em destaque podem ser substituídas sem prejuízo de sentido respectivamente por:

- a) surpresa – meiga
- b) raiva – suave
- c) vontade – inocente
- d) vontade – meiga
- e) surpresa – suave

A alternativa ____ é a correta porque _____

Explique como você pensou para dar essa resposta.

Algum elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?

Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

3. Observe os grupos de palavras retiradas do texto

Grupo 1	Grupo 2
Caráter	Fé
Dignidade	Segurança
Preto	Calma

De acordo com o texto, podemos afirmar que os grupos caracterizam respectivamente:

- a) Sentimento e personalidade;
- b) Roupas e Natal;
- c) Roupas e personalidade;
- d) Xale e Natal
- e) Apenas personalidade

A alternativa ____ é a correta porque _____

Explique como você pensou para dar essa resposta.

Algum elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?

Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

4. Observe a afirmação

Verde e quente são palavras que se relacionam com rio no texto assim como _____ e _____ se relacionam a _____.

As palavras que preenchem as lacunas são respectivamente

- a) Antiga – loucura – namorada;
- b) Brincadeira – bonito – marido;
- c) Gelada – preto – água;
- d) Agudo – altivo – olhar;
- e) Mágica – caçula – morte;

<p>A alternativa ____ é a correta porque _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Explique como você pensou para dar essa resposta.</p> <p>Algum elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?</p> <p>_____</p> <p>Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____</p>
--

Apêndice VIII

Instrumento IX

Instrumento de aferição da consciência textual e do processamento Coesão Gramatical

Participante: _____ () Grupo 1 () Grupo 2 () Grupo 3
Início: _____ Término: _____

Leia o conto Natal na barca de Lygia Fagundes Telles e responda às questões que seguem:

1. Na sentença “Conseguiu evitá-**los** até aquele instante”, o termo em destaque se refere:

- a) Aos tripulantes da barca;
- b) À mulher e à criança
- c) Aos sentimentos da mulher narradora;
- d) Aos dois filhos da mulher;
- e) Aos laços humanos;

A alternativa ____ é a correta porque _____

Explique como você pensou para dar essa resposta.

Algum elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?

Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

2. No excerto “ – Vai completar um ano” temos uma informação elipsada. Que é que vai completar um ano?

- a) A morte do primeiro filho da mulher.
- b) O sonho que teve com o filho morto.
- c) A criança que a mulher carrega no colo.
- d) A rotina de tomar a barca.
- e) A doença do filho caçula.

A alternativa ____ é a correta porque _____

Explique como você pensou para dar essa resposta.

Algun elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?

Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

3. Observe o trecho retirado do texto:

A queda não foi grande, o muro não era alto, mas caiu de tal jeito...

Todas as alternativas mantêm o sentido do trecho, exceto:

- a) Embora o muro não fosse alto e a queda não fosse grande, caiu de tal jeito...
- b) A queda não foi grande, o muro não era alto, porém caiu de tal jeito...
- c) Apesar de o muro não ser alto e a queda não ter sido grande, caiu de tal jeito...
- d) Caiu de tal jeito porque o muro não era alto e a queda não foi grande...
- e) Caiu de tal jeito. Entretanto, o muro não era alto e a queda não foi grande...

A alternativa ____ é a correta porque _____

Explique como você pensou para dar essa resposta.

Algun elemento/palavra/excerto do texto ajudou na resposta?

Você precisou voltar ao texto? () sim () não Quantas vezes? _____

Apêndice IX

Conto referência para os instrumentos

Participante: () Grupo 1 () Grupo 2 () Grupo 3

Leia o conto Natal na barca de Lygia Fagundes Telles para responder aos instrumentos de pesquisa

Natal na barca¹¹

Lygia Fagundes Telles

Não quero nem devo lembrar aqui por que me encontrava naquela barca. Só sei que em redor tudo era silêncio e treva. E que me sentia bem naquela solidão. Na embarcação desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros. Uma lanterna nos iluminava com sua luz vacilante: um velho, uma mulher com uma criança e eu.

O velho, um bêbado esfarrapado, deitara-se de comprido no banco, dirigira palavras amenas a um vizinho invisível e agora dormia. A mulher estava sentada entre nós, apertando nos braços a criança enrolada em panos. Era uma mulher jovem e pálida. O longo manto escuro que lhe cobria a cabeça dava-lhe o aspecto de uma figura antiga.

Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca. Mas já devíamos estar quase no fim da viagem e até aquele instante não me ocorrera dizer-lhe qualquer palavra. Nem combinava mesmo com uma barca tão despojada, tão sem artifícios, a ociosidade de um diálogo. Estávamos sós. E o melhor ainda era não fazer nada, não dizer nada, apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio.

Debrucei-me na grade de madeira carcomida. Acendi um cigarro. Ali estávamos os quatro, silenciosos como mortos num antigo barco de mortos deslizando na escuridão. Contudo, estávamos vivos. E era Natal.

A caixa de fósforos escapou-me das mãos e quase resvalou para o rio. Agachei-me para apanhá-la. Sentindo então alguns respingos no rosto, inclinei-me mais até mergulhar as pontas dos dedos na água.

— Tão gelada — estranhei, enxugando a mão.

— Mas de manhã é quente.

Voltei-me para a mulher que embalava a criança e me observava com um meio sorriso. Sentei-me no banco ao seu lado. Tinha belos olhos claros, extraordinariamente brilhantes. Reparei que suas roupas (pobres roupas puídas) tinham muito caráter, revestidas de uma certa dignidade.

— De manhã esse rio é quente — insistiu ela, me encarando.

— Quente?

— Quente e verde, tão verde que a primeira vez que lavei nele uma peça de roupa pensei que a roupa fosse sair esverdeada. É a primeira vez que vem por estas bandas?

¹¹ Conto escrito em 1958 e publicado em 1970 na coletânea intitulada *Antes do baile verde*.

Desviei o olhar para o chão de largas tábuas gastas. E respondi com uma outra pergunta:

— Mas a senhora mora aqui perto?

— Em Lucena. Já tomei esta barca não sei quantas vezes, mas não esperava que justamente hoje...

A criança agitou-se, choramingando. A mulher apertou-a mais contra o peito. Cobriu-lhe a cabeça com o xale e pôs-se a niná-la com um brando movimento de cadeira de balanço. Suas mãos destacavam-se exaltadas sobre o xale preto, mas o rosto era sereno.

— Seu filho?

— É. Está doente, vou ao especialista, o farmacêutico de Lucena achou que eu devia ver um médico hoje mesmo. Ainda ontem ele estava bem mas piorou de repente. Uma febre, só febre... Mas Deus não vai me abandonar.

— É o caçula?

Levantou a cabeça com energia. O queixo agudo era altivo mas o olhar tinha a expressão doce.

— É o único. O meu primeiro morreu o ano passado. Subiu no muro, estava brincando de mágico quando de repente avisou, vou voar! E atirou-se. A queda não foi grande, o muro não era alto, mas caiu de tal jeito... Tinha pouco mais de quatro anos.

Joguei o cigarro na direção do rio e o toco bateu na grade, voltou e veio rolando aceso pelo chão. Alcancei-o com a ponta do sapato e fiquei a esfregá-lo devagar. Era preciso desviar o assunto para aquele filho que estava ali, doente, embora. Mas vivo.

— E esse? Que idade tem?

— Vai completar um ano. — E, noutro tom, inclinando a cabeça para o ombro: — Era um menino tão alegre. Tinha verdadeira mania com mágicas. Claro que não saía nada, mas era muito engraçado... A última mágica que fez foi perfeita, vou voar! disse abrindo os braços. E voou.

Levantei-me. Eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade. Mas os laços (os tais laços humanos) já ameaçavam me envolver. Conseguira evitá-los até aquele instante. E agora não tinha forças para rompê-los.

— Seu marido está à sua espera?

— Meu marido me abandonou.

Sentei-me e tive vontade de rir. Incrível. Fora uma loucura fazer a primeira pergunta porque agora não podia mais parar, ah! aquele sistema dos vasos comunicantes.

— Há muito tempo? Que seu marido...

— Faz uns seis meses. Vivíamos tão bem, mas tão bem. Foi quando ele encontrou por acaso essa antiga namorada, me falou nela fazendo uma brincadeira, a Bila enfeiou, sabe que de nós dois fui eu que acabei ficando mais bonito? Não tocou mais no assunto. Uma manhã ele se levantou como todas as manhãs, tomou café, leu o jornal, brincou com o menino e foi trabalhar. Antes de sair ainda fez assim com a mão, eu estava na cozinha lavando a louça e ele me deu um adeus através da tela de arame da porta,

me lembro até que eu quis abrir a porta, não gosto de ver ninguém falar comigo com aquela tela no meio... Mas eu estava com a mão molhada. Recebi a carta de tardinha, ele mandou uma carta. Fui morar com minha mãe numa casa que alugamos perto da minha escolinha. Sou professora.

Olhei as nuvens tumultuadas que corriam na mesma direção do rio. Incrível. Ia contando as sucessivas desgraças com tamanha calma, num tom de quem relata fatos sem ter realmente participado deles. Como se não bastasse a pobreza que espiava pelos remendos da sua roupa, perdera o filhinho, o marido, via pairar uma sombra sobre o segundo filho que ninava nos braços. E ali estava sem a menor revolta, confiante. Apatia? Não, não podiam ser de uma apática aqueles olhos vivíssimos, aquelas mãos enérgicas. Inconsciência? Uma certa irritação me fez andar.

— A senhora é conformada.

— Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.

— Deus — repeti vagamente.

— A senhora não acredita em Deus?

— Acredito — murmurei. E ao ouvir o som débil da minha afirmativa, sem saber por quê, perturbei-me. Agora entendia. Aí estava o segredo daquela segurança, daquela calma. Era a tal fé que removia montanhas...

Ela mudou a posição da criança, passando-a do ombro direito para o esquerdo. E começou com voz quente de paixão:

— Foi logo depois da morte do meu menino. Acordei uma noite tão desesperada que saí pela rua afora, enfiei um casaco e saí descalça e chorando feito louca, chamando por ele! Sentei num banco do jardim onde toda tarde ele ia brincar. E fiquei pedindo, pedindo com tamanha força, que ele, que gostava tanto de mágica, fizesse essa mágica de me aparecer só mais uma vez, não precisava ficar, se mostrasse só um instante, ao menos mais uma vez, só mais uma! Quando fiquei sem lágrimas, encostei a cabeça no banco e não sei como dormi. Então sonhei e no sonho Deus me apareceu, quer dizer, senti que ele pegava na minha mão com sua mão de luz. E vi o meu menino brincando com o Menino Jesus no jardim do Paraíso. Assim que ele me viu, parou de brincar e veio rindo ao meu encontro e me beijou tanto, tanto... Era tamanha sua alegria que acordei rindo também, com o sol batendo em mim.

Fiquei sem saber o que dizer. Esbocei um gesto e em seguida, apenas para fazer alguma coisa, levantei a ponta do xale que cobria a cabeça da criança. Deixei cair o xale novamente e voltei-me para o rio. O menino estava morto. Entrelacei as mãos para dominar o tremor que me sacudiu. Estava morto. A mãe continuava a niná-lo, apertando-o contra o peito. Mas ele estava morto.

Debrucei-me na grade da barca e respirei penosamente: era como se estivesse mergulhada até o pescoço naquela água. Senti que a mulher se agitou atrás de mim

— Estamos chegando — anunciou.

Apanhei depressa minha pasta. O importante agora era sair, fugir antes que ela descobrisse, correr para longe daquele horror. Diminuindo a marcha,

a barca fazia uma larga curva antes de atracar. O bilheteiro apareceu e pôs-se a sacudir o velho que dormia:

— Chegamos!... Ei! chegamos!

Aproximei-me evitando encará-la.

— Acho melhor nos despedirmos aqui — disse atropeladamente, estendendo a mão.

Ela pareceu não notar meu gesto. Levantou-se e fez um movimento como se fosse apanhar a sacola. Ajudei-a, mas ao invés de apanhar a sacola que lhe estendi, antes mesmo que eu pudesse impedi-lo, afastou o xale que cobria a cabeça do filho.

— Acordou o dorminhoco! E olha aí, deve estar agora sem nenhuma febre.

— Acordou?!

Ela sorriu:

— Veja...

Inclinei-me. A criança abriu os olhos — aqueles olhos que eu vira cerrados tão definitivamente. E bocejava, esfregando a mãozinha na face corada. Fiquei olhando sem conseguir falar.

— Então, bom Natal! — disse ela, enfiando a sacola no braço.

Sob o manto preto, de pontas cruzadas e atiradas para trás, seu rosto resplandecia. Apertei-lhe a mão vigorosa e acompanhei-a com o olhar até que ela desapareceu na noite.

Conduzido pelo bilheteiro, o velho passou por mim retomando seu afetuoso diálogo com o vizinho invisível. Saí por último da barca. Duas vezes voltei-me ainda para ver o rio. E pude imaginá-lo como seria de manhã cedo: verde e quente. Verde e quente.

Apêndice X

Termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa maiores de idade e responsáveis pelos participantes menores de idade

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O conto sob a perspectiva da psicolinguística em interface com a literatura: compreensão leitora, consciência textual e processamento–O objetivo deste estudo consiste em contribuir para o desenvolvimento dos estudos psicolinguísticos com ênfase no processamento da compreensão leitora e na consciência textual. Caso concorde, você irá responder a instrumentos de caracterização de perfil, compreensão leitora e consciência textual bem como seu processamento. A participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir da participação. Tal recusa não lhe trará prejuízos. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém se você sentir desconforto ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você não receberá remuneração pela participação. A participação poderá contribuir para os estudos relacionados à leitura e à compreensão leitora. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você pode tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____,
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação e deixo
que:

() aceito participar

() não aceito participar

Porto Alegre, _____ de maio de 2017.

Assinatura do participante

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, que funciona na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703,

bairro Partenon, Porto Alegre-RS, telefone (51)3320.3345, e-mail: cep@pucrs.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê, o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Nome e contato dos pesquisadores:

Orientadora: Vera Wannmacher Pereira.

E-mail: vpereira@pucrs.br Fone: (51) 33916148

Pesquisador: Leandro Lemes do Prado

E-mail: professorleoprado@gmail.com ou leandroprado@acad.pucrs.br Fone:
(51)984393644

Apêndice XI

Termo de assentimento dos participantes menores de idade do Grupo 1

Aluno, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “O conto sob a ótica da Psicolinguística: processamento, compreensão leitora e consciência textual numa proposta de análise linguístico-literária voltada para o ensino de leitura”. A pesquisa tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento dos estudos psicolinguísticos com ênfase no processamento da compreensão leitora e na consciência textual. Instrumentos de pesquisa serão aplicados em momentos diferentes e previamente agendados. Os pesquisadores estarão à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa. Se de acordo estiver, solicito a sua assinatura a seguir.

Eu, _____,
concordo em participar da coleta de dados realizada pelo pesquisador abaixo descrito, no Colégio Estadual Francisco Antônio Vieira Caldas Júnior, de Porto Alegre, através da realização dos instrumentos.

Nome e contato dos pesquisadores:

Orientadora: Vera Wannmacher Pereira.

E-mail: vpereira@pucrs.br Fone: (51)33916148

Pesquisadora: Caroline Bernardes Borges.

E-mail: professorleoprado@gmail.com ou leandroprado@acad.pucrs.br. Fone: (51) 98439 3644

Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS:

E-mail: cep@pucrs.br. Fone:(51) 3320.3345

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisador Leandro Lemes do Prado

Professora Vera Wannmacher Pereira



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br