

MARIA DE LOURDES SPOHR

**REFERÊNCIAS PESSOAIS: COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA  
LINGÜÍSTICA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

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

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

Porto Alegre,  
2006

MARIA DE LOURDES SPOHR

**REFERÊNCIAS PESSOAIS: COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA**  
**LINGÜÍSTICA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

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

Aprovada em \_\_\_ / \_\_\_ / 2006

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira

---

Prof.(a) Examinador (a)

---

Prof.(a) Examinador (a)

## RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo identificar as dificuldades encontradas por alunos do Ensino Médio no emprego coesivo das referências pessoais, os pronomes pessoais oblíquos átonos, em terceira pessoa, e a sua capacidade para reconhecê-las e interpretá-las adequadamente por ocasião da leitura de um texto. Num segundo momento, verificaram-se os níveis de consciência lingüística do grupo; as relações existentes entre os escores do emprego das referências pessoais e os escores da consciência lingüística; as relações entre os escores do desempenho no emprego das referências pessoais e os escores do reconhecimento das referências na rede textual e os escores da compreensão leitora. Para concretizar as investigações, foram utilizados quatro instrumentos: o teste de emprego de referências pessoais; o protocolo verbal – para o registro dos dados referentes à consciência lingüística –; o teste de rastreamento da rede de referenciação pessoal; e o teste de compreensão leitora. Os resultados evidenciam que há uma forte correlação entre o emprego dos pronomes e a consciência lingüística dos sujeitos, apesar de o nível de consciência lingüística ser baixo, pois o grupo situa-se num estágio de pré-consciência; que o nível de desempenho do aluno no emprego das referências pessoais está relacionado ao tipo de pronome a ser empregado; e que, devido a fatores relacionados aos níveis de consciência e aos conhecimentos lingüísticos, a correlação entre os escores dos três testes – de emprego das referências pessoais, do rastreamento da rede de referenciação e da compreensão leitora – é muito fraca, portanto, desprezível.

Palavras-chave: Referências pessoais, consciência lingüística e compreensão leitora.

## **ABSTRACT**

This research aimed at identifying the difficulties a group of high school students had in making cohesive combinations of personal pronouns (him, her) in the third person as well as to recognize them as reference elements in a text and interpret them appropriately when reading it. It also evaluated the linguistic awareness of the students, and correlated with each other the resulting scores of the tests applied to verify the possible existing correlations and their respective grades. Four instruments were used for the data analysis: one, to register information about linguistic awareness, and the others to register the use, recognition and interpretation of the pronouns through the reading of texts at different proficiency levels. The data analysis showed that, although there is a significant correlation between the use of pronouns and students' linguistic awareness, the one studied in this research was very low, and their level of performance in the use of pronouns is connected to the kind of pronoun used. Due to this low linguistic knowledge and awareness, the correlation between the scores of the three instruments used is also very low and, therefore, irrelevant. These results show how difficult it is for the subjects of this research to interpret texts and use the personal pronouns in the third person by the time they finish their second year at high.

Key-words: Reference elements, linguistic awareness, reading comprehension

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Níveis e pontuação na avaliação da consciência lingüística.....	41
Tabela 2:	Frequência, percentuais e natureza das inadequações ocorridas no emprego dos pronomes por questão.....	46
Tabela 3:	Resumo da categorização das resoluções das anáforas do teste.....	47
Tabela 4:	Pontuação dos níveis de consciência lingüística.....	65
Tabela 5:	Especificidades e erros no teste de compreensão leitora.....	67
Tabela 6:	Comparação dos totais de acertos por sujeito nos três testes.....	69
Tabela 7:	Acertos por instrumento e pontuação da consciência lingüística.....	71
Tabela 8:	Comparação dos números de acertos e média por sujeito.....	74

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Matriz do coeficiente de correlação de Pearson.....	64
Quadro 2:	Matriz do coeficiente de correlação de Pearson.....	73

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Leitura .....</b>	<b>13</b>
1.1.1 Processamento da leitura .....	14
1.1.2 Compreensão leitora.....	19
<b>1.2 Consciência lingüística e leitura.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Texto .....</b>	<b>23</b>
1.3.1 Elemento intermediador entre escritor e leitor.....	24
1.3.2 Coesão e coerência, fatores de textualidade .....	24
1.3.3 Coesão gramatical: referências pessoais.....	28
<b>2 PROBLEMA .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 Objetivo geral.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3 Objetivos específicos.....</b>	<b>31</b>
<b>2.4 Hipótese geral.....</b>	<b>31</b>
<b>2.5 Hipóteses específicas e variáveis .....</b>	<b>32</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Universo e amostragem.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 Seleção do texto-base.....</b>	<b>33</b>
<b>3.3 Descrição dos instrumentos.....</b>	<b>34</b>
<b>3.4 Aplicação dos instrumentos .....</b>	<b>35</b>
3.4.1 Aplicação-piloto dos instrumentos.....	36
3.4.2 Aplicação definitiva dos instrumentos .....	38
<b>3.5 Levantamento, tabulação e tratamento estatístico dos dados e avaliação das hipóteses.....</b>	<b>38</b>
3.5.1 Instrumento I – Teste de emprego das referências pessoais.....	39
3.5.2 Instrumento II – Protocolo verbal: níveis de consciência lingüística.....	40
3.5.3 Instrumento III – Teste de rastreamento da rede de referência pessoal.....	41
3.5.4 Instrumento IV – Teste de compreensão leitora .....	41
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS E AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1 Análise e avaliação dos resultados do emprego das referências pessoais.....</b>	<b>43</b>
4.1.1 Análise dos resultados do teste de emprego das referências pessoais.....	44
4.1.2 Categorização das impropriedades no emprego das referências pessoais.....	45
4.1.3 Emprego das referências pessoais: dificuldades e soluções apresentadas.....	48
4.1.4 Análise das questões-problema no emprego das referências pessoais.....	49
<b>4.2 Análise das impropriedades no emprego das referências pessoais.....</b>	<b>59</b>
<b>4.3 Comparação de resultados: Emprego das referências pessoais e Rastreamento da rede de referência pessoal.....</b>	<b>61</b>

<b>4.4</b>	<b>Comparação de resultados: Emprego das referências pessoais e Compreensão leitora .....</b>	<b>62</b>
<b>4.5</b>	<b>Análise descritiva dos dados da pesquisa .....</b>	<b>63</b>
4.5.1	Correlação entre os escores do emprego das referências pessoais e consciência lingüística.....	63
4.5.2	Correlação entre os escores do emprego das referências pessoais e rastreamento da rede de referência pessoal.....	66
4.5.3	Correlação entre os escores do emprego das referências pessoais e compreensão leitora.....	66
<b>4.6</b>	<b>Segunda aplicação dos instrumentos da pesquisa .....</b>	<b>72</b>
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>75</b>
<b>5.1</b>	<b>Questões relacionadas aos resultados do teste de emprego das referências pessoais .....</b>	<b>75</b>
<b>5.2</b>	<b>Questões relacionadas aos resultados da investigação dos níveis de consciência lingüística do grupo .....</b>	<b>77</b>
<b>5.3</b>	<b>Questões relacionadas aos resultados do teste de rastreamento da rede de referência pessoal.....</b>	<b>78</b>
<b>5.4</b>	<b>Questões relacionadas aos resultados do teste da compreensão leitora .....</b>	<b>79</b>
<b>5.5</b>	<b>Questões relacionadas à não-correlação entre os escores dos instrumentos I, III e IV.....</b>	<b>80</b>
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>82</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>89</b>



## INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta da oportunidade circunstancial, relacionada à atividade profissional da pesquisadora, ao constatar as dificuldades aqui investigadas, por ocasião da realização de atividades de compreensão leitora com os alunos do Ensino Médio. Resulta também da necessidade científica de estudar fatos lingüísticos ainda não suficientemente esclarecidos, como, por exemplo, os da presente pesquisa.

A existência da escola justifica-se, entre outras razões, pela necessidade que o indivíduo tem de ampliar competências e habilidades relacionadas ao uso da linguagem, para poder participar ativamente de um mundo que fala, lê e escreve. Portanto, propiciar o desenvolvimento dessas habilidades, entre outros, é objetivo do processo ensino-aprendizagem que ocorre na escola.

O ensino da língua materna tem sido alvo de preocupação de especialistas da área, entre eles, professores com formação fundamentada na lingüística moderna, e aqueles que ainda seguem os princípios normativos da gramática tradicional. Enquanto estes defendem o ensino da gramática como principal suporte da boa linguagem, aqueles procuram redirecionar o enfoque da problemática para a consideração de aspectos de variação lingüística e de suas decorrências, seja quanto ao conceito de gramática, seja quanto à funcionalidade das variantes. Assim, refutam o ensino calcado exageradamente no eixo normativo, distanciando-se do formalismo gramatical. Elegem como objeto central do ensino da língua o texto e propõem que os aspectos normativos sejam ensinados na perspectiva de sua funcionalidade. Com essa finalidade, procuram desenvolver as habilidades de percepção do aluno, voltada para os fatos da linguagem implicados no texto.

A Escola Pública, além de estar inserida nesse contexto de embate entre teorias relacionadas ao ensino da língua materna, tem a seu encargo trabalhar com um público bastante diversificado, heterogêneo no nível de conhecimentos formais e em vivências sociais. E, junto com as tarefas de ensinar a ler e a escrever, ela deve promover a cumplicidade entre o aluno e a palavra escrita, para propiciar a este a oportunidade de realizar descobertas pessoais. Além disso, a Escola Pública tem ainda a incumbência de evitar experiências de exclusão por parte do alunado, muitas vezes decorrentes da falta de domínio da modalidade padrão da língua. Assim, imbuída em fazeres pedagógicos complexos, nem sempre suficientemente claros, ela se vê cerceada por princípios e teorias que, algumas vezes, se opõem, se mesclam ou se confundem. Por conseguinte, ela não consegue alcançar plenamente os objetivos que lhe

são propostos: capacitar lingüisticamente o aluno para compreender, interpretar e agir com eficácia em seu meio.

O profissional que atua em sala de aula, muitas vezes, alheio à concepção de linguagem que subjaz à teoria adotada pelo livro didático utilizado, comumente de caráter normativo, tem dificuldades de empreender mudanças qualitativas no ensino da língua e de oferecer subsídios que ajudem o aluno a aprimorar o entendimento e a capacidade lingüística. Outras vezes, para superar as dificuldades que se apresentam em sua prática docente, ele faz uma junção eclética de concepção de ensino: ora olha a linguagem pela via da interação, respaldando o aspecto intuitivo do aluno, ora recorre ao ensino da gramática nos moldes tradicionais.

Esse fazer facetado deve-se ao fato de o professor, quando em contato com as inovações teóricas defendidas no universo acadêmico, sentir-se impossibilitado de fazer mudanças significativas na forma de ensinar, porque não se trata de uma simples substituição de um modelo gramatical (gramática tradicional) por outro supostamente mais eficiente. A falta de conhecimentos mais específicos sobre o assunto leva-o a fazer restrições ao novo modelo por não ver nele a consistência e amplitude suficientes para torná-lo o centro de suas aulas de língua. O que se verifica então na prática é o conceito de gramática no texto ser entendido como sinônimo de ensino contextualizado da gramática. O texto poucas vezes é tomado como unidade de sentido, antes é relegado à condição de suporte, um pretexto para exemplificação teórica e para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical. A atividade de leitura restringe-se, preferencialmente, a um fazer silencioso, seguido da aplicação de questionários de interpretação, que, não raras vezes, propicia respostas superficiais, ou ainda a cópia de trechos do texto como resposta, com pouca ênfase na compreensão propriamente dita. Um exercício mais sistemático e desafiador que contemple a compreensão leitora como foco central das atividades parece ser pouco atraente.

Além disso, é importante considerar que a criança teve seu interesse para a aquisição da linguagem despertada naturalmente. Aprendeu e desenvolveu a fala em contato com os adultos e com as outras crianças, em situações em que a linguagem é usada de maneira significativa, o que também é requisito para a aprendizagem da leitura. De acordo com Frank Smith (1997, p. 15), “as crianças se tornam leitores quando são engajadas em situações nas quais a linguagem escrita é usada de maneira significativa”. Portanto, o contato com situações em que a língua escrita é tratada de maneira a fazer algum sentido propicia à criança o aprender a ler. Por isso entende-se que quem desenvolveu a habilidade no trato oral da linguagem, motivado pela necessidade e interesse, também é capaz de realizá-lo na leitura.

Cabe ao professor iniciar a criança nessa tarefa, tornando a leitura estimulante, desafiadora e compreensível, para depois incluí-la no grupo de indivíduos leitores, que o autor denomina de “clube de leitores”, onde ela pode ver a linguagem escrita sendo usada com proficiência e também encontrar auxílio para usá-la desta forma.

O aluno, submetido a fazeres didaticamente desconectados entre si e, conseqüentemente, marcado pela ineficácia, chega ao segundo ano do Ensino Médio – após dez anos de aprendizagem de leitura, escritura e gramática – com dificuldades para compreender textos e distinguir fatos das diferentes modalidades da língua. Ele então encara a Língua Portuguesa como sendo uma teoria fragmentada, repleta de regras, com muitas exceções e pouca lógica. Se, por ocasião da resolução de questões relacionadas ao uso da linguagem, lembrar alguma regra gramatical, devidamente memorizada, revela insegurança em sua aplicação, deixando à mostra a sua deficiência no manejo consciente da língua como instrumento. E, quando se trata especificamente da modalidade padrão da língua que, de acordo com Possenti (1998, p. 17), “é o objetivo de ensino da escola, e qualquer outra hipótese seria um equívoco político e pedagógico”, o estranhamento ainda é maior.

Deve-se a essas questões a nossa suposição da existência de uma falta de consciência lingüística do aluno e de entendimento de fatos gramaticais presentes no texto, cuja percepção se faz necessária para que a compreensão leitora se realize a contento. E, para aferi-la, destacamos, como foco desta pesquisa, os elementos de função coesiva, os pronomes oblíquos átonos, em terceira pessoa, que, por co-referirem elementos da estrutura superficial do texto e serem marcas importantes da rede textual (a estrutura coesiva construída pelas referências pessoais no texto), contribuem significativamente para a construção da unidade e continuidade do sentido do texto. Além disso, o uso adequado dos pronomes pessoais oblíquos é um dos aspectos distintivos da modalidade padrão da língua, por isso bastante enfatizado em exercícios gramaticais em sala de aula. Esclarecer os níveis e a abrangência que tais fenômenos cognitivos e lingüísticos alcançam, em alunos do Ensino Médio e identificar a ordem dos problemas que se apresentam durante a leitura podem constituir-se em auxílio ao professor para contornar os desencontros que se verificam no trato com questões de linguagem, em especial, de compreensão leitora, na sua prática docente.

Iniciou-se a presente pesquisa com a busca de estudos específicos realizados na área da compreensão leitora que tivessem como foco de estudo o emprego coesivo desses pronomes em textos e relacionado à consciência lingüística do sujeito e à percepção da rede textual construída pelas referências pessoais. No entanto, não foram encontrados estudos que contemplem direta e/ou amplamente o assunto do eixo desse trabalho. São numerosas as

pesquisas acadêmicas que investigam a questão da consciência lingüística, entretanto a maioria está voltada para fenômenos implicados na aquisição e/ou domínio de línguas estrangeiras. Aquelas que têm como objeto de estudo fatos da língua materna, relacionados à consciência lingüística, seguem, preferencialmente, os princípios teóricos de Halliday e Hasan (1976), Beaugrande e Dressler (1983), Koch (1993, 1997 e 1998), Marcuschi (1983), que examinam aspectos da aquisição e/ou domínio do léxico, da coesão lexical, coesão interfrasal por conjunção ou ainda a coesão gramatical por elipse e substituição. A abordagem dos aspectos da consciência lingüística é fundamentada em Vygotsky (1962), Eysenck e Keane (1990), Goodman (1976, 1991), Smith (1999), Kato (1999), Poersch (1997, 1998, 2001 e 2002). No presente estudo, o suporte teórico está fundamentado nos princípios defendidos por esses autores.

Para atingir os objetivos do estudo proposto, além desta introdução, o trabalho consiste de cinco outros capítulos. No primeiro capítulo, é apresentada a sustentação teórica que fundamenta as premissas da investigação. Esses pressupostos partem da abordagem dos principais aspectos cognitivos implicados no processo da leitura, mais especificamente os relacionados à compreensão leitora. Logo a seguir, é abordada a consciência lingüística e suas implicações na realização da leitura, e, após, são identificados os aspectos da construção e da gramática no texto, o papel dos elementos de referência pessoal, a coesão e a coerência como recursos constituintes e necessários para a textualidade.

Nos capítulos seguintes, ocorre o relato da pesquisa em si. O segundo capítulo trata da definição da pesquisa, onde são apresentados os objetivos, as hipóteses e as variáveis que norteiam a investigação. O terceiro capítulo descreve os procedimentos para a concretização da pesquisa, a descrição e aplicação de instrumentos, os critérios adotados para o levantamento dos dados. No quarto capítulo, ocorre a análise dos dados obtidos através dos instrumentos e a avaliação das hipóteses a partir dos resultados do tratamento estatístico dos dados. O quinto capítulo é dedicado à discussão dos dados à luz das teorias que fundamentam o presente estudo.

Após a conclusão, são apresentadas as referências bibliográficas, e, em anexo, os instrumentos utilizados na pesquisa e as tabelas relativas ao levantamento dos dados.

## **1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

O indivíduo, ao realizar uma atividade de leitura, está sujeito à realização de inúmeras operações intelectivas complexas. Dentre os muitos fatores implicados no processo da compreensão leitora, os de ordem cognitivo-lingüísticos e os relacionados à tessitura do texto são os de maior relevância para o presente estudo. Para assegurar uma orientação adequada ao desenvolvimento da presente pesquisa, é necessário abordar alguns fatores cognitivos, lingüísticos e textuais, que influenciam o objeto de estudo desta pesquisa, o que dará o suporte teórico necessário à execução da tarefa.

Devido à complexidade do assunto, a abordagem é desenvolvida em três seções. A primeira trata dos aspectos cognitivos implicados no processo da leitura, mais especificamente os relacionados à compreensão leitora. A segunda aborda a consciência lingüística como fator de maturidade cognitiva do leitor e suas implicações na realização da leitura e, por conseguinte, sua influência no nível da compreensão leitora, foco central deste estudo. A terceira identifica os aspectos da construção e da gramática no texto, o papel dos elementos de referenciação pessoal na construção do sentido, a coesão e a coerência como recursos e constituintes significativos da textualidade.

### **1.1 LEITURA**

Nesta seção, a leitura é abordada como processo cognitivo responsável pela compreensão leitora, do qual resulta a construção do sentido do texto.

Por ocasião do processamento da leitura, o leitor, além de decodificar signos lingüísticos, opera estratégias intelectivas sofisticadas e institui-se como sujeito desse fazer a fim de alcançar o seu objetivo. A leitura como atividade, ainda que esteja relacionada a fatores de ordem afetivo-emocional, é predominantemente de ordem prática e intencional. O leitor, a partir de estímulos internos e/ou externos, provê-se de disposição e estabelece objetivos para realizá-la. No concernente à atividade de leitura realizada em sala de aula, o estímulo inicial, o desencadeante do processo, é um fator de ordem externa. A motivação, o interesse e a fixação de objetivos pelo aluno-leitor são decorrências desse *input* inicial, no caso a proposta da tarefa de leitura feita pelo professor.

### 1.1.1 Processamento da leitura

A leitura, embora possa ser percebida como um processo individual, é, na verdade, um ato social, porque compreende um processo de comunicação entre o leitor e o autor, intermediado pelo texto. Apesar de aparentemente simples e tão natural, o processo da leitura possui uma complexidade importante nas subjacências, que exige do leitor processamentos cognitivos especializados ao interagir com o texto. Este foi produzido de acordo com a intenção do autor, relacionando seu conteúdo com o contexto de ambos, através dos objetivos alcançados na leitura. Nesse sentido, Fujita (2004) afirma que a leitura é um processo ativo, envolvido por três variáveis interligadas: texto-leitor-contexto. De um lado está o leitor, com seu contexto, com sua motivação e seus objetivos de leitura, e de outro, o texto, com o contexto e os objetivos do autor. Entende a autora que, ao ler um texto, o leitor traz consigo seu conhecimento prévio, valores e experiências acumuladas e utiliza essa bagagem para interagir com o texto, isto é, com os pontos de vista, as intenções e as idéias que o autor deixou implícitas no texto. Dessa forma, o leitor torna-se o centro do processo de interação entre o conhecimento novo, depreendido do texto, e o conhecimento já armazenado na memória, ocasião em que o sentido é “negociado”, e a relevância é encontrada.

Ler, portanto, é ultrapassar os limites da simples decodificação linear de signos lingüísticos. É, antes de tudo, tornar compreensível aquilo que subjaz ao texto e que os signos lingüísticos evocam. Isto significa traduzir em pensamentos o que as palavras suscitam de significativo. E para isso, é necessário trabalhar com a memória, valer-se de estratégias, ativar e relacionar informações, construir sentidos, para poder chegar mais próximo possível daquilo que o autor quis expressar.

Para Goodman (1976), a leitura é intuição, adivinhação, que vai da microestrutura à macroestrutura textual. Segundo o autor, a teoria de mundo do ser humano permite-lhe prever o futuro e, da mesma forma, a habilidade de antecipar o que está por vir é básico para uma leitura bem sucedida. O sucesso na compreensão leitora depende da habilidade que o leitor tem de selecionar, entre muitas, as pistas mais produtivas e necessárias à elaboração de suas adivinhações, as predições.

Ainda de acordo com Goodman (1991), a leitura é um processo seletivo, que parte da seleção de pistas mínimas, os *inputs*, realizada de acordo com a expectativa do leitor, quando então adota decisões provisórias, a formulação de hipóteses, as quais podem ser confirmadas, reformuladas e/ou refutadas. Dessa forma a leitura envolve uma interação entre pensamento e

linguagem, a qual propicia ao leitor a realização de uma seleção produtiva de informações e/ou pistas textuais e, conseqüentemente, possibilita predizer as possíveis realizações que seguem aquelas que estão sendo processadas. A isso se soma a bagagem de experiências do leitor, a qual contribui significativamente para a viabilização do estabelecimento de relações entre os diferentes dados do texto e, por conseguinte, da construção do significado.

Para Smith (1999), a leitura depende muito do processamento daquilo que está por trás dos olhos. Ater-se demais à informação visual pode resultar em dificuldades de compreensão, o que o autor chama de “visão de túnel”, que não permite ao leitor a construção adequada do sentido. A esse respeito Kleiman (1989) afirma que a construção pertinente do sentido depende em muito do conhecimento prévio e das predições que podem advir do próprio texto ou de informações extratextuais, originadas dos esquemas cerebrais do leitor, porque a compreensão não se restringe à sentença, mas engloba o texto como um todo.

Um dos fenômenos mais significativos que ocorre durante o processamento da leitura é a antecipação e a confirmação daquilo que poderá acontecer a seguir. Segundo Kato (1999, p. 36), o responsável pela predição é o conhecimento prévio das restrições fonotático/ortográficas, que torna possível reduzir o número de itens possíveis de aparecer em determinado contexto. Dessa forma, entende-se que a percepção de fatos lingüísticos capazes de provocar as antecipações em leitura, seguidas de confirmação, é fortemente governada por restrições que podem ser de ordem sintática, colocacional, estilística, pragmática ou ainda decorrente de pressuposições semânticas e inferenciais. Além do conhecimento dessas regras e/ou imposições restritivas, a capacidade de raciocínio inferencial do leitor também é responsável pela agilidade e segurança necessárias para a realização de antecipações. Ainda de acordo com a autora (p. 39), “a velocidade e a precisão com que o leitor percebe uma palavra depende em parte do registro da palavra no seu léxico visual e da freqüência com que foi exposto a ela”, o que resulta na geração de reforços de sentido.

Para Smith (1999, p. 71-73), a compreensão depende da realização adequada da previsão. O significado, por ser auto-evidente, tanto em textos orais quanto em escritos, deve vir antes da palavra, ele sempre tem prioridade. Segundo o autor, “o leitor pode não ser capaz de prever exatamente o que um escritor vai dizer, mas sabe o suficiente para não chegar a alternativas improváveis”. E, se não souber o suficiente para fazer previsões com alguma precisão sobre o que virá a seguir, será difícil perceber o sentido sugerido pelo texto. A predição em leitura é, portanto, o projetar do passo seguinte na direção da efetivação da compreensão, é um inspecionar dos possíveis obstáculos e/ou dificuldades que poderão surgir no momento seguinte. Além disso, o uso dessa estratégia possibilita a exclusão antecipada de

alternativas pouco prováveis e, conseqüentemente, a eliminação antecipada de erros e ambigüidades que, de outra forma, teriam chance de ocorrer.

Neste trabalho entende-se que o preenchimento de lacunas em um texto depende, dentre outros fatores, da predição. Se, por um lado, a seleção adequada dos pronomes oblíquos átonos para a resolução das questões em aberto é uma questão de sintaxe, por outro lado, o uso de suas regras, aliado ao conhecimento das regras semântico-pragmáticas circunstanciais, favorece a realização da predição necessária para conduzir a leitura na direção da construção do sentido do texto.

Numa visão transacional, o leitor constrói o sentido do texto durante a leitura através de transações com o texto que está sendo lido. Trata-se, portanto, de uma construção bidimensional: a expressão do significado pretendida pelo autor e a necessidade de ser uma representação do significado adequado às necessidades e às experiências do leitor. Como o significado a ser encontrado não está no texto, mas no escritor e no leitor, as condições e limitações do leitor influenciarão o sentido resultante da leitura. A construção deste depende, pois, da atuação de alguns modeladores e também limitadores envolvidos no processo: cérebro, realidade representada, compartilhamento de esquemas/conhecimentos entre escritor e leitor, sintaxe, léxico, conceitos e contexto social. A habilidade do leitor em perceber determinados fatos, explícitos e/ou implícitos, e adotar deliberadamente procedimentos definidos durante a leitura, torna-o um elemento altamente ativo no processo, pois é ele quem traz para dentro do texto, a partir do estabelecimento de relações e inferências bem sucedidas, elementos importantes para a realização de novas inferências e prosseguir na construção do sentido evocado pelo texto.

Para Coscarelli (1996, p. 7), “os processos inferenciais são a alma da leitura. Quem não faz inferências não lê”. O leitor proficiente é capaz de realizar os diferentes tipos de inferências que o texto escrito exige. O texto diz, a inferência interpreta, orienta e adiciona informações ao dito. A inferência é responsável pela estruturação de conhecimentos que não estão explícitos no texto. Questões potencialmente inferenciais apresentadas no texto levam à realização de uma leitura mais profunda, obrigando o leitor a interagir com o texto, pois a informação que ele busca não está pronta, mas precisa ser elaborada.

A realização de inferências, através da conjugação das informações fornecidas pelo texto, da experiência em leitura e do conhecimento de mundo do leitor é básica para leitura. Segundo Poersch (2002), a inferência é um processo cognitivo importante para a construção do sentido, ela é decorrente do reconhecimento de informações escritas. Ela é organizada a partir de traços mínimos significativos oriundos da experiência e do conhecimento prévio –



lingüístico e de mundo – engramada na memória do leitor. Assim, para se construir o sentido de um texto, que não se dá de maneira linear e seqüencial, é necessário realizar um constante movimento em várias direções, recorrer a diversas fontes de informação, que podem ser textuais e extratextuais. Estas são adquiridas através da experiência e da vivência de fatos, já aquelas, oferecidas como pistas pelo escritor ao leitor, estão presentes no texto.

Os elementos lingüísticos – itens lexicais e estruturas sintáticas – funcionam como pistas para o leitor captar o sentido de enunciados que o levam a ativar o conhecimento prévio e a utilizar o conhecimento lingüístico necessário para o estabelecimento de relações significativas entre as informações. A ativação do conhecimento lingüístico se dá por meio de componentes como vocabulário e itens gramaticais. O domínio das estruturas sintáticas auxilia na compreensão das proposições e das relações coesivas presentes na estrutura textual. O conhecimento de diferentes tipos de discurso também é um facilitador para se chegar a um reconhecimento mais preciso do objetivo do autor.

Neste estudo, o conhecimento prévio diz respeito ao conhecimento de mundo como fruto das experiências de cada leitor, enquanto o conhecimento lingüístico é responsável pelo uso e interpretação adequados dos recursos e das pistas lingüísticas. O conhecimento compartilhado entre autor e leitor reside na própria capacidade do leitor de interagir com a mensagem escrita e, a partir dela, construir o sentido para sua leitura.

Em uma leitura proficiente, as palavras não são lidas letra por letra, mas como um todo e em blocos, pois o seu reconhecimento é instantâneo, isto é, ele não ocorre por meio de processamento analítico-sintético, mas realizado de maneira ideográfica. Para Kato (1999, p.34), um leitor iniciante, ou menos proficiente, utiliza, no processamento da leitura, menos o reconhecimento visual instantâneo do que aquele que possui as habilidades já desenvolvidas. A apreensão do significado ainda ocorre apoiada e intermediada pela decodificação total e/ou parcial da palavra, ao qual um leitor mais proficiente somente recorre ao se deparar com itens estranhos ao seu universo de vocabulário visual. Nesses casos, levado pelo conhecimento das restrições ortográficas, o leitor utiliza-se de diferentes estratégias, baseadas no seu conhecimento das regras, adquirido através da experiência em leituras, para a resolução das questões.

Fugita (2004) entende que, no ato da leitura, além das questões fonotático/ortográficas, interagem também restrições do contexto do leitor, seu conhecimento prévio, valores e crenças, restrições impostas pelo texto, intenções do autor, refletidas no contexto lingüístico, restrições decorrentes do contexto da realização de leitura, interesse, objetivo e estado psicológico do leitor.

De acordo com Smith (1999, p. 100), a identificação de palavras individuais durante a leitura ocorre de maneira inconsciente. Esse estado de “inconsciência” é propiciado pela familiaridade das palavras e faz a leitura fluir, enquanto a não-compreensão de alguma passagem provoca uma redução na velocidade da leitura e/ou dificuldades em estabelecer a continuidade do sentido. Apreensão de conjuntos de letras, palavras inteiras ocorre em segundo plano, pois a leitura exige a proeminência do significado, por isso as seqüências de palavras são mais facilmente identificadas se elas forem significativas.

Conforme Kato (1999, p. 50), no processamento da leitura, temos dois tipos básicos: *top-down* e *bottom-up*. O primeiro é um processamento não-linear da leitura. Nele é significativa a presença de informações não-visuais, a direção em que ocorre é da macro para a microestrutura. No segundo tipo, o significado é construído a partir da análise e síntese das partes. Esses dois tipos de processamento também determinam os tipos de leitores. Aquele que realiza a leitura *top-down*, o processamento descendente, lê com fluência, apreende facilmente as principais idéias do texto, evita confirmar suas hipóteses, e faz uso intenso do conhecimento prévio. O segundo tipo é aquele que se utiliza basicamente do *bottom-up*, processamento ascendente, e constrói o sentido com base predominantemente no texto. É mais vagaroso e pouco fluente, encontra dificuldades para sintetizar as idéias do texto. Ainda de acordo com a autora, há um terceiro tipo de leitor, um leitor maduro, o leitor ideal, capaz de recorrer à forma apropriada no momento certo. Para esse, a escolha de um ou outro processamento é uma questão de estratégia metacognitiva, pois ele tem o controle sobre o processamento da sua leitura.

Ler nas entrelinhas, ler o que não está escrito decorre da percepção e do relacionamento entre fatos presentes na superfície e nas subjacências do texto, alcançáveis através da realização de inferências bem sucedidas. Para o leitor perceber, por exemplo, a ironia presente em um texto, é relevante que tenha o conhecimento prévio e lingüístico necessários para inferir, interpretar e relacionar fatos textuais e extratextuais, avaliar adequadamente situações em determinado contexto.

Pressupõe-se neste estudo que o indivíduo, ao concluir o décimo ano escolar, já possua as habilidades suficientemente desenvolvidas para ser incluído na categoria dos leitores proficientes, pois possui as características de um leitor cognitivamente maduro, com uma considerável bagagem de conhecimentos lingüísticos e prévios, que lhe permitem fazer uso dos recursos da língua e utilizar-se das diferentes estratégias para chegar à compreensão do texto.

### 1.1.2 Compreensão leitora

A compreensão leitora é decorrente de um processo cognitivo altamente sofisticado que acontece por ocasião do estabelecimento da interação entre o leitor e o texto. Essa interação é, portanto, condição necessária para o leitor alcançar o resultado desejado: a compreensão. E para que esse processo se realize produtivamente, as condições cognitivas, os conhecimentos prévios e lingüísticos, a formulação e a testagem de hipóteses e as predições são fatores determinantes.

De acordo com Koch (2003), para a realização da leitura de um texto, as estratégias cognitivas são acionadas, isto é, ocorre o cálculo mental, e assumem a função de facilitar o processamento textual, quer em termos de produção quer em termos de compreensão. Para que haja compreensão entre os interlocutores, no caso entre texto e leitor, é necessário que os aspectos estruturais e processuais da cognição sejam devidamente organizados e ativados.

Tierney & Pearson (1983) afirmam que leitor bem sucedido usa seu conhecimento prévio e lingüístico com cuidado. No momento certo e exato, ele acessa as estruturas e os conhecimentos adequados e necessários para interpretar o texto. Nota-se também que a fixação de metas pelo leitor pode determinar o conhecimento a ser acessado por ocasião da leitura de um determinado texto. Além disso, no mesmo momento em que o seu conhecimento é modificado, devido ao seu engajamento no texto, o leitor procede a uma adaptação e/ou alteração das metas estabelecidas. Da mesma forma como o escritor inicialmente planeja seu escrever, assim o leitor planeja sua leitura. Esse planejamento envolve dois processos complementares: fixação de metas e mobilização de conhecimento.

A compreensão é basicamente memória, que ativa conhecimentos já existentes, o “ancoradouro” para as informações novas advindas da leitura. Os mecanismos cognitivos que atuam nessa interação entre o conhecimento antigo e os dados novos do texto viabilizam o estabelecimento de conhecimentos novos. Para Clark H. H. & Haviland (1977), a estratégia operacional do ouvinte/leitor é isolar imediatamente a informação velha, buscar o antecedente direto existente e a ele integrar a informação nova. Se o antecedente não for encontrado, mobilizará outras informações armazenadas na memória para proceder às inferências necessárias. Para Halliday & Hasan (1976), se o conhecimento da informação nova não pode ser conectado ao que já existe na memória, ela precisa ser determinada estruturalmente pelo texto, isto é, pela explicitação de relações referenciais, recorrentes e seqüenciais entre os elementos lingüísticos do texto.

Muitas vezes as informações lingüísticas explícitas não são suficientes para que se construa a coerência e, por conseguinte, ocorra a compreensão do texto. Nesses casos, o leitor é obrigado a fazer inferências – a construção de proposições novas a partir das informações encontradas no texto – para preencher o “vazio”, isto é, suprir a ausência de informações essenciais. As inferências, porém, não ocorrem apenas quando o leitor estabelece ligações entre palavras e organiza redes conceituais no interior do texto, elas também acontecem quando o leitor busca informações e conhecimentos adquiridos pela sua experiência de vida. Esse conhecimento permite ao leitor fazer deduções que irão preencher as lacunas deixadas pelo texto e fornecer o contexto e o conteúdo necessários para a interpretação das informações e viabilizar a compreensão.

A habilidade de relacionar informações que vem de diferentes constituintes textuais e de fatores extratextuais é um aspecto muito importante da compreensão leitora. Segundo Coscarelli (1995, p. 13), “parece haver subconjuntos – subdivisão no processamento da leitura – que participam significativamente da compreensão leitora”, que, conforme a autora, fornecem as condições e os recursos necessários para armazenar informações provenientes dos constituintes precedentes ao que está sendo lido e, simultaneamente, também fornecem os recursos para processar os constituintes subseqüentes. Nesse aspecto a coesão pode ser vista como um conjunto de recursos lingüísticos que ajuda o leitor a estabelecer a coerência do texto, pois os elementos coesivos assinalam a ligação entre uma sentença que veio antes e a que está sendo processada pelo leitor, através de elementos no texto cuja interpretação e compreensão dependem de outros – elementos previamente introduzidos no texto – como acontece, por exemplo, com os pronomes pessoais, situações em que é preciso relacionar informações de diferentes constituintes para identificar as entidades do texto às quais eles se referem.

Para Poersch (1994, p. 167), os conteúdos podem ser divididos como sendo de ordem explícita, implícita e ultraplícita. Os primeiros estão presentes no texto e podem ser detectados na superfície, enquanto que os implícitos exigem a realização de inferências e o estabelecimento de relações entre informações de diferentes níveis. Os ultraplícitos, por sua vez, envolvem – em um grau considerável – informações de fora do texto relacionadas com a situação de produção.

Dessa forma, a compreensão leitora é entendida aqui como um processamento interativo entre o leitor e o texto, do qual resultam novos conhecimentos. E, tratando-se da compreensão de alunos concluintes do décimo ano escolar, prevê-se um nível bastante satisfatório, pois eles já possuem condições para apreender conteúdos em diferentes níveis de

profundidade. Investigar, pois, a compreensão leitora desses sujeitos é o foco central deste estudo. Além disso, procura-se constatar o grau de correlação entre os níveis da compreensão leitora e os da consciência lingüística dos indivíduos ora investigados.

## 1.2 CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA E LEITURA

Falar em consciência lingüística é referir-se à habilidade do indivíduo de descrever e de agir sobre os próprios conhecimentos lingüísticos. De acordo com Poersch (1998), o processo da conscientização ocorre num *continuum*, que parte de um estágio de inconsciência e pode atingir o nível de consciência plena, isto é, quando o indivíduo é capaz de manipular, descrever aquilo que é alvo de sua reflexão, monitorar aquilo que é percebido e julgar o que é aprendido ou deve ser aprendido. A consciência lingüística propicia o uso da linguagem para descrever a si própria e, devido a um estreito imbricamento e/ou sobreposição de segmentos com a cognição, permite o surgimento da metacognição e, por extensão, a metalinguagem.

A leitura é um processo que está relacionado com o sistema perceptivo humano e, devido à sua natureza, muitas operações mentais relacionadas ao ato da leitura são automáticas e inconscientes. Por isso a primeira leitura – a leitura ingênua – de um texto, ou a realizada por um indivíduo que carece de habilidades, caracteriza-se por uma tentativa imediata e inconsciente de adivinhar e/ou intuir, a partir do que foi lido anteriormente, como o texto desenvolver-se-á até o seu final. É a primeira tentativa provisória de compreensão.

A consciência lingüística é um dos fatores cognitivos implicados no processamento da leitura e alcançá-la depende, dentre outros, de fatores como maturidade lingüística, conhecimento lingüístico, capacidade de raciocínio e conhecimento prévio do indivíduo. Ter consciência lingüística em leitura significa ser capaz de selecionar deliberadamente e usar conscientemente as pistas do texto como recurso e/ou estratégia para alcançar a compreensão, estabelecer as relações possíveis e necessárias entre uma diversidade de informações textuais e extratextuais, visando à construção do sentido durante a leitura.

De acordo com Poersch (2001, 2002), o percurso da construção de sentido se estabelece por graus e/ou níveis de proficiência, que vão desde um processo totalmente consciente e controlado até um fazer inconsciente, automático. A memória declarativa – quando o sujeito é capaz de verbalizar os procedimentos – é denominada de consciente, explícita, controlável ou ainda serial, enquanto a procedimental, a não-declarativa – quando o

indivíduo não consegue explicar os procedimentos – é inconsciente, implícita, automática ou ainda paralela.

O leitor, a partir de predições, da seleção seletiva de pistas e da realização de inferências, reflete e atua sobre o processo de compreensão através de estratégias metacognitivas. Essa atividade de reflexão, de acordo com Smith (1989), tem função planejadora e avaliadora, isto é, o pensamento acerca do próprio pensamento, constituindo-se na consciência metalingüística. E, ao retomar aspectos significativos do texto, durante a leitura, o leitor, de forma consciente, recorre a estratégias metacognitivas.

Para Kato (1999), no processo da leitura, para se chegar à interpretação de um estímulo, é necessário formular e avaliar muitas hipóteses, alternativas parciais, em vários níveis, sobre o *input* recebido, o que ocorre parcialmente abaixo do nível da consciência introspectiva do leitor. O processamento consciente na leitura é, em grande parte, seqüencial e, por isso, vagaroso, enquanto a aplicação de estratégias subconscientes de processamento é extremamente rápida. Segundo a autora, esse processamento ocorre do meio para as extremidades, para a esquerda e para a direita, com operações simultâneas e em paralelo. O leitor, por sua vez, pode ter consciência da interpretação final de um estímulo, mas não dos vários procedimentos ocorridos durante o processamento da leitura, pois há vários processos inferenciais significativos que ocorrem abaixo do nível de introspecção. Quando o leitor percebe alguma falha em sua compreensão, ele recorre a estratégias metacognitivas, que funcionam como mecanismos detectores e/ou investigadores dos problemas de compreensão ocorridos, momento em que o leitor despende um esforço maior, recrutando recursos cognitivos para resolver a questão.

Em Vygotsky (1962), há a assertiva de que a aquisição do conhecimento pelo indivíduo passa por dois estágios: aquisição automática e inconsciente, seguida de um aumento gradual no controle consciente e ativo sobre a aquisição desse conhecimento. Atendo-se a essa proposição, pode-se entender a metacognição como o controle deliberado e consciente das ações cognitivas no processamento da leitura. É importante notar que, quando a complexidade de estímulo recebido exige um exame mais apurado, o leitor pode valer-se de mais de uma estratégia para sanar o problema. As dificuldades na leitura podem ocorrer devido ao nível de maturidade e/ou habilidade do leitor, ou de problemas estruturais do texto. Quanto maior a dificuldade, tanto maior é a necessidade de regredir no uso de estratégias, isto é, o leitor recua à interpretação canônica do estímulo, realizando então a leitura do tipo *bottom-up* ao ativar os seus esquemas mentais. Trata-se de procedimentos inconscientes, distintos das estratégias metacognitivas, que são procedimentos conscientes.

Conforme Kato (1999, p. 105), são importantes, como fundamento para o presente estudo, as atividades e/ou situações que requerem o uso de estratégias metacognitivas, que ocorrem nas seguintes situações: no momento do esclarecimento dos propósitos e/ou objetivos da realização da leitura; na compreensão das exigências – implícitas ou explícitas – de uma tarefa relacionada à leitura; na identificação de aspectos importantes da mensagem para a construção do sentido; na focalização deliberada da atenção em conteúdos considerados mais importantes, decorrente da finalidade da leitura; no monitoramento da própria leitura; nos procedimentos que envolvem a autocorreção e adoção de ações corretivas; na preocupação com a fluência da leitura para evitar truncamentos e/ou distrações, que poderão provocar interrupções no fio condutor da construção do significado.

Com base nos pressupostos teóricos até aqui apresentados, a leitura do texto-base, uma crônica, instrumento deste estudo, exigirá do indivíduo habilidade lingüística e capacidade de reflexão para realizar a conjugação de informações textuais, explícitas e implícitas, com informações extratextuais, de ordem sociocultural, importantes para alcançar a compreensão. Além disso, terá de valer-se de conhecimentos lingüísticos específicos e de mundo, para perceber a ironia referente à humanização dos animais de estimação, presente no texto.

### **1.3 TEXTO**

O texto, antes de tudo, é estrutura. E, devido à sua natureza, a estrutura textual é elemento fundamental na produção e compreensão do texto. No entanto, não é a extensão a propriedade definidora de um texto, mas o fato de ser, segundo Halliday & Hasan (1976), “uma unidade de linguagem em uso”.

De acordo Bracewell et alli (1982), se, na produção do texto, a estrutura requer um tratamento adequado para alcançar condições necessárias para favorecer o entendimento do leitor, na leitura, a estrutura textual atua como suporte para a efetiva realização do texto através da leitura. Ela é a principal responsável pela expressão conceptual, a base das proposições, isto é, o leitor precisa apoiar-se na estrutura para inferir a concepção do escritor. Entendida dessa forma, a estrutura é a organização imprescindível da base do texto para que a compreensão possa ocorrer, e reconhecê-la constitui-se em fim para a leitura.

Na estrutura textual, destacam-se elementos importantes que devem ser percebidos pelo leitor: a estrutura da informação; o (re)conhecimento da estrutura textual como unidade,

adquirido a partir da realização de leituras e o conhecimento prévio de representações específicas de estruturas. Dentre os elementos presentes na superfície, destacam-se os “elos” coesivos, que são marcas relevantes da organização do texto. A coesão é construída a partir da inserção de diferentes elementos com função coesiva como, por exemplo, as referências pessoais. Elas são significativas para a percepção da rede textual e, no presente estudo, são utilizadas como base e/ou ponto de partida para a investigação dos níveis da compreensão leitora e consciência lingüística dos alunos.

### **1.3.1 Elemento intermediador entre escritor e leitor**

Na concepção interacionista, devido à condição dialógica da linguagem, o texto é o portador das informações do seu autor, cabendo ao leitor valer-se de estratégias para desvendá-las. A sucessão de informações que ocorre no texto forma uma cadeia, uma trama de informações que transcende a seqüencialidade. Há um entrelaçamento significativo entre as partes, quando cada uma das informações dadas estabelece relações de sentido e significado tanto com os elementos que a antecedem quanto com os que a sucedem. Essa tessitura é alcançada através do uso de mecanismos lingüísticos, e, entre eles, os referentes textuais, que estabelecem a conectividade, determinam as retomadas e garantem a coesão da cadeia textual. Essas articulações entre os vocábulos e/ou entre as partes do texto podem se dar através de elementos de ordem lexical ou gramatical. A esse respeito, Koch & Travaglia (2002, p. 8) afirmam que o texto deve ser entendido como uma unidade lingüística concreta, que é tomada pelos usuários da língua, no caso, pelo leitor, como uma unidade de sentido, independente de sua extensão.

### **1.3.2 Coesão e coerência, fatores de textualidade**

Para Beaugrande & Dressler (1983), é a textualidade que diferencia um texto de um não-texto e estabelecem sete padrões de textualidade, isto é, fatores que fazem com que uma seqüência lingüística seja um texto. Cinco desses padrões são centrados no leitor – a intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade – que



explicam com maior amplitude o funcionamento da atividade comunicativa, na qual estão implicados o produtor/autor e o receptor do texto, enquanto a coesão e a coerência são os padrões centrados no texto.

Podemos entender *coerência* como aquilo que faz com que um texto nos pareça lógico, consistente, aceitável, com sentido. Quando se entende um texto, oral ou escrito, é porque se conseguiu atribuir coerência a esse texto. A coerência tem a ver com as idéias do texto, com os conceitos e as relações entre conceitos que esse texto põe em jogo. Ler um texto e entendê-lo, considerá-lo coerente, significa conseguir processá-lo com os conhecimentos e a habilidade de interpretação que se tem e, então, avaliá-lo como compatível com esses conhecimentos.

Acontece, porém, que praticamente nenhum texto diz tudo que é necessário para que ele possa ser compreendido. Em geral, os textos trazem muita informação implícita ou subentendida e também não explicitam todas as relações entre as informações presentes. Ao leitor cabe, então, a tarefa de identificar e inter-relacionar informações e, assim, produzir coerência para o texto. Como as pessoas têm conhecimentos, habilidades e interesses diferentes, é normal que haja pontos de divergência na compreensão que essas produzem a partir de um mesmo texto. A construção do sentido depende, pois, dos conhecimentos e intenções de quem escreveu o texto e dos conhecimentos disponíveis e das habilidades interpretativas de quem o lê.

Para esses autores, a coerência é um princípio de textualização que funciona atrelado e articulado com os fatores acima mencionados, isto é, entendem que a coerência é co-construída pelos interlocutores, dependente da co-construção da *coesão*, e influenciada pelos cinco fatores intervenientes. Um texto é aceito e avaliado pelos interlocutores (*aceitabilidade*) como coerente quando os recursos lingüísticos utilizados são percebidos como integrados num todo inteligível (*coesão*), que lhes pareça adequado à situação em que ocorre (*situacionalidade*) e apropriado para a realização das intenções do escritor diante dos leitores a quem se destina o texto (*intencionalidade*).

A textualidade somente é alcançada através da satisfação de determinadas exigências, a necessidade do estabelecimento adequado de seus principais fatores: a coesão e a coerência. Os elementos coesivos são pistas explicitadas, sinalizadoras, para que o leitor possa determinar as estratégias de que se valerá durante o processamento da leitura, enquanto a coerência é a conexão conceitual e cognitiva presente nas subjacências do texto, é ela que fornece as categorias que permitem a análise do texto em um nível mais profundo.

De acordo com Koch (1997 e 1998), a questão da coerência de um texto passa pela construção coesiva – coerência microestrutural – e por fatores pragmáticos da textualidade. A coerência resulta da atuação construtiva dos interlocutores e da atuação de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. Assim, infere-se que alguns fatores da coerência podem ser de ordem sintática, semântica, pragmática ou ainda temática.

A coerência é subjacente à superfície textual, isto é, não é marcada explicitamente no texto, no entanto é a hierarquizadora dos elementos lingüísticos da superfície. Ela se constitui em um princípio básico de interpretabilidade e compreensão. Assim, ela está diretamente relacionada com a boa formação do texto e é responsável pela unidade e continuidade de sentido ao longo do texto; portanto, ela é global.

Conforme Koch (1993, p. 21), “a coerência é a organização reticulada ou tentacular do texto, a continuidade de sentidos em meio ao conhecimento ativado pelas expressões do texto”. A boa formação do texto tem a ver com a recuperabilidade de sentidos e está fundada na coerência que, por sua vez, está relacionada com a interpretabilidade do texto. Para Marcuschi (1983, p. 46), “a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários dos textos, trata-se do nível da conexão conceitual-cognitiva e da estruturação do sentido, manifestando-se, preferencialmente, na macroestrutura”. Entende-se, assim, que a macroestrutura é definida ao nível da representação semântica global do texto, que tem como correlato psicológico um esquema cognitivo que determina a planificação, produção, por parte do escritor, e a compreensão, armazenagem e (re)construção do texto pelo leitor. Determinar, pois, a macroestrutura é estabelecer a macroproposição textual; em outras palavras, é firmar a coerência global do texto em termos semânticos.

A coesão, por sua vez, diz respeito ao inter-relacionamento entre os elementos lingüísticos do texto. Aparentemente, a coesão já vem pronta no texto, e o leitor só tem que reconhecê-la. Mas, na verdade, não é isso que ocorre: a coesão também é construída pelos interlocutores, o autor e o leitor. A língua dispõe de vários recursos com os quais os escritores podem indicar, em seus textos, as relações que pensaram com elementos lingüísticos. No entanto, esses recursos apenas indicam, sinalizam, instruem; quem de fato estabelece as relações é o ouvinte ou o leitor.

A coesão textual, como um dos fatores responsáveis pela textualidade, segundo Beaugrande & Dressler, concretiza-se a partir de elementos lingüísticos utilizados para estabelecer determinadas relações de sentido entre enunciados (ou parte de enunciados), as quais respondem pelos processos da seqüencialização e provêm o texto de ligações

lingüísticas significativas e necessárias entre os elementos que ocorrem em sua superfície. A coesão e a coerência são aspectos de um mesmo fenômeno. Devido às suas especificidades de função e finalidade de uso dentro do texto, constituem-se em elementos facilitadores da compreensão e interpretação. Rupturas e/ou inadequações em seu uso ou emprego resultam em prejuízo à clareza do texto.

Enquanto a coerência é o resultado de um complexo inter-relacionamento de fatores de ordem lingüística, cognitiva e interacional e diz respeito ao modo como os componentes do texto – conceitos e relações subjacentes à superfície – se configuram e se relacionam entre si para operar a continuidade dos sentidos, os elementos de coesão, de acordo com Marchuschi (1983, p. 25), “são aqueles que dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto, não são apenas princípios sintáticos, mas sim uma espécie de semântica da sintaxe textual”, pois estabelecem relações de sentido entre os elementos lingüísticos que os antecedem e os que os sucedem.

Para Halliday & Hasan (1976, p. 4), a coesão textual é um conceito semântico, são relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como tal. O fenômeno da coesão ocorre quando a interpretação de um elemento é dependente de outro no interior do texto, quando a decodificação de um se dá em função do outro. Ela se realiza concretamente através do sistema léxico-gramatical da língua, portanto a coesão pode ser de ordem gramatical ou lexical. Os autores definem coesão em relação a dois elementos fundamentais: o que pressupõe e o pressuposto. Ao explicitarem essas relações referenciais, recorrentes e seqüenciais entre os elementos lingüísticos, definem a coesão como sendo gramatical, interfrasal e lexical. A coesão gramatical pode ser categorizada como de referência, elipse e substituição; a coesão interfrasal por conjunção; e a coesão lexical por reiteração e associação por contigüidade.

Entende-se, assim, a coesão como sendo a ligação entre elementos superficiais do texto, a qual é efetivada através de elementos lingüísticos especiais, a partir do modo como esses se relacionam e se combinam entre si, para assegurar um desenvolvimento proposicional adequado. E como resultado dessa explicitação de relações entre os elementos lingüísticos, o texto alcança mais legibilidade e, conseqüentemente, um maior grau de leitura.

### 1.3.3 Coesão gramatical: referências pessoais

Os elementos de referência – não são interpretáveis semanticamente por si mesmos – remetem a outros itens do texto para que possam ser interpretados. Eles são classificados por Halliday & Hasan (1976) como situacionais, os exofóricos, e textuais, os endofóricos. A referência pode ser pessoal, quando realizada através do uso de pronomes pessoais e possessivos. Será demonstrativa, quando efetivada através de pronomes demonstrativos e advérbios de lugar. E comparativa, quando acontece de forma indireta através de elementos que denotam identidade e similaridade. Entendem os autores que os principais fatores de coesão são a referência, substituição, elipse, conjunção e lexical.

A coesão, com fundamento na gramática, ocorre através do uso de pronomes, de certos advérbios ou expressões adverbiais, artigos, conjunções e numerais. Dentre os pronomes destacam-se os pronomes pessoais – retos e oblíquos – de terceira pessoa, empregados em substituição a outros elementos também presentes no texto.

Para Halliday & Hasan, o pronome pessoal, como elemento anafórico, é mais do que um substituto para um substantivo, um sintagma nominal, ou ainda de uma passagem inteira do texto. Além de se constituir em mecanismo lingüístico que gera coesão, é uma manifestação lingüística da coerência e também responsável pela progressão textual. Por isso, a resolução de uma anáfora pronominal não depende apenas do reconhecimento da existência da relação entre o pronome e o outro elemento, mas também da sua interpretação semântica e da identificação adequada do seu antecedente. O pronome anafórico, em uma determinada instância do discurso/texto, se vincula a um outro elemento perfeitamente identificável, para que a interpretação semântica seja realizada com êxito. Esse reconhecimento é realizado através das informações transmitidas pelo texto, da percepção de fatos do contexto ou ainda da recuperação através de inferências, também decorrentes da experiência de mundo do indivíduo, fonte importante de informações para a concretização da resolução da anáfora.

De acordo com Neves (2000, p. 449), o pronome pessoal tem como traço categorial a capacidade de fazer referência pessoal, de identificar de forma pura a pessoa gramatical, o que já não acontece com outros pronomes que, além de terem relação com a pessoa gramatical, estabelecem também alguma outra relação. Os pronomes pessoais átonos apresentam-se nas formas reflexivas, quando são partes integrantes de verbos pronominais, e não-reflexivas. As formas reflexivas representam um complemento da mesma pessoa do sujeito; nesse caso, o sujeito e o complemento são co-referenciais.

Os pronomes pessoais, devido a sua natureza fórica, têm três funções básicas no discurso: a função interacional, a função textual e a função de explicitar o referente. Como elementos interacionais, eles representam na sentença os papéis do discurso, o que remete à situação de fala. Quando considerados a partir da sua função textual, temos elementos que garantem a continuidade do texto, através da referência de elementos do próprio texto. Em sua terceira função, eles explicitam a natureza dos referentes, assumindo, então, suas formas particulares.

Esses pronomes, de acordo com a função sintática que desempenham na oração, assumem formas particulares. Quando na função de complemento de verbo transitivo direto, a forma é **o** e suas respectivas variantes de gênero e número: **os**, **a**, **as**. Como enclíticas, as formas podem sofrer alterações, depois da forma verbal com final em vogal + **-r**, passam para **-lo** e **-la**, com variação de número. Passam para **-no** e **-na**, com variação de número, quando a terminação da forma verbal for nasal. A forma **lhe(s)** é usada quando o pronome está na função de objeto indireto. Os pronomes reflexivos e recíprocos possuem uma única forma para o objeto direto e o indireto: **se**.

Assim, de acordo com os princípios da Linguística, o pronome pessoal, em terceira pessoa, é um elemento usado para reenviar a ou substituir uma outra palavra já utilizada no discurso, quando se evidencia o seu traço categorial: a capacidade de realizar a referência pessoal. No presente estudo, trata-se do emprego anafórico das diferentes formas desse pronome, inclusive a sua variação quanto ao gênero e número, sendo ele o responsável pelo estabelecimento das redes de referência pessoal no texto-base dos testes da pesquisa, portanto, significativo para o estabelecimento da coesão textual. Trata-se de um elemento estruturador da sintaxe que propicia a continuidade do sentido e, por conseguinte, da unidade do texto.

Neste estudo as formas particulares dos pronomes pessoais átonos, em terceira pessoa, são utilizadas como ponto de referência para averiguar a adequação do uso dos elementos de referência pessoal e também para analisar o nível de consciência linguística dos alunos ao empregarem esses pronomes no preenchimento das lacunas do teste de emprego das referências pessoais. Num segundo momento, eles são usados como marcas coesivas para proceder ao rastreamento da rede de referência pessoal, com vistas a identificar a capacidade de percepção do texto como um todo pelos sujeitos pesquisados.

## **2 PROBLEMA**

Este capítulo diz respeito à caracterização da pesquisa em si e à apresentação dos objetivos, hipóteses e respectivas variáveis.

### **2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

A presente pesquisa é de natureza diagnóstica dos níveis da compreensão leitora e da consciência lingüística de alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre. Fundamentada nos pressupostos teóricos da psicolingüística, caracteriza-se pela análise de correlações entre variáveis.

### **2.2 OBJETIVO GERAL**

A presente pesquisa tem como objetivo geral contribuir, de alguma forma, para a identificação de fenômenos cognitivos, lingüísticos e extralingüísticos que podem influenciar e/ou dificultar a compreensão leitora e, por conseguinte, o emprego e o reconhecimento das referências pessoais que, no presente estudo, restringem-se aos pronomes pessoais oblíquos átonos, em terceira pessoa.

Para alcançar o proposto, propõe-se identificar duas faces dessa problemática: analisar o emprego das referências pessoais e detectar os níveis de correlação entre o desempenho no emprego dos pronomes pessoais oblíquos átonos e a consciência lingüística dos sujeitos investigados; e analisar os níveis das correlações entre os escores do emprego das referências pessoais – pronomes oblíquos átonos, em terceira pessoa – e os escores do rastreamento da rede de referenciação pessoal e os da compreensão leitora.

Os resultados alcançados poderão constituir-se em motivo de reflexão, questionamento e/ou em auxílio para o professor perceber com mais clareza a ordem dos fenômenos que

atingem a capacidade do aluno de agir adequadamente nas questões relacionadas à leitura compreensiva de textos e à percepção dos mesmos como unidades de sentido.

### **2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Analisar o emprego coesivo das referências pessoais – pronomes oblíquos átonos, em terceira pessoa –, por alunos do segundo ano do Ensino Médio.
- b) Verificar o nível da consciência lingüística e a relação entre os escores da consciência lingüística e os escores do emprego das referências pessoais – os pronomes dos pronomes átonos, em terceira pessoa.
- c) Examinar as relações entre os escores de desempenho no emprego das referências pessoais – pronomes oblíquos átonos, em terceira pessoa – e os do reconhecimento dos pronomes pessoais na rede de referenciação textual.
- d) Examinar as relações entre os escores de desempenho no emprego das referências pessoais e os da compreensão leitora dos alunos.

### **2.4 HIPÓTESE GERAL**

A presente pesquisa orienta-se por quatro hipóteses. A primeira diz respeito ao desempenho no emprego das referências pessoais; a segunda está relacionada à relação entre consciência lingüística e desempenho no emprego das referências pessoais; a terceira e a quarta estão relacionadas às relações existentes entre o emprego, o reconhecimento das referências pessoais na rede de referenciação e a compreensão leitora dos sujeitos da pesquisa.

Parte-se do pressuposto de que o emprego das referências pessoais apresenta ao aluno uma variação significativa no grau de dificuldade, que está relacionado ao tipo de pronome pessoal. Os escores da consciência lingüística apresentam uma correlação positiva com os escores do emprego das referências pessoais. Esses escores também estão correlacionados positivamente com os escores da compreensão leitora do aluno e os do reconhecimento das referências pessoais na rede de referências pessoais da rede textual.

## 2.5 HIPÓTESES ESPECÍFICAS E VARIÁVEIS

Como hipóteses específicas têm-se:

- a) O desempenho do aluno no emprego das referências pessoais apresenta diferenças quanto ao tipo de pronome pessoal oblíquo átono, em terceira pessoa.
- b) Os escores de consciência lingüística apresentam uma correlação positiva com os escores do desempenho no emprego das referências pessoais – pronomes pessoais oblíquos átonos, em terceira pessoa.

Variáveis: emprego das referências pessoais e consciência lingüística.

- c) Os escores do emprego das referências pessoais – pronomes oblíquos átonos, em terceira pessoa – estão correlacionados aos escores da identificação das referências pessoais na rede textual.

Variáveis: emprego e reconhecimento das referências pessoais.

- d) Os escores do emprego das referências pessoais – pronomes oblíquos átonos, em terceira pessoa – estão correlacionados aos da compreensão leitora do aluno.

Variáveis: emprego das referências pessoais e compreensão leitora.



### **3 PROCEDIMENTOS**

Neste capítulo é apresentada a metodologia utilizada no estudo: a população-alvo e sua seleção, a descrição e a aplicação dos instrumentos para a coleta de dados, o levantamento, a mensuração e a análise estatística dos dados coletados e a avaliação das hipóteses.

#### **3.1 UNIVERSO E AMOSTRAGEM**

O universo desta pesquisa é composto por alunos do Ensino Médio de uma escola pública, originários de escolas estaduais e municipais de Ensino Fundamental dos bairros da Zona Norte de Porto Alegre e de municípios limítrofes.

A amostra constitui-se de 40 alunos de uma turma de segundo ano da referida escola. Para garantir uma maior uniformidade no conhecimento formal e na maturidade dos sujeitos, foi selecionada a turma 201, dentre as doze turmas do mesmo nível que a escola possui. Levou-se em consideração a não-repetência e a idade média dos componentes dos grupos, entre 16 e 17 anos.

Além disso, a opção pelo grupo deve-se também ao contato profissional direto com essa população na disciplina curricular de Língua Portuguesa e por ela também ter apresentado o problema, objeto deste estudo, durante exercícios relacionados ao emprego e à identificação dos referentes dos pronomes pessoais e nas atividades de compreensão leitora.

#### **3.2 SELEÇÃO DO TEXTO-BASE**

A primeira preocupação está relacionada com a leiturabilidade do texto. Os cuidados na seleção contemplam o grau de dificuldade nos aspectos sintático e lexical, considerando também aspectos pragmáticos, a fim de evitar problemas de outra ordem que poderiam interferir na *performance* dos alunos.

A opção por este texto, uma crônica, de NOVAES, C. E., deve-se, em parte, ao assunto abordado, animais de estimação. Assunto comum e muito presente na mídia, o qual se

relaciona facilmente aos conhecimentos prévios e/ou experiências de mundo dos alunos. Avaliou-se a presença da ironia no texto, condição que exige uma leitura em diferentes níveis. No entanto, ela está bastante explícita no texto, através da humanização dos animais e do exagero de algumas afirmações, que chegam a beirar o absurdo. Entendeu-se, assim, que esse aspecto do texto não poderia mais representar dificuldade para um leitor desta faixa etária e nível de escolaridade. A presença significativa de pronomes oblíquos átonos, em terceira pessoa, completa os requisitos para um texto-teste apropriado para a investigação aqui proposta (anexo I).

### **3.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS**

A coleta de dados foi realizada através da aplicação de quatro instrumentos: a) um texto com lacunas para verificar o desempenho do aluno no emprego das referências pessoais – pronomes oblíquos átonos, em terceira pessoa (anexo II); b) um protocolo verbal para verificar a consciência lingüística do aluno por ocasião do emprego dos pronomes oblíquos átonos, em terceira pessoa (anexo III); c) o texto em sua forma original, com elementos pronominais em negrito, para verificar o desempenho do aluno no reconhecimento das referências pessoais (anexo IV); d) um teste escrito de compreensão leitora sobre o texto-base com questões de V e F, com justificativa para respostas F (anexo V).

Esses instrumentos foram elaborados com a finalidade de investigar o desempenho dos alunos no emprego e reconhecimento das referências pessoais e a compreensão leitora em diferentes momentos e níveis de leitura, já que tipo de leitura tem a ver diretamente com o objetivo com que é realizada. A leitura que exige o foco de atenção voltado para a microestrutura tem como objetivo o preenchimento das lacunas do emprego das referências pessoais, instrumento I. Para a resolução das questões do instrumento III, é requerida uma leitura de ordem macroestrutural e com a atenção voltada para a superfície do texto, pois os pronomes a serem reconhecidos estão em destaque. Já o teste de compreensão leitora, instrumento IV, exige uma leitura plena, isto é, uma leitura atenta para a macro e microestrutura, para a superfície e as subjacências do texto.

O primeiro instrumento é o texto-base desta pesquisa, com quinze lacunas – referentes ao apagamento de quinze pronomes oblíquos átonos, em terceira pessoa – que foi utilizado para coleta de dados para a avaliação do desempenho dos alunos no emprego das referências

persoais e, por conseguinte, a habilidade em estabelecer as relações dos pronomes com seus referentes. O instrumento I encontra-se no Anexo II.

O segundo instrumento é um protocolo verbal escrito, no qual constam 15 itens numerados, que correspondem às 15 lacunas do texto-base. Ele foi aplicado simultaneamente ao primeiro instrumento e tem por objetivo coletar informações sobre o nível de consciência lingüística dos alunos por ocasião da leitura e da resolução de cada uma das 15 questões do teste de emprego das referências pessoais. O nível de consciência foi registrado, item por item, no momento do preenchimento das lacunas.

O protocolo verbal escrito é um instrumento metacognitivo para o registro de informações sobre a existência, ou não, de consciência lingüística, e sobre os fatores que originaram e/ou determinaram as escolhas dos pronomes empregados. Portanto, o seu preenchimento é um procedimento consciente da parte dos sujeitos da pesquisa. O instrumento II encontra-se no Anexo III.

O terceiro instrumento, o texto-base, na sua forma original, com os quinze pronomes oblíquos em destaque, foi reapresentado aos sujeitos da pesquisa, para que circulassem os pronomes pessoais que substituem a palavra-chave *cão* do título do texto. Esse procedimento permite coletar os dados relacionados ao nível de percepção das referências pessoais presentes na rede textual, constituída, parcialmente, pelos pronomes pessoais e seus referentes, e, por conseguinte, avaliar o entendimento do texto como uma unidade de sentido. O instrumento III encontra-se no Anexo IV.

O quarto instrumento é um teste escrito de compreensão leitora. Também constituído de 15 questões, com as alternativas de verdadeiro e falso (V/F), e a exigência de justificativa para as questões assinaladas como F. Esse teste possui como objetivo específico verificar a compreensão mais ampla do texto, principalmente, a percepção dos implícitos (os diferentes níveis) do texto. O instrumento IV encontra-se no Anexo V.

### **3.4 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS**

A seguir são detalhados a forma de aplicação dos instrumentos e o tempo estabelecido para cada uma dessas atividades, a partir da aplicação-piloto dos quatro instrumentos.

### 3.4.1 Aplicação-piloto dos instrumentos

Com o objetivo de verificar a adequação e o funcionamento dos testes de emprego das referências pessoais, do protocolo verbal e do teste de rastreamento da rede de referência textual, elaborados para esta pesquisa, foi realizada uma aplicação-piloto a um grupo de 36 sujeitos com características semelhantes às dos sujeitos da pesquisa – uma turma de 2º ano do Ensino Médio, da mesma escola. Essa aplicação foi realizada em dois momentos e com um intervalo de 18 dias entre a primeira atividade (teste de lacunas acompanhado do protocolo verbal) e a segunda atividade (o teste de rastreamento da rede de referência pessoal no texto).

A aplicação desses testes teve como objetivo principal verificar o entendimento dos comandos e/ou ordens dos exercícios pelos alunos, já que havia a suspeita da falta de conhecimento e de domínio da metalinguagem necessários. Para o teste do emprego das referências pessoais, foram elaborados três enunciados diferentes; para o protocolo verbal, apenas um, pois o objetivo, nesse caso, era o de verificar se os sujeitos tinham condições de preenchê-lo adequadamente; finalmente, para o teste de rastreamento da rede da referência textual, foram elaborados dois enunciados diferentes.

Para a aplicação do teste do emprego das referências pessoais, acompanhada do preenchimento do protocolo verbal, a turma foi dividida em três grupos, cada um com 12 sujeitos. O primeiro grupo recebeu o texto-teste com instruções com o uso de metalinguagem e com a indicação dos pronomes oblíquos (*o(s)*, *a(s)*, *se* e *lhe*) dentre os quais deveriam selecionar o pronome adequado para cada uma das 15 lacunas. A instrução ao segundo grupo foi que preenchessem as lacunas, usando apenas pronomes oblíquos átonos, enquanto ao terceiro grupo apenas foi solicitado que preenchessem as lacunas com uma única palavra. Receberam o protocolo verbal com a instrução de que deveriam registrar em que pensaram e o que determinou a opção final para o preenchimento de cada uma das 15 lacunas do teste do emprego das referências pessoais. O tempo ideal fixado para a realização dessa tarefa foi de 90 minutos.

Os resultados alcançados através do protocolo verbal mostraram que os alunos são capazes de expressar em que pensaram, de declarar suas dificuldades e/ou manifestar o seu desconhecimento, ou ainda justificar a sua opção por determinado pronome. Entretanto, os resultados do teste do emprego das referências pessoais revelaram que o grupo que realizou o exercício com o maior número de informações, com a indicação dos pronomes oblíquos

átonos que deveriam ser usados, teve o menor número de acertos. O grupo ao qual foi solicitado que preenchesse as lacunas com pronomes oblíquos átonos, também revelou dificuldades para cumprir, adequadamente, a tarefa, enquanto o maior número de acertos ficou com aquele grupo que apenas teve como orientação o uso de uma única palavra. Chegou-se, assim, à conclusão de que a metalinguagem se constituía em uma dificuldade a mais para a realização da tarefa. Optou-se, então, para o instrumento definitivo, pela terceira alternativa de enunciado: *Complete as lacunas usando uma única palavra para cada lacuna.*

O teste para a realização do rastreamento da rede de referenciação pessoal (aplicado na mesma turma e, naquela ocasião, dividida em dois grupos) constava de dois enunciados diferentes. A um grupo foi solicitado que circulasse no texto os pronomes oblíquos átonos que substituem a palavra *cão* do título, sem mais informações e/ou pistas. Para o outro grupo, foi solicitado que circulasse, entre os pronomes em destaque, aqueles que substituem a palavra *cão* do título.

Novamente se verificou que a terminologia gramatical e a falta de conhecimento explícito da gramática constituíam-se em dificuldades para os alunos, pois os sujeitos do primeiro grupo circularam palavras de outras classes gramaticais e deixaram de identificar os pronomes oblíquos átonos como elementos substitutos da palavra *cão*. Já os alunos que receberam o texto com os pronomes oblíquos átonos em destaque, tiveram um número de acertos significativamente maior do que os outros. Isso confirmou que a metalinguagem e o desconhecimento das classes gramaticais representavam a dificuldade maior do grupo; por isso optou-se por apresentar os pronomes pessoais oblíquos em negrito no instrumento definitivo. Para a realização dessa tarefa o tempo foi de 30 minutos.

O teste de compreensão leitora, com questões de V/F, foi elaborado, inicialmente, com 25 questões, com a previsão de redução para 15 no instrumento definitivo. Essa tarefa foi realizada por 8 alunos, do mesmo grupo, em um ambiente reservado, para que fosse possível detectar possíveis dúvidas em relação ao entendimento e à formulação das questões, já que o texto propicia diferentes níveis de leitura. A partir dos resultados obtidos, foram eliminadas as 10 questões que suscitaram o maior número de questionamentos durante a realização do teste ou apresentaram um maior número de respostas inadequadas. Para a realização da tarefa, foram disponibilizados 60 minutos, tempo que se mostrou suficiente para realizar o teste.

### 3.4.2 Aplicação definitiva dos instrumentos

A aplicação dos instrumentos foi dividida em duas sessões. Na primeira oportunidade aplicou-se o teste do emprego das referências pessoais – com o apagamento dos 15 pronomes –, acompanhado do protocolo verbal. Os alunos foram instruídos a procederem rigorosamente de acordo com as instruções constantes nos instrumentos e lembrados de que se tratava de um exercício a ser realizado individualmente e com seriedade, pois seriam avaliados por isso. Além disso, foram orientados a explicarem, item por item, como chegaram à seleção e/ou por que optaram pelas palavras utilizadas no preenchimento das lacunas. Para a realização dessas duas tarefas, fixou-se o tempo em 90 minutos.

Após sessenta dias, tempo julgado necessário para que houvesse um certo apagamento da lembrança do texto pelos alunos, ele foi reapresentado na íntegra, com instruções para que, dentre as quinze palavras (os pronomes oblíquos) em negrito, identificassem aquelas que substituem a palavra *cão* do título do texto, circulando-as e ligando-as entre si com traços – procedimento que teve por objetivo verificar a capacidade do aluno em reconhecer a rede textual construída pelas referências pessoais no texto.

Logo a seguir, foi aplicado o quarto instrumento, o teste com questões V/F (com justificativa), para a avaliação da compreensão leitora do aluno. Tempo disponibilizado: 90 minutos para os dois instrumentos.

## 3.5 LEVANTAMENTO, TABULAÇÃO E TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS E AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES

O levantamento dos dados foi realizado a partir da aplicação dos quatro instrumentos. A mensuração desses dados teve por base critérios, também específicos, para cada tipo de instrumento e de acordo com a complexidade das informações geradas pelos instrumentos. Os escores obtidos em cada um dos instrumentos foram dispostos em tabelas, analisados à luz das teorias dos estudos lingüísticos do texto e da psicolingüística e avaliados estatisticamente para verificar a confirmação (ou não) das hipóteses norteadoras deste estudo.

A avaliação dos dados, referente à hipótese *a*, foi realizada através de uma análise qualitativa detalhada das quinze questões, e a análise dos dados referentes às hipóteses *b*, *c* e

*d*, foi realizada através da estatística descritiva com a aplicação do **coeficiente de correlação linear Person**. Nas conclusões foi utilizado o nível de significância de 5%. Os dados foram computados no Programa SPSS, versão 12.0.

Na avaliação das hipóteses *b*, *c* e *d*, foram consideradas como significativas as correlações que apresentassem um coeficiente igual ou acima de 0.45, enquanto um coeficiente menor do que 0.45 foi considerado como indicativo de correlação fraca, desprezível.

### 3.5.1 Instrumento I – Teste de emprego das referências pessoais

Para a pontuação dos acertos e erros do instrumento I, teste de emprego das referências pessoais, foi atribuído **1** para o acerto e **0** para o erro. Assim cada sujeito poderia alcançar o máximo de **15** e o mínimo de **0** pontos.

No que se refere à avaliação do emprego das referências pessoais, instrumento I, ela foi realizada, inicialmente, de acordo com o número de acertos por sujeito. Para apurar os escores de acerto, foi observada a identificação adequada do referente, não sendo consideradas como erro questões de forma dos pronomes **o(s)** e **a(s)**, com exceção do pronome **lhe(s)**, por não possuir marca de gênero, e do pronome **se**, também devido à ausência das marcas de gênero e número. Questões deixadas em aberto, ou tentativas de realizar a coesão por elipse ou lexical, foram entendidas como impróprias, pois não se verificou nenhum caso em que ocorresse uma solução adequada com o emprego de outras classes gramaticais. Os resultados desse teste foram usados para a verificação das correlações existentes entre os escores do emprego coesivo dos pronomes e os escores dos demais instrumentos da pesquisa, para apurar a confirmação, ou não, das hipóteses *b*, *c* e *d* deste estudo.

Num segundo momento, foi realizado um levantamento da natureza do erro de cada item, por indivíduo. Nesse caso os erros foram classificados de acordo com a ordem das incorreções verificadas: gênero, número, léxico, elipse e pronome. Esses resultados foram utilizados para a análise e avaliação das questões relacionadas à hipótese *a* desta pesquisa.

### 3.5.2 Instrumento II – Protocolo verbal: níveis de consciência lingüística

Os níveis de consciência lingüística foram pontuados de acordo com o nível e condições da explicitação dos fatos relacionados ao reconhecimento dos referentes no protocolo verbal e também com as condições (acerto ou erro) no emprego dos pronomes. Os critérios foram os seguintes:

a) para o nível de consciência plena (CP), quando o aluno acertou o preenchimento da lacuna do teste do emprego das referências pessoais e revela habilidades metalingüísticas e metacognitivas ao explicitar adequadamente o emprego do pronome, foram atribuídos **4** pontos;

b) para o nível consciente, (C), quando ocorreu o acerto da questão, e o sujeito demonstrou perceber a existência das relações da referência pessoal, mas não foi capaz de relatar claramente a percepção dos fatos, foram atribuídos **3** pontos;

c) para o estado de pré-consciência 1 (PC1) – em que o aluno acertou o preenchimento da lacuna do teste do emprego das referências pessoais, mas não foi capaz de justificar a questão e/ou declarou seu desconhecimento do uso do pronome – foram atribuídos **2** pontos;

d) para o nível de pré-consciência 2 (PC2) – em que o sujeito errou a forma do pronome, trocando o pronome reto pelo oblíquo, ou quando deixou de marcar a alteração das formas dos pronomes *lo(a)*, *no(a)*, que ocorrem depois da forma verbal com final em vogal, ou com final em som nasal, e não forneceu justificativa ou justificou inadequadamente o preenchimento da questão – atribuiu-se **1** ponto;

e) para o nível de inconsciência lingüística (I) – em que o aluno errou o preenchimento da lacuna do teste do emprego das referências pessoais ou deixou a questão em aberto e não demonstrou e/ou manifestou sua incapacidade para justificar o uso dos pronomes – atribuiu-se **0**.

O quadro da pontuação da avaliação dos níveis de consciência a seguir propicia uma visualização dos critérios adotados. Cada sujeito pôde alcançar um máximo de **60** pontos.



Tabela 1: Níveis e pontuação na avaliação da consciência lingüística

Classificação dos níveis	Preenchimento da lacuna	Condições da justificativa dada	Pontuação por nível
Consciência Plena (CP)	Acerto	Meta e cognitivamente consistente	4
Consciente (C)	Acerto	Percebe a relação de referência, mas a justificativa é inconsistente	3
Pré-consciente 1 (PC1)	Acerto	Não é capaz de justificar	2
Pré-consciente 2 (PC2)	Erro da forma (no(a) e lo(a))	Não é capaz de justificar	1
Inconsciência (I)	Erro	Independente da justificativa	0

### 3.5.3 Instrumento III – Teste de rastreamento da rede de referenciação pessoal

Este teste é composto de quinze itens, os quinze pronomes pessoais átonos do texto, dentre os quais o sujeito deveria selecionar nove. A identificação dos elementos envolvidos na rede de referenciação textual foi pontuada da seguinte forma: ao pronome identificado adequadamente como substituto da palavra *cão* do título foi atribuído o valor **1**. Ao não reconhecimento de elementos da referência pessoal, que substituem a palavra-chave do título, ou ainda a identificação inadequada de pronomes, foi atribuído **0**. Neste teste o sujeito poderia alcançar de **0** a **15** pontos. Para alcançar a pontuação máxima, era necessário circular os **9** pronomes que referem a palavra *cão* e deixar de circular os outros **6** elementos com referentes diversos.

### 3.5.4 Instrumento IV – Teste de compreensão leitora

O teste é constituído de 15 questões, com opções V/F, sendo que a opção F deve ser acompanhada de justificativa. Às questões adequadamente assinaladas foi atribuído **1**, e às questões erradas, **0**. Também foram consideradas como de valor **0** as questões F, que não se fizeram acompanhar de uma justificativa adequada que revelasse a compreensão do texto. A pontuação possível de ser alcançada está entre **0** e **15** pontos.

As tabelas com as chaves de correção dos testes de emprego das referências pessoais, do rastreamento da rede de referência pessoal e da compreensão leitora encontram-se em anexo, Grade de correção dos testes, Anexo VI.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS E AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES**

Os dados desta investigação foram analisados tendo em vista as quatro hipóteses propostas.

A primeira hipótese, segundo a qual há diferença no desempenho do aluno quanto ao tipo de pronome pessoal oblíquo átono a ser empregado, é avaliada a partir da análise qualitativa dos dados obtidos, resultantes do emprego inadequado dos pronomes. As outras três hipóteses são avaliadas a partir da análise descritiva e da interpretação de dados estatísticos. Os dados foram interpretados tendo como base os escores obtidos através do teste do emprego das referências pessoais e do protocolo verbal (teste de consciência lingüística); do teste de rastreamento da rede da referenciação textual; do teste do emprego das referências pessoais e do teste de compreensão leitora.

### **4.1 ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DO EMPREGO DAS REFERÊNCIAS PESSOAIS**

A seguir é apresentada a análise detalhada dos fenômenos de ordem estrutural e semântica que decorrem do emprego inadequado dos pronomes pessoais oblíquos átonos como elementos de referenciação pessoal. Trata-se de uma tentativa para identificar “os caminhos” seguidos pelos alunos por ocasião da leitura e do preenchimento das lacunas do teste, as possíveis relações referenciais estabelecidas, as inferências realizadas na resolução das questões, bem como os prováveis fatores (cognitivos, lingüísticos e textuais) que influenciaram e determinaram a seleção dos elementos gramaticais e lexicais empregados.

Neste trabalho, entende-se por usos não-apropriados e/ou impróprios aqueles que, de alguma forma, provocam alguma ruptura na continuidade da construção do sentido ou que, devido às alterações semânticas provocadas nas informações, propiciam uma leitura diferente daquela do texto original.

#### 4.1.1 Análise dos resultados do teste de emprego das referências pessoais

O teste de emprego das referências pessoais pretende verificar em que medida o aluno tem capacidade, ao realizar a leitura do texto, para recuperar as referências pessoais, formadas pelas cadeias anafóricas dos pronomes pessoais oblíquos átonos, e empregá-los com precisão no preenchimento das lacunas. A partir dos resultados obtidos, procura-se identificar as diferentes estratégias usadas no processamento da leitura e na (re)construção do sentido do texto, isto é, quais aspectos cognitivos, lingüísticos e textuais influenciaram na explicitação das relações de referência, originalmente presentes na superfície do texto e prejudicadas devido ao a pagamento (intencional) dos pronomes pessoais.

Inicialmente buscou-se identificar as questões relacionadas às diferentes relações referenciais que os alunos estabeleceram ao realizar a tarefa, quando selecionaram diferentes pronomes pessoais para uma mesma lacuna do teste, e verificar as possíveis associações realizadas, as estratégias utilizadas e, conseqüentemente, as alterações provocadas na referência original e/ou nas informações do texto. Na análise dessas ocorrências, foram consideradas as diversas tentativas e/ou possibilidades coesivas resultantes das relações inferidas pelos alunos e a influência dessas sobre a coerência do texto, ou seja, que sentidos o emprego de determinados pronomes põe em jogo, e como essas novas informações são articuladas no texto.

Para a abordagem desses aspectos, faz-se necessário entender que a coesão, como princípio de textualização, processo que leva à textualidade, não está pronta no texto, ela precisa ser inferida, estabelecida. De acordo com Brown & Yule (1983), o leitor tentará antes construir uma imagem coerente dos fatos descritos a trabalhar com elementos verbais isolados para realizar a interpretação. Ele se valerá da sua noção de estrutura sentencial e de conexões lexicais, para inter-relacionar informações e produzir coerência para o texto no momento do preenchimento das lacunas das sentenças. E quando as inferências, com base nesses conhecimentos, falharem, também poderá contar com o princípio da contigüidade, o que, de certa forma, corresponde ao que Beaugrande & Dressler (1981) definem como função da continuidade de sentidos, que estabelece uma certa coesão conceitual cognitiva, elaborada tanto pelo produtor como pelo receptor do texto. Para Koch & Travaglia (p. 64), na leitura, há uma recriação de mundo, e os conhecimentos já existentes darão subsídios para os sentidos das palavras e expressões de um texto, contribuindo, assim, para a inferência de elementos ausentes no texto, no presente caso, dos pronomes pessoais. Portanto, é a inferência que o

leitor realiza que o auxilia no estabelecimento da coesão e, por conseguinte, da coerência do texto. Logo, a busca, através da realização de inferências, pela coesão do texto aponta e/ou determina a opção por um ou outro elemento da referência pessoal.

#### 4.1.2 Categorização das impropriedades no emprego das referências pessoais

Nesta seção são apresentados o levantamento dos erros e a categorização das impropriedades constatadas no emprego dos pronomes, acompanhados de alguns exemplos extraídos do teste de emprego das referências pessoais.

A Tabela 2, a seguir, diz respeito ao número, ao percentual e à natureza das incorreções de cada uma das questões do teste. Esses erros são categorizados de acordo com a natureza das impropriedades apresentadas: G, inadequação de gênero (*Pegava as folhas de jornal e não só os botava debaixo do braço como...*); N, de número (*Pegava as folhas de jornal e não só a botava debaixo do braço como...*); L, de léxico – tentativas para estabelecer a coesão através de elementos lexicais – (*Pegava as folhas de jornal e não só enrolava botava debaixo do braço como...*); E, de elipse e/ou lacuna em aberto (*Semana passada, divulgaram .... em cadeia nacional.*); P, de pronome – *se* por *o* ou *lhe*, *o* por *se* ou *lhe*, e outras substituições impróprias – (*Caso não haja quem possa levá-lo, talvez a solução seja arranjar-você um emprego.*). Essa tabela também mostra os totais de erros por categoria e os percentuais que eles representam em relação à totalidade, às 600 lacunas, do instrumento I.

Tabela 2: Frequência, percentuais e natureza das inadequações ocorridas no emprego dos pronomes por questão

Questão	Número de erros por questão	% de erros por questão*	Natureza dos erros				
			Gênero	Número	Léxico	Elipse	Pronome
1	6	15,0	0	5	0	0	1
2	18	45,0	0	3	3	3	9
3	24	60,0	0	0	9	3	12
4	2	5,0	0	0	2	0	0
5	31	77,5	0	0	13	9	9
6	6	15,0	0	0	1	1	4
7	3	7,5	0	0	1	0	2
8	17	42,5	4	3	6	2	2
9	23	57,5	13	4	5	1	0
10	22	55,0	0	2	2	5	13
11	5	12,5	0	0	0	0	5
12	15	37,5	2	4	1	2	6
13	14	35,0	2	5	2	2	3
14	27	67,5	1	2	2	5	17
15	22	55,0	0	4	2	7	9
Total	235	-	22	32	49	40	92

\* Cada questão é respondida por quarenta indivíduos

A leitura da tabela acima mostra: a) a soma total das tentativas frustradas no preenchimento de lacunas, que envolvem diretamente o uso de pronomes pessoais, é de 146 (22 com erro de gênero, 32 com erro de número e mais 92 com erros na seleção do pronome), que corresponde a 62,1% do total de erros do teste. Enquanto as tentativas para estabelecer a coesão através do léxico (L) ou de lacunas em aberto (E) chegam a 89 inadequações, o que representa 37,9% do total do teste de empregos dos pronomes pessoais átonos; b) o total de erros classificados em P é de 92, o que corresponde a 39,1% do total de erros do teste; c) os erros das três ocorrências do pronome *lhe* no texto – referentes às questões 2, 10 e 15, que representam 20% das 15 questões do teste – apresentam um total de 62 resoluções inadequadas, alcançando o percentual de 26,4% do total de erros do teste. Desses 62 erros, 49 ocorrem em N e em P, e correspondem a 79,0% das impropriedades verificadas nas três questões; d) a questão 5, a mesóclise, apresenta um total de 31 inadequações, 77,5% do total da questão e, dessas impropriedades, 29,0% são classificadas como P; e) a questão 14, cujo referente é *os quitinetes*, apresenta um total de 27 erros, dos quais 20 ocorrem em G, N e P, o

que representa 74,1% das incorreções verificadas na questão, enquanto em L e E se verificam apenas 7, ou seja, 25,9% do total de erros do item.

A Tabela 3, a seguir, apresenta uma síntese de totais apurados a partir da tabulação dos dados referentes ao instrumento I. A categorização das impropriedades utilizada na Tabela segue a classificação tradicional da gramática para os tipos de recursos lingüísticos empregados no preenchimento das lacunas do teste, porque é ela, em primeira instância, que dá o suporte necessário ao desenvolvimento dos estudos lingüísticos.

Tabela 3: Resumo da categorização das resoluções das anáforas do teste

Total de itens do teste de lacunas (15 x 40)	600	%
		100,00
Anáforas bem resolvidas	365	60,84
Anáforas com impropriedade de gênero*	22	3,67
Anáforas com impropriedade de número*	32	5,34
Anáforas com uso de elementos lexicais	49	8,16
Anáforas com lacunas em aberto e/ou elipse	40	6,66
Anáforas com impropriedade no uso de pronomes*	92**	15,33
Total de anáforas resolvidas com alguma impropriedade	235	39,16

\* Esses itens são analisados detalhadamente a seguir no item 4.1.3.

\*\* Esse valor representa 15,33% do total das questões do teste e 39,15% do total das questões mal resolvidas.

O item de impropriedade de gênero envolve o uso inadequado do pronome pessoal oblíquo átono *o* e suas variantes de gênero e forma (*a*, *la*, *na*), o que provoca a troca do referente em relação ao texto trabalhado e/ou impossibilita a sua identificação, como, por exemplo, nas questões 8 e 9 do teste – Tabela 2 –, onde se verifica quatro e treze ocorrências de *os* (em vez de *as*), respectivamente. Na justificativa dessa inadequação, um dos sujeitos afirma: *É os e los*, porque *era ele que pegava as folhas do jornal e não só os botava debaixo do braço como ia lê-los no banheiro*. As formas do pronome *os* e *los* pressupõem um referente do gênero masculino, plural, ausente do contexto do texto. Infere-se assim que o sujeito tenha tomado o gênero do substantivo *jornal* e o número das *folhas de jornal*, o que provavelmente decorreu da dificuldade de identificar o núcleo do sintagma *as folhas de jornal* para realizar a concordância.

No que se refere às inadequações de número dos pronomes empregados, verificou-se a ocorrência de problemas de concordância em diversas questões que envolvem os pronomes *o* (e respectivas formas) e *lhe* e seus referentes. Nesse caso, os pronomes podem estar remetendo a outros segmentos presentes anteriormente no texto ou então não lhes pode ser

atribuído um sentido referencial específico, o que implica, de qualquer modo, alterações estruturais e semânticas do texto. Como exemplo, tem-se o emprego do pronome *lhe* no plural (questão 10) quando o correto é no singular. Uma das justificativas apresentadas no protocolo verbal para o uso do plural parece sugerir que ele foi empregado como forma de tratamento: *Nunca lhes dê petiscos fora de hora. Não sei direito, primeiro pensei o e depois, é isso, ele, o senhor, então é lhes.*

Outra estratégia adotada, com bastante impropriedade, na resolução das questões da referenciação pessoal, é o emprego de diferentes elementos lexicais, numa tentativa de estabelecer uma coesão lexical entre os elementos do texto e, assim, assegurar a continuidade do sentido. Nesse caso, aparecem elementos de diversas classes gramaticais, mas com o predomínio de verbos e substantivos. Além disso, verifica-se também, entre outros arranjos, um número considerável de opções pela elipse do pronome, pela lacuna em aberto, principalmente naquelas questões reservadas à explicitação das referenciações estabelecidas pelos pronomes *lhe* (nas questões 2, 10 e 15) e *se* (na questão 5, da mesóclise). Como exemplo, toma-se o preenchimento da lacuna da questão 3, onde, em vez de constar *Se o levar todos os dias...*, é apresentado *Se sempre levar todos os dias...*. A lacuna da questão 8 apresenta diversas soluções inadequadas desse tipo, por exemplo, a ocorrência de *Pegava as folhas de jornal e não só lia botava debaixo do braço...* em vez de *Pegava as folhas de jornal e não só as botava debaixo do braço...*.

As questões relacionadas à impropriedade de emprego dos pronomes pessoais são analisadas detalhadamente no item a seguir por constituírem o foco da presente pesquisa.

#### 4.1.3 Emprego das referências pessoais: dificuldades e soluções apresentadas

As relações coesivas de referência, que se constroem de maneira progressiva ao longo do texto, caracterizam-se, segundo Halliday & Hasan, principalmente, pela dependência de identidade semântica que há entre o referente pressuposto e a forma, no presente caso os pronomes pessoais, que marcam a sua presença no ambiente textual. Assim sendo, o (re)estabelecimento pleno das relações coesivas de referência no texto implica a seleção do pronome pessoal adequado para o preenchimento das lacunas. Essa tarefa requer uma leitura reflexiva e atenta do texto, de maneira a escolher, dentre os recursos disponíveis, aqueles que melhor propiciam a construção do sentido. Isso exige do leitor conhecimentos lingüísticos



específicos, habilidade para predizer, inferir e calcular o sentido, para então esclarecer as relações não explícitas, devido ao apagamento dos pronomes pessoais, entre os elementos da referenciação pessoal do texto.

A mesóclise, intencionalmente introduzida no texto, tem por objetivo defrontar o aluno com a diversidade de efeitos e/ou variações, inclusive com um grau, em certa medida, até excessivo de formalidade que essa forma traduz. Também a presença do modo imperativo, do infinitivo e do futuro do presente que se aliam com diferentes possibilidades de indeterminação do sujeito (no coloquial, *você* tem valor impessoal; já o verbo na terceira do singular, com a partícula *se*, é mais formal; e ainda *o infinitivo* sem sujeito expreso) é aspecto importante do texto em questão, com os quais o leitor se depara e que o fazem buscar soluções próprias para a resolução das questões da cadeia anafórica. Logo, os resultados mostram-se, por vezes, bastante problemáticos. As ambigüidades de referência (possibilidade de mais de um elemento ser o referente) ou as mudanças de referentes em relação ao texto original, o que implica alterações de informação ou ainda a impossibilidade de identificação do referente, são naturalmente os problemas mais evidentes que decorrem do emprego não preciso dos pronomes.

A seguir, no item 4.1.4, é analisado, de acordo com um dos objetivos específicos do presente estudo, o emprego coesivo das referências pessoais, os pronomes oblíquos átonos, em terceira pessoa, por alunos do segundo ano do Ensino Médio. São comentadas, detalhadamente, as quinze questões do teste de lacunas, para as quais foram selecionados pronomes pessoais diferentes, ou com divergências de número e/ou gênero, daqueles constantes do texto original, do que decorrem alterações referenciais importantes e, por conseguinte, modificações no conteúdo semântico, no nível frasal e interfrasal (microestrutura) e, em alguns casos, promovem mudanças no conteúdo semântico global do texto (macroestrutura).

#### **4.1.4 Análise das questões-problema no emprego das referências pessoais**

Em relação ao texto original, a questão 4 não apresentou inadequações quanto ao emprego da forma pronominal reflexiva *se*. As duas incorreções constatadas são de ordem lexical. No entanto, nas demais questões, verificou-se uma seqüência de discrepâncias resultantes do uso impróprio dos pronomes pessoais, evidenciando a complexidade das

influências de fatores subjacentes ao texto e ao processo da leitura, conforme se discute a seguir.

- 1) Questão 1: *Um cachorro de apartamento precisa ir à rua todos os dias. Caso não haja quem possa levá-lo, talvez a solução seja...*

O preenchimento dessa lacuna (1) apresentou apenas uma inadequação: a opção pela forma *ele* em vez de *o*. Apesar da solução encontrada envolver um pronome reto, cuja função sintática não corresponde à do elemento apagado e que deveria ser recuperado, houve a identificação do referente da frase anterior: um cachorro de apartamento.

- 2) Questão 2: *Caso não haja quem possa levá-lo, talvez a solução seja arranjar-lhe um emprego.*

O preenchimento da lacuna (2) apresentou seis ocorrências do pronome **se**, uma ocorrência da forma **no** e duas do pronome, em primeira pessoa, **me**, no lugar de **lhe** do texto original. Além disso, houve três situações de não-concordância em número com o referente *cão*, ocorrências que podem estar relacionadas com o substantivo *animais*, do primeiro período do texto.

O emprego de *se*, no lugar de *lhe*, aponta para a relevância atribuída à impessoalidade, que promove a indeterminação do sujeito do verbo *arranjar*, o qual no texto original está elíptico, *você*. Além disso, elimina-se o referente *cachorro* e a informação de que o emprego seria para o cachorro. Outra leitura possível é a da reflexibilidade do verbo *arranjar-se*, atribuindo-se ao *cachorro* a função de sujeito: *(O cachorro) arranjar-se (para si) um emprego*.

O emprego da forma *no* impossibilita a identificação do referente, que tanto pode ser o *cachorro* como o *emprego* ou outro elemento que o leitor tenha inferido. Na ocorrência de *me*, o leitor se inclui no texto, ele se percebe como interlocutor legítimo do autor, por este se dirigir diretamente ao leitor ao sugerir, de modo imperativo, *...talvez a solução seja (você) arranjar-lhe um emprego*, interpretado como: *...talvez a solução seja arranjar-me (para mim) um emprego*, fato que provoca a eliminação do referente *cachorro* da sentença e também a informação de que o emprego é para o cachorro, trazendo para o texto informações e/ou elementos novos não presentes no texto original.

Essa interpretação mostra que o aluno não compreende bem o que está lendo e tampouco segue (ou não sabe seguir) as pistas textuais para preencher a lacuna, o que aponta na direção de um processamento de leitura do tipo *bottom-up* que, segundo Kato (1999), ocorre quando o leitor realiza uma leitura predominantemente linear, constrói o sentido com

base predominantemente no texto e, por conseguinte, encontra dificuldades para apreender e relacionar entre si as idéias do texto.

Para resolver essa questão, é fundamental que o leitor perceba o que está nas subjacências, a ironia presente na humanização do cachorro, para então interpretar e inter-relacionar as informações, o que exige o compartilhamento de determinados conhecimentos de mundo entre autor e leitor. Os conhecimentos prévios (lingüístico, textual e de mundo) são fundamentais para a realização das inferências necessárias, ou seja, inferir as relações existentes entre as informações explicitadas no texto (pistas interpretáveis na superfície do texto), as não-explicitadas e as extratextuais (aspectos culturais e valores), para entender a crítica àqueles que exageram no trato com os animais de estimação e assim chegar à confirmação do pronome *lhe* como elemento que refere o núcleo do sintagma *um cachorro de apartamento*.

Na tentativa de buscar subsídios para esclarecer melhor a questão, examinou-se o protocolo verbal preenchido pelos sujeitos da pesquisa. As justificativas para o emprego de *se*, *no* e *me* não oferecem pistas que indiquem as possíveis inferências realizadas, eles apenas declaram não saberem o porquê do emprego desses pronomes.

3) Questão 3: *Se o levar todos os dias à mesma hora, ele ficará acostumado a fazer suas necessidades (suas, dele) na rua.*

Na resolução dessa questão, houve seis ocorrências de **eu**, quatro de **você**, uma do pronome **nós** e uma do pronome **ele** no lugar do pronome pessoal oblíquo **o**, que tem como referente o substantivo *cachorro*.

Neste caso, todas as opções contemplaram a explicitação de um sujeito para a resolução da questão. O sujeito elíptico do texto original é representado pelo pronome genérico *você* ou também pelo sintagma nominal, *a gente*, expressão usada como pronome impessoal, com origem na linguagem popular e em fase de gramaticalização. Em alguns casos, o leitor se inclui como elemento ativo e integrante do texto, o que se reflete nas sete opções por *eu* e *nós* e é confirmado pelas justificativas apresentadas no protocolo verbal: *Botei “eu”, pois no texto estou pensando que eu vou levar o cachorro, eu sou o dono; Sou eu quem está levando o cachorro; O cachorro precisa ir ao banheiro, eu acho que o dono que leva, “eu”. Esta eu não sei se está certa, não tenho idéia, mas pensei em nós porque somos nós que levamos o cachorro*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A partir daqui, todas as passagens assinaladas com <sup>1</sup> elevado são transcrições fiéis das justificativas dos alunos ao responderem as questões do protocolo verbal que acompanhou o exercício de lacunas.

No caso do emprego de **ele**, há a possibilidade de dois referentes: *o cachorro* e *o dono do cachorro*. O leitor provavelmente chegou a esse pronome por buscar um elemento que se ajustasse à função de sujeito para o infinitivo do verbo *levar*. Porém, se considerar o sentido global do texto e os traços característicos de um e de outro, há uma maior probabilidade de *o dono do cachorro* ser o referente de *ele*.

No que se refere à alteração de informações, a explicitação de sujeitos provoca a elipse e/ou apagamento do complemento verbal da oração subordinada, *o cachorro*, mas que pode ser recuperado (semanticamente) através do pronome *ele*, sujeito da oração principal, que também tem como referente o substantivo *cachorro*.

- 4) Questão 5: *Um bom método é molhar uma folha de jornal com o xixi do animal. Sempre que ele tiver vontade, utilizar-se-á do jornal, e assim aos poucos vai se educando.*

A mesóclise apresenta um grau de dificuldade maior ao leitor menos familiarizado com a linguagem formal e também por se tratar de uma forma oblíqua do pronome pessoal que integra um verbo transitivo direto pronominal e indireto (Tdpl).

No preenchimento da lacuna dessa questão, constaram sete opções pelo pronome **lhe**, uma ocorrência da forma **la** e uma de **lo** no lugar do pronome **se** do texto original, cujo referente é o substantivo *animal*. A seleção desses pronomes, de certa forma, justifica-se pelo estranhamento que a colocação pronominal em relação ao verbo causa e acrescenta-se a isso o pouco uso que o aluno faz do pronome *lhe*, o que é confirmado através das suas justificativas: *Esta eu não sei se está certa, eu chutei, mas é um chute meio lógico; Botei lhe, pois não consegui achar uma palavra que se encaixe nessa frase; Foi a única coisa que veio na minha cabeça e eu acho que encaixa; Utilizar ela, utilizar da, utilizá-la; Utilizei "lo", mas não sei por que.*<sup>1</sup>

Ao empregar os pronomes **lhe**, **la** e **lo**, é eliminada a idéia reflexiva evocada pela forma pronominal *se* + o verbo *utilizar*, recaindo, então, a ação verbal sobre outro elemento do texto. O referente do pronome *lhe*, de alguma forma, foi inferido pelo leitor ou é fruto do desconhecimento total da questão, enquanto as formas *la* e *lo* têm em *uma folha de jornal e jornal* os seus prováveis referentes, pois ambos são elementos explicitados no contexto.

- 5) Questão 6: *...ele utilizar-se-á do jornal, e assim aos poucos vai se educando.*

Nesta questão constaram três ocorrências do pronome **o** e uma do pronome **lhe** no lugar de **se** do texto original. Ao selecionar o pronome **o** para o preenchimento da lacuna, o leitor desconsiderou a idéia reflexiva presente na forma pronominal *se*; no entanto, não há troca de referente, pois permanece o substantivo *animal*. Mas como decorrência do uso do

pronome *o* verifica-se mudança na informação, já que acontece a introdução de um novo elemento, um sujeito elíptico, na oração: (*Alguém*) *o vai educando*; ou ainda (*O dono*) *o vai educando*.

O uso do pronome *lhe*, na função de complemento do verbo *educar*, além de tirar-lhe a condição de verbo transitivo direto pronominal, eliminando a idéia da reflexibilidade original, está em desacordo com a regência do verbo principal, *educar*, que, antes de um complemento indireto, exige, nesse contexto, um complemento direto. Soma-se a isso a dificuldade de identificação do seu referente, bem como a introdução de um novo sujeito elíptico para a locução verbal *vai educando*, que tanto pode ser *ele*, da frase anterior, que tem como referente *animal*, ou *o dono* como ainda *alguém*, inferido a partir de outras conjecturas.

Como justificativa para esses empregos, constam afirmações inconsistentes a respeito, tais como: *Substitui o pronome ele; Pensei em colocar a letra “o” porque estará educando o animal; Foi a única que deu para colocar, não achei outra; “Lhe”, educar o cachorro.*<sup>1</sup>

6) Questão 7: *Teve um inclusive que se tornou educado até demais.*

Neste item ocorreram apenas duas seleções diferentes da do texto original: **ele**, no lugar de **se**. Novamente se constata a questão da eliminação da idéia reflexiva, com a introdução de um outro sujeito, *ele*, para o verbo *tornar*. Em conseqüência, também dificuldade para a identificação do referente do pronome *ele*, que pode ser *animal*, ou *dono*, ou outro *alguém*, inferido pelo leitor a partir de estratégias pouco consistentes, pois a justificativa apresentada revela a sua inconsciência e/ou desconhecimento da questão: *Ele, não sei explicar, mas posso dizer que demorei para achar a resposta.*<sup>1</sup>

7) Questão 8: *Pegava as folhas de jornal e não só **as** botava debaixo do braço como ia lê-las no banheiro.*

Nesta questão, ocorre a primeira mudança de referente dos pronomes pessoais, passando do masculino *o cão* ou *o cachorro* para o feminino plural, *as folhas de jornal*. Mesmo assim, verificou-se uma retomada com **ele** e uma com **lhe**. Além disso, em quatro situações em foi empregada a forma **os** e três situações de inadequação de número: **a** em vez de **as**.

A primeira possibilidade, com o emprego de *ele*, revela a intenção de explicitar o sujeito *cão*, elemento que vem permeando o texto desde o início. Isso se deve também à concordância que há entre o pronome *ele* e o verbo *botava*. Procedimento esse que deixa o complemento *as folhas de jornal* em elipse, mas que pode ser inferido através do contexto, já que é um sintagma da oração precedente. O emprego de *lhe*, por seu turno, provoca uma ruptura na seqüência do texto. A primeira possibilidade para o uso desse pronome é a

introdução de um elemento novo no texto, *alguém botava as folhas de jornal debaixo do braço do animal*. Trata-se de um elemento agente do verbo *botava*, presente no mundo do leitor. Também a intenção de referenciar o elemento *cão* na condição de complemento indireto do verbo *botava* é possível: *o cão botava as folhas de jornal (lhe, para ele mesmo) debaixo do braço*.

Ao optarem pela forma *os*, é possível que os sujeitos mantivessem em mente o gênero do referente anterior, associando-o à forma plural do novo referente ou ainda tomassem o gênero do determinante (*jornal*) e o associassem ao plural do núcleo do sintagma, *folhas*. Enquanto o emprego de *a* tomou o gênero de *folhas* e o número de *jornal*. Essas são situações que, além de outros problemas, mostram as dificuldades dos alunos em identificar o núcleo e os elementos determinantes de um sintagma.

As justificativas dos alunos também não esclarecem as opções por essas formas, e quanto ao uso de *lhe* encontramos esta afirmação: *Tinha várias respostas que eu podia botar. Quase todas davam certo. Mas botei esta.*<sup>1</sup>

8) Questão 9: *Pegava as folhas de jornal e não só as botava debaixo do braço como ia lê-las no banheiro.*

Nesta questão ocorreram treze inadequações de gênero, masculino *los* no lugar de feminino *las*, e quatro alterações de número do referente, singular no lugar de plural. Novamente se verifica a dificuldade dos sujeitos da pesquisa em determinar qual dos elementos do sintagma determina o gênero e o número: *los* toma o gênero do substantivo *jornal* e o plural do substantivo *folhas*.

9) Questão 10: *Quando o cão não quiser o alimento, não convém insistir. A comida deve ser recolhida, só voltando a ser oferecida na próxima refeição. Nunca **lhe** dê petiscos fora de hora.*

Verifica-se aqui a dificuldade que o examinado tem em empregar o pronome pessoal oblíquo *lhe* que possui a palavra *cão* como referente. Apesar de o referente do pronome pessoal não se encontrar no período anterior, o contexto permite inferir com alguma facilidade *a quem* nunca devem ser dados petiscos, pois há continuidade no desenvolvimento da idéia de *alimentar o cão*. No entanto, a presença de um “subtom” imperativo (*nunca dê você*) e a idéia implícita da indeterminação do agente (*se dê*) podem ter dificultado a compreensão da questão, resultando em oito ocorrências de **se** e cinco de **você** no lugar de **lhe**. Além dessas treze inadequações, verificou-se a ocorrência de mais dois casos de plural **lhes** no lugar de **lhe**.

No primeiro caso, o uso de *se* no preenchimento da lacuna indetermina o sujeito e provoca a elipse do complemento verbal indireto, fato que se repete com a explicitação do sujeito *você* no segundo caso. Além disso, ainda ocorrem seis opções pelo pronome pessoal **o**, o qual, provavelmente, tem como referente o elemento *cão* (mesmo que *o* não seja o tipo de complemento exigido pelo verbo *dar* nesse contexto), pois não há outro elemento explícito no texto que possa concorrer à posição de referente, o que é confirmado pelas pistas em algumas justificativas dos alunos: *Coloquei “o” porque é para ele, então está correto; É melhor botar essa porque senão teria que escrever toda a frase novamente para escrever a palavra cachorro.*<sup>1</sup>

10) Questão 11: *Os exercícios físicos também são da maior importância e devem ser feitos todos os dias. Procurem se informar: nos Estados Unidos já inventaram um teste de Cooper só para cães.*

Nessa questão há duas ocorrências de **lhe**, duas de **nos**, e uma na forma **los** no lugar do pronome reflexivo **se**.

O emprego do pronome *lhe* anula a idéia reflexiva presente no texto original, alterando significativamente a informação, pois a sugestão (imperativa) para *se informar* não tem mais os leitores, supostos interessados, como beneficiários, mas sim outro elemento, que pode ser o *cão* ou *algum dono de cão* que tenha sido inferido como referente pelo leitor durante o processamento da leitura. Já o pronome *nos*, apesar de também eliminar a noção de “reflexibilidade” do texto, mantém a idéia de uma sugestão imperativa, tem como referente os leitores (você leitores, procurem informar-se) e, de certa forma, preserva-os como possíveis beneficiários da ação verbal: *(Vocês) informem nos (a nós leitores sobre o teste de Cooper.)*. Além de eliminar o aspecto reflexivo do texto original, o uso de *los* estabelece uma situação de catáfora, pois o referente passa a ser *os cães*, que, de acordo com essa nova interpretação, são os supostos interessados nas informações e aos quais se destina o teste em questão.

As justificativas apresentadas, apesar de confusas, fornecem algumas pistas extratextuais sobre o raciocínio e/ou inferências realizadas no momento da resolução da questão: *De novo a resposta apareceu assim, o “o” me indicou o “lhe”, é isso; É algum tipo de pedido, alguma coisa errada, venha à clínica para “nos” informar; Los, pela gramática é o mesmo que escrever “cachorros” no final do verbo, faz referência ao sujeito.*<sup>1</sup>

11) Questão 12: *... nos Estados Unidos já inventaram um teste de Cooper só para cães. Semana passada, divulgaram-no em cadeia nacional.*

No preenchimento desse item há no total doze empregos inadequados de pronomes. Em quatro ocasiões, ocorre o pronome **lhe** no lugar da forma **no**. Apesar da dificuldade de

identificação do possível referente, devido à ausência da marca de gênero, é possível supor que o *lhe* tenha relacionado com o leitor do texto (para você leitor, divulgaram o teste de Cooper) ou talvez, apesar da questão de regência, com *um teste de Cooper*, pois a introdução desse sintagma ocorre explicitamente na frase imediatamente anterior e a retomada com *no* ocorre no período seguinte. No entanto, as alterações de estrutura e de sentido, decorrentes da introdução do *lhe* no texto, são importantes. Tem-se a elipse do termo integrante da oração, representado pela forma *no*, cujo referente é *um teste de Cooper só para cães*. Em seu lugar, o leitor incluiu e/ou explicitou um elemento até então ausente do texto, o *lhe*, que remete a um *alguém* (ao leitor), identificado por ele através de inferências.

Com o emprego de *se*, duas ocorrências, no lugar de *no*, tem-se uma situação ainda mais obscura. As possibilidades de interpretação são: O pronome *se* foi empregado como reflexivo, associado ao verbo *divulgaram*, e o sujeito indeterminado passou para oculto *eles*: (*Eles*) *divulgaram-se*, isto é, *eles divulgaram a si mesmos*. Ou também pode ser percebido como mais uma tentativa de reforço da generalização, de explicitação da indeterminação do agente já presente no texto.

As seis ocorrências inadequadas de gênero e número são de difícil esclarecimento, pois não há elementos próximos que possam concorrer a possíveis referentes.

Nas afirmações dos alunos a respeito do emprego desses elementos, lêem-se apenas manifestações de desconhecimento da questão como: *Não sei o motivo, apenas acho que é isso; Porque é; Que se divulgaram alguns fatos; Acho que seria “se divulgaram”, mas tem vírgula, daí acho que é “se”, mas não tenho certeza.*<sup>1</sup>

12) Questão 13: *...nos Estados Unidos já inventaram um teste de Cooper só para cães.*

*Semana passada, divulgaram-no em cadeia nacional. Se desejarem mais informações, acessem-no pelo endereço... .*

A seleção de pronomes para resolução dessa questão apresentou uma ocorrência do pronome *se*, uma de *me* e uma de *lhe*, enquanto, no texto original, é empregada a forma *no*, que tem como referente *o teste de Cooper só para cães*. Além disso, também houve sete inadequações de gênero e número nas tentativas de emprego do pronome, quando foram usadas as formas *nos* e *a* no lugar de *no*. Nesse caso considerou-se como adequadas soluções com *no* e *nas*, pois há dois concorrentes potenciais à condição de referente: *o teste de Cooper* e *informações*.

Com o uso do pronome *se*, acontece uma mudança na informação. O *se* é tomado como uma forma pronominal reflexiva, passando a integrar, com uma certa impropriedade, o verbo *acessar* (*acessar-se*), e, por conseguinte, o seu referente passa ser outro, os leitores. A



inclusão de um “imperativo velado” torna possível a seguinte leitura: *Acessem-se vocês*. Já ao empregar o pronome *me*, o examinado reage positivamente à função injuntiva do imperativo, estabelecendo-se como referente de *me*, procedimento do qual resulta o convite aos leitores: *Acessem-me pelo endereço...*. O pronome *lhe*, por sua vez, parece ser uma tentativa de referir *um teste de Cooper só para cães*, apesar de estar em desacordo com a regência do verbo, que exige um complemento direto (OD). A ausência da marca de gênero no pronome dificulta dirimir dúvidas desse tipo.

As informações prestadas pelos alunos revelam um desconhecimento, uma inconsciência significativa em relação ao uso desses elementos lingüísticos. Constatam as seguintes afirmações: *Bom, na verdade, eu nem sabia combinar essa palavra, por isso eu chutei “se”*; *O narrador parece ser o dono do site, então por isso pede para acessá-lo (me)*; *Sem explicação gramatical lógica, apenas veio isso (lhe) na minha cabeça.*<sup>1</sup>

13) Questão 14: *Tem determinados tipos de cachorros que já não admitem mais viver em quitinetes, eles os acham desconfortáveis para seu porte.*

No texto original, o pronome *os* tem como referente *os quitinetes*, e *os cachorros* na função de sujeito do verbo *achar*, que é empregado com o sentido de *dar opinião*, isto é, os cachorros opinam a respeito do conforto nos quitinetes.

Na resolução dessa questão, foram encontradas dezessete ocorrências do pronome *se*, alterando significativamente o sentido do verbo e, conseqüentemente, as informações veiculadas no texto. A forma oblíqua reflexiva *se* torna-se parte integrante do verbo (TDp) e, por conseguinte, o verbo passa a ter o sentido de *sentir-se*. Essa flexibilidade faz com que o referente seja *os cachorros*. Embora esse elemento ainda continue como sujeito do verbo *achar*, entretanto, na solução encontrada pelos sujeitos, são os cachorros que falam de si mesmos, de seus sentimentos, de suas sensações de desconforto.

Talvez o que tenha levado a considerável opção pelo *se* tenha sido o uso muito comum do verbo *achar-se* com o sentido de *sentir-se*, esse fato demonstra o quão importante são os conhecimentos prévios e lingüísticos do leitor no momento de predizer e inferir e estabelecer relações de sentido num texto. Em parte, também a desatenção do leitor, por ocasião da leitura, contribuiu para a seleção do *se*, isto é, não foi dispensada a devida atenção para a sentença como um todo, pois o leitor não percebeu a importância do sintagma *para seu porte*, que não permite a ocorrência do *se* sem “truncamentos” na construção do sentido e alterações significativas na informação.

Além disso, encontram-se três questões com problemas de gênero e número, o uso das formas *as* e *a*, para as quais não há referentes explícitos no texto. Acredita-se ser pouco

provável que os sujeitos se tenham reportado às passagens de *as folhas de jornal* ou de *informações* como possíveis referentes.

Destacamos algumas afirmações, retiradas do protocolo verbal preenchido pelos alunos, que mostram alguns aspectos da predição, os caminhos e descaminhos seguidos durante os processos de inferência realizados na ocasião: “*Se*” foi a única que encaixou, penso em outras, mas acho melhor botar essa; Parece que só existe “*se*”! Não adianta, eu não achei outra palavra melhor; Eu pensei no “*se*” porque se refere a eles próprios; Me veio na cabeça no momento; Os cachorros se acham; Não entendi.<sup>1</sup>

14) Questão 15: *Um deles chegou a alegar que, em tal situação, **lhe** faltava qualquer tipo de privacidade.*

O pronome pessoal *lhe*, nesse contexto, tem como referente **um** dos cachorros, que se encontra na função de sujeito da oração principal; *lhe* é o complemento do verbo *faltava* da oração subordinada integrante. Essa complexidade da estrutura, associada ao pouco trato com o pronome *lhe*, talvez tenha dificultado ao aluno perceber claramente o referente e, por conseguinte, relacioná-lo adequadamente ao pronome pessoal. Nessa posição há quatro ocorrências de **o**, duas de **se**, duas de **ele** e uma de **os**. Também há quatro questões com inadequações de número: *lhes* no lugar de *lhe*.

O emprego dos pronomes *ele*, *o* e *os*, nessa posição, têm como referentes mais prováveis *cão* e *cães*, respectivamente, mesmo que não satisfaçam, em termos de forma, as exigências da regência do verbo *faltava* nesse contexto. As justificativas dos alunos apontam para esse mesmo sentido: *Eu pensei no cachorro falando isso: Faltava em quem? Nele, então pensei que seria mais apropriado “o”; “Os”, em relação aos cachorros.*<sup>1</sup>

O uso do pronome *lhe* no plural tem como referente a palavra *cães* do primeiro período do parágrafo que, num segundo momento, é retomado pelo pronome pessoal reto *eles*, desconsiderando *um deles* (um dos cachorros) como possível referente. Fato que é confirmado em um dos protocolos: *Aqui são eles que não têm privacidade, sempre os cães.*

Já no caso do uso do pronome *se*, há a probabilidade de ser uma decorrência da influência da questão da impessoalidade presente no texto, já que nas justificativas os alunos evidenciaram desconhecem a questão: *Como tenho que colocar alguma coisa, chutei.*<sup>1</sup>

## 4.2 ANÁLISE DAS IMPROPRIEDADES NO EMPREGO DAS REFERÊNCIAS PESSOAIS

Os resultados da análise mostram que o desempenho dos alunos apresenta diferenças importantes quanto ao tipo de pronome pessoal exigido em determinados contextos, especialmente, o pronome *lhe*. As três questões (2, 10, 15), em que ocorre esse pronome, apresentaram 26,4% do total de erros, o que corresponde a 8,8% dos erros por questão. O pronome *o* e suas respectivas formas e variáveis de gênero e número, nas sete questões (1, 3, 8, 9, 12, 13 e 14), alcançou 53,6% do total de erros, o que corresponde a 7,6% por questão. É importante ressaltar que, nesse caso, ocorreram 22 inadequações de gênero, e dessas 17 nas questões 8 e 9, fenômeno que certamente está relacionado à mudança de referente e de número. Apesar de inaceitáveis, as soluções apresentadas, de alguma maneira, mostram que os sujeitos perceberam que se tratava do pronome pessoal átono *o*. Além disso, houve 25 tentativas para a resolução das questões através da coesão lexical, dentre as quais algumas preenchidas com os substantivos *cão e teste*. O pronome *se*, nas cinco questões (4, 5, 6, 7 e 11), incluída a mesóclise, apresentou 20% do total das inadequações, o que representa 4% por questão. Nesse caso, a questão da mesóclise, com 31 inadequações, é responsável por 13,2% do total de erros.

No cômputo geral das tentativas frustradas de emprego dos pronomes, ocorreram 40 erros (em N e P) com o pronome *lhe*, em 3 questões, o que representa uma média 13,3 erros por questão. Com o pronome *se*, apesar da mesóclise, foram verificadas 20 ocorrências inadequadas (em P), em 5 questões, o que corresponde à média 4 erros por questão. Os demais erros com esse pronome são de ordem lexical ou de elipse. O pronome *o*, nas diferentes formas e gêneros, em 7 questões, apresentou um total de 126 erros (22 em G, 23 em N e 81 em P, L e E). Considerando apenas os erros ocorridos em P, 41, a média é de 5,9 erros por questão. Esses números corroboram plenamente a primeira hipótese desta pesquisa, que diz respeito às diferenças no desempenho do aluno quanto ao tipo de pronome oblíquo átono, em terceira pessoa, a ser empregado.

De acordo com o previsto, o aluno demonstra encontrar consideráveis dificuldades para empregar adequadamente o pronome *lhe(s)*, o que, de certa forma, se deve ao nível de formalidade do seu uso e pelo processo de apagamento que vem sofrendo, sendo substituído pela locução pronominal: *para ele(s)*, *para ela(s)*. A ocorrência significativa do *lhe*, em lugar do *se*, na questão 5, provavelmente está relacionada ao desconhecimento do seu uso e à

formalidade da mesóclise. Portanto, há um duplo estranhamento: o uso do *lhe*, propriamente dito, e o emprego dos pronomes pessoais em relação ao verbo. Esse fato, certamente decorrente da falta de trato mais sistemático com o nível formal da língua, gera insegurança e leva o sujeito a essa opção.

Além disso, a análise das questões correspondentes aos instrumentos I e II mostra que é possível haver alguma influência de alguns aspectos do texto sobre o leitor por ocasião do restabelecimento das relações referenciais. A impessoalidade, por exemplo, induz o leitor menos proficiente à seleção do pronome *se*, fenômeno que se repete em algumas questões ao longo do texto. Também a presença das formas reflexivas dos pronomes pessoais pode ser responsável pelo uso não-apropriado do pronome *se* em certas situações. Já o “tom” imperativo do texto, que incita o leitor a agir dessa ou daquela forma – a função injuntiva do imperativo –, e a maneira categórica com que são feitas as afirmações e/ou dadas as sugestões fazem com que a opção para o preenchimento de algumas lacunas recaia sobre pronomes pessoais retos, resultando na explicitação do sujeito e no conseqüente apagamento do complemento verbal. Desse fato surge a suspeita de que, nessas situações, a explicitação do complemento verbal é percebida pelo aluno como prescindível em determinados contextos e que o sujeito elíptico, marcado pela desinência verbal, parece-lhe mais ostensivo semanticamente e, por isso, tem precedência sobre o complemento verbal em sua interpretação da questão.

Outra constatação relevante, que pode ser atribuída à falta de atenção ou à dificuldade para identificar os núcleos dos sintagmas a serem retomados, é a de ocorrer um número mais elevado de usos inadequados de pronomes no preenchimento das lacunas no momento em que há uma mudança de referente, como, por exemplo, entre as questões 7, cujo referente é *cão*, e as questões 8 e 9, quando o referente passa a ser *as folhas de jornal*. Nessa situação é possível observar uma tendência à manutenção do mesmo referente, pois há 24 incorreções nesse sentido. O leitor parece encontrar dificuldades para “se desvencilhar” do referente da questão anterior e mantém as suas marcas de gênero e/ou de número nas questões seguintes.

A partir dos resultados dessa análise, nota-se que o aluno não percebe com clareza suficiente as relações estabelecidas pela cadeia da referência pessoal no texto. Faltam-lhe noções mais consistentes sobre a função textual fórica dos pronomes pessoais, principalmente, sobre a exigência de um referente determinado e identificável (em situação anafórica ou catafórica), que concorde em gênero e número com o pronome pessoal, e que a forma deste corresponda à função sintática exercida no contexto. Situação essa que deixa evidente a carência de conhecimentos lingüísticos, normalmente adquiridos através da prática de leitura,

tanto em relação aos elementos envolvidos na estruturação quanto em relação à importância de suas funções na construção do sentido do texto.

Em decorrência disso, o aluno não consegue realizar uma seleção mais produtiva das pistas necessárias à elaboração de inferências e predições para realizar uma leitura mais proficiente. Considerando as afirmações de Goodman (1976), que a leitura vai da microestrutura à macroestrutura, ou seja, a partir das informações de cada uma das sentenças do texto à construção global do sentido, é possível perceber que o aluno se deteve demais em informações visuais (palavras e sentenças), o que resultou, segundo Smith (1999), em dificuldades de compreensão, o que o autor chama de “visão de túnel”. Essa situação não permite ao leitor a construção pertinente do sentido, pois ele não consegue perceber e avaliar adequadamente, em toda sua extensão, as relações estabelecidas no texto e tampouco observar as imposições restritivas que interagem no ato da leitura, conseqüentemente não consegue evitar erros e/ou ambigüidades.

#### **4.3 COMPARAÇÃO DE RESULTADOS: EMPREGO DAS REFERÊNCIAS PESSOAIS E RASTREAMENTO DA REDE DE REFERENCIAÇÃO PESSOAL**

O total de acertos do teste de rastreamento das referências da rede textual é de 489, 81,5% do total das questões, enquanto o teste do emprego das referências alcança 365 acertos, 60,8% do total das questões. A diferença é de 20,7% , no entanto, se considerado o nível das exigências cognitivas de um e de outro, o resultado não é tão alentador.

Neste caso é preciso considerar que, enquanto o teste de lacunas, *O emprego dos pronomes dos pronomes átonos*, é extremamente complexo, se considerado sob o aspecto das operações cognitivas exigidas, o teste de *Rastreamento das referências da rede textual* tem sua complexidade reduzida. Nesse exercício o sujeito trabalha com um nível de exigência menor, pois o texto está na íntegra e, além disso, os pronomes pessoais estão em destaque, e o referente, a palavra-chave *cão* é explicitada por ocasião das instruções para que se atenha a identificar os elementos que substituam a palavra *cão* do título do texto. Assim, para a realização dessa tarefa, não lhe é exigida uma leitura com tanta acuidade quanto aquela necessária para a resolução das questões do teste do preenchimento das lacunas. A explicitação dos pronomes e do referente contribui para o menor grau de dificuldade e, por conseguinte, para a menor complexidade dos cálculos mentais exigidos pelo teste. O leitor

parte da palavra-chave e realiza o rastreamento no texto em busca de elementos marcados na superfície. De alguma forma, essa constatação induz a pensar numa certa regularidade, num aumento proporcional de acertos nesse teste, ao número de acertos, por indivíduo, no teste de lacunas, e que níveis cognitivos diferenciados respondem pelos níveis, também diferenciados, no desempenho dos sujeitos em toda a pesquisa. Essas questões são discutidas e avaliadas no item 5.5 deste estudo.

#### **4.4 COMPARAÇÃO DE RESULTADOS: EMPREGO DAS REFERÊNCIAS PESSOAIS E COMPREENSÃO LEITORA**

Se a realização do teste do emprego dos pronomes requer processos mentais complexos, habilidades cognitivas apuradas e conhecimentos lingüísticos específicos do sujeito para (re)estabelecer a referenciação no texto, para a resolução das questões do teste de compreensão leitora, as exigências também não são menores. Através deste instrumento, são investigadas a percepção e a compreensão das relações referenciais estabelecidas pelos pronomes pessoais no texto, bem como o entendimento global do texto (contexto e co-texto) pelo sujeito.

Os números dos totais de acertos dos instrumentos I e IV são muito próximos: 365 e 366 acertos, que representam 60,8% e 61% do conjunto total de questões de cada instrumento, respectivamente. Se considerados esses resultados do conjunto dos sujeitos, vislumbra-se um aparente equilíbrio entre o desempenho dos sujeitos nos dois testes, já que ambos têm como requisito básico a compreensão leitora: entender o texto para estabelecer as relações referenciais para o preenchimento adequado das lacunas e também para responder corretamente às questões de compreensão do texto.

Assim, ao se comparar os totais de acertos do conjunto de sujeitos nos diferentes instrumentos, constata-se uma significativa correspondência entre os dados: testes de maior complexidade significam necessidade de operações mentais mais complexas e mais custosas, por conseguinte, representam maiores dificuldades para o sujeito e menor número de acertos.

Na seção a seguir é apresentada a análise descritiva dos dados, resultantes do desempenho do conjunto de sujeitos investigados, que envolve as correlações entre os escores dos quatro instrumentos desta pesquisa.

## 4.5 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS DA PESQUISA

Para proceder à análise descritiva dos dados que se referem à avaliação de três hipóteses (*b*, *c* e *d*) deste estudo e relacionadas à correlação entre variáveis, aplicou-se o **coeficiente de correlação linear de Pearson**. Esse tipo de análise mostra o quanto e de que forma as variáveis se relacionam e também indica uma medida dessas relações. Nessa análise estatística, utilizou-se o Programa *Statistical Package for Social Sciences*, SPSS, versão 12.0.

O coeficiente de correlação **r** varia entre  $-1$  e  $1$ . Quanto mais próxima de  $-1$  ou  $1$ , mais forte é a correlação, e quanto mais próxima de  $0$ , é mais fraca. Quando um valor é indicado como um indicativo de uma correlação direta, significa que, à medida que uma variável aumenta, a outra também aumenta. Neste estudo são consideradas como significativas as correlações que apresentarem um coeficiente igual ou acima de  $0.45$ , enquanto um coeficiente menor de  $0.45$  é considerado como uma correlação fraca, desprezível.

Quando é avaliada a correlação, o valor de **r** também é realizado um teste de hipótese, de que resulta um valor para **p**, nível mínimo de significância. Para o cálculo do **p**, é usado como referência valor  $5\%$ . Se o **p** for  $\leq 0,05$ , há diferenças significativas, e se **p** for  $> 0,05$ , não há diferenças significativas. Isso significa que, quando o valor de **p** for abaixo de  $0,05$  na comparação das médias, a chance de erro também é pequena. Para os níveis mínimos de significância, o valor de referência no presente estudo é  $5\%$ .

### 4.5.1 Correlação entre os escores do emprego das referências pessoais e consciência lingüística

A partir dos escores resultantes do teste de lacunas e do protocolo verbal, apurou-se um **r** =  $0,894$  e um **p** =  $0,000$ , o que permite afirmar que a relação entre as duas variáveis, emprego dos pronomes pessoais átonos e consciência lingüística, é altamente significativa e direta, e que ambas variam predominantemente no mesmo sentido. Esse resultado corrobora totalmente a segunda hipótese desta pesquisa, pois se previa uma correlação positiva entre os escores do teste do emprego dos pronomes pessoais e os escores da avaliação da consciência lingüística.

	Instrumento I	Instrumento II	Instrumento III	Instrumento IV
Instrumento I	1,000			
Instrumento II	0,894	1,000		
Instrumento III	0,128	0,208	1,000	
Instrumento IV	0,117	0,147	-0,062	1,000

\* Correlações significativas ao nível de 5%.

Quadro 1: Matriz do coeficiente de correlação de Pearson

Inicialmente, esse resultado, se relacionado ao grupo em estudo, pode parecer surpreendente, pois o seu comportamento, especialmente em atividades práticas com textos, se questionado a respeito do conhecimento ou da função e significados de determinados elementos presentes na estrutura sintático-semântica do texto, revela, se não um desconhecimento total, uma confusão de informações e conceitos. Esse fato fez supor a existência de uma correlação, ainda que positiva, não tão significativa entre o fazer e a consciência lingüística dos indivíduos. Esperava-se que os resultados apontassem outros valores, isto é, para uma correlação mais fraca, já que a maioria do grupo, em questões relacionadas à linguagem, age, predominantemente, por intuição: assinala e/ou responde às questões sem a convicção necessária e também não consegue verbalizar o porquê da sua opção por determinado elemento.

No entanto, se os dados levantados nesta pesquisa são vistos sob outro enfoque, os resultados relacionados aos níveis de consciência lingüística não contradizem o que foi percebido no contato direto com o grupo em sala de aula. Todas as ações e reações indicavam que, no trato com questões da linguagem, havia uma considerável falta de consciência lingüística. E os resultados alcançados mostram que de veras há uma deficiência de consciência lingüística importante, ainda que a correlação entre as duas variáveis (emprego dos pronomes e consciência lingüística) seja altamente significativa. Enquanto a variável *acertos no emprego dos pronomes* atinge um percentual de aproveitamento de 60,8% (de um total 600 itens respondidos), o percentual da *Consciência lingüística* se mantém bem abaixo, em apenas 35,4%, de 2400 pontos possíveis, valor que representa a pontuação máxima da consciência plena.



Tabela 4: Pontuação dos níveis de consciência lingüística

Níveis de consciência	Pontuação máxima por nível	Pontuação do grupo da pesquisa
CP	2.400	-
C	1.800	-
PC1	1.200	-
		← 850
PC2	600	-
I	0	-

Para avaliar a tabela acima, é necessário considerar que os 40 sujeitos da pesquisa responderam a quinze questões do teste do emprego dos pronomes, perfazendo, assim, um total de 600 questões respondidas pelo conjunto de sujeitos. Na avaliação da consciência lingüística, a pontuação por questão pode variar de 0 a 4 pontos. A pontuação entre os níveis inconsciente e o de consciência plena pode variar entre 0 e 2400 pontos, com uma diferença de 600 pontos de um nível para outro.

Se forem considerados o ano escolar e a idade, sob certo aspecto, o grupo em questão apresentou um resultado bastante fraco, aquém do desejável, pois alcançou apenas 850 pontos de um total possível de 2400 pontos. Esse resultado situa-o entre o nível de pré-consciência 2 (PC2) e o de pré-consciência 1 (PC1), aproximando-se, na escala da pontuação, mais do PC1 do que do PC2, quando o ideal, para um grupo no décimo ano escolar, seria aproximar-se mais do nível C. As condições reveladas pelo grupo indicam, conforme Poersch (1998), que indivíduos, com tais procedimentos em relação à leitura, ainda não estão aptos a manipular e descrever aquilo que é alvo da sua reflexão, a monitorar aquilo que percebem e também a julgar o que deve e/ou é apreendido durante a leitura. Ainda de acordo com o entendimento do autor (2001 e 2002), procedimentos semelhantes aos do grupo deste estudo são classificados como automáticos, inconscientes. Os sujeitos operam predominantemente com a memória não-declarativa, por isso não conseguem explicar os seus procedimentos. Esse fazer predominantemente intuitivo deixa o aluno inseguro e confuso no momento da realização dos exercícios dos testes, o que confirma a suposição que deu origem a esta pesquisa. A pouca habilidade no uso dos recursos lingüísticos, aliada à deficiência na compreensão leitora são decorrentes da falta de maturidade e consciência lingüística desse grupo.

#### 4.5.2 Correlação entre os escores do emprego das referências pessoais e rastreamento da rede de referência pessoal

Neste item avalia-se a hipótese *c* deste estudo, segundo a qual há uma correlação direta entre as variáveis, emprego dos pronomes e o reconhecimento das referências pessoais. Essa suposição inicial deve-se ao fato de as duas variáveis terem como base, mesmo que em níveis diferentes, a compreensão leitora e, por conseguinte, a exigência de operações cognitivas semelhantes: compreender o texto tanto para empregar os pronomes adequadamente quanto para reconhecer os pronomes pessoais que têm como referente o substantivo *cão* do título do texto.

Num primeiro momento, ao se compararem os totais de acertos dos três instrumentos, parece haver uma correspondência significativa entre os dados: testes de maior complexidade representam operações mentais mais complexas, por conseguinte maiores dificuldades e menos acertos. Mas, ao se analisarem os resultados individuais de desempenho dos sujeitos nos três testes, verifica-se uma oscilação importante em um mesmo sujeito, isto é, poucos sujeitos mantêm um rendimento regular e proporcional ao grau de dificuldade nas diferentes etapas da pesquisa. A regularidade mostrada na comparação dos escores totais dos instrumentos, que então parecia óbvia, não se confirma por ocasião do cálculo das correlações.

Também, nesse caso, para a avaliação da correlação entre o emprego dos pronomes e o reconhecimento das referências pessoais, foi usado o **coeficiente de correlação linear de Pearson**. Os dados obtidos, referentes à correlação entre as duas variáveis, são:  $r = 0,128$  e  $p = 0,431$ . Valores que mostram uma correlação quase nula, não-significativa, o que é indicativo de variáveis bastante independentes, resultado que deixa de corroborar a hipótese *c* desta pesquisa.

#### 4.5.3 Correlação entre os escores do emprego das referências pessoais e compreensão leitora

No caso da correlação entre as duas variáveis, o emprego dos pronomes e a compreensão leitora, obteve-se um  $r = 117$  e um  $p = 0,471$ . Esses dados também indicam uma

correlação quase nula, não significativa, entre essas variáveis. Novamente, há a evidência de que se trata de duas variáveis independentes. Portanto, os valores encontrados não corroboram a hipótese *d*, segundo a qual se aposta numa correlação positiva entre essas duas variáveis.

Num primeiro momento, esses resultados parecem discordar daquilo que parece ser lógico em questões de leitura, pois se entende que a leitura de um mesmo texto pelo mesmo sujeito, mesmo que em ocasiões diferentes, necessariamente produz resultados de compreensão bastante semelhantes. O que pode ocorrer, por ocasião de uma segunda leitura, é uma compreensão mais apurada do texto, e não o contrário. Buscou-se então, através de uma análise mais detalhada dos resultados, o entendimento da questão e a identificação dos fatos, dos prováveis responsáveis pelos resultados.

A análise dos resultados, por tipo de questão, do teste de compreensão leitora – Tabela 5 – mostra que as questões que envolvem a compreensão global do texto e aquelas cujo foco são os pronomes pessoais foram as que ofereceram maiores dificuldades aos alunos.

Tabela 5: Especificidades e erros no teste de compreensão leitora

Questões	Foco e abrangência das questões	Total de erros	%	Média de erros por questão
11, 12, 13, 14, 15	Compreensão global do texto	95	47,5	19,0
2, 4, 9, 10	Pronomes como foco das questões <sup>1</sup>	65	40,6	16,3
1, 5, 6, 8	Afirmações falsas (F) <sup>2</sup>	45	28,1	11,3
3, 7	Afirmações verdadeiras (V) <sup>3</sup>	29	36,3	14,5

<sup>1</sup> Questões pontuais.

<sup>2</sup> Questões pontuais em desacordo com as informações constantes no texto (F).

<sup>3</sup> Questões pontuais de acordo com as informações do texto (V).

Dentre as questões que ofereceram maiores dificuldades de compreensão, destacam-se as de número 12 e 2. A primeira pertence ao grupo de questões que exigem a compreensão global do texto, e a segunda, ao grupo que tem como foco os pronomes pessoais. A questão 12 apresentou um total de 30 erros e tem como ponto crucial para sua resolução a percepção do destinatário do discurso, ou seja, perceber que o autor se dirige diretamente ao leitor, como um possível dono de cão.

A questão 2, cuja resolução exige a identificação do referente do pronome *lhe*, o cachorro, e de que se trata de um complemento indireto do verbo *arranjar*, apresentou 27 respostas inadequadas nesse teste, enquanto no teste do emprego dos pronomes, esse mesmo pronome apresentou 17 erros, um número significativamente menor. Essa oscilação no

desempenho pode ser resultado da maior complexidade da questão no teste de compreensão leitora: há a necessidade de compreensão do enunciado da questão e, em seguida, o processamento das informações do texto, para então avaliar a afirmativa da questão. No caso do teste do emprego dos pronomes, ainda que essa questão apresente um número elevado de inadequações, o aluno provavelmente se valeu de outras estratégias, como a realização de uma leitura bastante linear e a análise de cada elemento do texto individualmente.

Não resta dúvida de que algumas das constatações apresentadas neste estudo são surpreendentes. Mesmo conhecendo as deficiências relacionadas à compreensão leitora do grupo, não se supunha que o problema apresentasse essas dimensões. No entanto, ao se observarem alguns dados da Tabela 6, *Comparação dos totais de acertos dos indivíduos nos três testes*, verifica-se que o desempenho da maioria dos sujeitos oscila considerável e distintamente, variando de intensidade e direção. Dessa forma, cada sujeito torna-se quase uma variável independente dentro do grupo, e essa oscilação possivelmente responde pela ausência de correlação entre os escores dos instrumentos.

É preciso, no entanto, ressaltar que o objetivo da apresentação desses totais não é realizar uma análise detalhada do desempenho de cada sujeito da amostra, mas apenas exemplificar como o desempenho individual “anormal” influenciou os resultados. Assim, a tabela dos totais de acertos por sujeito e a exemplificação que seguem permitem uma visão do conjunto de desempenhos e, principalmente, do desempenho individual, ou seja, os dados resultantes dos três instrumentos, colocados lado a lado, favorecem a apreciação do fenômeno individual e globalmente.

Tabela 6: Comparação dos totais de acertos por sujeito nos três testes

Sujeito	Acertos por sujeito		
	Instrumento I	Instrumento III	Instrumento IV
1	7	12	7
2	9	13	10
3	7	14	5
4	14	15	10
5	12	14	10
6	7	11	6
7	8	11	10
8	6	12	5
9	7	14	7
10	10	10	12
11	10	10	12
12	8	14	8
13	10	13	10
14	11	10	6
15	14	14	12
16	4	11	14
17	7	13	11
18	8	12	7
19	11	12	8
20	12	13	11
21	6	13	13
22	10	12	9
23	9	11	7
24	5	15	8
25	11	13	11
26	10	10	5
27	11	13	10
28	8	8	7
29	10	15	10
30	9	13	8
31	12	13	10
32	11	12	10
33	11	10	9
34	13	14	12
35	7	11	10
36	6	12	11
37	7	9	10
38	11	14	10
39	9	14	7
40	7	9	8
Total	365	489	366

Para ilustrar as afirmações acima, toma-se, como exemplo, o caso dos sujeitos 14 e 25, ambos têm 11 acertos no emprego dos pronomes. No teste de rastreamento da rede de

referenciação, o primeiro diminui para 10 acertos e, no teste de compreensão leitora, consegue acertar apenas 6 questões, enquanto o segundo alcança 13 acertos no segundo instrumento e volta a ter 11 acertos no terceiro teste. Os sujeitos 16 e 24 partem de 4 e 5 acertos, respectivamente. No segundo teste, o primeiro alcança 11 acertos e, no último teste, 14 acertos, enquanto o segundo sujeito alcança a pontuação máxima, 15 acertos, no rastreamento das referências, mas depois, no teste de compreensão leitura, reduz a pontuação para 8. No caso dos sujeitos 9, 17 e 36, os dois primeiros partem de 7 acertos no teste do emprego dos pronomes, enquanto o terceiro com apenas 6. No segundo instrumento, o primeiro alcança 14 pontos e tem novamente 7 no teste de compreensão leitora; o segundo sujeito passa de 7 para 13 no teste do rastreamento das referências pessoais e diminui apenas dois pontos, ficando em 11 acertos, no teste da compreensão leitora; o terceiro indivíduo aumenta a pontuação de 6, do primeiro teste, para 12, no segundo teste e, no teste de compreensão leitora, passa para 11 acertos. Já os sujeitos 10 e 11 têm o mesmo desempenho nos três testes: 10 pontos no primeiro, 10 pontos no segundo e 12 pontos no terceiro. Nesse caso, é importante notar que, enquanto a maioria do grupo aumenta a pontuação, do primeiro para o segundo teste, eles mantêm o mesmo número de acertos do primeiro. Outro exemplo interessante é o caso do sujeito 33 que, no primeiro teste, alcança 11 pontos e diminui para 10 no teste de rastreamento da rede de referenciação e, no teste de compreensão leitora, alcança apenas 9 pontos.

Esse desempenho irregular, inconstante, é indicativo de que se trata de um grupo de alunos com o nível de consciência lingüística muito baixo e o desenvolvimento das habilidades em leitura muito aquém do esperado para o seu nível escolar. Esses resultados deixam transparecer a insegurança do grupo no manejo dos recursos lingüísticos e as dificuldades para interpretar produtivamente as pistas do texto.

Na tabela a seguir, são apresentados os resultados alcançados pelos oito sujeitos do grupo da pesquisa que obtiveram as melhores pontuações na avaliação da consciência lingüística, onde é possível verificar que eles também apresentam um desempenho bem mais regular do que os demais sujeitos nos três testes, o que é um indicativo de que a regularidade no desempenho está alicerçada na consciência lingüística do sujeito. E em um grupo, com um nível de consciência lingüística semelhante ao desses oito alunos, provavelmente haveria uma correlação positiva entre os escores do teste de emprego dos pronomes e os testes de rastreamento das referências e de compreensão leitora.

É importante lembrar que foram avaliados quinze itens do protocolo verbal, correspondentes às quinze questões do teste de emprego dos pronomes, e que cada sujeito

poderia alcançar o máximo de 60 pontos na avaliação da consciência lingüística. Na avaliação por questão, as pontuações possíveis foram de 0 a 4 pontos.

Tabela 7: Acertos por instrumento e pontuação da consciência lingüística

Sujeitos	Acertos por sujeitos			Pontuação Consciência Lingüística
	Instrumento I	Instrumento II	Instrumento III	
4	14	15	10	42
5	12	14	10	29
15	14	14	12	34
20	12	13	11	30
25	11	13	11	34
27	11	13	10	29
31	12	13	10	31
34	13	14	12	33
Totais	99	109	86	262
% da Pontuação	82,50	90,83	71,66	54,58

Esses sujeitos alcançaram 262 pontos na avaliação da consciência lingüística, o que corresponde a 54,58 % de um total de 480 pontos possíveis. Se classificados dentro da escala dos níveis de consciência lingüística, conforme a Tabela 4, eles estão próximos do nível consciente (C), que representa um nível bem acima da classificação alcançada pelo grupo como um todo, – entre os níveis pré-consciente 2 e 1 (PC2 e PC1). Fato que demonstra que o baixo nível de consciência lingüística do grupo é um dos fatores determinantes do desempenho irregular dos sujeitos nos três testes desta pesquisa.

Além disso, é possível observar que o percentual de aproveitamento desses sujeitos pode ser considerado muito bom, e as diferenças evidenciadas entre os percentuais totais dos três testes correspondem às diferenças existentes quanto ao grau de complexidade da leitura realizada nas três ocasiões.

#### 4.6 SEGUNDA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Devido ao estranhamento e às dúvidas que esses resultados suscitaram, itens 4.5.2 e 4.5.3, procedeu-se a uma investigação para esclarecer as possíveis causas que deram origem à não-correlação entre as variáveis. Mesmo suspeitando de que poderia ocorrer um desempenho aquém do esperado, supunha-se que um mesmo sujeito, com um rendimento fraco ou não, mantivesse as suas características e uma regularidade no desempenho, ou seja, acertar mais nas questões menos complexas e acertar menos nas questões que exigem operações cognitivas mais elaboradas, conhecimentos lingüísticos específicos e determinados conhecimentos prévios. Também foi considerada a possibilidade da influência de algumas variáveis intervenientes no desempenho do grupo como um todo, por exemplo, a falta de atenção, de interesse, ou de certas suscetibilidades do texto, como, por exemplo, a ironia.

Procedeu-se, então, a uma avaliação mais aguçada dos instrumentos. Ponderou-se que, em alguns casos, pudesse ter havido falta de uma reflexão maior antes de responder às questões, pois é comum alunos não lerem um texto com a mesma atenção até o final e se precipitem nas respostas. No concernente ao aspecto interesse, foram atribuídas notas válidas para avaliação do rendimento dos sujeitos na disciplina de português nas duas ocasiões da aplicação dos instrumentos. E, assim, se não havia interesse, havia necessidade de um desempenho razoável para garantir a média no trimestre.

Para dirimir dúvidas e incertezas, decidiu-se por uma nova aplicação dos instrumentos da pesquisa. Desta vez em um outro grupo, do mesmo ano escolar e da mesma escola, composto de 35 alunos, com características muito semelhantes às do primeiro grupo. As únicas diferenças, que se poderiam constituir em variáveis intervenientes, dizem respeito ao professor da turma, que não é o mesmo do primeiro grupo, e ao fato de, há poucas semanas, o grupo ter trabalhado o capítulo 28 do livro didático *Português, Literatura, Gramática, Produção de texto*, de Leila L. Sarmiento e Douglas Tufano, dedicado ao estudo dos pronomes.

No entanto, os dados da descrição quantitativa corroboraram os resultados da primeira aplicação. Também os resultados referentes ao número de acertos por instrumento evidenciaram novamente os mesmos fenômenos já ocorridos no emprego dos pronomes pessoais átonos. As alterações nos valores, para maior e/ou melhor, são pouco significativas. E, se considerada a variável interveniente, a realização de exercícios com os pronomes, inclusive com os pessoais átonos, em terceira pessoa, percebe-se que, em termos de



consciência lingüística, não houve melhora, mas um decréscimo: o segundo grupo alcançou um valor de  $r = 0,021$  inferior ao do primeiro grupo.

De acordo com os dados obtidos através da aplicação do **coeficiente de correlação linear de Pearson**, verificou-se que a correlação entre os coeficientes do teste de emprego dos pronomes pessoais e a os da consciência lingüística dos sujeitos se manteve estável:  $r = 0,894$  e  $p = 0,000$  na primeira aplicação; e  $r = 0,873$  e  $p = 0,000$ , na segunda. Nos dois casos, foi usado como referência o valor 5% para a comparação das médias. Assim, os valores obtidos confirmam a correlação significativa direta forte entre o total de pontos dos instrumentos I e IV nas duas aplicações.

	INST1	INST2	INST3	INST4
INST1	1,000			
INST2	0,873	1,000		
INST3	0,237	0,275	1,000	
INST4	0,316	0,278	0,158	1,000

Correlação significativa ao nível de 5%.

Quadro 2: Matriz do coeficiente de correlação de Pearson

As correlações não-significativas entre as variáveis das hipóteses *c* e *d* também foram confirmadas. Entretanto, nesses dois itens foi constatada uma correlação um pouco “aumentada”, embora os valores ainda não a caracterizem como significativa.

A correlação entre as variáveis do *Emprego dos pronomes* e a do *Reconhecimento das referências pessoais* passou de uma  $r = 0,128$  e  $p = 0,431$  para uma  $r = 0,237$  e um  $p = 0,364$ , em nível de significância de 5%. A correlação entre as variáveis do *Emprego dos pronomes* e da *Compreensão leitora* teve um aumento um pouco mais acentuado: elevou-se de  $r = 0,117$  e  $p = 0,471$  para  $r = 0,316$  e  $p = 0,328$ , respectivamente. Também nesse caso, os resultados não permitem que ela seja considerada como significativa.

No que se refere ao desempenho geral dos dois conjuntos de sujeitos, e se considerado sob enfoque matemático, não houve discrepâncias nos resultados alcançados; antes, os dois grupos mantiveram certa regularidade, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 8: Comparação do número de acertos e média por sujeito

Instrumentos	Aplicação	Número de questões	Total de questões	Número de sujeitos	Total de acertos	Média de acertos
Instrumento I	1ª	15	600	40	365	9,1
	2ª	15	525	35	325	9,3
Instrumento III	1ª	15	600	40	487	12,1*
	2ª	15	525	35	325	9,3
Instrumento IV	1ª	15	600	40	366	9,1
	2ª	15	525	35	323	9,2

Como se pode observar, as médias de acerto dos dois grupos, nos instrumentos I e IV, são bastante próximas, as diferenças apresentadas são pouco significativas: de 0,2 e 0,1, respectivamente. Já nas médias dos acertos do instrumento III, a diferença é de 2,8, no entanto, favorável ao primeiro grupo examinado.

Devido às semelhanças no desempenho, conseqüentemente nos resultados dos dois grupos pesquisados, optou-se por dar continuidade à análise dos resultados alcançados na primeira aplicação dos instrumentos, já que o trabalho nesse sentido já havia sido encaminhado.

## **5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo são discutidos os principais aspectos dos resultados deste estudo, quando são apresentadas algumas razões possíveis e plausíveis para a ocorrência dos fenômenos apontados pelos dados desta pesquisa. Inicia-se a apreciação dos fatos com a abordagem das principais questões que envolvem o emprego das referências pessoais – os pronomes pessoais oblíquos átonos, em terceira pessoa. Logo a seguir, comentam-se os fatos mais relevantes referentes à consciência linguística dos sujeitos e suas implicações no desempenho dos alunos, objetos desta pesquisa, quanto ao emprego dos pronomes pessoais, em terceira pessoa, na função referencial. Num terceiro momento, observam-se os fatos mais importantes, identificados a partir do rastreamento das referências pessoais, ao longo do texto. Em seguida, avaliam-se os fenômenos constatados no desempenho dos alunos no teste de compreensão leitora e, para concluir, apresentam-se algumas explicações possíveis para a não-correlação entre os escores dos instrumentos I e III, I e IV.

### **5.1 QUESTÕES RELACIONADAS AOS RESULTADOS DO TESTE DE EMPREGO DAS REFERÊNCIAS PESSOAIS**

Os resultados do teste de emprego das referências pessoais foram obtidos pelo primeiro instrumento, que se caracteriza por induzir o leitor a realizar uma leitura predominantemente local, em nível frasal e/ou interfrasal, ou seja, uma leitura com o foco voltado para a microestrutura, para a frase que está sendo processada e a imediatamente anterior, em busca de um possível referente, que possibilite a seleção do elemento adequado para o preenchimento do espaço. Adota-se esse procedimento, tendo em vista o objetivo com que é realizada a leitura, deixando em segundo plano os aspectos mais globais e profundos do texto. Esse tipo de leitura, segundo Smith (1999), dificulta a realização das previsões com a precisão necessária, o que torna mais difícil a percepção do sentido sugerido pelo texto. Essas condições de leitura não favorecem um leitor menos proficiente, pois ele terá mais dificuldades para eliminar e/ou contornar erros de compreensão. No entanto, neste estudo, entende-se que um leitor, com o nível de escolaridade dos sujeitos desta pesquisa, já deveria

ter alcançado um nível de proficiência que lhe permitisse realizar esse e outros tipos de leitura.

Ainda em relação ao tipo de leitura em questão, Smith (1999) afirma que o estado de inconsciência, durante a leitura, é propiciado pela familiaridade com as palavras. Mas quando ocorre uma situação de não-compreensão, há uma redução na velocidade da leitura, já que ela exige a proeminência do significado, passando para o nível consciente. Se assim entendida, a leitura realizada para o preenchimento dos espaços no teste de emprego das referências pessoais ocorre predominantemente no nível consciente, pois há rupturas na construção do sentido, representadas pelas lacunas, que precisam ser resolvidas. Para Kato (1999), o processamento consciente da leitura é realizado em grande parte de forma seqüencial e, por isso, mais vagarosa, mais custosa. E, ao ser percebida alguma falha de compreensão, o leitor procura valer-se de outras estratégias, procedimentos que Koch (2003) denomina de cálculos mentais. É o momento em que o leitor esgota, se necessário, os seus recursos cognitivos, os conhecimentos lingüísticos e prévios para resolver a questão, ou seja, regride no uso de estratégias, avalia e testa novas soluções. Nesse momento da leitura, o foco da atenção está inteiramente voltado para a avaliação das informações e a busca de “âncoras” seguros para as novas informações. A realização dessa passagem – do nível inconsciente para o consciente – parece apresentar alguma dificuldade para os alunos em questão, pois, ao emergirem do inconsciente para o plano consciente, ocorrem muitos erros de avaliação dos fatos lingüísticos, registrados no preenchimento das lacunas, ou simplesmente revelam incapacidade para resolverem as questões no plano consciente.

Por ocasião do preenchimento das lacunas do teste de emprego das referências pessoais, exigiu-se dos sujeitos a realização de uma leitura seletiva, o que significa atentar para as pistas mínimas do texto que conduzem à identificação do referente. Segundo Goodman (1991), essas pistas são selecionadas de acordo com a expectativa do leitor que, no caso desta pesquisa, é a de encontrar elementos que propiciem solucionar as lacunas, para então, a partir deles, formular suas hipóteses e inferir a solução adequada para o estabelecimento das relações entre os diferentes dados do texto. Além disso, é necessária uma bagagem adequada de conhecimentos lingüísticos e prévios relacionados ao assunto do texto. Se em um universo de 600 lacunas ocorreram 235 erros de seleção, significa que 39,16% das pistas, selecionadas e seguidas, foram inadequadas. O que, nesse caso, pode ser atribuído à falta de conhecimentos lingüísticos específicos, à complexidade da função sintática e/ou à função fórica desses pronomes na estruturação do texto. Nesse caso, esses conhecimentos são

fundamentais por se tratar da (re)construção do texto, do (re)estabelecimento da rede de referência textual, através do emprego de elementos da referência pessoal.

Como a primeira hipótese diz respeito às dificuldades dos sujeitos quanto ao emprego de determinados tipos de pronomes, verificou-se que, entre as 235 questões resolvidas inadequadamente, 146 estão relacionadas diretamente a tentativas de emprego dos pronomes pessoais: 22 casos com erro de gênero, 32 casos com erro de número e 92 casos com impropriedades na seleção do pronome. Como era esperado, o pronome *lhe* foi o que ofereceu maiores dificuldades de solução: apresentou 40 erros de N e P, nas três questões, o que representa uma média de 13,3 erros por questão. Nas outras 89 inadequações, as opções recaíram sobre outras classes de palavras, como substantivos e verbos ou ainda lacuna em aberto. Assim, esse resultado revela que, em 89 questões, os pronomes pessoais não foram lembrados e/ou então descartados como solução para as questões e, em 146 ocorrências, houve alguma percepção de que, naquelas lacunas, havia a possibilidade de ser empregado um pronome pessoal. Porém, a falta de conhecimentos lingüísticos específicos, de domínio da estrutura do texto e a conseqüente falta de compreensão do texto não permitiram solucionar as questões a contento.

## **5.2 QUESTÕES RELACIONADAS AOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO DOS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA DO GRUPO**

No que se refere ao nível da consciência lingüística do grupo, as justificativas apresentadas no protocolo verbal revelam claramente a percepção que os indivíduos têm do emprego das referências pessoais. Como o seu fazer é predominantemente inconsciente, fica evidente que o desempenho do grupo não se deve a conhecimentos explícitos da gramática, antes resulta da prática em leitura, da necessidade de retomar elementos lingüísticos que estabelecem a unidade de sentido e a progressão textual. Quando um aluno, ao justificar uma questão de emprego de pronome pessoal, resolvida adequadamente, afirma *Foi a primeira coisa que me veio na cabeça*, ele esclarece que se trata de uma predição, independentemente de consciência lingüística. Ao afirmar *Pensei muito e a única solução que encontrei foi essa, mas não sei explicar o porquê*, o sujeito mostra que, para buscar a solução da questão, seguiu pistas, realizou inferências. Se não foi bem sucedido no preenchimento da lacuna, é porque houve alguma falha na seleção das pistas do texto e, por conseguinte, nas inferências

realizadas. Essas falhas podem decorrer da falta de conhecimentos lingüísticos específicos e necessários e/ou de habilidade para relacionar os fatos entre si. Ao abordar a importância da realização de inferências na leitura, Coscarelli (1996) declara que "Os processos inferenciais são a alma da leitura. Quem não faz inferências não lê". Fato que também é confirmado por Poersch (2002), quando afirma que a inferência é um processo cognitivo muito importante para que a compreensão e a construção do sentido do texto se efetivem. No caso desta pesquisa, o número de inferências mal sucedidas é significativo, portanto os sujeitos inferem mal e, por conseguinte, lêem mal.

A classificação do grupo, na escala de consciência lingüística, como pré-consciente, não causou estranhamento algum, já que as atitudes e reações diante de questões que exigiam a verbalização de determinadas ocorrências evidenciavam claramente essa condição. No entanto, não se esperava a forte correlação entre as duas variáveis, isto é, que as duas variáveis (consciência lingüística e acertos no preenchimento das lacunas do teste de emprego das referências pessoais) se mantivessem tão constantes. Essa expectativa teve origem no baixo nível de consciência lingüística revelado pelo grupo, através do seu fazer dúbio, em sala de aula. Esperava-se que a variável da consciência lingüística se mostrasse mais inconstante em relação à variável do número de acertos no emprego dos pronomes, por se tratar de uma atividade em que a resolução adequada das questões ocorreu basicamente por intuição e/ou predição, o que é confirmado pelo número significativo de justificativas nesse sentido, apresentadas no protocolo verbal, como, por exemplo, *Essa eu não sabia, chutei!*. O chute mencionado pelo aluno pode ser fruto da sua incerteza em relação aos fatos da língua e do baixo nível de consciência lingüística.

### **5.3 QUESTÕES RELACIONADAS AOS RESULTADOS DO TESTE DE RASTREAMENTO DA REDE DE REFERENCIAÇÃO PESSOAL**

Apesar de o teste de rastreamento da rede de referenciação apresentar uma menor complexidade em relação aos demais, ele ofereceu algumas dificuldades bastante significativas, e entre elas, a relacionada ao reconhecimento do pronome *se* empregado na mesóclise. Apesar de explicitado, 70% dos alunos não o reconheceram como sendo um dos elementos usados em substituição à palavra *cão* do título do texto. Comparando-se esse percentual com o resultado alcançado no emprego dos pronomes, em que 77,5% dos sujeitos

se mostraram incapazes de resolver adequadamente a questão que envolve esse elemento referencial, a diferença é quase desprezível, pois apenas 3 dos 31 sujeitos, que no primeiro teste não preencheram adequadamente a lacuna, conseguiram, nesse segundo teste, reconhecê-lo como elemento que refere a palavra *cão* do título do texto.

No entanto, quando o pronome *se* empregado em *...um cão poderá se acostumar a fazer suas necessidades sempre no mesmo lugar*, considerando-se o grau de complexidade dos dois testes, ocorre uma discrepância entre os resultados desses dois instrumentos. No primeiro teste, cujo grau de exigência cognitiva é maior, o conjunto dos sujeitos obteve um resultado de 38 acertos, enquanto no teste de rastreamento da rede de referências, apenas 21 sujeitos reconheceram o pronome *se* como uma das palavras que retomam o substantivo *cão*. Além dessa, há mais duas ocorrências semelhantes. Nas questões 6 e 7 do teste do emprego dos pronomes, foi alcançado um resultado de 34 e 37 acertos, respectivamente, enquanto no teste de rastreamento da rede de referência, esses mesmos pronomes foram reconhecidos como pronomes pessoais por apenas 29 e 30 sujeitos.

#### **5.4 QUESTÕES RELACIONADAS AOS RESULTADOS DO TESTE DA COMPREENSÃO LEITORA**

As questões do teste de compreensão leitora podem ser classificadas como sendo de dois tipos: as questões que abrangem a macroestrutura, a compreensão global do texto e as questões mais pontuais, no nível da microestrutura, com o foco das questões voltado para a compreensão dos pronomes pessoais ou ainda em determinadas palavras que, de alguma forma, estão em desacordo com as afirmativas do texto.

As inadequações ocorridas nas cinco questões, que envolvem a compreensão global do texto, correspondem a 15,85% do total das questões do teste, enquanto as dez questões pontuais representam 23,15%. Considerando apenas os erros ocorridos no teste de compreensão leitora, um total de 234, essas inadequações, por tipo de questão, representam 40,59% e 59,41%, respectivamente, das quais resultam as seguintes médias de erros por questão: 19% e 13,9%, respectivamente.

De acordo com esses resultados, é possível suspeitar que os alunos têm maiores dificuldades em questões em que é exigida a compreensão global do texto. No entanto, se forem consideradas as questões 12 e 2 do teste de compreensão leitora – a primeira, com 30

erros, envolve uma compreensão mais abrangente do texto, e a segunda, com 27 erros, tem seu foco de compreensão na microestrutura –, fica evidente que os problemas de leitura não são somente de uma ou de outra ordem, mas que eles se mesclam, se confundem, portanto, nesse caso, não podem ser determinados com clareza e segurança.

## **5.5 QUESTÕES RELACIONADAS À NÃO-CORRELAÇÃO ENTRE OS ESCORES DOS INSTRUMENTOS I, III E IV**

A não-confirmação das hipóteses *c* e *d*, que prevêm a existência de correlação entre os escores dos instrumentos I e III, I e IV (teste de emprego das referências pessoais, teste de rastreamento da referenciação pessoal e teste de compreensão leitora), explica-se pelo desempenho irregular dos sujeitos desse grupo. Enquanto um leitor, um pouco mais proficiente, mais disciplinado, atento e consciente – a exemplo dos oito sujeitos da Tabela 6 – é capaz de manter uma certa regularidade, proporcional ao grau de dificuldade, numa seqüência de atividades relacionadas à compreensão leitora, o grupo deste estudo não foi capaz de mantê-la. Essa inconstância e/ou oscilação no desempenho é um forte indicativo de que o grupo ainda não possui os níveis de maturidade e de consciência lingüística ideais.

Esse desenvolvimento ainda precário das habilidades constituiu-se em empecilho para a realização adequada das leituras nos diferentes níveis e formas requeridas pelos três testes. Apesar de o texto não oferecer dificuldades de ordem lexical, sintática e temática, essas leituras requerem “um trânsito” constante entre diferentes níveis, ou seja, o estabelecimento das relações entre as informações explicitadas e as subjacentes à superfície do texto, as quais dizem respeito ao propósito do autor. Para um leitor um pouco mais proficiente, o tipo de discurso evocado pelo texto pode ser considerado como um facilitador, pois, ao criticar as atitudes exageradas do homem para com os animais de estimação, o faz com uma boa dose de humor, através da humanização dos animais e da explicitação de idéias que, por vezes, beiram o absurdo. Porém, para os leitores menos hábeis e ingênuos, essa ironia pode ter representado alguma dificuldade a mais ao lidar com o texto, pois podem ter deixado se envolver pelo “tom de verossimilhança” que perpassa o texto e, assim, não terem percebido a intenção de crítica do autor.

Enquanto o primeiro teste propicia, devido à necessidade da resolução das questões, uma leitura predominantemente focada na microestrutura, pois não há a necessidade de



explicitar elementos coesivos entre parágrafos através do emprego dos pronomes, o quarto teste, o da compreensão leitora, exige uma leitura mais acurada e profunda do texto. Nesse teste o conteúdo é explorado em níveis bem distintos, e a resolução das questões envolve elementos importantes, os quais, de acordo com a classificação utilizada por Poersch (1994), podem ser classificados como sendo de ordem explícita, o que consta na superfície do texto; de ordem implícita, o que está nas entrelinhas e precisa ser inferido; e de ordem ultraplícita, que corresponde às informações de fora do texto, relacionadas à situação de produção. Portanto, há a necessidade de se realizarem inferências, de perceber os implícitos e os ultraplícitos e trazê-los para dentro do texto. E, a partir desses elementos, realizar novas inferências, que orientem, interpretem e adicionem informações novas na construção do sentido do texto. Segundo Coscarelli (1996), a leitura em diferentes níveis passa por questões inferenciais importantes que levam à realização de uma leitura mais profunda, exigindo a interação do leitor com o texto, já que a informação buscada não está pronta, ela precisa ser elaborada.

Essas diferenças na realização das leituras de um mesmo texto, a complexidade de exigências cognitivas para o processamento adequado da leitura e, em contrapartida, a pouca habilidade em leitura, que decorre principalmente do baixo nível de consciência lingüística, impossibilitou os alunos de atenderem satisfatoriamente a essas demandas. O grupo, conforme mostram as afirmativas constantes no protocolo verbal, recorreu com muita frequência à “adivinhação”, ao “chute”. Sem dúvida, foram esses procedimentos que conduziram esta pesquisa a um resultado não esperado, relacionado à não-corroboração das hipóteses *c* e *d*, que previam a existência de uma correlação positiva entre os escores dos três testes.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa, de caráter diagnóstico, teve como objetivo principal verificar a competência e o desempenho de um grupo de alunos do Ensino Médio, em relação ao emprego e compreensão das referências pessoais, no presente caso, os pronomes pessoais oblíquos átonos, em terceira pessoa, em textos escritos. Além disso, propôs-se investigar o nível de consciência lingüística do grupo por ocasião da realização do teste do emprego dos pronomes pessoais e verificar em que medida a consciência lingüística influenciou os resultados dos desempenhos dos sujeitos. Examinou-se também as correlações existentes entre os escores do teste de emprego dos pronomes pessoais, ponto de partida deste estudo, e os escores da consciência lingüística, os escores do teste de rastreamento da rede textual e os escores apurados a partir do teste de compreensão leitora.

Os instrumentos utilizados foram elaborados com o objetivo de investigar, além do emprego e a compreensão dos pronomes pessoais como elementos de referenciação, a compreensão leitora dos sujeitos em diferentes situações e/ou níveis: avaliá-los por ocasião da realização de uma leitura local, caracterizada pela linearidade; de uma leitura com enfoque na macroestrutura, mas também com a atenção voltada para elementos específicos em destaque na superfície do texto; e de uma leitura global, mais profunda, com implicações significativas dos conhecimentos lingüísticos, prévios e compartilhados, entre escritor e leitor, das capacidades cognitivas do leitor, para estabelecer relações e avaliar a correspondência entre as afirmações do teste e as do texto. O protocolo verbal teve uma finalidade bastante específica: coletar os dados necessários para mensurar a consciência lingüística do grupo.

O suporte teórico foi baseado principalmente em obras de autores como Halliday & Hasan (1976), Beaugrande e Dressler (1983), Koch (1993, 1997 e 1998), Marcuschi (1983) e Neves (2000), que examinam pertinentemente os diferentes aspectos da aquisição e domínio do léxico, dos elementos implicados na construção da coerência e do estabelecimento da coesão em textos, através do emprego das referências pessoais. As questões relacionadas à consciência lingüística e à compreensão leitora encontraram respaldo, entre outros autores, especialmente em Vygotsky (1962), Kleiman (1989), Eysenck e Keane (1990), Goodman (1976, 1991), Smith (1999), Kato (1999) e Poresch (1997, 1998, 2001 e 2002).

Inicialmente, realizou-se a análise qualitativa dos resultados relacionados ao emprego de pronomes. Foram analisadas detalhadamente todas as questões do teste, em que ocorreram inadequações. Buscou-se averiguar os possíveis caminhos seguidos pelos sujeitos por ocasião

do preenchimento das lacunas, os fatores e/ou elementos do texto que podem ter determinado algumas das opções dos alunos, bem como as suas possíveis implicações no sentido do texto original.

Nessa análise, além de se constatarem problemas de diversas categorias, confirmou-se que o pronome pessoal átono *lhe* é o elemento da referenciação que, por si só, apresentou o maior número de erros. O pronome *se*, presente na mesóclise, também acusou um grande número de impropriedades no seu emprego. No entanto é necessário levar em conta o grau de formalidade da mesóclise; por conseguinte o desconhecimento desse tipo de uso dos pronomes oblíquos átonos contribuiu para o resultado final dessa questão. Assim, esse resultado confirma a suspeita inicial e também corrobora a primeira hipótese que norteou este estudo: o emprego dos pronomes pessoais apresenta ao aluno uma variação significativa no grau de dificuldade, que está relacionada ao tipo de pronome.

Os resultados da avaliação da consciência lingüística do grupo confirmaram a suposição inicial de que os alunos carecem de um nível mais elevado de consciência lingüística por ocasião da realização de leituras. De um total possível de 2400 pontos, o grupo alcançou 850 pontos. Esse resultado situa o grupo entre os estágios pré-consciente 1 (PC1) e o pré-consciente 2 (PC2), ainda mais próximo do nível PC2 do que do nível PC1. Essa classificação mostra que os alunos empregam os elementos da referenciação pessoal em questão com consideráveis dificuldades e, por conseguinte, também revelam incapacidade para justificar o seu emprego e/ou identificar e explicitar os seus referentes.

Chega-se assim ao ponto crucial da questão desta pesquisa: os alunos têm dificuldades para operar entre os planos consciente e inconsciente ao realizarem uma leitura seletiva. Se por um lado esse problema é decorrente da deficiência de conhecimentos lingüísticos necessários, por outro lado ele aponta para a possível ausência de um trabalho mais eficiente e sistemático com esses sujeitos no que se refere ao desenvolvimento consciente das habilidades em leitura. Os resultados apresentados na tabela 7 permitem, pois, supor que o desenvolvimento das habilidades para a realização de uma leitura mais proficiente depende basicamente do desenvolvimento da consciência lingüística dos alunos.

Já a correlação entre os escores do teste de emprego das referências pessoais e os escores da pontuação da consciência lingüística mostrou-se bastante forte, direta e significativa, alcançando um  $r = 0,894$  e um  $p = 0,000$ . Apesar de se apostar numa correlação positiva, esses valores, de certa forma, podem ser considerados bastante altos, devido ao comportamento marcado pela insegurança e ao baixo rendimento evidenciados pelo grupo por ocasião de atividades relacionadas à leitura, realizadas em sala de aula.

Na avaliação da hipótese *c*, obteve-se um  $r = 0,128$  e um  $p = 0,431$ , e o valor correspondente à hipótese *d* mostrou um  $r = 0,117$  e um  $p = 0,471$ , resultados que estatisticamente são classificados como correlações muito fracas, desprezíveis, portanto não corroborando as duas hipóteses. Mas, se sob o ponto de vista estatístico esses resultados contrariam o que se supunha e parecia óbvio, sob outro enfoque confirmam inteiramente aquilo que foi percebido no trato direto com o grupo: o aluno, ao realizar as tarefas, cujo pré-requisito é a compreensão leitora, vale-se predominantemente da intuição para resolver as questões. Ele é quase incapaz de perceber o que subjaz ao texto, o propósito do autor, e relacionar as informações adequadamente entre si. Além disso, esses resultados esclarecem a abrangência desse fenômeno no concernente à leitura e à compreensão leitora.

Para concluir, é importante mencionar que, devido a algumas limitações desta investigação, sugere-se que outros estudos nesse sentido sejam realizados, a fim de que se possa compará-los com os resultados desta pesquisa, investigando o comportamento de grupos de outras escolas e de outras séries. Além disso, também é importante realizar estudos semelhantes, com amostras maiores, para que seja possível dividir a amostra em grupos a fim de possibilitar o cálculo de fidedignidade, ou seja, comprovar, por exemplo, se o desempenho de sujeitos com níveis de consciência lingüística mais altos garante a correlação positiva entre os escores dos diferentes testes. Por fim, sugere-se um estudo bem mais amplo em que seja investigado em que medida é possível ao professor realizar um trabalho mais produtivo, em termos de promoção das habilidades, da consciência lingüística, do uso de recursos lingüísticos, com grupos dessa natureza.

## REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, Robert A.; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. Logman: New York, 1983.

BRACEWELL, Robert; FREDERIKSEN, Carl; FREDERIKSEN, Janet. Cognitive processes in composing and comprehending discourse. **Educational Psychologist**, v. 17, n. 3, p. 146-164, 1982.

CLARK, Herbert H.; HAVILAND, Susan E. Comprehension and the given-new contract. In: FREEDLE, Roy O. (Ed.). **Discourse production and comprehension**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1977. p. 1-40.

COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, Maceió: Imprensa Universitária, p. 163-174, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Um modelo de leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte: UFMG, ano 4, v. 2, n. 3, p. 5-20, 1995.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FUJITA, Mariângela S. L. The documentary reading in the perspective of its variables: reader-text-context. **Revista de Ciência da Informação**, v. 5, n. 4, ago. 2004. (Disponível em: DataGramaZero. Acesso em: 31 out. 2005).

GOODMAN, Kenneth. Um jogo psicolinguístico de adivinhação. In: SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. **Theoretical models and processes of reading**. 2.ed. Newark: Internacional Reading Association, 1976.

\_\_\_\_\_. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. In: POERSCH, J. M. (Org.). **Implicações da psicolinguística nos processos de produção e recepção do código escrito**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1991. p. 9-43.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2000. (Série Princípios).

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in english**. London: Logman, 1976.

HELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: Fontes, 1989.

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

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 18.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Texto e coerência**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Biblioteca da Educação, Série 5 – Estudos de Linguagem; v. 4).

MARCUSCHI, L. A. **lingüística de texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série Debates 1).

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. **O significado de significado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIERCE, C. S. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1993.

POERSCH, J. M. Contribuições do paradigma connexionista na obtenção de conhecimento lingüístico. In: LAMPRECHT, Regina (Org). **Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: EDIPUCS, v. 33, n. 2, p.37-42, 1998.

\_\_\_\_\_. **Apontamentos de aula**. Curso de Pós-Graduação em Lingüística, Disciplina: Fundamentos da Psicolingüística, ministrado pelo Prof. Dr. José Marcelino Poersch, 2004/1.

POERSCH, J. M. Leitura como fonte de saber lingüístico: processos cognitivos. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 401-407, 2001.

\_\_\_\_\_. Maturidade lingüística e a aquisição do código escrito. In: POERSCH, J. M. (Org.). **Alfabetização, uma construção cognitivo-social**. Porto Alegre: Edipucrs, p. 113-153, 1992.

\_\_\_\_\_. A succession of reading and writing activities. Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science. Proceedings of the 4th ISAPL International Congress, p. 23-27, jun. 1994. In: **Contento, Cesena: II Ponte Vecchio**, p. 66-70, 1996.

\_\_\_\_\_. How can units of content be obtained from the diversity of expressions; from symbolism to connectionism. **Ilha do Desterro**. Florianópolis, n. 43, p. 83-100, jul/dez. 2002.

\_\_\_\_\_. O leitor como intérprete das pistas que o escritor insere no texto. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 9-24, 1993.

\_\_\_\_\_. A coerência entre proposições: seu papel na compreensão. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Organizado por Éster Mirian Scarpa. Campinas: Unicamp, n. 26 p. 165-180, jan.-jun. 1994.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2001.

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

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Traduzido por Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

\_\_\_\_\_. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TIERNEY, Robert J.; PEARSON, David P. **Toward a composing model of reading.** **Language Arts.** Urbana: National Council of Teachers of English, v. 60, n. 5, p.607-616, 1983.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## **ANEXOS**

## **INSTRUMENTOS DA PESQUISA**

1. TEXTO-BASE DOS TESTES DA PESQUISA
2. TESTE DE LACUNAS: EMPREGO DAS REFERÊNCIAS PESSOAIS
3. PROTOCOLO VERBAL: CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA
4. TESTE DE RASTREAMENTO DAS REFERÊNCIAÇÃO PESSOAL
5. TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA
6. GRADES DE RESPOSTAS DOS TESTES DA PESQUISA

## ANEXO I

### Texto-base

#### CÃO DE APARTAMENTO

São importantes as primeiras noções de educação aos animais que moram em apartamento. Há necessidade de observar certas regras. Um cachorro de apartamento precisa ir à rua todos os dias. Caso não haja quem possa levá-lo, talvez a solução seja arranjar-lhe um emprego. Se o levar todos os dias à mesma hora, ele ficará acostumado a fazer suas necessidades (suas, dele) na rua. Também dentro de um apartamento um cão poderá se acostumar a fazer suas necessidades sempre no mesmo lugar. Um bom método é molhar uma folha de jornal com o xixi do animal. Sempre que ele tiver vontade, utilizar-se-á do jornal, e assim aos poucos vai se educando. Teve um inclusive que se tornou educado até demais. Pegava as folhas de jornal e não só as botava debaixo do braço como ia lê-las no banheiro.

Roer osso é outra coisa essencial para o cachorro. É importante que o cachorro tenha dentes fortes, uma arcada correta e não precise usar aparelhos. A alimentação também requer cuidados especiais. Quando o cão não quiser o alimento, não convém insistir. A comida deve ser recolhida, só voltando a ser oferecida na próxima refeição. Nunca lhe dê petiscos fora de hora. Mesmo reconhecendo que cachorro não sabe ver horas. Os exercícios físicos também são da maior importância e devem ser feitos todos os dias. Procurem se informar: nos Estados Unidos já inventaram um teste de Cooper só para cães. Semana passada, divulgaram-no em cadeia nacional. Se desejarem mais informações, acessem-no pelo endereço <http://www.inch.com/-dogcooper.thm>.

É preciso observar ainda que os cães estão ficando cada vez mais exigentes. Tem determinados tipos de cachorros que já não admitem mais viver em quitinetes, eles os acham desconfortáveis para alguém do seu porte. Um deles chegou a alegar que, em tal situação, lhe faltava qualquer tipo de privacidade. Dobermanns, dálmatas, pastores, boxers, exigem no mínimo um apartamento de sala e dois quartos. Pode ser financiado pela Caixa.

(NOVAES, C. E. *O caos nosso de cada dia*. São Paulo: Edibolso, 1977, p. 84. Texto adaptado)

## ANEXO II

### Teste de emprego de referências pessoais

NOME: .....TURMA: .....

**Instrução:** Complete as lacunas do texto usando apenas **uma palavra** para cada espaço.

#### CÃO DE APARTAMENTO

São importantes as primeiras noções de educação aos animais que moram em apartamento. Há necessidade de observar certas regras. Um cachorro de apartamento precisa ir à rua todos os dias. Caso não haja quem possa levá-..... (1), talvez a solução seja arranjar-..... (2) um emprego. Se ..... (3) levar todos os dias à mesma hora, ele ficará acostumado a fazer suas necessidades (suas, dele) na rua. Também dentro de um apartamento um cão poderá ..... (4) acostumar a fazer suas necessidades sempre no mesmo lugar. Um bom método é molhar uma folha de jornal com o xixi do animal. Sempre que ele tiver vontade, utilizar-.....-á (5) do jornal, e assim aos poucos vai ..... (6) educando. Teve um inclusive que ..... (7) tornou educado até demais. Pegava as folhas de jornal e não só ..... (8) botava debaixo do braço como ia lê-..... (9) no banheiro.

Roer osso é outra coisa essencial para o cachorro. É importante que o cachorro tenha dentes fortes, uma arcada correta e não precise usar aparelhos. A alimentação também requer cuidados especiais. Quando o cão não quiser o alimento, não convém insistir. A comida deve ser recolhida, só voltando a ser oferecida na próxima refeição. Nunca ..... (10) dê petiscos fora de hora. Mesmo reconhecendo que o cachorro não sabe ver horas. Os exercícios físicos também são da maior importância e devem ser feitos todos os dias. Procurem ..... (11) informar: nos Estados Unidos já inventaram um teste de Cooper só para cães. Semana passada, divulgaram- ..... (12) em cadeia nacional. Se desejarem mais informações, acessem-..... (13) pelo endereço <http://www.inch.com/-dogcoopers.htm>.

É preciso observar ainda que os cães estão ficando cada vez mais exigentes. Tem determinados tipos de cachorros que já não admitem mais viver em quitinetes, eles ..... (14) acham desconfortáveis para seu porte. Um deles chegou a alegar que, em tal situação, ..... (15) faltava qualquer tipo de privacidade. Dobermanns, dálmatas, pastores, bóxers, exigem no mínimo um apartamento de sala e dois quartos. Pode ser financiado pela Caixa.

(NOVAES, C. E. *O caos nosso de cada dia*. São Paulo: Edibolso, 1977, p. 84. Texto adaptado.)

## ANEXO III

### Protocolo verbal: consciência lingüística

NOME .....

TURMA .....

---

---

**Instruções:** Durante a realização do exercício de preenchimento das lacunas, **anote em que você pensou**, para resolver cada uma das 15 questões no texto “Cão de Apartamento” e justifique a sua opção final para cada item. (Observe a seqüência das lacunas no texto e a numeração correspondente nesta folha, elas deverão coincidir.)

1.....  
.....  
.....

2.....  
.....  
.....

3.....  
.....  
.....

4.....  
.....  
.....

5.....  
.....  
.....

6.....  
.....  
.....

7.....  
.....  
.....

8.....  
.....  
.....

9.....  
.....  
.....

10.....  
.....  
.....

11.....  
.....  
.....

12.....  
.....  
.....

13.....  
.....  
.....

14.....  
.....  
.....

15.....  
.....  
.....

## ANEXO IV

### Teste de rastreamento da rede da referência pessoal

NOME: ..... TURMA: .....

---

**Instruções:** Circule as palavras **em negrito** que substituem a palavra **cão** do título do texto.

#### CÃO DE APARTAMENTO

São importantes as primeiras noções de educação aos animais que moram em apartamento. Há necessidade de observar certas regras. Um cachorro de apartamento precisa ir à rua todos os dias. Caso não haja quem possa levá-**lo**, talvez a solução seja arranjar-**lhe** um emprego. Se **o** levar todos os dias à mesma hora, ele ficará acostumado a fazer suas necessidades (suas, dele) na rua. Também dentro de um apartamento um cão poderá **se** acostumar a fazer suas necessidades sempre no mesmo lugar. Um bom método é molhar uma folha de jornal com o xixi do animal. Sempre que ele tiver vontade, utilizar-**se-á** do jornal, e assim aos poucos vai **se** educando. Teve um inclusive que **se** tornou educado até demais. Pegava as folhas de jornal e não só **as** botava debaixo do braço como ia lê-**las** no banheiro.

Roer osso é outra coisa essencial para o cachorro. É importante que o cachorro tenha dentes fortes, uma arcada correta e não precise usar aparelhos. A alimentação também requer cuidados especiais. Quando o cão não quiser o alimento, não convém insistir. A comida deve ser recolhida, só voltando a ser oferecida na próxima refeição. Nunca **lhe** dê petiscos fora de hora. Mesmo reconhecendo que cachorro não sabe ver horas. Os exercícios físicos também são da maior importância e devem ser feitos todos os dias. Procurem **se** informar: nos Estados Unidos já inventaram um teste de Cooper só para cães. Semana passada, divulgaram-**no** em cadeia nacional. Se desejarem mais informações, acessem-**no** pelo endereço <http://www.inch.com/-dogcoopers.htm> .

É preciso observar ainda que os cães estão ficando cada vez mais exigentes. Tem determinados tipos de cachorros que já não admitem mais viver em quitinetes, eles **os** acham desconfortáveis para alguém do seu porte. Um deles chegou a alegar que, em tal situação, **lhe** faltava todo tipo de privacidade. Dobermanns, dálmatas, pastores, boxers, exigem no mínimo um apartamento de sala e dois quartos. Pode ser financiado pela Caixa.

## ANEXO V

### Teste de compreensão leitora

NOME: .....

TURMA: .....

**Instruções:** A seguir, você tem **afirmativas referentes ao texto** que leu. Analise cada uma delas e circule o **V** se a afirmativa estiver de acordo com as idéias do texto ou **F** se for incorreta. Neste último caso, justifique o motivo da incorreção.

1. Todos os animais domésticos adultos que vivem em apartamentos precisam ser soltos na rua para adquirirem hábitos de higiene aceitáveis.

V

F.....  
.....

2. Para solucionar o problema das suas saídas diárias à rua, o cão pode arranjar um emprego para si, já que não há quem possa fazer isso por ele.

V

F.....  
.....

3. O cão também pode ter problemas de formação na arcada dentária. Esse problema poderá ser evitado se lhe forem oferecidos ossos para roer.

V

F.....  
.....

4. O cão também deve controlar muito bem a sua alimentação, ao ponto de não poder servir-se de petiscos de vez em quando.

V

F.....  
.....

5. Teve um cão tão bem educado que, além de ter aprendido a usar o jornal na sua higiene diária, se acostumou a ler revistas no banheiro diariamente.

V

F.....  
.....

6. É indispensável que o cão e o seu dono façam exercícios físicos diariamente, porque isso os manterá em forma e bem humorados.

V

F.....  
.....

7. Nos Estados Unidos, foi apresentado um teste de Cooper, desenvolvido especialmente para cachorros.

V

F.....  
.....



8. Aqueles que quiserem oferecer esse tipo de exercício ao seu cão poderão inscrevê-lo através do endereço eletrônico <http://www.inch.com/-dogcoopers.htm> .

V

F.....  
.....

9. Alguns donos de cães acham os quitinetes muito pequenos e desconfortáveis para seu porte.

V

F.....  
.....

10. Um cão chegou a alegar que, em tal situação, faltava todo tipo de privacidade ao seu dono.

V

F.....  
.....

11. “Dobermanns, dálmatas, pastores, boxers, exigem no mínimo um apartamento de sala e dois quartos”. Através dessa afirmativa irônica, é possível perceber a opinião do autor a respeito do assunto tratado no último parágrafo do texto.

V

F.....  
.....

12. Ao longo do texto, o autor se dirige duas vezes diretamente aos cães e as outras vezes, aos donos dos animais.

V

F.....  
.....

13. O objetivo do texto é alertar o leitor de que não é fácil criar animais em apartamento.

V

F.....  
.....

14. O autor lembra e apóia a decisão de a Caixa oferecer financiamento aos cães, para a aquisição de suas habitações.

V

F.....  
.....

15. O texto é um reconhecimento, um elogio, àqueles que dispensam toda atenção e cuidado aos animais de estimação, principalmente, aos cães.

V

F.....  
.....

## GRADES DE RESPOSTAS DOS TESTES DA PESQUISA

### Respostas referentes ao teste de emprego das referências pessoais

Respostas	Questões														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
De acordo com o texto original	lo	lhe	o	se	se	se	se	as	las	lhe	se	no	no	os	lhe
Outras formas consideradas	o	-	-	-	-	-	-	-	as	-	-	o	o nas*	-	-

\* Nesta questão há dois elementos concorrendo à referente: *um teste de Cooper* e *informações*.

### Respostas referentes ao teste de rastreamento da referência pessoal

Questões circuladas (substituem a palavra <i>cão</i> )	Questões não circuladas
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 15	8 e 9 têm como referente <i>as folhas de jornal</i> . 11 tem como referente implícito <i>os leitores</i> . 12 e 13 têm como referente <i>um teste de Cooper</i> . 14 tem como referente <i>os quitinetes</i> .

## Respostas referentes ao teste de compreensão leitora

Questões V	Questões F (com justificativa)	Justificativas possíveis
3	1	O texto <u>apenas</u> sugere que <u>os cães</u> sejam levados à rua.
	2	<u>O dono</u> deve arranjar um emprego <u>para cão</u> .
	4	<u>O dono</u> do cão deve controlar a alimentação e não oferecer petiscos ao animal.
	5	O cão lê as <u>folhas</u> do jornal.
	6	No texto não é mencionado <u>o dono</u> do cão, o teste é para os cães.
7	8	Através do endereço eletrônico pode se obter <u>informações</u> e não é mencionada a possibilidade de inscrição de cães.
	9	O texto diz que <u>os cães</u> acham os quitinetes muito desconfortáveis.
	10	<u>Um cão</u> chegou a alegar a falta de privacidade, e não o dono.
11	12	O autor <u>não se dirige aos cães</u> , apenas ao(s) leitor(es), dono(s) de cães.
	13	Não é um alerta, o autor faz <u>uso de ironia</u> ao criticar os exageros no trato dos cães.
	14	A afirmação é irônica, e o financiamento <u>não é para os cães</u> , mas para os donos.
	15	O texto é <u>uma crítica</u> e não um elogio aos donos de cães de apartamento.

## **TABELAS DO LEVANTAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA**

1. TABELA DO INSTRUMENTO I – Teste de emprego das referências pessoais
2. TABELA DO INSTRUMENTO I – Categorização dos erros no emprego das referências pessoais
3. TABELA DO INSTRUMENTO II – Protocolo verbal: consciência lingüística
4. TABELA DO INSTRUMENTO III – Teste de rastreamento das referenciação pessoal
5. TABELA DO INSTRUMENTO IV – Teste de compreensão leitora

## **CURRÍCULO**

### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome: Maria de Lourdes Spohr

Naturalidade: São Luis Gonzaga – RS

E-mail: m.spohr@ig.com.br

### **FORMAÇÃO ACADÊMICA**

#### **Graduação:**

Licenciatura em Letras – Habilitação em português e alemão com respectivas literaturas (1º e 2º graus). PUCRS, 1989.

#### **Pós-graduação:**

Curso de Especialização – Aspectos Culturais, Lingüísticos e Didáticos em Língua Alemã. UNISINOS, 1991.

Curso de Especialização em Ensino da Língua Portuguesa. PUCRS, 2003.

### **ATIVIDADE PROFISSIONAL**

Professora de língua alemã. FEVALE, Novo Hamburgo, de 1989 a 1993.

Professora de língua alemã. Escola Pastor Dohms, 1993 a 1994.

Professora de língua alemã. ULBRA, 1994 a 1996.

Professora de língua alemã. PUCRS, desde 1990.

Professora de língua portuguesa, Ensino Médio, Secretaria Estadual de Educação-RS, desde 1990.