

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

TESE DE DOUTORADO EM LETRAS

ÁREA: LINGUÍSTICA

*Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e Resumo de histórias –  
possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística*

MARÍLIA MARQUES LOPES

Porto Alegre, janeiro de 2015.

Marília Marques Lopes

*Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e Resumo de histórias –  
possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística*

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

Orientadora: Profa. Dr. Vera Wannmacher Pereira

## Catálogo na Publicação

L864c Lopes, Marília Marques  
Consciência metatextual, compreensão leitora e  
resumo de histórias : possíveis relações em uma  
perspectiva psicolinguística / Marília Marques Lopes. –  
Porto Alegre, 2015.  
189 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.  
Orientadora: Profa. Dra. Vera Wanmacher Pereira

1. Resumo. 2. Consciência Metatextual. 3. Escrita.  
4. Leitura – Compreensão. 5. Psicolinguística.  
I. Pereira, Vera Wanmacher. II. Título.

CDD 401.9

Bibliotecária Responsável: Salete Maria Sartori, CRB 10/1363

## **Agradecimentos**

Uma tese é construída com a ajuda de muitas mãos e mais de um cérebro, com certeza. Apesar dos inúmeros momentos solitários onde quer que seja pensada e escrita, há muita gente por trás desse feito. Posso chamá-los de “apoiadores”, e aqui vai meu sincero reconhecimento a todos.

Agradeço ao PPGL da PUCRS, pelas bolsas concedidas – PROBOLSAS e CAPES, em especial à professora Maria da Glória Di Fanti e à sua eficiente Secretária Tatiana Carré. À professora Vera Pereira, pelas sugestões certeiras e pertinentes. Ao professor Lori Viali, pelo suporte imprescindível na estatística, com serenidade e sabedoria. Aos professores Myrna Portuguese, Jorge Campos e Vera Aguiar, por suas aulas preciosas e pela compreensão por minhas faltas involuntárias no primeiro ano de créditos. Nada que um bom planejamento não pudesse resolver, sobretudo se contamos com pessoas como vocês!

À UFRGS, e em especial à Direção do IFCH que, desde 2011, autorizou meu afastamento. Ao Coordenador do PPG em História-UFRGS, que deu início ao processo à época, prof. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli, e aos Coordenadores subsequentes, professores Regina Weber, Luiz Alberto Grijó e Eduardo Neumann por darem continuidade a ele. Ao colega de UFRGS Gabriel Focking, por me substituir no comando “dos papéis” do Pós... A Ilga Schauen, Eliete Tiburski, Paulo Terra, Marquinhos, todo o povo que de um modo ou de outro me ajudou nos trâmites do afastamento e me alertou para não perder prazos...ou me salvou por perdê-los!

Ao pessoal do CELIN (FALE-PUCRS), que ajudou com testes, demandas etc. E ainda o olhar apurado de Gabriela Fontana Abs da Cruz e da ex-colega de correções de vestibular Jésura Lopes Chaves, que dedicaram parte do seu pouco tempo disponível à correção dos resumos. Obrigada pelas sugestões, Gabi!

Grupo ALETRA, ao qual me juntei na caminhada em prol de um ensino decente...e pelas boas expectativas em relação aos nossos tão aguardados eventos com aquelas professoras sempre interessadas e parceiras.

Minha colega-amiga Clarice Lehnen Wolff, companhia nas aulas e nos seminários dentro e fora da cidade, bem como nas risadas, queixumes e descobertas na área do ensino, regadas a cafés e tortas maravilhosas. E pelas conclusões compartilhadas em meio a toda essa função de pesquisa de campo, bem como as ótimas sugestões para esta tese, até o último momento de escrita – tentamos superar as situações adversas do jeito que foi possível... E sempre na luta por uma alfabetização de qualidade! O resto é consequência...e sem muito sociologismo!

Professora Otília Lizete Heinig, pelo envio de texto que me ajudou a prosseguir na escrita desta tese.

Minha irmã Marta Júlia, que me socorreu ao ler este trabalho e me deu conselhos de ordem metodológica, sua especialidade, e que foram muito bem aproveitados na parte mais delicada e crítica da pesquisa. Ao Dionísio Seixas, por me instruir na lida com o útil e temperamental PDF dos anexos.

Ao querido Márcio, por quebrar os galhos nessa fase de idílio acadêmico e por nunca reclamar. Por ficar com a Bê nas minhas viagens a seminários, me permitir um distanciamento de tudo para a finalização, e também por algumas opiniões e ouvidos atentos a respeito do trabalho.

À minha querida Betina, que inicialmente teve ciúmes do Curso – vejam só! E por finalmente entender que ele valia a pena para mim, e me ajudar com alguns números da pesquisa...e também com branquinhos no meio da tarde.

Ao Farofa, *enfant terrible* de pelos, pela companhia nas leituras e escritas, inclusive nas caminhadas pelo bairro, e pelo olhar de admiração que todo cachorro tem por seus donos. Seu antecessor e tio, Calvin, que me acompanhou por 13 anos com sua meiguice e nos deixou dois anos antes de eu terminar esta empreitada.

E *last, but not least*, ao Google, esse orientador virtual e tão concreto, por estar sempre presente nas minhas investidas e buscas a livros, artigos e teses, a qualquer hora do dia e da noite. Muito do que li foi graças – e de graça! – ao que esse recurso rapidamente me proporcionou sem reclamar ou exigir honorários ou horas extras. Poupou-me muito tempo e dinheiro nessa caminhada! Valeu!

Uma tese, enfim, pode ser feita de muitas coisas. Entre elas, o percurso...

Como disse Fito Paez, “*lo importante no es [solo] llegar; lo importante es el camino...*”



*A escrita não vem com a inspiração. Implica em muito esforço de ordem cognitiva. Não é pera doce...*

*Profa. Maria da Graça Lisboa Castro Pinto  
Universidade do Porto*

## *Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e Resumo de histórias – possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística*

### **Resumo**

É sabido que a criança, antes mesmo do início do ensino formal, tem um longo percurso no desenvolvimento de capacidades tanto de leitura como de escrita, e essas capacidades se referem tanto à compreensão leitora como à consciência do material escrito, qualquer que seja ele. Essa Consciência Metatextual, segundo Jean-Émile Gombert (1992), composta de *coerência*, *coesão* e de *estrutura textual*, é fator que pode contribuir para um desempenho satisfatório na compreensão de textos, bem como na escrita de resumos. É essa relação que pretendemos verificar aqui, tendo por referencial teórico de base os estudos desse autor sobre consciência metatextual. Este trabalho trata, assim, das relações entre consciência metatextual, compreensão leitora e elaboração de resumos de narrativa por estudantes do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas de Porto Alegre. Foram realizados testes de Consciência Metatextual (CM), de Resumo de narrativa (R) e de Compreensão Leitora (CL). Os resultados desses três aspectos foram confrontados de maneira a se verificar suas correlações e em que medida elas ocorreram. Descobriu-se uma correlação entre fraca e moderada entre essas três variáveis. Além da avaliação desses três aspectos, procuramos caracterizar as amostras através de questionários das professoras sobre o desempenho de seus alunos em leitura e escrita, bem como questionários dos pais dos sujeitos, compreendendo hábitos de leitura e escrita na família e grau de instrução dos pais. Quanto aos principais aspectos em questão neste trabalho, preocupamo-nos em tecer considerações qualitativas dessas correlações e, quiçá, inspirar o docente, em especial da área da linguagem, a se engajar em abordagens relacionadas ao ensino da língua portuguesa articulando aspectos de consciência metatextual, compreensão leitora e escrita de resumos pelos alunos, visando a um desempenho mais uniforme no que tange à leitura e escrita de textos.

**Palavras-chave:** resumo, consciência metatextual, compreensão leitora, escrita.

## **Abstract**

It is known that since the beginning of formal education, children have a long term for developing their abilities of reading and writing, and these abilities relate to both reading comprehension and awareness of texts, whatever they are. This Metatextual Awareness, according to Jean-Émile Gombert (1992), comprises coherence, cohesion and text structure, is a factor that can determine a good comprehension, as well as abstract writing. These are the correlations that we intended to find in this work, by using this author's theoretical support. Thus, this thesis deals with the relations among metatextual awareness, reading comprehension and narrative abstract writing by 5 and 6 grade students of public schools, in Porto Alegre. Tests of Metatextual Awareness (MA), Narrative Abstract (NA), and Reading Comprehension (RC) were carried out. Then the scores of these three aspects were related so that we could find their correlations. We found weak and average correlations. Furthermore, we applied questions to teachers and parents about students' performances in reading and writing, and family habits of reading and writing, and parents' education. As for the mains aspects addressed in this thesis, our concern was also to make qualitative analyzes of these variables and perhaps to inspire language teachers to approach their work by joining aspects of metatextual awareness, reading comprehension and abstract writing by students, aiming at more balanced performances in text reading and writing.

**Key-words:** abstract, metatextual awareness, reading comprehension, writing



## **Lista de Gráficos**

Gráfico de dispersão 1 – Relação entre escores do Resumo e idades dos sujeitos	127
Gráfico de dispersão 2 – Escolas A, B e C: correlação entre Compreensão Leitora e Consciência Metatextual	128
Gráfico de dispersão 3 – Escolas A, B e C: correlação entre Consciência Metatextual e Resumo	129
Gráfico de dispersão 4 – Escolas A, B e C: correlação entre Compreensão Leitora e Resumo	130
Gráfico de dispersão 5 - Relação entre escores do resumo e tamanho da produção	131
Gráfico 6 – Escolas, A, B e C: escores dos sujeitos nos Resumos	132

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 - Modelo integrado de narrativas unindo modelos de Labov, Waletzky e Larivaille, proposto por Bastos (2001)	92
Quadro 2 - Proposta desta pesquisa para análise de narrativas segundo o esquema ternário	92
Quadro 3 - Proposta de Adam (2008) de esquema para análise de narrativas	93
Quadro 4 - Estrutura de narrativa do texto-fonte utilizada na análise dos resumos dos sujeitos	119
Quadro 5 - Quadro de referência para correção dos Resumos dos sujeitos	121
Quadro 6 - Níveis das respostas dissertativas dos testes de Compreensão Leitora e de Consciência Metatextual	122

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 - Escolas A, B e C: hábitos de leitura na família	117
Tabela 2 - Média da variável idade dos sujeitos	126
Tabela 3 – Resumo descritivo das idades dos sujeitos	126
Tabela 4 – Escolas A, B e C: médias dos testes de Resumo, Compreensão Leitora e Consciência Metatextual	127
Tabela 5 - Escolas A, B e C: médias dos escores nos testes de Resumo, Compreensão Leitora e Consciência Textual	128
Tabela 6 – Escolas A, B e C: resumo descritivo dos escores dos Resumos	128
Tabela 7 – Escolas A, B e C: distribuição dos escores dos sujeitos nos Resumos	131
Tabela 8 – Escolas A, B e C: resumo descritivo dos escores dos Resumos	132

Tabela 9 - Escolas A, B e C: resultados padronizados, por categoria, dos desempenhos dos sujeitos no teste de Resumo	133
Tabela 10 – Escola A: escores dos sujeitos nos três testes: Resumo (média dos três avaliadores), Compreensão Leitora e Consciência Metatextual	135
Tabela 11 – Escola A: correlações entre Compreensão Leitora, Consciência Textual e Resumo	135
Tabela 12 - Escola B: escores dos sujeitos nos três testes: Resumo (média dos três avaliadores), Compreensão Leitora e Consciência Metatextual	136
Tabela 13– Escola B: correlação entre as variáveis CL, CM e R	136
Tabela 14 - Escola C: escores dos sujeitos nos três testes: Resumo (média dos três avaliadores), Compreensão Leitora e Consciência Metatextual	137
Tabela 15 – Escola C: correlações entre as variáveis CL, CM e R	137
Tabela 16 – Correlações entre as variáveis avaliadas pela pesquisadora e as variáveis avaliadas pelas professoras	138
Tabela 17 – Correlações entre os aspectos internos do teste de Consciência Metatextual	139
Tabela 18 – Escola A: níveis das respostas dissertativas nas questões de Compreensão Leitora (número total de sujeitos: 15)	140
Tabela 19 – Escola A: níveis das respostas dissertativas nas questões de Consciência Metatextual (número total de sujeitos: 15)	141
Tabela 20 - Escola B: níveis das respostas dissertativas nas questões de Compreensão Leitora(número total de sujeitos: 23)	141
Tabela 21 - Escola B: níveis das respostas dissertativas nas questões de Consciência Metatextual(número total de sujeitos: 23)	142
Tabela 22 - Escola C: níveis das respostas dissertativas nas questões de Compreensão Leitora (número total de sujeitos: 18)	143
Tabela 23 - Escola C: níveis das respostas dissertativas nas questões de Consciência Metatextual (número total de sujeitos: 18)	143
<b>Lista de Apêndices</b>	
APÊNDICE A Teste de Compreensão Leitora – CL	167
APÊNDICE B Teste de Consciência Metatextual – CM	170
APÊNDICE C Avaliação, da parte do professor, dos alunos submetidos a teste de resumo	174

APÊNDICE D	
Questionário para os pais	175

### **Lista de Anexos**

ANEXO 1	
Narrativa apresentada aos sujeitos	177
ANEXO 2	
(TESTE-PILOTO)	
Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) para os alunos	180
ANEXO 3	
(TESTE-PILOTO)	
Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis	181
ANEXO 4	
(TESTE DEFINITIVO)	
Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) para os alunos	182
ANEXO 5	
(TESTE DEFINITIVO)	
Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os pais ou responsáveis	183
ANEXO 6	
Resumo com escore 0	184
ANEXO 7	
Resumo com escore 4	185
ANEXO 8	
Resumo com escore 4,5	186
ANEXO 9	
Resumo com escore 8,2	187
ANEXO 10	
Resumo com escore 9,3	188
ANEXO 11	
Parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS	189

## **Sumário**

<b>1</b>	<b>Introdução</b>	13
<b>2</b>	<b>Tema e justificativa</b>	18
<b>3</b>	<b>Pressupostos teóricos</b>	21
3.1	Leitura: texto como comunicação e como objeto	22
3.2	A constituição do leitor	25
3.2.1	A memória como suporte da leitura	28
3.2.2	Esquemas e estruturas cognitivas do leitor	33
3.2.3	Estratégias de leitura	37
3.2.4	Processamento da leitura	41
3.2.5	Um modelo de compreensão leitora	46
3.2.6	A consciência metalinguística	51
3.3	A relação do leitor com o texto – Consciência Metatextual	54
3.3.1	Coerência, coesão e estrutura textual	58
3.3.1.1	Coerência e coesão	59
3.3.1.1.1	As inferências	64
3.3.1.2	Estrutura textual ou superestrutura	67
3.4	Metalinguística e metacognição	69
3.5	Compreensão leitora e escola	74
3.5.1	As intervenções em favor da compreensão e da sumarização de textos	79
3.6	A vez do texto	82
3.6.1	Gêneros e tipos textuais – algumas distinções importantes	82
3.6.2	As narrativas e a criança – do oral para o escrito	86
3.6.3	As narrativas e sua estrutura	88
3.7	A vez da produção escrita	94
3.7.1	A vez do Resumo	97
<b>4</b>	<b>Definição da pesquisa e metodologia</b>	108
4.1	Objetivos	108
4.1.1	Objetivo geral	108
4.1.2	Objetivos específicos	109
4.2	Hipóteses	109
4.2.1	Hipótese principal	109
4.2.2	Hipóteses secundárias	110
4.3	Variáveis	110

4.4	Metodologia	111
4.4.1	Etapas da pesquisa	111
4.4.1.1	Teste-piloto	112
4.4.2	População e amostragem	113
4.4.2.1	Caracterização das amostras	115
4.4.3	Instrumentos	117
4.4.3.1	Avaliação dos instrumentos	118
4.4.4	Coleta de dados: aplicação definitiva dos instrumentos	123
<b>5</b>	<b>Análise dos dados e dos resultados</b>	<b>125</b>
5.1	Tratamento estatístico dos dados e discussão dos resultados	125
5.2	Avaliação das hipóteses e dos resultados	146
<b>6</b>	<b>Conclusões e perspectivas para pesquisas e para o ensino</b>	<b>151</b>
<b>7</b>	<b>Referências</b>	<b>159</b>
<b>8</b>	<b>Apêndices</b>	<b>167</b>
<b>9</b>	<b>Anexos</b>	<b>177</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

O convívio com crianças em idade escolar faz suscitarem alguns questionamentos sobre como se encaminha o seu aprendizado nas séries iniciais, e sobre como acontece a constituição do seu conhecimento e seu progresso em direção à construção de sua autonomia linguística e cognitiva.

Em sentido amplo, no ambiente escolar a criança progride em sua capacidade de criar e controlar seus próprios mecanismos de aprendizado através da leitura, a qual vem a se tornar um fator fundamental e facilitador no desempenho de suas atividades intelectuais futuras. Mas a construção desse aprendizado se inicia nos primeiros anos de vida, no ambiente doméstico informal e em meio aos diálogos que ela estabelece com os adultos com quem convive.

A partir do ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, inicia-se a fase de alfabetização formal. Nos anos seguintes a criança passa por diversas etapas em direção à proficiência em leitura, bem como ao aprimoramento e consolidação da escrita: identificação das letras, reconhecimento das palavras, aprendizado do significado e produção escrita. Todo esse período de imersão no contexto de ensino formal, com a aquisição da leitura e da escrita, culmina no encerramento do Ensino Fundamental I, atualmente com cinco anos. Idealmente, esta é a perspectiva que se tem a respeito das atividades de leitura e escrita, mas dados atuais, em especial obtidos por programas de avaliação dos estudantes a respeito da educação no Brasil, mostram que há uma grande problemática a ser pensada e resolvida.

O Brasil participa do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) desde o ano de sua primeira edição, em 2000. Este programa internacional é desenvolvido e coordenado pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), e nacionalmente, pelo INEP (Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)<sup>1</sup>. Os resultados de 2012<sup>2</sup>, compreendendo alunos de 15 anos, mostraram 410 no índice Leitura, colocando o Brasil, nesse ano, no 55º lugar em Leitura, abaixo do Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. A média dos países desenvolvidos que integram a OCDE foi de 496 pontos nessa modalidade. Apesar de a OCDE registrar uma melhora na leitura desde o ano de 2000 (396 pontos, ou 1,2 pontos por ano), no Brasil quase a metade dos estudantes avaliados ficou abaixo do nível de competências básicas, correspondente a 407 pontos, ou nível 2 (de um máximo de 6). Isso significa que eles conseguem identificar o tema principal ou o objetivo do autor de um texto familiar e fazer relações simples do que está escrito com o conhecimento prévio.<sup>3</sup>

Esses dados, que refletem a situação de ensino e de aprendizagem no país, fazem parte e são consequência de um contexto amplo de deficiências que insistem em se perpetuar, que abrangem diferenças econômicas, falta de um projeto educacional mais consistente e menos afeto ao sabor de questões político-ideológicas, e também envolvem as famílias, que devem se sentir parte do processo educacional como um todo. Há, portanto, muito a se fazer no sentido de se construir uma consciência do amplo ato de aprender, o qual tem início nos primeiros anos de vida e que pode comprometer, para o bem ou para o mal, todo o processo de construção do conhecimento do aluno.

O ato de aprender, em sentido amplo de construção do conhecimento que abrange aquisição do sistema alfabético e o raciocínio lógico-matemático, depende diretamente das habilidades de leitura e escrita da criança, e desenvolver essa capacidade nos alunos deve ser elevado ao nível de primeira necessidade nas escolas, em especial nos anos iniciais, quando ocorre a alfabetização. As atividades do professor com seus alunos precisam ter como perspectiva uma unidade de sentido como o texto, através de um trabalho sistemático com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. A gramática tradicional, que analisa isoladamente os fenômenos da língua sem estabelecer conexões com o mundo mais amplo dos textos, apesar de necessária, não proporciona o aparato de

---

<sup>1</sup><http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-universoavaliado>

<sup>2</sup><http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>

<sup>3</sup>[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/12/131203\\_ocde\\_educacao\\_fl.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/12/131203_ocde_educacao_fl.shtml)

que o aluno precisa para desempenhar as mais variadas tarefas que giram em torno da compreensão e da escrita em suas diversas formas. A formação do professor precisa incluir, como pré-requisito, conteúdos que tratem de processos presentes desde cedo na mente da criança, e que são precursores e indicadores de seus estágios posteriores de amadurecimento – a consciência dos recursos dela própria e do que a língua lhe oferece, ou seja, conhecer sua própria língua e saber fazer uso dela, e ainda controlar esse conhecimento para seus diferentes usos.

Em se tratando de desenvolvimento e usos da língua, apresentamos aqui um psicólogo da área do ensino, Jean-Émile Gombert (2003), o qual afirma existir, precocemente na criança, uma sensibilidade para o aprendizado da língua que faz parte de processos não controlados de modo consciente pelo indivíduo, e que emergem nos dois primeiros anos de vida da criança, acompanhando-a na fase adulta. Pesquisadores como Alina Galvão Spinillo também admitem a existência de uma precoce capacidade de reflexão sobre a língua, em especial o texto, que pode se manifestar no estranhamento em relação à má-formação de frases, por exemplo. A autora pontua que, desde os cinco anos de idade, a criança já tem uma ideia sobre textos de gêneros distintos (SPINILLO; SIMÕES, 2003), e que, com o passar do tempo e das experiências em sala de aula, ela desenvolve certo distanciamento dos textos e passa a analisá-los e julgá-los corretamente, tanto em seu conteúdo e funções como em suas mais diversas formas de apresentação.

Gombert (2013) menciona as aprendizagens implícitas, que “se apoiam em capacidades funcionais antes dos primeiros contatos com a escrita” (p.117). Antes de ingressar na escola, a criança já começa a adquirir conhecimentos sobre a escrita quando repetidamente tem contato com ela. Graças à sua competência linguística precoce e à sua capacidade de categorização, ela consegue reconhecer o que vê à sua volta, e isso irá alavancar sua aprendizagem implícita. Assim, sem perceber, a criança antes da escola adquire os primeiros conhecimentos sobre a escrita, associando aspectos morfológicos, fonológicos e grafológicos. Como diz o autor, a frequência da exposição e manipulação da criança em relação às formas de escrita impulsiona as aprendizagens implícitas. Estas prosseguem conforme se praticam regularmente atividades de leitura e escrita. É através dessa aprendizagem que



surgem as capacidades epilinguísticas e, posteriormente, as capacidades metalinguísticas, embora aquelas continuem a evoluir através da manipulação e repetição da escrita quando as pessoas leem ou escrevem (idem, p.121).

A criança ingressa na escola já municiada dessa capacidade inata para aprender a língua no sistema formal e, após o final do Ensino Fundamental I, entre onze e doze anos de idade, já consegue estabelecer uma relação funcional com a leitura e a escrita, ou seja, ir além da análise do escrito, e utilizar leitura e escrita para aprender e veicular o que pretende significar. Portanto, tem condições de formar expectativas diante do que está escrito, aliando a isso seu conhecimento de mundo e da linguagem, mediados pela escola e pela vivência familiar e social.

Segundo observam Spinillo e Simões (2003), as pesquisas que requerem da criança uma atitude de reflexão sobre o texto podem ser classificadas em dois grandes grupos: aquelas voltadas para aspectos microlinguísticos (coesão e pontuação, por exemplo); e pesquisas voltadas para aspectos macrolinguísticos, que envolvem uma reflexão tanto sobre o conteúdo e informações veiculadas no texto como sobre sua estrutura, remetendo a noções acerca dos gêneros textuais. Assim, trata-se da Consciência Metatextual em termos de conteúdo e informações do texto e de estrutura textual – o texto em duas dimensões.

Este trabalho procura reunir os dois aspectos, uma vez que a Consciência Metatextual de que fala Jean-Émile Gombert trata de um olhar sobre o texto em sua totalidade, como em um crescendo – das questões de superfície e visíveis do texto, como os laços coesivos, até a forma como ele é compreendido e classificado, apresentando ou não certa coerência e estruturalmente definido em termos de gêneros e tipos textuais. Foram reunidos nesta pesquisa os aspectos Compreensão Leitora, Consciência Metatextual e escrita de Resumos de uma história. Objetivamente, foram realizados, para este trabalho, testes com 57 sujeitos de 5º e 6º anos de duas escolas públicas estaduais e de uma escola pública vinculada a instituição federal de ensino. Esses testes trataram de tais aspectos e a possível correlação entre si, tendo como texto-fonte uma narrativa. Acreditamos, assim, estar no rumo do que Spinillo (2009b, p.107) afirma sobre a necessidade de se

explorarem “as relações entre consciência metatextual e outras habilidades linguísticas, como a produção e compreensão de textos”.

Finalizando esta seção, é importante que se tenha em mente que o ato de *compreender* assemelha-se a uma espiral, quando se passa de uma esfera elementar e essencial, relativa à distinção dos sons, letras e palavras, e segue-se num processo rico de descontinuidades, porém progressivo, em direção à compreensão de frases, textos e qualquer espécie de discurso, em qualquer gênero. Não se pode separar completamente, a nosso ver, o significado da forma com que ele é transmitido - na análise da forma está o olhar sobre o conteúdo de uma mensagem. Em sentido mais abrangente, compreender é atividade que nos permite uma relação com nós mesmos e com o nosso interlocutor, pois aprendemos gradativamente a nos situar em variados âmbitos e estar no mundo, exercendo papéis os mais diversos na sociedade e marcando nossa presença em qualquer contexto que se apresenta.

Finalizando, situamos esta tese na área da Psicolinguística, a qual se dedica ao estudo dos processos mentais envolvidos no aprendizado, relacionando Psicologia Cognitiva e Linguística. Essa área de estudos, por lidar com a construção do conhecimento, possibilita interfaces com outros campos de pesquisa de modo a estudar a relação entre pensamento e linguagem nos seus aspectos mais abrangentes. Questões relacionadas à educação serão tratadas, uma vez que é para nós inevitável a articulação desta área com aspectos cognitivos e psicológicos dos indivíduos aprendizes nas escolas.

## 2 TEMA E JUSTIFICATIVA

O tema desta tese são as relações entre Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e realização de Resumos escritos de histórias. Situa-se nos estudos sobre linguagem e cognição, desenvolvidos pela Psicolinguística, e propõe um olhar sobre esses três aspectos, que, em nossa percepção, merecem dedicação mais apurada dos professores do ensino fundamental. Nosso lugar como observadores nos permitiu, através de momentos em contato com alunos de três escolas distintas, registrar algumas descobertas que nos pareceram relevantes nesse âmbito da leitura e produção escrita.

Este trabalho surgiu de um retrospecto sobre as indagações, no mestrado, a respeito de compreensão leitora e sumarização de textos por adolescentes recém-ingressos na universidade. Dado que os resultados que os jovens alcançam são efeito do que aprenderam nos primeiros anos da escola, a escolha por esse tema com ênfase em crianças, no doutorado, apresentou-se como um caminho natural. Foi a ideia de voltar no tempo – não o tempo como uma memória de eventos, mas o tempo em que os jovens ainda eram crianças – que nos estimulou a pensar na capacidade de alunos no final dos anos iniciais de resumir histórias, com as quais eles têm contato desde pequenos. A escola, com seu ensino formal, vem a complementar, sistematizar e aprofundar muito do que a criança já traz de casa e das suas interações com adultos e seus pares.

Segundo a Lei 9394, Art. 32<sup>4</sup>, o ensino formal “(...) terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (...)” Tal domínio da leitura e da escrita deverá permear as demais situações de aprendizado

---

<sup>4</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

no transcorrer da vida escolar da criança, sendo suporte no encaminhamento dos estudos nos anos posteriores e para o resto das atividades que o cidadão venha a exercer. Essa formação elementar merece um olhar mais atento, dado seu caráter decisivo na formação do indivíduo.

Somando-se à formação do aluno-leitor, e não menos importante, está a questão da formação do professor de anos iniciais do ensino fundamental, que deve usufruir do aporte provindo de pesquisas e reflexões do ambiente acadêmico de maneira a qualificar-se continuamente. Ser professor do ensino básico não pode significar que o docente deve se contentar com o conhecimento básico, isto é, o mínimo que o ensino superior pode oferecer em sua formação. Universidade e escola devem estar em constante interlocução de maneira a fazer circular o conhecimento atualizado produzido no âmbito acadêmico. Como pesquisadores, muito temos a contribuir ao estabelecer esse elo com quem se esforça por fornecer um ensino qualificado aos seus alunos, sejam eles do início da fase escolar ou de outros níveis, mas não tem recebido o devido aporte teórico para esse fim. Os currículos dos cursos para formação de professores de nível elementar precisam ser revistos, e, nas palavras da estudiosa Castro Pinto, em curso recentemente ministrado em Porto Alegre, os docentes que lidam com crianças precisam ser os mais capacitados em termos de formação superior.<sup>5</sup>

Quanto ao tema central desta Tese, o Resumo, e problematizando o uso desse instrumento, trazemos o que Marcuschi (2005) diz a respeito: trabalhar a compreensão da criança através do resumo seja oral ou escrito, é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos sob o ponto de vista tanto do conteúdo como das estruturas. Ao elaborar o resumo, a criança reporta-se ao texto selecionando os elementos mais relevantes segundo sua importância para o desenvolvimento da narrativa, e isso poderá demonstrar sua compreensão do material lido. O autor, ao defender que a escola deve ter uma correta noção das diferenças entre compreensão e decodificação, afirma que compreender envolve mais do que conhecimento da língua e reprodução de informações, e que devem ser

---

<sup>5</sup> Curso: *Fundamentos cognitivos no discurso oral espontâneo e na escrita*, de 27 a 31 de outubro de 2014, ministrado por Maria da Graça Lisboa Castro Pinto e promovido pelo Celin-FALE PUCRS.

adotadas tarefas mais edificantes para avaliar a compreensão leitora dos alunos, como aquelas que envolvem processos criadores, ativos e construtivos, além da utilização do texto em si.

Até o momento, não são numerosos os estudos que tratam de resumos por crianças. Uma explicação para esse fato pode ser que tal tipo de produção escrita seja visto mais como um recurso de auxílio nos estudos, sendo tratado como um simples acessório e não como um fim em si mesmo, o que demandaria um trabalho preliminar de ensino explícito por parte do professor. E também porque, a nosso ver, o resumo exigiria um trabalho prévio com os alunos de maneira a se seguir um processo construtivo e evolutivo nessa direção. É comum, mesmo entre estudantes adultos, a falta de manejo correto dessa tarefa, talvez por falta de uma base mais sólida nos anos iniciais da escola, com respeito a esse tipo de produção escrita, quando é solicitada, mas não exatamente exercitada. Esta pesquisa busca, através da Psicolinguística, uma área de interfaces e que tem sido profícua nos estudos da leitura e compreensão, verificar as correlações entre as variáveis consciência metatextual, compreensão leitora e produção de Resumo de narrativas – hipótese geral deste trabalho – e assim sugerir caminhos para o professor trabalhar com esse gênero de texto.

### **3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Esta tese configura-se tendo por lastro a Psicolinguística, a qual se dedica ao estudo dos processos mentais envolvidos no aprendizado da linguagem e de outras habilidades, relacionando Psicologia Cognitiva e Linguística. Portanto, é uma área de interfaces. Estas se estendem a outros campos relacionados à construção do conhecimento, o que abre possibilidades de pesquisas bastante profícuas, em especial na área da leitura e da escrita.

Neste trabalho, a Leitura conta com reflexões de linguistas clássicos como Teun van Dijk, Michel Charolles, e pesquisadores como Walter Kintsch, Jean Émile Gombert, Carl Bereiter, Marlene Scardamalia, Isabel Solé, bem como psicolinguistas como Frank Smith e Kenneth Goodman.

Autores como Luiz Antônio Marcuschi e Mary Kato também se fazem presentes quando se trata de leitura, gêneros textuais ou memória. Especial atenção é dirigida às pesquisas de Alina Galvão Spinillo, as quais reúnem aspectos psicológicos e linguísticos para avaliação da leitura em crianças. Tendo em vista seu trabalho nesse âmbito - a escrita de resumo por crianças - uma dentre suas pesquisas (SPINILLO, 2009a) proporcionou as reflexões essenciais da investigação presente nesta tese, bem como as pertinentes reflexões mais abrangentes na área do ensino de leitura.

### **3.1 Leitura: texto como comunicação e como objeto**

Como mencionado na Introdução deste trabalho, o Brasil participa do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) desde o ano de 2000. Desde então, vêm sendo avaliadas habilidades de alunos na faixa etária de 15 anos, quando deve estar praticamente concluída a escolaridade fundamental e média dos sujeitos. Tais habilidades abrangem três grandes áreas, como leitura, matemática e ciências. Na última avaliação, de 2012, verificou-se que o desempenho dos alunos em Leitura foi pior do que em 2009. Lamentavelmente, observa-se que as falhas vindas dos anos iniciais tiveram seus efeitos sobre muitos jovens e adultos de hoje – os processos de alfabetização deixaram de ter prioridade, gerando um contingente de leitores deficientes para si mesmos, para suas relações e seu trabalho.

Em se tratando de anos iniciais, em que começa a alfabetização, etapa que fundamenta qualquer processo em direção à leitura, Scliar-Cabral (2011, p. 12) cita que, pelos dados de 2009 do INAF/BRASIL, somente 25% dos indivíduos entre 15 e 64 anos no país podem ser considerados plenamente alfabetizados; 47% se encontram no nível de alfabetização básica; 21% no nível de alfabetização rudimentar; e 7% são analfabetos. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional, há quatro classificações adotadas para essa análise: o analfabetismo compreende aqueles indivíduos que não conseguem utilizar escrita simples ou ler palavras ou frases, porém reconhecem números; o alfabetismo rudimentar já envolve uma capacidade de localização de informações explícitas em pequenos textos, de tratar com números em operações matemáticas simples; o alfabetismo básico envolve a leitura de textos médios, a localização de informações, o tratamento com números mais complexos, noções de proporção; e o alfabetismo pleno compreende leitura e compreensão, bem como interpretação de textos longos, comparação de informações, realização de inferências e sínteses, incluindo problemas matemáticos complexos e interpretação de gráficos e tabelas. Diante desse quadro, no Brasil, conclui-se que os processos de leitura e compreensão não têm recebido o devido destaque, e que isso é parte de um contexto ainda mais amplo de fragilidade na educação como um todo, cujas causas não caberiam discutirmos devido ao foco deste trabalho.

A participação do indivíduo em diversos contextos e práticas do dia a dia, em uma sociedade letrada como a nossa, é incrementada pelo domínio da linguagem escrita (CORRÊA, 2010). Assim, a trajetória escolar, não somente na área da linguagem como em outras disciplinas, é comprometida quando ocorrem problemas no percurso da alfabetização, pois a escrita é um sistema artificial e complexo, com organização e propriedades que devem ser apreendidas desde cedo pelo indivíduo. Para se chegar aos usos da língua, portanto, precisa-se em primeiro lugar desenvolver habilidades de natureza cognitiva no que tange às diferentes “sensibilidades da criança para a organização da língua em seus diferentes aspectos: fonológico, morfossintático, semântico e pragmático” (idem, p.18). Imaginar que a aquisição da escrita se dá com o simples conhecimento do alfabeto, além de simplista, não considera a complexidade das relações fonema-grafema que devem ser apreendidas, demandando grandes esforços nos anos iniciais para que a escrita e a leitura se efetivem de modo consistente. Os obstáculos no caminho do aprendizado da escrita existem para todos – e em se tratando de um aprendizado deficiente, esses problemas podem perdurar por toda uma vida. O que parece faltar nas escolas públicas, de um modo geral, é um redirecionamento de foco do ensino básico, orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, os quais mereceriam uma revisão cuidadosa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (MEC, 1997) definem que, para poder ler e escrever, a criança deve desenvolver conhecimento de natureza conceitual, compreendendo como a escrita representa a linguagem graficamente, e também o que a escrita representa para ela e para a sociedade em que vive. Tais Parâmetros têm a atual orientação – o privilégio de aspectos discursivos – pois foram criados como uma contrapartida ao ensino tradicional, que ignorava justamente essas questões. Os PCN vigentes privilegiam situações de comunicação ressaltando os gêneros de texto, tendo em vista sua orientação aos usos sociais os diferentes discursos. Assim, passou a ser ignorado o trabalho focado nas habilidades individuais durante a alfabetização. Os gêneros textuais são importantes para situar o usuário da língua em qualquer contexto, e são encontrados em qualquer modalidade de comunicação humana, seja ela escrita, visual ou oral.



Mas o tratamento do texto precisa também levar em conta ele mesmo como objeto de conhecimento, e é necessário se trabalhar, e muito, para um aprendizado eficiente da língua escrita como foco de análise, com todas as suas particularidades linguísticas. Em consonância com o que diz Spinillo (2009b, p.106), “tão importante quanto promover situações de uso, de produção e compreensão de textos de diferentes gêneros, é promover no contexto escolar situações voltadas para a realização de atividades metalinguísticas em geral e metatextuais em particular”. Isso nos faz pensar em um paralelo entre a alfabetização pelo método global e a análise textual que leva em conta apenas os aspectos discursivos (externos), em contraste com a alfabetização com ênfase no método sintético (ascendente), com o uso dos elementos mais elementares das palavras e o método analítico (descendente), que utiliza palavras ou unidades maiores (FREITAS, 2005).

Soluções para um ensino eficaz, que leve em conta contextos de uso e de estímulo a reflexões em nível metalinguístico, residem em pesquisas que devem ser acessíveis ao professor, cujo contínuo aperfeiçoamento deve ser incentivado. O docente precisa ser considerado no ensino da leitura em sentido mais amplo, pois não será somente através de novos métodos que se atingirá um estado próximo ao ideal nesse sentido. Segundo Ferreira e Dias (2002), deve haver uma mudança de concepção do professor a respeito da leitura e do seu fazer pedagógico, concepção essa que fundamenta suas ações em sala de aula. Para o docente, a leitura deve se tornar objeto de conhecimento ao serem tratados sua natureza, processos cognitivos e o modo com a criança aprende (idem, p. 43). Está na formação universitária do professor parte da resolução de problemas basilares, que contemple aspectos individuais da formação do leitor nos currículos dos cursos direcionados aos anos iniciais da escola. A atividade metatextual, em que o texto é o foco, necessita de “múltiplos olhares” (SPINILLO, 2009b, p. 104) de quem a realiza – seja o aluno, seja o professor, pois para este adotar uma abordagem é preciso aprender a tomar o texto como alvo de reflexão, o que exige um enfoque duplo: sobre os aspectos linguísticos e os extralinguísticos que os constituem, como situações de comunicação as mais diversas.

### 3.2 A constituição do leitor

Ler não é uma atividade natural, uma vez que a escrita, na evolução da humanidade, é uma invenção recente de cerca de 5.400 anos (DEHAENE, 2012). Segundo esse pesquisador, o cérebro humano, ao longo de sua evolução, não teve tempo suficiente para sofrer alterações provocadas pela presença da escrita, e conseqüentemente da leitura. As limitações genéticas determinaram a constituição do cérebro humano, mas este possui certa capacidade de adaptação, ou plasticidade, que permite um novo aprendizado, como no caso da leitura.

A leitura é uma atividade cultural e, sendo assim, não é relacionada à biologia do cérebro humano. Porém, os neurônios são adaptáveis e podem exercer funções que emergiram de fatores culturais como a escrita e a leitura. Em qualquer cultura do mundo, a mesma região cerebral dos humanos (occípito temporal ventral esquerda), com apenas diferenças individuais de milímetros, tem papel relevante na decodificação das palavras escritas, ou seja, a leitura passa por um mesmo circuito neuronal em todos os seres humanos (idem). Tal como o cérebro dos primatas, o dos humanos apresenta o córtex visual adaptável ao ambiente; assim, também apresentamos plasticidade cerebral que propicia o aprendizado.

Em relação à leitura, “os mesmos neurônios que reconhecem a forma dos rostos ou das mãos podem igualmente desviar suas preferências a fim de responder a objetos artificiais, a formas fractais ou mesmo às letras” (DEHAENE, 2012, p. 20). A plasticidade dos neurônios permite uma margem de adaptabilidade, o que proporciona a nós muitas possibilidades de aprendizagens, entre elas a escrita e a leitura, invenções culturais de mais de cinco mil anos. As células nervosas do cérebro não têm uma programação, mas predisposições ao que pode surgir como evento cultural ou aprendizado. Pode-se ver essa predisposição como uma “reserva técnica”, necessária para qualquer imprevisto no caminho, que foi, afinal, a escrita. Assim, dadas as possibilidades deixadas em aberto, podendo elas ser vistas como limitações, é necessária uma reciclagem, como defende Dehaene, de nossos circuitos cerebrais, que passam a usar o velho para fazer o novo. O velho, porque ancestralmente temos o mesmo suporte neuronal que utilizávamos para identificar

determinadas formas; o novo, porque a escrita, fato recente, se “atravessou” na nossa evolução, exigindo que esse mesmo suporte se esforçasse para acompanhá-la na história da humanidade. O que ocorreu foi o fato de que uma nova função se agregou ao que antes o ser humano fazia para sobreviver.

No processamento da leitura, as áreas visuais têm papel fundamental e, ao mesmo tempo, são limitadoras para o processamento da leitura, devendo o seu trabalho ser complementado por uma nova função dos neurônios, que identificam e recompõem as imagens captadas pela retina. Para ilustrar o papel das áreas visuais no processamento da leitura, Dehaene (2012) menciona a função da fóvea, a região central, muito pequena da retina do olho, onde já começa o trabalho de reconhecimento dos detalhes das letras e palavras. Essa diminuta região da retina possui células fotorreceptoras de alta resolução, captando as letras com detalhe. Seu tamanho explica o motivo de os movimentos sacádicos (saltos) serem constantes durante a leitura, em uma espécie de escaneamento das palavras. Esses movimentos ocorrem entre quatro e cinco por segundo até que as palavras cheguem à fóvea. O olho humano, ao contrário do que se pensa, não tem uma captação por igual do texto, mas somente do local em que fixamos o olhar. O tamanho das fontes da palavra não tem grande influência na percepção, e sim o número de letras, que são percebidas em número de sete até nove a cada sacada do olhar. Como a direção da nossa escrita/leitura do português (e do inglês, francês, espanhol etc.) é da esquerda para a direita, a tendência é a percepção de três a quatro letras à esquerda e sete a oito à direita. Assim, biologicamente nossos recursos visuais para a leitura são limitados, pois é o olhar que limita sua velocidade. O trabalho mais detalhado é realizado pelos neurônios, portanto, que mudam sua função para identificar as letras. Pensando nisso e fazendo uma volta ao passado muito remoto, pode-se aventar que os neurônios, dado o grau de complexidade que atingem em termos de função, eram subutilizados pelos humanos.

Nossa capacidade cerebral para promover a mobilidade frente à leitura das palavras diz respeito às invariâncias no reconhecimento das letras, e a primeira delas é o seu tamanho. Apesar de inúmeros tamanhos de fonte que o olho capta, o sistema visual humano consegue compensar essas diferenças, pois através dele

temos a identidade abstrata da palavra, escrita de maneiras distintas. Foi provavelmente com bastante esforço que o ser humano criou e se apropriou da forma escrita, da qual não mais prescinde no tempo presente.

A criança, desde muito cedo, já tem contato com objetos escritos, e se esforça para esboçar traços no papel ou mesmo nas paredes ou móveis da casa, com o intuito de se expressar através da forma escrita. Formalmente, a leitura começa na vida do aprendiz através de estratégias utilizadas por ela durante as séries iniciais, e que evoluem da fase logográfica, quando ela utiliza pistas contextuais como forma das palavras e cores, e começa a adquirir um vocabulário visual de palavras, entre as quais seu próprio nome. Parece-nos que a leitura “pára” sobre as palavras como um todo, e somente com o tempo as crianças se especializam na tarefa, partindo para os detalhes da palavra, ou seja, as letras e seus sons. Na fase alfabética, ela apreende as correspondências grafema/fonema primeiramente, sem a compreensão; posteriormente, a decodificação das letras se automatiza, e a compreensão das palavras e frases prepondera durante a leitura. Essas fases são vivenciadas não sem grande esforço de parte do aprendiz. De acordo com Dehaene (2012), “conquistar a liberdade de leitor demanda, sem dúvida, esforços da criança, mas esta é rapidamente recompensada quando descobre, pela primeira vez, que consegue ler palavras jamais aprendidas na escola” (p. 244).

Essa espécie de divisão entre leitura sem decodificação do significado e leitura com decodificação acontece porque os recursos de atenção e memória são bastante exigidos do pequeno leitor. Somente após a automatização da decodificação este consegue realizar essas leituras paralelamente. Na fase ortográfica, já estão praticamente consolidadas a decodificação e a compreensão (CAPOVILLA; DIAS, 2007).

Depois de alguma vivência na escola, período de ensino sistematizado e intenso trabalho com a linguagem, percebe-se que, ao final do último ano das séries iniciais, não mais se observa o descompasso entre a decodificação e a compreensão das palavras, frases e parágrafos, processos que já vêm acontecendo passo a passo no decorrer das séries escolares. A criança já deverá ter se apropriado da leitura e

da escrita, aprendendo não só a construir seu conhecimento da língua em si, mas estará preparada para utilizá-lo em situações diversas, tanto na escola como em sentido mais amplo de interação social. Acrescente-se que o aluno deverá, na escola, aprender estratégias de compreensão leitora de modo que se torne autônomo, aprendendo a aprender a partir dos textos, segundo Solé (1998). Assim, ele terá a capacidade de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu conhecimento prévio, enfim, estabelecer generalizações para aplicá-las em outras situações de leitura.

### **3.2.1 A memória como suporte da leitura**

Memória é o meio pelo qual retemos e utilizamos nossas experiências vivenciadas para usarmos essas informações no presente (STERNBERG, 2010<sup>6</sup>). Ela é um processo que envolve retenção, armazenamento e recuperação de informações para uso sempre que necessário. É, em sentido mais abrangente, nossa capacidade de nos relacionarmos com o mundo à nossa volta e com nós mesmos, dando suporte para atividades diversas do dia a dia e para relembrarmos vivências, conceitos, conhecimentos, sensações e pensamentos passados. A memória, enfim, nos permite atuar no presente e projetar o futuro.

A memória envolve os processos de aquisição, formação, conservação e evocação de dados pelo cérebro. O aprendizado se dá porque o indivíduo construiu e continuamente constrói sua memória através de experiências. A aprendizagem, enfim, é a própria aquisição de conhecimento, podendo ser explicada por estudos relacionados tanto ao tempo de retenção, que envolve a memória sensorial e as memórias de trabalho e a de longa duração; como ao conteúdo, que distingue as formas declarativa e não declarativa da memória de longa duração.

Teorias a respeito da memória propõem, em relação à aprendizagem e aquisição de conhecimento, dois aspectos centrais: conteúdo e tempo de retenção. Quanto ao conteúdo, a memória pode ser *declarativa* (explícita) e *procedimental*

---

<sup>6</sup> Definição dada por E. Tulving (2000). Memory: an overview. In: A.E. Kazdin (Ed.) Encyclopedia of Psychology. Washington, DC: American Psychological Association.

(implícita). A memória declarativa, chamada também semântica, episódica, de evento, envolve o pensamento consciente, e é aquela sobre a qual podemos falar, como datas de aniversário ou o que comemos no nosso café da manhã. Uma única experiência já nos acrescenta o conhecimento de algo ou algum tipo de evento, e nos auxilia na construção dos Esquemas, tratados em seção posterior deste trabalho. As memórias procedimentais, ou implícitas, são geralmente adquiridas de forma inconsciente (LOMBROSO, 2004), como andar de bicicleta ou dirigir um automóvel. Não estão disponíveis no nível consciente de percepção. Essas memórias são aprendidas de modo lento, através de repetições, com o envolvimento de associações de estímulos em determinada ordem; são relacionadas a habilidades que o indivíduo possui. Em termos anatômicos, relaciona-se à ativação de sistemas sensoriais e motores envolvidos na aprendizagem de algo.<sup>7</sup> Acrescentamos que, para Izquierdo (1989), na realidade nunca foi possível uma divisão clara entre essas memórias (declarativa e procedimental), e o autor cita o exemplo de que uma memória declarativa pode se converter em memória de procedimento ou em um hábito através da repetição; e um conhecimento semântico pode ser adquirido de forma episódica e ser ou não evocado em forma episódica.

Izquierdo (1989) refere que algumas memórias consistem na inibição de respostas naturais ou inatas, outras, de modo inverso, consistem no aumento dessas respostas, ou na criação de novas. Há indivíduos com boa memória para números, e não para rostos, ou o contrário. Assim, conclui ele que memórias distintas usam processos ou vias também diferentes para serem adquiridas ou evocadas. Contudo, existem determinadas estruturas ou vias no cérebro que regulam a evocação da maioria das nossas memórias: hipocampo, amígdala e suas ligações com o hipotálamo e o tálamo.

Este conjunto de estruturas constitui um *sistema modulador* que influi na decisão, pelo sistema nervoso, ante cada experiência, do que deve ser gravado e do que deve ou pode ser evocado. O hipocampo e a amígdala estão interligados entre si e recebem informação de todos os sistemas sensoriais. (idem, p. 4)

---

<sup>7</sup> <http://www.galenoalvarenga.com.br/publicacoes-livros-online/homem-animal-de-duas-cabecas/categorias-qualitativas-da-memoria-humana-declarativa-e-procedimento>.

As informações de todos os sistemas sensoriais são projetadas do hipocampo e da amígdala e disseminadas ao hipotálamo e ao tálamo, e depois ao córtex. A localização dessas estruturas, de acordo com o autor, é estratégica, de modo a proporcionar o processamento de informações com base na experiência.

Outra classificação da memória leva em consideração o tempo de retenção. Iván Izquierdo (2004) propõe, dentre muitos tipos de memória, basicamente três – *memória de trabalho, de curta duração e de longa duração*, que têm suas funções relacionadas a áreas distintas no cérebro, povoado de redes complexas de neurônios. As informações que chegam ao indivíduo, seja por meio visual ou verbal, são processadas por essas células e seguem para determinadas regiões do córtex cerebral. Quando o sujeito forma ou evoca memórias, utiliza áreas para onde convergem as diversas regiões corticais responsáveis pelo sentido da visão, do tato, do olfato, do paladar e da audição. Também existem regiões responsáveis pela evocação de outras memórias ou pensamentos. De acordo com o tipo de memória adquirida, determinadas áreas do cérebro têm participação preponderante, portanto, mas não exclusiva. Caso se trate de memória visual, o córtex visual terá papel vital; se a memória é verbal, a área responsável é a região ligada à linguagem.

A memória de trabalho participa na evocação de todas as outras memórias, na medida em que recebe a informação que é cotejada com os dados existentes nas outras memórias. No córtex pré-frontal, a atividade elétrica dos neurônios, por substâncias químicas, é estimulada quando há entrada de informações, como durante o ato da leitura. As informações que chegam ao leitor são analisadas de modo simultâneo pela memória de trabalho, sendo então comparadas com outros dados que chegam ao cérebro no momento ou que já existem na mente do leitor. Segundo Izquierdo (2004), essa memória é fugaz, momentânea. O hipocampo, na região central do cérebro, cujo papel é formar e evocar memórias e converter a memória de curta duração em memória de longa duração, também estimula as regiões adjacentes a realizar a mesma função. É nessa região e adjacências que ocorre o processamento das memórias de curta e longa duração através da atividade de células especializadas. A memória de curta duração mantém a informação para o indivíduo somente pelo período necessário para a construção da memória de longa

duração, a qual pode perdurar por décadas, pois torna-se consolidada. Após certo período, a memória de curta duração poderá ser recuperada pela ativação de neurônios presentes no córtex cerebral, a parte mais externa do cérebro, e não mais pelo hipocampo. O processamento verbal depende basicamente da memória de curta duração, que tem um tempo médio de 6 horas.

Segundo Smith (1999), a memória de curto prazo, ou de curta duração, tem capacidade de armazenar seis ou sete itens. Ao prestarmos atenção ao que está nessa memória, a atenção estará comprometida, impedindo-nos de contemplar outras coisas. O autor afirma que, na realização da leitura, se o leitor se detém nos detalhes – como uma letra ou palavra -, corre o risco de perder espaço para novas informações significativas que surgem. Os conteúdos da memória de curto prazo “representam o nosso mundo completo experimental em qualquer momento” (p.41). Os itens a que Smith se refere podem ser representados por letras, palavras ou mesmo blocos significativos, chamados de *chunks*, que são, enfim, uma organização significativa de elementos, ou algo que o leitor já sabe. Assim, “você supera as limitações da memória de curto prazo na leitura procurando encontrar todo o sentido possível naquilo que você está olhando. Você não se preocupa com as letras se encontrar sentido nas palavras” (p. 42). Estendendo um pouco esse raciocínio, não nos preocupamos com o sentido das palavras se encontramos sentido na frase ou no texto – e a leitura descendente corrobora isso, pois a compreensão de um texto é muito mais que a soma do que cada uma de suas partes diz ao leitor; tem muito do que o leitor já conhece e que o ajuda a construir significados.

Mary Kato (1999) distingue três tipos de memória. A memória de trabalho (ou funcional) relaciona-se à percepção dos dados; a memória operacional (memória rasa ou de médio termo) atua na recodificação das informações vindas da memória de trabalho e opera com a ativação dos conceitos. Ela permite que, no decorrer da leitura, o leitor preserve o sentido até o final do texto; caso contrário, deverá a todo momento se reportar aos parágrafos anteriores, comprometendo a construção da unidade de sentido do texto como um todo. A memória duradoura, ou de longo prazo, é responsável pelo armazenamento e organização do conhecimento. Este vai sendo acumulado no decorrer da vida do indivíduo. É a partir desse conhecimento que o



leitor realiza suas inferências para a construção de sentido implícito do texto. Tanto um neurocientista quanto um linguista – e é importante termos presente que a leitura envolve ambas as áreas, além de outras mais – têm em comum que a memória é imprescindível a praticamente todas as tarefas do indivíduo, sejam elas intelectuais como motoras.

A neurociência tem muito a oferecer, pois tem mapeado os caminhos que a informação percorre no cérebro até que seja consolidada ou que venha a fazer parte da memória do indivíduo, e a leitura é o canal por excelência que propicia essa interlocução entre o ensino e as descobertas nessa área. Segundo Crato (2013),

A neurociência descobriu que é possível acelerar, e muito, o aprendizado de uma criança à base de incentivos permanentes. [A memorização] tem o papel de automatizar certos raciocínios, ajudando justamente a fazer pensar melhor sobre questões mais relevantes e complexas. (...) Uma pessoa passa a fazer conexões cognitivas de muito mais qualidade e valor quando já detém um bom repertório de conhecimentos elementares. Não é preciso relacioná-los com o universo todo, o tempo inteiro. (p.20)

A visão em favor dessa memorização, à primeira vista, vai de encontro ao que diz Smith, mas na realidade refere-se a certos raciocínios ou procedimentos de base que visam à realização de outras tarefas – mais relacionadas à metalinguística e à metacognição. Esses procedimentos básicos, tendo sido memorizados, evitam assim uma sobrecarga que poderá ter efeitos danosos na construção da imagem mental durante a leitura, truncando a compreensão. Colocando em poucas palavras: automatizam-se os meios para se chegar aos fins.

A memória é o suporte imprescindível, embora não o único, para que o leitor realize as relações que o ajudarão a construir imagens mentais, e a sumarização – ou o resumo mental – do que lê torna-se inevitável: o cérebro, por sua característica de otimização do trabalho para não sofrer sobrecarga de *inputs*, retém as passagens mais importantes de uma mensagem, seja ela escrita ou falada, embora a subjetividade tenha papel relevante na escolha, pelo leitor, dos elementos significativos de uma mensagem. A explicação para uma sumarização automática pode ser o próprio modo de trabalhar das células nervosas e suas sinapses, que, a cada dado que se apresenta, tendem a se deter no que é novo e precisa ainda ser

analisado e comparado com o que já existe na memória de longo prazo. E para a manutenção dessas informações, a memória de curto prazo faz um papel intermediário durante a leitura, assegurando a manutenção do sentido. Esse sentido é o resultado do cotejamento da informação nova com o conhecimento prévio do leitor, constituído, entre outras coisas, pelos esquemas cognitivos que ele detém.

### **3.2.2 *Esquemas e estruturas cognitivas do leitor***

Os Esquemas são as estruturas cognitivas abstratas que se formam na memória do indivíduo. Através deles, o sujeito recebe informações e as compreende quando encontra ressonância para elas em sua memória.

Formalizando a Teoria dos Esquemas encontram-se autores como Frederic C. Bartlett (1961) e Rumelhart (1980). Para Bartlett, precursor desse estudo, os esquemas são complexos formados pelas memórias, em que os componentes individuais encontram-se dispersos no cérebro, podendo ser alterados a qualquer momento de evocação, uma vez que não são estáticos. Se esses componentes individuais fossem imutáveis, os indivíduos se orientariam somente por seus hábitos. Segundo esse autor, percebe-se o mundo através de estruturas cognitivas que, se sofrem alterações devido às nossas experiências, também alteram o mundo para que as percebamos (LEFFA, 1996). Para Rumelhart, os esquemas são empregados no processo de interpretação de dados sensoriais, linguísticos ou não, no acesso às informações da memória, na organização de ações, na definição de objetivos, no emprego de recursos, em geral, para orientar o fluxo de processamento no sistema (1980, p. 33-34). Um esquema pode se constituir de subesquemas, porém, não contém definições de objetos; eles formam redes de relações com outros esquemas. O autor acrescenta que pode ocorrer o acionamento ascendente de um subesquema para um esquema; ou mesmo ao contrário, de um esquema para um subesquema, o que gera um maior número de predições durante a leitura, as quais podem ser ativadas por palavras, expressões ou mesmo em nível textual. Respectivamente, as leituras ascendente e descendente determinarão em que sentido se dará essa mobilização de esquemas e subesquemas.

Koch e Travaglia (2008) apoiam seus estudos em Beaugrande e Dressler (1981), que definem esquemas como sendo conhecimentos armazenados em uma sequência temporal ou causal. São diferentes dos *frames*, que se referem a modelos contendo conhecimento compartilhado pelo senso comum sobre determinados conceitos, porém, sem uma ordem pré-determinada. Para os primeiros autores, os esquemas e *frames* são apenas dois entre os modelos cognitivos, que ainda podem ser na forma de *scripts*, referentes aos tipos de comportamentos estereotipados em dadas culturas; planos, que são conhecimentos com o fim de se conseguir um intento; e superestruturas, em nível linguístico, e que se referem a conhecimentos acerca da tipologia textual (KOCH e TRAVAGLIA, 2008, p. 72-73).

Kato (1999) ressalta a importância dos esquemas, com base em Rumelhart (1980). Para a autora, a Teoria dos Esquemas é uma teoria prototípica do significado e inclui uma teoria de procedimento. Refere-se ao significado porque é um conceito traduzido em situações típicas, que representam determinados conceitos; e refere-se ao procedimento porque instrui o sujeito a adequar o que já conhece como esquema às informações que recebe ao processar a leitura, por exemplo, reconhecendo assim os eventos que são mencionados no texto. Colocando as teorias em termos mais concretos, temos o exemplo de esquema para “conferência”, que inclui variáveis como uma ou mais pessoas falando sobre determinado assunto, um local com assentos, o público que assiste ao evento; esse esquema pode incluir microfones, filmagens, um telão para reprodução de imagens, que podem ou não estar presentes. O esquema desse tipo de acontecimento presente na estrutura cognitiva do leitor permite que este represente mentalmente o evento. Mesmo não o tendo experienciado, o fato de conhecer, seja por meio de imagens ou relatos, lhe permite estabelecer uma ligação entre o que já sabe e o que se apresenta durante uma leitura ou relato.

Durante a leitura, em que ocorre o *input* de informações, o cérebro procura seguir o princípio da economia, pois lhe é impossível processar todos os detalhes de um texto. Assim, o que é semelhante encontra ressonância na estrutura cognitiva do indivíduo, ou seja, tem algo em comum com determinado conhecimento armazenado do leitor, e assim é agregado ao que já existe, em suas formas mais gerais. Isso

explica por que, na reprodução de um texto, relato ou cena presenciada, o sujeito omite, não de forma intencional, detalhes do mesmo, pois a realidade nunca se percebe em sua totalidade, sendo impossível se avaliar uma informação por todos os ângulos (LEFFA,1996). O cérebro tem um modo de funcionamento limitado, e precisa otimizar o uso das informações que recebe – por isso utiliza a sobreposição de informações: a que é percebida e a que já está na estrutura cognitiva do sujeito – para então construir significado.

Com base na Teoria dos Esquemas, a leitura é um processo de construção de significado, em que tomam parte o material escrito e o que o leitor tem como estrutura interna de conhecimento. Munido do que sabe sobre a língua e sobre o mundo, o leitor vai além dos elementos superficiais do texto ao conjugar informações antigas e novas, para então formar suas conclusões através da mediação do texto. Essas conclusões serão diferentes com o passar do tempo, a cada leitura que o indivíduo faz, pois este agregará experiências à sua memória. Leffa (idem) refere o papel do perfil ideal do leitor, que deve utilizar sua competência sintática, semântica e textual, bem como compreender minimamente a realidade histórico-social que o texto reflete, na construção do significado deste. Ele carrega em si uma bagagem de conhecimentos sobre os quais constrói outros indefinidamente; portanto, detém certo protagonismo na leitura, pois mobiliza seu *background* em diversos níveis para a construção de significados durante essa atividade. A estrutura cognitiva do leitor torna-se cada vez mais sofisticada e capaz de integrar um número ainda maior de informações, possibilitando assim que se amplie a capacidade de compreensão. Quanto mais complexa a sua estrutura cognitiva, maior a capacidade de compreensão na leitura. A aprendizagem, portanto, “não é uma aquisição de um novo comportamento, mas a mudança de um comportamento já existente” (LEFFA, 1996, p.16). Isso nos remete ao biólogo Piaget.

A teoria de Piaget (1972) se aplica à leitura dentro de uma abrangência maior, que é a aquisição de conhecimento – no sentido em que requer uma adaptação entre o indivíduo e seu meio. A estrutura cognitiva do sujeito interage com o ambiente, provocando um desequilíbrio entre ambos. Para que ocorra uma adaptação, há que se sanar esse desequilíbrio, para o qual participam os processos de acomodação e

de assimilação. A assimilação envolve um papel maior do indivíduo, que, na presença de novo conhecimento, modifica-o para que seja agregado à sua estrutura interna, que não é alterada. Já a acomodação provoca mudanças internas, sendo mais difícil, uma vez que exige uma reformulação da estrutura interna. Assim, a leitura provoca primeiramente uma assimilação, quando se incorporam esquemas ao conhecimento já existente na memória; e depois uma acomodação, quando se adaptam conceitos preexistentes aos esquemas que nos chegam pela leitura. Essas questões podem explicar muitas das dificuldades de aprendizagem principalmente entre adultos, que já têm sua estrutura cognitiva cristalizada e para os quais aprender pode exigir grandes esforços.

A inteligência artificial tem papel importante para se comprovar que é necessário conhecimento de mundo para efetuar a leitura e a compreensão. Esse conhecimento equivale aos dados inseridos nos computadores e lhes permite funcionar e gerar informação. Através do trabalho com textos por computadores na geração de respostas para perguntas, evidencia-se que o computador deve ser alimentado com informações relativas ao léxico e sintaxe, bem como sobre o conhecimento do mundo. A teoria dos esquemas sugere que são formadas unidades de sentido correlacionando esses aspectos, possibilitando assim a formação de padrões de eventos, tais como “casamento”, “aula” ou “funeral”, os quais irão orientar a compreensão do leitor. Os esquemas auxiliam na identificação, descrição e acionamento, da parte deste, das unidades de sentido mais amplas. O indivíduo, cada vez que se permite aprender coisas novas, acrescenta maior número de esquemas ao seu repertório pessoal, bem como aumenta sua variedade e qualidade. Isso possibilita que tenha mais esquemas e esteja mais instrumentalizado para interpretar a realidade, acrescentando mais variáveis à sua estrutura cognitiva.

Não só a leitura de um texto suscita evocação de esquemas. Também a criação textual envolve essas estruturas cognitivas quando o autor, a serviço da própria intencionalidade, aciona seus esquemas e dessas estruturas elabora as proposições. Mas a intenção do autor não é captada de modo uniforme pelos leitores. Cada vez que seu texto é lido, a compreensão dependerá dos esquemas de cada leitor e da atribuição de valor às variáveis. Daí que surgem diferentes interpretações, segundo os esquemas individuais de cada um. Mesmo havendo

diferenças entre os leitores, há que existirem conhecimentos em comum entre eles e o autor/escritor. Koch e Travaglia (2008) mencionam o conhecimento compartilhado entre produtor e receptor. Quanto maior é o compartilhamento de informações de cada um, menos explícito o texto precisa se apresentar, na medida em que o receptor terá condições de preencher as lacunas realizando inferências ou predições.

Os esquemas podem se inter-relacionar na memória, sendo essas relações bastante flexíveis. Comparando-os com um guarda-chuva, tem-se que um esquema geral contém outros subesquemas, já mencionados, que podem gerar ainda outros, dependendo da ênfase e importância que o texto confere a eles. Isso direciona a compreensão do leitor que, ao mobilizar esquemas gerais durante a leitura, é capaz de determinar o que é de importância primária ou secundária. Na elaboração de resumos, por exemplo, tema deste trabalho, o leitor utiliza sua capacidade de hierarquizar as informações, ou, no caso de narrativas, de ordenar os eventos de uma história. Esse gênero de texto requer que as informações sejam ordenadas pelo leitor de modo a gerar um texto menor coerente, e cujo conteúdo tenha as ideias mais relevantes para o desenrolar da narrativa original. Em se tratando de textos narrativos, essa hierarquia dá lugar à temporalidade dos eventos, ou seja, a sucessão dos episódios na história, e que, segundo sua relevância, são inseridos no resumo ou síntese pelo leitor-escritor.

### **3.2.3 Estratégias de Leitura**

Isabel Solé (1998) define estratégias como procedimentos de caráter elevado, ou seja, de nível superior, que envolvem planejamento, avaliação e mudança possível nos rumos de qualquer atividade. Considerando procedimento como conteúdo de ensino, a autora refere que estratégias devem ser ensinadas, uma vez que estas não surgem, amadurecem ou se desenvolvem de forma gratuita ou natural no indivíduo. Pensamos que elas podem ser atingidas através de reflexões e tentativas, como no caso de situações de conflito bélico, mas que isso não significa que não possam ser ensinadas. Estratégias são, portanto, procedimentos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo. A autora acrescenta, no sentido geral e específico de ensino:

O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. (1998, p. 70).

As estratégias de leitura “servem para regular o processo de compreensão, pois ajudam o leitor a selecionar, avaliar, persistir ou abandonar as hipóteses que ele vai fazendo acerca do conteúdo da leitura” (ALVES, 2010). São muitas vezes naturalmente empregadas, ou seja, já foram automatizadas; também podem ser úteis no exame mais acurado de uma passagem de texto que não está suficientemente clara, exigindo do leitor uma releitura do mesmo.

A compreensão pode ser promovida através de instruções para a leitura estratégica, embora seja difícil sabermos quais são controladas pelo leitor e quais realmente contribuem para a melhora na compreensão (GRAESSER; MAGLIANO; TRABASSO, 1999). Os autores afirmam que o ideal seria o estudo em separado dessas estratégias para se verificar os efeitos de sua aplicação, o que desviaria o foco deste estudo.

Palincsar e Brown (1984) mencionam que para a compreensão, antecedida por uma boa decodificação, três condições devem ser preenchidas: uso de textos bem escritos, com estrutura provida de sintaxe, clareza, coerência e estilo; compatibilidade entre o assunto do texto e o conhecimento prévio do leitor; estratégias ativas do leitor em prol do entendimento e apreensão, incluindo contornar falhas no decorrer da leitura. As autoras fazem uma simplificação entre os estados automático e estratégico e exemplificam esses dois aspectos da seguinte forma: quando realiza uma tarefa de decodificação e compreensão (automaticamente), o leitor proficiente se depara com alguma dificuldade que o faz diminuir o ritmo da leitura e mobilizar estratégias para resolver o problema. A mobilização de estratégias também é vista quando uma expectativa não foi confirmada durante a leitura, ou quando algum trecho do texto é totalmente imprevisto. Esse seria o “estado engenhoso”, pois deliberadamente o leitor lança mão de estratégias de

processamento de leitura. As autoras (idem) propõem atividades cognitivas que envolvem o uso de estratégias. Primeiramente, o objetivo da leitura irá orientar a atitude do leitor frente ao texto: da simples procura do assunto à busca de informação específica, da busca de visão geral à compreensão para fins avaliativos – não importa o que se tem em mente, estabelecer um fim para essa atividade é a primeira etapa da leitura. Isto posto, o leitor pode, a seguir, mobilizar o que tem de conhecimentos prévios já com a visão do próprio título do texto. Finalmente, ele deve-se ater ao que é fundamental em termos informacionais, e também identificar aquelas informações que lhe são secundárias para seu propósito. Outra questão a considerar é a consistência interna do conteúdo e suas dificuldades em termos de expressão. Além desses quatro itens, o leitor deve se questionar acerca da possibilidade de reconstruir as proposições, bem como depreender a ideia principal. Um último aspecto que deve considerar é elaborar e comprovar inferências, como interpretações, previsões, hipóteses e conclusões.

As estratégias regulam o processo de compreensão, uma vez que atuam na seleção, avaliação, manutenção ou abandono de hipóteses pelo leitor a respeito do conteúdo do que lê (ALVES, 2010, p. 19). São importantes também porque orientam atitudes do leitor durante essa atividade. Para van Dijk e Kintsch (1983),

Estratégias são parte do nosso conhecimento geral; elas representam o conhecimento procedimental que temos sobre o entendimento do discurso. São configurações abertas. Precisam ser aprendidas **cada vez mais até serem automatizadas**. Novos tipos de discurso e novas formas de comunicação podem exigir o desenvolvimento de estratégias. Enquanto algumas delas, como a compreensão de palavras e orações, são adquiridas relativamente cedo, outras, como a inferência da essência, são adquiridas mais tarde.<sup>8</sup> (tradução e grifos desta autora)

Kenneth Goodman (1991) propõe estratégias cognitivas gerais na abordagem da leitura, e que parecem abranger todas as fases preliminares e posteriores a ela;

---

<sup>8</sup>“Strategies are part of our general knowledge; they represent the procedural knowledge we have about understanding discourse. They are an open set. They need to be learned, and overlearned, before they can become automatized. New types of discourse and forms of communication may require the development of strategies. Whereas some of the strategies, such as those of word and clause comprehension, are acquired at a relatively early age, others, such as those of gist inferring, are acquired rather late.” (van DIJK, T.; KINTSCH, W., 1983, p.11).



cada uma “assume uma significação particular na construção de sentido nos eventos de leitura” (idem, p. 35). São elas:

- *Iniciação ou reconhecimento da tarefa.* O leitor reconhece um texto legível em seu campo visual, e decide utilizar alguma estratégia para abordá-lo.

- *Amostragem e seleção.* O cérebro humano seleciona entre as informações úteis e produtivas. Participa dessa seleção tudo o que o leitor conhece de relevante “em relação à linguagem, à leitura e ao texto específico”. Segundo Goodman, é um aspecto de muito difícil simulação na área de inteligência artificial, utilizada no estudo da leitura.

- *Inferência.* Nas palavras do autor, é uma estratégia de adivinhação, com base no que se conhece, da informação necessária para a compreensão. Aplica-se a todos os tipos de indícios: dados grafofônicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, além de informações explícitas e implícitas. Particularmente, não consideramos a inferência uma adivinhação, pois ela tem um foco claro, que é contribuir de modo intencional com o avanço da leitura, e isso não se coaduna com uma postura que consideramos irrefletida como a palavra adivinhação sugere.

- *Predição.* O processo receptivo da linguagem precisa da habilidade de prever e antecipar o que poderá ser lido ou ouvido. Baseia-se em informações explícitas e inferidas, e o leitor provavelmente não distingue o que foi inferido e o que estava explícito. Goodman afirma que as estratégias cognitivas interagem durante a leitura, “de tal modo que os leitores tomam amostras com base em suas predições, e predizem e inferem com base na amostragem que estão fazendo” (GOODMAN, 1991, p.37).

- *Confirmação e desconfirmação.* É a etapa seguinte, e envolve a automonitoração para confirmar a consistência das novas informações geradas pelas inferências e predições. De modo geral, a confirmação acontece baseada no significado que está sendo construído do texto; e em especial, tem a ver com expectativas alcançadas e mantidas.

- *Correção.* Estratégia focada na correção e recuperação do sentido do texto. Pode envolver o retorno ao texto em busca de mais dados; ou envolver a reavaliação das informações processadas e realização de novas inferências, predições e outras interpretações.

- *Finalização*. É uma decisão deliberada, assim como o desejo de iniciar uma leitura. Pode acontecer a qualquer momento, seja por desistência ou fim do texto.

Nossa particular visão de leitura não a vê de modo tão linear como propõe Goodman. Mas entendemos que esse autor optou por sistematizar variadas abordagens ou iniciativas do leitor com vistas à compreensão, configurando-se como estratégias que por vezes se interpenetram, o que não parece representado nos parágrafos anteriores. A leitura, dada sua complexidade, pressupõe a presença de inúmeros subprocessos que, conforme Leffa (1996), se “encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre leitor e texto” (p.24). Torna-se, então, tarefa difícil delimitar até onde vão e a partir de onde surgem esses subprocessos.

Enfim, a utilização de estratégias em leitura, muitas vezes individuais a cada leitor e sendo ou não automatizadas, leva-o a um nível de proficiência desejável por envolver um distanciamento do objeto em questão – o texto – proporcionando um olhar mais crítico e consciente deste. O leitor se engaja na construção de significado, na identificação da micro, macro e superestrutura do texto e estabelece relações entre os enunciados e entre estes e o que já conhece relativamente ao tópico tratado. Como se percebe, ele mobiliza muito de suas capacidades cognitivas com um único objetivo, a compreensão.

#### **3.2.4 *Processamento da leitura***

É relevante a distinção entre estratégia de leitura – predominantemente intencional – e processamento da leitura – que acontece de forma não deliberada na mente do leitor. A literatura psicolinguística propõe três modelos cognitivos de processamento da leitura: ascendente, descendente e interativo. Segundo Sternberg (2010), as abordagens ascendente e descendente aplicam-se a praticamente todos os aspectos da cognição, e neste trabalho a leitura, de certa forma, delas se apropria para tentar explicitar formas de se ler.

As áreas da Psicologia e da Psicolinguística propõem que a leitura proficiente é feita através do reconhecimento instantâneo das palavras, que acontece de forma similar ao reconhecimento de objetos: reconhecemos uma palavra como um todo sem analisarmos suas partes constituintes. Essa leitura também pode se aplicar a blocos de informações, como frases ou parágrafos. Segundo Smith (1978), entretanto, podemos reconhecer uma palavra apenas com a visualização de parte dela. Assim, um leitor proficiente realiza a leitura de modo ideográfico, o que pode também se aplicar a blocos de informação.

O leitor principiante não conta com o reconhecimento visual instantâneo de palavras, mas realiza operações de análise e síntese para identificá-las. O significado é então apreendido após a decodificação em palavras auditivamente familiares (KATO, 1999, p. 34). Essas operações, inicialmente realizadas com letras, estendem-se também a sílabas e a partes maiores das palavras. A leitura inicial acontece de forma hierárquica, das unidades mínimas da palavra às frases, parágrafos e ao texto como um todo, quando o leitor já conta com um repertório linguístico mais robusto. Parte-se, portanto, do processamento ascendente, relacionado à decodificação, e segue-se rumo ao processamento descendente, o qual pressupõe uma decodificação bem-sucedida e faz uso intenso do conhecimento prévio do leitor, que privilegia a construção da macroestrutura do texto. Esses conceitos são importantes, pois compreendem dois tipos iniciais de relação do leitor com o texto, e que, com o passar do tempo e com o acúmulo de experiências leitoras e vivências do leitor, tornam-se automatizadas.

Solé (1998) menciona esses dois processamentos e faz um paralelo com a alfabetização. Para se ter claro o funcionamento dos dois tipos de processamento, apresenta métodos de ensino diametralmente opostos de ensino de leitura e escrita: os métodos com base somente no processamento ascendente privilegiam a decodificação, sem ter em vista uma ideia de progressão na construção da compreensão. No início do processo de alfabetização em que prepondera o método grafo-fônico, por exemplo, a criança faz o processamento ascendente, já que se atém às letras e, progressivamente, às palavras; ela parte do nível micro do texto, das pequenas unidades. As propostas de alfabetização com enfoque no

processamento descendente consideram o conhecimento do leitor e suas hipóteses e antecipações; a ênfase é no reconhecimento global das palavras. O processamento descendente é utilizado de forma natural por leitores mais experientes, que utilizam seu conhecimento de mundo para compreender e antever situações no decorrer do texto; esses leitores têm condições de apreender melhor as ideias mais relevantes, habilidade fundamental para a realização de resumos, por exemplo, de que trata esta tese.

A proposta interativa de processamento da leitura, segundo Solé (1998), utiliza-se dos dois tipos de processamento, havendo a atuação de um processamento sobre o outro. Colomer e Camps (2002) também apoiam essa proposta interativa:

As duas formas de proceder, de baixo para cima e de cima para baixo [ascendente e descendente], são englobadas na ideia básica de que, quando uma pessoa lê, parte da hipótese de que o texto possui um significado e busca-o tanto por meio da descoberta de indícios visuais como da ativação de uma série de mecanismos mentais que permitem atribuir-lhe um sentido, isto é, entendê-lo. (idem, p. 31)

Cada palavra, letra, frase gera expectativas no leitor, de modo progressivo. Ao mesmo tempo, dadas as expectativas em nível semântico do texto, estas geram uma busca de verificação em nível inferior, ou seja, léxico, sintático etc. É um movimento de dentro para fora e de fora para dentro do texto, já que fazemos, ao ler, inúmeras relações tanto entre as palavras no texto como entre elas e o que conhecemos previamente (conhecimento prévio linguístico e de mundo). A memória faz as devidas “costuras” para gerar a compreensão, proporcionando que o leitor faça inferências e predições necessárias à leitura.

O processamento descendente possibilita a mobilização dos já citados esquemas, ou conjuntos de conhecimento de mundo. Segundo Kato (1999), o leitor descendente é construtor de significado, enquanto que o leitor ascendente exerce um papel de analisador, pois se atém a palavras e frases para formar sua compreensão. A autora acrescenta que a leitura descendente é possível quando há a presença de uma palavra no léxico mental do leitor; esse processamento acontece com base no modelo situacional de compreensão, envolvendo o contexto já que conta com o

conhecimento extralinguístico do leitor. Tem sido preferencialmente abordado pela psicologia cognitiva. Já o processamento ascendente ocorre quando o leitor se depara com informações que pouco ou nada conhece, porque ocorre com base no próprio texto, é dependente dele.

Kato (1999) também defende uma alternância entre os processos descendente e ascendente em leitura, ou seja, é desejável que haja interação entre o texto e o leitor em meio à leitura. Sendo assim, os dois tipos de processamento em leitura têm aspectos importantes para o leitor já que podem ser vistos como complementares, caracterizando o leitor proficiente que, em suma, adota uma atitude metacognitiva frente à leitura – sabe avaliar como e quando necessita adotar uma ou outra postura frente ao texto. Colomer e Camps (2002) reforçam esse aspecto integrador, acrescentando que o sujeito utiliza as informações visuais para identificar as unidades de sentido de um texto.

Todas as expectativas léxicas, gráficas, morfossintáticas e semânticas combinam-se e reforçam-se mutuamente, de tal forma que o leitor utiliza a ajuda do contexto simultaneamente em todos os níveis de processamento para descartar as possibilidades de aparição de outras unidades e ajustar ao máximo suas hipóteses. Dessa maneira, certas letras confirmam uma palavra que, por sua vez, leva a prever uma categoria gramatical que se confirma ao visualizarem-se os morfemas correspondentes e que, ao mesmo tempo, limita o campo semântico seguinte e proporciona a base para esperar uma nova palavra. (idem, p. 43)

Leffa (1996) apresenta-nos duas abordagens do texto que remetem diretamente aos processamentos ascendente e descendente. Primeiro, o autor descreve cada um deles para depois lançar sua defesa de uma terceira via para o problema. Uma das visões é a de que se “extraí” significado de um texto, e a outra, a de que se atribui significado a ele. A primeira considera que “o texto tem um significado preciso, exato e completo” (1996, p.12). Isso implicaria que o leitor deve apreendê-lo integralmente, através de uma leitura minuciosa, com consultas frequentes ao dicionário até que se possam sanar todas as dúvidas. Assim, a leitura é vista como um processo linear. A ênfase é dada ao produto final da compreensão, e não a ela como processo. A outra visão é de que o significado é atribuído ao texto. Adivinhações são estimuladas durante a leitura, sendo também recomendável o leitor não se ater às dificuldades pelo caminho. Ele deve construir hipóteses ao longo de

sua tarefa. A compreensão, assim, é gerada *ad hoc* – no momento em que a leitura é feita, sendo mais relevantes as estratégias e os recursos do leitor. A ênfase é praticamente no leitor, suas reações, experiências prévias, no que é desencadeado em sua mente através da leitura. Segundo o autor, entretanto, ambos os modos de se encarar o ato de ler têm limitações. No que respeita à visão de extração de significado, não há transferência de conteúdo texto-leitor, e sim um reflexo do conteúdo neste último, na medida em que lê. Quanto à visão de atribuição de significado pelo leitor ao texto, este pode ser redundante ou não – o leitor precisa ser seletivo ao extremo, ou necessitará preencher muitas lacunas no processo de compreensão. Leffa, nessa mesma obra, sugere uma ênfase na construção de significado pelo leitor, mas que, contudo, exige um perfil de leitor que, além de ser competente sintática, semântica e textualmente, precisa também sê-lo no sentido pragmático - compreender “a realidade histórico-social refletida pelo texto” (1966, p. 16).

Sintetizando as concepções apresentadas, vemos que o leitor proficiente faz uso integrado dos processamentos ascendente e descendente de leitura com vistas à compreensão. O conhecimento linguístico por ele adquirido forma o aporte léxico, sintático, morfossintático e semântico que, atuando em conjunto com seu conhecimento extralinguístico e de mundo, possibilita a construção de significados durante a leitura. Construção essa que pressupõe, portanto, uma integração dos dois processamentos aqui abordados, configurando-se em uma atitude metacognitiva do leitor frente ao texto.

Sendo este trabalho caracterizado por interfaces e interesses em áreas como neurociência, linguística, ensino e psicologia, cabe aqui, também, agregar a literatura. Permitindo-nos um breve desvio, vemos que a associação do ato de ler com a Estética da Recepção é inevitável, quando relacionamos a estratégia de leitura descendente com a intertextualidade. Se cada texto é único, mas carrega outros tantos em si, cada leitura também é única, mas já tem em si os vestígios de outros textos lidos ou ouvidos pelo leitor. Se a existência de textos é consequência de outros já escritos, o mesmo ocorre com a leitura, que envolve, além do que o leitor já

conhece, suas inúmeras possibilidades de compreensão de um mesmo texto, a cada vez que é lido. Conforme Lopes e Wolff (2012):

A intertextualidade se incorpora ao conhecimento prévio do leitor - este, um conceito da psicolinguística - capacitando-o para confrontos cada vez mais ambiciosos com outros escritos. (...) Ela pode assumir diversas formas, desde uma simples alusão até a relação com um gênero literário. Pensando no leitor como aluno, este deve ser visto como detentor de categorias interpretativas, ou de uma competência espontânea para leitura, que será estruturada e refinada através de atividades sucessivas com o texto, acrescentando cada vez mais elementos de referência ao seu conhecimento prévio. (p.7)

As incontáveis sinapses feitas pelos neurônios permitem a interlocução do que já foi dado com o que se apresenta a nós no momento da leitura – e para nós, nada pode ser mais explicável e natural do que essa conjunção de informações que se comparam, suprimem ou se agregam ao conhecimento, para virem a se configurar num todo, e assim recursivamente.

Em conjunto com os fatores cognitivos, os mencionados processos descendente e ascendente em leitura possibilitam a realização de inferências e predições, através das quais o leitor testará suas hipóteses de leitura (PEREIRA, 2009). Na construção da compreensão, os fatores cognitivos relacionam-se à memória, monitoramento e estabelecimento de inferências (SPINILLO; MAHON, 2007). Esses fatores desempenham um papel operacional na mobilização do conhecimento prévio e construção de inferências, processos pelos quais, segundo Marcuschi (2005), o leitor acrescenta ou elimina dados, reordena ou generaliza informações, substitui ou amplia as que se encontram no texto. É através da conjunção de processamentos, estratégias e conhecimentos já adquiridos que se constrói a compreensão, para a qual há diversos modelos. Entre estes, tratamos a seguir de um deles, proposto por van Dijk e Kintsch.

### ***3.2.5 Um modelo de compreensão leitora***

Van Dijk e Kintsch (1983) apresentaram um modelo de compreensão leitora e que são adotados nesta tese, pois tratam, entre suas propostas, do Resumo como

parte importante dos processos de compreensão leitora (abordados em seção posterior deste trabalho). Em seu modelo de compreensão, a ênfase é no leitor em seu processo construtivo da própria compreensão.

O psicólogo Walter Kintsch e o linguista van Dijk propuseram um modelo de compreensão que leva em conta as limitações da memória de curto prazo do indivíduo: o processamento de um texto é realizado em ciclos (correspondendo a uma frase) até ser formado um conteúdo com as informações mais importantes, ou uma estrutura geral de significado. Estas informações relevantes, chamadas proposições, compõem a *macroestrutura* do texto, que permanece na memória episódica juntamente com os itens mais recentes do ciclo, até o ciclo seguinte, o qual irá alterar essas representações anteriores na memória episódica. Para van Dijk,

Em disciplinas como retórica e teoria narrativa, as macroestruturas podem constituir a base semântica para categorias e regras específicas. Por exemplo, o cenário de uma narrativa deve ser definido em um macronível de análise e não em termos de frases individuais (ou suas proposições subjacentes). (1983, p.3, tradução desta autora)<sup>9</sup>

Assim, gradualmente se constrói um texto-base, que depende dos conhecimentos prévios do leitor (SALLES; PARENTE, 2004). Esse texto-base constitui-se pelo conhecimento do leitor acerca da própria linguagem e do mundo e envolve inúmeras inferências de modo a engendrar a coerência semântica entre as proposições, ou informações relevantes. Estudos comprovaram que o indivíduo retém entre 10 e 25% de uma história na memória, e pode reproduzir versões mais abstratas do texto que leu (KINTSCH, 1977).

Para van Dijk e Kintsch (1983), os objetos linguísticos são vistos em termos de níveis separados – sintaxe, semântica, morfologia, pragmática. Porém, do ponto de vista dos modelos de processamento, esses níveis não são tão relevantes, pois as informações durante a leitura interagem de maneira bastante complexa. Isto faz com

---

<sup>9</sup> “In disciplines such as rhetoric and narrative theory, macro-structures may constitute the semantic basis for specific categories and rules. For instance, the setting of a narrative should be defined at a macro-level of analysis and cannot be defined in terms of individual sentences (or their underlying propositions).”



que faz com que a interpretação semântica não se oriente pela análise sintática, mas ocorra até mesmo tendo como base uma estrutura de superfície incompleta, e a análise sintática se dê com o auxílio de informações pragmáticas ou sintáticas (idem, p. 10). O modelo de Van Dijk e Kintsch opera em blocos mais complexos do que unidades sintáticas ou semânticas, sempre integrando informações de níveis diversos:

Portanto, analisamos o processamento do discurso das palavras no nível inferior até a unidade de assunto geral, ou macroestrutura. Para a compreensão e integração dessas diferentes unidades, podem ser utilizados vários tipos de informação. Assim, podemos usar palavras temáticas para construir macroestruturas, e podemos usar macroestruturas para compreender palavras.

(...)

Vamos da compreensão de palavras à compreensão de frases onde essas palavras têm várias funções, e assim a frases complexas, frases de frases e estruturas textuais gerais. Mesmo assim, há um feedback entre unidades menos e mais complexas: compreender a função das palavras em uma frase dependerá da estrutura funcional desta como um todo, nos níveis sintático e semântico. Significa que, em vez de operar um modelo de processamento estrutural convencional, trabalhamos com um modelo estratégico. (p. 10, tradução desta autora)<sup>10</sup>

O leitor, portanto, faz uso de estratégias de forma interativa (e podemos incluir aqui a integração dos processamentos ascendente e descendente), utilizando vários níveis de informação: linguístico, contextual e cognitivo. Esses níveis dizem respeito, respectivamente, a aspectos morfológicos, fonológicos, sintáticos etc.; a aspectos pragmáticos ou situacionais; a aspectos de conhecimentos gerais, episódicos ou textuais. As hipóteses formuladas pelo leitor, respaldadas por esses níveis de informação, poderão ser, portanto, confirmadas ou não, ou mesmo retomadas enquanto o indivíduo lê. Forma-se então uma possível representação semântica na sua mente, na forma de proposições, denominada *texto-base* pelos autores e

---

<sup>10</sup> "Thus, we will analyze discourse processing from the word units on the lower level, up to the unit of overall themes or macrostructures. For the understanding and integration of these different units, various kinds of information may be used. In this way, we may use words, perhaps thematic words, in order to construct macrostructures, and we may use macrostructures in the understanding of words. (...) We go from the understanding of words, to the understanding of clauses in which these words have various functions, and then to complex sentences, sequences of sentences, and overall textual structures. But even so there is continual feedback between less complex and more complex units: Understanding the function of a word in a clause will depend on the functional structure of the clause as a whole, both at the syntactic and at the semantic level. This means that instead of a conventional structural model of processing, we operate with a *strategic* model."

definidas em termos de proposições e relações entre elas. Exemplos de proposições são as que utilizamos nesta tese, retiradas da narrativa que é o texto-fonte utilizado nos testes com os sujeitos, e que fez parte, em especial, do teste de Consciência Metatextual, que consta no Apêndice B desta Tese:

*Era uma vez um menino inquieto chamado Paulo, que tinha um plano.  
O plano era andar pela cidade conforme círculo traçado num mapa com um compasso.  
Paulo tentou colocar seu plano em prática, e passou por algumas dificuldades no caminho.  
Então, apareceu uma criança perdida.  
A criança pediu ajuda e Paulo desistiu do plano para ajudar a criança a encontrar sua mãe.*

Ao mesmo tempo em que o leitor constrói o texto-base, sua memória elabora, ou evoca, *modelos de situação*. Assim, segundo van Dijk e Kintsch (1983),

O principal aspecto do modelo em questão é de que a compreensão do discurso envolve não somente a representação desse texto-base na memória episódica, mas ao mesmo tempo reúne a ativação, atualização e outros usos do modelo de situação na memória episódica: é a representação cognitiva de eventos, ações, personagens, enfim, a situação como um todo de que trata o texto. (p. 11-12, tradução desta autora)<sup>11</sup>

Um modelo de situação pode abranger experiências passadas, ou mesmo textos-base prévios a respeito de contextos iguais ou semelhantes, bem como instanciações de um conhecimento mais geral da memória semântica a respeito desses contextos. A representação que o leitor constrói é a todo momento cotejada com o que ele já sabe sobre contextos similares, e é importante para delimitar o papel do texto-base: este deve ater-se somente ao que está escrito no texto. O leitor não necessita fazer uso de todas as informações em sua memória – apenas daquelas que dizem respeito ao que está lendo e que estão presentes no modelo de situação que ele mobilizou. Os conhecimentos episódico e semântico são integrados formando um modelo de situação mais completo e, o que é importante, satisfatório, com o qual o texto-base é comparado de forma contínua. Desse modo, a compreensão é relacionada ao texto-base em termos de coerência local e global, bem como em termos de modelo de situação:

---

<sup>11</sup>“A major feature of our model is the assumption that discourse understanding involves not only the representation of a textbase in episodic memory, but, at the same time, the activation, updating, and other uses of a so-called situation model in episodic memory: this is the cognitive representation of the events, actions, persons, and in general the situation, a text is about.”

Dessa maneira, sabemos não só o que o texto significa em termos conceituais, mas também em termos referenciais. Em outras palavras, introduzimos, assim, na psicologia cognitiva, a distinção conhecida na filosofia entre semântica intencional (significado) e semântica extensional (referencial). (idem, p. 12, tradução desta autora)<sup>12</sup>

Esse modelo de compreensão leitora envolve grandes quantidades de conhecimento, tanto episódico como aquele contido na memória semântica, formada pelo nosso conhecimento adquirido tanto verbal como de mundo, mais abstrata. Tem como proposta descrever a estrutura semântica do discurso, que é construída com base em níveis de representação do texto, ou discurso, em sentido amplo, quais sejam: microestrutura, macroestrutura e superestrutura. O nível microestrutural diz respeito à organização sequencial e coerência local do discurso; são as representações semânticas que o sujeito elabora com base nas frases ou conjunto de sentenças. Nesse nível utilizam-se estratégias de coerência local de modo a se verificar ligações relevantes entre sentenças, tendo como foco aspectos coesivos. O nível macroestrutural se refere à coerência global do discurso, às relações explícitas ou não das proposições, que constituem o tema em questão. Nele o leitor lança mão de estratégias de coerência global, fazendo uso de inferências para criar as macroproposições. Segundo Farias (2000, p.104), “Títulos, subtítulos, sentenças, mudança de parágrafo, introdução de novos agentes, de ações, de fatos, resumos introdutórios ou finais são alguns dos elementos que sinalizam macroestruturas em muitos textos.” Também tem-se como auxílio na compreensão o uso do conhecimento particular do leitor, tanto de mundo como linguístico. O nível da superestrutura orienta a forma do discurso, relacionada aos tipos e gêneros textuais, e corresponde à sua sintaxe global. As estratégias utilizadas organizam as macroproposições de forma mais geral. Uma narrativa, por exemplo, de que tratamos nesta tese, tem uma conformação prototípica, com apresentação de cenário e personagens, transformações e desfecho. É nessa espécie de moldura que se insere a macroestrutura de uma narrativa. Macroestrutura que é relacionada, por van Dijk e Kintsch (1983), à elaboração de resumos, uma vez que um texto pode ser reduzido

---

<sup>12</sup> “In this way, we know not only what the text means conceptually, but also what it is about referentially. In other words, here we are introducing into cognitive psychology the well-known distinction in philosophy between *intentional* (meaning) semantics and *extensional* (referential) semantics.”

aos seus componentes essenciais em etapas sucessivas, resultando numa macroestrutura hierárquica, com cada nível ainda mais condensado que o anterior. De modo ao leitor elaborar a macroestrutura de um texto, os autores propõem macrorregras, relativas à redução e reorganização das informações nele presentes. Trataremos dessas macrorregras em seção posterior deste trabalho.

Não acreditamos que esses aspectos, relevantes e fundamentais a qualquer atividade leitora, estejam recebendo a devida atenção no ensino fundamental. No ensino da leitura, dentre os aspectos importantes a se trabalhar em sala de aula está a representação mental do discurso, no caso, o texto, qualquer que seja seu tipo e gênero. O professor da área de linguagem precisa lançar desafios aos alunos, estimulando a que o leitor em potencial atente para os níveis mais profundos de significado do texto, e seja estimulado a indagar-se para resolver questões de compreensão. O trabalho de reflexão em aula, seja coletivo, individual ou em pequenos grupos, pode ser relevante para que se institua uma cultura de abordagem de textos. Colomer e Camps (2002) apontam alguns pressupostos que influenciam na compreensão leitora, que serão tratados em outra seção.

### **3.2.6 *A Consciência metalinguística***

A consciência, de modo geral, é assunto da esfera do campo da Psicologia, em especial. Porém, seu papel tem sido observado também na área da Linguística. Verifica-se, sobretudo, uma variedade de definições para o termo. A psicóloga norte-americana Margaret Matlin (2004) adota um conceito abrangente, na perspectiva da Psicologia Cognitiva. Para ela, consciência é o indivíduo possuir imagens e sentimentos sobre o mundo exterior e ter sua própria sua percepção disso. O psicólogo Robert Sternberg (2010) trata da consciência e também da atenção, e faz uma distinção entre elas, pois, apesar de bastante inter-relacionadas, sofrem processos diferentes. A atenção é ligada ao processamento de uma quantidade limitada de informação em meio a uma grande quantidade de dados disponíveis através dos sentidos, das memórias armazenadas e outros processos cognitivos. Já a consciência traz à questão o sentimento de percepção consciente e o conteúdo da própria consciência – e esse conteúdo pode estar sendo objeto da

atenção. Assim, atenção e consciência se apresentam como dois conjuntos sobrepostos.

Para Sternberg, são nítidos os benefícios da atenção quando relacionados aos seus processos conscientes. A atenção consciente, quando desempenha uma função causal na cognição, serve a três objetivos, entre os quais monitorar as interações com o ambiente da parte do indivíduo; auxiliar na relação com o passado e o presente de modo a conferir significado a qualquer experiência do sujeito; e ajuda no controle e planejamento de ações futuras. Este último objetivo ocorre baseado nos dois primeiros objetivos. O autor fala em processos controlados e relata que muitas tarefas inicialmente são processos controlados, mas tornam-se automáticas. Acrescenta que a atenção consciente pode ser revertida ao conteúdo, como quando se aprende a ler e compreender.

Quatro questões relativas à consciência são importantes aos psicólogos cognitivistas. Uma é a capacidade de o indivíduo remeter seus pensamentos à sua consciência: ele pode estar consciente dos produtos de seu pensamento, mas não estar consciente dos processos que levaram a esses produtos. Outra questão relevante é a supressão de um pensamento da consciência, o que ocorre quando, ao nos esforçarmos para controlar um pensamento, este volta sempre à consciência. A terceira é a questão cega, ou a visão desprovida de percepção: alguém executa uma tarefa corretamente, mas não percebe que o faz. O inconsciente cognitivo é a última questão a se considerar, e refere-se a informações processadas fora da percepção consciente. Assim, o processo de aquisição do conhecimento pode ocorrer em nível consciente como inconsciente. A seguir, trataremos da consciência metalinguística, direcionando o foco deste trabalho.

A consciência metalinguística pode ser dividida, segundo Tunmer e Herriman (1984), em fonológica, morfológica, lexical, sintática e pragmática, de acordo com as instâncias linguísticas às quais o sujeito dirige sua atenção: fonema, palavra, sintaxe, texto e contexto da linguagem (SPINILLO; MOTA; CORRÊA, 2010). A consciência fonológica refere-se à discriminação das unidades ortográficas da palavra, começando pelas unidades fonológicas. A criança segmenta a palavra falada em

seus componentes fonológicos e os sintetiza para produzir palavras. Desde cedo, ela desenvolve gradualmente uma consciência que lhe proporciona refletir sobre a leitura e a escrita durante sua aquisição. Capovilla et al. (2004, p.40) enfatizam e relacionam as consciências fonológica e sintática. A consciência fonológica, segundo esses autores, diz respeito à percepção da criança de que pode segmentar a fala em palavras, fonemas e sílabas, que podem por sua vez ser modificadas. Ela é capaz de pensar sobre os sons das palavras de modo consciente. As atividades lúdicas com cantigas de roda, com rimas e identificação de sons, por exemplo, são utilizadas para despertar na criança o interesse pelos sons e sua discriminação. Segundo Toffoli e Lamprecht (2008), a “escrita envolve a manipulação explícita de unidades silábicas, intrassilábicas e fonêmicas”, que são aperfeiçoadas. Essa manipulação faz parte da consciência fonológica, que, como já exposto, é de grande importância para a aquisição da escrita e da leitura.

A consciência morfológica é a habilidade de o sujeito refletir a respeito das menores unidades linguísticas com significado. Para Mota (2009), tal habilidade é associada ao desempenho na leitura de palavras isoladas e à compreensão da leitura. É pressuposto, nessa consciência, que a escrita combina dois princípios distintos, quais sejam o fonográfico e o semiográfico. Respectivamente, os grafemas e letras correspondentes aos sons da fala, e o modo como os grafemas representam os significados. Assim, percebe-se a relação entre essa consciência e a escrita.

A consciência lexical (TUNMER; HERRIMAN, 1984) diz respeito à consciência da palavra como unidade de linguagem, como rótulo fonológico arbitrário, e ainda ao entendimento do termo “palavra” como entidade linguística. Refere-se à habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, sejam elas com função semântica (com significado não relacionado ao contexto), como aquelas funcionais, como preposições ou conjunções (BARRERA; MALUF, 2003). As autoras acrescentam que a criança deve já ter apreendido os critérios gramaticais para segmentação da linguagem, o que ocorre em torno dos 7 anos de idade.

A consciência sintática trata da capacidade de reflexão sobre a estrutura gramatical interna das orações, sendo a habilidade de manipular mentalmente essa estrutura. Segundo Barrera e Maluf (idem, p. 4), relaciona-se diretamente ao caráter

articulatório da linguagem humana. Ela permite a construção do significado do texto, pois, segundo as autoras, este não está somente na soma dos significados das palavras, mas no modo como os elementos se articulam através de palavras gramaticais, da ordem das palavras, ou do tipo de pontuação. Segundo indicam estudos na área da psicolinguística, a consciência sintática relaciona-se à decodificação de palavras e à compreensão em leitura. A questão semântica se apresenta ligada à consciência sintática, quando a disposição das sentenças suscita estranhamento na criança leitora, e ela não aceita o que não compreende.

A consciência pragmática envolve as relações no próprio sistema linguístico e as relações deste com o contexto. É a capacidade de reflexão sobre o uso da linguagem, envolvendo escolhas a respeito dos sentidos das palavras em interação social, das repercussões desses sentidos nos interlocutores na situação de comunicação. Os recursos linguísticos dos indivíduos são utilizados para seu desempenho tanto na leitura como na escrita e em situações de interação. Essa consciência pressupõe a adequação da linguagem de maneira a se evitarem inconsistências e ambiguidades, por exemplo, e a se preencherem demandas próprias da situação.

Jean-Émile Gombert, em seu livro *Metalinguistic Development* (1992), propôs, ao lado das consciências tratadas acima, a Consciência Metatextual. Ele defende a existência de operações metatextuais que compreendem o controle intencional do leitor durante a compreensão e produção textual. Trataremos disso na próxima seção.

### **3.3 A relação do leitor com o texto – Consciência Metatextual**

Esta questão merece destaque por tratar de um dos aspectos abordados e analisados nesta Tese.

Agregando conhecimento ao que propuseram Tunmer e Herriman sobre consciência metalinguística, Gombert (1992) propõe a *Consciência Metatextual*. Optamos por utilizar o termo metatextual e não textual, pois o mesmo tem sido de uso constante entre pesquisadores relevantes na área, como o próprio Gombert e Alina Spinillo. Por Consciência Metatextual o autor entende que é um conjunto de “operações metatextuais envolvidas no controle intencional, tanto na compreensão como na produção, do ordenamento de enunciados em unidades linguísticas maiores”<sup>13</sup> (p.121, tradução desta autora). Pesquisas indicam que a atividade metatextual relaciona-se a esses comportamentos de controle do processamento textual com vistas às características intrínsecas do texto e também às suas características extralinguísticas. Segundo o autor, esse fato torna difícil e até mesmo artificial separar o que é de natureza metalinguística do que não é, embora seja de âmbito metacognitivo (p. 149).

Anteriormente a essa proposta de Gombert, tal aspecto não havia sido tratado teoricamente, e era agregado ao campo da consciência pragmática. Ademais, dois fatores somavam-se a isso: a consciência metatextual era relacionada à escrita e leitura, e a produção textual oral era bastante negligenciada – as pesquisas privilegiavam a compreensão de textos orais, classificadas dentro do campo da metacompreensão, que se caracteriza como a habilidade de o indivíduo saber se compreendeu ou não e dar início aos ajustes apropriados, no caso de não compreensão. Gombert enumera estudos relacionados à metacompreensão, como de Baker e Markman (respectivamente, 1985 e 1981)<sup>14</sup>, em que ela se apresenta relacionada à capacidade de o sujeito reconhecer se entendeu ou não um determinado texto, e se é necessário fazer ajustes. Baker detém-se nas características da mensagem verbal - léxicas, sintáticas e semânticas. Em relação a estas últimas, Gombert destaca que são textuais e semânticos, respectivamente, os marcadores de superfície e as representações por estes sugeridas. Cita cinco características que, segundo Baker, são consideradas semânticas: coesão

---

<sup>13</sup> “Metatextual operations involved in the deliberate control, in both comprehension and production, of the ordering of utterances in larger linguistic units.”

<sup>14</sup> BAKER, L. (1985). ‘How do we know when we don’t understand? Standards for evaluating text comprehension’, in D.L. Forest-Pressley, G.E. MacKinnon and T.G. Waller (eds.), *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, vol. 1,1 New York: Academic Press. MARKMAN, E.M. (1981) Comprehension monitoring, in W.P. Dickson (ed.), *Children’s Oral Communication Skills*, New York: Academic Press.



proposicional, ou ligações entre ideias; coesão estrutural, ou compatibilidade temática; consistência externa, ou correspondência entre o texto e o conhecimento prévio do leitor; e clareza informacional, ou exaustividade do texto. Note-se que tais características se ordenam de maneira crescente, de dentro para fora do texto. Ao empreender a leitura, o sujeito precisa conhecer as ligações no nível micro que o encaminham para uma compreensão global do mesmo. Essas ligações se referem primeiramente ao que está expresso no material escrito, e depois ao que está expresso no nível das ideias, e assim por diante. Baker privilegia a coesão, ao passo que outros pesquisadores separam coesão e coerência, embora uma interfira na outra. Segundo Gombert, é teoricamente fácil a distinção entre elas, sendo que a dificuldade está em se verificar até onde cada uma está presente no processamento da leitura, qual o limite dos seus papéis nesse processamento. Para ele, tal distinção é pertinente no sentido de que se trata, por um lado, de aspectos essencialmente semânticos (coesão), e por outro, de aspectos essencialmente morfosintáticos (coesão). Dessa maneira, torna-se viável o estudo tanto de uma como de outra. O autor acrescenta ainda a estrutura textual, que representa o impacto da organização geral do texto sobre o monitoramento da leitura. Trataremos individualmente desses três aspectos mais adiante.

Segundo Spinillo (2009b, p.82), “o monitoramento da coerência e da compreensão mais do que sobre a Consciência Metatextual” pode ser considerado relacionado à metacompreensão. A respeito deste tipo de atividade, este trabalho contou com três testes distintos: Resumo, Compreensão Leitora e Consciência Metatextual, estes dois últimos compostos cada um de dez questões de escolha simples. Ao final de cada uma delas incluíram-se duas questões em que se indagava *o porquê* da escolha das respostas e também *como* os sujeitos chegaram a elas. Assim, estes eram instados a justificar sua resposta e informar sobre o processo que gerou a escolha de determinada alternativa. Nossa intenção, através desses dois testes de escolha simples, foi cobrir tanto aspectos de metacompreensão quanto de Consciência Metatextual propriamente dita. Procuramos reunir Compreensão leitora (foco em situação de comunicação), Consciência Metatextual (o texto se torna opaco para ser analisado sob os aspectos da coesão, coerência e estrutura textual) e Resumo de narrativa (produção que pode indicar compreensão, mas ao mesmo

tempo o sujeito precisa estar atento à estrutura do texto e transportá-la para o papel). Reconhecemos que foi tarefa intrincada separar questões relativas à compreensão, a qual, ao mesmo tempo, está disseminada em uma estrutura de texto, o que pressupõe um distanciamento do texto-fonte, tendo em vista uma análise formal do mesmo.

Quanto ao comportamento metatextual necessário para esse distanciamento do texto, Gombert (1992) acrescenta que ele começa a aparecer por volta dos cinco anos de idade, e se revela em atividades simples, como a criança distinguir texto e não-texto ou contradições. É somente após os oito ou nove anos que a criança admite que um texto pode ser resumido, por exemplo. Aos nove ou dez anos ela tem condições de detectar anáforas ambíguas e estabelecer hierarquia entre as informações. Aos doze e treze, consegue identificar o que é um parágrafo, e bem mais tarde consegue desenvolver a hierarquia completa de um texto (GOMBERT, 1992). Porém, em muitos casos essas tarefas parecem não se desenvolver de forma espontânea mesmo em adultos (idem, p.149). Interessante pontuar que o autor menciona o caráter utilitário desse tipo de atividade metatextual: o indivíduo investe grande esforço cognitivo de modo a resolver algo. Segundo ele, todos os esforços visando a uma organização das informações do texto na memória de trabalho podem auxiliar o sujeito a controlar sua atividade de leitura [seja ela para qualquer fim], pois reduz a sobrecarga cognitiva durante o processamento textual.

A Consciência Metatextual proposta por Gombert tem como foco a *estrutura e organização textual de gêneros distintos*, ou seja, a análise do texto através de um monitoramento intencional. Divide-se, segundo esse autor, em Coerência, Coesão e Estrutura textual. É válida não somente para quem escreve textos, mas para quem lê – o planejamento do que escrever, bem como a predisposição do leitor podem ser determinantes nas respectivas tarefas. Por trás dessas atividades, há um conjunto de comportamentos que controlam o processamento do texto, quer em sentido formal como no sentido das representações não estritamente linguísticas, como mencionado anteriormente, ou seja, o texto sendo visto como objeto de reflexão e como comunicação entre os indivíduos, respectivamente. Como menciona Spinillo,

Nas situações de comunicação, o foco de nossa atenção se volta para as ideias que desejamos comunicar e para o significado que precisamos atribuir. No entanto, se necessário, podemos voltar nossa atenção, de forma consciente e deliberada, para o texto em si mesmo: sua estrutura, suas partes constituintes, suas convenções linguísticas e marcadores (coesivos, pontuação). (2009b, p.78)

A autora relata que há número pouco expressivo de trabalhos cujo foco é esse tipo de consciência. Acrescenta pesquisa realizada por Spinillo e Simões (2003), em que se investiga a estrutura textual em gêneros diferentes. As autoras apontam para “momentos distintos de desenvolvimento em função da capacidade das crianças de fazer julgamentos corretos sobre textos, mas também em função dos critérios utilizados por elas e do nível de explicitação verbal que apresentam” (p. 8).

Enfim, a Consciência Metatextual trata das relações intralinguísticas do texto. Gombert (1992), ao lançar essa proposta de Consciência Metatextual, privilegia o funcionamento do texto, ou seja, o leitor assume uma postura analítica frente a ele. Podemos acrescentar que, dado que este foi escrito com uma finalidade básica, que é a compreensão, nos parece que a estrutura e relações intrínsecas a ele estariam a serviço da própria compreensão.

### **3.3.1 *Coerência, coesão e estrutura textual***

Gombert (1992) trata da *Consciência Metatextual* sendo composta de três aspectos importantes – *coerência, coesão e estrutura textual* – responsáveis pela compreensão da parte do leitor. Primeiramente, o autor menciona a *coerência*, ressaltando a importância de se estabelecer o limite entre a consciência da situação extralinguística e o processamento geral do texto, nos aspectos linguísticos conceituais (idem, p. 124, tradução nossa). Por se mostrarem relacionadas, e por haver divergências no seu tratamento por diversos autores, coerência e coesão estão situadas em uma mesma subseção.

### 3.3.1.1 Coerência e coesão

A coerência reúne três aspectos. O primeiro deles é a *compatibilidade de informação nova com o conhecimento prévio* (ou de base do indivíduo), ou seja, quando o leitor já tem um lastro mínimo de conhecimentos que possibilite fazer relações entre o novo, vindo do texto, e o dado, que já está presente no seu conhecimento anterior. O segundo aspecto de monitoramento refere-se à *compatibilidade entre as diferentes ideias presentes no próprio texto*, ou seja, a coerência intratextual, ou interna. Segundo Gombert (1992), em qualquer desses casos é necessária uma comparação entre a informação nova e os dados extralinguísticos. Nesse sentido, o papel da memória de trabalho entre crianças é importante quando se comparam diferentes informações de forma automática. Já os adultos e leitores proficientes têm mais condições de realizar buscas na memória de longo prazo. O terceiro aspecto se refere ao *monitoramento das inferências*, que merece destaque ao final desta subseção.

Haja vista que coerência e coesão têm seus limites muito tênues no processamento da leitura, veem-se abaixo as visões de autores que ora citam coesão, ora mencionam coerência. Isso, portanto, reflete uma interdependência entre ambas.

A coesão refere-se aos marcadores de superfície de um texto, como artigos definidos, pronomes anafóricos e conjunções. Gombert propõe, dentro da Consciência Metatextual, a capacidade de o sujeito reconhecer tais marcadores para empreender sua leitura e produção textual. Segundo o autor, a habilidade de manejo de anáforas e conectores, por exemplo, é limitada em crianças, e mesmo entre adultos observa-se habilidade somente naqueles que são proficientes na manipulação de textos (idem, 1992, p.139). Especialmente os conectores são de difícil percepção como palavras pelas crianças, que somente por volta dos 11 ou 12 anos conseguem estabelecer uma hierarquia entre eles. Segundo Correa, Spinillo e Leitão (2001), crianças entre seis e oito anos já utilizam referências anafóricas apropriadas, sendo que estas aparecem com mais regularidade após os 11 anos de idade, condizente com o que conclui Gombert. O uso de recursos coesivos aprimora-se com a idade da criança em termos tanto de frequência como de

diversidade. A ordem em que eles se apresentam nas produções é muito semelhante, tal como a idade de aquisição desses recursos. Porém, a utilização de laços coesivos distintos não é influenciada apenas pela idade do indivíduo. Segundo as autoras (*idem*), as situações de produção têm influência direta na quantidade de elos coesivos utilizados, assim como o tipo de estrutura de texto influi no tipo de coesão utilizada. Em estudo realizado pelas autoras, em que crianças de seis a oito anos eram solicitadas a produzir uma história oralmente, verificou-se que a inclusão de uma situação-problema teve bastante impacto sobre as produções orais. A situação-problema foi o fator que mobilizou maior frequência e variedade no uso de recursos coesivos nas histórias contadas pelos sujeitos. Situações-problema podem ser análogas ao episódio em uma narrativa, de que fala van Dijk, tratado mais adiante.

Coerência, na visão de Kintsch e van Dijk (1983), é o suporte da textualidade, tanto oral como escrita. Ela pode ser analisada em termos locais, entre frases que formam a microestrutura, e também pode ser verificada em termos mais amplos, ou globais, referindo-se ao texto como um todo, ou sua macroestrutura – relativa ao conteúdo. Esta pode ser expressa em resumos ou textos narrados de uma história. A coerência, segundo esses autores, ocorre somente se as sentenças e proposições do texto estão interligadas e se essas proposições encontram-se dispostas de modo global em nível de macroestrutura – se existe coesão, vista como um aspecto da coerência.

Na opinião de Oliveira (2009), para que seja estabelecida a coerência é importante a presença da coesão, que é um conjunto de estratégias de sequencialização que fazem as articulações entre os constituintes do texto. A coesão é constituída pelos nexos, a ligação e a relação em nível de superfície textual. Ela manifesta-se na organização sequencial do texto, e pode ser em nível semântico, referindo-se aos sentidos transmitidos, como sintático, quando se refere à ordenação desses constituintes.

Halliday e Hasan (1976) definem como mecanismos de coesão textual: a) referência, ou a relação entre os componentes do texto; b) substituição, quando não

há recuperação total do sentido do termo substituído; c) elisão, quando se suprime um elemento que é subentendido por informações adjacentes; d) conjunção, quando se estabelecem vínculos de causa-efeito, temporais, de condição, finalidade e consequência etc., com o uso em especial de advérbios e preposições; e) coesão lexical, quando há relação textual com base na seleção e relação dos termos lexicais articulados, que são retomados literal ou parcialmente. Esses autores definem, assim, a coesão como sendo um conceito relativo ao significado, que estabelece relações intratexto e que o definem como tal. A coesão pode ser gramatical e lexical, relativas à gramática e ao vocabulário, respectivamente. A diferença entre elas é mais em termos de graus, uma vez que a coesão é expressa tanto em um sentido como em outro. A coerência vai além dessas relações entre os elementos de um texto, pois este é coerente em dois aspectos: em relação ao contexto da situação e em relação a ele mesmo. A textura é resultante da combinação de configurações semânticas tanto de registro como de coesão. Quanto ao registro, este é composto de configurações semânticas relativas a determinados contextos, e que determinam o teor do texto. O registro tem componentes sociais, expressivos, comunicativos etc., enfim, pragmáticos. Já a coesão refere-se a uma série de relações semânticas gerais a todo tipo de produção, estando mais ligada a como as relações semânticas são produzidas.

Segundo Koch e Travaglia (2008), a coesão pode ser sintática, gramatical e semântica. Um pouco diferente da classificação de Halliday e Hasan, o que é proposto pelos autores são duas divisões de coesão: referencial ou sequencial. A coesão referencial pode dar-se através da substituição, quando um termo é retomado através de pronomes, verbos, advérbios etc.; através da elipse, ou ausência de referência; ou pela reiteração do termo com o uso de sinônimos, nomes genéricos, hiperônimos, repetição etc. A coesão sequencial ocorre através da recorrência e da progressão. A recorrência dá-se com a reincidência de termos ou estruturas, conteúdos semânticos, de aspectos e tempos verbais ou de recursos fonológicos. A coesão pela progressão ocorre visando à manutenção temática, preservando o mesmo campo lexical, e também objetivando o encadeamento, com o uso de termos relativos ao tempo e à linearidade do texto bem como de operadores de discurso. Os autores advertem que, apesar de a coesão facilitar o estabelecimento da coerência, o

que é fundamental para que esta seja possível é “a possibilidade de se estabelecer relações, semânticas ou pragmáticas, entre os elementos da sequência, criando uma unidade”.

Charolles (1983) destaca a coerência, distinguindo apenas dois tipos – microestrutural e macroestrutural. A microestrutural está relacionada ao que se chama comumente coesão, pois está ao nível do próprio texto. Para esse autor, em nível local analisa-se a coerência interfrasal; e em nível global, as relações de coerência entre elementos subsequentes. O autor não considera possível a delimitação entre coesão e coerência. Acrescenta algumas metarregras de coerência, já que não trata diretamente da coesão como Halliday e Hasan: metarregras de repetição, que mantêm o desenvolvimento do tema; de progressão, que renovam a “carga semântica” – ao mesmo tempo em que o texto tem mantida sua continuidade temática, deve também apresentar progressão semântica; de não-contradição, quando não há a introdução de outro elemento semântico contraditório; de relação, em que os fatos relatados são correlacionados. Bastos (2001) propõe que se dividam em dois grupos as regras propostas por Charolles, os quais englobariam os mecanismos de repetição/progressão, respectivamente relacionados à recorrência de certos elementos para o avanço temático e à não-circularidade do texto; e os mecanismos de não-contradição/relação, respectivamente ligados à ausência de contradições entre conteúdos e à relação que deve haver entre os mesmos. Em suma, a repetição deve existir para haver progressão; e não deve haver contradição, mas relação entre os elementos textuais.

Bastos (idem) resume as questões de coesão e coerência da seguinte maneira: são fenômenos distintos, mas responsáveis, tomados juntamente, pela transmissão do significado do discurso – embora, segundo nossa percepção, o significado não seja transmitido, e sim construído pelo leitor. A coesão está para a organização interna do texto através de proposições, assim como a coerência está para a relação dessas proposições com o mundo, ou mesmo com o que o leitor conhece acerca da língua que fala; ela se estabelece através de marcas mais ou menos fixas, tendo uma função operacional. Ao interpretar um texto como coerente, o leitor tem como critério sua ideia do que é necessário para que várias ações

configurem num todo integrado (CHAROLLES, 1983). Pode-se imaginar a coerência como sendo construída através de um processo descendente, em que cabe ao receptor ou produtor querer atribuir e encontrar sentido no que lê, ouve ou produz. Uma vez estabelecida a coerência discursiva, a coesão deve ser verificada através de um processo ascendente, nos termos de microestrutura do texto.

Em um dos testes presentes nesta Tese – Consciência Metatextual, compreendendo dez questões – procuramos tratar em separado a coerência, a coesão e a estrutura textual, relacionadas a uma história infantil. A coerência dividiu-se em questões de ordenação de proposições geradas pela narrativa, atribuição de título adequado a ela e escolha do melhor resumo entre três alternativas. A coesão foi contemplada através de questões de busca de referente e substituição de palavras. E a estrutura textual ou superestrutura – mais adiante justificaremos este termo – contou com questões que trataram da escolha de alternativas relativas ao início, desenvolvimento e final do texto, bem como dos elementos que são encontrados na história. Acreditamos que uma abordagem em sala de aula pelo professor, dispondo de mais tempo e da possibilidade de um trabalho longitudinal com os alunos, poderia tratar, em momentos diferentes, desses três aspectos da narrativa em separado e com mais profundidade. Assim, se estendem por todo um semestre ou ano letivo atividades práticas que visem a uma assimilação desses conteúdos, para posteriormente se partir para outras tipologias de texto.

Em se tratando de narrativa, a coerência dessa tipologia textual pode ser tomada tanto no nível do ato de fala, culturalmente definido, como no de inserção do texto em uma determinada situação de comunicação. O esquema narrativo é reconhecido pelo sujeito conforme sua cultura estabelece. Outro aspecto presente nas histórias são os tempos verbais, de suma importância para o desenvolvimento de uma narrativa. Segundo Bastos (2001),

as relações entre os tempos verbais tornam-se particularmente importantes nesse tipo de texto, pois é através delas que se dá o encadeamento, a progressão temporal necessária para que se produza linguisticamente uma realidade que se transforma, uma realidade dinâmica (p.56).



Como em outra seção trataremos da narrativa propriamente dita, os tempos verbais serão abordados na perspectiva desse tipo textual. Na seção seguinte, abordaremos as inferências, imprescindíveis nos processos de compreensão.

### **3.3.1.1.1** *As inferências*

Como mencionado, as inferências têm papel de destaque no processo de compreensão leitora, situando-se no âmbito da coerência, segundo Gombert (1992). Tendo em vista a visão deste autor, cabe aqui detalharmos mais o papel das *inferências* agregando outras visões de pesquisadores do assunto.

As inferências são tratadas na Pragmática e na Psicolinguística (PEREIRA, 2009). No sentido psicolinguístico, as inferências são vistas como indissociáveis da compreensão leitora, pois participam da construção do sentido do texto. Elas são vistas como estratégias de leitura na Psicolinguística, que conjugam as pistas textuais deixadas pelo autor com o conhecimento prévio do leitor na construção do significado do texto. Uma vez que o material escrito não traz todas as informações de forma explícita, é necessário que o leitor complete as lacunas deixadas pelo autor de modo a gerar uma representação mental coerente do texto que leu. Na Pragmática, as inferências são o percurso cognitivo entre uma afirmação inicial e uma afirmação final, ou conclusão; assim, são a base para cálculos de relevância, segundo a Teoria da Relevância (1995). Há distintas classificações para as inferências, sendo que aquela que trata da inferência episódica tem por base o conteúdo do *texto* como pista para a tomada de decisões; assenta-se nos níveis grafo-fônico, sintático, semântico, pragmático e morfológico da língua – pressupondo uma consciência metalinguística nesses níveis. A classificação que trata a inferência metalinguística tem como base a própria *linguagem* como pista para decisões. As inferências têm o papel de suporte para que o leitor faça previsões, definidas como estratégias que fazem o confronto entre o texto, apresentando pistas linguísticas, e o leitor, o qual participa com seu conhecimento prévio.

Para Graesser, Singer e Trabasso (1994), uma teoria psicológica de compreensão textual deve dar conta de explicar a geração de inferências no

momento em que o leitor constrói um modelo situacional a respeito do texto. Este modelo inclui as ações, os eventos, o local, os personagens mencionados explicitamente ou que são depreendidos através das inferências com o uso do conhecimento de mundo do leitor. Quanto à origem das inferências, estas podem ser tanto em nível intratextual como em nível extratextual. As intratextuais consideram as relações entre palavras, frases e proposições. Já as extratextuais levam em conta as relações entre o que está presente no texto e o que o leitor possui como conhecimento de mundo. Sua memória de longo prazo tem participação relevante nesse processo de geração da representação mental do texto – que inclui as inferências, mas não somente elas. Esta representação envolve tanto o modelo com base textual como o modelo de situação referencial (idem, 1994). Com vistas a apontar a variedade de inferências geradas por um texto, esses autores propõem uma classificação tendo por base um texto de tipo narrativo, e que leva em conta os fatores tempo, espaço e personagens, ações, eventos e relações de causa e efeito (p.464). Esses autores tratam das informações que se interligam com todo o texto, de forma não linear, e também com o conhecimento de mundo do leitor.

Kintsch (1998), ao tratar das operações mentais durante a compreensão leitora, distingue as inferências da recuperação de conhecimento, pois considera que esta última, por tratar meramente de uma evocação da memória, pode ser feita de modo automático ou controlado. Diferentemente, a inferência propriamente dita gera informações novas e pode ser automática, sendo construída durante a compreensão ou mesmo controlada no momento em que ocorre um raciocínio dedutivo, originando inferências lógicas. Esse autor considera inferência, portanto, somente aquela que surge de um raciocínio dedutivo. Pode-se imaginá-la como produtiva, pois agrega conhecimento ao momento da leitura.

Segundo estudos de Marcuschi (1989), além de as inferências serem lógicas, analógico-semânticas ou pragmático-culturais, podem ser de base textual, sem base textual e com base no contexto, sendo fundamentadas em informações textuais implícitas e explícitas, e em informações de parte do leitor (MARCUSCHI, 2005). Elas envolvem lógica, sintaxe e semântica; pragmática, prática e cognição; e também falseamentos e extrapolações sem fundamento. Segundo esse autor, no processo

inferencial nós acrescentamos ou eliminamos, generalizamos ou reordenamos, ou mesmo substituímos e extrapolamos informações. O que se deve controlar no processo inferencial são os resultados falsos ou incoerentes em relação ao que está explícito no texto.

Para Ferreira e Dias (2004), as inferências são processos cognitivos que “possibilitam a construção de novos conhecimentos com base em dados anteriormente existentes na memória do interlocutor, que são ativados e relacionados às informações presentes no texto” (p.439). A compreensão por parte do leitor engendra outras realidades, sendo ele livre para construir sentidos, mas dentro dos limites que o texto traz. Ela é um processo de escolha de sentidos com base no leitor, na situação pragmática e no texto em si, ou seja, assentado na relação entre leitor, texto e contexto.

Como as inferências conjugam o uso de conhecimento linguístico e experiências prévias, isso sugere que crianças têm capacidade mais limitada do que adultos para elaborações mais sofisticadas em atividades de leitura. Em estudo realizado por Johnson e Smith (1981) com crianças de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, concluiu-se que estas têm melhor desempenho na elaboração de inferências locais do que nas inferências globais. Ou seja, elas são mais aptas para inferências que requerem uma integração de informações contidas em um mesmo parágrafo, e não dispersas por todo o texto. As autoras classificam as inferências locais como aquelas derivadas de premissas adjacentes, e inferências globais como as que surgem de premissas dispostas em cenas ou parágrafos distantes. Acrescentam que tanto as locais como as globais são cruciais para a compreensão total de um texto. O processo de desenvolvimento da criança é determinante no desempenho desse tipo de atividade, uma vez que a memória, a atenção e o uso de estratégias, com o tempo, vão-se tornando mais eficazes nos processos de compreensão leitora, conjugando-se a isso o estímulo exercido pela escola em tarefas dessa ordem.

### **3.3.1.2 *Estrutura textual ou superestrutura***

O manejo geral de um texto requer mais do que a compreensão de frases isoladas e suas inter-relações em nível de coesão (GOMBERT, 1992). Aspectos coesivos têm, certamente, papel importante no encaminhamento de qualquer texto, relacionando grupos de proposições para finalmente estruturá-lo. A coerência, construída além das informações explícitas para se estabelecerem relações entre ideias, é igualmente fator importante em qualquer movimento para a construção de sentido, e tem relação ainda mais estreita com esse terceiro aspecto citado por Gombert, que é a Estrutura Textual. Tal aspecto, por sua vez, requer um conhecimento acerca de tipos textuais existentes – neste caso, as narrativas se apresentam como tipologia por excelência tratada no âmbito escolar, desde os primeiros anos de estudo.

Quanto a textos narrativos, abordados por grande parte dos estudos tanto na área da linguística como da psicolinguística, Gombert (1992) informa que essas pesquisas concordam em que os indivíduos possuem uma representação pré-linguística de organização geral presente em narrativas. Essa noção de tempo, desde cedo presente na vida dos indivíduos em suas tarefas mais elementares, pode ter sua influência nessa representação pré-linguística. Tal organização constitui-se de cenário e episódios, formados por início, desenvolvimento e desfecho. Quanto mais acentuado esse esquema prototípico estiver na narrativa, mais fácil se torna a evocação e compreensão por parte do sujeito, e isso influencia no tempo de leitura, por exemplo, menor quando se tem um texto na forma de história. Esquemas textuais, como descrição, exposição ou narração remetem a questões de macroestrutura textual.

Gombert (1992) intencionalmente não utiliza os termos macroestrutura e superestrutura, pois ambos são conceitos relacionados a narrativas. Acrescenta que a macroestrutura não só “indica a estrutura semântica mínima do texto como também se refere ao nível conceitual, e assim, pré-linguístico; e a superestrutura refere-se à

organização básica, também situada no nível da representação”<sup>15</sup> (p. 139, tradução desta autora). Daí que esses dois aspectos se apresentem imbricados. Essa tomada de posição de Gombert nos deixa à vontade para adotar aqui, justamente por abordarmos narrativas, os conceitos de van Dijk a respeito, que nos parecem claros: superestruturas como estruturas globais que caracterizam um tipo textual – neste caso, narrativo, de que tratamos nesta tese, com referência ao gênero resumo; e macroestruturas como representações, ou relacionadas ao conteúdo da narrativa.

É importante associar tipologias textuais a superestruturas, como sugere Van Dijk (1983). Estas, segundo o autor, impõem algumas limitações à macroestrutura do texto, relacionada ao seu conteúdo e que veicula o significado propriamente dito do mesmo. As superestruturas determinam a forma dos discursos, sendo vistas como sintaxes globais do texto. As limitações ou restrições de um texto parecem ser impostas sempre de fora para dentro, assim ocorrendo com a coerência, a qual tem influência sobre a coesão.

As sequências narrativas são o tipo textual predominante nas salas de aula no início dos anos iniciais. Vêm, desde o início da vida da criança, sendo abordadas tanto no meio familiar, oralmente, como na escola, sob a forma de pequenas histórias que se tornam complexas com o passar dos anos. Segundo Fayol (1988), parece ser o único tipo textual consagrado para os indivíduos. Trataremos dessa tipologia textual em outra seção deste trabalho.

Gombert (1992), enfim, pontua a importância de se relacionar tarefas de monitoramento da organização geral do texto ao campo da metalinguística:

(...) a distinção entre texto-não texto, o reconhecimento de um parágrafo, o **resumo intencional de um texto** ou mesmo a percepção da transição para o discurso indireto geralmente requerem que os critérios específicos ao veículo linguístico sejam levados em conta (de forma consciente, se for de natureza metalinguística). (p.148, tradução e grifos desta autora)<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup>(...) indicating the minimal semantic framework of the text, also points towards the conceptual and thus pre-linguistic level, while the superstructure refers to a basic textual organization, which is likewise situated at a representative level.”

<sup>16</sup>(...) the differentiation of text from nontext, the recognition of a paragraph, the voluntary summarizing of a text or even noticing the transition to reported speech usually require that the criteria specific to the linguistic vehicle are taken into account (consciously if this is to be metalinguistic in nature).”

Apesar de os linguistas considerarem do âmbito metalinguístico as tarefas de julgamento sobre hierarquia de informações, sobre a distinção entre tipos de texto e os tipos de processamento relativos a eles, por exemplo, para a maioria dos leitores isso está mais relacionado ao critério de conteúdo, e não à forma – em se tratando de narrativas e outros tipos de texto. Fica a pergunta sobre se uma abordagem explícita e sistemática em sala de aula, no âmbito dessa análise macro e superestrutural, teria algum efeito sobre o encaminhamento da abordagem da leitura pelos alunos em direção a esses aspectos, e não somente ao que o texto veicula como conteúdo.

### **3.4 Metalinguística e metacognição**

A questão metalinguística na leitura, por sua importância em termos de desenvolvimento mais amplo do aluno, é algo a ser trabalhado com mais insistência em aula, objetivando o estímulo a atitudes autônomas da criança na construção do seu conhecimento. A leitura em sua forma integral não é exclusivamente decodificar, embora para ler o aluno necessariamente utilize a decodificação como primeiro recurso. Assim, as atividades de leitura devem fazer parte de um programa mais amplo, cuja finalidade é o desenvolvimento da criança como sujeito de sua própria aprendizagem. Ao realizar atividades metalinguísticas, que são de natureza epistemológica, ela trabalha o próprio objeto de conhecimento. Para Spinillo (2009b), as instâncias metalinguística, metacognitiva e psicológica não podem ser vistas em separado, pois a aprendizagem é de natureza psicológica, mas acontece levando-se em conta o objeto de conhecimento e as situações de aprendizagem. Vai ao encontro do que diz Gombert (1992) quanto aos limites entre o metalinguístico e o metacognitivo – por vezes, observa-se uma sobreposição entre essas instâncias.

É possível, dado o *continuum* que a consciência envolve, o indivíduo estar plenamente consciente dos produtos do seu próprio pensamento, mas o mesmo não ocorrer quanto aos processos responsáveis por esses produtos. Essa linha tênue entre consciente e inconsciente pode ser responsável por divergências nos estudos

de atividades cognitivas e metacognitivas. Alguns pesquisadores afirmam que estas últimas são inconscientes; outros, que são conscientes. Mas a metacognição pode envolver ambos os aspectos, como observa Flavell (1979). Assim como atividades cognitivas e metacognitivas se entrelaçam, o mesmo ocorre com questões de consciente e inconsciente, dado que um continuum parece fazer parte da sua natureza. Recentemente, a metacognição é tratada como tendo caráter consciente ou inconsciente, e agrega também aspectos afetivos e intuitivos.

Apesar de haver diferenças entre ambos os enfoques – e talvez justamente por isso – somos favoráveis à posição de que a Cognição engloba habilidades metalinguísticas e metacognitivas, pois elas dependem do desenvolvimento cognitivo do indivíduo como um todo, aliando-se atos conscientes ou automatizados. Não se pode relacioná-las de forma hierárquica, apenas com relação à Cognição de modo amplo.

A consciência metalinguística, em termos gerais, é a habilidade do falante de refletir a respeito da língua e sobre como as mensagens são veiculadas, concentrando-se mais na forma do que no conteúdo da mensagem, como já tratado anteriormente. A leitura pressupõe, basicamente, habilidades ou competências para que seja efetuada, que pressupõem consciência linguística do leitor, que diz respeito à percepção dos diversos níveis que compõem o ato da compreensão; e também uma consciência metalinguística, que envolve reflexão sobre a linguagem e um determinado grau de controle e monitoramento dessas habilidades (MOTA; CASTRO, 2007). O desenvolvimento da consciência metalinguística ocorre num continuum – de um nível mais implícito de consciência para um mais explícito.

Como explica Gombert, de um lado está o modo de se tratar a compreensão e produção da linguagem; de outro, está a atitude reflexiva em relação aos objetos da linguagem e sua manipulação (1992, p.1). A metalinguística tem se ocupado desse caráter reflexivo em relação à linguagem. As atividades dessa ordem – que podem ou não fazer uso da metalinguagem – suscitaram e ainda sugerem vários questionamentos; entre eles, sobre os limites entre o que é linguístico e o que é metalinguístico. Para Gombert (idem), os linguistas definem a metalinguística como

tudo o que envolve linguagem, e buscam traços linguísticos em produções verbais que evidenciem processos de autorreferenciação na língua. Essa busca se limita à produção em si. Os psicolinguistas analisam o comportamento verbal do indivíduo para averiguar a presença de elementos que evidenciem processos cognitivos de manejo consciente da linguagem. Porém, quaisquer que sejam seus enfoques, é necessário que, para que haja uma relação de complementaridade entre linguística e psicolinguística, esses campos tenham seus próprios limites (idem).

A metacognição tem papel importante quando se trata de um tema que pressupõe leitura, conhecimento e reflexões. Tem sido tratada em várias instâncias: no âmbito da inteligência artificial, no aprendizado de matemática, no trabalho com a memória, nos estudos sobre retardo mental etc. Também foi abordada ao se tratar de problemas na leitura (CHAVES; LOPES, 2012).

John Hurley Flavell (1979) foi o pioneiro nos estudos da metacognição, baseando suas teorias a respeito dos aspectos metalinguísticos da inteligência no pensamento de Piaget, que indicava o pensamento formal como o grau máximo de equilíbrio – um processo contínuo e progressivo de adaptação ao meio, que orienta a coordenação das ações do indivíduo. O pesquisador usou o termo metacognição para referir-se à habilidade do indivíduo em manejar e monitorar o input, armazenamento, busca e recuperação de conteúdos de sua própria memória (idem). Juntamente com seus colaboradores, ele afirmava que, para haver a memorização, o sujeito deve saber identificar as situações que exigem determinadas estratégias e gerar conhecimento sobre aspectos como o sujeito, a tarefa e o que pode fazer para realizá-la.

Metacognição é um termo novo, mas seu conceito remonta às ideias de Vigotsky nos anos 1930, quando este tratou do desenvolvimento e da metamemória e da meta-atenção. Tem sido abordada, a partir dos anos 70, como uma terceira categoria juntamente com as capacidades cognitivas do indivíduo e os fatores motivacionais que visam ao desempenho na escola. Ela diz respeito ao monitoramento da compreensão pelo indivíduo ao longo da leitura, quando ele faz observações sobre o entendimento do assunto e decide adotar alguma atitude ao se



deparar com dificuldades. Nesse momento, o conteúdo fica em segundo plano, dando lugar aos processos que o leitor usa para compreendê-lo. As estratégias cognitivas objetivam o progresso da própria cognição, enquanto que as metacognitivas, por sua vez, avaliam a eficácia dessas estratégias cognitivas. A diferença está em que as primeiras são utilizadas para o próprio aprendizado, e as segundas, para analisar esse aprendizado. Requer, portanto, uma capacidade de abstração e distanciamento do indivíduo de modo a analisar como está apreendendo ou se apreendeu algum conteúdo, e essa capacidade é desenvolvida gradualmente.

Para Flavell, a metacognição compreende duas dimensões: 1) conhecimento metacognitivo, ou elaboração de conhecimento; 2) experiência metacognitiva, ou a utilização desse conhecimento para gerenciar os processos mentais. O conhecimento metacognitivo manifesta-se em três categorias diferentes, quais sejam:

- 1) Variáveis pessoais – compreendendo as intraindividuais, ou a autoconsciência do indivíduo e suas potencialidades; as interindividuais, relacionadas às aptidões dos outros; e as universais, que dizem respeito ao funcionamento do pensamento humano, ou seja, sua memória ou inteligência. Observamos, aqui, que essas variáveis se desenvolvem com o amadurecimento do indivíduo.
- 2) Tarefas – o conhecimento do sujeito sobre determinada tarefa, bem como sobre os objetivos desta.
- 3) Estratégias – que podem ser cognitivas, utilizadas para se atingir um objetivo; ou metacognitivas, para se verificar se os objetivos foram atingidos.

Há divergências a respeito do surgimento da capacidade de refletir sobre a forma de organização do conhecimento da criança, ou seja, da metacognição. Alguns pesquisadores afirmam que somente aos onze anos de idade ela adquire essa capacidade. Para outros, como Costa (1984), ela começa a surgir aos cinco anos, tendo como precursora a “linguagem interior”; aos onze anos se iniciaria propriamente a metacognição, que corresponde ao nível de operação formal.

Quanto à capacidade metalinguística, sua manifestação se situa entre os fenômenos que ocorrem nos limites da consciência e os fenômenos claramente intencionais e que são resultados de reflexão sobre a linguagem propriamente dita.

Assim, postula-se a presença de atividade metalinguística entre os quatro e cinco anos de idade e até mesmo por volta dos dois anos de idade (GOMBERT, 1992). Este autor observa que se deve fazer uma distinção entre as habilidades vistas em comportamentos espontâneos e as habilidades que utilizam claramente conhecimento sistemático, sendo aplicado de modo intencional (idem, p. 9). Segundo o pesquisador, “mais do que uma diferença de grau, é uma diferença qualitativa na atividade cognitiva que nos parece delimitar esses dois tipos de comportamento”<sup>17</sup> (p.9, tradução desta autora).

Relacionando a metacognição com a leitura, Brown (1980) destaca algumas atividades que são relacionadas com estratégias para seu controle/monitoramento, de modo a se atingir a compreensão de um texto: a) definição do objetivo da leitura; b) identificação dos elementos mais e menos relevantes; c) direcionamento da atenção aos itens mais importantes; d) avaliação da qualidade da compreensão; e) adoção de atitudes de modo a sanar dificuldades na leitura; f) verificação quanto aos objetivos – se foram atingidos ou não; g) correção dos rumos da leitura de modo a sanar interferências, como estados de dispersão. Essas atividades metacognitivas, além de se desenvolverem de acordo com o aumento natural da capacidade reflexiva do sujeito, também são relacionadas aos contextos de educação formal principalmente, em que o educador atua de modo mais específico no desenvolvimento das habilidades de raciocínio da criança. Segundo Ribeiro (2003), as ações em benefício do aumento e da avaliação do progresso cognitivo podem ser estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas, respectivamente. Assim, o leitor aprende estratégias cognitivas de modo a progredir em termos cognitivos; e aprende estratégias metacognitivas para que possa monitorar o progresso cognitivo. O indivíduo que conhece os próprios recursos cognitivos tem condições de melhor regular o próprio conhecimento por meio de planificação, verificação e avaliação dos próprios progressos. Importante acrescentar que as atividades cognitivas e metacognitivas não ocorrem necessariamente de maneira consecutiva. Talvez isso seja também uma das causas das discordâncias quanto aos limites entre uma e outra.

---

<sup>17</sup> “More than a difference of degree, this is a qualitative difference in cognitive activity itself which seems to us to delimit these two groups of behavior.”

As divergências entre os pesquisadores a respeito dos conceitos de cognição e metacognição têm levado em conta, primordialmente, o critério da presença de atividade consciente ou não, a exemplo de Brown (1980). Porém, essa definição não leva em conta que a cognição diz respeito não somente a tarefas automatizadas durante a leitura, como também aquelas que exigem certo nível de consciência. Leffa (1996), para citarmos um pesquisador local, propõe uma visão que não adota o critério de “atividade consciente”, mas sim que considera o tipo de conhecimento exigido para determinada tarefa, que pode ser declarativo (atividade cognitiva) ou processual (atividade metacognitiva). O primeiro diz respeito a que o sujeito sabe o tipo de tarefa que deve realizar; já este último envolve saber o que se deve fazer, e também ter consciência de que sabe. Gombert (1992) propõe que a metacognição “envolve uma consciência introspectiva dos estados cognitivos e suas operações, bem como a habilidade do indivíduo de controlar e planejar seus próprios processos de pensamento e seus produtos” (idem, p. 6, tradução desta autora).

De acordo com esse autor (idem), não há um consenso a respeito de os estudos metalinguísticos se inserirem ou não no campo da metacognição. O que nos parece mais evidente é que os objetos da metalinguística são mais perceptíveis e, provavelmente, manipulados com maior frequência pelos sujeitos, sendo importantes para o desenvolvimento do pensamento e da própria metacognição.

### **3.5 Compreensão leitora e escola**

A compreensão em leitura é atividade de produção de sentidos, para a qual concorrem os aspectos próprios da intencionalidade do autor, quando este escreve, os aspectos dispostos na superficialidade do texto, e aqueles que o leitor constrói ao longo da leitura, sem interferência direta do autor. Isto se dá com a agregação de experiências do leitor, suas evocações de memória e conhecimento prévio; por isso, não há como se fazer leitura desvinculada da história individual de quem lê. E a ideia de compreensão como uma espiral ilustra essa questão, tendo em vista que

sucessivas experiências individuais, tanto com novas leituras quanto com vivências novas, vêm a se somar à bagagem de conhecimentos dos indivíduos. Tornando mais complexa a questão da produção de sentido, soma-se a dificuldade de se atribuir responsabilidades pelos sentidos construídos, uma vez que estes podem ser advindos do autor ou do leitor, que faz suas próprias inferências. A escola, com seu papel formador, é de tal modo decisiva que, dado o grande volume de conhecimento circulante no mundo, as práticas nesse âmbito devem se encaminhar para uma aprendizagem significativa, e o investimento na leitura deve privilegiar uma instrução que vise ao manejo de textos e a descoberta de sua lógica interna (COLOMER; CAMPS, 2002).

Há que se levar em conta - e a escola é ambiente crucial nesses processos - alguns aspectos importantes que têm influência direta na compreensão leitora. A intenção determina a forma de abordagem do texto, e ela se orienta de acordo com os gêneros, que são praticamente infinitos. De acordo com as pesquisadoras, “as características do texto pressupõem uma determinada forma de leitura” (idem, p. 48). Outro aspecto é o conhecimento do leitor, que tem relação direta com sua capacidade de mobilizar esquemas de conhecimento que possam contribuir para uma leitura com êxito. Tais conhecimentos se referem tanto ao *nível do texto escrito* como ao *nível de mundo*, o chamado conhecimento ‘enciclopédico’. O nível do texto pressupõe uma contextualização do material escrito a partir dos elementos que ele mesmo possui, criados pelo autor, o que influi na intenção de leitura. Os conhecimentos sobre o escrito se referem aos recursos de linguagem que o leitor possui, o que inclui desde o aspecto gráfico e convenções de escrita, consciência fonológica, relacionando as letras e as unidades fônicas, até morfologia, sintaxe e semântica, finalizando nos conhecimentos textuais, que dizem respeito ao sentido do texto como um todo. O nível de mundo diz respeito ao que o leitor conhece do seu entorno e reúne tudo o que ele já agregou ao seu acervo pessoal, em que possa ancorar novos elementos que chegam através da leitura (ou de imagens, sejam acústicas ou visuais). Colomer e Camps concluem que “parece que o processamento em diferentes níveis não segue uma única direção ascendente (da letra ao texto) ou descendente (dos conhecimentos e hipóteses globais à letra), mas que há uma inter-relação constante entre eles” (2002, p. 57).

O estudo das atividades mentais envolvidas no processamento linguístico, especialmente na compreensão leitora, é tarefa complexa, uma vez que não temos acesso direto a essas funções (LEITÃO, 2009). A Psicolinguística, com o intuito de explicar como acontece esse processamento, utiliza procedimentos indiretos, tais como aqueles realizados *on-line* e *off-line*, para o estudo da compreensão e da produção da linguagem. O primeiro é executado no momento em que acontece a leitura ou a audição; verifica as reações antes que aconteça a integração entre os níveis morfológico, fonológico, sintático, semântico e lexical por parte do sujeito. O procedimento *off-line* é feito após a leitura ou audição de um texto, verificando as reações após ter acontecido a integração desses níveis. Dependendo do objetivo que se pretende, um ou outro pode ser adotado pelo pesquisador. No caso desta pesquisa, foi escolhido o procedimento *off-line* e, para alguns sujeitos, a abordagem *online*, onde se realizaram entrevistas com os sujeitos com o intuito de se avaliar a justificativa para determinadas respostas e o modo como eles pensaram para chegar até elas.

Estudos sobre compreensão se desenvolveram na década de 1970, período prolífico em pesquisas a respeito da leitura como processo e do ensino propriamente dito de compreensão leitora (DUKE; PEARSON, 2002). Grande parte dessas pesquisas se fundamentou tendo como referência o bom leitor, que tem por prerrogativas ser ativo e fazer predições, e realizar constante monitoramento da compreensão. A leitura seletiva proporciona que ele tome decisões sobre quais trechos requerem mais atenção; a visão geral prévia proporciona a apreensão da estrutura do texto. Os conteúdos são construídos, revisados e questionados durante a leitura por esse leitor, que delinea, compara e integra informações aliando-as ao seu conhecimento prévio. As palavras não familiares, bem como os conceitos são levados em conta pelo leitor quando este se depara com incongruências ou lacunas. São importantes o autor, suas intenções, seu meio histórico e crenças para a sua construção da compreensão. A qualidade e o valor do texto são também considerados pelo bom leitor, que reage intelectualmente e emocionalmente ao texto - ele faz diferentes modos de leitura de acordo com o gênero e tipo de texto, e, diante de sequências narrativas, dá especial atenção ao cenário e aos personagens. O

processamento do texto ocorre a cada pequena pausa, e depois de terminar a leitura. Apesar de a compreensão ser complexa e contínua, exigindo esforço, para o bom leitor é atividade satisfatória e produtiva.

Aqui cabe a observação de que nem todos os indivíduos têm habilidade em leitura, e que nem sempre se observam comportamentos totalmente favoráveis a ela. A visão mais pragmática, presente nos estudos norte-americanos, tem em vista o *leitor ideal*, que seria o “sonho” de qualquer professor, especialmente da área de linguagem. É importante que não se tenha preconceito em relação a esse viés mais objetivo e que pode se assemelhar mais a um treinamento e um condicionamento voltados à leitura. Porém, deve-se levar em conta que, mesmo para uma atividade tão subjetiva como a leitura e a construção de sentido através de uma tarefa que envolve estilos cognitivos próprios de cada indivíduo, é essencial termos em vista objetivos claros e metas delineadas a seguir, e isso se traduz em trabalho explícito de ensino de estratégias de leitura, caso se pretenda uma gradual autonomia do aluno, tanto para aprender sem a intervenção constante do professor como para sua vida futura.

Muito embora haja diferenças de capacidade individual, há um padrão mínimo de requisitos para a competência em leitura que normalmente não é atingido, e isso se deve em muito ao sistema educacional de cada país ou região, que direciona satisfatoriamente, ou não, boa parte da atenção a esse item. Atenção essa traduzida em recursos que contemplem desde o preparo do professor e seu aporte financeiro até a construção de escolas nos mais distantes locais em relação aos grandes centros econômicos. Pelo que se vê no Brasil, tal contexto está longe de ser vislumbrado: segundo a avaliação trienal de competência em leitura na faixa dos 15 anos de idade - o PISA, já citado anteriormente - os países mais destacados nesse quesito foram China (Xangai), Coréia do Sul, Finlândia e Singapura. O Brasil aparece em 55º lugar no universo dos 65 países avaliados. A valorização cultural da leitura e da escrita, dado que esta é um objeto artificial e que necessita ser ensinada passo a passo, precisa ser construída.

A leitura não acontece espontaneamente na vida da criança. Esta tem um longo caminho a percorrer, e até que tenha plenas condições de atuar sobre o próprio aprendizado, muitas etapas se sucedem e merecem atenção da parte dos professores. Há necessidade de não só se refletir a respeito, como de se propor e efetivar mudanças nos rumos do ensino como um todo. Crato (2013) trata desse aspecto, e inclui o aspecto preliminar da leitura – a alfabetização:

Muitos educadores acham que para ler bem a criança precisa, antes de qualquer coisa, ser despertada para o gosto pela literatura. Só assim ela lerá muito e ganhará fluência, dizem. A neurociência lança uma luz interessante sobre essa questão, colocando-a exatamente ao avesso. Ela mostra que **ter fluência na decodificação dos grafemas é crucial** para ler bem. Em resumo: tem de se ler muito, mesmo sem gostar. O treino precisa ser permanente, exaustivo. Quanto mais automática se tornar a leitura, mais chances ela terá de ser prazerosa. (p. 20, grifos desta autora)

Faremos aqui, brevemente, uma defesa do processo de alfabetização como início de tudo que virá na vida escolar da criança, e que pode ter reflexos na vida adulta. Quando uma criança aprende a ler e escrever de modo mais sistemático, na escola, já tem sua dinâmica própria de aprendizagem, mas mesmo assim acreditamos que muito do sucesso desta está diretamente ligado ao processo de alfabetização, determinante no eficiente desempenho das funções cognitivas na escola e no desenvolvimento presente e futuro do indivíduo. É necessário, pois, que se tome a alfabetização como um processo determinante, e que requer grande esforço inicial da parte da criança. Esforço esse que será justamente recompensado - depois de algum tempo de imersão em tarefas de identificação dos sons, dos grafemas e das palavras - quando ela automatizar esse processo e se tornar independente em suas escolhas sobre o que ler, quando e por quê. Isto posto, pode-se pensar em tornar a leitura realmente intrínseca na vida desses indivíduos.

Citamos novamente a teoria de Piaget (1972), que, apesar de não ter versado especificamente a respeito da leitura e da escrita, é um marco teórico de referência que se aplica à compreensão de todo processo de aquisição do conhecimento, como já referido anteriormente. Na concepção de aprendizagem segundo essa teoria, há processos desvinculados dos métodos, uma vez que a aquisição de conhecimento é resultado da atividade do sujeito. Existem dois focos no aprendizado da escrita: o

sujeito que aprende, e a escrita como objeto de conhecimento. Tendo o sujeito como ser cognoscente, que desde cedo já constrói seu conhecimento, temos que nenhuma aprendizagem tem um ponto de partida, pois qualquer conteúdo, por mais inédito que seja, será necessariamente assimilado pelo sujeito (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999), de acordo com seus esquemas assimiladores. Toda aprendizagem tem como ponto de partida, portanto, o sujeito. Para Piaget, o conhecimento objetivo é uma aquisição, e não uma informação inicial. A ele chegamos através de reestruturações globais do que já possuímos, e nessa atividade cometemos “erros” que podem ser, no final das contas, construtivos, pois muitos são pré-requisitos para se chegar finalmente a conclusões corretas. A regularização de verbos irregulares é exemplo de erro construtivo.

Necessário mencionarmos a Teoria de Vigotsky (1996), que de certo modo se opõe à de Piaget. Se toda aprendizagem tem o sujeito como ponto de partida, ele precisa estar imerso numa cultura favorável ao seu desenvolvimento. O ambiente é sempre favorável a novos aprendizados, para o bem e para o mal. Segundo Vigotsky, a educação acontece pela interação dialética entre o indivíduo e o seu meio, sendo estes, assim, interinfluenciáveis. O aprendizado é que determina as funções psicológicas superiores – neste caso, a escola em especial atua como catalisadora dos processos de aprendizagem da criança, iniciados de modo informal na vida em família. A escola, além de ter seu inegável papel socializador mais amplo do indivíduo, tem a tarefa de estimular e fazer circular o conhecimento, que deve ser comum a todos os alunos, independente de condição social.

Não vemos sentido em defender somente um ou outro ponto de vista acerca do aprendizado. É inegável que um indivíduo, com todo o seu aparato cerebral, tem potencialmente condições de aprender a ler e escrever. Todavia, sem um fator externo, um ambiente que proporcione ambiente favorável – família e professor – pouco se pode construir nesse sentido.

### **3.5.1 *As intervenções em favor da compreensão e da sumarização de textos***

Colomer e Camps (2002) são favoráveis a intervenções de auxílio à compreensão de textos, embora a educação tenha por base a criação de “contextos



reais de leitura”. Devem ser previstas situações em que serão necessários trabalhos específicos para o aluno leitor entender o significado de um texto. Ele deve construir uma interpretação global à medida que lê – o que remete à sumarização. Segundo as autoras, essas intervenções

ajudam os alunos a desenvolver melhor e mais rapidamente as capacidades e habilidades envolvidas no ato da leitura. A parte mais importante dessas intervenções deve ser voltada a facilitar o acesso à compreensão global do texto escrito. (...) O planejamento de atividades específicas de reflexão e sistematização sobre a leitura parece conveniente, pois evita que o leque de problemas leitores a resolver dependa exclusivamente do acaso de seu aparecimento nos textos lidos em aula e porque, além disso, permite ajudar os alunos a ter consciência da maneira de operar e dos conhecimentos adquiridos, o que se reverte em uma possibilidade maior de domínio e automatização posterior (p.100).

Apesar de algumas crianças apresentarem facilidade de manejo com textos os mais diversos, isso se observa em pequeno número, o que torna evidente a necessidade de um trabalho diretivo do professor. De alguns anos até o momento presente, criou-se o que sugerimos como cultura do “faça você mesmo” – a criança tem o encargo de, por conta própria, construir o próprio conhecimento sem uma orientação efetiva do educador. O significado que assumiu a *mediação* enfraqueceu o papel do professor nos primeiros anos da escola e fragilizou o ensino como um todo. Assim, como parte desse contexto, a leitura deficiente comprometeu muito do que se pôde construir na caminhada da vida escolar. Como afirmam Colomer e Camps, (2002), “o caminho sozinho é árduo”, e a função do professor é oferecer instrumentos para que os alunos sigam além e com autonomia nas suas escolhas textuais. Não é uma posição confortável a de ensinar e incentivar aprendizados, mais ainda quando se trata dos anos iniciais, o que exige muito empenho e investimento da parte do docente em termos de interesse e aperfeiçoamento em sua profissão – o fato de se tratar de um ensino basilar não significa que seja menos merecedor de reflexões em todos os níveis.

Os aspectos formais da língua ou seus objetos isolados têm predominado no ensino da língua materna. Apesar de as atividades analíticas serem muito importantes para a aprendizagem consciente da língua (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 74), a linguagem ultrapassa esses limites, e o aluno precisa buscar sentido no texto.

“É a interação com o professor e com os colegas durante o processo de elaboração do significado, ou seja, durante o processo que conduz à compreensão do texto, que deveria permitir aos alunos avançar além de seu nível real de leitura naquele momento” (p. 75).

Dentre os aspectos que as autoras enumeram no sentido de uma efetiva intervenção na compreensão ampla de textos, está o de propor exercícios que ajudem na representação mental do material escrito. As formas físicas de representação podem ser através de quadros, esquemas ou comparações. As tarefas, para serem resolvidas, devem exigir uma atenção aos níveis mais profundos do significado, devendo propiciar reflexões mais produtivas do que simplesmente as respostas a questionários. Acreditamos que o texto é “o texto e mais um pouco” – especialmente considerando-se as vivências do leitor –, e as relações que o aluno faz entre ele e o que é extratextual podem, inclusive, proporcionar a escrita de resumos. O uso dos próprios recursos de percepção e a escrita com as próprias palavras podem ser bons indicadores de uma efetiva compreensão, vista também como construção.

Em termos mais específicos para a descoberta da estrutura significativa de uma história, e que pode influir na realização de resumos, está a criação da macroestrutura do texto – base da compreensão leitora. Colomer e Camps (2002) sugerem representações gráficas do texto com a utilização de quadros que explicitem os momentos mais relevantes da história. A atribuição de títulos para histórias, ou escolha dos mais adequados e posterior discussão também podem ser agregados ao rol de atividades nesse sentido. A escrita e comparação de resumos, utilizando o destaque dos trechos mais significativos do texto-fonte através de sublinhados, também se prestam a um incremento da reflexão sobre as produções, incluindo as operações metacognitivas, quando o sujeito age criticamente sobre seus procedimentos de escrita.

Mencionamos aqui apenas as atividades dirigidas à leitura ligada à produção de resumos, mas as autoras afirmam que todas as tarefas analíticas contribuem na formação das funções metacognitivas e metalinguísticas do sujeito – a reflexão tem

como foco tanto o texto em si como o nível de compreensão alcançado pelo leitor. Gombert (2003) reforça esses aspectos afirmando que “as capacidades metalinguísticas propriamente ditas resultam de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar” (p.21), e a criança precisa desenvolver uma consciência explícita das estruturas linguísticas que terá de manejar de modo intencional. Acreditamos que a compreensão também está intrinsecamente relacionada à observação dos aspectos formais de um escrito – a forma como estes se encaminham pode influenciar na construção de sentido pelo leitor, assim como a maneira de este compreender pode ou suprir falhas na escrita de um texto ou prejudicar seu entendimento. Daí que o linguístico se entrelaça com o metalinguístico, tornando pouco visível essa separação.

Ao encontro dessas visões e propostas está o trabalho de Ferreira e Spinillo (2003), que defendem a adoção de intervenções de cunho metatextual de modo a incentivar habilidades de escrita de crianças. Os autores, tendo por base estudos conduzidos com alunos entre seis e oito anos de idade, puderam concluir que a adoção desses procedimentos incluindo o ensino explícito do “esquema narrativo próprio de histórias – seus elementos constituintes e sua organização hierárquica – é relevante para o desenvolvimento de um esquema narrativo” (p. 142) entre crianças. Embora a habilidade em produção de textos surja gradualmente e de forma automática, antes de uma consciência a respeito de seus elementos e estrutura, os exercícios que visem à análise e reflexão sobre textos podem, sim, aumentar a qualidade da produção textual das crianças. Os autores sugerem que os Parâmetros Curriculares Nacionais concedam mais destaque à Consciência Metatextual no trabalho com textos, tornando estes objetos de estudo e reflexão por si mesmos.

### **3.6 A vez do texto**

#### **3.6.1 *Gêneros e tipos textuais – algumas distinções importantes***

Tudo o que falamos, escrevemos e lemos está situado dentro de contextos, em que há finalidades de comunicação e interlocutores. Estes possuem conhecimentos prévios e expectativas em relação a o que será lido ou ouvido. A

linguagem se imiscui nas nossas interações de determinadas formas visando determinados objetivos, é um meio e também um fim em si mesmo. Para que a comunicação se instaure e seja efetiva, utilizamos formas ou canais – os gêneros de discurso.

É preciso fazer uma conceituação de gêneros textuais e tipos ou sequências textuais, e adotaremos o que diz Marcuschi (2007, p.22) a respeito. O termo gênero esteve relacionado principalmente a gêneros literários, o que hoje não mais é cabível dado que seu uso hoje se refere a categorias que distinguem qualquer tipo de discurso falado ou escrito. Os gêneros textuais referem-se a textos materializados que se encontram em nossa vida do dia-a-dia. Têm traços sócio-comunicativos definidos pelo que veiculam, pelas propriedades funcionais e estilo. Os gêneros são incontáveis, podendo ser cartas, romances, telefonemas, reportagem de jornal falado ou escrito, resenha, e-mails, conversas em redes sociais, editais, piadas, enfim, tudo o que tiver algum tipo de comunicação envolvida - ou seja, todas as nossas atividades. De acordo com o autor, sendo os gêneros distribuídos entre oral e escrito em uma espécie de *continuum* que segue de informal a formal, inserem-se em todos os contextos comunicativos da vida dos sujeitos. E do mesmo modo que a sociedade e suas relações são complexas, assim é a língua que permeia essas relações. Para Bakhtin (2010, p.262), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [orais ou escritos], que denominamos gêneros do discurso”. O número de gêneros é infinito, uma vez que são incontáveis as atividades do ser humano. É importante ter consciência de que o oral e o escrito nem sempre estão separados, o que se vê em jornais televisivos cujos textos escritos são lidos pelo jornalista. Observam-se, com o passar do tempo, novas formas de comunicação, que se vão agregando àquelas já existentes, ou mesmo substituindo-as.

Os tipos textuais são sequências definidas teoricamente por terem em sua composição uma natureza linguística (idem), ou seja, têm aspectos sintáticos e lexicais, tempos verbais, operações lógicas, por exemplo. Têm um determinado número de categorias, tais como narração, descrição, injunção, exposição e argumentação. No tipo narrativo prevalece a relação tempo e espaço, e o uso de

verbos tem papel de destaque. No descritivo há a dominância do espaço, que estrutura o texto. Verbos no pretérito ou referentes a estados têm papel relevante, bem como os adjetivos. No tipo injuntivo apela-se ao leitor com o uso de verbos no imperativo, vocativos e pronomes, e conta com o auxílio gráfico da pontuação. O tipo expositivo apresenta situações e visões do autor, o que pode ser auxiliar nas argumentações. No tipo argumentativo, há teses e antíteses, estando o autor empenhado em persuadir seus leitores através do uso de adjetivos e advérbios.

Os gêneros textuais têm recebido atenção especial no presente contexto devido aos estudos na área do socioconstrutivismo e do sociointeracionismo, conforme Mendonça (2007). Segundo o socioconstrutivismo, a aprendizagem não é a simples transferência de saberes, mas um processo dinâmico de (re)construção e (re)acomodação de conceitos (idem, p. 38). Nessa interação, há a participação dos professores, da família, dos colegas, e há ainda a mediação da linguagem. **Para o sociointeracionismo, o estudo das formas linguísticas por si mesmas não tem sentido, uma vez que a língua só existe em estado de dinamicidade, funcionando graças a fatores sociocognitivos. O sentido existe como resultado das condições de produção dos discursos, e “os gêneros se definem justamente por serem a intersecção das condições de produção desses discursos, sendo respostas às necessidades humanas de comunicação” (idem, p. 38).** Eles são tão variados quanto os propósitos comunicativos, e se configuram como formas de agir socialmente, que foram se institucionalizando e legitimando com o tempo. Pode-se imaginá-los como canais por onde se compartilham informações e conhecimentos, porém de maneira automatizada em qualquer situação de comunicação. Grifamos parte deste parágrafo porque o trecho trata justamente do que vimos como uma das falhas nos atuais PCNs do país. Como já mencionado nas primeiras páginas deste trabalho, as deficiências em leitura na atualidade são consequência do privilégio demasiado nos PCNs às questões discursivas da linguagem, que passaram a predominar no ensino desde há algumas décadas. Sendo essa visão predominante na educação nas escolas públicas, o ensino da linguagem tem-se apresentado como deficiente, já que questões estritamente textuais foram praticamente esquecidas – ou se estuda a Gramática, dividida entre tantas especificidades atendo-se ao nível da palavra e da frase, ou se extrapola o texto, mas sequer tratando deste como objeto de estudo e análise: abordando-se questões interpretativas junto a um público que, por vezes,

não tem ainda a capacidade plena de reflexão. Esse exercício de investigação textual, conjugando habilidades diversas, traz benefícios para os aprendizes desde os primeiros anos de escola.

Marcuschi lançou olhares tanto para questões discursivas como para aspectos textuais da língua, conjugando ambos com o ensino. Esse autor (2007, p. 27) estuda o texto em uma perspectiva de gêneros (abrangendo os usos sociais da escrita) e tipologias (como um texto se configura para ser comunicado). Para ele, em um mesmo gênero pode ocorrer mais de um tipo de texto, como no caso ilustrativo em que, em entrevista jornalística, o entrevistado faz uma narrativa e insere a descrição de determinado aspecto ou acontecimento - dentro de um gênero “entrevista jornalística”, identificam-se tipos (ou sequências) textuais narrativo e descritivo. Segundo esse autor, “quando se nomeia certo texto como narrativo, descritivo, (...) não se está nomeando o gênero, e sim o procedimento de um tipo de sequência de base”. As dificuldades em se delinear tipos e gêneros, inclusive entre pesquisadores, vêm justamente em razão de os gêneros textuais (que de certa forma regem os tipos ou sequências) não terem estruturas definidas por serem eventos linguísticos, culturalmente sensíveis e históricos. Atualmente, por exemplo, um gênero incorporado à vida dos indivíduos é o e-mail, algo impensável há algumas décadas, e que agora já está sendo superado pelos *chats* em celulares.

Nesta pesquisa, trabalharemos com o gênero história. Sua tipologia textual é narrativa, que representa um dentre os cinco tipos ou sequências textuais preconizados por Marcuschi. Assim como um gênero pode conter vários tipos ou sequências textuais, um tipo textual pode vir acompanhado de outros tipos textuais também, mas há um predomínio: uma narrativa pode necessitar de elementos coadjuvantes, como descrições ou mesmo argumentações. Trabalhamos com uma história convencional, composta dos elementos que o autor propõe a respeito de gêneros/tipos textuais, com toda a sua complexidade.

### **3.6.2 *As narrativas e a criança – do oral para o escrito***

Ouvir e narrar eventos está entre as habilidades da criança que levam ao domínio do aspecto oral da linguagem. Mesmo uma criança muito pequena ouve histórias dos pais ou responsáveis, em especial como recurso e alternativa que traga sossego ao ambiente - uma situação por vezes desesperadora pode gerar soluções prazerosas para ambos, portanto. Esses momentos fomentam o desejo de narrar na criança, que cedo já aprende a tecer breves histórias para os adultos. A escola, num prolongamento de atividades esperadas dentro da família, enfatiza o trabalho com narrativas orais junto aos aprendizes.

A narrativa representa, na oralidade infantil, uma passagem obrigatória do diálogo para o monólogo, servindo a necessidades cognitivas no momento em que a criança estrutura e processa sua própria experiência, aliada às necessidades sociais quando as compartilha. Ela é a porta de entrada para a criação da noção de temporalidade nos eventos, que culminará, depois de algum tempo de escola, na escrita de histórias. Gombert (1992, p.146), como já mencionado em seção anterior, apontou para as representações pré-linguísticas da organização geral comum a toda narrativa (cenário e diversos episódios, com início, desenvolvimento e final). Essa representação pré-linguística de esquema narrativo é engendrada pelos primeiros contatos da criança com relatos ou pequenas histórias que os adultos contam, cujos fatos vão-se encadeando e gerando expectativas no pequeno ouvinte. Esse esquema acaba por ter um papel importante nos processos de recordação e compreensão – crianças de seis anos já demonstram o efeito dessa recordação – bem como na produção de histórias, embora entre os quatro e 12 anos seja observado um aumento na capacidade da memória de trabalho, o que pode ser responsável pelo desempenho dos sujeitos. Porém, somente mais tarde esse esquema narrativo permite à criança fazer julgamentos corretos sobre o caráter das narrativas. Segundo resultados de pesquisa de Fayol (1985), o esquema narrativo se mostra presente entre seis e sete anos, mas a hierarquização consciente dos elementos da narrativa surge somente depois dos 11 anos.

Conforme Perroni (1992), há três tipos de narrativas: histórias, relatos e casos. As histórias têm conteúdo invariável, enredo fixo e fazem parte do repertório familiar, citações ou músicas. Suas marcas linguísticas são do tipo *daí, então, depois, foram felizes para sempre*. Têm primeiramente uma situação estável, que é perturbada gerando um desequilíbrio, e que é retomada no final. Já os relatos têm o papel de recuperar linguisticamente, pelo narrador, determinadas experiências pessoais, havendo um compromisso com a verdade. Os casos não envolvem necessariamente um enredo ou a veracidade deste. Neles, há liberdade de criação, sendo imprevisíveis os enredos ou desfechos.

Ainda segundo a autora, os critérios de identificação de um texto narrativo são: 1) dependência temporal entre um evento e outro; 2) orações que expressem essa dependência, com o uso de verbos de ação, principalmente; 3) uso do tempo perfeito (p.20). Nas primeiras fases do comportamento narrativo da criança, observam-se as protonarrativas, até aproximadamente os 2,5 anos de idade. Essas protonarrativas surgem através de “jogos de contar”, quando o adulto faz perguntas e a criança responde. Nessa interação entre adulto e criança, cada um assume papéis específicos e turnos de fala. O adulto tem papel bastante ativo nessa interação, fazendo basicamente três tipos de perguntas: relativas a lugar, a personagens e a ações, evitando perguntas mais complexas e específicas em relação ao tempo. Em torno dos 2,7 anos surgem as primeiras tentativas da criança de narrar espontaneamente, observando-se parte de um relato em suas falas. Aos poucos, ela incorpora personagens ou o local. Suas narrativas se entremeiam com estórias tradicionais infantis contadas pelos adultos. Sua exposição a estruturas do discurso narrativo se dá, assim, tanto pelas perguntas e respostas como pelas histórias que o adulto conta, as quais se constituem de uma situação completa com início, meio e fim. Até que a criança tenha domínio sobre a técnica narrativa, ocorrerá a mistura de protonarrativas com narrativas.

A partir dos três anos de idade, observam-se entre as crianças narrativas reunindo relatos, casos e estórias. As respostas da criança ao adulto são mais complexas tanto quantitativa como qualitativamente. Ainda que primitiva, começa a surgir certa técnica de narrar. Por volta dos cinco anos, ela começa a fazer



intervenções, fase em que também começa a construir o interlocutor, e o papel do adulto diminui. Há momentos em que a criança “retruca” ao adulto, criando realidades como as observadas nos casos. Assim, segundo Perroni (p. 233), “a estrutura do discurso narrativo, em cada fase de seu desenvolvimento, depende da construção pela criança do seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, os quais são fatores interdependentes”. Na fase de escolarização formal, com o advento das atividades que envolvem o contar histórias de parte do professor, a criança gradualmente aprimora as condições não somente de narração de suas experiências, mas também de reconto de narrativas.

Com o aumento da escolaridade, o reconto de histórias se torna mais elaborado na medida em que se aliam os elementos início, desenvolvimento (situação-problema), resolução e final (SPINILLO, 1993). Isso também se dá pela introdução do trabalho com textos escritos e com a aquisição crescente e complexa da escrita e da leitura - que se tornam instrumentos por excelência no aprendizado como um todo.

Segundo Lins e Silva e Spinillo (2000), o desenvolvimento da habilidade de contar histórias “parece se manifestar de forma bastante semelhante na produção oral e na produção escrita”. Isso sugere que a influência da escrita e da leitura é fator que em muito pode alavancar a capacidade oral da criança também. A autora defende que o trabalho com a produção de histórias orais e a reescrita de histórias pode ser feito de modo sistemático em sala de aula, tendo em vista que o aluno adquire não somente a capacidade de reproduzir um conteúdo, mas também de se apropriar da estrutura do mesmo para utilização futura.

### **3.6.3 *As narrativas e sua estrutura***

Como tipologia textual, as narrativas têm dinâmica própria e merecem ser abordadas em sala de aula com base em uma visão de Consciência Metatextual, que assegure plena apropriação de sua estrutura e suas funções no discurso.

Stein e Glenn (1975) elaboraram categorias que constituem uma história. Segundo esses autores, esta é formada por uma categoria de situação e por um

sistema de episódios, que se conectam por uma relação de concessão. A *categoria de situação* tem duas funções na narrativa: apresenta o personagem principal e descreve as características de lugar, sociais e temporais da história. Estas informações são estáticas. Todavia, podem compreender atividades do personagem, ou o que ele costumeiramente realiza. Na história adotada como texto-fonte deste trabalho, o menino Paulo é descrito com algumas características dinâmicas, por exemplo: “Paulo era um garoto muito ativo. Não conseguia ficar sem fazer nada de interessante ou de útil. Não se entediava nunca, porque sua fantasia estava sempre pronta para lhe sugerir uma brincadeira, um trabalho, uma invenção. Era também obstinado: uma vez tomada uma decisão, nunca voltava atrás, nunca deixava a coisa pela metade.” Os próprios verbos no pretérito imperfeito indicam comportamentos sempre em andamento. Essa relação de concessão entre a categoria de situação e o sistema de episódios significa que a situação cria as condições propícias para a história acontecer, mas não causa diretamente os comportamentos subsequentes.

O sistema de episódios, segundo as autoras, compreende a estrutura da história, excetuando-se a situação inicial. A maioria das narrativas pode ter episódios que se inter-relacionam, sendo que cada um consiste de uma sequência de comportamentos. Estes incluem eventos internos ou externos que de certo modo influenciam o personagem, provocando uma resposta interna, como objetivos, pensamentos de modo a resolver esses eventos. Enfim, um episódio tem um evento de início mais uma resposta. As autoras criaram categorias presentes em histórias e que se mostram relacionadas em sequência: a primeira diz respeito à inserção de um cenário que vai proporcionar o desenvolvimento da história; na segunda categoria, estão presentes no cenário os personagens, seus estados e atividades que realizam. Nas duas próximas categorias, há os eventos, que podem ser ações, pensamentos ou acontecimentos naturais. A quinta categoria refere-se à reação desencadeada por um evento: uma reação é ocasionada. E a sexta categoria diz que essa reação pode ser afetiva, da parte do personagem, e provoca o planejamento das próximas ações que irá adotar. Na sétima categoria, o personagem não somente reage aos eventos, mas toma conhecimento de algo novo; assim, ele poderá pôr em prática seu plano anteriormente definido – oitava e nona categorias do esquema narrativo. Segundo as autoras, da décima categoria em diante a história começa a ser resolvida em

termos das resoluções. Depois de aplicar o plano, algo será observado com termos de resultado parcial. A partir da décima primeira categoria, outras ações ocorrerão para se chegar a um final definitivo. Haverá consequências diretas das ações adotadas, ou mesmo reações, que irão se contrapor às ações objetivando o final. Isso pode gerar consequências diretas naturais, novas ações do personagem ou estados finais. A conclusão será de que os conflitos se resolverão, e que é possível se atingir um final. A última categoria é relativa a uma derradeira reação que ainda pode ocorrer após a resolução – pode ser um sentimento, outra reação ou o conhecimento de algo novo na narrativa. Observa-se esse jogo de ação e reação no decorrer do esquema narrativo, até se atingir o final. As experiências com narrativas proporcionam à criança adquirir um esquema canônico de histórias, condizentes com o que os indivíduos percebem os eventos ocorrendo num espaço e num tempo. Essas categorias configuram-se como superestrutura canônica de uma narrativa. No nível textual de uma história, teremos outros aspectos observáveis, como o que propõe Bastos (2001).

Bastos (2001) analisou narrativas e propôs uma teoria para explicar a relação entre coesão e coerência nessa sequência textual específica. Fez uma análise das teorias de Labov e Waletzky,<sup>18</sup> que estudaram narrativas orais e definiram a narrativa como entidade formal, uma vez que é um discurso com base em critérios recorrentes que se aplicam do nível da oração até o nível da narrativa completa – como Stein e Glenn propuseram; e também é uma entidade funcional, pois esses critérios podem ser discriminados segundo as funções referenciais e avaliativas que exerce o discurso narrativo em uma situação de interlocução. A função referencial é relacionada ao resgate de experiências passadas, apresentando orações tal como a ordem dos acontecimentos da narrativa. Já a função avaliativa relaciona-se com os esforços do narrador em justificar e valorizar seu discurso como sendo algo digno de ser narrável. Com essas definições, contemplam-se tanto os elementos que sustentam a história como aqueles que se relacionam à relação de interlocução.

---

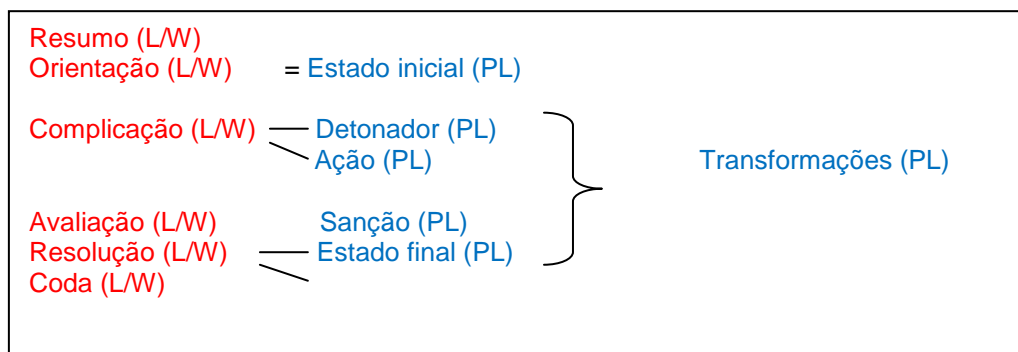
<sup>18</sup> LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In HELM, J (ed.) *Essays on the verbal and visual arts*. Washington, University of Washington Press, 1967, p.20.

Labov e Waletzky são relevantes para o estabelecimento das funções da narrativa. Porém, seus procedimentos de análise não são os mais apropriados, segundo Bastos, pois a narrativa pode apresentar trechos que tornam difícil a delimitação das funções propostas. Esses autores apresentam como funções que orientam a estrutura narrativa o resumo, a orientação, a avaliação e a coda – os quais situam a história em um contexto de interlocução. A orientação, a complicação e a resolução formam a narrativa em si. Para esses autores, a complicação e a resolução devem estar presentes em todas as narrativas. As funções por eles sugeridas, por vezes, se superpõem, ou mesmo não estariam presentes em uma narrativa, na sua totalidade. Assim, os critérios semântico-interpretativos é que poderiam ser utilizados na delimitação ou incidência das mesmas. A autora apresenta outro modelo de análise de narrativas, de Paul Larivaille<sup>19</sup>, que compreende três critérios usualmente utilizados na escola, quais sejam: introdução, desenvolvimento e conclusão, correspondendo respectivamente ao estado inicial, transformações e estado final. O estado inicial e o estado final são sempre estáticos, na medida em que respectivamente situam os personagens em termos espaciais e temporais, e finalizam a narrativa propriamente dita. Já as transformações são dinâmicas, apresentando um detonador, a ação em si e a sanção, a qual faz o movimento ao estado final, estático também. Segundo a autora, a análise proposta por esse autor carece do aspecto interação linguística, e que uma análise mais completa pode considerar os dois tipos de análise propostas pelos autores acima. Bastos sugere que se utilizem ambas as propostas: resumo, orientação, avaliação e coda de Labov e Waletzky, e ainda o estado inicial e o estado final, ambos estáticos, de Larivaille. Resumindo os dois parâmetros de análise da coerência segundo modelos de funcionamento do texto narrativo, a autora apresenta sua visão integradora em um esquema didático, ao qual acrescentamos os respectivos autores.

---

<sup>19</sup> LARIVAILLE, Paul. L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, Paris, 19:369-388, 1974, p. 386.

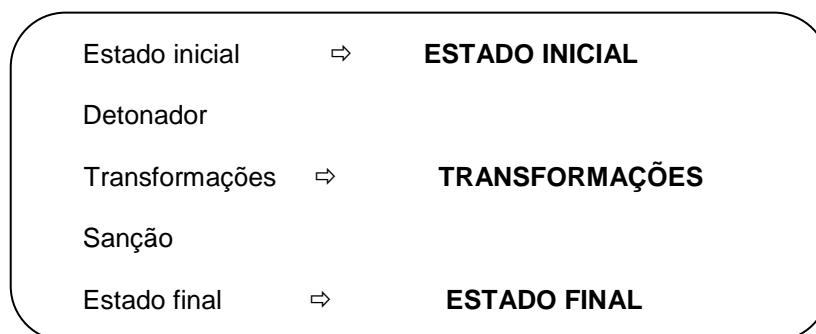
**Quadro 1 - Modelo integrado de narrativas unindo propostas de Labov, Waletzky e Larivaille, sugerido por Bastos (2001)**



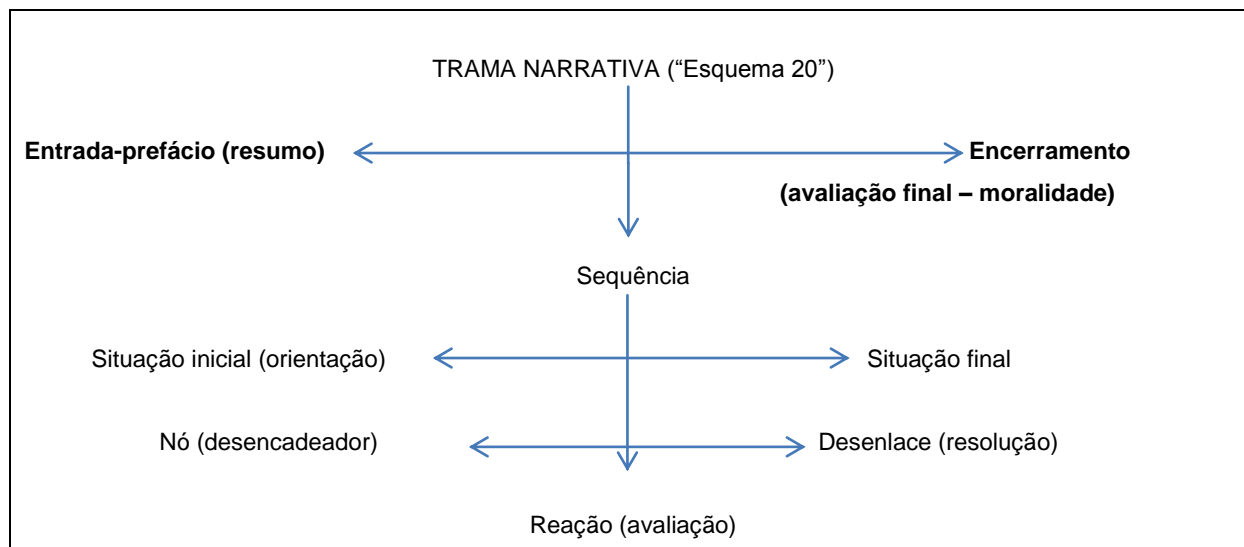
Fonte: Bastos (2001)

A autora ressalta que os autores Labov e Waletzky utilizaram narrativas orais informais, e Larivaille trabalhou com contos de tradição oral e escrita. Em suma, o quadro abaixo simplifica o que está acima, transformando o esquema em ternário, típico de um modelo utilizado normalmente pelas escolas. Este modelo foi adotado nas análises dos resumos elaborados pelos sujeitos desta pesquisa, hajam vistas as produções observadas entre os sujeitos dos testes-piloto, e que foram analisadas segundo uma divisão da construção – estado inicial, transformações e estado final.

**Quadro 2 - Proposta desta pesquisa para análise de narrativas segundo o esquema ternário**



Ainda em relação aos elementos de uma narrativa, Adam (2008) também menciona Paul Larivaille (1974), que está entre os autores que propuseram “uma descrição da organização da trama que corresponde ao mais alto grau de narrativização” (ADAM, 2008, p.224). Adam sugere um esquema que também poderia ser utilizado para contemplar a narrativa escolhida como texto-fonte desta tese (idem, p. 228), apesar de as produções apresentarem poucos detalhes quanto aos elementos que fazem parte do desenvolvimento da história.

**Quadro 3 - Proposta de Adam (2008) de esquema para análise de narrativas**

Fonte: Adam (2008)

A narrativa utilizada nesta Tese, “Uma volta pela cidade”, do autor italiano Gianni Rodari, apresenta a história de um menino que resolve pegar um mapa de sua cidade e traçar um círculo exato sobre ele, utilizando um compasso. Esse círculo orientaria uma volta pela cidade, que seria feita exatamente sobre a linha circular traçada no mapa. No caminho, o menino, chamado Paulo, passa por algumas dificuldades, conhece um senhor que o ajuda a pular um muro, mas no final da jornada encontra uma criança perdida de três anos que lhe pede ajuda para encontrar a mãe. Assim, Paulo desiste do seu plano e decide ajudá-la. Pensamos que seria interessante o uso do texto pelo final da história, que apresenta uma atitude que consideramos de cunho moral, mencionado por Adam (2008) no esquema acima, adotado por uma criança – há na história algo a mais a sugerir reflexão, tanto do personagem como do leitor, o que também reforça a natureza formadora da literatura, que acreditamos ser relevante nas escolas.

Permeando toda narrativa estão os verbos, cujo emprego conduz o encadeamento do texto. Harald Weinrich<sup>20</sup> apresenta sua teoria que trata de dois tipos de tempo em narrativas – o *tempo comentado* e o *tempo narrado* – os quais têm relação com a situação de interlocução. O escritor emprega formas verbais que indicam ao leitor que algo deve ser visto como um comentário ou como uma narração. Os tempos verbais funcionam em uma narrativa em conjunto com os

<sup>20</sup> WEINRICH, Harald. *Le temps*. Paris, Éditions du Seuil, 1973, p. 33.

advérbios, pronomes, conjunções e morfemas de pessoa, sendo que os advérbios têm papel de destaque (BASTOS, 2001), podendo combinar ou com advérbios que indicam comentário – *agora, depois, ontem* – ou com advérbios que indicam narração – *naquele dia, no dia seguinte*. Assim, os advérbios atuam na criação de panos de fundo para uma narrativa em conjunto com verbos no imperfeito, ou mesmo situam-se em primeiro plano ao dinamizarem o desenvolvimento do texto. Acrescentamos, aqui, que dessa forma esses advérbios também têm o papel relevante de marcar *episódios* nas narrativas, tratados mais adiante.

Segundo Weinrich, no *mundo narrado* há a presença dos pretéritos (perfeito simples, imperfeito, mais que perfeito, futuro do pretérito) e ainda as locuções que os acompanham. No *mundo comentado* encontram-se o presente, o futuro do presente, o pretérito perfeito composto e igualmente as locuções adjacentes. O mundo narrado não expõe a posição do autor, ou seja, este não intenciona interferir no discurso. No mundo comentado o autor interfere no texto, comprometendo-se com o que enuncia. Porém, essa divisão pode não se apresentar de forma rigorosa, ocorrendo a chamada “metáfora temporal” – quando se emprega um dos mundos inserido no outro. Em narrativas esse recurso é relevante, pois permite que o autor transite entre os dois mundos, criando determinados efeitos no texto e na compreensão do leitor. Também é um recurso que convida o leitor a participar da história, pois revela a interferência do seu criador – uma vez isso autorizado, o leitor pode ser instado a pensar sobre os fatos da narrativa.

### **3.7 A vez da produção escrita**

Compreensão e produção são processos distintos. O sistema nervoso humano codifica a linguagem, coordena sua emissão ou recepção e decodifica essa linguagem. A emissão desta tem como responsáveis áreas como o cerebelo, os nervos motores, o córtex motor e a área de Broca, na parte posterior do lobo frontal esquerdo, relacionada à produção de linguagem. Os processos de produção e compreensão, situados fisiologicamente em áreas distintas do cérebro, têm, pois, seu

funcionamento igualmente diferente. Tanto que, conforme Leitão (2009), “a compreensão realimenta o sistema de produção da linguagem, ao passo que a compreensão não tem uma realimentação equivalente: compreendemos sem produzir o que compreendemos” (idem, p.222).

Conforme Ferreiro e Teberoski (1999), para se alcançar a escrita, tanto em termos históricos como individuais, além de possuir uma linguagem o sujeito deve ter consciência de suas propriedades, ou algum grau de reflexão sobre ela. E por sua vez, a própria escrita proporciona novas reflexões. A criança, ao ser incentivada por parte do professor ou dos responsáveis a proceder a uma tomada de consciência, aprende o que pode fazer com a linguagem no momento em que fala ou escreve. Ela passará, desse modo, de um saber fazer para um saber conceitual.

Na medida em que cresce, a criança tem cada vez mais a dizer, e os recursos de escrita parecem acompanhar mais lentamente essa habilidade crescente – possivelmente devido à escola ter certa primazia nas tarefas de escrita. Para Kato (1988), a criança precisa fatiar o discurso para facilitar a compreensão do leitor. Sua perspectiva como produtora de um texto se desloca visando primeiro um ouvinte – sendo orientada por sua concepção de texto oral –, e depois um leitor. Segundo a pesquisadora, a escrita de uma narrativa precisa expressar uma unidade dividida em segmentos menores, o que a torna mais difícil de realizar em relação a descrições ou argumentações, pois, no início, o aprendiz pode ter dificuldades para escrever de modo coerente por não contar com muitos recursos para tal.

Para Bereiter e Scardamalia (2009), o processo de escrita pode ser visto como uma tarefa difícil ou uma consequência natural do desenvolvimento da linguagem. Se tomarmos por base o que diz Dehaene (2011) a respeito da escrita como fenômeno que, de certo modo, se interpôs na evolução da humanidade, o que já foi tratado anteriormente, vemos que a escrita não pode ser natural em si mesma. Mas se tomado o contexto e dada a irreversibilidade de sua presença na vida dos indivíduos, a escrita pode ser vista, sim, como consequência da evolução da linguagem, e da qual as sociedades não prescindem se pretendem lidar melhor com o conhecimento. Bereiter e Scardamalia propõem dois modelos básicos de composição escrita, sendo que em cada um deles pode haver bons e maus



escritores. O modelo chamado “relato de conhecimento” envolve a capacidade natural da competência linguística, que diz respeito ao uso social da língua. Quando um indivíduo precisa criar conteúdo para sua escrita, realiza o que, para nós, se parece com um *brainstorming* de ideias a serem desenvolvidas, porém, sua produção carece de um planejamento mais sofisticado. Já o modelo chamado de “transformação de conhecimento” vai além das características naturais do sujeito e tem caráter individual, pois trata de um reprocessamento do conhecimento, enfim, de uma tarefa que podemos classificar como de metacognição:

O que distingue as habilidades mais estudadas é que elas envolvem controle intencional e estratégias de partes do processo que foram ignoradas pela habilidade natural. É por isso que são necessários diferentes modelos para descrever esses processos. (2009, p.6, tradução desta autora).

Segundo os autores, a criança, apesar de ter plena capacidade para a linguagem oral, somente por volta dos 12 anos consegue atingir o *ponto de catch up*, ou de “captura”. Isso ocorre porque ela precisa superar a fase da alfabetização, e posteriormente outros obstáculos que surgem no caminho, como gerar conteúdo para o discurso sem o auxílio de um interlocutor, fazer buscas na memória, ou mesmo lidar com grandes unidades de texto a escrever, mantendo-se em um mesmo tópico.

A escrita exige um planejamento. Essa etapa também exige do escritor um distanciamento não como escritor, mas como leitor do próprio texto, assim implicando em atividades condizentes com o processo de transformação do conhecimento ou, como mencionamos, com a metacognição. O esquema narrativo, que vem sendo construído com a criança desde a fase pré-escolar, é relativamente fechado, e disso depende a escrita individual, pois não há *inputs* externos. O sujeito escritor tem, como único recurso, esse esquema pré-concebido de texto. Em se tratando de resumo, o texto-fonte é o único input externo com que o leitor-resumidor pode contar, e com que dialoga para gerar um texto, por sua vez menor e com características singulares – possui o que há de mais importante do original. E deve fazê-lo usando suas habilidades de síntese, conjugando com seus conhecimentos textuais.

Dois estudiosos dos processos de escrita, Flower e Hayes (1981), definiram um modelo para dar conta dos processos presentes na produção escrita, dividido em três partes: *contexto de produção da tarefa*, *memória de longo prazo* do escritor e o *processo de escrita*. A primeira parte engloba o que é externo à mente de quem escreve e que pode influir na execução da tarefa – tipo de tarefa, assunto a ser desenvolvido, público a que se dirige e motivação do escritor. Importante acrescentar que o texto que este produz, na medida em que se concretiza, torna-se externo, e pode influir na produção dali em diante. A memória de longo prazo é representada pelo conhecimento do escritor a respeito do assunto a tratar, do público-alvo ou das formas de planejar sua escrita. A terceira parte do modelo, o processo da escrita, é formada a) pelo planejamento, consistindo da concepção e organização das ideias e busca de conceitos para a constituição de um todo coerente; b) pela tradução, composta da transferência do que está no pensamento, de forma organizada, para o plano das sentenças; c) pela revisão, quando o leitor assume a posição de leitor para analisar o texto tanto no sentido conceitual e de informações como no sentido de convenções linguísticas.

Acrescentamos – e é uma observação particular – que essa etapa de revisão acaba por assumir um papel vital na escrita de um trabalho acadêmico em especial, pois é um momento também de aprendizado e de revermos valores no que diz respeito ao que permitimos que o texto ‘fale’, e de questionarmos o sentimento de dever cumprido, pois o tema não se esgota jamais. Passamos mais tempo na revisão se compararmos à escrita inicial propriamente dita. Paraphraseando Sócrates, quanto mais se escreve, só sabemos que não sabemos o suficiente, e este é um dilema: como experienciar isso se não escrevemos? É um risco a ser corrido, como tantos outros.

### **3.7.1 A vez do resumo**

O processo de escrita, ou de escritura, tem sua especificidade em relação à leitura. Esta pode existir sozinha, ao passo que a escrita necessariamente está ligada à leitura e à compreensão. Sendo assim, agora é o momento de abordarmos o Resumo.

O dicionário Aurélio de 1986 define resumo como

“1. ato ou efeito de resumir(-se). 2. Exposição abreviada de uma sucessão de acontecimentos, das características gerais de alguma coisa etc., tendente a favorecer sua visão global; síntese, sumário, epítome, sinopse (...). 3. Apresentação concisa do conteúdo de um artigo, livro etc., a qual, precedida de sua referência bibliográfica, visa a esclarecer o leitor sobre a conveniência de consultar o texto integral. Ao contrário da sinopse, (...) o resumo aparece em publicação à parte e é redigido por outra pessoa que não o autor do trabalho resumido. 4. Recapitulação em poucas palavras; sumário. (...) (p.1499)

Situamo-nos no item 2, o qual fala em sucessão de acontecimentos – uma narrativa é permeada, acima de tudo, por eventos, sejam eles impactantes ou não. A história escolhida para ser aplicada nesta tese foi destinada a um determinado público, em determinadas escolas e séries, e tem um propósito: ser o centro de uma testagem que reúne compreensão leitora, consciência textual e produção de resumo de uma narrativa.

Durante a leitura, inconscientemente fazemos uma sumarização, operação que acontece gradualmente e que forma uma imagem mental do texto. Quanto mais lemos para resumir, e quanto mais resumimos, a tendência é cada vez usarmos menos palavras e chegarmos a uma estrutura, que na realidade é abstrata. Como refere Eco (2007), procuramos formar uma estrutura mínima através de operações simplificadoras, até chegarmos a um mínimo que possa englobar o essencial – uma frase, uma palavra. Segundo o autor, essa simplificação nasce de um ponto de vista (idem, p.36), e entendemos que isso é que nos dá a *incerteza* de estarmos elaborando um resumo de qualidade pois, mais uma vez, o que é relevante para um – o leitor-resumidor – pode não sê-lo para outro – o professor que o está avaliando.

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

critérios definidos. Esse novo texto deve adequar-se a uma nova situação, seja ela de estudo ou de avaliação. São muitos os seus usos além do âmbito acadêmico.

O resumo pode ser visto como uma estratégia didática para enriquecer o trabalho com a leitura, bem como com a produção escrita de crianças. Conforme Matêncio (2002), ele pode ser uma ação implicada na leitura, ou seja, que se constrói no momento desta, ou um gênero textual útil a diversas práticas discursivas. Para Spinillo (2009a), o resumo pode assumir várias dimensões, entre elas ser ele mesmo objeto de aprendizagem, como quando a criança aprende a resumir; ou ser um instrumento de aprendizagem, quando é utilizado para aprender. Brandão e Spinillo (2001) referem que

Dependendo da idade, as relações entre compreensão e produção se alteram. Entre as crianças mais jovens, é mais fácil produzir um texto original do que expressar a compreensão através da reprodução de um texto ouvido. Com a idade, essa relação se inverte, sendo mais fácil expressar a compreensão através da reprodução do que produzir um texto original. (p.59)

Tomando a reprodução como evidência de compreensão, as autoras analisaram crianças entre quatro e oito anos de idade em tarefas de produção e compreensão, concluindo que as menores lograram produzir um texto original a partir de figuras, e não foram bem sucedidas em expressar sua compreensão no reconto depois da leitura de um texto-fonte. Já as crianças maiores tiveram mais êxito nesta última tarefa do que as de menos idade.

Nos primeiros quatro anos de escola, o trabalho do professor é fundamentalmente com textos narrativos. Esse exercício contínuo leva a criança a se familiarizar com histórias com início, meio e fim, personagens e situações-problema. O resumo torna-se um exercício que pode estimular também a criação de histórias, com base em uma narrativa anterior, assim levando o aluno a, observando o exemplo do texto-fonte, estruturar e ordenar seu pensamento e os acontecimentos para depois escrevê-los de modo coerente. Essa tarefa vem a contribuir com os atos de escrita começando pelo gênero narrativo, e, ao longo dos anos posteriores de escola, será instrumento para a escrita de outros gêneros de texto que impliquem em maior abstração e uso de conhecimento adquirido ao longo do aprendizado.

Outra posição a respeito do assunto é a de Silva e Da Mata (2002), para quem o ensino da produção e compreensão de textos deve ter por base a questão dos gêneros, entre os quais está o resumo, definido como “uma atividade discursiva produzida e consumida em diferentes esferas das atividades sociais”. Ele é utilizado no contexto escolar como uma tarefa de avaliação da leitura. Nesse sentido, conclui-se que a função e o uso social desse tipo de produção são os de aferir se o sujeito/produtor tem habilidades necessárias para ler/compreender e registrar essa compreensão. Essa função leva-nos a crer que o resumo é elaborado para o aluno apreender determinados conteúdos. Temos aqui uma posição com viés discursivo, uma vez que enfatiza os gêneros de texto.

Conforme Kleiman (1995, p.83), a habilidade em fazer paráfrases de um texto está entre as postuladas por alguns psicólogos e educadores que abordam a leitura. Essa habilidade decorre do uso apropriado de estratégias de processamento. Ainda, essa paráfrase vai além da compreensão de pistas locais no texto. Ela envolve a “percepção global e a transformação dos elementos locais em um todo coerente”. A autora cita como demonstração da capacidade de percepção da estrutura do texto: 1) a apreensão do tema; 2) a construção de relações lógicas e temporais; 3) a construção de categorias superestruturais ou relacionadas ao gênero textual; e 4) a percepção das relações de hierarquização entre as informações do texto. O aluno deverá ter uma percepção das relações entre as partes da narrativa e integrar esses dados num todo coerente, para desse modo formar a macroestrutura do texto, sugerida por van Dijk. Todavia, uma paráfrase não é um resumo, pois não tem a fidedignidade ao texto original – apenas demonstra um potencial criativo do leitor-escritor, muito importante no uso de recursos diversos dos utilizados no texto-fonte pelo autor.

Para Matencio (2002), a atividade de resumir é uma retextualização. A autora acrescenta que a criação de resumos envolve, além das relações entre proposições e macroestruturas, as estratégias de gerenciamento de vozes. Essas estratégias envolvem operações textual-discursivas, indicando que o leitor articula parágrafos e orações, manifesta a posição do autor do texto-fonte e sua própria posição sobre

este, e ainda estabelece uma interlocução com quem vai ler o resumo. Matencio salienta que se deve observar a dimensão proposicional e o gerenciamento de vozes relativas tanto às relações texto-fonte e resumo, como também aos efeitos de sentido criados pelas operações linguísticas, textuais e discursivas presentes na retextualização, ou resumo. Este é outro enfoque e que, nos parece, dá voz ao sujeito que resume, e o coloca em posição de protagonista no que é, neste caso, uma reescrita do texto. Também chama a atenção para a posição do leitor na retextualização do texto-fonte, o que, em nossa visão, faz com que o resumo se assemelhe a uma resenha.

Na reconstrução de um resumo com sentido, o leitor/reescritor conta com pistas textuais que são fornecidas pelo autor e constituídas da disposição textual – ou o gênero de texto –, da pontuação, que lhe serve como guia, e dos dispositivos coesivos, que relacionam as ideias do texto. Alguns traços figuram entre as características gerais do resumo, como a apresentação concisa, sucinta, compacta, sintética, objetiva e seletiva do texto; a presença dos pontos importantes, básicos e fundamentais do material escrito; e a utilização das próprias palavras do leitor do texto-fonte. Torna-se um desafio para o leitor/reescritor encontrar seu próprio vocabulário e, ao mesmo tempo, ser fiel ao que o texto-fonte apresenta – o que pode, a princípio, parecer um paradoxo.

Outra posição, de Charolles (1991, p.9), defende o resumo como “um teste para avaliar as capacidades de compreensão e de produção escrita do aluno”, sendo mais curto, fiel em termos de informação, e formalmente diferente do texto-fonte. Acrescenta que há uma contradição entre os princípios de economia e fidelidade, sendo difícil para o escritor julgar o que é importante para ser incluído. O resumo, portanto, está diretamente ligado a escolhas adequadas do reescritor. O autor acredita que as estratégias de elaboração de resumo que se baseiam no aspecto sintático são as mais funcionais para se trabalhar na escola. Assim, na contração de informações, as conjunções, os marcadores de estrutura e os marcadores de alcance têm papel importante. Já para a reformulação, as marcas de tematização e de anaforização são relevantes. Ou seja, há “certo número de expressões linguísticas que são indícios que podem orientar o indivíduo na construção de uma

representação da organização do texto que se apresenta, na hierarquização das informações que este contém” (CHAROLLES, 1991, p. 12).

Interessante a visão de Medeiros (1997), que indica as diferenças entre os textos-fonte, segundo as quais exigem diferentes habilidades do leitor. Os textos descritivos requerem pensamento espacial e visual; já os narrativos, como no caso do texto-fonte utilizado no presente trabalho, pedem capacidade de atenção aos aspectos de causa e consequência; e o texto dissertativo requer pensamento lógico-abstrato. Em se tratando de trabalho em sala de aula, é importante para o professor esse conhecimento das dimensões que a tipologia textual assume em relação às habilidades do leitor.

A organização dos elementos relevantes formando um todo coerente; a condensação do significado global; e a produção de um segundo texto com o auxílio primordial da memória são operações mencionadas por van Dijk como sendo a base para a compreensão de texto e criação de resumos. Van Dijk (2000), a respeito das operações de resumo, menciona as macroproposições, que derivam de sequências de proposições de um discurso. O que possibilita isso são as estratégias de *apagamento*, *generalização* e *construção*. Essas sequências de macroproposições formam a macroestrutura de um discurso, que pode ser tipicamente expressa através de resumos (2000, p. 103). Segundo o autor, o que alimenta as macrorregras são as proposições do texto, juntamente com as crenças e conhecimento prévio dos sujeitos. Os scripts e frames (semelhantes aos esquemas tratados anteriormente) são exemplo disso, sendo eles que fornecem o lastro em que o leitor baseia sua compreensão leitora. As macrorregras funcionam de modo recursivo, e isso proporciona que se formem macroproposições ainda mais gerais. O que se conhece por tópico ou tema representa essa unidade global de uma sequência. Para o autor, a base textual destas é uma sequência denominada episódio, tratado a seguir.

Segundo van Dijk (2000), a noção de episódio faz parte não só da teoria do discurso, mas do dia a dia. Episódio é parte de um todo, e ambos – parte e todo – compreendem sequências de eventos ou de ações. Pode-se falar em um episódio como ocorrido dentro de um evento maior: em um casamento, um casal de padrinhos

rola pela escadaria da igreja. Um episódio é uma sequência de proposições de um discurso que podem ser incluídas em uma macroproposição. É importante esclarecer a diferença entre parágrafo e episódio: enquanto este se refere a uma unidade semântica, o parágrafo é a manifestação superficial desse episódio – uma analogia à macroestrutura (conteúdo semântico) e superestrutura (conformação geral de um texto), respectivamente. Psicologicamente, eles são importantes no processamento da leitura, representação e memorização do discurso (idem, p. 100).

Ao considerar o episódio, o autor refere-se a propriedades adicionais de um discurso tomadas de modo intuitivo segundo sua “importância”. Segundo ele, “parece que, para se ter condições de definir e identificar realmente uma sequência, os eventos ou ações globais não deveriam, como tais, ser estereotípicos ou normais – conforme nosso conhecimento e crenças sobre o mundo” (Van Dijk, 2000, p.106). Assim, as proposições que possuem natureza episódica, ou seja, que definem um episódio são aquelas que de certa forma fogem ao comum, ou violam scripts ou frames. A isso van Dijk chama ‘incidentes’: “os episódios requerem tipicamente metas globais dos participantes, ou ações e eventos que frustram, obstaculizam ou ameaçam a realização de determinadas metas” (idem, p.106). Assim, participar de uma manifestação com centenas de ciclistas, por exemplo, é uma ação, meta ou evento global, mas ser atropelado por um carro que surge em meio aos manifestantes é um episódio. Como indicadores de início de episódios, o autor aponta no discurso escrito a presença de: paragrafação; marcadores de mudança temporal (*logo em seguida...*), de tema, de lugar (*em outra rua...*) e de elenco; predicados de introdução ou mudança de mundos possíveis; predicados que não podem ser incluídos em outro mais abrangente; mudança de perspectiva. O uso desses marcadores sinaliza o início de um episódio e o fim de outro, anterior:

No momento em que há uma mudança de tempo e de lugar, em que um elenco diferente de participantes e um novo evento ou ação global estão sendo introduzidos – de acordo com o conhecimento de mundo “scriptural” ou de tipo frame sobre os componentes de tais eventos ou ações – pode-se assumir que aí se tem o início de um novo episódio. (Van Dijk, 2000, p.105)



A habilidade de realizar resumos diz respeito à compreensão e à atenção a itens importantes, deixando-se de lado as informações irrelevantes, bem como envolve capacidade de julgamento, conhecimento e algumas estratégias que são adquiridas ao longo dos anos de aprendizado, segundo Brown e Day (1983). As autoras sugerem regras de *apagamento*, de *substituição* e de *construção*. Kintsch e van Dijk consideram tais regras como gerais que, além de serem aplicadas à elaboração de resumos, são também adotadas em qualquer atividade de compreensão. Para esses autores, bem como para Sprengler-Charolles (1980), durante o processo de leitura e compreensão, o leitor sumariza o texto, construindo assim uma imagem mental deste. Uma série de regras relativamente constantes seria utilizada para isso, de maneira inconsciente. Na procura da identificação dessas regras, chega-se a dois grupos, que seriam formados pelo *apagamento* e pela *substituição* das informações do texto, aquela sendo seletiva ao se apagarem os dados desnecessários, e esta sendo construtiva, exigindo a elaboração de novas proposições. Tais regras (MACHADO, 2002, p. 141) ainda se dividem em *generalização*, através da substituição de seres, ações ou propriedades por palavras mais gerais – a substituição de, por exemplo, arroz, feijão, óleo, frutas e verduras pela palavra alimentos; e em *construção*, quando se substitui uma sequência de proposições por uma proposição geralmente inferida – como na sequência “Alice levantou, escovou os dentes, tomou banho, tomou café, pegou o carro e seguiu para a fábrica”, que pode ser substituída por “Alice foi para o trabalho”. Essas regras têm um caráter recursivo até que se atinja um grau ainda maior de sumarização. Além disso, o leitor segue o esquema superestrutural, que é próprio de cada tipo de texto.

A construção de resumos envolve em especial uma compreensão semântica do texto, mas também sugere o aspecto pragmático. Conforme van Dijk (2000, p. 81), a compreensão pragmática acontece concomitantemente à compreensão semântica, quando os discursos e conhecimentos prévios, tanto semânticos como pragmáticos do texto, são relevantes para que o leitor interprete as sentenças. O conhecimento semântico está relacionado à compreensão do que se encontra realmente escrito, e o conhecimento pragmático é utilizado na compreensão dos implícitos, ou seja, o que não é legível mas que pode ser inferido pelo leitor de acordo com o que ele sabe a respeito da situação de produção. Segundo o que afirma Alves (2010),

para a atividade de resumir, as inferências autorizadas pelo texto podem ser de grande valia. Um resumidor com bons conhecimentos contextuais sobre o autor e o assunto a ser resumido apresenta maior flexibilidade e competência para elaborar as paráfrases sintéticas, ou aquilo que van Dijk chama de generalização – segundo e mais complexo passo dentre os três propostos pelo autor para a elaboração de resumo [ao lado de apagamento e integração]. (p. 52)

Conforme a autora, o leitor precisa de um léxico amplo para o uso na retextualização do texto-fonte, observando o aspecto semântico do mesmo, o que proporciona uma maior capacidade de paráfrase, porém, sem se desviar do original.

Machado (2002) menciona a Linguística Textual defendendo que se deve acrescentar a esses estudos a questão dos gêneros textuais, tanto relativamente à sumarização quanto ao texto-fonte que será resumido, ou mesmo aos resumos produzidos (idem, p. 139). Para a autora, a sumarização de textos é fundamental para a produção de resumos em qualquer gênero; assim, deve-se fazer a distinção entre o processo de sumarização durante a leitura, que ocorre naturalmente, e a produção de gêneros diversos. Entretanto, os resumos que aparecem como textos autônomos possuem as características definidoras dos textos em geral (p.150). Assim, os textos autônomos que apresentam de forma concisa o conteúdo de outro texto, seguindo a organização do original e cujo autor é outro que não o do texto-fonte, podem ser considerados do gênero resumo de texto.

Um texto coerente tem grande chance de ser mais bem compreendido e também de fazer com que o leitor/resumidor tenha um bom desempenho na escrita do seu resumo – tal como mencionaram Palincsar e Brown (1984) a respeito das condições para a compreensão, neste trabalho. Entretanto, há uma infinidade de textos passíveis de serem sintetizados e uma infinidade de autores e estilos – isso por si só gera inquietações e dúvidas naquele que se propõe a fazê-lo.

Um bom leitor pode ter condições de produzir uma escrita de qualidade, pois conta com muitos recursos linguísticos e o suporte de experiências em leitura – que o fazem utilizar com parcimônia os recursos dos processamentos ascendente e descendente, ou seja, de forma integrada. Em especial, o aluno que se envolve em

atividades de reescrita e resumo, na realidade tem três tarefas a cumprir (ALVES, 2010): seleção de ideias centrais (estratégia de leitura), organização de um novo texto (estratégia de escrita) adequação ao gênero resumo (estratégia de síntese). E isso não é pouco em se tratando da criação e desenvolvimento graduais de capacidades que devem ter, cada uma, seu papel e lugar no processo de escrita como um todo. Nas análises dos testes desta pesquisa, e que serão discutidas em mais detalhe posteriormente, percebeu-se que a extensão dos resumos não tem participação significativa na qualidade dessas produções; portanto, o que realmente importaria em uma produção desse tipo é a seleção dos principais elementos, organizados coerentemente de modo a garantir legibilidade, o que por si só já proporcionaria um texto menos extenso do que o original. Além de esse fator extensão ser pouco relevante e ser retirado da investigação, nossa perspectiva de análise das produções, baseada no que estas nos ofereciam em termos qualitativos, considerou o conteúdo e a construção como as categorias mais representativas e que revelariam, divididas em subcategorias como mostra o Quadro 5, a maneira como os sujeitos teceram suas histórias de modo sucinto e significativo. Acreditamos que um texto e sua forma, ao serem expostos ao leitor criança ou jovem, têm a capacidade de inspirá-los a reescrever seu conteúdo e a forma como este é veiculado.

É, assim, interessante desenvolver essas capacidades na escola através da prática de leitura conjugada com atividades de escrita, pois estas, por vezes, se interpenetram – conforme Kato (1999, p.8), “ao se iniciar o processo de aquisição da leitura e escrita, parece haver uma interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê, melhor se escreve, e quanto mais se escreve, melhor se lê”.

Percebemos que o resumo situa-se em uma posição, ou constitui um amálgama que reúne atividades distintas: revela a compreensão do leitor, sua capacidade de síntese, sua habilidade na escrita e também seu nível de Consciência Metatextual com a presença de coerência e de uma estrutura textual condizente com esse gênero de produção. O escritor de um resumo tem a liberdade de uso dos próprios recursos linguísticos e extralinguísticos, mas pode sofrer com o que se chama “constraint”, ou seja, ele está limitado pelo texto-fonte e não pode extrapolar –

um texto longo como o original pode não ter efeito, e as ideias que precisa reconfigurar para ser conciso devem ser as mesmas do autor. A palavra em inglês parece-nos abarcar essa ideia de limitação na escrita.

Leitura e escrita devem ser tomadas como recíprocas, como já mencionado, pois, quando se empreende o tratamento de um texto, inevitavelmente se visualizam todas as suas possibilidades, da produção pelo seu autor à leitura e produção de significado pelo leitor – no caso de resumos, soma-se a habilidade de produção textual feita à semelhança de um texto original. Segundo Gombert (2003), o papel da escola é o de desenvolver as capacidades metalinguísticas através de aprendizagens explícitas, e estas dizem respeito à abordagem do texto considerando, por um lado, as potencialidades do leitor, sua memória e consciência das tarefas em que se engaja, e por outro, o manejo dos diversos tipos e gêneros textuais que circulam na sociedade, que se inicia com as narrativas. Este é um terreno fértil que começa a ser explorado desde muito cedo na vida da criança – e se expande a outras possibilidades de comunicação e interação humanas.

Finalmente, mais difícil do que ler é escrever, pois esta pressupõe entendimento. Desafio adicional é nos atermos a um determinado texto, com tipologia específica e observando sua forma e sua carga semântica, as quais devem estar presentes em uma reescrita compacta, que não se desvie do original. Reescrever um texto requer capacidade, dentro de limites, de mimetizá-lo e de se assumir a identidade do autor que escreveu o original, sem correr o risco de ser um impostor.

## **4 DEFINIÇÃO DA PESQUISA E METODOLOGIA**

Percebe-se que a elaboração de resumos pode ser solicitada em qualquer fase da vida escolar - da criança até o adulto. Os alunos têm um longo percurso no desenvolvimento de capacidades tanto de leitura como de escrita, e essas habilidades requerem determinado nível de consciência do material escrito – qualquer que seja ele – que deverão abordar. Essa Consciência Metatextual, segundo Gombert (1992), é composta de *coerência*, *coesão* e de *estrutura textual*. Utilizamos aqui o termo Metatextual e não Textual, pois aquele tem sido o termo mais comumente utilizado pelos pesquisadores da área, como o próprio Jean-Émile Gombert, e a pesquisadora Alina Spinillo, duas das referências desta Tese. Ainda, de acordo com van Dijk quando se refere a narrativas, utilizaremos *superestrutura textual* em substituição ao termo estrutura textual, proposta por Gombert, que não o relaciona especificamente a narrativas. O problema da presente pesquisa consiste na verificação das correlações entre Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e Resumo de história utilizando como texto-fonte uma narrativa. Foram realizados testes com 57 sujeitos de duas escolas públicas estaduais, respectivamente 5º e 6º ano; e uma vinculada a instituição federal de ensino, sendo estes sujeitos do 5º ano.

### **4.1 Objetivos**

#### **4.1.1 Objetivo geral**

Pretende-se prestar uma contribuição aos estudos da Psicolinguística nos aspectos da leitura e da escrita, incluindo-se aspectos de consciência metatextual. Além disso, sabemos da importância de o professor dos anos iniciais lançar um olhar mais fundamentado sobre essas atividades com os alunos; portanto, sugerimos a

mudança do foco de trabalho para essas questões individuais que, acima de tudo, são formativas do desempenho dos alunos no final dos anos iniciais.

#### **4.1.2 *Objetivos específicos***

Nossos objetivos específicos foram os seguintes:

- a) Verificar a correlação entre a **consciência metatextual (CM)** e a produção de **resumo (R)** de história, no que se refere a alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, em duas e uma turma, respectivamente.
- b) Verificar a correlação entre a **compreensão leitora (CL)** e a produção de **resumo (R)** de história, no que se refere a alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, em duas e uma turma, respectivamente.
- c) Verificar a correlação entre a **consciência metatextual (CM)**, a **compreensão leitora (CL)** e a produção de **resumo (R)** por alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, em duas e uma turma, respectivamente.
- d) Propor perspectivas de atividades linguístico-pedagógicas de ensino com base nos resultados da pesquisa.

## **4.2 Hipóteses**

### **4.2.1 *Hipótese principal***

Nossa hipótese geral foi a de que havia correlação entre a Consciência Metatextual, a Compreensão Leitora e a produção de Resumo de história por alunos de 5º e 6º anos de ensino fundamental.

#### **4.2.2 Hipóteses secundárias**

Nossas hipóteses específicas foram as seguintes:

- a) Há correlação entre a Consciência Metatextual (CM) e a produção de Resumo (R) de história, no que se refere a alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.
- b) Há correlação entre a Compreensão Leitora (CL) e a produção de Resumo (R) de história, no que se refere a alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.
- c) Há correlação entre a Consciência Metatextual (CM) e a Compreensão Leitora (CL), no que se refere a alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.
- d) Há correlação entre a Consciência Metatextual (CM), a Compreensão Leitora (CL) e a produção de Resumo (R), no que se refere a alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.

#### **4.3 Variáveis**

As variáveis presentes neste estudo foram, com base em uma narrativa como texto-fonte:

- a) Consciência Metatextual (CM), verificada por meio de teste de escolha simples focalizando aspectos de coerência, coesão e estrutura textual aplicado aos sujeitos;
- b) Compreensão Leitora (CL), verificada por meio de teste de escolha simples aplicado aos sujeitos;
- c) Resumo (R) da história, por meio de material escrito pelos sujeitos focalizando aspectos de conteúdo e construção; e observando-se os elementos que indicam início, desenvolvimento (transformações) e final.

## **4.4 Metodologia**

Esta pesquisa configura-se como um estudo de campo com o propósito de verificar a correlação entre Consciência Metatextual (CM), Compreensão Leitora (CL) e Resumo (R) de história. Embora tenhamos muito presente o levantamento de dados que geraram indicativos dos comportamentos dos sujeitos nesses três aspectos, uma análise qualitativa dos mesmos foi realizada posteriormente, com vistas a elaborar um perfil dos sujeitos quanto às suas necessidades de ensino.

### **4.4.1 Etapas da pesquisa**

A Etapa 1 constou da testagem para validação dos instrumentos – Compreensão Leitora, Consciência Metatextual e Resumo – envolvendo oito participantes: duas estudantes de graduação em Letras; cinco alunos de doutorado em Letras; uma professora universitária da área de Letras. Todos leram a história e:

- a) Uma aluna de graduação e um aluno de doutorado fizeram o Resumo.
- b) Uma aluna de graduação e duas alunas de doutorado fizeram o teste de Compreensão Leitora.
- c) Dois alunos de doutorado fizeram o teste de Consciência Metatextual.
- d) Uma professora universitária marcou no texto os trechos relevantes da história.

Essa verificação foi fundamental, pois nos possibilitou um feedback das atividades pretendidas para o teste-piloto. Feitas as devidas alterações sugeridas pelos participantes quanto a enunciados e alternativas, tratou-se de contatar as escolas envolvidas no estudo.

Na Etapa 2 foi feito contato com quatro escolas de Porto Alegre que estariam envolvidas na pesquisa. A pesquisadora visitou as instituições, fazendo contato com as professoras responsáveis.



Aprovada a atividade de coleta de dados, partiu-se para a Etapa 3: a apresentação da pesquisadora às turmas, explicitação do trabalho e entrega dos Termos de Consentimento e Assentimento, bem como dos questionários para as famílias e para as professoras de cada turma.

A Etapa 4 referiu-se ao recolhimento dos Termos e dos questionários aos responsáveis e às professoras, antes da aplicação do teste-piloto em uma escola e dos testes definitivos em três escolas.

A Etapa 5 constou da aplicação do teste-piloto em escola estadual. Essa atividade foi realizada em uma tarde, e encontra-se explicitada na próxima seção.

A Etapa 6 referiu-se à aplicação dos testes definitivos em três escolas, cada uma delas utilizando três momentos de coleta de dados.

#### **4.4.1.1 *Teste-piloto***

O teste-piloto foi realizado objetivando testar o funcionamento de cada um dos instrumentos com um público semelhante ao da pesquisa propriamente dita, quais sejam: Teste de Consciência Metatextual, composto de dez questões de escolha simples, sendo que após cada uma havia duas questões dissertativas de cunho metalinguístico; Teste de Compreensão Leitora, também composto de dez questões de escolha simples, sendo que após cada uma havia duas questões dissertativas de cunho metalinguístico; e folha para Resumo. Previamente à aplicação dos testes, esta autora fez perguntas: se alguém da turma sabia o que era Resumo e como ele era. As respostas foram as seguintes: “é um texto menor”; “o texto tem as nossas próprias palavras”, “é uma história menor”. A turma em questão foi dividida em três grupos de oito sujeitos cada, de modo aleatório. Após a distribuição do texto-fonte a toda a turma, cada um destes três grupos realizou um teste diferente.

Na aplicação dos testes-piloto, foi possível tecer algumas conclusões da aplicação desses três testes separados, salientando apenas que cada sujeito fez somente um dos três, o que não ensejava uma verificação da correlação entre eles em termos individuais. A média de acertos no teste de Consciência Metatextual foi superior à do teste de Compreensão Leitora e também ao teste de Resumo. Quanto às duas questões que envolviam explicação por escrito – *Por que escolhi essa resposta?* e *Para chegar nessa resposta, eu pensei assim:...* – após cada questão de escolha simples, muitos sujeitos tiveram resposta-padrão (“porque sim”; “estava no texto”). Poucos se preocuparam em elaborar melhor suas respostas. Quanto aos resumos: houve muitos casos de cópia de trechos grandes do texto-fonte; muitos sujeitos iniciaram seus resumos pelo meio da história (provavelmente por pensarem que ela realmente começa quando se inicia a aventura do personagem principal). Algumas semanas após esses testes, enviamos à professora responsável pela turma os resultados, e também algumas sugestões de encaminhamentos de atividades com os alunos, como um trabalho mais insistente com partes de uma história, com seus elementos (personagens, início, desenvolvimento, final). Caso seja do interesse da professora que os alunos aprendam a resumir (o que pode ser útil ao estudarem para outras disciplinas), foi salientada a apresentação de resumos de histórias para os alunos, bem como o trabalho com resumos orais e anotação na lousa e a ordenação dos eventos de uma narrativa.

#### **4.4.2 População e amostragem**

Nossa intenção foi testar turmas de 5º e 6º anos de ensino fundamental. O principal critério de escolha das duas escolas foi o fato de serem instituições públicas. Foram também considerados estrutura física e número de alunos semelhante, características igualmente semelhantes em termos de realidade econômica e de comprometimento dos professores e receptividade das supervisoras. Sua localização geográfica era similar, apesar de serem situadas em bairros distintos. Uma terceira escola era igualmente pública, mas apresentava como diferencial o fato de ser vinculada a instituição pública de ensino superior, e fundamentalmente estar mais habituada a participar de pesquisas na área do ensino, já que sua proposta é de aplicação de conhecimentos advindos de estudos com seus

alunos. Esse diferencial nos chamou atenção, e poderia ser indicativo de diferenças nos resultados dos testes. Assim, tínhamos em mãos três universos diferentes – uma turma de 6º ano, outra de 5º ano, ambas as escolas estaduais, e uma turma de 5º ano em escola pertencente a uma universidade pública.

Importante acrescentar que, pela nova lei provinda do Ministério da Educação, o 6º ano do ensino de 9 anos corresponde à 5ª série do ensino de 8 anos – mudança que teve de ser implementada no prazo máximo até 2010, sendo que o planejamento já se iniciaria no ano de 2009. Esse acréscimo de um ano foi feito no início dos anos iniciais do Ensino Fundamental (MEC, 2009). Neste estudo, a escola A, com as condições mais precárias em termos de alunos, apresentou sujeitos com média de idade superior à das outras duas escolas justamente por estar em seriação distinta.

Como se trata de pesquisa que envolveu seres humanos, neste caso em situações de ensino-aprendizagem, esta Tese foi submetida à apreciação pelo Comitê de Ética (CEP) desta Universidade. O Protocolo de Pesquisa identifica-se através do número de Parecer 740.505 (Anexo 6). Esse Parecer teve como pressuposto o consentimento dos responsáveis e dos sujeitos para a participação na pesquisa. Os Anexos 2 e 3 (para os testes-piloto) e Anexos 4 e 5 (para os testes definitivos) apresentam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, preenchidos pelos responsáveis e pelos sujeitos da pesquisa, respectivamente.

A população inicial total, de 73 sujeitos (Escolas A – 27; B – 21; C – 25), foi sofrendo baixas no decorrer do período de aplicação dos testes, contabilizando finalmente o número de 57 sujeitos. Destes, restaram 41 que cursavam o 5º ano e 16 que cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Porto Alegre (RS). Saliente-se aqui que o foco inicial era pesquisar alunos do 5º ano, e que foi decidido estender para o 6º ano para se verificar alguma diferença de perfil entre os sujeitos desses dois grupos. Tivemos de lidar com uma contingência, que foi a diminuição drástica dos sujeitos da escola A, turma de 6º ano, com o total inicial de 27 alunos de duas turmas, a qual se revelou com público mais vulnerável socialmente e que, talvez por isso mesmo, participou deste estudo com cada vez menos sujeitos a cada teste aplicado.

Nossa amostra era formada por três grupos distintos: dos 41 sujeitos do 5º ano, 23 eram de escola vinculada a uma instituição de ensino superior (denominada, aqui, escola B); e 18, de escola pública estadual sem vínculo com instituição de ensino superior (denominada escola C). Quanto ao grupo do 6º ano (escola A), este totalizou 16 sujeitos apenas, sendo 9 de uma turma e 7 de outra, e que foram unificadas para efeito deste estudo. Essa amostra menor ocorreu porque o índice de absenteísmo foi grande entre os alunos dessa escola, como relatado em parágrafo anterior: no decorrer das semanas da coleta de dados, muitos faltaram às aulas quando havia algum tipo de teste a ser aplicado, mesmo tendo sido combinado com a professora previamente que haveria a aplicação de testes. A coleta de dados nas escolas foi realizada com a presença da professora e da pesquisadora. E, quando da aplicação dos testes de escolha simples, contou-se com a colaboração de uma doutoranda em Letras para as entrevistas com 20% dos sujeitos de cada turma.

#### **4.4.2.1 *Caracterização das amostras***

Os sujeitos envolvidos distribuíram-se em grupos de três escolas distintas, já mencionadas anteriormente: uma turma de 5º ano de escola com vínculo com Instituição de Ensino Superior (escola B), uma turma de 5º ano de escola estadual (escola C) e duas turmas de 6º ano de escola estadual (escola A). Os desempenhos dos sujeitos foram verificados individualmente nos aspectos de Consciência textual, Compreensão leitora e Elaboração de resumo de narrativa, e posteriormente compararam-se esses resultados entre as três escolas.

De modo a se elaborar um perfil geral das amostras, incluímos na pesquisa das famílias questões que tratavam do contexto de leitura e escrita dos sujeitos. Para isso, foram aplicados questionários às famílias (Apêndice E) e às professoras responsáveis pelas turmas investigadas (Apêndice D). O contexto familiar quanto ao grau de instrução dos pais ou responsáveis é apontado nos próximos parágrafos. Muitos dos responsáveis não entregaram os questionários, e tivemos de trabalhar

com o que foi possível em relação ao número de respostas fornecidas. Mesmo assim, pudemos caracterizar o ambiente dos sujeitos, de modo geral.

Quanto à escola **A**, do sexto ano, 11 de 16 questionários retornaram, ou 68,7%. No aspecto grau de instrução das mães, predominou o ensino fundamental incompleto: de 10 respostas, 50% foram de mães que se enquadravam nessa categoria; uma resposta foi grau superior incompleto. Quanto ao grau de instrução dos pais, observou-se o predomínio do ensino fundamental completo: 45,4% em 11 respostas.

Na escola **B**, houve baixa adesão: 13 de 23 questionários foram devolvidos, ou 56,5%. No grau instrução das mães, predominou o superior completo (46%), sendo que uma possuía mestrado. Quanto ao grau de instrução dos pais, 5 pais possuíam superior completo (38,4%), sendo que um deles havia concluído o doutorado. Essa escola tem o diferencial de pertencer a instituição de ensino superior; portanto, os pais têm uma predisposição diferenciada em relação à educação dos filhos: eles têm perspectivas provavelmente mais positivas quanto ao futuro dos mesmos. Interessante que a turma desta escola retornou apenas 56% dos questionários enviados às famílias.

Na escola **C**, 10 dos 16 questionários foram devolvidos, equivalendo a 62,5%. Predominou o ensino médio completo entre as mães e os pais, ou seja, 30% se enquadravam nessa categoria. Dois pais tinham grau superior completo. Uma mãe e um pai tinham grau superior incompleto.

Observa-se que nas escolas A e C o menor grau de instrução que predominou foi o ensino fundamental incompleto; e na escola B foi o ensino fundamental completo.

O hábito de leitura no ambiente familiar pode influenciar de modo importante no desempenho e nas exigências com relação aos filhos. Abaixo, os hábitos de leitura das famílias, que podem ir ao encontro do que foi visto nos testes.

**Tabela 1 - Escolas A, B e C: hábitos de leitura na família**

Material	Nunca	Raramente	Às vezes	Com freq	Sempre	Total respostas
Livros	1	5	15 = 39,4%	9 = 23,68%	7	<b>38</b>
Revistas	2	5	18 = 46,15%	6 = 15,38%	6	<b>39</b>
Jornais	1	2	11 = 26,82%	16 = 39,02%	11	<b>41</b>

As respostas “às vezes” e “com frequência” se apresentam na maioria dos casos, incluindo livros, revistas e jornais. A Tabela mostra em separado o portador de texto e como é a frequência de leitura. Há que se considerar e relativizar essas respostas, pois as famílias, mesmo dedicando um tempo para responder ao questionário, podem fazê-lo tendo em mente o que seria desejável pela pesquisadora, e não o que realmente ocorre em casa. Mesmo com essas ressalvas, observa-se que a resposta “às vezes” predomina em 46,15% das respostas em relação a revistas. Seguem-se 39,4% dessas respostas para livros; por último, jornais, com essa resposta em 26,8%. Já os jornais são lidos “com frequência” em 39,02%, bem mais do que livros (23,68%) e mais do que revistas (15,38%). O tipo de portador de texto é importante entre as famílias, tanto pela facilidade de acesso como pelo que veicula em termos de informações. A leitura feita com mais frequência, pelo que se conclui, é de jornais, seguida de revistas e livros.

A avaliação das professoras será apresentada em outra seção, uma vez que foi comparada aos resultados dos testes que realizamos.

#### **4.4.3 Instrumentos**

Considerando a ordem de aplicação dos instrumentos junto às turmas, os mesmos se constituíram de:

- a) Resumos (R) de história (Apêndice A), produzidos pelos sujeitos;
- b) Teste de compreensão leitora (CL), com dez questões de escolha múltipla sobre a história apresentada e, ao final de cada uma, duas questões dissertativas e de cunho metalinguístico – Apêndice B.
- c) Teste de Consciência Metatextual (CM), abordando de aspectos relacionados à Coerência (três questões), à Coesão (três questões) e à Estrutura textual (quatro questões) da história apresentada. Ao final de

cada questão havia duas outras, dissertativas e de cunho metalinguístico – Apêndice C.

- d) Duas questões dissertativas situadas após cada questão dos testes de CL e CM. As respostas foram classificadas em níveis I, II, III e IV, conforme Quadro 6. Sua aplicação foi por escrito e 20% de cada turma respondeu oralmente a essas questões.

Os instrumentos foram elaborados com base em texto-fonte apropriado à faixa etária dos sujeitos. O texto-fonte, de título “Uma volta pela cidade” (Anexo 1), foi retirado do livro *Histórias para brincar*, de Gianni Rodari, em que cada história tinha, originalmente, três opções de final, cabendo ao leitor escolher um. Foi escolhido um final que era mais significativo e mais verossímil com a narrativa em si. A história vai ao encontro do que preconizam Stein e Glenn (1979) quanto às gramáticas de história: o principal componente de uma história é a presença de um plano de ação definido por um protagonista, cujo objetivo é atingir uma meta ou solucionar um problema.

As duas questões dissertativas colocadas abaixo de cada questão de escolha simples nos testes de CM e CL (item “d” acima) eram as mesmas, tanto para respostas escritas como para respostas orais, tendo em vista a comparação dos resultados de ambas.

#### **4.4.3.1 Avaliação dos instrumentos**

Os três instrumentos foram avaliados conforme pontuação máxima de 10,0 (dez). Abaixo, as especificações de cada um.

O teste de Resumo foi avaliado de acordo com critérios de Conteúdo (Eventos principais), Construção (Autonomia), Estrutura Narrativa (estado inicial, transformações, estado final) e Extensão (tamanho do resumo). O quadro inicial sofreu diversas alterações até se atingirem critérios e especificações que contemplassem todas as possibilidades que as produções ofereciam. As avaliações iniciais foram baseadas em pesquisa de Spinillo (2008), cujos critérios de análise dos

resumos foram os seguintes: ideias principais, clareza e brevidade.<sup>21</sup> Com o desenrolar das análises dos resumos por esta pesquisadora, houve a decisão de se alterar e desdobrar esses critérios, finalmente configurados no Quadro 5 mais adiante. Foi elaborada uma lista dos eventos principais da narrativa de acordo com o modelo proposto por Stein e Glenn, quanto à sua estrutura ternária (estado inicial, desenvolvimento e estado final), que se encontra no Quadro 4a seguir. Este foi utilizado para a análise da categoria específica de Construção-Estrutura narrativa dos resumos.

#### **Quadro 4 - Estrutura de narrativa do texto-fonte utilizada na análise dos resumos dos sujeitos**

##### **ESTADO INICIAL**

- Paulo era um garoto muito ativo e obstinado.
- Certo dia, não teve aula e resolveu traçar um círculo com um compasso sobre um mapa de sua cidade.
- Teve a ideia de caminhar pela cidade conforme esse círculo.

##### **DESENVOLVIMENTO (TRANSFORMAÇÕES)**

- Na rua, ele precisa atravessar a rua em lugar sem faixa de pedestres.
- Percebe que as ruas não coincidem com o traçado do compasso.
- Segue o círculo e chega a uma praça onde tem um portão, que ele cruza e chega a um quintal.
- Chega perto de uma escada, com um átrio e uma janela, que ele tenta pular.
- É surpreendido por um senhor desconfiado, que lhe faz perguntas sobre o que ele pretende fazer.
- Paulo conta seu plano e o senhor resolve ajudá-lo a pular a janela.
- Paulo segue em frente e se depara com uma estátua de um cavalo. Ele reflete sobre como poderá passar pelo monumento.

##### **ESTADO FINAL**

- Nesse instante aparece uma criança perdida de sua mãe.
- Ela diz que quer ir para casa, e Paulo hesita, mas não quer decepcionar a criança.
- Paulo decide ajudá-la a encontrar sua mãe.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Importante ressaltar que não foram quantificados os erros nos resumos. Nossa análise foi realizada por três revisoras de modo holístico, tal como também se avaliam redações de vestibular para ingresso em instituição pública de ensino. Detivemo-nos nos critérios mencionados no segundo parágrafo desta sessão, considerando a macroestrutura dos resumos. Quanto aos aspectos de coesão, coerência e estrutura textual, estes foram avaliados especificamente no teste de Consciência Metatextual. Com o Quadro 5 a seguir, que foi referência para a correção dos Resumos, pretendemos contemplar os aspectos específicos desejáveis nesse tipo de produção. Uma vez que foi eliminado o aspecto da Extensão dos

<sup>21</sup> Ver Taylor, K.K. (1986). Summary writing by young children. *Reading Research Quarterly*, 21(2), 193-208.



resumos, este se encontra na cor cinza e não foi contabilizado nas análises estatísticas, sendo substituído pelo número de palavras, como será tratado mais adiante. Outro ponto a se considerar foi que, pelas análises estatísticas, percebemos que a contagem de palavras não tinha influência sobre o escore final dos resumos, o que nos fez optar por eliminar o aspecto do número de palavras dos resumos.

Explicando o Quadro 5, vemos que o Conteúdo foi composto dos eventos principais da narrativa, sendo classificados entre ausentes e presentes, em suma. A construção envolvia Autonomia do sujeito na escrita, quando ele utilizava predominantemente suas próprias palavras para se expressar. E também envolvia a Estrutura narrativa, subdividida em estado inicial, transformações e estado final, de acordo com a estrutura ternária de narrativas. Proposta por Stein e Glenn (1975).

Quadro 5 - Quadro de referência para análise dos Resumos dos sujeitos

Categories do Resumo	Sub-categorias	Características da produção	Pontuação
<b>CONTEÚDO</b> 3p	Eventos principais 3p	Ausentes. Predomínio de história/trechos distintos do texto-fonte. Erros de compreensão. Cópia do texto-fonte.	0,0
		Ausência de, ou poucos eventos principais. Alguns erros de compreensão. Possíveis trechos distintos e cópia de trechos.	1,0
		Eventos principais presentes, em sua maioria. Possíveis erros de compreensão ou trechos distintos. Possíveis cópias de trechos do texto-fonte, mas pouco significativa.	2,0
		Eventos principais presentes. Ausência de erros de compreensão e de trechos distintos.	3,0
<b>C O N S T R U Ç Ã O</b> 5p	Autonomia 2p	Ausente - cópia total ou predominante do texto-fonte. Resumo com história distinta do texto-fonte. Erros de compreensão. Resumo insuficiente.	0
		Cópia parcial. Trechos distintos do texto-fonte. Erros de compreensão.	1,0
		Predomínio das próprias palavras. Possíveis erros de compreensão, mas pouco significativos.	2,0
	Estrutura narrativa 3p	Estado inicial – cópia do texto-fonte.	0,0
		Estado inicial ausente ou insuficiente. Texto distinto do original. Erros de compreensão.	
		Estado inicial pouco definido ou delimitado. Possível presença de trechos distintos. Possível presença de erros de compreensão e cópia de trechos do texto-fonte.	0,5
		Estado inicial definido/relativamente definido. Ausência de trechos distintos ou de erros de compreensão.	1,0
		Transformações – cópia do texto-fonte.	0,0
		Transformações ausentes ou insuficientes. Erros de compreensão. Possível presença de trechos distintos do original.	
		Transformações presentes, mas pouco definidas. Possíveis erros de compreensão e possível presença de trechos distintos. Possível cópia.	0,5
		Transformações presentes, com clareza/predominante clareza. Ausência de trechos distintos ou de erros de compreensão.	1,0
		Estado final – cópia do texto-fonte.	0,0
Estado final ausente ou insuficiente. Trechos distintos do texto-fonte. Erros de compreensão.			
Estado final pouco definido ou delimitado. Possíveis erros de compreensão e possível presença de trechos distintos e cópia de trechos.	0,5		
Estado final definido/em grande parte definido. Ausência de trechos distintos ou de erros de compreensão.	1,0		
<b>EXTENSÃO</b> 2p	Tamanho da produção 2p	Entre 1 e 5linhas / Superior a 28 linhas	0,0
		Entre 6 e 18 linhas	1,0
		Em torno de 23 linhas (-4 ou +4)	2,0

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O teste de Compreensão Leitora constou de dez questões de escolha simples, cada uma com o valor de 1,0. Total de alternativas para cada uma: cinco.

O teste de Consciência Metatextual também constou de dez questões, sendo que a primeira envolveu ordenação das partes da história, devendo o sujeito marcar a ordem em que cada proposição aparecia no texto-fonte; total de cinco proposições, cada uma com o valor de 0,20, totalizando 1,0 na primeira questão. As demais questões tinham cada uma o valor de 1,0. Outra questão continha três alternativas com um resumo distinto em cada, igualmente com valor de 1,0.

As duas questões de caráter metacognitivo dispostas após cada questão nos testes de CL e CM foram classificadas em níveis I, II, III e IV, baseados em estudo de Spinillo (2003). No decorrer da análise das respostas, que incluíam as das entrevistas com 20% de alunos de cada turma, percebeu-se que eram necessários mais critérios em cada nível, e foi preciso incluir ou deslocá-los entre os quatro níveis possíveis de resposta. Abaixo, o quadro de classificação das respostas dos sujeitos, válido para respostas escritas e respostas orais.

**Quadro 6 - Níveis das respostas dissertativas dos testes de Compreensão Leitora e de Consciência Metatextual**

<b>a) JUSTIFICATIVA À PERGUNTA (“Por que escolhi essa resposta?”)</b>
<b>N I</b> - Não justifica; não sabe; ou não responde. Justificativa sem relação com a resposta escolhida. Responde que “estava no texto”, ou usa frases/palavras vagas. Responde “porque sim”. Repete a alternativa que escolheu.
<b>N II</b> - Justifica, mas de modo errado ou insuficiente. Possíveis tergiversações.
<b>N III</b> - Justifica, com resposta relativamente correta (pode ser incompleta).
<b>N IV</b> - Justifica, com resposta correta, o porquê de ter selecionado a alternativa que imagina correta.
<b>b) EXPLICAÇÃO DO PROCESSO DE PENSAMENTO PARA CHEGAR À RESPOSTA (“Para chegar a essa resposta, pensei assim:”)</b>
<b>N I</b> - Não explica como pensou; não sabe; ou não responde. Explicação sem relação com a resposta escolhida. Responde que “estava no texto”, “porque sim”, ou usa frases/palavras vagas. Repete a resposta anterior.
<b>N II</b> - Explica como pensou, mas de modo insuficiente, incompleto ou incorreto. Possíveis tergiversações. Reforça a resposta anterior.
<b>N III</b> - Explica, de modo relativamente correto, como pensou (pode ser incompleta ou com alguns elementos da resposta à questão anterior).
<b>N IV</b> - Explica como pensou para selecionar a alternativa que considera correta, sem repetir a resposta à questão anterior.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

#### **4.4.4 Coleta de dados: aplicação definitiva dos instrumentos**

A coleta de dados foi realizada em três etapas para cada escola, totalizando doze encontros, porque na escola A havia duas turmas no estudo. As três professoras responsáveis pelas turmas já haviam planejado previamente os momentos de coleta juntamente com a pesquisadora, para os quais foram necessárias duas horas para cada teste. A pesquisadora já havia tido contato com as três turmas por ocasião da distribuição e recolhimento dos Termos de Consentimento e Questionários (Anexos 3 e 4; e Apêndices D e E), portanto, não houve estranhamento por ser alguém diferente nas escolas. Em duas delas os testes foram aplicados no turno da manhã. Na terceira escola, que possuía somente uma turma de 5º ano, os testes foram aplicados no turno da tarde. Cada teste foi aplicado com intervalo de duas semanas, e a cada teste era distribuído para leitura o mesmo texto-fonte.

Primeiramente, foi distribuído o texto-fonte e perguntado, nas três turmas, se eles sabiam o que era um resumo de história. Os sujeitos dos três grupos informaram que entendiam ser uma história menor e escrita com as próprias palavras de quem leu. Assim, os textos-fonte foram distribuídos, juntamente com a folha para que escrevessem seus resumos. O tempo regulamentar para a escrita foi de duas horas. Porém, houve sujeitos que se alongaram muito na escrita, o que demandou um tempo extra de espera da pesquisadora. Os sujeitos puderam permanecer com os textos-fonte durante todo o tempo da atividade.

Quanto aos testes de Compreensão Leitora e Consciência Textual, aplicados em dias distintos, foi necessária a presença de mais uma pesquisadora para compartilhar as entrevistas a 20% dos sujeitos de cada grupo. Em torno de cinco sujeitos (20%) foram entrevistados de cada turma – quatro turmas no total, considerando que a amostra da escola A era constituída de duas turmas que foram unificadas. Como critério de escolha dos sujeitos que fariam os testes de CM e de CL com acompanhamento, foi utilizado o score obtido no teste de Resumo – entre o mais baixo e o mais alto, contemplando um espectro amplo de desempenhos. Assim,

os mesmos sujeitos selecionados deveriam responder às perguntas dos dois testes, em dias distintos, na presença das pesquisadoras, que gravaram os momentos de aplicação dos mesmos. Com essa medida, foi possível acrescentar um instrumento dentro de outros – os testes de escolha simples, com caráter mais impessoal por não demandarem manifestações espontâneas dos sujeitos. Nessas aplicações eram feitas duas perguntas de ordem metacognitiva, após cada questão objetiva, que se referiam à justificativa para a escolha de determinada alternativa e ao percurso que o sujeito fez para chegar a essa escolha. Para a análise das respostas, tanto orais como escritas, foi elaborado um quadro (Quadro 6, na página 122) com a classificação das respostas por níveis, de NI a NIV, para cada uma das duas questões.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS

A análise dos dados e dos resultados obtidos pode ser vista na próxima seção.

### 5.1 Tratamento estatístico dos dados e discussão dos resultados

Esta pesquisa não contou apenas com três variáveis, pois, como explicado em outra seção, incluímos questionários, e os próprios testes tiveram detalhes que necessitaram de um tratamento mais específico. Para medirmos as correlações entre as variáveis dos testes de Resumo (R), Compreensão Leitora (CL) e Consciência Metatextual (CM), foi utilizado o coeficiente de correlação linear de Pearson ( $r$ ). Segundo Filho e Júnior (2009), citando Cohen (1988), **“valores entre 0,10 e 0,29 podem ser considerados pequenos; entre 0,30 e 0,49 podem ser considerados como médios; e entre 0,50 e 1 podem ser interpretados como grandes”**. Os mesmos autores também apresentam Dancey e Reidy (2005), que propõem valores diferentes:  $r = 0,10$  até  $0,30$  (pequenos);  $r = 0,40$  até  $0,60$  (médios);  $r = 0,70$  até  $1$  (grandes).<sup>22</sup> Por ser mais abrangente, adotaremos aqui os critérios que propõe Cohen a respeito desses escores.

Iniciamos nossa exposição dos dados pela idade dos sujeitos, como indicam as Tabelas 2 e 3.

---

<sup>22</sup> COHEN, Jacob. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ, Erlbaum. DANCEY, Christine & REIDY, John. (2006), *Estatística Sem Matemática para Psicologia: usando SPSS para Windows*. Porto Alegre, Artmed.

**Tabela 2– Escolas, A, B e C: média da variável idade dos sujeitos**

<b>Escola</b>	<b>Média de idade dos sujeitos</b>
A	12anos 11 meses
B	10anos 11,5 meses
C	11anos 11 meses

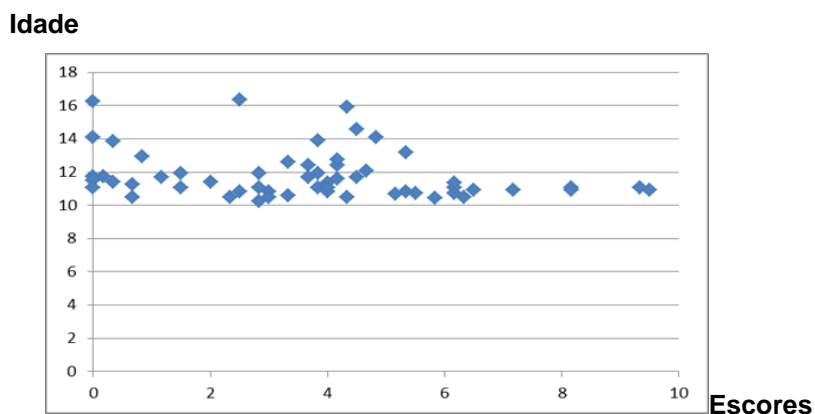
**Tabela 3 – Escolas, A, B e C: resumo descritivo das idades dos sujeitos**

Média	11,81	11 anos e 10 meses
Mediana	11,33	11 anos e 4 meses
Desvio-padrão	1,45	1 ano e 5 meses
Mínimo	10,25	10 anos e 3 meses
Máximo	16,33	16 anos e 4 meses
Intervalo	6,08	6 anos

A Tabela 2 aponta que há uma diferença de praticamente 1 ano entre as médias de idade dos sujeitos das três escolas. Justificável uma diferença em relação à escola A, com sujeitos no 6º ano, mas curioso se consideradas as escolas B e C. Porém, precisamos considerar que a escola B tem o diferencial de pertencer a instituição de ensino superior, com contexto distinto de público discente e seus responsáveis, bem como de professores, com formação mais elevada em termos de ensino. A Tabela 3 mostra o resumo das idades dos sujeitos das três escolas, cuja média de idade é de 11 anos e 10 meses. A mediana representa a idade que fica exatamente no meio do intervalo de idades, sendo de 11 anos e 4 meses. As idades mínima e máxima apresentam uma diferença de 6 anos, o que é representativo, mas de certa forma previsível, dado o contexto das escolas. O sujeito que tinha pouco mais de 16 anos pertencia à escola A, considerada de desempenho mais fraco e de contexto social mais frágil.

As duas turmas da Escola A pertenciam ao 6º ano do ensino fundamental, e, mesmo esta instituição participando com dois grupos, foi a escola com menor número de sujeitos no estudo, haja vista o grande índice de ausências dos alunos em aula. Os sujeitos mais jovens pertenciam à escola B, vista, através dos resultados, como a de melhor desempenho nos Resumos, como mostra a Tabela 5 mais adiante. Mesmo com essa avaliação, pode-se ver, através do Gráfico de dispersão 1, abaixo, que não é significativa a relação idade/melhores escores no Resumo, sendo essa correlação de -0,25 segundo o Coeficiente de Pearson. Os melhores escores foram

observados entre os sujeitos com idade em torno de 11 anos – os cinco com os escores mais altos têm praticamente a mesma idade, pelo que se observa abaixo. Na coluna vertical, as idades; na horizontal, os escores.



**Gráfico de dispersão 1 – Escolas A, B e C: correlação entre escores do Resumo e idades dos sujeitos (segundo Coeficiente de Correlação de Pearson)**

Quanto ao desempenho das escolas no Resumo (R) e nos testes de Compreensão Leitora (CL) e Consciência Metatextual (CM), temos a seguinte Tabela:

**Tabela 4 – Escolas A, B e C: médias dos testes de Resumo, Compreensão Leitora e Consciência Metatextual**

RESUMO	COMPR. LEITORA	CONSC. METATEXTUAL
3,7	4,89	6,2

Como já observado na escola do teste-piloto, a CM nas três escolas teve mais sujeitos com melhores escores, seguida da CL e do R, sendo a diferença entre essas três médias de 1,31 (CM X CL) e 1,19 (CL X R).

Abaixo, a Tabela 5 mostra o desempenho dos sujeitos por escola, nos três testes.



**Tabela 5- Escolas A, B e C: médias dos escores nos testes de Resumo, Compreensão Leitora e Consciência Textual**

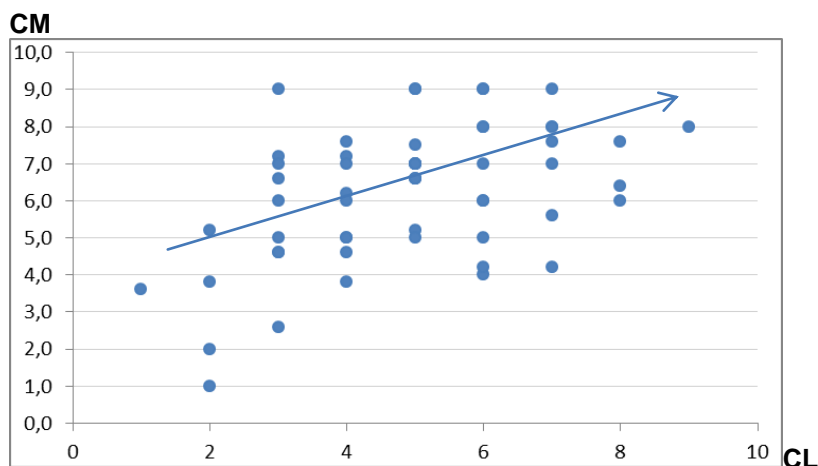
ESCOLA	Resumo	Comp. leitora	Cons. Metatextual
A	2,6	4,37	5,7
B	5,1	5,17	6,6
C	2,8	5,0	6,3

Esses desempenhos por escola, acima, geraram a Tabela 6 abaixo, que mostra as correlações entre as três variáveis. Vemos que a correlação mais significativa, embora moderada segundo critérios de Cohen (1988), está entre a Compreensão Leitora (CL) e a Consciência Metatextual (CM), de 0,48, conforme Tabela 6 abaixo.

**Tabela 6 – Escolas A, B e C: correlações gerais entre Compreensão Leitora, Consciência Metatextual e Resumo**

	Res	C. L.	C.M.
Res	1,00		
C. L.	<b>0,25</b>	1,00	
C.M.	<b>0,44</b>	<b>0,48</b>	1,00

Esta Tabela acima, com as três escolas reunidas, pode ser representada em parte pelo Gráfico abaixo, onde se veem as variáveis CL (linha horizontal) e CM (linha vertical), que têm a maior correlação (0,48).

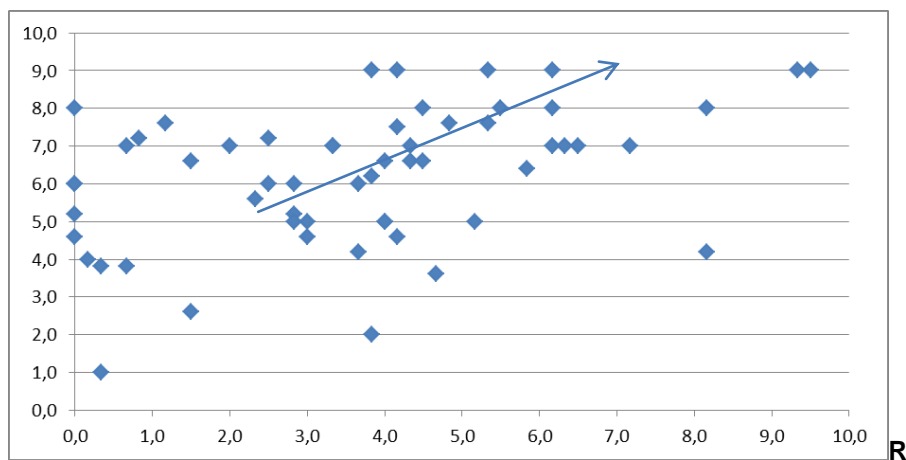


**Gráfico de dispersão 2 – Escolas A, B e C: correlação entre Compreensão Leitora e Consciência Metatextual (segundo Coeficiente de Correlação de Pearson)**

Há uma linha imaginária ascendente indicando a correlação maior, embora moderada, entre essas variáveis. A CM tem maior concentração de escores entre 6 e 8, e um pouco menos entre 4 e 6. Quatro sujeitos tiveram escore 7 em CL e entre 7 e 9 na CM, ou seja, um bom desempenho em ambos os testes.

Abaixo, no Gráfico 3, a correlação entre Resumo (linha horizontal) e CM (linha vertical) considerando-se as três escolas em conjunto.

**CM**

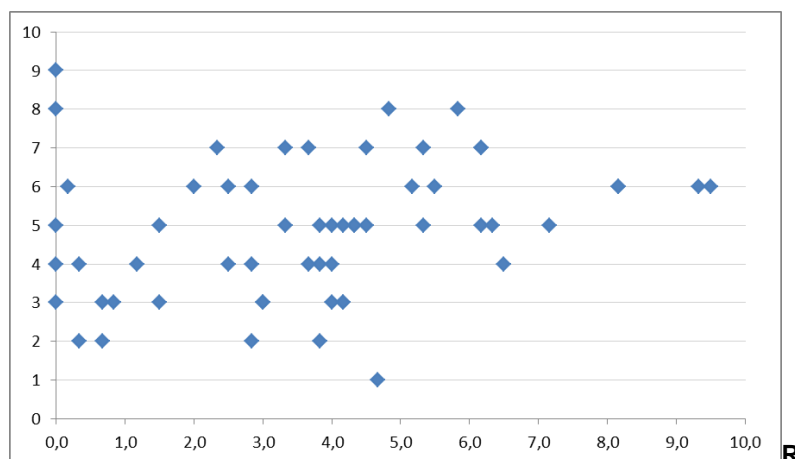


**Gráfico de dispersão 3 – Escolas A, B e C: correlação entre Consciência Metatextual e Resumo (segundo Coeficiente de Correlação de Pearson)**

Os escores que melhor indicam essa correlação concentraram-se entre 6 e 8 no teste de CM e 3 e 6 no teste de Resumo (13 sujeitos). Os escores de CM entre 6 e 8 não correspondem de modo relevante aos mesmos escores em R, obtidos por sete sujeitos. Apenas dois sujeitos obtiveram escore 9 ou mais em R e também obtiveram 9 em CM. Esses resultados confirmam que os escores na CM não acompanham de maneira linear os do R – a correlação é moderada.

No Gráfico 4, seguinte, a correlação entre CL (linha vertical) e o Resumo (linha horizontal).

CL

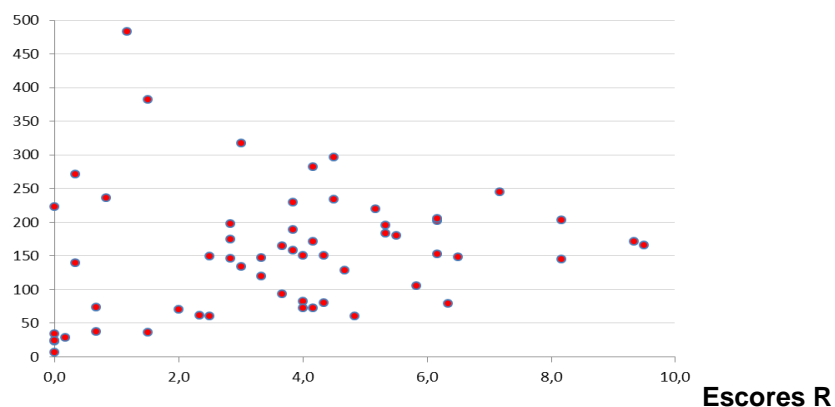


**Gráfico de dispersão 4 – Escolas A, B e C: correlação entre Compreensão Leitora e Resumo (segundo Coeficiente de Correlação de Pearson)**

Percebe-se uma concentração de escores entre 2 e 6 no Resumo, e grande parte dos sujeitos na faixa entre os escores 4 e 7 na CL. Vinte e dois dos 57 sujeitos da amostra se situam nesse intervalo, entre 3 pontos na CL e 4 pontos no R – portanto, há uma dispersão relevante dos sujeitos, o que significa uma correlação fraca. – não há uma correlação linear entre as variáveis.

Ao procedermos à análise dos Resumos dos sujeitos, percebemos que muitos deles obtiveram escores muito baixos nos itens de produção propriamente dita (Conteúdo, Construção, Estrutura e Extensão), mas foram beneficiados pela nota relacionada à Extensão das produções, contada pelo número de linhas. Para se evitarem distorções nos diversos casos em que o número de linhas era maior devido ao tamanho das letras dos sujeitos, foi adotado o critério de contagem das palavras. O Gráfico de dispersão 5, abaixo, mostra uma leve tendência de o número de palavras ser maior quanto maior é o escore dos Resumos. Nesse gráfico, o número de palavras é representado na linha vertical, e os escores dos resumos, na linha horizontal. A variação nos escores pode explicar o tamanho das produções em 3% dos casos, o que não é significativo, sendo a correlação de  $r = 0,17$ , considerada fraca segundo critérios de Cohen (1988). As duas variáveis, portanto, não se relacionam linearmente.

**Nº palavras**



**Gráfico de dispersão 5 - Relação entre escores do resumo e tamanho da produção (em número de palavras) (segundo Coeficiente de Correlação de Pearson)**

Quanto aos escores dos resumos nas três escolas, sua distribuição ficou da seguinte forma:

**Tabela 7 – Escolas A, B e C: distribuição dos escores dos sujeitos nos Resumos**

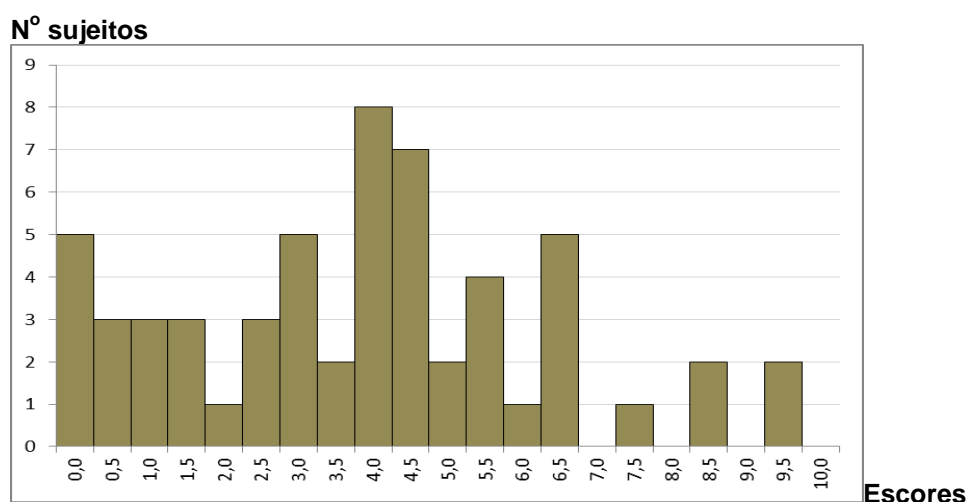
<b>NOTA</b>	<b>Distribuição dos escores dos sujeitos</b>
0,0	5
0,5	3
1,0	3
1,5	3
2,0	1
2,5	3
3,0	5
3,5	2
4,0	8
4,5	7
5,0	2
5,5	4
6,0	1
6,5	5
7,0	0
7,5	1
8,0	0
8,5	2
9,0	0
9,5	2
10,0	0

Entre os sujeitos, o escore mais comum no Resumo foi 4,0 (ver Tabela 7). Os Anexos 6 a 10 constituem-se de produções escritas que obtiveram escore entre 0 e 9,3. A Tabela 8, abaixo, apresenta um resumo descritivo desses escores nas produções escritas, onde a média, medida mais importante de tendência central dos escores nas escolas, foi de 3,67. Já a mediana, sendo o valor do meio do conjunto de dados, foi de 3,83.

**Tabela 8 – Escolas A, B e C: resumo descritivo dos escores dos Resumos**

Média	3,67
Mediana	3,83
Desvio padrão	2,40
Mínimo	0,00
Máximo	9,50

Abaixo, o Gráfico 6 representando a distribuição dos escores de Resumo dos sujeitos, onde a linha horizontal representa os escores, e a linha vertical, o número de sujeitos. O escore 4 foi o mais comum entre os sujeitos, como está representado pela coluna mais alta.



**Gráfico 6 – Escolas, A, B e C: escores dos sujeitos nos Resumos**

Agora, a análise das categorias dos Resumos, os quais foram avaliados segundo o Quadro 5, à página 121. As categorias em que essas produções foram avaliadas totalizaram cinco: Eventos principais; Autonomia; Estrutura: Estado inicial,

Transformações, Estado final. Primeiramente, cada uma delas recebeu uma determinada pontuação, como mostra o Quadro 5 (página 121). Porém, com o intuito de uniformizar os resultados, foi feita uma padronização desses pontos, uma vez que as escalas eram distintas. Abaixo, na Tabela 9, vê-se a média de 500 e o desvio-padrão de 100 pontos. Observa-se que os desempenhos acima da média (500) se distribuíram de modo equilibrado entre as cinco categorias em que se avaliaram os Resumos. Assim, pode-se concluir que não há, em especial, um perfil específico em que se possam classificar os sujeitos com bom desempenho nesse sentido. Os sujeitos que tiveram desempenho abaixo da média (500, mas adotamos abaixo de 400, por serem escores muito baixos) tiveram mais representatividade na categoria Transformações, ou seja, nesse quesito houve mais problemas na escrita dos Resumos. Seguem-se a Autonomia, os Eventos principais e o Estado inicial. Não houve mau desempenho nessas condições (abaixo de 400) no Estado final.

**Tabela 9 – Resultados padronizados, por categoria, dos desempenhos dos sujeitos no teste de Resumo**

Ev.Princ	Auton	Est. Inic	Transfor	Est. Final
454	359	364	459	401
406	415	421	397	610
359	415	421	397	401
548	581	647	647	401
501	415	534	522	506
454	470	421	459	401
501	581	477	397	558
359	359	421	397	401
359	359	364	397	401
595	525	590	647	558
454	359	421	459	453
595	470	590	647	663
548	581	590	585	558
501	470	477	459	558
501	691	421	397	610
359	415	364	397	401
737	691	704	710	663
501	525	590	459	401
501	415	421	397	401
548	525	590	647	453
690	636	647	647	610
501	525	421	522	558
595	581	590	522	558
548	581	534	585	558
595	525	534	522	610

643	636	647	585	558
643	581	590	585	610
501	525	647	459	401
454	470	477	397	401
643	636	534	585	610
501	525	534	397	558
643	581	647	647	558
548	525	477	585	401
595	636	534	522	610
501	470	421	459	506
548	636	421	522	610
406	415	421	459	401
643	636	647	647	715
359	359	364	397	401
359	359	364	397	401
548	581	477	585	610
501	525	421	585	453
501	581	534	522	610
501	525	534	522	401
454	470	590	397	401
406	415	364	397	506
406	415	534	459	401
501	525	534	397	610
454	359	477	397	558
359	359	364	397	401
454	470	421	522	401
359	359	364	397	401
406	525	590	459	401
501	525	647	585	401
737	691	647	773	715
359	359	364	397	401
359	359	364	397	401
<b>500,00</b>	<b>500,00</b>	<b>500,00</b>	<b>500,00</b>	<b>500,00</b>
100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

**Azul – pontuação abaixo de 400**  
**Vermelho – pontuação acima de 500**

Quanto ao desempenho de cada escola nos três testes, podemos conferir pelo que segue. Iniciamos pela escola A. Temos as seguintes tabelas referentes ao desempenho dos sujeitos nas três variáveis (Tabela10) e a correlação entre essas variáveis (Tabela11).

**Tabela 10 – Escola A: escores dos sujeitos nos três testes: Resumo (média dos três avaliadores), Compreensão Leitora e Consciência Metatextual**

Resumo	C L	C M
0,8	3	7,2
2,5	6	6
1,5	3	2,6
4,2	3	9
1,2	4	7,6
3,3	5	7
4,3	5	6,6
0,2	6	4
0,0	5	5,2
4,5	5	6,6
0,3	4	3,8
4,5	7	8
4,2	3	4,6
4,7	1	3,6
4,8	8	7,6
0,3	2	1

**Tabela 11 – Escola A: correlações entre Compreensão Leitora, Consciência Textual e Resumo**

	<i>Res</i>	<i>C. L.</i>	<i>C.M.</i>
Res	1,00		
C. L.	<b>0,18</b>	1,00	
C.M.	<b>0,48</b>	<b>0,48</b>	1,00

A escola **A** apresentou uma correlação maior entre a Consciência Metatextual e o Resumo, e também entre a Consciência Metatextual e a Compreensão Leitora: 0,48. Isso significa que aqueles que tiveram êxito na escrita de Resumo tendiam a ter bom desempenho nos testes de Compreensão Leitora e de Consciência Metatextual. Essa correlação, segundo a classificação de Cohen (entre 0,30 e 0,49), foi moderada, apesar de estar próxima ao limite para uma correlação forte. Ainda segundo esse autor, a Compreensão Leitora e a Consciência Metatextual tiveram correlação fraca, 0,18, situando-se entre os índices 0,10 e 0,29. Novamente se confirma um desempenho superior no teste de CM, que apresenta os melhores escores.



A escola **B** apresenta os resultados individuais nos três testes abaixo.

**Tabela 12 - Escola B: escores dos sujeitos nos três testes: resumo (média dos três avaliadores), Compreensão Leitora e Consciência Metatextual**

<b>Res</b>	<b>CL</b>	<b>CM</b>
9,3	6	9
2,8	2	5,2
2,5	4	7,2
3,8	4	6,2
8,2	6	4,2
3,0	3	4,6
6,5	4	7
6,2	7	8
6,2	5	7
5,5	6	8
7,2	5	7
4,0	3	6,6
3,7	7	4,2
6,3	5	7
4,0	5	5
5,3	7	7,6
5,2	6	5
5,8	8	6,4
3,3	7	7
6,2	7	9
3,0	3	5
8,2	6	8
0,7	3	7

**Tabela 13– Escola B: correlação entre as variáveis CL, CM e R**

	<i>Res</i>	<i>C. L.</i>	<i>C.M.</i>
Res	1,00		
C. L.	<b>0,52</b>	1,00	
C.M.	<b>0,40</b>	<b>0,31</b>	1,00

A escola **B** mostrou uma correlação importante entre a Compreensão Leitora e a escrita de Resumo (0,52), forte segundo a classificação de Cohen (1988), e moderada entre a Consciência Metatextual e o Resumo (0,40), bem como entre aquela variável e a Compreensão Leitora (0,31). Isso significa que os sujeitos que

têm um desempenho bom no resumo têm uma melhor compreensão leitora. Interessante a correlação forte entre a CL e o R nessa escola, quando essas variáveis se correlacionam de modo distinto na escola A (0,18) e C (-0,07), a qual analisaremos a seguir.

Abaixo, os desempenhos individuais dos sujeitos da escola **C**. E a seguir, a Tabela 15, com as correlações entre as três variáveis nessa escola.

**Tabela 14 - Escola C: escores dos sujeitos nos três testes: Resumo (média dos três avaliadores), Compreensão Leitora e Consciência Metatextual**

<b>Res</b>	<b>CL</b>	<b>CM</b>
0,0	9	8,0
4,3	5	7,0
2,8	6	6,0
3,8	5	9,0
2,8	4	5,0
4,0	4	5,0
2,0	6	7,0
2,3	7	5,6
4,2	5	7,5
1,5	5	6,6
0,0	8	6,0
3,8	2	2,0
0,0	3	6,0
3,7	4	6,0
5,3	5	9,0
9,5	6	9,0
0,0	4	4,6
0,7	2	3,8

**Tabela 15–Escola C: correlações entre as variáveis CL, CM e R**

	<i>Res</i>	<i>C. L.</i>	<i>C.M.</i>
Res	1,00		
C. L.	<b>-0,07</b>	1,00	
C.M.	<b>0,40</b>	<b>0,57</b>	1,00

A escola **C** apresentou maior correlação entre a Consciência Metatextual e a Compreensão Leitora (0,57), considerada forte segundo critérios de Cohen. E uma correlação negativa entre esta variável e o Resumo, de -0,07. A Consciência Metatextual tem uma correlação de 0,40 com o Resumo, sendo considerada moderada. A correlação negativa entre a CL e o R pode ter sido relevante na correlação geral das escolas nessas variáveis, considerada fraca. Assim como a correlação forte entre a CM e a CL pode ter sido decisiva na correlação mais alta (apesar de moderada) analisando-se as três escolas de forma conjunta.

Um dos questionários era dirigido às professoras, e versava sobre a avaliação delas de cada um dos alunos. Abaixo, a Tabela 16 mostra a correlação, de todas as escolas, entre a avaliação da pesquisadora (à esquerda) e a avaliação das professoras (acima), nas três variáveis.

**Tabela 16 - Correlações entre as variáveis avaliadas pela pesquisadora e as variáveis avaliadas pelas professoras**

	<i>CLP</i>	<i>CMP</i>	<i>RP</i>
CLPe	1,00		
CMPe	0,91	1,00	
RPe	0,84	<b>0,94</b>	1,00

Os números revelam uma correlação maior entre o Resumo e a Consciência Metatextual, de 0,94, na avaliação feita pelas professoras das três escolas. Esse índice é importante, pois é o maior em termos de correlação neste estudo. Conforme o critério de Cohen (idem) é uma correlação forte, pois se situa entre 0,50 e 1. É importante essa espécie de parecer obtido das professoras, uma vez que elas vêm acompanhando os alunos desde o início do ano letivo. Apesar de nosso questionário constar de perguntas gerais (Apêndice C), as docentes puderam classificar cada aluno conforme seis graus de competência em leitura, escrita e resumos, caso tenham realizado esta tarefa em aula.

A Consciência Metatextual (CM), segundo Gombert (1992), divide-se em três aspectos, os quais foram contemplados no teste de CM, com 10 questões. Este se dividiu nos seguintes tipos de questões: 3 no âmbito da Coerência; 3 no âmbito da

Coessão; e 4 que tratavam de Estrutura Textual, ou Superestrutura (no caso de uma narrativa, o esquema ternário: estado inicial, desenvolvimento-transformações, estado final). Abaixo, vemos as correlações entre esses aspectos, internos ao teste de CM.

**Tabela 17–Escolas A, B e C: correlações entre os aspectos internos do teste de Consciência Metatextual**

	<i>Coer</i>	<i>Coessão</i>	<i>Superestr</i>
Coer	1,00		
Coessão	<b>0,10</b>	1,00	
Superestr.	<b>0,36</b>	<b>0,12</b>	1,00

Segundo o que Cohen (1988) estabelece como critério, há uma correlação moderada entre os aspectos de Superestrutura e Coerência (0,36) e fraca entre os aspectos Superestrutura e Coessão (0,12), e Coessão e Coerência (0,10). No teste de Consciência Metatextual, os sujeitos que tiveram um bom desempenho nas questões referentes à Coerência também tendiam a ter bom desempenho nas questões que abordaram a Superestrutura. Esta foi a correlação mais importante nessa análise. As correlações entre Coessão e Coerência (0,10) e entre Coessão e Superestrutura (0,12) foram fracas, ou seja, os sujeitos que tiveram um bom desempenho em um desses aspectos não tinham necessariamente um bom desempenho em outro. Há uma relação que se pode fazer aqui, e que pode explicar o único desempenho moderado (coerência e superestrutura). A macroestrutura tem relação importante com a superestrutura, e de certa forma uma depende da outra. Conforme van Dijk e Kintsch (1983), as macroestruturas são a base semântica que, podemos, dizer, se distribui na superestrutura. Já a coessão não se correlaciona de modo relevante a aspectos que tratam de coerência e superestrutura – ela trata das relações pontuais dentro do próprio texto, dependentes do uso de palavras, e não tem relação direta com o aspecto semântico.

Havia duas questões dissertativas inseridas após cada questão de escolha simples, já explicitadas anteriormente, e que envolviam um caráter metacognitivo. As respostas a elas foram classificadas em níveis, de acordo com o Quadro 6, à página 122.

O Quadro 6 foi utilizado nos dois tipos de teste – Compreensão Leitora e Consciência Metatextual, para se avaliarem as respostas às duas questões dissertativas. Abaixo, as tabelas com os resultados dessas perguntas, separadas por escola e por tipo de teste (CL e CM). Cada nível, de I a IV, teve número de respostas contadas, que pode ser conferido nas próximas tabelas. Os sujeitos com respostas orais em cada escola foram os mesmos nos dois tipos de teste.

**Tabela18 – Escola A: níveis das respostas dissertativas nas questões de Compreensão Leitora (número total de sujeitos: 15)**

Níveis das respostas	a) Por que escolhi essa resposta?		Para chegar a essa resposta, pensei assim:	
	Nº respostas orais 8 Sujeitos	Nº respostas escritas 7 Sujeitos	Nº respostas orais 8 Sujeitos	Nº respostas escritas 7 Sujeitos
<b>N I</b>	10 = 12,5%	48 = 68,5%	25 = 31,5%	52 = 74,2%
<b>N II</b>	40 = 50%	22 = 31,42%	49 = 61,25%	14 = 20%
<b>N III</b>	20 = 25%	5 = 7,14%	4 = 5%	2 = 2,8%
<b>N IV</b>	2 = 2,5%	4 = 5,71%	0	2 = 2,8%

Na escola A, unificamos duas turmas; assim, a maioria dos sujeitos forneceu respostas orais, pois trabalhamos com 20% de sujeitos de cada turma; aplicamos os testes nas duas turmas existentes, separadamente: 601 (4 sujeitos) e 602 (5 sujeitos). De modo a apresentar de forma mais organizada esses resultados, separamos os tipos de resposta entre Oral e Escrito, e discutimos abaixo esses desempenhos. Assim, o teste de Compreensão leitora na escola A teve os seguintes resultados:

- Sujeitos com respostas orais: 50% se situam no Nível II, na questão “a”, e 61,25% no na questão “b”. No Nível III há uma redução do número de respostas, respectivamente, 25% e 5%. Este último número deve-se talvez ao fato de que o tipo de pergunta envolvia maior reflexão. O Nível IV teve baixa representatividade, e somente na questão “a”: 2,5%. O Nível I conta com mais porcentagem de respostas na questão “b”, também previsível por envolver mais reflexão dos sujeitos.

- Sujeitos com respostas escritas: maioria se situa no Nível I, nas questões “a” (68,5%) e “b” (74,2%). Logo após, vem o Nível II nessas respectivas questões (31,42% e 20%). O Nível III apresenta 7,14% e 2,8%, bastante abaixo do nível precedente. O Nível IV foi, comparativamente aos sujeitos avaliados oralmente, mais representado: 5,71% das respostas, na questão “a”.

**Tabela 19– Escola A: níveis das respostas dissertativas nas questões de Consciência Metatextual (número total de sujeitos: 15)**

Níveis das respostas	b) Por que escolhi essa resposta?		Para chegar a essa resposta, pensei assim:	
	Nº respostas orais 8 Sujeitos	Nº respostas escritas 7 Sujeitos	Nº respostas orais 8 Sujeitos	Nº respostas escritas 7 Sujeitos
<b>N I</b>	17 = 21,25%	57 = 81,42%	21 = 26,25%	67 = 95,71%
<b>N II</b>	27 = 33,75%	17 = 24,28%	29 = 36,25%	16 = 22,85%
<b>N III</b>	14 = 17,5%	6 = 8,57%	7 = 8,75%	2 = 2,8%
<b>N IV</b>	2 = 2,25%	0	0	1 = 1,42%

Na mesma escola A, no teste de Consciência metatextual:

- Sujeitos com respostas orais: maioria se situa no Nível II, nas questões “a” (33,75%) e “b” (36,25%). O Nível I vem em segundo lugar no número de respostas: questão “a” (21,25%) e questão “b” (26,25%). O Nível III vem após, com boa diferença entre as questões “a” e “b”: 17,5% e 8,75%, respectivamente. O Nível IV somente surge na questão “a” (2,25%), e ainda assim pouco representativo.

- Sujeitos com respostas escritas: maioria se situa no Nível I, nas questões “a” (81,42%) e “b” (95,71%). Interessante esse número maior nessa questão, que exige mais esforço cognitivo. Logo, vem o Nível II e o Nível III (praticamente a mesma proporção). O Nível IV é representado somente por 1,42% das respostas.

A Tabela 20, abaixo, trata da escola B.

**Tabela 20 - Escola B: níveis das respostas dissertativas nas questões de Compreensão Leitora (número total de sujeitos: 23)**

Níveis das respostas	a) Por que escolhi essa resposta?		Para chegar a essa resposta, pensei assim:	
	Nº respostas Orais 4 Sujeitos	Nº respostas escritas 19 Sujeitos	Nº respostas Orais 4 Sujeitos	Nº respostas escritas 19 Sujeitos
<b>N I</b>	0	63 = 33,15%	7 = 17,5%	105 = 55,26%
<b>N II</b>	27 = 67,5%	83 = 43,68%	22 = 55%	65 = 34,21%
<b>N III</b>	6 = 15%	29 = 15,26%	12 = 30%	16 = 8,42%
<b>N IV</b>	7 = 17,5%	12 = 6,31%	0	2 = 1,05%

No caso desta escola, bem como da escola C mais adiante, há um número bem menor de sujeitos entrevistados em relação aos que forneceram respostas

escritas. Isso ocorreu por serem escolas de turma única, ao contrário da escola A. Na escola B, no teste de Compreensão leitora:

- Sujeitos com respostas orais: maioria se situa no Nível II, nas questões “a” (67,5%) e “b” (55%). Lobo abaixo vem o Nível IV, com 17,5% de respostas, seguido do Nível III (15%). Não há respostas classificadas no Nível I entre esses sujeitos.

- Sujeitos com respostas escritas: maioria se situa no Nível II, na questão “a” (43,68%) e no Nível I na questão “b” (55,26%). As posições se invertem, ficando o Nível I, questão “a” com mais respostas (33,15%), e o Nível II, questão “b”, mais respostas (34,21%). Segue-se o Nível III e o Nível IV, mais numeroso entre esses sujeitos na questão “a” (6,31%).

**Tabela 21 - Escola B: níveis das respostas dissertativas nas questões de Consciência Metatextual (número total de sujeitos: 23)**

Níveis das respostas	b) Por que escolhi essa resposta?		Para chegar a essa resposta, pensei assim:	
	Nº respostas Orais 4 Sujeitos	Nº respostas escritas 19 Sujeitos	Nº respostas Orais 4 Sujeitos	Nº respostas escritas 19 Sujeitos
<b>N I</b>	7 = 17,5%	121 = 63,68%	1 = 2,5%	146 = 76,84%
<b>N II</b>	10 = 25%	39 = 20,52%	15 = 37,5%	29 = 15,26%
<b>N III</b>	20 = 50%	30 = 15,78%	21 = 52,5%	12 = 6,31%
<b>N IV</b>	7 = 17,5%	6 = 3,15%	4 = 10%	1 = 0,52%

Na escola B, no teste de Consciência metatextual:

- Sujeitos com respostas orais: maioria se situa no Nível III, nas questões “a” e “b”. Segue-se o Nível II, em ambas as questões “a” e “b” (25% e 37%, respectivamente). O número de respostas no Nível IV e I é o mesmo na questão “a” (17,5%). No Nível IV, questão “b”, cai para 10%.

-Sujeitos com respostas escritas: maioria se situa no Nível I, nas questões “a” (63,68%) e “b” (76,84%). Logo vem o Nível II para essas duas questões (20,52% e 15,26%). Depois, o Nível III (15,78% e 6,31%), com boa diferença entre essas questões. Finalmente o Nível IV, questão “a” (3,15%) e “b” (0,52%).

Abaixo, temos a escola C representada na Tabela 22.

**Tabela 22 - Escola C: níveis das respostas dissertativas nas questões de Compreensão Leitora (número total de sujeitos: 18)**

Níveis das respostas	c) Por que escolhi essa resposta?		Para chegar a essa resposta, pensei assim:	
	Nº respostas orais 5 Sujeitos	Nº respostas escritas 13 Sujeitos	Nº respostas orais 5 Sujeitos	Nº respostas escritas 13 Sujeitos
<b>N I</b>	6 = 12%	107 = 82,30%	21 = 42%	122 = 93,84%
<b>N II</b>	28 = 56%	15 = 11,53	23 = 46%	3 = 2,3%
<b>N III</b>	12 = 24%	7 = 5,38%	6 = 12%	5 = 3,84%
<b>N IV</b>	4 = 8%	1 = 0,76%	0	0

Na escola C, teste de Compreensão leitora:

- Sujeitos com respostas orais: maioria se situa no Nível II, nas questões “a” e “b” (56% e 46%, respectivamente). Depois, o Nível II, questão “a” (24%) e Nível I, questão “b” (42%). Segue o Nível III, nas duas questões (24% e 12%, respectivamente). O Nível IV somente tem respostas na questão “a” (8%), praticamente..
- Sujeitos com respostas escritas: maioria se situa no Nível I, nas questões “a” (82,3%) e “b” (93,84%). Depois, segue o Nível II na questão “a” (11,53%) e o Nível III na questão “b” (3,84%). O Nível IV somente tem respostas na questão “a” (8%).

**Tabela 23 - Escola C: níveis das respostas dissertativas nas questões de Consciência Metatextual (número total de sujeitos: 18)**

Níveis das respostas	d) Por que escolhi essa resposta?		Para chegar a essa resposta, pensei assim:	
	Nº respostas orais 5 Sujeitos	Nº respostas escritas 13 Sujeitos	Nº respostas orais 5 Sujeitos	Nº respostas escritas 13 Sujeitos
<b>N I</b>	8 = 16%	117 = 90%	18 = 36%	119 = 91,53%
<b>N II</b>	15 = 30%	13 = 10%	10 = 20%	3 = 2,52%
<b>N III</b>	19 = 38%	10 = 7,69%	17 = 34%	8 = 6,15
<b>N IV</b>	8 = 16%	2 = 1,53%	3 = 6%	0

Na escola C, teste de Consciência metatextual:

- Sujeitos com respostas orais: maioria se situa no Nível III, nas questões “a” (38%) e “b” (34%), mas há praticamente o mesmo número (36%) no Nível I, questão “b”. Pode-se dizer que as respostas se dividem, na questão “b”, entre os níveis I e III. Segue o Nível II para a



questão “a” (30%) e a questão “b” (20%). O Nível IV tem a maioria das respostas (16%) na questão “a”, e menos da metade na questão “b”.

-Sujeitos com respostas escritas: maioria se situa no Nível I, nas questões “a” (90%) e “b” (91,53%). Segue o Nível II para a questão “a” (10%) e o Nível III para a questão “b” (6,15%). O Nível IV conta com apenas 1,53% de respostas entre esses sujeitos, na questão “a”.

Enfim, finalizando nossa análise desses comportamentos classificados em níveis, temos que:

### 1) Quanto à Consciência Metatextual

- Escola **A**: as respostas escritas dos sujeitos se situam no Nível I em sua maioria, nas duas questões dissertativas (“a” e “b”). As respostas dos sujeitos avaliados oralmente se situam no Nível II, sendo os Níveis III e IV os menos representados.

- Escola **B**: as respostas escritas dos sujeitos se situam também no Nível I na sua maioria, e as respostas orais se encaixam no Nível III. Os níveis II e IV ficam pouco representados.

- Escola **C**: os sujeitos avaliados por respostas escritas se situam também no Nível I em sua maioria. As respostas orais se distribuem no Nível III na questão “a”; e nos níveis I e III na questão “b”.

### 2) Quanto à Compreensão Leitora

- Escola **A**: as respostas escritas dos sujeitos se enquadram no Nível I nas duas questões dissertativas. E as respostas orais dos sujeitos se situam no Nível II em ambas as questões.

-Escola **B**: as respostas escritas dos sujeitos na primeira questão se situam no Nível II, e na segunda, no Nível I. O mesmo ocorre em relação aos sujeitos avaliados oralmente.

- Escola **C**: As respostas escritas dos sujeitos se situam no Nível I nas duas questões, e as respostas orais, no Nível II.

Torna-se complexo formular um perfil dos sujeitos em suas escolas, dado que se observam alguns casos de mescla de níveis entre as questões “a” e “b”, nas duas categorias de sujeitos (com avaliação oral e com avaliação escrita). O que se

percebe, em um nível macro: as três escolas situam-se predominantemente no Nível II nos testes de CL e CM quando se trata de respostas orais nesses testes. A escola C situa-se nos Níveis III e I. Quanto às respostas escritas, há predomínio do Nível I nas três escolas, embora a escola B apresente o Nível II, especificamente no teste de CL. Analisando as questões “a” e “b”, percebe-se que o Nível I de respostas, mais elementar, predomina na questão “b”, onde o sujeito precisa explicar seu processo de pensamento. De modo geral, se observa um decréscimo de respostas entre as questões “a” e “b”, mas um aumento no Nível I – ou seja, os sujeitos respondem às questões, em sua maioria, mas de forma muito elementar. Nos próximos parágrafos, tecemos algumas conclusões a respeito desses desempenhos.

Quanto às respostas orais, estas se situam no Nível II, que se refere à justificativa para a escolha de uma alternativa, porém de modo errado ou insuficiente; à explicação de como pensou, mas de modo insuficiente, incompleto ou incorreto; ao reforço à resposta da pergunta anterior. Portanto, se observa certo esforço em fornecer uma resposta, porém, de modo deficiente como um todo. Apesar de os sujeitos contarem com o auxílio da oralidade e da possibilidade de corrigir a resposta ou de esclarecer dúvidas quanto o percurso do seu pensamento, suas respostas não foram satisfatórias.

Já o Nível I predomina nas respostas escritas, que se referem à não justificativa ou não fornecimento de respostas. Caso houvesse uma justificativa, a resposta não tinha relação com a alternativa escolhida. Também abrange respostas-padrão – ‘estava no texto’, ‘porque sim’. A dificuldade ou mesmo falta de interesse em fornecer respostas escritas pode advir justamente da conhecida dificuldade na escrita de modo amplo, presente de modo mais evidente em estudantes de modo geral e em escolas públicas, de modo específico. Apesar de os sujeitos poderem elaborar melhor suas respostas – mas talvez justamente por isso – eles se situaram em um nível tão elementar.

Esse fato pode sugerir que se faça um trabalho conjunto no ambiente escolar em que se relacione oralidade e escrita no desenvolvimento de atividades em aula.

Mesmo com níveis baixos de desempenho em cada aspecto (oral e escrito), um pode vir ao encontro do outro de maneira a se potencializarem essas capacidades.

## 5.2 Avaliação das hipóteses e dos resultados

Nossa hipótese geral – de que haveria correlação entre os escores dos testes de Resumo, Compreensão Leitora e Consciência Textual entre sujeitos do 5º e 6º ano do Ensino fundamental – foi confirmada no sentido de que houve, sim, uma correlação entre essas três variáveis. Analisando de modo mais detalhado, porém, surge a questão de *o quanto* essa correlação é importante e encaminha para algumas conclusões, e isso nos remete às hipóteses específicas, tratadas a seguir.

O que observamos em relação às variáveis e hipóteses específicas de nossa pesquisa, está nos próximos parágrafos. A relação entre Compreensão Leitora (CL), Consciência Metatextual (CM) e Resumo (R) se apresentou da seguinte forma, considerando-se as três escolas em conjunto:

- Objetivo “a” e Hipótese “a”: cumprido esse Objetivo e testada essa Hipótese, verificamos que a CM e o R tiveram correlação de 0,44, e que há alguma correlação entre essas variáveis. A correlação, segundo o critério de Cohen (1988), é moderada.
- Objetivo “b” e Hipótese “b”: cumprido esse objetivo e testada essa Hipótese, verificamos que a CL e o R tiveram uma correlação de 0,25, e que a hipótese não foi corroborada, dado o índice fraco de correlação entre essas variáveis, segundo Cohen (idem).
- Objetivo “c” e Hipótese “c”: cumprido esse Objetivo e testada essa Hipótese, verificamos que a CM e a CL tiveram o maior índice de correlação, 0,48. Há maior correlação entre essas variáveis, significando que os sujeitos que tiveram bom desempenho no teste de CL também tendiam a ter bom desempenho no teste de CM. Segundo o critério de Cohen (idem), a correlação é moderada.

Assim, as variáveis CL x CM (0,48) e CM x R (0,44) tiveram suas correlações moderadas, e as variáveis CL x R (0,25) tiveram correlação fraca, de acordo com o que propõe Cohen (1988) para esse tipo de estudo:

**Correlação fraca:  $r = 0,10 - 0,29$**

**Correlação moderada:  $r = 0,30 - 0,49$**

**Correlação forte:  $r = 0,50 - 1$**

As hipóteses específicas, a respeito das correlações em separado entre essas variáveis, demandam um olhar mais atento. A Tabela 6 (página 128), que expõe as correlações gerais dos testes, pode apontar para algumas conclusões.

Vamos procurar explicar as correlações encontradas. Dentro desse espectro “moderado”, o que temos a analisar são as diferenças das três correlações entre si. A maior correlação, referente à Consciência Metatextual e à Compreensão Leitora ( $r = 0,48$ ), nos sugere que os sujeitos com um bom nível de compreensão leitora tendem a possuir uma consciência sobre textos também interessante. A relação entre esses aspectos também foi investigada por alguns autores, apesar de não haver muitos trabalhos nesse sentido. Entre eles, Cain e Oakhill (1996)<sup>23</sup>, que tratavam da representação mental de uma narrativa na avaliação da compreensão leitora. Os sujeitos com melhor desempenho em compreensão também tiveram um bom desempenho em testes que envolviam estrutura textual, pois logravam formar uma representação mental integrando os eventos de uma história, de acordo com os conhecimentos que eles tinham sobre narrativas. Como mencionam Spinillo, Mota e Corrêa (2010), a explicação para essa relação seria “porque ambas as habilidades se apoiam em uma representação mental global do texto” (p. 9). Isso nos levaria a acreditar que esse ponto em comum se limitaria a essa explicação, inclusive porque cada uma dessas habilidades (compreensão e consciência) tem focos distintos. Porém, como essas autoras acrescentam, pesquisas que tratam de conteúdo, compreensão e de macroestrutura tratam, de forma indireta, da consciência metatextual. Assim, esta pode ser abrangente, tratando do texto em si como dos

---

<sup>23</sup> CAIN, K.; OAKHILL, J. The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, n. 14, p. 187-201, 1996. Nesse trabalho, os autores analisaram a habilidade metatextual em crianças previamente definidas com níveis de compreensão distintos: mediano, bom e abaixo do esperado.

processos de leitura. Outra pesquisa que abordou compreensão leitora e consciência, mas que teve conclusões distintas, foi a investigação longitudinal na tese de Simões (2002), em que a autora verificou que não havia correlação entre testes dessas duas habilidades, nos dois momentos de coleta dos dados. Considerando esse resultado, Spinillo, Mota e Corrêa (2010) concluem:

(...) as relações entre a consciência metatextual e a compreensão de textos não são tão claras e evidentes assim. Porém, os estudos, ainda que raros, apontam dados interessantes a respeito desta relação. Embora os dados não indiquem haver uma correlação entre conhecimento sobre a estrutura do texto e habilidade de compreensão, as pesquisas mostram haver uma relação entre monitoramento e compreensão de textos e entre o conhecimento geral sobre textos e compreensão de textos. (p. 10)

O que se pode sugerir, pelos dados gerados nesta pesquisa, é que a consciência metatextual permeia atividades relacionadas diretamente à busca de compreensão de um texto, qualquer gênero ou tipo que seja ele. A compreensão leitora, talvez, seja em parte alimentada pela consciência sobre textos, isso dependendo do tipo e do gênero textual com que se trabalha. Estes podem determinar melhor ou pior desempenho na atividade de compreensão – não é arbitrária a escolha pelo professor por textos narrativos, informativos, argumentativos, pois ela depende do grau de complexidade compatível com a idade dos alunos.

Os sujeitos, ao elaborarem um resumo de história, podem ser mais influenciados pela sua consciência metatextual. Eles tomam o texto-fonte como um guia para sua produção escrita, e o reelaboram tendo em vista a forma como ele se apresenta, em termos de superestrutura (início, desenvolvimento, final). Embora as produções escritas sejam deficientes de modo geral, pois a escrita é, reconhecidamente, uma atividade complexa, elas foram amparadas por um texto original, e foram ao encontro do que pretendíamos: analisar superestrutura, autonomia e eventos principais, dispostos em uma macroestrutura advinda do texto original. Podemos estabelecer um paralelo entre a correlação moderada Resumo X Consciência Metatextual e outra correlação moderada, mas dentro do teste de CM – Coerência X Superestrutura (0,36). O Resumo representa a macroestrutura da narrativa, conferida pela coerência global; e a Consciência Metatextual teria relação

estreita com a Superestrutura. Assim, o sujeito tem seu desempenho coerente em se tratando dessas variáveis. O mesmo não se pode dizer da correlação do Resumo com o teste de Compreensão Leitora, abordada mais adiante.

Trataremos de outra correlação, entre Consciência Metatextual e Resumo ( $r = 0,44$ ), igualmente considerada moderada. Como sugerido no parágrafo anterior a respeito da consciência metatextual, o que podemos concluir é que, como esta de certo modo orienta a leitura e compreensão de textos, também pode exercer essa função junto à tarefa de reescrita de textos, em especial, resumo de narrativas – amplamente marcadas por caracterizações de personagens, situação inicial e final e transformações. A tendência pode ser a de o sujeito reescrever uma história à luz do próprio modelo superestrutural da história, guiando-se pela sua forma e seu conteúdo, relacionado à macroestrutura. Além do impacto da presença de personagens e enredo, que podem criar certa curiosidade no leitor, pesquisa de Teberoski (1995)<sup>24</sup> pode reforçar nossa suposição de que a criança procura reproduzir o modelo do que leu. Conforme as conclusões dessa autora, os sujeitos lograram manter as características do texto-fonte relacionadas à fidelidade ao assunto, à sintaxe e ao gênero do texto que foi apresentado. Essa reprodução das características deu-se tanto no nível de conteúdo como no nível de forma.

A correlação menos significativa, ou fraca segundo parâmetros de Cohen (1988), foi entre a Compreensão Leitora e o Resumo. Em dissertação desta autora, em que se comparavam desempenhos entre resumo de texto informativo e teste de compreensão leitora de escolha simples, não se observou uma correlação importante. O mesmo ocorreu comparando-se esses dois testes nesta tese. À semelhança do que se concluiu naquele trabalho de final de curso, percebe-se que, como testes de escolha simples têm caráter pontual em suas questões, eles avaliam habilidades distintas dos sujeitos, têm um formato padrão e têm respostas mais previsíveis, de certa forma. O teste de compreensão leitora, nos moldes em que foi concebido – com questões de escolha simples – não ofereceu subsídios para a escrita de um resumo, talvez por tratar do texto-fonte de forma compartimentada,

---

<sup>24</sup> Teberosky, A. (1995). Compor textos. Em A. Teberosky & L. Tolchinsky (Orgs.) *Além da alfabetização* (pp. 85-116). São Paulo: Ática.

sem ênfase nos eventos da história. Já o resumo de narrativa é uma reprodução (vide sobre Teberoski em parágrafo anterior), e cabe aqui citarmos Brandão e Spinillo (1998):

Ao reproduzir, a criança precisa ter em mente dois níveis de texto: aquele que serve de **modelo** e aquele que está a produzir. Portanto, a reprodução requer atenção a um modelo apresentado. Além disso, ao reproduzir é preciso, em certo sentido, selecionar os aspectos do texto original que são relevantes a serem reproduzidos, bem como as relações essenciais entre esses aspectos. (p.15, grifo desta autora)

Acrescentamos que, já que se trata de *modelo*, trata-se essencialmente de um formato típico – neste nosso caso, narrativo, e que remete à superestrutura, correlacionada com a produção de resumos. As autoras (1998) concluem que há aspectos gerais comuns a qualquer ato de compreender, e que esse fato não exclui a existência de aspectos específicos de determinados testes – como nesta tese, de escolha simples para a Compreensão Leitora. Acreditamos que o fato de essa correlação CL e R ser fraca reforça uma proposta de atividades que possam avaliar habilidades diferentes nos sujeitos, e que sejam vistas como complementares. “Assim, um único instrumento não revela todos os aspectos envolvidos na compreensão, e tarefas distintas podem requerer diferentes mecanismos cognitivos e linguísticos” (idem, p. 15). Trazemos novamente Charolles (1991), que vê o resumo como um teste que avalia as capacidades de compreensão e produção escrita. Sendo também utilizado como uma evidência de compreensão, pode ser colocado lado a lado a outro tipo de teste que trata o texto original de forma mais segmentada, como o teste de escolha simples que aqui utilizamos.

## 6 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS PARA PESQUISAS E PARA O ENSINO

Este estudo apresentou uma perspectiva psicolinguística em que se aliaram análise de texto – sua estrutura, coesão e coerência – e compreensão leitora. Nossa hipótese geral, de que havia correlação entre a Consciência Metatextual, a Compreensão Leitora e a produção de Resumo de narrativa por alunos de 5º e 6º anos do ensino fundamental, foi testada e confirmada. O que se sobressaiu desta investigação foi a *medida em que* houve essa correlação, o que foi verificado através dos objetivos específicos, advindos das hipóteses específicas.

Apresentamos a Consciência Metatextual como ponto em comum entre a Compreensão Leitora e a produção de Resumo de narrativa por sujeitos de 5º e 6º anos do ensino fundamental. Correlacionamos essas três variáveis e verificamos que a correlação máxima alcançada foi moderada entre a Consciência Metatextual e o Resumo e entre a Consciência Metatextual e a Compreensão Leitora. Já este último aspecto teve correlação fraca com Resumos.

O que se pode construir a respeito desses resultados é que tratamos, na realidade, de habilidades que se somam com vistas a um fim, que é dar *sentido* a um texto, e esse sentido não pode ser tratado de modo segmentado. A especificidade dessas habilidades é reforçada pelo fato de as correlações serem moderadas, como entre a Compreensão Leitora e a Consciência Metatextual ou entre a Consciência Metatextual e o Resumo. Como mencionado em seção anterior, é uma possibilidade o fato de o sujeito fazer uso da representação mental global da narrativa, com suas etapas e eventos ordenados, para compreender o texto, ou seja, ele forma uma imagem deste que o ajuda a compreender o que leu. A consciência metatextual parece estar presente, com mais ou menos nitidez entre os sujeitos, nos processos de compreensão. É como quando desejamos lembrar onde deixamos as chaves que perdemos – o procedimento comum, e intencional, é ordenarmos os eventos até chegarmos a um momento que parece guardar esse segredo. Nessa busca,



rememoramos nossos passos formando uma imagem das cenas que presenciamos ou vivemos. Parece um procedimento natural, que também é realizado na construção da compreensão. Como referiram Spinillo, Mota e Corrêa (2010) em parágrafo anterior, não são muito evidentes as relações entre compreensão e consciência metatextual, mas estudos apontam uma relação entre monitoramento, conhecimento sobre textos e compreensão leitora. Nossos achados não se distanciam dessas descobertas, portanto.

A correlação também moderada entre a Consciência Metatextual e o Resumo também pode ser explicada considerando-se essa imagem mental. A dificuldade, neste caso, é o obstáculo da escrita, nem sempre uma tarefa tranquila entre alunos de qualquer nível. Mas apesar dessa dificuldade, o sujeito tem a seu favor uma habilidade metatextual razoável, que o ajuda a criar a macroestrutura da narrativa que leu. Ao se analisarem os escores na estruturação do Resumo, não há muitas diferenças entre eles, o que sugere certo equilíbrio entre as cinco categorias avaliadas nessas produções. Acrescentamos que, ainda que o teste de Consciência Metatextual fosse constituído de escolha simples, estas versaram a respeito de características gerais de textos narrativos, e em especial do texto-fonte utilizado, e tais características globais já vêm sendo abordadas e aprendidas desde o primeiro ano da escola, por mais deficiente que seja o ensino público no país.

Já a correlação mais fraca, entre a Compreensão Leitora e o Resumo, pode evidenciar o caráter bastante distinto dos testes e das habilidades envolvidas. Sendo um teste de escolha simples, a Compreensão Leitora, mais pontual, de certo modo facilitou a escolha das respostas ao apresentar um número limitado de alternativas, tendo o sujeito 20% de chance de acerto. Assim, avaliam-se habilidades diferentes, reforçando o que Brandão e Spinillo (1998) concluem: que um único instrumento não é suficiente para avaliar a compreensão. Acrescentamos que um instrumento de avaliação não dá conta das habilidades intrínsecas aos indivíduos – que envolvem ritmos, estilos, ambientes e motivação, por exemplo – e que podem estar presentes com mais ou menos robustez nos sujeitos.

Com uma amostra formada por praticamente três universos diferentes de sujeitos de escolas públicas, foi possível verificar – primeiramente em cada escola, posteriormente nas escolas em conjunto – resultados diferentes em três habilidades também distintas. Cada habilidade foi testada entre esses sujeitos, e as escolas não fugiram ao que nos pareceu ser sua realidade: aquela que apresentou maior vulnerabilidade social de sujeitos e famílias, sendo os sujeitos de mais idade, foi a que obteve os menores escores nos testes. Segue-se outra escola pública estadual, também precária em termos sociais, com desempenho intermediário, embora fraco. E por último, mas com os melhores desempenhos, a escola vinculada a instituição federal de ensino, onde se evidenciou um perfil de alunos e um ambiente mais favorável ao aprendizado, em que a postura frente a uma pesquisa como esta que empreendemos foi bastante diferenciada e positiva. O motivo para isso foi uma familiarização dos alunos com um contexto de investigação, propiciado pelos professores. Precisamos justificar aqui a inclusão desta escola. A presente pesquisadora pertence ao quadro funcional da universidade que abriga essa instituição de ensino básico e médio, onde são comumente realizadas pesquisas com os alunos. A intenção é dar continuidade aos questionamentos desta tese e realizar nessa escola um trabalho no âmbito de textos, leitura e escrita, tendo em vista também uma contrapartida para a universidade, cuja liberação para a realização desta tese foi de importância inestimável. Percebe-se que, apesar de os resultados terem sido melhores nesta do que nas outras duas escolas, há certa carência no trabalho com a linguagem, como relatou a professora responsável pela turma pesquisada. A postura do alunado em relação a pesquisas e investigações foi a melhor possível, porém o desempenho efetivo na área da linguagem poderia ser mais incentivado, e de forma mais sistemática junto às crianças e pré-adolescentes.

Como ocorre com todas as investigações, o objetivo geral diz respeito às suas contribuições para uma determinada área de conhecimento. Os dados empíricos foram gerados a partir de uma metodologia que utilizou instrumentos criados para um tipo de contexto e de amostra, e acreditamos que a contribuição metodológica mais relevante desta pesquisa é o instrumento do Quadro 5, que foi referência para se avaliarem os resumos dos sujeitos. Tal Quadro foi elaborado a partir das produções escritas, e que foi sendo revisado exaustivamente ao longo das correções até

chegarmos a um quadro aplicável a todas as produções. Isso evidencia que protocolos prontos de testagem, que se deseja aplicar indistintamente, nem sempre logram evidenciar uma determinada realidade de indivíduos e contextos sociais, pois se perde a especificidade de uma investigação. Pode-se dizer que a potencialidade desta pesquisa deve-se a esse caráter *ad hoc* de averiguação, quando se dá enfoque a uma situação e se constroem instrumentos para avaliação específica dessa realidade. Este trabalho pode ser uma fonte de inspiração para outras investigações que considerem a realidade dos sujeitos, e que criem de modo quase personalizado instrumentos de avaliação de desempenho de grupos dos sujeitos.

Através desses dados empíricos, foi possível verificarmos a condição atual de uma amostra de sujeitos em relação a três variáveis ligadas intimamente à apreciação de textos, em especial narrativos. Constatou-se que, para um sujeito resumir uma história, a competência que deverá estar mais presente é sua habilidade metatextual, ou seja, sua atenção para a superestrutura do texto-fonte. Essa consciência metatextual também pode ser importante para sua compreensão do texto, na medida em que se constitui numa espécie de moldura que o orienta a tentar compreender uma história. Portanto, apesar de nossa intenção ter sido avaliar a leitura através de três instrumentos diferentes, a Consciência Metatextual, verificada através de um deles, se mostrou central tanto para se elaborar um Resumo como para se realizar um teste de Compreensão Leitora, como mostram as suas correlações. A contribuição teórica, portanto, reside nesses achados sobre a influência da Consciência Metatextual em duas frentes: produção de resumos e compreensão leitora. Essa consciência pode ter o papel de base para o desempenho dessas atividades, já que a correlação entre elas foi fraca, como demonstram os resultados. Ela orienta na elaboração de um resumo de narrativa e também a realização do teste de compreensão leitora. Podemos incluir entre as contribuições teóricas o fato de haver uma correlação fraca entre os escores da produção de resumos e do teste de compreensão leitora, o que ao mesmo tempo pode sugerir reflexões quanto ao teor dos instrumentos, e a necessidade de um maior refinamento.

Entre as possíveis fragilidades encontradas nos resultados, podemos destacá-las como de duas vertentes: as diferenças entre os escores das três escolas, que revelaram de modo nítido suas particularidades; e a interposição análise e conteúdo na avaliação das produções, ao mesmo tempo considerada uma contribuição, como consta no parágrafo anterior. As diferenças nos escores deveram-se, apesar de se tratar de ambientes públicos de ensino, a realidades diferenciadas, tanto em termos de alunos como de professores e suas formações e contextos de trabalho. Apesar disso, essas especificidades apontaram para algo em comum, que foi o papel importante da consciência metatextual, como explanado anteriormente: as escolas se distinguem, porém se unem pelos resultados, que indicam a consciência metatextual como relevante para a compreensão leitora e para a produção de resumo de histórias. Já a análise dos escores dos resumos, que se correlacionaram de modo fraco com os do teste de compreensão leitora, sugere que possa ter havido uma interferência entre a avaliação da expressão e a avaliação do conteúdo propriamente dito das produções, aspectos contemplados em conjunto no Quadro 5. Isso faz emergirem questões interessantes: até que ponto a avaliação do Resumo se constituiu como avaliação da compreensão leitora, através do conteúdo em si das produções; e se essa avaliação não sofreu interferência da construção do resumo, averiguada através do quadro-instrumento de referência para sua análise, onde se delimitaram as categorias dessas produções escritas e onde, também, se inseriram aspectos do conteúdo do texto-fonte presentes nas produções. Esses pontos poderão ser explorados em estudos posteriores, de modo a se discutir mais estritamente os resultados da avaliação da compreensão através de produções escritas, ou seja: a compreensão tanto por meio do conteúdo como por meio da expressão formal – seus limites e intersecções.

Tendo por referência Spinillo (2009b), nosso objetivo central, ou seja, verificar correlações entre Resumo, Consciência Metatextual e Compreensão Leitora, acabou por revelar algumas particularidades de diferentes tipos de avaliação – considerando-se habilidades muito próprias dos alunos, e que podem ser exploradas de modo mais sistemático pelos professores. Somando-se a isso, lançamos mão de uma metodologia que partiu de uma estrutura fixa – Consciência Metatextual composta de coerência, coesão e estrutura textual – presente em um teste de dez questões que

contemplaram esses aspectos, e acrescentou uma avaliação escrita: o resumo de uma narrativa. O grande desafio de se avaliar essas produções dos sujeitos foi considerar o que esse material escrito nos fornecia gradualmente, na leitura de cada um. As diretrizes para avaliação dos resumos também se inspiraram em trabalho de pesquisadora na área, porém, seguiram um caminho próprio devido justamente a esse caráter contingente dos resumos. Em outros trabalhos nessa linha, acreditamos que podem ser utilizados os critérios que consideramos na avaliação das produções deste trabalho, visto que não se tem conhecimento de uma avaliação de resumo de narrativa com esses parâmetros. Obviamente, estes não têm caráter prescritivo, e sim podem complementar outras pesquisas sobre o assunto.

Pensando nas perspectivas para o ensino, mencionamos algo que é sua potencialidade, como citado anteriormente. Isto é, acreditamos que este trabalho possa servir aos professores tanto na aplicação de pesquisas para aferir desempenhos como no uso dos resultados para o aprimoramento das práticas de leitura e escrita entre os alunos – o caráter *ad hoc* de um instrumento criado pelo professor pode revelar muito do que uma turma tem como virtude ou como carência. Este é um bom exemplo de como e quando pesquisa e ensinosa se entrecruzam com o intuito de se buscarem alternativas de avaliação e de trabalho prático em sala de aula. E há mais a se refletir a respeito, basta lançarmos um olhar pregresso ao que não parece dar certo em termos de ensino-aprendizagem.

Exemplos são sempre seguidos, sejam eles em casa ou na escola. Acreditamos ser importante essa visão entre professores, em especial dos anos iniciais. Muitas vezes os alunos aprendem novos conteúdos mas não são fornecidas exemplificações sobre como se configuram, por exemplo, textos dos mais variados tipos ou gêneros. Ou mesmo o sistema escolar não concretiza, de certa forma, o assunto que está trabalhando, atendo-se ao nível de conceitos. Como Silva e Spinillo (2010) apontam, e achamos relevante para o aprendizado da escrita de resumos, na reprodução os alunos reproduzem o texto e também sua estrutura – como ele é apresentado. Para as autoras, a reescrita de textos pode ser uma das formas de se mostrar um modelo aos alunos, e que permite reproduzir um modo de

codificação do texto original. O que o aluno precisa é de referência para poder depois se tornar mais independente nas tarefas da escola. Após a contemplação de modelos de resumos, estrutura, coerência e coesão sendo tratadas conjuntamente, em etapa posterior esses aspectos podem receber tratamento individual, tendo já sido mostrado seu funcionamento num todo significativo. O que se pode objetivar com essa abordagem é uma gradual autonomia do aluno na escrita de textos, indo para além de resumos. É conveniente uma aproximação entre os aspectos relacionados à consciência metatextual e à compreensão leitora, esta podendo constar de reescrita de textos ou de testes mais pontuais e estruturados.

Alguns estudiosos em nível local podem ser interessantes por sua visão clara e objetiva sobre encaminhamentos em aula, como Angelo e Menegassi (2014). Os autores salientam a relevância do uso de perguntas sobre textos, passando por etapas em nível textual, inferencial e interpretativo. Respectivamente, trabalha-se com a busca direta de informações no texto, posteriormente com a capacidade inferencial do aluno, quando este faz relações entre o texto e as informações que possui como conhecimento prévio, e finalmente trata-se de perguntas interpretativas, quando as respostas têm caráter pessoal e opinativo do aluno. A ordem de dificuldade precisa ser crescente, proporcionando uma reflexão progressiva sobre o assunto em questão. Os autores também sugerem que alguns questionamentos podem ser realizados em atividade de pré-leitura, com o intuito de se acionar conhecimentos que venham a ser tratados no texto.

Em livro de Colomer e Camps (2002), há alguns encaminhamentos significativos para o ensino da compreensão leitora e que passam por sequências educativas abrangendo a apresentação clara de como se realiza uma tarefa e, aos poucos, repassando aos alunos a incumbência de manejo mais independente da atividade. É importante a clareza quanto aos objetivos que o professor tem em mente, a instrução direta sobre a atividade, a aplicação de regras, se houver, para a consecução da tarefa e, por fim, a prática independente do aluno (idem, p. 83). Solé (1998) propõe que sejam oferecidos textos que estimulem o aprendiz a realizar algumas inferências, ou com erros para resolver, ou mesmo textos de diversas tipologias (p.77). É importante, enfim, o professor inicialmente ter o controle da

organização do ensino da leitura, pois ninguém aprende sem o auxílio de referências. Contemplar todo o processo poderá formar uma base importante para que o aluno, mais tarde, tenha condições de gerenciar sozinho seus processos de compreensão. Assim como no aprendizado das primeiras letras e palavras, é preciso o aprendiz ter elementos suficientes para futuramente ler, escrever e construir sua compreensão nos anos subsequentes de estudo.

Após essas conclusões e perspectivas de abordagem de textos, salientamos que está por trás deste trabalho nossa crença particular: apesar de a atitude reflexiva do sujeito com relação a um texto, de forma intencional, ser vista por muitos pesquisadores como algo separado dos seus usos, essa análise parece estar a serviço da *compreensão* e da *produção*. Ela não faz sentido se o sentido não estiver sendo buscado ou já constituído – ou se analisa para encontrá-lo, ou, tendo ele sido encontrado, a análise nos serve para fundamentá-lo. Não se justifica debruçarmo-nos sobre um texto de qualquer natureza se o vemos como soma de frases, e estas como soma de palavras – a existência destas só se explica se estiver envolvida num todo significativo.

## 7 REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES, Sandra Maria Leal. *Estratégias de compreensão leitora e de produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos*. Tese (doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ANGELO, Cristiane Malinoski P.; MENEGASSI, Renilson J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol 4, n3. 2014, p. 661-687.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010, 5ª ed.

BARRERA, Sylvia D.; MALUF, Maria Regina. Consciência Metalinguística e Alfabetização: um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(3), pp. 491-502.

BARTLETT, Frederic. *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: University Press, 1961.

BASTOS, Lúcia K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to textlinguistics*. Londres, New Yourk: Longman, 1981.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. *The psychology of written composition*. New York: Routledge, 2009.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; SPINILLO, Alina G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicol. Reflex. Crit.* [online], 1998, vol 11, n.2, p.p. 253-272.

\_\_\_\_\_. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. 2001, vol.6, n.1, pp. 51-62.

BROWN, Ann L. Metacognitive development and Reading. In SPIRO, R.J., BRUCE, B., BREWER, W. (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale: Erlbaum, 1980.

BROWN, Ann L.; DAY, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.



CAPOVILLA, Alessandra G.S.; DIAS, Natália M. Desenvolvimento de estratégias de leitura no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Psicol. Rev. (Belo Horizonte)*, dez. 2007, vol.13, n.2, p.363-382. ISSN 1677-1168.

CAPOVILLA, Alessandra G.S.; CAPOVILLA, Fernando C.; SOARES, J.V.T. (2004) Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *PSICO-USF*.Vol.9. n.1. p. 39-47.

CHAROLLES, Michael. Coherence as a principle in the interpretation of discourse. *Text*, Amsterdam, 3 (1): 71-97, 1983.

\_\_\_\_\_. Marquages linguistiques et résumé de texte. In: CHAROLLES, Michel; PETITJEAN, André. Le résumé de texte. *Actes du Colloque International de Linguistique*. Paris: Klincksieck, 1991.

CHAVES, Jésura Lopes. *Uma conexão entre leitura, escritura e Consciência Textual*. Tese (doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORRÊA, Jane; SPINILLO, Alina G.; LEITÃO, Selma. *Desenvolvimento da linguagem – escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.

CORRÊA, Jane. Representações e competências desenvolvidas pela criança no aprendizado da escrita. In: LUNA, Maria José de Matos; SPINILLO, Alina Galvão; RODRIGUES, Siane Gois (orgs.). *Leitura e Produção de Texto*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

COSTA, Arthur L. Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57-62. 1984.

COSTA, Jorge C. da; VANIN, A.(orgs). *Inferências linguísticas nas interfaces* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. CD-ROM.

CRATO, Nuno. *Contra a demagogia na escola*. Veja: São Paulo, 05/6/2013. n.2324, p. 17-21 (páginas amarelas). Entrevista concedida a Nathália Butti.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura*. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, Stanislas (org.). *Apprendre à Lire – des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob, 2011.

DOLE, Janice A.; DUFFY, Gerald G.; ROEHLER, Laura L.; PEARSON, P.David. Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264, 1991.

DUKE, Nell K.; PEARSON, David. *What Research Has to Say About Reading Instruction*, Third Edition, 2002, International Reading Association

ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. Tradução: CARVALHO, Pérola de. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FARIAS, Washington Silva de. Compreensão e resumo de textos: alguns aspectos teóricos e experimentais. *Revista de Letras* - N0. 22 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2000.

FAYOL, Michel. *Le récit e sa construction*. Une approche de psychologie cognitive. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1985.

\_\_\_\_\_. Text typologies: a cognitive approach, in Denhière, G., ROSSI, Jean-Paul (eds.) *Text and text processing*, Amsterdam, North-Holland Publishing Co., 1988.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Aurino Lima; SPINILLO, Alina Galvão. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, Maria Regina (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita*: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.119-148.

FERREIRA, Sandra Patrícia A.; DIAS, Maria da Graça B.B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicol. Estud.* [online]. 2004, vol.9, n.3, pp. 439-448. ISSN 1413-7372.

FERREIRA, Sandra Patrícia A.; DIAS, Maria da Graça B.B. A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILHO, Dalson Britto Figueiredo; JÚNIOR, José Alexandre da Silva. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). *Revista Política Hoje*, Vol. 18, n. 1, 2009. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

FLAVELL, John Hurley. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 – 911, 1979.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, vol 32, n.4, Dec. 1981, pp 365-387.

FREITAS, Gabriela C. Menezes de Freitas. *Oficina de alfabetização*: Alfabetização – afinal, o que é que está acontecendo? [www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_fund\\_gabriela\\_mat.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_fund_gabriela_mat.pdf), 2005.

GOMBERT, Jean-Émile. *Metalinguistic development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

\_\_\_\_\_. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (orgs.). *Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso: 2013.

GOMBERT, Jean-Émile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita*: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GOODMAN, Kenneth. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. In: Implicações da psicolinguística nos processos de produção e recepção do código escrito. *Letras de Hoje*, v. 26, PUCRS, dezembro, 1991.

GRAESSER, Arthur C.; MAGLIANO, Joseph P.; TRABASSO, Tom. Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 1999, vol. 91, n. 4, 615-629.

GRAESSER, Arthur C., SINGER, Murray; TRABASSO, Tom. Constructing inferences during narratives text comprehension. *Psychological Review*, 101 (3), 271-395. 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Rugaia. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.

IZQUIERDO, Iván. *A arte de esquecer – cérebro, memória e esquecimento*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.

IZQUIERDO, Iván. Memórias. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 3, n. 6, Aug. 1989. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006&lng=en&nrm=iso)>.access on 19 Oct. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000200006>.

JOHNSON, Holy.; SMITH, Linda B. Children's inferential abilities in the context of reading to understand. *Child Development*, Dec 1981, Vol. 52 Issue 4, p1216-1223, 8p.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática. 2005.

\_\_\_\_\_. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In: KATO, Mary A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

KINTSCH, Eileen. Macroprocesses and microprocesses in the development of Summarization Skill. *Cognition and Instruction*, Lawrence Erlbaum Associates. 1990, 7(3), 161-195.

KINTSCH, Walter. (1977). On comprehending stories. In: M. Just & P. Carpenter (Orgs.), *Cognitive process in comprehension* (pp. 33-62). Hillsdale: Erlbaum.

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

L. D. B. 9394/96-Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Ministério da Educação, Governo Federal, Brasil.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3 ed, 1995.

KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, Vilson. Aspectos da Leitura – uma perspectiva psicolinguística. *Coleção Ensaios*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LEITÃO, Márcio M. Psicolinguística experimental: focalizando o processamento da linguagem. In: MARTELOTTA, M.E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, p.217-234.

LINS e SILVA, M. E. ; SPINILLO, A. G. . A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n.3, p. 337-350, 2000.

LOMBROSO, Paul. Aprendizado e memória. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 2004;26(3):207-10.

LOPES, Marília M. *A atividade de resumo para avaliar a compreensão de textos em provas de proficiência de língua estrangeira*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LOPES, Marília M.; WOLFF, Clarice L. Aproximações entre a Psicolinguística e a Estética da Recepção. *Anais do III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil - PUCRS*, Porto Alegre, 09 a 11 de maio de 2012.

MACHADO, Anna Raquel. Revisitando o conceito de resumo. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo/Rio de Janeiro; EDUC/Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. In: Dionísio, A.P.; Bezerra, M.A. (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. O processo inferencial na compreensão de textos. *Relatório final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística*, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, N.A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas – um estudo do resumo. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002

MATLIN, Margaret W. *Psicologia Cognitiva*. / Tradução Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2004.

MEC, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

MEC. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2 ed. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009.

MEDEIROS, J.B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 1997.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In: *Alfabetização e letramento - conceitos e relações*. MENDONÇA, M.; SANTOS, C.F.; (orgs) Ministério da Educação. UFPE, 1ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2007 (PDF).

MOREIRA, Nadja da C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo, in: Kato, M. (org.). *A Concepção da Escrita pela Criança*. São Paulo: Pontes, 1988.

MOTA, Márcia Maria Elia Peruzzi da; CASTRO, Nelimar Ribeiro de. Alfabetização e consciência metalinguística: um estudo com adultos não alfabetizados. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 24 (2), 169-179, 2007.

MOTA, Márcia da. A consciência morfológica é um conceito unitário? In: MOTA, Márcia (org.) *Desenvolvimento Metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, Mariângela R. de. In: Martelotta, Mário Eduardo (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

PALINCSAR; Annemarie S.; BROWN, Ann L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175, 1984.

PEREIRA, Vera W. Predição leitora e inferência. In: *Inferências linguísticas nas interfaces [recurso eletrônico]* Jorge Campos (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. CD-ROM.

PEREIRA, Vera W.; SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Compreensão de textos e Consciência Metatextual – caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis, Insular, 2012.

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. S. Paulo: Martins Fontes (Texto e Linguagem), 1992.

PIAGET, J. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. por Paulo Francisco Slomp do original In. LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

RIBEIRO, Celia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, 16 (1), p. 109-116, 2003.

RODARI, Gianni. *Histórias para brincar*. São Paulo, Editora 34, 2007.

RUMELHART, David E. Schemata: the building blocks of cognition. In: Spiro et al (org.). *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: L. Erlbaum, 1980. p. 33-58.

SALLES, Jerusa Fumagalli de.; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, 2004, 9 (1), 71-80.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Repensando as relações entre alfabetização e cognição. In: TREVISAN, A.; MOSQUERA, J.M.M.; PEREIRA, V.W. (orgs.) *Alfabetização e Cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

SILVA, Jane Quintiliano G.; DA MATA, Maria Aparecida. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2º sem. 2002.

SILVA, Maria Emília L. e; SPINILLO, Alina G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia. Reflexão e Crítica*. [online]. 2000, vol.13, n.3, pp. 337-350.

SILVA, Marilice Pompeu da; MENEGASSI, Renilson José. Uma abordagem psicolinguística de leitura de texto social. *Caderno de Apoio ao Ensino*, Maringá-PR, vol. 1, n. 9, 2002, p, 39-64. ISSN 1415-6849.

SIMÕES, Patrícia M. U. *O desenvolvimento da consciência metatextual e suas relações com a compreensão de histórias*. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - UFPE, 2002.

SMITH, Frank. *Reading*. Nova York, Holt Rinehart and Winston, 1978.

\_\_\_\_\_. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 194p.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance: communication & cognition*. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 1995 [1st ed.1986].

SPINILLO, Alina G.; MOTA, Márcia Maria P.E. da; CORRÊA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão em leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 157-171, set./dez. 2010. Editora UFPR.

SPINILLO, Alina G. O Leitor e o Texto: desenvolvendo a Compreensão de Textos na Sala de Aula. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 2008, Vol. 42, Num. 1 pp. 29-40.

SPINILLO, Alina G. Eu sei fazer uma história ficar pequena: a escrita de resumo por crianças. *Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 43, N. 2, 2009a, p.p. 362-373. Sociedad Interamericana de Psicologia Latinoamericanistas.

SPINILLO, Alina G. A consciência metatextual. In: MOTA, Márcia da (org.). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009b.

SPINILLO, Alina G. Era uma vez... e foram felizes para sempre. *Temas em Psicologia. Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem*, 1, 67-87. 1993.

SPINILLO, Alina G.; MAHON, Érika da R. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia online. *Psicologia. Reflexão e Crítica*. [online]. 2007, vol.20, n.3, pp. 463-471.

SPINILLO, Alina G.; SIMÕES, Patrícia U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisa. *Psicologia. Reflexão e Crítica*. 2003 16(3) pp. 537-546.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane. Le résumé de textes. *Pratiques*, 26, 1980.

STEIN, Nancy; GLENN, Christine. *An analysis of story comprehension in elementary School children: a test of a schema*. Washington: Washington University, 1975.

STERNBERG, Robert. *Psicologia cognitiva*. Tradução da 4ª edição norte-americana. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 5 ed.

TOFFOLI, Melissa B.; LAMPRECHT, Regina R. A estimulação de habilidades auditivo-verbais de crianças pré-silábicas: contribuições para o desenvolvimento da consciência fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 89-97, jul./set. 2008.

TUNMER, William E.; HERRIMAN, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. Em W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Orgs.), *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*(pp. 12-35). New York: Springer-Verlag.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. (org. e apresentação de KOCH, Ingedore V. São Paulo: Contexto, 2000.

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

VAN DIJK, Teun A. Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension. In: JUST, Marcel A.; CARPENTER, Patricia A.(orgs.) *Cognitive Processes in Comprehension*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

**APÊNDICE A**  
**(Teste de Compreensão Leitora – CL)**

**PARTE I**

Resolva as questões abaixo, sobre a história que você leu. Marque com um X somente uma das alternativas: aquela que você achar correta:

**1) Paulo era um menino:**

- a) complicado
- b) maluquinho
- c) persistente
- d) egoísta
- e) estudioso

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

**2) O plano de Paulo era:**

- a) passear pela cidade levando um sanduíche.
- b) testar o uso do mapa na cidade.
- c) praticar seus conhecimentos sobre mapas.
- d) não ficar em casa sem fazer nada.
- e) percorrer a cidade conforme um círculo no mapa.

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

**3) A primeira dificuldade que Paulo encontrou, ao começar sua aventura, foi:**

- a) traçar um círculo no mapa.
- b) atravessar uma rua sem faixa para pedestres.
- c) seguir o caminho pelo lado esquerdo.
- d) cruzar um portão.
- e) seguir a rua em linha reta.

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....



4) **“Mas o círculo segue por conta própria, abandonando a rua” (linhas 24 e 25). O que quer dizer o trecho sublinhado?**

- a) Que o círculo e a rua seguem direções diferentes.
- b) Que a rua é muito uniforme.
- c) Que o círculo anda sozinho.
- d) Que o círculo deixa a rua sozinha.
- e) Que a rua é muito comprida.

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

5) **Por que Paulo começou a escalar uma parede (linhas 31 até 35)?**

- a) Ele queria pular o telhado.
- b) Ele queria pular de um telhado a outro.
- c) Ele queria escalar a parede.
- d) Ele queria pular uma janela.
- e) Ele queria subir uma escada.

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

6) **Paulo resolve confiar no senhor que ele encontrou. Por quê?**

- a) Por causa da aparência do senhor.
- b) Por causa da atitude e da aparência do senhor.
- c) Por causa da atitude do senhor.
- d) Por causa do interesse do senhor pelo que Paulo estava fazendo.
- e) Porque o senhor falou que Paulo não parecia um ladrãozinho.

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

7) **O senhor comparou o plano de Paulo com o círculo do compasso (linha 61). Por quê?**

- a) Porque o traçado do compasso é exato.
- b) Porque o compasso é circular.
- c) Porque o plano de Paulo é circular.
- d) Porque o plano de Paulo poderia dar certo.
- e) Porque o traçado do compasso é suave.

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

**8) Paulo NÃO conseguiu superar a última dificuldade porque:**

- a) ele não podia passar entre as patas da estátua.
- b) a base de mármore da estátua era meio alta.
- c) uma criança apareceu enquanto ele refletia.
- d) Paulo ouviu um choro de criança.
- e) Paulo não conseguiu contornar a estátua.

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

**9) A criança perdida se aproxima de Paulo enquanto ele:**

- a) está olhando o círculo.
- b) está procurando o nome do herói da estátua.
- c) resolve contornar a estátua.
- d) ouve a criança chorando.
- e) está pensando perto da estátua.

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

**10) No final da história, podemos dizer que Paulo tinha uma escolha:**

- a) Ele salva a criança e não pula a estátua.
- b) Ele ajuda a criança e não continua seu plano.
- c) Ele salva a criança e segue para onde a mão da estátua aponta.
- d) Ele ajuda a criança e continua seu plano depois de levá-la para casa.
- e) Ele ajuda a criança e a leva para um lugar seguro.

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

**APÊNDICE B**  
**(Teste de Consciência Metatextual – CM)**

**PARTE II**

(QUESTÕES ENVOLVENDO COERÊNCIA TEXTUAL)

**1) Colocar, usando números, a ordem dos acontecimentos da história que você leu:**

- A criança pediu ajuda, e Paulo desistiu do plano para ajudar a criança a encontrar sua mãe.
- O plano era andar pela cidade conforme círculo traçado num mapa com um compasso.
- Então, apareceu uma criança perdida.
- Paulo tentou colocar seu plano em prática, e passou por algumas dificuldades no caminho.
- Era uma vez um menino inquieto chamado Paulo, que tinha um plano.

Essa é a ordem certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

**Agora, resolva as questões abaixo, sobre a história que você leu. Marque com um X somente uma das alternativas: aquela que você achar correta:**

**2) Qual pode ser o título da história?**

- a) Uma triste criança
- b) As ruas da cidade
- c) A cidade em zigue-zague
- d) Um menino e suas dificuldades
- e) Uma volta pela cidade

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

**3) Leia, abaixo, três resumos da história que você leu:**

- a) Havia um menino chamado Paulo. Ele era ativo, obstinado e não se entediava nunca, sua fantasia estava sempre pronta para várias brincadeiras ou invenções. Quando ele tomava uma decisão, nunca voltava atrás. Um dia que não teve aula, decidiu traçar um círculo no mapa de sua cidade, para seguir caminhando conforme o traçado com um compasso. Apareceu um senhor. Depois de algum tempo, Paulo encontrou uma criança que estava perdida e queria reencontrar a mãe. Paulo decidiu ajudá-la e resolveu deixar o plano para outro dia em que não tivesse aula.
- b) Um menino chamado Paulo era muito inquieto e teimoso, e nunca ficava sem fazer nada. Um dia não teve aula, pegou um mapa da cidade e estendeu sobre a mesa. Fez um círculo com um compasso e resolveu passear pela cidade, caminhando exatamente conforme a linha do círculo que traçou no mapa. Mas ele passa por algumas dificuldades, pois as ruas da sua cidade não acompanham o traçado circular do compasso. No caminho, recebe o apoio de um senhor, que lhe faz perguntas e resolve ajudá-lo a pular uma parede. Depois, Paulo segue seu passeio e se depara com uma estátua, e começa a refletir sobre como poderá atravessá-la. Nesse momento, surge um menino de três anos, assustado, que deseja encontrar sua mãe.

Ele segura na mão de Paulo, que desiste de seu plano, pois tem algo mais importante para fazer: ajudar a criança a encontrar a mãe.

- c) Paulo era um menino muito teimoso e ativo, que nunca ficava sem fazer nada de interessante. Ele decidiu que faria um círculo num mapa de sua cidade com um compasso e seguiria caminhando sobre a linha que havia traçado, sem se desviar. Por coincidência, o círculo passava bem na rua onde Paulo vivia com sua família. Ele encontra um senhor gentil no caminho, que pergunta aonde ele vai? O que é que você pensa que está fazendo? Paulo teve que explicar ao senhor o que estava fazendo. O senhor resolveu ajudá-lo, pois era uma pessoa gentil. Depois de andar bastante, Paulo se deparou com uma estátua equestre. Enquanto reflete junto ao monumento, sente que alguém toca sua mão. Era uma criança de três anos, que fita Paulo com um misto de confiança e de temor, de esperança e pavor. Está quase chorando. Eles conversam. A única coisa clara é que o menino se perdeu na cidade e não sabe encontrar a rua de casa. Ele pediu a Paulo que o ajudasse a encontrar sua mãe e a ir para casa.

**Marque qual deles é o melhor e explique por quê.**

Escolhi como o melhor resumo a alternativa \_\_\_\_\_ porque .....

**Explique, agora, por que os outros dois resumos não são bons.**

O resumo \_\_\_\_\_ não é bom porque.....  
 O resumo \_\_\_\_\_ não é bom porque .....

(QUESTÕES ENVOLVENDO COESÃO TEXTUAL)

**4) A palavra sublinhada “eles”, na linha 14, está relacionada a:**

- Anéis viários
- Paulo
- As ruas
- Ponto cardeal
- Linhas e espaços

Essa é a resposta certa porque .....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

**5) Na linha 28, a expressão “ainda que”, sublinhada, pode ser substituída por:**

- Todavia
- Senão
- Entretanto
- Embora
- Assim que

Essa é a resposta certa porque .....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

6) palavra sublinhada “monumento”, na linha 74, substitui outra, que aparece antes. Qual é essa palavra?

- a) Equestre
- b) Cavalo
- c) Mármore
- d) Estátua
- e) Cabeça do herói

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

(QUESTÕES ENVOLVENDO ESTRUTURA TEXTUAL - NARRATIVA)

7) Uma história tem início, desenvolvimento (meio) e fim. O que aparece no INÍCIO da história?

- a) O personagem principal, chamado Paulo, e o que ele gosta de fazer.
- b) A aventura do Paulo pelas ruas da cidade.
- c) A criança chorando que se aproxima do Paulo.
- d) O senhor que faz perguntas ao Paulo.
- e) O personagem principal.

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

8) O que aparece no DESENVOLVIMENTO (MEIO) da história?

- a) Um menino perdido e quase chorando.
- b) Paulo fazendo as lições de casa.
- c) Os lugares por onde Paulo passa e o senhor que ele encontra.
- d) A casa do Paulo, onde ele planeja o passeio.
- e) O desenho que o Paulo faz sobre um mapa.

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

9) O que aparece no FINAL da história?

- a) Paulo tentando pular uma janela.
- b) O senhor que faz perguntas ao Paulo.
- c) As dificuldades que Paulo teve quando andava pela cidade.
- d) Paulo encontrando uma estátua de cavalo.
- e) Um menino de três anos, que aparece quase chorando.

Essa é a resposta certa porque .....

.....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

.....

.....

**10) O que aparece na história que você leu?**

- a) Os personagens e o local.
- b) Os personagens.
- c) Os personagens, os locais e a aventura do Paulo.
- d) Os locais onde a história acontece.
- e) Os locais e a aventura do Paulo.

Essa é a resposta certa porque .....

Para chegar a essa resposta, eu pensei assim:

## APÊNDICE C

**AVALIAÇÃO, DA PARTE DO PROFESSOR, DOS ALUNOS SUBMETIDOS A  
TESTE DE RESUMO**

ALUNO: ..... IDADE:..... SÉRIE/ANO:.....

**1) Competência em leitura:**

ótimo     muito bom     bom     regular     sofrível     ruim

**2) Competência em produção escrita:**

ótimo     muito bom     bom     regular     sofrível     ruim

**3) Caso já tenha trabalhado com/solicitado resumos, qual seria o grau de avaliação desse aluno?**

ótimo     muito bom     bom     regular     sofrível     ruim

Observações que considere pertinentes ao assunto:

.....  
.....  
.....  
.....

## APÊNDICE D

### QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS

Nome do(a) filho(a): ..... SEXO: ( ) masculino ( ) feminino

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### CAROS PAIS OU RESPONSÁVEIS:

Solicitamos que respondam ao questionário abaixo.

#### 1. O seu filho costuma manusear em casa:

livros infantis: ( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) com frequência ( ) sempre

revistas: ( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) com frequência ( ) sempre

jornais: ( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) com frequência ( ) sempre

outro tipo de material escrito (catálogos, folhetos, cadernos etc.):

( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) com frequência ( ) sempre – qual material?

\_\_\_\_\_

#### 2. O seu filho demonstra interesse por ler esses materiais?

Livros infantis: ( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) com frequência ( ) sempre

revistas: ( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) com frequência ( ) sempre

jornais: ( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) com frequência ( ) sempre

outro tipo de material escrito – qual: \_\_\_\_\_:

( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) com frequência ( ) sempre

Citar nomes de histórias que seu filho

gosta: \_\_\_\_\_

#### 3. Sua família lê?

Livros: ( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) com frequência ( ) sempre

Revistas: ( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) com frequência ( ) sempre

jornais: ( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) com frequência ( ) sempre

outro tipo de material escrito – qual: \_\_\_\_\_

( ) nunca ( ) raramente ( ) às vezes ( ) com frequência ( ) sempre



**4. Em casa, sua família tem livros de algum tipo abaixo? Marque todos que tiver:**

histórias de aventura  romance  poesia  livros didáticos (de escola)

outro(s): \_\_\_\_\_

**5. A família tem o hábito de escrever (cartas, e-mails, bilhetes, listas)?**

sempre  nunca  às vezes

**6. Em qual faixa salarial a renda da família se classifica?**

até 1 salário mínimo  até três salários mínimos  mais de três salários mínimos

**7. Grau de instrução dos pais:**

Da mãe:  não alfabetizado  ensino fundamental incompleto  ensino fundamental completo  ensino médio incompleto  ensino médio completo  superior incompleto  superior completo

Do pai:  não alfabetizado  ensino fundamental incompleto  ensino fundamental completo  ensino médio incompleto  ensino médio completo  superior incompleto  superior completo

**8. Profissão ou ocupação dos pais:**

Da mãe:

Do pai:

**9. Número de filhos**

1  2  3  4 ou mais

## ANEXO 1

(Narrativa apresentada aos sujeitos)

Nome:.....Idade:.....Dia e mês do aniversário:.....

**Leia atentamente a história abaixo:**

1 Paulo era um garoto muito ativo. Não conseguia ficar sem fazer nada de interessante  
 2 ou de útil. Não se entediava nunca, porque sua fantasia estava sempre pronta para lhe  
 3 sugerir uma brincadeira, um trabalho, uma invenção. Era também obstinado: uma vez  
 4 tomada uma decisão, nunca voltava atrás, nunca deixava a coisa pela metade. Um dia em  
 5 que não tinha aula na escola e estava sozinho em casa, Paulo fez depressa as lições, depois  
 6 abriu sobre a mesa um grande mapa da sua cidade e contemplou demoradamente o  
 7 emaranhado de praças e ruas, becos e avenidas, mais denso nos quarteirões centrais, mais  
 8 esgarçado onde os bairros da periferia se confundiam com o começo do campo.

9 Quase sem perceber, Paulo se viu com o compasso na mão e desenhou, sobre  
 10 aquela confusão desordenada de linhas e espaços, um círculo exato. Que ideia estranha ele  
 11 estava tendo... Mas, afinal, por que não tentar? Pronto, sua decisão já estava tomada: dar  
 12 uma volta pela cidade. Mas uma volta exata. As ruas circulam em zigue-zague, virando  
 13 caprichosamente a cada tanto, abandonando um ponto cardeal para seguir outro. Mesmo os  
 14 grandes anéis viários só são circulares por modo de dizer: eles não foram traçados com o  
 15 compasso. Ele, Paulo, queria dar a volta na cidade andando sempre sobre o círculo  
 16 desenhado pelo seu compasso, sem se desviar um passo daquela circunferência, tão  
 17 perfeita quanto uma boa ideia.

18 Por coincidência, o círculo passava bem na rua onde Paulo vivia com sua família. Ele  
 19 meteu o mapa num bolso, no outro enfiou um sanduíche para o caso de sentir fome, e lá se  
 20 foi. Já na rua, Paulo decide ir para a esquerda. O círculo do compasso segue por um bom  
 21 trecho da rua, depois a atravessa num ponto onde não há faixa de pedestre. Mas Paulo não  
 22 se deixa afastar de seu projeto. Assim como o círculo, ele atravessa a rua e vai parar diante  
 23 de um portão.

24 A rua, daquele ponto, segue em linha reta. Mas o círculo segue por conta própria,  
 25 abandonando a rua. Parece que passa bem no meio daquelas casas e sai numa praça do  
 26 outro lado. Depois de dar uma olhada no mapa, Paulo cruza o portão. Não tem ninguém ali.  
 27 Ele continua. Um quintal. Dá para passar. E agora? Agora há uma escada, mas Paulo  
 28 hesita em subir: ainda que conseguisse chegar ao alto, nunca poderia subir no telhado e  
 29 depois saltar de um telhado para outro...Com um lápis é fácil passar por cima dos telhados,  
 30 mas a pé e sem asas é outra história.

31 Por sorte, no átrio da escada há uma janelinha. Um pouco alta, na verdade, e não  
 32 muito grande. Paulo confere o mapa: não resta dúvida, para acompanhar o círculo é preciso  
 33 passar por ali. O único jeito é pular a janela. Quando está se preparando para escalar a  
 34 parede, é surpreendido por uma voz masculina atrás dele, que o faz grudar-se na parede  
 35 como uma aranha assustada.

36 - Ei, rapazinho, aonde vai? O que é que você pensa que está fazendo? Desça já daí.

37 - Está falando comigo?

38 - É claro que sim. Me diga uma coisa, por acaso você é um ladrãozinho? Não, não  
 39 tem cara de ladrão. Então, talvez esteja fazendo ginástica?

40 - Na verdade, senhor...eu só queria passar para o outro quintal.

41 - É só descer daí, contornar a casa e entrar no próximo portão.

42 - Ah, não, não posso...

43 - Já entendi: você aprontou alguma e está com medo que te peguem.

44 - Não, eu juro que não fiz nada de errado...

45 Paulo observa atentamente o senhor que o deteve ao pé da janela. Parece uma  
 46 pessoa gentil, sem sombra de dúvida. Tem uma bengala, mas não a usa para ameaçar.  
 47 Apoiar-se nela, sorrindo. Paulo resolve confiar nele e lhe revela seu plano...

48 - Dar a volta na cidade – repete o senhor -, seguindo uma circunferência desenhada  
 49 com o compasso?

50 - Sim, senhor.

51 - Filho, mas isso não é possível. O que vai fazer se se deparar com um muro em  
 52 alguma passagem?

53 - Pular o muro.

54 - E se for alto demais?

55 - Eu cavo um buraco e passo por baixo.

56 - E quando chegar na beira do rio? Veja, no seu mapa o círculo atravessa o rio onde  
 57 ele é mais largo, e nesse ponto não existe ponte.

58 - Mas eu sei nadar.

59 - Entendo, entendo. Você é do tipo que não se entrega facilmente, não é?

60 - Sou.

61 - O seu plano é preciso como o círculo do compasso, e... o que quer que eu diga? Vá  
 62 em frente!

63 - Então vai me deixar passar pela janela?

64 - Melhor do que isso, vou te ajudar. Venha, eu faço uma escadinha com as mãos.  
 65 Ponha o pé aqui, e força...Cuidado na descida...

66 - Muito obrigado, senhor! Adeus!

67 E Paulo vai em frente. Quer dizer, não exatamente em frente: ele vai em círculo, sem  
 68 jamais pôr os pés fora da linha que desenhou no seu mapa. Agora ele se depara com uma  
 69 estátua equestre. Um cavalo de bronze empinado sobre uma base de mármore. Um herói  
 70 cujo nome Paulo ignora segura as rédeas com a mão esquerda, e com a direita aponta para  
 71 uma meta distante. Parece apontar exatamente na direção em que continua o círculo de  
 72 Paulo. O que fazer? Passar por entre as patas do cavalo? Escalar por cima da cabeça do  
 73 herói? Ousadamente contornar a estátua?

74 Enquanto reflete junto ao monumento, Paulo sente em sua mão o toque de uma  
 75 mãozinha menor e mais quente que a sua.

76 - Quero ir pra casa.

77 A vozinha insegura e trêmula pertence a um garotinho de três anos. Ele fita Paulo  
 78 com um misto de confiança e de temor, de esperança e pavor. Seus olhos têm uma grande  
 79 vontade de chorar.

80 - Onde você mora?

81 O garotinho indica um ponto vago no horizonte.

82 - Eu quero minha mãe.

83 - Onde está sua mãe?

84 - Lá!

85 Mas também esse “lá” indica um ponto impreciso. A única coisa clara é que o menino  
 86 se perdeu na cidade e não sabe encontrar a rua de casa. Sua mão agarrou firmemente a de  
 87 Paulo e não a abandona.

88 - Me leva pra minha mãe?

89 Paulo gostaria de dizer que não pode, que tem uma coisa mais importante a fazer,  
 90 mas não se sente capaz de trair a confiança que o pequeno deposita nele. Paciência quanto  
 91 ao círculo, o compasso e a volta na cidade: fica para a próxima...

92 - Venha – diz Paulo -, vamos procurar a sua mãe.

### Mini Glossário

- Esgarçado (linha 8) = alargado.
- Periferia (linha 8) = arredores da cidade.
- Compasso (linha 9) = Instrumento de metal usado para tomar medidas e traçar circunferências.
- Caprichosamente (linha 13) = cuidadosamente.
- Pontocardeal (linha 13) = ponto de orientação no espaço terrestre, relacionado com a posição do sol.
- Anéisviários (linha 14) = estrada ou rua construída em forma circular nas grandes cidades, para facilitar o deslocamento dos veículos.
- Hesita (linha 28) = fica em dúvida
- Átrio (linha 31) = espécie de hall de entrada das casas.
- Equestre (linha 69) = relacionado a cavalo ou égua.
- Mármore (linha 69) = tipo de pedra usada em casas e edifícios.

**ANEXO 2**

(TESTE-PILOTO)

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS)  
FACULDADE DE LETRAS (FALE)  
DOUTORADO EM LETRAS – Linguística****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA OS ALUNOS**  
Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de Doutorado “*Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e resumo de histórias – possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística*”. A pesquisa acontecerá no mês de junho de 2014, durante uma aula de Língua Portuguesa e em conjunto com a professora da turma. Constará de três testes-piloto: 1) com a elaboração de resumo de história; 2) com exercício sobre compreensão da história, com 10 questões; 3) com exercício sobre consciência textual, com 10 questões. A turma será dividida em três grandes grupos, e cada um fará um dos três exercícios mencionados acima. O objetivo final é verificar se haverá necessidade de reformular as questões dos testes, para uma posterior aplicação em escolas de Porto Alegre. A participação na pesquisa não prejudicará o andamento das suas aulas. Você pode desistir de sua participação na pesquisa, a qualquer momento.

Solicitamos seu nome a seguir, em caso de CONCORDÂNCIA em participar da pesquisa.

→Eu, \_\_\_\_\_,  
concordo em participar da pesquisa, composta de três testes-piloto.

Por favor, entregar esta folha à sua professora. Obrigada por sua colaboração!

---

Nome e contato dos pesquisadores, em caso de dúvidas ou esclarecimentos:  
Orientadora: Vera Wannmacher Pereira. E-mail: [vpereira@pucrs.br](mailto:vpereira@pucrs.br) Fone: (51) 33916148;  
Pesquisadora: Marília Marques Lopes. E-mail: [liamarilopes@gmail.com](mailto:liamarilopes@gmail.com) Fone: (51) 33308215  
ou (51) 91361653.

---

Pesquisadora: Doutoranda Marília Marques Lopes

### ANEXO 3

(TESTE-PILOTO)

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS)**  
**FACULDADE DE LETRAS (FALE)**  
**PESQUISA DE DOUTORADO EM LETRAS - Linguística**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PAIS OU**  
**RESPONSÁVEIS**

Senhores pais ou responsáveis:

O seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa de Doutorado “*Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e resumo de histórias – possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística*”. A pesquisa acontecerá no mês de junho de 2014, durante uma aula de Língua Portuguesa e em conjunto com a professora da turma. Constará de três testes-piloto: 1) com a elaboração de resumo de história; 2) com exercício sobre compreensão da história, com 10 questões; 3) com exercício sobre consciência textual, com 10 questões. A turma será dividida em três grupos, e cada um fará um dos exercícios mencionados acima. O objetivo final é verificar se haverá necessidade de reformular as questões dos testes, para uma posterior aplicação em escolas de Porto Alegre. A participação na pesquisa não prejudicará o andamento das aulas. O aluno pode desistir de sua participação na pesquisa, a qualquer momento. Solicitamos o preenchimento do quadro a seguir.

<p>→ “Eu, _____, responsável legal por (nome do aluno) _____,</p> <p><b>( ) autorizo / ( ) não autorizo</b> a sua participação na pesquisa realizada pela pesquisadora abaixo descrita, no Colégio Estadual Francisco Antônio Vieira Caldas Júnior, em Porto Alegre, constituída de teste-piloto envolvendo três tipos de teste: resumo, compreensão leitora e consciência linguística, sendo as atividades realizadas em conjunto com a professora de Língua Portuguesa. Estou ciente de que os resultados serão utilizados para o aprimoramento dos testes definitivos, a serem aplicados em escolas de Porto Alegre, e de que a pesquisadora fornecerá os resultados individuais para os alunos através da professora responsável pela turma.</p>
--

Em caso de não concordância com a participação do aluno na pesquisa, este não será prejudicado nas atividades da pesquisadora a serem realizadas em conjunto com a professora, em sala de aula.

Por favor, entregar esta folha à escola. Obrigada por sua colaboração!

---

Nome e contato dos pesquisadores, em caso de dúvidas ou esclarecimentos: Orientadora: Vera Wannmacher Pereira. E-mail: [vpereira@pucls.br](mailto:vpereira@pucls.br) Fone: (51) 33916148; Pesquisadora: Marília Marques Lopes. E-mail: [liamarilopes@gmail.com](mailto:liamarilopes@gmail.com) Fone: (51) 33308215 ou (51) 91361653.

---

Pesquisadora: Doutoranda Marília Marques Lopes

**ANEXO 4**  
**(TESTE DEFINITIVO)**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS)  
FACULDADE DE LETRAS (FALE)

**PESQUISA DE DOUTORADO EM LETRAS - LINGUÍSTICA**

*TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA OS ALUNOS*

Prezado Aluno: você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de Doutorado intitulada “*Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e resumo de histórias – possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística*”. A pesquisa acontecerá no mês de agosto de 2014, em três dias diferentes. Constará de: 1) teste de resumo de história; 2) teste de compreensão leitora; 3) teste de consciência textual. Você terá encontros com a pesquisadora juntamente com a professora, durante algumas aulas de Língua Portuguesa, onde participará dessa pesquisa. O objetivo final é verificar se há alguma relação positiva entre a consciência textual e a elaboração de resumos de história. Este estudo não causará prejuízo às suas aulas normais com a professora, e você poderá desistir quando quiser. Seu nome não aparecerá na pesquisa final, e você poderá saber como foi seu desempenho posteriormente, através da pesquisadora.

Solicito seu nome a seguir, em caso de CONCORDÂNCIA em participar da pesquisa.

→Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa.

---

Nome e contato dos pesquisadores:

Pesquisadora: Marília Marques Lopes. E-mail: [liamarilopes@gmail.com](mailto:liamarilopes@gmail.com) (51) 33308215 ou (51) 91361653.

Orientadora: Vera Wannmacher Pereira. E-mail: [vpereira@pucrs.br](mailto:vpereira@pucrs.br) Fone: (51) 33916148

---

Pesquisadora Marília Marques Lopes

**ANEXO 5**  
(TESTE DEFINITIVO)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS)  
FACULDADE DE LETRAS (FALE)

PESQUISA DE DOUTORADO EM LETRAS - LINGUÍSTICA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PAIS  
OU RESPONSÁVEIS**

Senhores pais ou responsáveis: o seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa “*Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e resumo de histórias – possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística*”. A pesquisa acontecerá no mês de agosto de 2014, durante as aulas de Língua Portuguesa e em conjunto com a professora da turma. Constará de três encontros em que serão trabalhados: 1) a elaboração de resumo de história; 2) exercícios sobre compreensão da história, com 10 questões; 3) exercícios sobre consciência textual, com 10 questões. O objetivo final é verificar se há uma relação positiva entre os testes com 10 questões e a elaboração de resumo de história. A participação na pesquisa não prejudicará o andamento das aulas. O aluno pode desistir de sua participação na pesquisa, a qualquer momento. Solicitamos o preenchimento do quadro a seguir.

→ “Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal por (nome do aluno) \_\_\_\_\_, ( ) **autorizo** / ( ) **não autorizo** a sua participação na pesquisa realizada pela pesquisadora abaixo descrita, na Escola Estadual de Primeiro Grau \_\_\_\_\_, em Porto Alegre, constituída de três encontros em que serão realizados três tipos de teste: resumo, compreensão leitora e consciência linguística, sendo as atividades realizadas em conjunto com a professora de Língua Portuguesa. Estou ciente de que os resultados serão utilizados para os devidos fins da pesquisa, de que os nomes dos participantes serão resguardados, e de que a pesquisadora fornecerá os resultados individuais para os alunos através da professora responsável pela turma.

Em caso de não concordância com a participação do aluno na pesquisa, este não será prejudicado nas atividades da pesquisadora a serem realizadas em conjunto com a professora, em sala de aula.

Por favor, entregar esta folha à professora responsável pela turma. Obrigada!

Nome e contato dos pesquisadores, em caso de dúvidas ou esclarecimentos: Orientadora: Vera Wannmacher Pereira. E-mail: [vpereira@pucrs.br](mailto:vpereira@pucrs.br) Fone: (51) 33916148; Pesquisadora: Marília Marques Lopes. E-mail: [liamarilopes@gmail.com](mailto:liamarilopes@gmail.com) Fone: (51) 33308215 ou (51) 91361653.

Pesquisadora: Marília Marques Lopes



## ANEXO 6

Resumo com escore 0,0

Agora, faça um resumo da história que você leu.

Paula é um garoto muito ativo. nos pontos de fixar  
sem fazer nada. Paula tinha um mapa e resolveu dar  
volta na cidade

23

## ANEXO 7

Resumo com escore 4,0

Agora, faça um resumo da história que você leu.

PAULO TINHA MUITA ENERGIA E ADORAVA BRINCAR MAS ELE NÃO TINHA AULA ENTÃO ELE FEZ AS LIÇÕES BEM DEPRESSA ELE ABRIU UM MAPA DA CIDADE SOBRE A MESA E ELE DESENHOU PRACAS AVENIDAS E BECOS ELE MESMO SE VIU COM UM COMPASSO ELE DESENHOU SOBRE AQUELA CONFUSÃO DE LINHAS E ESPAÇOS, UM CIRCULO, MAS QUE IDÉIA ESTRANHA ELE ESTAVA TENDO... AFINAL POR QUE NÃO TENTAR? SUA DECISÃO ESTAVA TOMADA: FAZER UMA VOLTA NA CIDADE, UMA VOLTA EXATA AS RUAS CIRCULAM EM ZIGUE-ZAGUE CAPRICIOSAMENTE A CADA TANTO ABANDONANDO PONTO CARDÉAL A SEGUIR OUTRO MESMO OS GRANDES SÓ SÃO CIRCULARES POR MÓD DE DIZER ELAS NÃO FORAM TRACADAS COM O COMPASSO, PAULO QUERIA DAR A VOLTA NA CIDADE SEMPRE SOBRE O CIRCULO PASSAVA BEM NA RUA PAULO VIVIA COM SUA FAMILIA, METEV O MAPA NUM BOLSO E LA SE FOI O CIRCULO DO COMPASSO SEGUIE POR UM BOM TRECHO DA RUA.

## ANEXO 8

Resumo com escore 4,5

Agora, faça um resumo da história que você leu.

Paulo era uma criança muito ativa. Sempre  
 fazia algo interessante e útil. Nunca se  
 cansava. Sua imaginação estava sempre  
 pronta para inventar brincadeiras, mas  
 também uma invenção. Uma invenção  
 obtida: sempre que inventava uma  
 ideia nunca voltava atrás, sempre terminava  
 no fim... Um dia um que não chorava  
 aula na escola Paulo estava fazendo um  
 trabalho. Ele fez rapidamente as lições, depois  
 deixou de ir à escola um mês inteiro. Mas  
 da sua cidade e chegou de repente, e  
 acompanhado de suas irmãs e suas irmãs  
 e irmãs, mais de cem apartamentos  
 que ficam no centro da cidade, mas  
 alargados onde as ruas das aldeias  
 da cidade se confundem com o começo das  
 campos.

Quase sem perceber Paulo estava  
 com um compasso na mão e desenhava  
 um círculo exato. Mas afinal, para que  
 não pensar? Porém sua decisão  
 já estava tomada: dar uma volta na cidade.  
 Mas uma volta exata bem por mim  
 e se for feita de cima. Então Paulo  
 seguiu em frente... no mês de  
 quando Paulo encontrou um homem pedindo  
 para ele descer de sua janela. Paulo explicou  
 seu plano e ele deu a volta na cidade.  
 Finalmente o homem o entendeu e  
 contou que pula-se sobre o seu telhado.  
 Depois Paulo se deparou com uma estatua  
 equestre. Mas se deparou a uma criança  
 de 3 anos, ela estava chorando.  
 habitava perdida na cidade, e queria  
 desesperadamente sua mãe. E ela  
 foi Paulo ajudou-a e deu seu  
 plano de dar a volta na cidade para  
 encontrá-la...

## ANEXO 9

Resumo com escore 8,2

Agora, faça um resumo da história que você leu.

O Paulo é um menino ativo. Ele não fica sem fazer algo de interessante ou de útil. <sup>12</sup>

Um dia ele pegou seu mapa de sua cidade e fez um círculo exato e passou pelas ruas, praças, beco e avenidas. Paulo colocou seu mapa no bolso e em outro botou um sanduíche. Como sentiu fome, lá na rua, Paulo pegou a esquerda e seguiu a linha do círculo. <sup>62</sup>

Paulo dá de frente com o portão após ter atravessado uma rua sem faixa de pedestre. Paulo cruzou o portão mas não tinha ninguém ali, ele continua um quintal. Lá para passar a grade Paulo encontra uma escada mas viu que não ia conseguir chegar ao telhado e não ia conseguir pular para outro telhado mesmo se conseguisse chegar no 1º telhado. Depois ele encontrou uma chancelinha. E quando ele foi passar pela janela um guarda lá eles ficaram batendo papo. <sup>148</sup>

No fim o guarda resolveu ajudar o Paulo. E Paulo seguiu na linha do círculo. Paulo deu de frente com uma estátua. Paulo pensou como passar sobre esta estátua, enquanto isso Paulo sentiu uma mão pequena menor do que a dele. E o menino estava perdido.

Paulo persistiu de se sentir e ajudou o menino. <sup>153</sup>

## ANEXO 10

Resumo com escore 9,3

Um menino chamado Paulo adorava fazer coisas interessantes e não gostava de ficar parado.

Um dia Paulo estava na sua casa e resolveu obter o impossível: fazer o mapa que tinha um compasso na sua mão e que ele colocasse em cima do mapa conseguindo fazer um círculo perfeito, e foi o que ele fez. Então ele pegou o mapa e foi caminhando pela cidade enquanto ele tinha que ele tinha demarcado no mapa, e tudo que tivesse na frente dele ele iria fazer.

No meio do caminho ficou de frente com uma casa que tinha um sinal de proibido entrar. Paulo sabia que chegou num homem e perguntou o que ele estava fazendo, então Paulo explicou e chamou o homem.

Então novamente no caminho Paulo sentiu uma mão pequena e quente na sua mão. Era um menino que tinha se perdido da sua mãe. Paulo queria dizer que não podia ajudar mas não adiantou e resolveu ajudar o menino e deixá-lo para fazer o seu percurso até ao dia.

## ANEXO 11

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Aprender a resumir através de intervenções do professor como auxiliares no desenvolvimento da capacidade do aluno de 5º ano do ensino fundamental de realizar sínteses de histórias.

**Pesquisador:** Vera Wannmacher Pereira

**Área Temática:**

**Versão:**

**CAAE:** 31403214.8.0005.0305

**Instituição Proponente:** UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 705.823

**Data da Relatoria:** 06/06/2014

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa "Aprender a resumir – intervenções do professor como auxiliar no desenvolvimento da capacidade de alunos de 5º ano do ensino fundamental de realizar sínteses de histórias" refere-se ao trabalho de tese da doutoranda Marilô Marques Lopes, sob orientação da Profa. Drá. Vera Wannmacher Pereira do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS.

**Objetivo da Pesquisa:**

O estudo tem por objetivo investigar a influência da consciência textual na produção escrita de alunos do 5º ano do ensino fundamental. Especificamente, visa a avaliar a eficiência da aplicação de uma sequência didática direcionada à elaboração de resumos, envolvendo atividades que visem à consciência textual. Parte-se da hipótese de que existe uma correlação entre a produção de resumo de texto narrativo sem intervenção prévia e a produção de resumo depois de intervenção.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não são apontados riscos à saúde ou integridade física e psicológica dos participantes e nem benefícios materiais ou financeiros aos participantes da pesquisa.

**Endereço:** Av. Itália, 3031, prédio 41, sala 645  
**Cidade:** Porto Alegre **CEP:** 91.515-000  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Teléfono:** (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br