

COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA EM DIFERENTES OBJETIVOS DE LEITURA

Vera Wannmacher Pereira

vpereira@pucls.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)

Caroline Bernardes Borges

caroline.bernardes@acad.pucls.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)

Resumo: Este artigo tem por objetivo evidenciar a relação entre compreensão leitora e consciência linguística de alunos do Ensino Médio, considerando diferentes objetivos de leitura, através da exposição dos resultados de pesquisa realizada. Para tanto, primeiramente, apresentam-se os fundamentos teóricos da pesquisa. Conceitos referentes ao processo de compreensão leitora (Pereira 2012; Kato 1999; Scliar-Cabral 2008; Smith 2003), bem como aos objetivos de leitura (Giasson 2000; Solé 1998) e à consciência linguística (Poersch 1998; Pereira 2010) são abordados nessa parte. Logo após, a metodologia é descrita. Participaram da pesquisa 61 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre, Brasil. Esses alunos foram distribuídos em dois grupos, com objetivos de leitura diferentes (grupo 1: objetivo de elaborar um resumo do texto; grupo 2: objetivo de buscar uma informação específica no texto). Após a realização da tarefa, os alunos responderam a um protocolo verbal escrito, explicando como pensaram para realizar a atividade. Com apoio nesses dados, o nível de consciência linguística na tarefa foi examinado. Ao final, apresentam-se os resultados e a discussão sobre eles. Dessa forma, foi possível observar a relação entre desempenho em compreensão leitora (expresso na atividade) e nível de consciência linguística (revelado no protocolo verbal), considerando cada objetivo de leitura. Os resultados mostraram que: quanto à compreensão leitora, em ambos os grupos grande parte dos sujeitos obteve bom desempenho; quanto à consciência linguística, no grupo 1, os sujeitos se concentraram nos níveis pré-consciente e consciente, enquanto os sujeitos do grupo 2, predominantemente, nos níveis pré-consciente e consciente pleno. Conforme os testes de correlação e significância, no grupo 1, a correlação entre compreensão leitora e consciência linguística foi igual a 0,645 (positiva e moderada), porém, não significativa ($P=0,807$); e, no grupo 2, a correlação entre as duas variáveis foi igual a 0,883 (positiva e forte), mas também não significativa ($P=0,963$). Embora não significativos estatisticamente, os resultados permitiram reconhecer a existência de relações entre compreensão

leitora e consciência linguística e recomendar a continuidade de estudos nesse âmbito e sua consideração no ensino da leitura.

Palavras-chave: Compreensão leitora; objetivos de leitura; consciência linguística; ensino da leitura.

Abstract: This article aims to show the relationship between reading comprehension and linguistic awareness of Basic Education students, considering different reading objectives, through the presentation of the results of a research carried out. To do so, first, the theoretical foundations of the research are presented. Reading comprehension processing concepts (Pereira 2012, Kato 1999, Scliar-Cabral 2008, Smith 2003), as well as reading objectives (Giasson 2000, Solé 1998) and linguistic awareness (Poersch 1998; Pereira 2010) are covered in this part. Soon after, the methodology is described. Sixty one high school students from a public school in Porto Alegre, Brazil, participated in the study. These students were distributed into two groups, with different reading objectives (group 1: objective of elaborating a summary of the text, group 2: objective of searching for specific information in the text). After completing the assignment, the students answered a written verbal protocol, explaining how they thought to perform the activity. With support in these data, the level of linguistic awareness in the task was examined. At the end, the results and the discussion about them are presented. Thus, it was possible to observe the relationship between performance in reading comprehension (expressed in the activity) and level of linguistic awareness (revealed in the verbal protocol), considering each reading objective. The results showed that: in reading comprehension, in both groups, most of the subjects performed well; as far as linguistic awareness is concerned, in group 1, subjects focused on pre-conscious and conscious levels, while subjects in group 2 predominantly at pre-conscious and full conscious levels. According to the tests of correlation and significance, in group 1, the correlation between reading comprehension and linguistic awareness was equal to 0.645 (positive and moderate), but not significant ($P = 0.807$); and, in group 2, the correlation between the two variables was equal to 0.883 (positive and strong), but also not significant ($P = 0.963$). Although not statistically significant, the results allow us to recognize the existence of relations between reading comprehension and linguistic awareness and to recommend the continuity of studies in this field and their consideration in teaching reading.

Keywords: Reading comprehension; reading objectives; linguistic awareness; reading teaching.

1 – Introdução

Muitas são as dificuldades enfrentadas nas aulas de Língua Portuguesa na escola, principalmente no que se refere à compreensão leitora, donde a importância de investigar esse processo desenvolvido pelos estudantes.

A partir disso, neste estudo é examinada a relação entre a compreensão leitora e a consciência linguística de estudantes, considerando dois objetivos de leitura de um texto – elaborar um resumo do texto (grupo 1) e buscar uma informação específica no texto (grupo 2), sendo, desse modo, o processo de leitura observado a partir do objetivo que o sujeito tem frente ao texto.

Para apresentar o estudo realizado, inicialmente, os tópicos referentes à base teórica são expostos, abordando conceitos referentes à leitura e à compreensão leitora (Pereira 2012; Kato 1999; Scliar-Cabral 2008; Smith 2003), aos objetivos de leitura, embasados nas ideias de Giasson (2000) e Solé (1998), e à consciência linguística (Poersch 1998; Pereira 2010). Após a exposição da parte teórica, apresentam-se a metodologia de pesquisa utilizada, os resultados obtidos e sua discussão, e, ao final, as conclusões e as referências.

A partir da pesquisa realizada e das reflexões construídas, considera-se que as atividades de leitura devam ser planejadas tendo em vista os objetivos de leitura, pois estudos indicam que eles realmente influenciam o processo de compreensão (Fregonezi 2002; Kissilevite 2007; Ferreira & Dias 2004; Strey 2012, entre outros) juntamente às demais variáveis de leitura. Outros estudos mostram também a relação entre compreensão leitora e consciência linguística (Spinillo, Mota & Correa 2010; Barboza 2014), bem como entre a consciência linguística e o uso de estratégias de leitura em diferentes suportes (Pereira & Santos 2017a). Da mesma forma, estudos sobre a consciência linguística dos alunos, bem como sobre o desenvolvimento desse processo na sala de aula, evidenciam-nos como caminhos possíveis para melhorar o desempenho em compreensão leitora desses alunos.

2 – Fundamentos teóricos

Apresenta-se, a seguir, a fundamentação teórica do estudo: primeiramente, os conceitos relacionados à compreensão leitora; depois, os pressupostos dos objetivos de leitura; e, por fim, o tópico referente à consciência linguística.

2.1 – Compreensão leitora

A compreensão leitora, sob a perspectiva psicolinguística, envolve o entendimento do conteúdo decodificado e também o processamento realizado pelo leitor para chegar a esse entendimento (Pereira 2012). Sendo assim, não só o que acontece durante esse processo é de interesse da área, mas também como acontece.

A leitura e o processo de compreensão possuem variáveis intervenientes, que encaminham esse processo e o que o leitor compreenderá do texto. Essas variáveis

(Kato, 1999) são: os conhecimentos prévios do leitor, isto é, todos os conhecimentos linguísticos e de mundo que possui e associa às informações contidas no texto para formar novos conhecimentos (Fontana & Rosseti 2007; Kleiman 2000; Koch & Elias 2006; Smith 2003; Travaglia & Koch 1989; Gerhardt, Albuquerque & Silva 2009); as características do texto lido – as marcas estruturais e linguísticas de seu gênero e tipo (Adam 2008; Bazerman 2009; Blank 2013; Coelho & Correa 2017); e os objetivos de leitura do leitor, que orientam os procedimentos que ele adotará para chegar à compreensão (Giasson 2000; Solé 1998).

Esse processo acontece a partir de dois movimentos cognitivos que ocorrem de maneira interativa e são utilizados de acordo com a situação de leitura em que o leitor se encontra (Scliar-Cabral 2008, 2009) – o *bottom-up* e o *top-down*. O movimento *bottom-up*, de natureza ascendente, caracteriza-se pela leitura realizada das menores unidades do texto para o todo, ocorrendo linear e minuciosamente. Durante esse movimento, as pistas visuais do texto são as mais utilizadas, auxiliando na composição do todo do texto. No movimento *top-down* (Goodman 1991; Smith 2003), o leitor realiza uma leitura não linear, partindo das maiores unidades do texto para as menores, isto é, da macroestrutura para a microestrutura, com base predominantemente em seus conhecimentos prévios.

Para que a compreensão seja atingida, o leitor utiliza estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas (Kato 1999; Kleiman 2000; Pereira & Santos 2017b; Cavalcante & Ribeiro 2016). As estratégias cognitivas são aquelas utilizadas de forma inconsciente, automática, caracterizadas por serem intuitivas, enquanto as estratégias metacognitivas são as utilizadas de maneira consciente, a partir da intenção do leitor. Dessa forma, o leitor volta-se para a reflexão sobre os planos constitutivos da língua – fônico, mórfico, sintático, semântico, pragmático e textual – para observá-la intencionalmente.

Entende-se, dessa forma, que o processamento da compreensão acontece, em parte, de maneira automática e inconsciente, mas, por outro lado, requer que o leitor reflita sobre a língua e sobre seu funcionamento (Craik & Lockhart 1972). É importante, portanto, que os alunos sejam estimulados a pensar conscientemente sobre esse funcionamento, para que suas habilidades linguísticas sejam aprimoradas, resultando em uma maior eficiência em compreensão.

Da mesma forma, é importante que seus objetivos de leitura frente ao texto também estejam bem claros em suas mentes, para que consigam adotar os procedimentos mais adequados e eficazes em função da situação com a qual se deparam. Como o propósito deste estudo é evidenciar a relação entre compreensão e consciência linguística de acordo com o objetivo de leitura do leitor, os pressupostos acerca deste tópico e sua importância serão apresentados a seguir.

2.2 – Objetivos de leitura

Quando o leitor tem um objetivo, primeiramente pensa na maneira mais eficaz para alcançá-lo, a partir do caminho mais benéfico e adequado. Durante

a atividade de leitura, o processo ocorre da mesma forma: quando ele sabe o que quer com determinada leitura, seleciona os procedimentos mais adequados para chegar à compreensão do texto.

Assim, o objetivo de leitura direciona os caminhos que o leitor deve percorrer para alcançá-lo, pois indica as rotas mais pertinentes a serem traçadas. Portanto, a intenção do leitor, isto é, aquilo que quer com o texto, determinará como será a leitura que fará dele. Isso se confirma porque, ao alterar o objetivo de leitura que tem frente a um texto, o tipo de leitura realizado também sofrerá alterações (Solé 1998).

De acordo com o objetivo que possui, o leitor adota procedimentos e estratégias de leitura condizentes com esse objetivo – adequados, conforme seu julgamento, para atingi-lo –, que provavelmente serão diferentes se o objetivo de leitura também for outro. Nas aulas de leitura, os objetivos geralmente são definidos pelo professor, passando a ser dos alunos quando esses os tomam como deles para realizar o que é proposto.

A partir dessa perspectiva, o leitor tem maior chance de êxito em compreensão quando possui objetivos de leitura bem definidos e tem consciência desses objetivos, entendendo a finalidade das tarefas de leitura que lhe são propostas. Tendo em vista essa concepção, os instrumentos deste estudo foram elaborados de modo que os alunos entendessem a finalidade das tarefas antes de realizá-las: os dois grupos receberam o texto disposto em colunas, impresso em uma folha tamanho A3, lembrando o formato dos textos publicados em jornais – no instrumento do grupo 1, havia uma pequena seção destinada ao resumo que os alunos elaboraram; e, no instrumento do grupo 2, havia gráficos que deveriam ser completados de acordo com a informação específica a ser procurada, bem como uma atividade de Verdadeiro ou Falso.

Dessa forma, o aluno sabia o que precisava fazer (qual o objetivo de leitura), assim como a situação comunicativa em que se inseria, entendendo o motivo de tal objetivo. Solé (1998: 42) enfatiza que “saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito”.

Uma atividade de leitura favorece a motivação quando a tarefa que o leitor está realizando corresponde a um objetivo e seu motivo. Em virtude desse último aspecto é que se entende que a leitura pode resultar motivadora mesmo que não seja totalmente do interesse do aluno inicialmente, pois, se ele a realizar com esses conhecimentos e orientações, poderá se sentir motivado e algum aprendizado conseguirá construir a partir da leitura realizada.

Giasson (2000: 40) ressalta que “a maneira como o leitor aborda o texto influenciará o que ele vier a compreender e a reter dele”. Sabe-se que o conteúdo assimilado não é o mesmo dependendo do objetivo que se tem com um texto. Ao procurar o significado de uma palavra em um dicionário, por exemplo, o leitor

assimila informações diferentes daquelas encontradas em um texto narrativo. As percepções são diferentes, a informação retida é diferente, o modo de ler como um todo é outro em função de cada situação.

Kleiman (2000) enfatiza que os objetivos não são estáticos e não devem ser trabalhados isoladamente. Pelo contrário, são amplos e variam de acordo com o que o professor pretende desenvolver a partir de determinada leitura ou de acordo com as diferentes intenções e interesses do leitor. Por isso, entende-se que o estabelecimento de objetivos para as atividades de leitura, bem como a consciência por parte do leitor de que esses objetivos existem e devem ser alcançados, são assuntos que merecem atenção e devem ser repensados no que se refere ao ensino, assim como cabe estimular a reflexão sobre a língua através do desenvolvimento da consciência linguística, assunto abordado na sequência deste artigo.

2.3 – Consciência linguística

Refletir sobre o processo realizado durante uma atividade de leitura provavelmente oferece maiores chances de o aluno entender cada vez melhor como a língua funciona e assim utilizá-la de forma consciente. Portanto, oportunizar o desenvolvimento dessa habilidade pode contribuir para o ensino da língua. Essa é uma razão da importância de entender melhor o conceito de consciência.

De acordo com Dehaene (2009), apenas a partir do limite de tempo de 270-300 milissegundos pode-se notar a diferença entre o processamento consciente e o inconsciente. Esse fenômeno ocorre a partir do instante em que diferentes áreas do cérebro começam a funcionar de maneira interligada, ou seja, entram em sincronia. Assim, a consciência não é alcançada por uma área sozinha do cérebro, mas pelo trabalho em conjunto de algumas regiões a partir de determinado tempo trabalhando dessa forma.

Tal concepção é importante para uma melhor compreensão. A consciência linguística, caracterizada por ativar diferentes áreas do cérebro ao mesmo tempo, tem um foco linguístico específico, ou seja, é intencional na observação de algum aspecto da língua. Além disso, também utiliza informações afastadas desse foco, que compreendem o contexto (Dehaene 2007).

Dessa forma, a consciência linguística engloba o conhecimento sobre a linguagem – como é constituída e organizada – e a habilidade de manejar os elementos linguísticos, explicando esses fenômenos através da própria linguagem. Assim, a participação da consciência linguística no processo cognitivo de compreensão da leitura exige do leitor direcionar a atenção ao objeto de leitura, observá-lo, chegar ao seu entendimento e explicar o processo desenvolvido para realizar o percurso, utilizando suas habilidades metacognitivas.

Esse processo, considerando a situação comunicativa e as possibilidades do leitor, pode oferecer diferentes níveis de dificuldades, donde diferentes níveis de consciência que se situam entre o não consciente e o consciente pleno (Poersch 1998, 2001), sendo esses níveis identificados com base em protocolos verbais

realizados pelo leitor diante do texto e das atividades propostas. Na pesquisa aqui relatada, a consciência linguística dos sujeitos participantes foi examinada e categorizada em níveis gradativos, da não consciência à consciência plena, que acentuam progressivamente a contribuição da metacognição para a compreensão, explicitada por meio da expressão verbal da reflexão, na busca de revelação do processo cognitivo realizado na leitura. Essas categorias em linha contínua são descritas no tópico da metodologia.

Gombert (1992) afirma que, durante esse processo, algum segmento linguístico específico pode ser observado. A partir dos aspectos que estão no foco de atenção, a consciência linguística é categorizada.

A consciência fonológica (Cárnio, Vosgrau & Soares 2017; Santos & Barrera 2017) caracteriza-se pelo foco nos fonemas da língua e nas sílabas que constituem a estrutura das palavras, envolvendo também a entoação e o ritmo da língua em uso. A consciência morfológica (Silva & Martins-Reis 2017) envolve a reflexão sobre os vocábulos da língua: os limites da palavra (início e fim), sua estrutura – compreendendo os constituintes lexicais e gramaticais –, as propriedades flexionais (gênero, número, pessoa, tempo, modo) e derivacionais. A consciência sintática (Santos 2017) tem seu enfoque na frase – seu limite e seus constituintes, ou seja, as relações travadas internamente à sua estrutura. A consciência lexicosemântica direciona o foco para o léxico mental, que está relacionado à memória lexical, ao significado básico e ao sentido das unidades linguísticas. A consciência pragmática está relacionada ao uso da língua e suas diferentes situações, observando aspectos referentes ao enunciador/receptor, ao objetivo, ao suporte comunicativo, ao momento e ao espaço de comunicação, ou seja, todos os fatores que são interligados e formam a situação comunicativa. A consciência textual (Gombert 1992) volta-se para as relações textuais internas entre os elementos linguísticos e para a relação deles com o contexto (Pereira 2013; Baretta 2017; Cruz & Matos 2016) – a coesão (Halliday & Hasan 1976) e a coerência (Charolles 1978), além de observar a superestrutura do texto (Van Dijk 2004) – os traços que o configuram como de determinado gênero, sua moldura, seus constituintes e suas seqüências dominantes – narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, expositiva (Adam 2008). No estudo aqui relatado, esses níveis estão todos imbricados em torno da consciência textual como eixo, considerando ser o texto em sua totalidade o objeto de compreensão.

A partir desses pressupostos, entende-se que é importante que a consciência linguística seja desenvolvida na escola, para que o aluno torne-se um usuário consciente da língua. Dessa forma, seu êxito em compreensão provavelmente será maior também. A seguir, apresenta-se a metodologia da pesquisa realizada.

3 – Metodologia

A amostra foi composta por 61 (sessenta e um) alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Porto Alegre. Os alunos

foram distribuídos em 2 grupos: grupo 1 (objetivo de leitura 1 – elaborar um resumo do texto); grupo 2 (objetivo de leitura 2: buscar uma informação específica no texto).

No instrumento I (Compreensão na leitura com o objetivo de elaborar um resumo do texto), os sujeitos deveriam expor a ideia principal evidenciada pelo texto – a exposição dos jovens à internet – e, em seguida, apresentar as quatro ideias importantes abordadas no texto sobre o tema principal já citado: 1. Tempo excessivo frente às telas dos aparelhos tecnológicos; 2. Disposição dos jovens para se expor através da internet; 3. Jovens sem instrução e solitários; e 4. Queda do rendimento escolar dessas crianças e desses jovens. Assim, ao todo, cinco tópicos deveriam ser abordados no resumo: o assunto principal mais as quatro ideias envolvendo-o. O resumo foi analisado quantitativamente, sendo atribuídos 2,0 pontos para cada tópico contemplado, totalizando 10,0 pontos.

O instrumento II (Compreensão na leitura com o objetivo de buscar uma informação específica no texto) era composto por duas tarefas: Verdadeiro ou Falso e completar o gráfico. A primeira tarefa era composta por quatro afirmativas, sendo 1,0 ponto para cada uma. Na tarefa 2, havia dois gráficos, cada um com três espaços a serem completados – título e duas informações das legendas. Cada gráfico completado de forma correta recebeu 3,0 pontos, totalizando 6,0 pontos. As tarefas do instrumento II somaram 10,0 pontos.

Cada sujeito, após a realização da tarefa, respondia de forma escrita ao Protocolo Verbal, devendo explicar o processo desenvolvido. Assim, o nível de consciência do sujeito na tarefa realizada foi evidenciado e categorizado. A pontuação das respostas dos sujeitos ocorreu com base nos conhecimentos linguísticos e nas informações do texto: 0 ponto (não consciente) – o aluno erra a tarefa e não justifica ou diz que não sabe; 1 ponto (não consciente) – o aluno erra a tarefa e justifica, mesmo que de modo errado; 2 pontos (pré-consciente) – o aluno erra a tarefa e justifica suas escolhas de modo plausível; 3 pontos (pré-consciente) – o aluno acerta a tarefa e não justifica ou diz que não sabe justificar; 4 pontos (pré-consciente) – o aluno acerta a tarefa e justifica sem consistência; 5 pontos (consciente) – o aluno acerta a tarefa e justifica com consistência parcial; 6 pontos (consciente pleno) – o aluno acerta a tarefa e justifica com consistência.

A partir desses procedimentos de análise e da aplicação do Teste T Student e do Teste de Correlação de Pearson, foi possível examinar a relação entre a compreensão leitora dos sujeitos e sua consciência linguística, considerando o objetivo de leitura de cada grupo. A seguir, são expostos os resultados decorrentes da aplicação dos instrumentos de pesquisa.

4 – Resultados e discussão

No que diz respeito aos dados referentes ao objetivo de leitura 1 – elaborar um resumo do texto –, os seguintes resultados foram obtidos:

Sujeito	Compreensão leitora	Consciência linguística
S1	8,0	6
S2	6,0	4
S3	8,0	4
S4	2,0	1
S5	8,0	4
S6	4,0	1
S7	6,0	5
S8	8,0	5
S9	6,0	5
S10	10,0	3
S11	4,0	2
S12	10,0	5
S13	10,0	4
S14	10,0	5
S15	4,0	2
S16	10,0	4
S17	4,0	1
S18	8,0	5
S19	6,0	4
S20	10,0	4
S21	4,0	1
S22	4,0	2
S23	10,0	6
S24	8,0	4
S25	6,0	4
S26	10,0	4
S27	10,0	6
S28	6,0	5
S29	6,0	4
S30	8,0	6
S31	6,0	5
S32	6,0	6

Tabela 1 – Objetivo de leitura 1: Compreensão e consciência por sujeito

Como pode ser observado na tabela 1, dos 32 sujeitos que realizaram a atividade com o objetivo de leitura 1, em relação à compreensão leitora, apenas 1 obteve 2,0

pontos (3,12%), 6 sujeitos obtiveram 4,0 pontos (18,75%), 9 sujeitos alcançaram 6,0 pontos (28,12%), 7 sujeitos obtiveram 8,0 pontos (21,87%) e 9 sujeitos (28,12%) obtiveram 10,0 pontos, contemplando todas as ideias principais do texto em seus resumos. Nota-se também que os sujeitos alcançaram bons escores – média nos escores de 7,1 –, já que 25 dos 32 sujeitos obtiveram 6,0 pontos ou mais.

Quanto à consciência linguística, observa-se que 4 sujeitos estiveram no nível não consciente (12,5%), 15 sujeitos (46,87%) no nível pré-consciente, 8 sujeitos (25%) no nível consciente e 5 sujeitos (15,62%) no nível consciente pleno. Os resultados obtidos evidenciaram que a maioria dos sujeitos mostrou estar nos níveis pré-consciente e consciente nessa tarefa, tendo alcançado uma média de 4,0, no limiar baixo entre os níveis pré-consciente e consciente.

A análise estatística dos resultados do grupo1/objetivo de leitura 1 mostrou uma correlação positiva moderada entre a compreensão leitora e a consciência linguística dos sujeitos que realizaram essa tarefa, com valor de 0,645 aproximadamente. No Teste T Student, o valor de P foi igual a 0,807, ou seja, não significativo, e o valor da constante T igual a 0,246. Conforme esse resultado houve uma correlação moderada entre a compreensão leitora e a consciência linguística dos sujeitos que elaboraram o resumo, porém, essa correlação não se mostrou significativa. Dessa forma, nota-se que o crescimento de uma variável pode influenciar o crescimento da outra, mas estatisticamente não se trata de uma afirmação consistente.

No que diz respeito aos dados referentes ao objetivo de leitura 2 – buscar uma informação específica no texto –, os seguintes resultados foram obtidos, conforme a Tabela 2:

Sujeito	Compreensão leitora	Consciência linguística
S33	8,0	6
S34	5,0	5
S35	7,0	6
S36	3,0	2
S37	3,0	2
S38	8,0	6
S39	8,0	6
S40	9,0	6
S41	7,0	6
S42	7,0	6
S43	7,0	6
S44	6,0	6
S45	6,0	6

S46	6,0	6
S47	9,0	6
S48	2,0	2
S49	9,0	6
S50	9,0	6
S51	4,0	2
S52	2,0	1
S53	4,0	1
S54	4,0	2
S55	8,0	5
S56	8,0	6
S57	3,0	2
S58	2,0	1
S59	5,0	6
S60	3,0	2
S61	7,0	6

Tabela 2 – Objetivo de leitura 2: Compreensão e consciência por sujeito

De acordo com os resultados demonstrados na Tabela 2, os 29 sujeitos que realizaram a leitura do texto com o objetivo de leitura 2 distribuíram-se em relação à compreensão leitora do seguinte modo: nenhum obteve pontuação igual a zero na tarefa, 3 sujeitos fizeram 2,0 pontos (10,34%), 4 sujeitos obtiveram 3,0 pontos (13,79%), 3 sujeitos alcançaram 4,0 pontos (também 10,34%), 2 sujeitos fizeram 5,0 pontos (6,89%), 3 sujeitos obtiveram 6,0 pontos (10,34%), 5 sujeitos completaram 7,0 pontos (17,24%), 5 sujeitos fizeram 8,0 pontos (17,24%), 4 sujeitos obtiveram 9,0 pontos (13,79%) e nenhum sujeito chegou a 10,0 pontos. Também de acordo com essa Tabela, a média dos escores foi de 5,8, portanto mais baixa do que a do grupo 1 (objetivo de leitura 1).

Os resultados referentes à consciência linguística (Tabela 2) evidenciaram os seguintes resultados: 3 sujeitos no nível não consciente (10,34%); 7 sujeitos no nível pré-consciente (24,13%); apenas 2 sujeitos no nível consciente (6,89%); e a maioria dos sujeitos no nível consciente pleno, totalizando 17 sujeitos (58,62%). Tais resultados mostraram que grande parte dos sujeitos se concentrou entre os níveis pré-consciente e consciente pleno, sendo este último o nível com maior número de sujeitos. A média das pontuações foi de 4,4, no limiar alto entre os níveis consciente e consciente pleno, portanto mais alta do que a do grupo 1. Acredita-se que, por se tratar de uma justificativa de algo pontual, já que o objetivo de leitura era buscar uma informação específica no texto, possivelmente os sujeitos tiveram

maior facilidade para explicar como realizaram a atividade se comparados aos sujeitos que tinham como objetivo de leitura elaborar um resumo do texto.

O Teste de Correlação de Pearson (grupo 2/objetivo de leitura 2) mostrou valor igual a 0,883 para correlação entre as duas variáveis, ou seja, trata-se de uma correlação forte, indicando que o crescimento da compreensão leitora, neste caso, está relacionado ao crescimento da consciência linguística de forma consistente. Já quanto à significância, o valor de P mostrou-se igual a 0,963, também não significativo, e o valor da constante T igual a 0,045. Esses resultados indicam, portanto, uma correlação positiva forte entre a compreensão leitora e a consciência linguística dos sujeitos do grupo 2, já que o crescimento das duas variáveis está correlacionado de forma consistente.

A partir dos resultados e relações evidenciadas, nota-se que, para cada grupo, a correlação entre as variáveis mostrou-se diferente. Isso pode estar vinculado, entre outros fatores, ao objetivo de leitura encaminhar o modo de realização da leitura do texto e os aspectos a serem observados para atingi-lo. No grupo 1, a correlação mostrou-se moderada, ao passo que, no grupo 2, a correlação entre as variáveis foi forte. Por terem de explicar algo pontual, os sujeitos do grupo 2 podem ter tido maior facilidade para explicar como realizaram a tarefa. Tais resultados são importantes para as conclusões apresentadas a seguir.

5 – Conclusões

O trabalho com os objetivos de leitura na escola torna-se indispensável a partir dos resultados que indicam que tal variável influencia o processo de compreensão leitora, bem como a consciência linguística do sujeito, como foi possível observar no estudo aqui relatado. Giasson (2000) afirma que os objetivos de leitura direcionam o olhar do leitor para o que lhe interessa no texto, assim como encaminham o que reterá de informações a partir do que leu, apropriando-se dos conhecimentos ali apresentados vinculados a seus objetivos.

A partir disso, estimula-se que os objetivos de leitura sejam levados em consideração desde o planejamento das atividades de leitura até o momento em que a tarefa é explicitada ao aluno. Suas chances de efetivar a compreensão de forma adequada tornam-se maiores dessa maneira.

Atenta-se, também, para a importância do desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, ou seja, de sua capacidade metalinguística. Tornando-se um leitor que reflete sobre a própria língua e seu funcionamento a partir do que lê, esse sujeito aprimora cada vez mais sua habilidade de compreensão. Estudos comprovam essa relação, apresentando pesquisas realizadas com este propósito (Pereira 2010; Pereira & Santos 2017a).

Quanto aos resultados do presente estudo, salienta-se que, quanto à compreensão leitora, grande parte dos sujeitos de ambos os grupos obteve bom desempenho, realizando com êxito metade da tarefa ou mais. Quanto à consciência linguística, no grupo 1, os sujeitos se concentraram nos níveis pré-consciente e

consciente, enquanto os sujeitos do grupo 2 estiveram predominantemente nos níveis pré-consciente e consciente pleno. Quanto à análise estatística dos dados, foi possível notar que: de acordo com os testes de correlação e significância, no grupo 1, a correlação entre a compreensão leitora e consciência linguística foi igual a 0,645 (positiva e moderada), porém, não significativa ($P=0,807$); e, no grupo 2, a correlação entre as duas variáveis foi igual a 0,883 (positiva e forte), mas também não significativa ($P=0,963$).

Conclui-se, a partir dos resultados obtidos, que a correlação forte entre compreensão leitora e consciência linguística no grupo 2 se deve, provavelmente, ao fato de os sujeitos desse grupo terem tido que explicar algo específico, de certo modo frequente na escola, já que seu objetivo de leitura era buscar uma informação pontual no texto, enquanto os sujeitos do grupo 1 tiveram que explicar como elaboraram o resumo, algo, além de cognitivamente e linguisticamente mais complexo, pouco frequente no trabalho escolar.

O objetivo de leitura mostra-se, assim, conforme os fundamentos teóricos, uma variável interveniente do processo de compreensão, e, por decorrência, do nível de consciência linguística, evidenciando correlações com propriedades específicas entre as variáveis compreensão leitora e consciência linguística, o que permite recomendar a continuidade de estudo sobre esse tópico e a consideração dos resultados obtidos no trabalho escolar de ensino da leitura.

Recebido em janeiro de 2017; aceite em março de 2018

Referências

- Adam, J. 2008. *A Linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.
- Barboza, L. S. 2014. *A relação entre compreensão leitora e consciência textual: um estudo com alunos de 2º e 3º anos do ensino fundamental*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5761/1/000457063-Texto%2bCompleto-o.pdf>>, acessado em 18 nov. 2017.
- Baretta, D. 2017. *Compreensão leitora e consciência textual na predição leitora: um estudo com alunos do 6º ano do ensino fundamental a partir da leitura de uma fábula*. 89f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7627>, acessado em 16 mar. 2018.
- Bazerman, C. 2009. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.

Blank, S. C. 2013. A influência da organização textual na compreensão leitora. *Pensares em Revista*. São Gonçalo. 2: 58–68, jan./jun. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/download/7603/5482>, acessado em 16 mar. 2018.

Cárnio, M. S.; Vosgrau, J. S.; Soares, A. J. C. 2017. O papel da consciência fonológica na compreensão leitora. *Revista CEFAC*. São Paulo, 19(5), 590-600. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v19n5/pt_1982-0216-rcefac-19-05-00590.pdf, acessado em 16 mar. 2018.

Cavalcante, V. M. P.; Ribeiro, M. C. M. A. 2016. Contribuições do ensino de estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental. *Revista ProLingua*. João Pessoa. 11 (1), 27-39, jan./jun. Disponível em <file:///C:/Users/18190661/Downloads/30628-68019-1-PB.pdf>, acessado em 16 mar. 2018.

Charolles, M. 1978. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: Galves, C. et al. (orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 39-86.

Coelho, C. L. G.; Correa, J. 2017. Compreensão de leitura: habilidades cognitivas e tipos de texto. *Psico* (Versão On-line). Porto Alegre, 48 (1): 40-49. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-53712017000100005&lng=pt&nrm=iso, acessado em 16 mar. 2018.

Craik, F. I. M.; Lockhart, R. S. 1972. *Levels of Processing: A Framework for Memory Research*. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. New York, v. 11, 671-684. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002253717280001X>, acessado em 16 mar. 2018.

Cruz, G. F. A.; Matos, A. H. 2016. Consciência textual nos anos iniciais: exemplo de sequência didática para crianças em processo de alfabetização. *Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia*. Rio de Janeiro. VIII (1): 1-11. Disponível em <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/995/572>, acessado em 16 mar. 2018.

Dehaene, S. 2007. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.

Dehaene, S. 2009. *Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene*. Edge in Paris. Entrevista concedida a Edge Foundation. Disponível em http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html, acessado em 15 jan. 2018.

Ferreira, S. P. A.; Dias, M. G. B. B. 2004. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em estudo*. Maringá, 9 (3): 439-448, set./dez. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11>, acessado em 26 ago. 2017.

Fontana, N.; Rossetti, M. 2007. Relendo a relação entre conhecimento enciclopédico e leitura. *Linguagem & ensino*, Pelotas: Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, 10 (1): 187-210.

Fregonezi, D. E. 2002. A formação do leitor – objetivos e estratégias de leitura. *Rev. De Letras*. São Paulo. 1/2 (24): 29-33, jan./dez. Disponível em <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras/article/view/2215>, acessado em 28 ago. 2017.

Gerhardt, A. F. L. M.; Albuquerque, C.; Silva, I. 2009. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. *Ciências & Cognição*. Rio de Janeiro: Centro de Ciências da Saúde da UFRJ. 14 (2): 74-91.

Giasson, J. 2000. *A compreensão na leitura*. Tradução de Maria José Frias. 2. ed. Porto: ASA Editores. 320 p.

Gombert, J. É. 1992. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press.

Goodman, K. S. 1991. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre. 26 (4): 9-43, dez.

Halliday, M. A. K.; Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

Kato, M. A. 1999. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. 144 p.

Kissilevitc, E. 2007. Leitura e contextos significativos de ensino e aprendizagem. 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. *Anais do 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil*. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem07pdf/sm07sso9_06.pdf, acessado em 28 ago. 2017.

Kleiman, A. 2000. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7.^a ed. Campinas: Pontes.

Koch, I.G.V.; Elias, V.M. 2006. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Pereira, V. W. 2010. Aprendizado da leitura e consciência linguística. *IX Encontro do CELSUL*, Palhoça, SC. Anais. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010, 1-11.

Pereira, V. W. 2012. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. *Revista Confluência*. Rio de Janeiro: Ed. Instituto de Língua Portuguesa. 1 (81-91). Disponível em <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/291.pdf>, acessado em 5 jan. 2018.

Pereira, V. W. 2013. Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. *Santa Cruz do Sul*. 38, Especial, p. 29-43, jul. dez. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4554/3191>, acessado em 16 mar. 2018.

Pereira, V. W.; Santos, T. V. 2017a. Consciência linguística no uso de estratégias de leitura na escola, em tecnologia virtual e tecnologia não virtual. Texto livre: *Linguagem e Tecnologia*. Belo Horizonte. 10 (1): 66-82, jan.-jun. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/11606/10471>, acessado em 3 dez. 2017.

Pereira, V. W; Santos, T. V. 2017b. Estratégia de leitura de predição na escola: uso e consciência linguística no seu uso. *Linguagem em (Dis)curso – LemD. Tubarão*. 17 (3): 361-380, set./dez. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ld/v17n3/1518-7632-ld-17-03-00361.pdf>, acessado em 16 mar. 2018.

Poersch, J. M. 1998. Contribuições do paradigma conexcionista na obtenção de conhecimento linguístico. In: R. Lamprecht (Org). *Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*, Porto Alegre: EDIPUCRS. 33 (2): 37-42.

Poersch, J. M. 2001. Leitura como fonte de saber linguístico: processos cognitivos. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. 36 (3): 401-407.

Santos, M. J.; Barrera, S. D. 2017. Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo. 21 (1): 93-102, jan./abr. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00093.pdf>, acessado em 16 mar. 2018.

Santos, T. V. 2017. *Consciência sintática de crianças de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental: instrumento de avaliação*. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10414/1/000484170-Texto%2bCompleto-o.pdf>, acessado em 16 mar. 2018.

Silva, A. A. M.; Martins-Reis, V. O. 2017. Influência da consciência morfológica na leitura e na escrita: uma revisão sistemática de literatura. *CoDAS*. Brasília, 29(1): 1-8 (e20160032). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/codas/v29n1/2317-1782-codas-2317-178220172016032.pdf>, acessado em 16 mar. 2018.

Scliar-Cabral, L. 2008. Processamento bottom-up na leitura. *Veredas. Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora. (2): 24-33. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>, acessado em 03 jan. 2018.

Scliar-Cabral, L. 2009. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: V. W. Pereira; J. C. Costa (Orgs.). *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 49-60.

Smith, F. 2003. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Solé, I. 1998. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6.^a ed. Porto Alegre: ArtMed. 194 p.

Spinillo, A. G.; Mota, M. M. P. E.; Correa, J. 2010. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*. Curitiba. 38 (1): 157-171. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300011>, acessado em 15 jan. 2018.

Strey, C. 2012. O objetivo de leitura em uma interface psicolinguística-pragmática. In: V. W. Pereira; R. Guaresi (Orgs). *Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Travaglia, L.C.; Koch, I. 1989. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.

Van Dijk, T. A. 2004. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.