



## Consciência linguística no Ensino Fundamental: um estudo com foco no uso de estratégias de leitura

*Linguistic awareness in elementary school:  
a study focused on the use of reading strategies*

*Conciencia lingüística en la enseñanza primaria:  
un estudio centrado en el uso de estrategias de lectura*

Danielle Baretta <sup>1</sup>  
Thaís Vargas dos Santos <sup>1</sup>  
Caroline Bernardes Borges <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.



### RESUMO

Neste artigo é apresentado um estudo, fundamentado na Psicolinguística, que examinou a contribuição de materiais de leitura com foco na consciência linguística e no uso de estratégias de leitura (predição, *scanning* e leitura detalhada) para alunos do Ensino Fundamental. A pesquisa envolveu a produção de materiais, o desenvolvimento de oficinas de leitura e a aplicação de pré e pós-teste. Participaram do estudo 59 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, RS, Brasil. Os resultados indicaram diferenças significativas entre o pré e o pós-teste no uso e na consciência linguística no uso das estratégias de leitura, comprovando os benefícios do material de leitura para alunos do Ensino Fundamental e recomendando no ambiente escolar o uso de materiais com características semelhantes às desenvolvidas neste estudo.

**Palavras-chave:** Consciência linguística. Estratégias de leitura. Materiais de leitura. 9º ano.

### ABSTRACT

This article presents a study based on Psycholinguistics, that examined the contribution of reading materials with a focus on linguistic awareness and the use of reading strategies (prediction, scanning, and detailed reading) for elementary school students. The research involved materials production, development of reading workshops and pre and post-test application. Fifty-nine students from the 9<sup>th</sup> grade of Elementary School from a public school in Porto Alegre participated in the study. The results indicated significant differences between the pre and post-test in the use and in the linguistic awareness in the use of reading strategies, proving the benefits of the reading material for elementary school students and recommending in the school environment the use of materials with similar characteristics developed in this study.

**Keywords:** Linguistic awareness. Reading strategies. Reading materials. 9<sup>th</sup> grade.

### RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio, fundamentado en la Psicolingüística, que examinó la contribución de materiales de lectura centrados en la conciencia lingüística y en el uso de estrategias de lectura (predicción, *scanning* y lectura detallada) para alumnos de la Enseñanza Primaria. La investigación involucró la producción de materiales, el desarrollo de talleres de lectura y la aplicación de pre y post-test. Participaron del estudio 59 alumnos del 9º año de la Enseñanza Primaria de una escuela pública de Porto Alegre. Los resultados indicaron diferencias significativas entre el pre y el post-test en el uso y en la conciencia lingüística en el uso de las estrategias de lectura, comprobando los beneficios del material de lectura para alumnos de la Enseñanza Primaria y recomendando en el ambiente escolar el uso de materiales con características semejantes a las desarrolladas en este estudio.

**Palabras clave:** Conciencia lingüística. Estrategias de lectura. Materiales de lectura. 9º año.



## Introdução

As provas oficiais que analisam o desempenho da leitura dos estudantes constataam que os alunos brasileiros alcançam índices insatisfatórios. No relatório<sup>1</sup> de 2016, o Brasil ocupou a 59ª posição no que se refere ao ensino da leitura. O desempenho médio dos alunos brasileiros foi de 407 pontos, enquanto a média dos estudantes dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi de 493 pontos.

Segundo relatórios do Índice de Analfabetismo Funcional<sup>2</sup> (INAF), que mensura o nível de analfabetismo funcional de brasileiros entre 15 e 64 anos, a escolaridade da população brasileira vem aumentando significativamente. Esse crescimento, contudo, não se reflete na mesma proporção em termos de aprendizado. O aumento de tempo nos bancos escolares não tem garantido resultados positivos no que se refere ao analfabetismo funcional. Dados de 2018 indicam a existência, na população brasileira, de 8% de analfabetos, 22% no nível rudimentar, 34% no nível elementar, 25% no nível intermediário e apenas 12% no nível pleno. Isso significa que, ainda que o percentual de alfabetizados tenha aumentado nos últimos anos, de 61% em 2001 para 71% em 2018, apenas 7 em entre 10 brasileiros pode ser considerado funcionalmente alfabetizado.

Para entender essa situação, tem crescido, nas últimas décadas, o número de pesquisas que estudam a forma como os alunos processam a leitura, buscando compreender os caminhos cognitivos percorridos pelo leitor na construção do sentido do texto. Nesse contexto, estudos têm destacado a importância das estratégias de leitura, uma vez que é por meio delas que o leitor interage com o texto na busca pela compreensão. Além das estratégias de leitura, pesquisas sugerem que a eficácia do processo de leitura está relacionada à habilidade do indivíduo de refletir sobre os próprios conhecimentos linguísticos (consciência linguística).

Nesse sentido, o estudo aqui relatado, desenvolvido com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs) e realizado junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, buscou contribuir com essas pesquisas, examinando os benefícios de um conjunto de atividades de leitura para o desenvolvimento do uso e da consciência no uso de estratégias de leitura.

Para tanto, são apresentados, a seguir, os fundamentos teóricos que dão suporte ao estudo, a descrição da pesquisa

realizada e os resultados obtidos. Nas conclusões, são apresentadas as relações entre a pesquisa desenvolvida e a prática pedagógica, indicando caminhos possíveis para o ensino da leitura.

## 1 Fundamentos teóricos

O estudo relatado neste artigo tem como base os fundamentos teóricos advindos da Psicolinguística, que direcionam a análise da compreensão leitora como processo cognitivo. Desse modo, estruturaram a pesquisa conceitos referentes à compreensão e processamento da leitura, ao uso de estratégias de leitura – com foco na predição, na leitura detalhada e no *scanning*, as três estratégias aqui investigadas – e ao desenvolvimento da consciência linguística. Os tópicos citados são apresentados a seguir.

### 1.1 Compreensão e processamento da leitura

De acordo com a perspectiva adotada nesta pesquisa, com base nos pressupostos teóricos da Psicolinguística, assume-se o ponto de vista que define a compreensão leitora como processo cognitivo que, de acordo com Pereira (2008), envolve a realização de processos ascendentes e descendentes e a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, sob a influência de determinadas variáveis de leitura.

Com relação aos processos ascendentes e descendentes (SCLIAR-CABRAL, 2009; KATO, 1999), é possível destacar dois movimentos: o *bottom-up*, movimento ascendente de leitura, e o *top-down*, movimento descendente. O *bottom-up*, processo de leitura realizado das unidades menores do texto para as maiores, é linear e minucioso, predominando o uso das pistas visuais do texto. Esse movimento é utilizado de forma recorrente na leitura de textos sobre os quais o leitor não tem muitos conhecimentos prévios, culminando em uma leitura mais vagarosa, que exige maior atenção. As partes vão formando o todo, de modo que a leitura é construída por um processo de composição.

O processo *top-down* (SMITH, 2003; GOODMAN, 1991), envolve o movimento inverso: do todo do texto para as unidades menores, ou seja, descendente. Trata-se de uma leitura não linear, em que o leitor compreende o texto predominantemente com base em seus conhecimentos prévios. Envolve um processo de antecipação, da macroestrutura para a microestrutura do texto, baseando-se na função, inicialmente, para então chegar à forma.

O sucesso na leitura se dará, portanto, a partir da habilidade do leitor em realizar os dois processos de acordo com a situação de leitura com a qual se depara,

<sup>1</sup> Disponível em: <http://download.inep.gov.br>. Acesso em: 19 out. 2018.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.ipm.org.br>. Acesso em: 20 out. 2018.

escolhendo o processo dominante e travando a interação entre ambos. Os dois movimentos podem ser utilizados de modo interativo, dependendo do próprio texto, do objetivo de leitura e dos conhecimentos prévios do leitor. Essas variáveis guiam o processo de leitura e direcionam os seus procedimentos.

Em relação às características do texto a ser lido, enfatiza-se a sua considerável importância para o estabelecimento da compreensão, visto que, ao observar a superestrutura do texto que tem a sua frente, o leitor é levado a identificar o seu gênero textual e, conseqüentemente, a recuperar em sua memória as características desse gênero. Além disso, as pistas deixadas pelo autor no texto também contribuem para a compreensão leitora na medida em que o leitor as considera, mesmo que de forma inconsciente, relacionando-as ao que já sabe. Goodman (1976) diz que a seleção automática de pistas depende de aspectos importantes, como os conhecimentos e as experiências do leitor e, também, o seu nível de desenvolvimento de pensamento e de linguagem.

Smith (2003) observa a compreensão como processo ligado à capacidade do indivíduo leitor de entender o significado do texto a partir da menor quantidade possível de informação linguística e textual e relacioná-la aos seus esquemas linguísticos e conceituais. Assim, entende-se que, quanto mais desenvolvida for a habilidade do leitor em selecionar as pistas linguísticas mais produtivas e relevantes para obter o sentido de determinado texto, melhor será a sua compreensão do respectivo texto.

Os conhecimentos prévios, outra importante variável do processo de compreensão leitora (SOLÉ, 1998), são esquemas de conhecimento que construímos ao longo da vida e que estão relacionados aos elementos constitutivos da vida do ser humano, como a cultura, os valores, os procedimentos, ou seja, todos os conhecimentos de todas as esferas adquiridos ao longo da vida.

Conforme Leffa (1996), novos conhecimentos são adicionados à nossa memória semântica e organizados coerentemente em nossa mente à medida que os esquemas formados pelos conhecimentos anteriores interagem com as novas informações oferecidas pelo texto. Cabe ressaltar que, além dos conhecimentos de mundo do indivíduo e das informações disponibilizadas pela temática do texto lido, os conhecimentos linguísticos e textuais também são fundamentais para a compreensão leitora.

Considerando tal ideia, Kleiman (2000) classifica os conhecimentos prévios do leitor em linguístico, textual e de mundo. O conhecimento linguístico, portanto, é essencial para o entendimento de um texto, pois é através da língua que a informação é transmitida e o seu sentido é construído de forma interativa com o leitor. O conhecimento textual, por sua vez, permite que os conhecimentos linguísticos sejam analisados no todo

do texto, entendidos em conjunto. Os conhecimentos de mundo se referem a todas as esferas da vida humana, como já destacado anteriormente, e são relacionados aos temas dos textos lidos.

Com relação aos objetivos de leitura, Giasson (2000) ressalta o seu importante papel no direcionamento da atividade de leitura do leitor. Dependendo de seu objetivo de leitura, o leitor modifica suas tomadas de decisão frente ao texto. Além disso, a intenção do leitor influencia no que retém e compreende do texto (KLEIMAN, 2000).

As estratégias e procedimentos que serão utilizados durante a leitura são determinados, em parte, pelo objetivo de leitura, que aponta ao leitor os caminhos que ele deve percorrer para chegar onde deseja (STREY, 2012, CORSO *et al.*, 2013). Solé (1998) destaca, ainda, que o objetivo legítima a atividade de leitura, pois saber aonde se quer chegar faz com que o processo tenha sentido e seja motivador.

Tendo em vista esses aspectos, Stanke (2007), partindo das palavras de Kleiman, sugere que a escola busque proporcionar ao aluno atividades que o possibilitem reconhecer o seu papel ativo na leitura e na construção do sentido, através do engajamento de seus conhecimentos prévios e objetivos de leitura. Esse engajamento do leitor na construção do sentido do texto se dá por meio das estratégias de leitura, tópico detalhado a seguir.

## 1.2 Estratégias de leitura

O processo de compreensão ocorre em decorrência dos procedimentos adotados pelo leitor tendo em vista os movimentos de leitura que realiza e as variáveis de leitura que envolvem esse processo. Esses procedimentos – denominados estratégias de leitura por Solé (1998) – ajudam-no a realizar e a regular a sua atividade de leitura. É a partir deles que o leitor seleciona, avalia, persiste ou abandona determinadas ações para atingir os seus objetivos de leitura frente ao texto.

Leffa (1996) classifica as estratégias de leitura, dependendo de sua natureza, em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são caracterizadas por seu traço inconsciente, pois ocorrem de maneira automática, sem consciência por parte do leitor. Desse modo, são utilizadas de forma intuitiva de acordo com as variáveis e os processos realizados. Por outro lado, as estratégias metacognitivas são utilizadas de modo consciente, quando o leitor monitora e observa o próprio processo de leitura.

Examinando a literatura sobre o assunto (BOEFF, 2011), é possível elencar as estratégias de leitura mais recorrentes nos estudos psicolinguísticos: o *skimming*, o *scanning*, a predição, o automonitoramento, a auto-avaliação, a autocorreção, a inferência e a leitura

detalhada. Neste estudo, foram investigadas e selecionadas para produção e aplicação das atividades pedagógicas, especificamente, as estratégias predição, leitura detalhada e *scanning*.

A predição está relacionada à atividade de realizar previsões sobre o que está por vir no texto. De acordo com Pereira (2002), essa estratégia é constituída por outras estratégias mais específicas, como o automonitoramento (o leitor deve estar atento aos seus conhecimentos prévios, às pistas linguísticas e às próprias predições de leitura), a autoavaliação (o leitor avalia essas antecipações e constata se estão de acordo com as pistas e os conhecimentos prévios) e a autocorreção (modifica essas antecipações à medida que as julgue inadequadas).

É importante destacar que a predição não envolve apostas ao acaso, sem nenhuma base. O leitor realiza as suas previsões com apoio em seus conhecimentos prévios associados às pistas linguísticas apresentadas no texto. Não se trata, portanto, de um procedimento aleatório, mas sim de uma estratégia a partir da qual o leitor realiza importantes inferências por meio de seu jogo de adivinhação – o chamado *guessing game*, proposto por Goodman (1976).

Sendo assim, uma situação pode ser prevista em uma narrativa a partir de uma passagem anterior da história, assim como pode ocorrer a predição de uma palavra com base no campo semântico predominante no texto. Em um poema, por exemplo, uma palavra pode ser prevista com base em rimas apresentadas nos versos antecedentes, e assim por diante.

A estratégia de leitura detalhada, como o próprio nome indica, refere-se à leitura minuciosa do texto, com atenção aos detalhes. Está inserida no processamento *bottom-up*, visto que envolve a leitura na direção das menores unidades linguísticas do texto, em suas minúcias, até as unidades maiores, para chegar ao todo. O leitor utiliza essa estratégia quando pretende apreender todas as informações do texto, ou seja, quando necessita de todas as informações para uma situação posterior, como realizar uma prova ou elaborar um resumo, por exemplo.

Essa estratégia, utilizada a partir de movimentos lineares, em que o leitor volta a atenção para cada pista linguística do texto, auxilia nas situações em que não se têm conhecimentos prévios suficientes sobre o assunto tratado no texto. Assim, será uma leitura atenciosa, utilizada frequentemente em situações em que o léxico do texto é pouco conhecido, a sintaxe é constituída por frases longas e complexas ou a textualidade exige esforço cognitivo alto.

O *scanning* consiste na estratégia em que o leitor examina o texto e explora-o de acordo com o seu objetivo, através de uma leitura dinâmica. Pode estar em busca de alguma informação específica, por exemplo, como quando

se procura o prazo de validade em uma embalagem. Ou ainda pode realizar uma exploração do texto para recuperar alguma informação perdida ou esquecida na primeira leitura. É possível que não tenha compreendido alguma palavra ou passagem e precise retomar para recuperar o sentido do que havia lido.

Nota-se, desse modo, que o uso dessa estratégia sempre estará relacionado ao objetivo do leitor, que pode ser a busca de uma informação pontual, o detalhamento de uma informação que já havia sido, em parte, compreendida, o entendimento de uma situação específica, entre outros. É importante ressaltar que, para a utilização da estratégia de *scanning*, o leitor necessitará de conhecimentos prévios sobre o texto, seja sobre seu tema ou sobre sua natureza linguística.

Tendo em vista a funcionalidade e a importância das estratégias de leitura para o processo de leitura e para a efetivação da compreensão leitora, assume-se a importância do desenvolvimento de seus usos desde o ensino básico nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, destaca-se a importância da investigação desses aspectos fundamentais para o sucesso da leitura.

### 1.3 Consciência linguística

De acordo com Spinillo, Mota e Correa (2010), a consciência linguística – aqui investigada no que tange a sua relação com a compreensão leitora – está relacionada ao conhecimento da própria linguagem, sua constituição e organização, associando-se à habilidade de manejo dos elementos linguísticos. Essa consciência pode focalizar algum segmento linguístico, considerando o contexto dos demais segmentos. A partir disso, a consciência linguística é dividida em categorias, que, de acordo com Gombert (1992), têm por base os segmentos que constituem o foco de atenção.

A consciência fonológica envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular e segmentar, de forma deliberada, os elementos fonológicos da língua. Refere-se tanto à consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas: as palavras em sílabas (consciência silábica) e as sílabas em fonemas (consciência fonêmica), quanto à consciência de que estas unidades podem repetir-se em diferentes palavras (BYRNE; FIELDING-BARNSLEY, 1989).

A consciência lexical corresponde à habilidade de segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica, como os substantivos, adjetivos e verbos, quanto aquelas que adquirem sentido no interior das sentenças, como as conjunções, preposições e artigos.

A consciência sintática refere-se à capacidade de refletir e manipular a estrutura gramatical das sentenças.

Esse tipo de consciência leva em conta o caráter articulatório da linguagem humana que permite que, com um número limitado de unidades, o indivíduo possa combiná-las de modo a construir um número infinito de enunciados. Esse tipo de consciência, portanto, possibilita o reconhecimento das regras convencionais de combinação entre as palavras que organizam a linguagem de modo a produzir enunciados que façam sentido (BARRERA; MALUF, 2003).

A consciência pragmática diz respeito à habilidade de refletir e de monitorar a linguagem com relação ao contexto em que ela se insere. Esse tipo de consciência abrange fatores que vão além do componente linguístico, centrando-se na capacidade de reflexão sobre o uso da linguagem, envolvendo aspectos relacionados ao sentido das palavras e as suas repercussões nos interlocutores em uma situação de comunicação. É por isso que o seu desenvolvimento está fortemente associado às experiências do indivíduo em seu meio.

A consciência textual, termo cunhado por Gombert (1992), abrange todos esses níveis de consciência e é definido como uma atividade em que o indivíduo tem como objeto de análise o texto, examinando as suas propriedades a partir de um monitoramento intencional. Segundo Gombert (1992), o monitoramento intencional, que caracteriza a consciência textual, diz respeito tanto aos aspectos formais do texto como às informações apresentadas no próprio texto. Desse modo, o autor o divide em monitoramento da coerência, da coesão e da estrutura. O monitoramento da coerência refere-se à habilidade de refletir sobre as relações de sentido entre as frases que formam um texto. O monitoramento da coesão, por sua vez, envolve as relações de ligação entre termos de uma frase e a inter-relação entre as sentenças. A coesão refere-se aos marcadores linguísticos do texto que contribuem para sua unidade, tais como as conjunções, pronomes, advérbios, entre outros. Por fim, no monitoramento da estrutura, o texto é tomado como unidade de análise a partir de sua organização geral, distanciando-se do conteúdo veiculado para aproximar-se da forma, da configuração linguística do texto. Esse monitoramento, portanto, refere-se à reflexão consciente acerca de aspectos que caracterizam os diferentes gêneros textuais (SPINILLO, 2009, p. 85).

Gombert (1992) estudou a consciência linguística e suas abordagens a partir da análise de pesquisas realizadas por diversos autores. Desse estudo, apresentou um modelo de desenvolvimento metalinguístico no qual destaca a existência de dois tipos de comportamentos no tratamento da linguagem.

Segundo o autor, durante a aquisição da linguagem, as crianças manifestam comportamentos linguísticos espontâneos, não controlados conscientemente e, por

isso, elas não são capazes de explicitar verbalmente os tratamentos linguísticos que utilizam. Esses comportamentos, denominados epilinguísticos por Gombert (1992), estão em ação em toda manifestação linguística e evoluem espontaneamente a partir do desenvolvimento da linguagem (SPINILLO, 2009). Segundo Spinillo (2009), são exemplos de atividades que demonstram comportamentos epilinguísticos: corrigir uma palavra imediatamente após pronunciá-la, realizar ajustes tais como escolher uma palavra mais apropriada para substituir outra, entre outros. A autora comenta que este tipo de reflexão sobre a linguagem, que é feito de maneira espontânea e a um nível implícito, servirá de base para reflexões futuras mais controladas e explícitas a respeito dos aspectos da linguagem. Essas reflexões resultam em comportamentos autocontrolados, decorrentes de um processo de consciência. Tais comportamentos são denominados comportamentos metalinguísticos.

Através da exposição teórica aqui apresentada é possível entender a sustentação das atividades pedagógicas e dos métodos utilizados, que serão desenvolvidos a seguir.

## 2 Organização e realização da pesquisa

O estudo teve como objetivo central verificar a contribuição de oficinas (20 horas) contemplando materiais com foco em estratégias de leitura (predição, *scanning* e leitura detalhada) de texto literário – fábula – constituído de estrutura narrativa predominante, para o uso e a consciência no uso dessas estratégias por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF). Com base nesse objetivo, norteou o trabalho a seguinte questão de pesquisa: “Qual a contribuição de oficinas contemplando materiais com foco em estratégias de leitura (predição leitora, *scanning* e leitura detalhada) de fábulas, para o uso dessas estratégias e a consciência linguística nesse uso?”

Participaram da pesquisa 59 estudantes do 9º ano do EF de uma escola pública da cidade de Porto Alegre (RS). Todos os alunos participaram das oficinas de ensino.

As atividades de ensino foram organizadas em módulos, sendo cada módulo constituído de três partes: atividades de estratégia de leitura de predição; atividades de estratégia de *scanning*; e atividades de leitura detalhada, elaboradas a partir da leitura de fábulas. Cada atividade era constituída de uma tarefa de uso da estratégia de leitura em foco e de uma tarefa de consciência no uso dessa estratégia, na qual o aluno devia explicar o processo realizado e as informações observadas para resolver a tarefa. As oficinas (20 horas) foram conduzidas por duas professoras bolsistas, por dois graduandos de Letras e por seis alunos da escola investigada, com a supervisão de uma doutoranda de Letras.

A análise das contribuições das oficinas foi realizada com base nos resultados do pré e pós-teste aplicados antes e depois das oficinas. Os testes apresentavam textos do mesmo gênero textual presente nos módulos das oficinas (fábula), sendo constituídos de tarefas de uso da estratégia, seguidos da solicitação da explicação do processo realizado e das informações observadas para resolver a tarefa.

Os dados obtidos foram tabulados e organizados com base nos seguintes critérios: em relação ao uso das estratégias de leitura, as respostas dos participantes receberam 0 ponto, para o caso de erro, e 1 ponto, quando havia acerto. Nas perguntas de justificativa, a consciência linguística dos participantes foi avaliada de acordo com os níveis elaborados com base nos estudos de Gombert (1992), Poersch (1998) e Spinillo (2009). Os níveis considerados foram:

- a) *Nível 1 (estado subconsciente)*: nível de consciência mais elementar, caracterizado pela pouca ou total ausência da capacidade de explicitação das informações e procedimentos utilizados para realizar as tarefas. O participante encontra-se nesse nível de consciência quando deixa a questão em branco ou a responde de forma confusa e equivocada.
- b) *Nível 2 (comportamento epilinguístico)*: nível de consciência intermediário, caracterizado pela capacidade relativa de explicitação das informações e procedimentos utilizados para realizar as tarefas. O participante encontra-se nesse nível de consciência quando oferece indícios de como processou a questão, mas com formulações vagas e imprecisas.
- c) *Nível 3 (comportamento metalinguístico)*: nível de consciência mais avançado, caracterizado pela capacidade de explicitação das informações e procedimentos utilizados para realizar as tarefas. O participante encontra-se nesse nível de consciência quando demonstra ser capaz de fazer reflexões sobre o texto e sobre seus procedimentos de análise de forma clara e articulada.

Na correção dessas perguntas, foram atribuídos 2 pontos para as respostas classificadas no nível 3, 1 ponto para as classificadas no nível 2 e 0 para o nível 1.

No tópico seguinte são apresentados os resultados obtidos com base nos dados coletados.

### 3 Resultados

O desempenho dos participantes foi examinado sob dois pontos de vista. Inicialmente, avaliou-se o uso das estratégias propriamente ditas (perguntas de compreensão) para, em seguida, verificar o nível de consciência linguística (perguntas de justificativa).

Para analisar o uso das estratégias de leitura e o nível de consciência linguística no uso dessas estratégias, as respostas dos participantes foram organizadas e tabuladas de acordo com os critérios anteriormente mencionados. Foram utilizados testes estatísticos não paramétricos tendo em vista que o resultado do teste de Shapiro-Wilk para a análise da distribuição dos escores de uso das estratégias e de consciência linguística no uso das estratégias permitiu recusar a hipótese de normalidade ( $p < 0,05$ ). Assim, adotou-se o teste de Wilcoxon pareado para a comparação das estratégias entre o pré e o pós-teste e o teste de Kruskal-Wallis para a comparação entre as estratégias em cada momento avaliado, assumindo-se um nível de significância de 5% ( $p \leq 0,05$ ).

A **Tabela 1** apresenta o número e a porcentagem de respostas às perguntas de compreensão por estratégia.

**Tabela 1** – Número e porcentagem de respostas às perguntas de compreensão por estratégia

Estratégia de leitura	Pré-teste (n=59)	Pós-teste (n=59)	Crescimento
Predição leitora	16 (27,11%)	36 (61,01%)	20 (33,89%)
Scanning	33 (55,93%)	56 (94,91%)	23 (38,98%)
Leitura detalhada	26 (44,06%)	56 (94,91%)	30 (50,84%)

Fonte: Elaboração própria.

No pré-teste, o teste de Kruskal-Wallis revelou diferenças significativas entre a predição leitora e a leitura detalhada ( $p=0,01$ ) e, entre predição leitora e scanning ( $p=0,00$ ). Isso pode ser explicado pelo fato de que o percentual de acerto no uso da predição foi consideravelmente inferior aos demais, não atingindo os 30%. As estratégias scanning e leitura detalhada, por sua vez, apresentaram percentuais próximos aos 50%, não sendo encontradas diferenças significativas entre elas ( $p=0,07$ ). Tais resultados demonstram que os alunos na faixa etária e escolar analisada apresentam dificuldades em realizar predições sobre o texto. Uma possível explicação resulta das características dessa estratégia. Atividades de predição exigem que o aluno integre diferentes partes do texto e as relacione aos seus conhecimentos prévios a fim de levantar hipóteses sobre eventos que ainda não foram mencionados. Sendo assim, é possível que diante desse tipo de pergunta, o aluno considere não ser capaz de responder, pois não encontra a informação solicitada no texto. O desempenho mais expressivo no uso das demais estratégias, scanning e leitura detalhada, que demandam a atenção a informações claramente expressas no texto, corrobora essa hipótese.

Com relação ao pós-teste, o teste de Kruskal-Wallis relevou valores de significância semelhantes aos encontrados no pré-teste na comparação entre as estratégias, apresentando diferenças significativas entre

predição leitora e as demais estratégias ( $p=0,00$ ). Isso se deve ao fato de que, embora todas as estratégias tenham apresentado crescimento com relação ao pré-teste, a estratégia de predição foi a que apresentou menor evolução entre as três, mantendo, assim, a diferença anteriormente existente entre elas.

Comparando os resultados do pré e do pós-teste entre si, é possível observar que a estratégia leitura detalhada é a que obteve maior crescimento: 30 pontos no escore e 50,84 no percentual. As estratégias *scanning* e predição leitora apresentaram valores de crescimento semelhantes, sendo 23 pontos no escore e 38,98 no percentual e 20 pontos e 33,89 no percentual, respectivamente. Consta-se, portanto, que houve ganho de conhecimentos referente ao uso das três estratégias de leitura contempladas na pesquisa. Esses resultados foram tratados estatisticamente por meio do teste de Wilcoxon pareado. O cálculo estatístico revelou diferenças significativas entre o desempenho inicial (pré-teste) e final (pós-teste) dos participantes, com valores de  $p$  inferiores a 0,05 na comparação das três estratégias, comprovando os benefícios do material de leitura para o aprimoramento do uso de estratégias de leitura.

Além do uso da estratégia, verificou-se, a partir das respostas fornecidas às perguntas de justificativa, o nível de consciência linguística no uso dessas estratégias. A **Tabela 2** apresenta o desempenho dos participantes sob esse ponto de vista.

**Tabela 2** – Número e porcentagem de respostas às perguntas de justificativa por níveis e estratégias

Níveis de consciência	Pré-teste (n=59)			Pós-teste (n=59)		
	PL	SC	LD	PL	SC	LD
Nível 1	32 (54,2%)	26 (44,06%)	40 (67,7%)	12 (20,3%)	03 (5,08%)	03 (5,08%)
Nível 2	16 (27,1%)	17 (28,8%)	15 (25,4%)	28 (47,4%)	01 (1,69%)	15 (25,4%)
Nível 3	11 (18,6%)	16 (27,1%)	04 (6,77%)	19 (32,2%)	55 (93,2%)	41 (69,4%)

PL = predição leitora; LD = leitura detalhada; SC = *scanning*; Nível 1 = estado subconsciente; Nível 2 = comportamento epilinguístico; Nível 3 = comportamento metalinguístico.

Fonte: Elaboração própria.

O teste de Wilcoxon revelou que no pós-teste respostas classificadas no nível 3 eram significativamente mais frequentes que no pré-teste. Embora em todas as estratégias haja progressos da primeira para a segunda testagem, o percentual mais expressivo foi observado na estratégia *scanning*, tendo em vista que, após as oficinas, 93,2% das respostas demonstraram um nível de consciência mais avançado. Apesar disso, a estratégia que apresentou maior avanço entre as testagens foi a

leitura detalhada com um crescimento de 62,63% no pós-teste em relação ao pré-teste. Isso se deve ao fato de que no pré-teste, essa estratégia foi a que apresentou menor percentual de respostas no nível mais avançado de consciência linguística (nível 3 = 6,77%). No pós-teste, a predição leitora foi a estratégia que teve menor número de respostas no nível 3, apresentando também o menor crescimento na comparação com o pré-teste (13,7%). Nesse caso, respostas classificadas no nível 2 eram mais frequentes na predição (47,4%) do que nas demais estratégias. Em todas as estratégias, observou-se uma diminuição do percentual de respostas no nível 1. Esses resultados evidenciam que as oficinas com as atividades de leitura contribuíram para o desenvolvimento do nível de consciência linguística no uso das três estratégias analisadas.

Além da análise das respostas por níveis de consciência, foram examinados os casos de regressão (quando, no pós-teste, o participante passa para um nível inferior); de estabilidade (quando o participante, no pós-teste, permanece no mesmo nível) e de progressão (quando, no pós-teste, o participante passa para um nível superior). A **Tabela 3** apresenta os resultados dessa análise.

**Tabela 3** – Número e porcentagem de respostas que regrediram, estabilizaram e progrediram de nível de consciência linguística do pré-teste para o pós-teste

Tipo de progressão	PL (n=59)	SC (n=59)	LD (n=59)
Regressão	10 (16,9%)	01 (1,6%)	01 (1,6%)
Estabilidade	22 (37,2%)	18 (30,5%)	10 (16,9%)
Progressão	27 (45,7%)	40 (67,7%)	48 (81,3%)

PL = predição leitora; LD = leitura detalhada; SC = *scanning*.

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados na **Tabela 3** revelam que, entre as estratégias, a predição leitora foi a que apresentou maior número de casos de regressão, com 16,9% das respostas. Nas demais estratégias, esse percentual não alcançou os 2%. Com relação aos casos de estabilidade, a leitura detalhada apresentou o menor percentual, com menos de 20% de ocorrências. Em seguida, aparece a estratégia *scanning* com 30,5% e, por último, a predição com 37,2%. Nas situações de progressão, verifica-se um destaque para a leitura detalhada com 81,3% dos casos. A estratégia *scanning* registra o segundo maior percentual e a predição foi a que obteve o menor percentual de progressão no nível de consciência linguística.

A partir dos dados da **Tabela 3**, verificou-se o tipo de progressão apresentado em cada estratégia. Essa análise é apresentada na **Tabela 4**.

**Tabela 4** – Número e porcentagem de respostas que progrediram de nível de consciência linguística do pré-teste para o pós-teste

Tipo de progressão	PL (n=27)	SC (n=40)	LD (n=48)
Nível 1 para 2	14 (51,8%)	01 (2,5%)	10 (20,8%)
Nível 1 para 3	09 (33,3%)	23 (57,5%)	27 (56,2%)
Nível 2 para 3	04 (14,8%)	16 (40%)	11 (22,9%)

PL = predição leitora; LD = leitura detalhada; SC = *scanning*; Nível 1 = estado subconsciente; Nível 2 = comportamento epilinguístico; Nível 3 = comportamento metalinguístico.

Fonte: Elaboração própria.

Com relação aos dados da **Tabela 4**, é possível observar que o progresso foi mais tímido na predição, uma vez que 51,8% das respostas passaram do nível 1 para o 2. As estratégias *scanning* e leitura detalhada apresentaram percentuais semelhantes de respostas que evoluíram do nível de consciência linguística mais inferior (nível 1) para o mais superior (nível 3), com 57,5% e 56,2% dos casos, respectivamente. No entanto, a estratégia *scanning* foi a que apresentou avanços mais substanciais, pois 40% das respostas avançaram do nível 2 para o nível 3, enquanto na leitura detalhada esse percentual foi de 22,9%. É possível observar que o uso do material de leitura possibilitou uma progressão expressiva (PL=33,3%; SC=57,5% e LD=56,3%) de respostas caracterizadas pela pouca ou total ausência de explicitação das informações e procedimentos utilizados (nível 1) para respostas nas quais o participante demonstra ser capaz de fazer reflexões sobre o texto e sobre seus procedimentos de análise de forma clara e articulada (nível 3).

Concluída a exposição dos dados coletados e os resultados obtidos, são apresentadas a seguir as conclusões do estudo.

## Considerações finais

Os resultados dão condições para responder à questão de pesquisa previamente apresentada neste artigo: Qual a contribuição de oficinas contemplando materiais com foco em estratégias de leitura (predição leitora, *scanning* e leitura detalhada) de fábulas, para o uso dessas estratégias e a consciência linguística nesse uso? Os resultados obtidos evidenciam os benefícios dos materiais elaborados para os alunos do 9º ano do EF, na medida em que os dados alcançados no pós-teste são superiores ao pré-teste nas três estratégias de leitura investigadas.

Esse desempenho dos alunos após a realização das oficinas permite associar a contribuição dos materiais à metodologia e ao conteúdo das atividades direcionados para o desenvolvimento do uso das estratégias de leitura e da consciência no seu uso, aspectos essenciais para o processo de compreensão do texto. A escolha da fábula como gênero textual para a construção dos módulos

também favoreceu o trabalho, sendo a complexidade textual das fábulas selecionadas equivalente ao nível escolar dos alunos. Além disso, os alunos puderam superar a antiga concepção de fábula como um sendo gênero para trabalho exclusivamente com alunos de séries iniciais.

Cabe destacar também as condições em que foram desenvolvidas as oficinas. A condução de um trabalho realizado em parceria universidade/escola, constituindo uma equipe integrada por professores de escolas atuantes em sala de aula, bolsistas de iniciação científica júnior, alunos de iniciação científica em nível de graduação e um doutorando favoreceu o desenvolvimento de um trabalho organizado e sistematizado. Esse contexto deve ter contribuído para a evolução significativa dos alunos do 9º ano após a realização das oficinas.

Sob a perspectiva do desempenho no uso das estratégias, analisando os resultados a partir de um *ranking* de evolução, a estratégia de leitura detalhada se destaca na primeira posição, registrando o maior índice de crescimento entre as três estratégias investigadas, seguida da estratégia *scanning* e da predição leitora. Esse resultado indica mais afinidade dos alunos com as estratégias de leitura detalhada e de *scanning*, na medida em que revelam, respectivamente, os maiores índices de crescimento na comparação pré e pós-teste, bem como os percentuais mais próximos de 50%, já no pré-teste.

A predição leitora, por sua vez, constitui a estratégia de menos afinidade, sendo a que apresentou menor índice de acertos tanto no pré-teste quanto no pós-teste na comparação entre as estratégias. Esse resultado permite levantar hipótese e orienta a reflexão acerca do tipo de condução do trabalho de leitura desenvolvido nas escolas. Uma hipótese pode ser a complexidade característica da estratégia de predição, a qual exige processamentos cognitivos mais complexos para a sua realização durante a leitura. Outro fator pode estar associado às características do trabalho escolar, fundamentado, essencialmente, na obtenção das informações superficiais do texto, sem o direcionamento adequado para a organização linguística do gênero em foco e sem o estabelecimento de relação entre as partes do texto e os conhecimentos prévios do leitor. Os resultados revelam a carência de um trabalho contínuo com base, especialmente, na identificação e na seleção das pistas linguísticas do texto, as quais são essenciais para a realização do procedimento preditivo. Por essa razão, é mais complexo para o aluno executar uma tarefa que exija tal postura frente ao texto.

Cabe salientar que, apesar do crescimento da estratégia de predição ser inferior ao das outras duas estratégias investigadas, ele é significativo na comparação pré e pós-teste, evidenciando a contribuição dos materiais construídos para o aprimoramento do uso dessa estratégia.



Esse resultado da estratégia de predição leitora somado às hipóteses mencionadas acima indicam a necessidade de ampliação do período de tempo para o trabalho com a predição, oportunizando ao aluno maior contato com essa estratégia.

No que se refere à consciência no uso das estratégias, os resultados apresentam comportamento bastante similar aos obtidos no uso das estratégias, sendo a predição a estratégia com menor índice de crescimento no nível 3 (nível de consciência plena), embora apresentando crescimento estatisticamente significativo. Já, quando considerado o seu desempenho no nível intermediário de consciência (nível 2), a predição se destaca como a estratégia com maior índice de crescimento nesse nível. Esse resultado corrobora a necessidade de ampliação do tempo de trabalho com a estratégia a fim de proporcionar aos alunos um conjunto diversificado de experiências com a predição leitora.

Entre os dados que se destacam nessa modalidade, está o da estratégia de *scanning*, a qual obteve maior percentual de respostas no nível 3 (nível mais avançado de consciência), seguida da estratégia de leitura detalhada. Esse comportamento comprova os benefícios dos materiais utilizados também para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, especialmente quando considerados os resultados do pré-teste referentes ao uso. Os resultados relativamente positivos dos alunos no uso das estratégias de *scanning* e da leitura detalhada não se estendem ao desempenho nas atividades de consciência sobre o seu uso, refletindo, mais uma vez, a influência de um trabalho escolar sem foco na organização linguística do texto. Após a realização das oficinas, os alunos do 9º ano apresentaram, no pós-teste referente à consciência no uso das estratégias, um conjunto de respostas mais consistentes, apoiadas nas informações textuais e explicitando os procedimentos utilizados para a realização da tarefa proposta. Esse dado corrobora os benefícios de um material sistematizado e com objetivo estabelecido.

Considerando os dados da consciência no uso das estratégias sob a perspectiva da progressão do desempenho nessa modalidade, é possível constatar o predomínio de casos de progressão do pré-teste para o pós-teste em todas as estratégias investigadas. Os poucos casos de regressão evidenciam uma característica frequente nos estudos sobre consciência e já explicitada por muitos estudiosos do assunto. De acordo com os pesquisadores, durante a realização de tarefas que exigem a explicitação do processo realizado, é comum a presença de inconsistências em algumas respostas, sendo um reflexo da dúvida gerada a partir do próprio processo reflexivo, o qual acaba induzindo, muitas vezes, o participante ao erro.

Os resultados da pesquisa aqui relatados contribuem para o entendimento dos baixos níveis de desempenho em

leitura apresentados no início deste artigo. Além disso, a contribuição dos materiais para o aprimoramento dos conhecimentos dos alunos do 9º ano do EF, evidencia a relevância de pesquisas voltadas para o ensino e estimula, conseqüentemente, a ampliação da pesquisa apresentada, considerando novos materiais com conteúdos diversificados (outros gêneros textuais e outras estratégias de leitura).

No que tange especificamente à pesquisa, os resultados revelam a importância e a necessidade de estimular a aproximação universidade/escola, promovendo, assim, a interação entre integrantes da comunidade escolar e da comunidade acadêmica, relação benéfica para o encontro de caminhos mais produtivos para a educação brasileira. Para tanto, é fundamental a criação de editais por órgãos de fomento à pesquisa que estimulem essa parceria.

## Referências

- BARRERA, Sylvia Domingos. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita*: contribuições de pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 65-90.
- BARRERA, Sylvia Domingos. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita*: contribuições de pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 65-90.
- BOEFF, Rafaella. *Um estudo sobre compreensão leitora e estratégias metacognitivas no Ensino Fundamental*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tania Mara; JOU, Graciela Inchausti de.; SALLES, Jerusa Fumagalli. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, n. 29, v. 1, p. 21-29, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100004>
- GIASSON, Jocelyne. *A compreensão na leitura*. Lisboa: ASA, 2000.
- GOMBERT, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- GOODMAN, Keneth. Reading, a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (ed.). *Theoretical models and process of reading*. Tradução de Giselle Olívia Mantovani Dal Corno. Newark (De): International Reading Association, 1976, p. 497-508.
- GOODMAN, K. S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 86, p. 9-43, dez. 1991.

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

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000. 82 p.

LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996. 105 p.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Arrisque-se... faça seu jogo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, n. 2, p. 47-63, jun. 2002. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/te/ojs/index.php/fale/article/view/14173/9410>. Acesso em: 5 out. 2018.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Compreensão leitora de alunos do Ensino Médio. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, Local de publicação, v. 6, p. 1-15, 2008. Disponível em: [https://www.revel.inf.br/site2007/\\_pdf/12/artigos/revel\\_11\\_compreensao\\_leitora\\_de\\_alunos\\_do\\_ensino\\_medio.pdf](https://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/12/artigos/revel_11_compreensao_leitora_de_alunos_do_ensino_medio.pdf). Acesso em: 01 out. 2018.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: PEREIRA, Vera Wannmacher; COSTA, Jorge Campos da (org.). *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 49-60.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. 423 p.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194 p.

SPINILLO, Alina Galvão. A consciência metatextual. In: MOTA, M. da (org.). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 77-113.

SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em revista*, Curitiba, n. 38, p. 157-171, dez. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000300011&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 nov. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300011>

STANKE, Roberta Cristina. O papel do conhecimento de mundo na aula de língua estrangeira. *Caderno de Letras*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 131-151, 2007.

STREY, Cláudia. O objetivo de leitura em uma interface psicolinguística-pragmática. In: PEREIRA, V. W.; GUARESÍ, R. (org.). *Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000100011>

Recebido em: 16/11/2018.  
Aprovado em: 23/5/2019.  
Publicado em: 5/11/2019.

#### Autoras:

DANIELLE BARETTA

Doutoranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil. Professora de Língua Portuguesa no Colégio Militar de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2679-7671>  
E-mail: [danielle.baretta@acad.pucrs.br](mailto:danielle.baretta@acad.pucrs.br)

THAÍS VARGAS DOS SANTOS

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil. Professora de Língua Portuguesa no Colégio Monteiro Lobato, Porto Alegre, RS, Brasil.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7514-4381>  
E-mail: [thais.vsanos@hotmail.com](mailto:thais.vsanos@hotmail.com)

CAROLINE BERNARDES BORGES

Doutoranda em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8815-9195>  
E-mail: [carolineh\\_borges@hotmail.com](mailto:carolineh_borges@hotmail.com)

Endereço: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Av. Ipiranga, 6681 – Partenon – 90619-900, Porto Alegre, RS, Brasil