

A COESÃO NA LEITURA DE TEXTOS DE CURIOSIDADE CIENTÍFICA: UM ESTUDO COM ALUNOS DE 5º E 6º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*COHESION IN SCIENTIFIC CURIOSITY TEXTS READING: A STUDY WITH
ELEMENTARY SCHOOLS STUDENTS FROM 5TH AND 6TH GRADE*

Danielle Baretta

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: daniellebaretta@hotmail.com

Vera Wannmacher Pereira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2511-6814>

Universidade Estadual de Santa Catarina, Brasil

E-mail: verawpereira@outlook.com

Caroline Bernardes Borges

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8815-9195>

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: carolineh_borges@hotmail.com

Dhaiele Santana Schmidt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4625-9603>

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: dhaiele.schmidt@edu.pucrs.br

Resumo

O presente artigo apresenta o recorte de uma pesquisa vinculada a um projeto de origem – encerrado em 2021 –, o qual contou com o apoio do CNPq e da FAPERGS. O estudo realizado está ancorado nos pressupostos psicolinguísticos acerca da leitura e da compreensão leitora. No projeto em questão, 205 alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental de 4 escolas do Rio Grande do Sul (3 escolas públicas e 1 escola de obra social) participaram de uma intervenção de ensino que focalizou o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e consciência textual de seus participantes. O artigo traz o processo de criação dos materiais de leitura em tecnologias digitais, com textos de curiosidades científicas e perguntas lúdicas e interativas, organizados em quatro módulos de conteúdo (superestrutura, coerência, coesão lexical e coesão gramatical); entretanto, destaca-se aqui o recorte dos módulos de coesão lexical e coesão gramatical. A fim de avaliar a contribuição da intervenção, foi aplicado um pré-teste – antes das oficinas – e um pós-teste – após as oficinas. Os dados foram tabulados e analisados, considerando os escores de compreensão leitora e consciência textual no módulo de coesão lexical e coesão gramatical, assim como analisados entre os 4 grupos de escolas. Nesse contexto, observou-se um desempenho variado, com desenvolvimento de até 13,54% nos escores dos alunos. O projeto é relevante para o incentivo da criação de tecnologias de ensino e aprendizagem, unindo a Psicolinguística e tecnologias digitais de forma interessante e engajadora, e visando ao desenvolvimento das habilidades de leitura de alunos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Leitura; Textos de curiosidade científica; Tecnologias no ensino; Compreensão leitora; Consciência textual.

Abstract: *This article presents a study linked to another original project – closed in 2021 – which had the support of CNPq and FAPERGS. The research carried out is anchored in psycholinguistic assumptions about reading and reading comprehension. During the project, 205 Elementary School students from 5th and 6th grades, coming from 4 schools in Rio Grande do Sul (3 public schools and 1 social work school), participated in a teaching intervention that focused on the development of reading comprehension skills and textual awareness of its participants. The article presents the development of reading materials in digital technologies, based on texts of scientific curiosities and ludic, interactive questions, organized into four content modules (superstructure, coherence, lexical cohesion and grammatical cohesion); however, the lexical cohesion and grammatical cohesion modules are focused on this study. In order to assess the contribution of the intervention, a pretest – before the workshops – and a post-test – after the workshops were applied. Data was organized and analyzed, considering the reading comprehension and textual awareness scores in lexical cohesion and grammatical cohesion modules, as well as analyzed among the 4 school groups. In this context, a varied performance was observed, with a development of up to 13.54% in the students' scores. The project is relevant for encouraging the creation of teaching and learning technologies, bringing together Psycholinguistics and digital technologies in an interesting and engaging way, as well as aiming at the development of reading skills of elementary school students.*

Keywords: *Reading; Scientific curiosity texts; Teaching technologies; Reading comprehension; Textual awareness.*

Introdução

A leitura está presente na maioria das atividades do nosso cotidiano e algumas dessas atividades só podem ser desempenhadas a partir dela, fato que a torna importante para um indivíduo que vive em sociedade e deseja se desenvolver nela. Nesse sentido, a leitura acompanha as mudanças que ocorrem ao longo das gerações, sofrendo transformações no modo de ler e no modo em que os textos são apresentados e acessados.

Coscarelli (2002) afirma que esses diferentes formatos, incluindo os hipertextos, por exemplo, podem contribuir para uma leitura mais produtiva, visto que os leitores focalizam seus objetivos e não se preocupam tanto com elementos dispensáveis, solucionando problemas de forma mais rápida e eficaz. A autora declara que o uso das tecnologias pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas ao uso de atenção focada e resposta rápida a estímulos, além de representações tridimensionais do espaço e mapas mentais, justamente em razão do caráter dinâmico das tecnologias.

Apesar de a leitura ser essencial – principalmente por ser responsável por parte da comunicação entre as pessoas e do acesso ao conhecimento – e de todas as pessoas estarem frequentemente em contato com textos em seus diversos formatos, os níveis de leitura dos brasileiros seguem preocupantes. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), em 2018, aproximadamente 8% dos brasileiros ainda eram considerados analfabetos, 22% estavam no nível rudimentar, 34% estavam no nível de alfabetismo rudimentar e somente 12% dos brasileiros encontravam-se no nível proficiente (INAF, 2018).

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, também se revelam preocupantes. De acordo com as médias dos participantes em 2017, o Ensino Fundamental I apresentou média de 5,8 pontos, o Ensino Fundamental II ficou com 4,7 pontos e o Ensino Médio com 3,8 pontos.

Diante do exposto até aqui, entende-se que são necessárias ações que contribuam para alterar esse quadro, identificando os problemas existentes e desenvolvendo a leitura de nossos estudantes. Nesse sentido, foi realizada a pesquisa aqui apresentada, fazendo uso da tecnologia, que vem trazendo possibilidades produtivas para a escola.

O presente artigo está vinculado a um projeto de origem baseado em ações de ensino e pesquisa, visando ao desenvolvimento da leitura. Essas ações contaram com apoio do CNPq e da FAPERGS e foram aprovadas pelo Comitê de Ética (parecer: 3.786.343, CAAE: 25598619.6.0000.5336).

O projeto está ancorado em pressupostos psicolinguísticos sobre leitura e compreensão leitora – apresentados e discutidos no tópico destinado à fundamentação teórica do artigo –, que constituíram base para os processos, produtos e análise dos resultados da pesquisa. A amostra é constituída por 205 alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental (sendo 3 escolas públicas e 1 particular de obra social).

O estudo envolve uma intervenção de ensino que teve como objetivo o desenvolvimento das habilidades compreensão leitora e consciência textual de seus participantes, a partir da focalização dos conteúdos de coesão, coerência e superestrutura.

Assim, neste artigo são apresentados o processo de elaboração dos materiais de leitura em tecnologias digitais, com textos de curiosidades científicas e questões interativas, porém com enfoque nos módulos referentes aos conteúdos de coesão lexical e coesão gramatical (HALLIDAY & HASAN, 1976); também são apresentados os dados provenientes da aplicação dos pré/pós-testes e dos materiais citados, bem como a análise desses dados e as conclusões deles tiradas, considerando o recorte de conteúdo selecionado.

Fundamentação teórica

Este artigo nasce de uma dupla direção – teórica e empírica, abrangendo as dimensões científica, social e pedagógica – que resulta de estudos desenvolvidos sobre a compreensão da leitura. A perspectiva empírica, que estabelece contatos com a realidade, permite a observação das condições de leitura de jovens estudantes, especialmente do Ensino Fundamental, diretamente no cotidiano escolar e por meio de avaliações oficiais. Essas observações indicam a necessidade de busca de caminhos produtivos que contribuam para que esses alunos alcancem desempenhos na compreensão de textos que lhes permitam leitura eficiente e aprendizado de conteúdos desenvolvidos nos diversos campo do saber. Essa perspectiva também oportuniza a verificação da eficiência dos caminhos construídos com base nessas observações e utilizados nas escolas, com apoio em evidências obtidas.

A perspectiva teórica, que estabelece os paradigmas para organização do ensino e dos instrumentos de observação, constrói o norte do caminho a ser seguido e possibilita as análises dos resultados. Tratando-se a leitura de um espaço de grande amplitude, o estabelecimento desses paradigmas necessita de campos de conhecimento em interação. Mais clara essa condição fica ao considerar que a busca de soluções está voltada para jovens estudantes, na convergência das dimensões científica, social e pedagógica.

Dada a relevância da busca, há que colocar atenção nos movimentos contemporâneos, em que as tecnologias estão continuamente presentes. Nesse sentido, trata-se de uma possibilidade que precisa ser cuidada e utilizada de modo produtivo. Isso significa que,

tratando-se de ensino e aprendizagem, a essência não está no artefato tecnológico como tal, mas na contribuição que pode oferecer aos professores para a organização do ensino e aos alunos para o desenvolvimento como leitores capazes de compreender textos em sua diversidade e construir conhecimentos propostos pelos diversos segmentos escolares.

Nesta seção, são examinados os fundamentos teóricos e nas seguintes os procedimentos metodológicos e tecnológicos e os resultados, como é possível constatar na sequência deste texto. O artigo tem seus fundamentos na Psicolinguística como campo interdisciplinar em sua própria constituição. Desse modo, são buscados, pois bem-vindos, os conhecimentos oriundos da Psicologia, da Educação, das Neurociências, dos Estudos do Texto e as contribuições das Tecnologias. Essa natureza de amplitude e de relações múltiplas constitui-se em marca anunciada desse campo de conhecimento como tal, por Slama-Cazacu (1979) e preservada por professores e pesquisadores ao longo de seu forte percurso evolutivo.

Tem como eixo temático a leitura, considerando a compreensão, o seu processamento e a consciência textual, no que se refere especialmente à coesão textual. O texto eleito para o trabalho com os estudantes é o de curiosidades científicas, que consiste num gênero textual contemporâneo de natureza instigadora, que tem estruturas dominantes importantes para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos e que utiliza conteúdos vinculados aos saberes escolares, favorecedores da ampliação do mundo cultural e dos conhecimentos universais dos jovens estudantes. Nesse âmbito, são importantes as contribuições de Dehaene (2007, 2009), Bazerman (2009), Adam (2008), Smith (2003), Gombert (1992), Halliday & Hasan (1976), entre outros.

Segundo Adam (2008), o gênero de curiosidade científica é caracterizado pelo predomínio de sequências expositivas, narrativas e descritivas. Nessa perspectiva, trata de assuntos interessantes e curiosos no que diz respeito ao conhecimento de mundo das crianças. Ao lado das temáticas desafiadoras o gênero eleito é frequentemente apresentado em formatos tecnológicos diversos, com forte valorização da interação leitor-texto. Esses traços estão presentes nos textos utilizados na elaboração dos materiais de ensino da leitura referidos, que se constituem em objeto do estudo aqui relatado.

Ler esses textos, assim como outros, dadas as inúmeras possibilidades, significa, conforme Colomer e Camps (2002), compreender, sendo para isso necessário realizar processos cognitivos e metacognitivos (SCLIAR-CABRAL, 2008, 2009; LEFFA, 1996), tendo a linguagem, por suas propriedades, como base, análise importante realizada por Pinto (2020).

Nesse entendimento, compreender se realiza na interação de dois processos - o *bottom-up*, realizado de forma ascendente, isto é, das partes para o todo, das unidades menores para as maiores, em que o leitor recorre predominantemente às pistas linguísticas para efetuar a sua compreensão (SCLIAR-CABRAL, 2008) e o *top-down* (GOODMAN, 1991; SMITH, 2003), realizado de forma descendente, do todo para as partes, das unidades maiores para as menores, da macroestrutura para a microestrutura, em que os conhecimentos prévios do leitor constituem a base de um processo de decomposição. Nessa visão interativa, em que todos os planos linguísticos são percorridos, constituem-se em estudos importantes, por exemplo, os de Kato (2007) e Spinillo (2013).

Assim, os processos ascendente e descendente em interação são convergentes para a situação de compreensão, envolvendo o próprio texto em seu gênero e tipo (ADAM, 2008; BAZERMAN, 2009), o objetivo de leitura (BORGES e PEREIRA, 2019) e o leitor, em seus conhecimentos prévios e estilo cognitivo (KATO, 2007). Eles se realizam por meio de estratégias de leitura cognitivas (intuitivas) e metacognitivas (conscientes), sendo de grande frequência o *skimming* (aproximação inicial ao texto), *scanning* (focalização de algum ponto do texto), predição (antecipação do conteúdo do texto por meio de hipóteses baseadas em conhecimentos prévios e pistas linguísticas), leitura detalhada (observação minuciosa dos elementos do texto), automonitoramento (atenção ao próprio processo de leitura), entre outras. As escolhas e os arranjos dos processos e das estratégias pelo leitor são marcados por essas variáveis, pois sempre presentes na leitura de algum modo.

Esses movimentos aqui expostos têm relações com a consciência, sendo importantes as concepções desenvolvidas por Baars (1993) e Dehaene (2009). Segundo Baars (1993), os conteúdos conscientes integram um espaço global, uma espécie de processador central usado

para mediar a comunicação com um conjunto de processadores especializados não conscientes. Conforme Dehaene (2001, 2007, 2009), a partir do tempo de 270-300 milissegundos, é possível ver diferença entre o processamento consciente e o não consciente. Isso ocorre a partir do momento em que diferentes áreas do cérebro entram em sincronia, indicando que a consciência é realizada entre muitas regiões, a partir de um tempo de trabalho. Essas concepções sobre consciência são importantes para tratar especificamente da consciência linguística.

Essas concepções de consciência (DEHAENE, 2001, 2007) são importantes para tratar especificamente da consciência linguística (SPINILLO, MOTA e CORREA, 2010). Pode ser então explicitada como apresentando as seguintes propriedades: ativa em sincronia diversas áreas do cérebro; tem um foco linguístico específico; utiliza informações periféricas a esse foco – o contexto; é intencional na busca da análise de algum ponto específico.

A consciência linguística (SPINILLO, MOTA e CORREA, 2010), que aqui interessa por seu vínculo com a compreensão leitora, volta-se para o conhecimento da própria linguagem em todos os modos de constituição e organização. Nesse entendimento, a consciência linguística (GOMBERT, 1992) pode focalizar determinado segmento linguístico, considerando sempre o contexto dos demais segmentos. Essa condição faz com que ela seja categorizada de acordo com cada um desses segmentos em atenção.

A consciência fonológica tem como foco os fonemas (consciência fonêmica) e as sílabas (consciência silábica) que constituem a estrutura da língua e as propriedades entonacionais e rítmicas da língua em uso. Pode voltar-se para o segmento inicial, para o segmento medial ou para o segmento final. Pode ainda ter em vista processos de supressão, inserção, substituição, comutação, separação e junção. A consciência morfológica tem como focos: o vocábulo (limites), a estrutura (constituintes lexicais e gramaticais), os processos flexionais (gênero, número, pessoa/número, tempo/modo) e os processos derivacionais. A consciência sintática (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2006) direciona seu olhar para a frase internamente: seus limites (início e final da frase), a estrutura da oração e do período (constituintes e ordem), os processos de construção (coordenação e subordinação,

paralelismo, combinações entre as palavras) e a pontuação. A consciência léxico-semântica (BUBLITZ, 2011) abrange o léxico mental, o significado e o sentido. O léxico mental está vinculado à memória lexical. O significado consiste na significação básica que os membros de uma mesma comunidade atribuem a uma palavra, incluindo a polissemia. Está arquivado na memória semântica. O sentido é a parte mais ativa no processo de leitura, consistindo numa construção *ad hoc* pelo leitor, dependendo do cruzamento entre texto, conhecimentos prévios e significação básica, associada à capacidade de inferências do leitor. A consciência pragmática volta-se para a situação de uso da língua, sendo o texto considerado do ponto de vista do autor/leitor, do objetivo, do suporte comunicativo, do momento e espaço da comunicação. A consciência textual focaliza o texto em suas relações textuais internas e suas relações com o contexto. Por ser essa consciência um dos eixos deste artigo, está mais densamente desenvolvida a seguir.

A consciência textual (GOMBERT, 1992) abrange a superestrutura, a coerência e a coesão do texto. A superestrutura (VAN DIJK, 1992) envolve os traços que definem o texto em seu formato, organização e situação - moldura, componentes constitutivos e traços linguístico-estruturais próprios dos diversos planos linguísticos (ADAM, 2008). Colabora também para sua definição como um determinado gênero (BAZERMAN, 2009) e como um determinado tipo em suas sequências dominantes - narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, expositiva (ADAM, 2008).

A coerência se refere predominantemente ao conteúdo e a suas relações internas e com o entorno, que pode ser explicitada nas metarregras definidas por Charolles (1978) - manutenção do tema, progressão do tema, ausência de contradição interna e relação com o mundo. A primeira é considerada como de repetição, pois o tema de um texto deve ser repetido, mantido ao longo de seu desenvolvimento. A segunda é considerada como de desenvolvimento, pois o tema deve avançar, evoluir. Desse modo, essas duas metarregras são faces de uma mesma unidade temática – manter e progredir. A terceira indica que não pode haver contradições temáticas ou linguísticas no desenvolvimento interno do texto. A quarta e

última indica o modo adequado das relações do texto com o mundo, donde a importância da pertinência do que está escrito no texto às condições do mundo.

A coesão textual consiste nos liames linguísticos do texto que contribuem para sua amarração e, assim, para a construção de seus sentidos. Apresenta-se em duas dimensões – a coesão lexical e a coesão gramatical (HALLIDAY e HASAN, 1976).

A coesão lexical realiza-se por meio de relações entre vocábulos lexicais – substantivos, adjetivos e verbos, constituindo-se em um conjunto de regras: repetição de palavra, ocorrendo com frequência com o substantivo como palavra-tema, palavra-chave; sinonímia ou quase-sinonímia, consistindo na substituição vocabular para o mesmo referente de modo a evitar a repetição excessiva e favorecer a evolução do conteúdo; superordenado, estabelecendo relação de inclusão entre hiperônimo (mais geral) e hipônimo (mais específico); associação por contiguidade, consistindo na aproximação de vocábulos de um mesmo campo de significação.

A coesão gramatical realiza-se por meio de relações utilizando vocábulos gramaticais – preposição, conjunção, advérbio, pronome, artigo, numeral. Essas relações se expressam em um conjunto de regras: referenciação – retomada de elemento linguístico (referente) por meio de pronomes (referência); elipse – retomada vazia de um referente, podendo ser uma palavra, um segmento, uma frase, um parágrafo; conjunção – relação de conexão estabelecida por elementos gramaticais de adição, de tempo, de causa, de oposição, de continuidade.

Tendo a consciência textual como ponto de atenção o texto, é preciso ter presente que ele é organizado em planos linguísticos que se inter-relacionam e se amarram – o fônico, o morfológico, o sintático, o léxico-semântico, o pragmático e o textual. Desse modo, a observação da superestrutura, da coerência e da coesão implica a observação de todos esses planos e de todas as unidades linguísticas constitutivas do texto. Isso significa que a consciência textual direciona sua atenção para a superestrutura, a coerência e a coesão, mas no trânsito por todos os planos linguísticos e as unidades que os constituem (PEREIRA e SCLiar-CABRAL, 2012; PEREIRA, 2013).

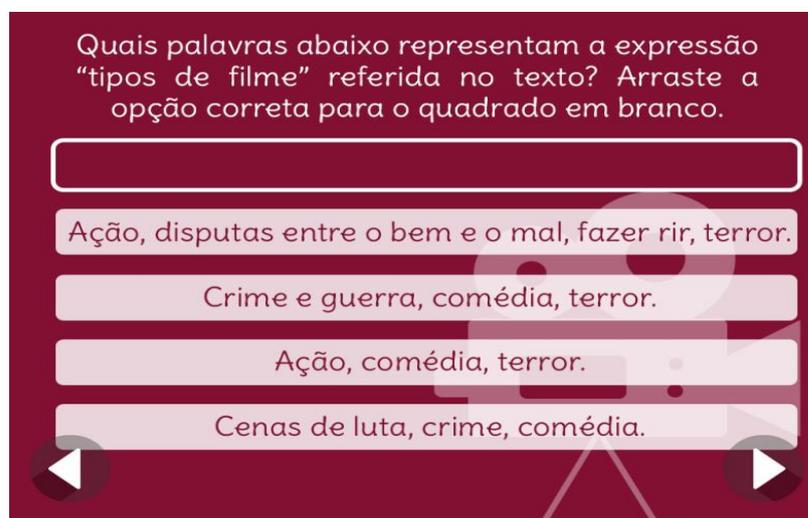
Os tópicos teóricos expostos nesta seção fundamentam a leitura em seus processos e estratégias associados à consciência, focalizando a textual, especialmente no que se refere à coesão lexical e gramatical. Esses conceitos constituem-se em base para a compreensão leitora do texto de curiosidades eleito, em seu gênero e tipo, com apoio tecnológico.

Metodologia

O estudo foi composto tanto por ações de ensino quanto de pesquisa – ambas desenvolvidas e aplicadas pelas autoras – sendo, a metodologia apresentada a partir desses dois tópicos principais. Inicialmente, é apresentada a intervenção de ensino em seu desenvolvimento e aplicação, considerando os conteúdos abordados e as etapas de criação, e, em seguida, são apresentados os instrumentos de pesquisa.

No que se refere ao ensino, foram desenvolvidos materiais de leitura compostos por atividades de compreensão leitora e consciência textual, embasadas em textos de curiosidade científica adaptados para o nível de leitura dos participantes. Essas atividades foram desenvolvidas em meio digital, podendo ser acessadas através de *tablets*, *smartphones* e computadores. O material foi composto por 16 textos e estruturado em quatro módulos de conteúdo: superestrutura, coerência, coesão lexical e coesão gramatical. No presente estudo, é focalizada a coesão (composta pelos módulos de coesão lexical e de coesão gramatical). Na Figura 1 a seguir, observa-se um exemplo de atividade do módulo de coesão lexical, já implementada em meio digital.

Figura 1: Atividade do texto “Luz, câmera, ação!”.



Fonte: as autoras (2022).

Conforme já exposto, a coesão consiste no uso de elementos linguísticos para a construção de sentidos em um texto, apresentando-se em duas dimensões principais: lexical e gramatical. Dessa forma, as atividades de compreensão leitora baseadas na coesão lexical abordavam, principalmente, repetição de palavras no texto, sinônimos e antônimos, superordenado e associação por contiguidade. Já o módulo de coesão gramatical tinha, em seu conteúdo, questões sobre referências pessoais, elipse e conjunções. Por fim, a consciência textual era desenvolvida através da pergunta de consciência, apresentada ao final de cada questão de compreensão leitora.

Após a elaboração dos textos e das atividades, os materiais foram encaminhados para sete juízes da Psicolinguística, a fim de avaliar os conteúdos de cada material; a avaliação dos juízes foi feita de forma independente. Com base nas sugestões e respostas recebidas, os materiais foram adaptados, reformulados e enviados para o desenvolvimento em meio digital. A fim de buscar maior engajamento por parte dos participantes, as atividades eram escritas e conduzidas de forma lúdica, com auxílio de uma mascote guaxinim que anunciava se a resposta estava correta ou errada. Além disso, a mascote também estava presente na pergunta de consciência textual ao final de cada atividade.

Os módulos foram aplicados em quatro oficinas de 2 horas-aula cada, conduzidas pelo professor da turma e por bolsistas de pesquisa na biblioteca ou sala de informática de cada escola. Os participantes do estudo foram estudantes de 5º (n=105) e 6º (n=100) anos do Ensino Fundamental, em 3 escolas públicas e 1 escola de obra social localizadas no estado do Rio Grande do Sul. Os equipamentos utilizados pelos participantes foram 20 *tablets* (para uso individual ou em dupla), assim como 1 *notebook* e 1 projetor para os condutores das oficinas; dessa forma, as atividades eram tanto realizadas em *tablets* quanto projetadas, levando a um ensino interativo, o que contou com a participação ativa e o engajamento dos participantes.

Dada a explicação sobre a intervenção de ensino, são apresentados os instrumentos de pesquisa. O instrumento de pesquisa, responsável pela coleta de dados a fim de verificar a eficácia da intervenção de ensino, foi estruturado como pré/pós-teste (antes e após as oficinas). Os conteúdos principais do teste eram a compreensão leitora e a consciência textual, aplicadas à leitura de um texto de curiosidades científicas elaborado para o instrumento. Assim como nas oficinas, o teste também continha conteúdos distribuídos em quatro módulos – superestrutura, coerência, coesão lexical e coesão gramatical – e seguia uma estrutura similar às atividades realizadas durante a intervenção. As atividades de compreensão leitora eram estruturadas em múltipla escolha, sucedidas da questão dissertativa de consciência textual “como você pensou para responder a esta questão?”. Nas atividades de compreensão leitora, foi atribuído 1 ponto às alternativas corretas e 0 pontos às alternativas incorretas. Já as atividades de consciência foram avaliadas de acordo com uma escala de consciência desenvolvida pelas autoras, baseada em Poersch (1998), conforme apresentação a seguir.

Quadro 1 - Escala de níveis de consciência.

Nível de consciência	Seleção da alternativa	Condições da justificativa	Pontuação
Não	Erro	Não justifica o erro ou diz que não sabe.	0

consciente 1			
Não consciente 2	Erro	Justifica o erro, sem estabelecer relação com a questão e/ou com o texto	1
Pré- consciente 1	Erro	Justifica o erro, estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto.	2
Pré- consciente 2	Acerto	Não justifica o erro ou diz que não sabe.	3
Pré- consciente 3	Acerto	Justifica o erro, sem estabelecer relação com a questão e/ou com o texto	4
Consciente 1	Acerto	Justifica o acerto estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto com consistência parcial.	5
Consciente 2	Acerto	Justifica o acerto estabelecendo relação com a questão e/ou com o texto com consistência plena.	6

Fonte: as autoras (2022).

De acordo com a escala desenvolvida, eram atribuídos aos participantes diferentes escores, considerando acerto/erro e o nível de justificativa de cada questão. Assim, ao errar, o participante poderia ter de 0 a 2 pontos, considerando seu nível de consciência textual. Já ao acertar, eram atribuídos de 3 a 6 pontos, considerando o nível de consciência textual na explicitação do processo.

Os dados foram coletados antes e após as oficinas, sendo tabulados e tratados estatisticamente através dos testes *t-student*, a fim de observar a significância do desenvolvimento dos alunos no pré/pós-teste, e correlação de Pearson, para correlacionar os desempenhos em compreensão leitora e consciência textual. Na próxima seção, são abordados

os resultados obtidos focalizando o recorte do presente artigo – a coesão lexical e a coesão gramatical, tanto no 5º quanto no 6º ano do Ensino Fundamental.

Resultados

Após a aplicação dos instrumentos, estes foram analisados em grupo por juízes da área, a fim de garantir escores adequados principalmente nas atividades de consciência textual – as quais exigiram maiores discussões sobre os níveis de consciência percebidos através das respostas dos participantes. Os dados, após serem tabulados e tratados estatisticamente, foram organizados em tabelas a fim de permitir maior organização e observação destes. Na tabela a seguir, é possível ver os escores dos módulos de coesão lexical no 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.

Tabela 1: Desempenho no módulo de coesão lexical no 5º e 6º anos – compreensão leitora e consciência textual: média geral, percentual, desenvolvimento, desvio padrão e valor-p.

5º ano (N=105)					
	Pré-teste	Pós-teste	Desenvol.	Desvio	Valor-p
Compreensão leitora	2,42 (60,50%)*	2,51 (62,75%)	2,25%	1,29	0,77
Consciência textual	11,98 (49,92%)*	12,60 (52,50%)*	2,58%	4,37	0,92
6º ano (N=100)					
	Pré-teste	Pós-teste	Desenvol.	Desvio	Valor-p
Compreensão	2,42 (60,50%)*	2,53 (63,25%)*	2,75%	1,05	0,85

leitora					
Consciência textual	12,83 (53,46%)*	13,37 (55,71%)*	2,25%	3,82	0,91

* Considerando um máximo de 4 pontos para compreensão leitora e 24 pontos para consciência textual.

Fonte: as autoras (2022).

É importante salientar que as questões de compreensão leitora tinham como pontuação máxima 4 pontos por módulo, enquanto as de consciência textual – uma vez que a escala desenvolvida permitia de 0 a 6 pontos por questão – tinham como pontuação máxima 24 pontos por módulo. Dessa forma, as porcentagens apresentadas a seguir são considerando um máximo de 4 e 24 pontos, para compreensão e consciência respectivamente (conforme a legenda da tabela). Além disso, o valor-p considerado significativo para o tratamento estatístico é $p < 0,05$.

No pré-teste, os alunos do 5º ano ($n=105$) obtiveram uma porcentagem de 60,50% de acertos nas atividades de compreensão leitora do módulo de coesão lexical; esse percentual teve um aumento de 2,25% no pós-teste, chegando a 62,75%. O valor-p, entretanto, indicou a variação como não significativa. Os alunos do 6º ano ($n=100$) também obtiveram uma porcentagem de 60,50% de acertos na compreensão leitora, mas foi observado um desenvolvimento de 2,75%, totalizando 63,25%. O valor-p indicou a variação como não significativa.

Os escores de consciência textual tiveram desenvolvimento similar aos de compreensão leitora, apesar de suas porcentagens serem menores. O 5º ano não alcançou 50% dos acertos no pré-teste, ficando com um percentual de 49,92%; considerando o desenvolvimento de 2,58%, os participantes tiveram um escore de 52,50% no pós-teste. O 6º ano teve um desempenho melhor no pré-teste de consciência textual, chegando a 53,46; no pós-teste, a porcentagem de acertos foi 55,71%, um desenvolvimento de 2,25%. Em ambos os

casos, o valor-p não foi significativo. Também foram observadas as diferenças de desempenho em cada escola, conforme ilustrado na tabela a seguir.

Tabela 2: Desempenho no módulo de coesão lexical: média geral, percentual, desvio padrão e valor-p por escola.

5º ano (N=105)							
Escola	CL/CT*	Pré/Pós	Média	%**	Desenvol.	Desvio	Valor-p
Escola 1 (n=12)	CL	Pré	1,91	48,00%	12,50%	1,38	0,89
		Pós	2,41	60,50%			
	CT	Pré	8,83	36,79%	13,54%	4,9	0,97
		Pós	12,08	50,33%			
Escola 2 (n=21)	CL	Pré	2,61	65,50%	0,00%	1,51	0,5
		Pós	2,61	65,50%			
	CT	Pré	12,71	52,96%	3,00%	4,51	0,76
		Pós	13,42	55,960%			
Escola 3 (n=46)	CL	Pré	2,34	58,75%	2,00%	1,39	0,66
		Pós	2,43	60,75%			
	CT	Pré	11,86	49,46%	-0,29%	4,72	0,46
		Pós	11,80	49,17%			

Escola 4 (n=26)	CL	Pré	2,61	65,50%	0,00%	1,03	0,71
		Pós	2,61	65,50%			
	CT	Pré	13,03	54,33%	2,25%	2,91	0,82
		Pós	13,57	56,58%			
6º ano (N=100)							
Escola	CL/CT*	Pré/Pós	Média	%**	Desenvol.	Desvio	Valor-p
Escola 1 (n=15)	CL	Pré	1,73	43,25%	-1,50%	1,03	0,5
		Pós	1,67	41,75%			
	CT	Pré	9,2	38,33%	-1,66%	3,62	0,33
		Pós	8,8	36,67%			
Escola 2 (n=17)	CL	Pré	2,52	63,25%	-6,00%	1,25	0,22
		Pós	2,29	57,25%			
	CT	Pré	12,17	50,75%	0,71%	4,05	0,85
		Pós	12,35	51,46%			
Escola 3 (n=44)	CL	Pré	2,54	63,75%	6,25%	1,12	0,92
		Pós	2,79	70,00%			
	CT	Pré	13,4	55,88%	4,33%	4,13	0,94
		Pós	14,45	60,21%			

Escola 4 (n=24)	CL	Pré	2,54	63,50%	5,25%	0,72	0,91
		Pós	2,75	68,75%			
	CT	Pré	14,5	60,42%	1,91%	3,23	0,75
		Pós	14,96	62,33%			

Fonte: as autoras (2022).

*CL = Compreensão leitora. CT = Consciência textual.

** Considerando um máximo de 4 pontos para compreensão leitora e 24 pontos para consciência textual.

Ao tabular o desempenho dos participantes do 5º ano (n=105) por escola, é possível observar que a Escola 1 teve maior avanço dentre os 4 grupos, chegando a um desenvolvimento de 12,50% na compreensão leitora e 13,54% na consciência textual. As Escolas 2 e 4 não tiveram desenvolvimento na compreensão leitora, obtendo o mesmo score no pré e pós-teste, e a Escola 3 teve uma queda de 0,29% na consciência textual. O desvio padrão, em todas as escolas, foi maior na consciência textual do que na compreensão leitora – possivelmente devido à ampla diferença nos níveis de consciência textual dos alunos. Nenhum dos valores-p foi considerado significativo ($p < 0,05$). A mesma organização foi feita para o 6º ano, considerando as escolas.

Já o desenvolvimento dos participantes do 6º ano (n=100) por escola foi inferior ao dos participantes do 5º ano. É possível observar que houve uma diminuição no percentual de acertos na Escola 1, tanto na compreensão quanto na consciência, e uma diminuição de 6% na compreensão leitora da Escola 2. O desvio padrão, em todas as escolas, foi maior na consciência textual do que na compreensão leitora – possivelmente devido à ampla diferença nos níveis de consciência textual dos alunos. Assim como no 5º ano, nenhum dos valores-p foi considerado significativo.

Observados os dados relacionados ao módulo de coesão lexical, parte-se para os dados do módulo coesão gramatical. Os dados serão analisados da mesma maneira que os de coesão lexical, podendo ser encontrados na tabela abaixo.

Tabela 3: Desempenho no módulo de coesão gramatical – compreensão leitora e consciência textual: média geral, percentual, desenvolvimento, desvio padrão e valor-p.

5º ano (N=105)					
	Pré-teste	Pós-teste	Desenvol.	Desvio	Valor-p
Compreensão leitora	2,01 (50,25%)*	2,15 (53,75%)*	3,50%	1,29	0,93
Consciência textual	10,07 (42,00%)*	10,99 (45,79%)*	3,79%	3,39	0,99
6º ano (N=100)					
	Pré-teste	Pós-teste	Desenvol.	Desvio	Valor-p
Compreensão leitora	2,11 (52,75%)*	2,22 (55,50%)*	2,75%	1,17	0,82
Consciência textual	10,67 (44,46%)*	11,47 (47,79%)*	3,33%	4,00	0,97

* Considerando um máximo de 4 pontos para compreensão leitora e 24 pontos para consciência textual.

Fonte: as autoras (2022).

É importante salientar que, no módulo de coesão gramatical, as questões de compreensão leitora tinham como pontuação máxima 4 pontos por módulo, enquanto as de consciência textual – uma vez que a escala desenvolvida permitia de 0 a 6 pontos por questão – tinham como pontuação máxima 24 pontos por módulo. Dessa forma, as porcentagens

apresentadas a seguir consideram um máximo de 4 e 24 pontos, para compreensão e consciência respectivamente (conforme a legenda da tabela). Além disso, o valor-p considerado significativo para o tratamento estatístico é $p < 0,05$.

Em relação ao desempenho do 5º ano, considerando o módulo de coesão gramatical, observa-se que o escore médio no pré-teste de compreensão teve um percentual de acertos de 50,25%, enquanto, no pós-teste, esse percentual subiu para 53,75% – um desenvolvimento de 3,50%. Um desenvolvimento similar é observado na consciência textual: 42% no pré-teste e 45,79% no pós-teste, com um desenvolvimento de 3,79%; entretanto, as médias foram menores na consciência textual do que na compreensão leitora.

Já o 6º ano, considerando o módulo de coesão gramatical, teve um percentual médio de acertos de 52,75% no pré-teste e 55,50% no pós-teste de compreensão leitora, – um desenvolvimento de 2,75%. A consciência textual teve um desenvolvimento de 3,33%, com o percentual médio indo de 44,46% para 47,79% entre pré e pós-testes. Não foram observados valores-p significativos, tanto no 5º quanto no 6º ano. Por fim, são observados os escores do módulo de coesão gramatical separados por escolas na tabela a seguir.

Tabela 4: Desempenho no módulo de coesão gramatical: média geral, percentual, desvio padrão e valor-p por escola.

5º ano (N=105)							
Escola	CL/CT*	Pré/Pós	Média	%	Desenvol.	Desvio	Valor-p
Escola 1 (n=12)	CL	Pré	1,83	45,75%	0,00%	1,12	0,5
		Pós	1,83	45,75%			
	CT	Pré	8,33	34,71%	4,54%	3,72	0,83
		Pós	9,42	39,25%			
Escola 2	CL	Pré	1,71	42,75%	5,00%	0,50	0,99

(n=21)	CT	Pós	2,14	53,50%	7,12%	2,34	0,99
		Pré	9,10	37,92%			
		Pós	10,81	45,04%			
Escola 3 (n=46)	CL	Pré	2,09	52,25%	3,25%	1,12	0,43
		Pós	2,22	55,50%			
	CT	Pré	10,35	43,13%	1,79%	3,71	0,78
		Pós	10,78	44,92%			
Escola 4 (n=26)	CL	Pré	2,19	54,75%	0,00%	0,84	0,5
		Pós	2,19	54,75%			
	CT	Pré	11,19	46,63%	4,33%	3,38	0,93
		Pós	12,23	50,96%			
6º ano (N=100)							
Escola	CL/CT*	Pré/Pós	Média	%	Desenvol.	Desvio	Valor-p
Escola 1 (n=15)	CL	Pré	1,67	41,75%	5,00%	1,42	0,70
		Pós	1,87	46,75%			
	CT	Pré	8,07	33,63%	6,08%	4,96	0,86
		Pós	9,53	39,71%			
Escola 2	CL	Pré	2,06	51,50%	-3,00%	0,99	0,31

(n=17)		Pós	1,94	48,50%			
	CT	Pré	9,76	40,67%	1,50%	3,49	0,65
		Pós	10,12	42,17%			
Escola 3 (n=44)	CL	Pré	2,20	55,00%	1,75%	1,31	0,63
		Pós	2,27	56,75%			
	CT	Pré	11,02	45,92%	3,71%	4,21	0,91
		Pós	11,91	49,63%			
Escola 4 (n=24)	CL	Pré	2,25	56,25%	7,25%	0,80	0,95
		Pós	2,54	63,50%			
	CT	Pré	12,29	51,21%	2,25%	3,41	0,77
		Pós	12,83	53,46%			

Fonte: as autoras (2022).

*CL = Compreensão leitora. CT = Consciência textual.

** Considerando um máximo de 4 pontos para compreensão leitora e 24 pontos para consciência textual.

No 5º ano, em relação ao módulo de coesão gramatical, a Escola 2 teve o melhor desenvolvimento tanto na compreensão leitora (5,00%) quanto na consciência textual (7,12%), quando comparada às outras. O segundo maior desenvolvimento foi na Escola 1, em consciência textual (4,54%). A Escola 4 também apresentou um desenvolvimento considerável em consciência textual (4,33%), apesar de não ter desenvolvido a compreensão leitora (assim como a Escola 1). O desvio padrão, em todas as escolas, foi maior na

consciência textual do que na compreensão leitora – possivelmente devido à ampla diferença nos níveis de consciência textual dos alunos. Nenhum dos valores-p foi considerado significativo.

O 6º ano também teve um desenvolvimento considerável no módulo de coesão gramatical. A Escola 4 apresentou uma evolução de 7,25% na compreensão leitora, e a Escola 2 teve uma queda de 3% no desempenho de compreensão leitora. O desvio padrão, em todas as escolas, foi maior na consciência textual do que na compreensão leitora – possivelmente devido à ampla diferença nos níveis de consciência textual dos alunos. Nenhum dos valores-p foi considerado significativo.

Os resultados acima expostos são importantes para retomada de alguns pontos e desenvolvimento de reflexões sobre o estudo realizado, considerando suas contribuições e possibilidades de caminhos produtivos, o que é desenvolvido na próxima sessão.

Comentários finais

O presente artigo teve origem em estudo de ensino e pesquisa desenvolvido durante 3 anos com apoio da FAPERGS e do CNPq. Para sua elaboração, foi feito um recorte focalizando a coesão textual como tópico específico de compreensão leitora e consciência textual, tendo como público participante 205 alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, integrados a 4 escolas do Rio Grande do Sul.

Teve como questão central: “qual a contribuição de um ensino envolvendo uso de materiais de leitura de textos de curiosidades científicas gerados com apoio em tecnologias, em suas correspondentes oficinas, para o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual de estudantes de 5º e 6º anos, com atenção à coesão textual?”.

Para obter resposta a essa questão central, foram utilizadas duas direções – teórica e empírica – envolvendo aprofundamento de estudos e busca e análise de dados. Para tanto, teve como suporte teórico a Psicolinguística em suas interfaces com a Educação, a Psicologia, as Neurociências e os Estudos do Texto, contando com contribuições das Tecnologias.

Nessa perspectiva, foram desenvolvidas ações de ensino e de pesquisa. No plano do ensino, foram planejados, elaborados, gerados em tecnologias múltiplas e aplicados em oficinas materiais para desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual dos alunos participantes, com atenção à coesão textual. No plano da pesquisa, foram elaborados (com base nesses tópicos) e aplicados instrumentos em formato de pré-teste e pós-teste, em correspondência aos materiais de ensino, de modo a verificar a compreensão e a consciência da leitura.

Como principais resultados obtidos, podem ser apontados: a) no módulo de coesão lexical, os alunos do 5º ano obtiveram, na relação pré/pós-teste, em compreensão leitora respectivamente 60,50% e 62,75% e os do 6º ano respectivamente 60,50% e 63,25%; b) nesse mesmo módulo, os alunos do 5º ano alcançaram na relação pré/pós-teste, em consciência textual, respectivamente, 49,92% e 52,50% e os do 6º ano respectivamente 53,46% e 55,71% ; c) no módulo de coesão gramatical, os alunos do 5º ano obtiveram, na relação pré/pós-teste, em compreensão leitora, respectivamente, 50,25% e 53,75% e os do 6º ano respectivamente 52,75% e 55, 50%; d) nesse mesmo módulo, os alunos do 5º ano alcançaram, na relação pré/pós-teste, em consciência textual, respectivamente, 42% e 45,79% e os do 6º ano, 44,46% e 47,79%.

Esses resultados mostram uma pequena evolução dos escores alcançados pelos alunos participantes na relação entre o pré-teste e o pós-teste. Mostram também escores um pouco mais altos na compreensão leitora em relação à consciência textual. Evidenciam do mesmo modo desempenhos um pouco mais altos no 6º ano em cotejo com o 5º ano. Essas diferenças, como se pode ver nas tabelas, são pequenas, mas existem, colaborando para uma resposta positiva à questão de pesquisa e indicando como caminho possível o desenvolvido no estudo aqui exposto.

Os resultados obtidos animam os autores a considerar o trabalho desenvolvido como de densidade e consistência positivas, favorecendo o entendimento de que as aproximações que o nortearam têm o potencial de repetição em outros estudos movidos pelo desejo de contribuir para o ensino da leitura na escola.

Diante disso, finalizando o presente artigo, parece oportuno apresentar algumas indicações a interessados na compreensão da leitura e na consciência textual envolvendo alunos do Ensino Fundamental: a) o uso de dupla direção - teórica e empírica, traduzidas em dois planos – ensino e pesquisa, considerando a necessária busca de evidências para desenvolvimento e continuação de estudos; b) o uso da Psicolinguística e suas interfaces, com apoio em formatos tecnológicos, com reconhecimento explícito das contribuições de Dehaene (2007, 2009), Bazerman (2009), Adam (2008), Smith (2003), Gombert (1992), Halliday & Hasan (1976), entre outros; c) a atenção, no ensino e na pesquisa às correspondências de conteúdos entre instrumentos, materiais de ensino e oficinas pedagógicas; d) o uso das tecnologias no ensino e na pesquisa não por sua condição em si mas por sua condição de produtividade para objetivos científicos, sociais e pedagógicos; e) a busca da nobre aproximação entre academias e escolas, integrando as dimensões científica, social e pedagógica.

Referências

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

BAARS, Bernard. **A cognitive theory of consciousness**. Cambridge: Cambridge Univ., 1993.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.

BORGES, Caroline; PEREIRA; Vera Wannmacher. Relações entre compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura. *In: Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 40, n. 2, set, 2018, p. 1-12.

BUBLITZ, Graziela. A consciência semântico-pragmática de crianças que ingressam aos seis anos no Ensino Fundamental. *In*: Trevisan, Albino; Mosquera, Juan José Mouriño; Pereira, Vera Wannmacher (org.). **Alfabetização e cognição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

CAPOVILLA, Fernando; CAPOVILLA, Alessandra. **Prova de consciência sintática normatizada e validada**: para avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo: Memnon, 2006.

CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *In*: **Langue Française**, Paris, n. 38, mai. 1978, p. 7-41.

COLOMER, Teresa.; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 111-118.

DEHAENE, Stanislas. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DEHAENE, Stanislas. **Signatures of consciousness**: a talk by Stanislas Dehaene. [Entrevista concedida a] **Edge**, Paris, 2009, material online. Disponível em: <https://www.edge.org/conversation/signatures-of-consciousness>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Chicago: The University of Chicago Press: 1992.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-27>

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB**: Resultados e Metas. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3211181>. Acesso em: 16 ago. 2022.

IPM - INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018**. São Paulo: IPM, 2018. Disponível em: <https://ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 10 ago. 2022.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

PEREIRA, Vera Wannmacher. Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. *In*: **Signo**. Florianópolis: UNISC, v. 38, 2013, p. 29-43.

PEREIRA, Vera Wannmacher; SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Compreensão de textos e consciência textual**: caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Insular, 2012.

PINTO, Maria da Graça Lisboa. A pesquisa em linguagem ou da exploração de um complexo disciplinar com exigências metodológicas próprias. *In*: Pereira, V. W.; Guaresi, R. (orgs.), **Leitura e escrita em avaliação**: A ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal [Recurso eletrônico]. Vitória da Conquista: Fonema e Grafema, 2020, p. 25-49.

POERSCH, José Marcelino. Contribuições do paradigma conexionista na obtenção de conhecimento linguístico. *In*: LAMPRECHT, R. (Org). **Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 33, n. 2, 1998, p. 37-42.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento bottom-up na leitura. *In*: **Veredas on-line**: Revista de Estudos Psicolinguísticos, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, 2008, p. 24-33. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>, acesso em 16 ago. 2022.

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

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolinguística Aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SPINILLO, Alina; MOTA, Márcia da; CORREA, Jane. Consciência metalingüística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, n. 38, set./dez. 2010, p. 157-171.

SPINILLO, Alina. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. *In*: Mota, M. P. da, & Spinillo, A. G. (orgs.), **Compreensão de textos** (pp. 171-198). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

VAN DIJK, Teun. **La ciencia del texto**: un enfoque interdisciplinario. Espanha: Paidós Ibérica, 1992.

Submetido em: 28/06/2022

Aprovado em: 30/11/2022