

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Letras

EMPREGO DE CONJUNÇÕES E COMPREENSÃO LEITORA:

UM ESTUDO COM ALUNOS DA 8ª SÉRIE

DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado

PATRÍCIA MARTINS VALENTE

Orientador: Prof. Dr. Vera Wannmacher Pereira

Porto Alegre

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

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

PATRÍCIA MARTINS VALENTE

**EMPREGO DE CONJUNÇÕES E COMPREENSÃO LEITORA:
UM ESTUDO COM ALUNOS DA 8ª SÉRIE
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre

2009

PATRÍCIA MARTINS VALENTE

**EMPREGO DE CONJUNÇÕES E COMPREENSÃO LEITORA:
UM ESTUDO COM ALUNOS DA 8ª SÉRIE
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Orientador: Prof. Dr. Vera Wannmacher Pereira

Porto Alegre

2009

PATRÍCIA MARTINS VALENTE

EMPREGO DE CONJUNÇÕES E COMPREENSÃO LEITORA: UM ESTUDO COM
ALUNOS DA 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

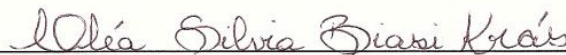
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 4 de janeiro de 2010

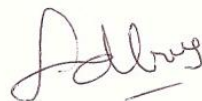
BANCA EXAMINADORA:



Profª. Dr. Vera Wannmacher Pereira - PUCRS



Prof. Dr. Cléa Silvia Biasi Krás - ULBRA



Profª. Dr. Susana Quinteros de Creus - PUCRS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe,
por ter me ensinado que a educação é o melhor caminho,
por ter acreditado no meu sonho
e me incentivado a seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a Deus, por ter me feito perceber que cada coisa acontece a seu tempo.

Aos meus pais, Olegario Mariano Almeida Valente e Maria do Carmo Martins Valente, por terem me incentivado a não desistir e por acreditarem sempre no meu potencial, mais até do que eu acreditava.

À minha irmã, Marianni Martins Valente, por ter me tolerado nos momentos mais difíceis.

Ao meu namorado, Anderson Domingos, pela paciência, incentivo e cuidado.

Agradeço à minha orientadora, professora Vera Wannmacher Pereira, que certamente foi a pessoa responsável por eu ter acreditado em mim, no meu trabalho e seguido adiante.

Ao professor Lori Viali, que com sua paciência e boa vontade, orientou-me na parte estatística.

Aos sujeitos desta pesquisa que contribuíram para que os resultados fossem significativos.

A todos que de uma forma ou de outra estiveram presentes quando eu mais me fazia ausente, cheia de angústias, expectativas, medos, dando-me apoio, muito obrigada!

SUMÁRIO

	RESUMO	7
	ABSTRACT	8
	LISTA DE QUADROS	9
	LISTA DE GRÁFICOS	10
	LISTA DE TABELAS	11
	INTRODUÇÃO	12
1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
1.1	Leitura	15
1.1.1	Processamento, mecanismos e estratégias	15
1.1.2	Compreensão	19
1.1.2.1	Compreensão leitora	19
1.1.2.2	Avaliação da compreensão leitora	22
1.2	Texto	28
1.2.1	Coesão e coerência	29
1.2.2	Gêneros e tipos textuais	32
1.3	Conjunção	33
1.4	Consciência linguística	41
2	PROBLEMA	45
2.1	Objetivos	45
2.1.1	Objetivo geral	45
2.1.2	Objetivos específicos	45
2.2	Questões de pesquisa	46
2.3	Variáveis	46
3	METODOLOGIA	47
3.1	Caracterização da pesquisa	47
3.2	Sujeitos	47
3.3	Coleta de dados	47

3.3.1	Instrumentos.....	47
3.3.2	Procedimentos	48
3.4	Levantamento, tratamento e análise dos dados.....	49
3.4.1	Instrumento I – Teste de emprego das conjunções sem caixa de sugestão de conjunção (ECS) e Instrumento II – Teste de emprego das conjunções com caixa de sugestão de conjunção (ECC)	50
3.4.2	Instrumento III – Protocolo verbal (teste de nível de consciência linguística)...	50
3.4.3	Instrumento IV – Teste de compreensão leitora	51
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
	CONCLUSÃO	75
	REFERÊNCIAS	78
	ANEXOS	83

RESUMO

O presente estudo está inserido na área de pesquisa da Psicolinguística e visou contribuir para os estudos sobre o uso das conjunções, consciência linguística e compreensão leitora. Teve por objetivos analisar o emprego de conjunções em situações lacunadas, sem disponibilização de alternativas de resposta e o emprego de conjunções em situações lacunadas, a partir de disponibilização de respostas; verificar o nível de consciência linguística dos sujeitos no emprego das conjunções e o nível de compreensão leitora dos sujeitos considerando as relações estabelecidas pelas conjunções; comparar/correlacionar os escores entre o emprego de conjunções em situações lacunadas a partir de alternativas disponibilizadas com os escores de emprego de conjunções em situações lacunadas sem disponibilização de alternativas; e por fim, correlacionar os escores entre o emprego de conjunções e o nível de consciência linguística (avaliados nas diferentes situações) e o nível de compreensão leitora. A pesquisa abrangeu alunos de 8ª série do Ensino Fundamental da rede privada do município de Porto Alegre, com amostra de 40 sujeitos. Para analisar o uso das conjunções, aplicou-se uma adaptação do teste *Cloze*, cujas lacunas deveriam ser preenchidas com as conjunções (grupo 1 recebera o teste sem disponibilização das alternativas e grupo 2, com disponibilização das alternativas de respostas). Para mensurar o nível de consciência linguística, foi usado o protocolo de justificativa. Para verificar a compreensão leitora, foi aplicado o teste verdadeiro ou falso cujas afirmativas foram elaboradas com base na relação estabelecida pelas conjunções no texto (sendo que a alternativa falsa deveria ser justificada). Os resultados mostraram que o grupo 2 empregou corretamente maior número de conjunções, comprovando que disponibilizar as possibilidades de preenchimento das conjunções no texto aumenta o índice de acertos. No que se refere à existência ou não de correlação entre o emprego de conjunções, o nível de consciência linguística e o nível de compreensão leitora, verificou-se que, em ambos os grupos, existem correlações e que a maior correlação está entre consciência linguística e o uso das conjunções. Assim, conclui-se que o trabalho enriquecedor e significativo na (e com) a Língua Portuguesa, no que se refere às conjunções, está em saber o professor explorar a consciência linguística dos seus alunos.

Palavras-chave: conjunções; consciência linguística; compreensão leitora.

ABSTRACT

The current research is inserted in the area of Psycholinguistics and aimed to contribute to the studies regarding the usage of conjunctions, linguistic awareness and reading comprehension. The paper had as objectives to analyze the usage of conjunctions in gap filling situations, without providing alternative answers and the usage of conjunctions in gap filling situations providing possible answers; to verify the level of linguistic awareness of subjects in the usage of conjunctions and the level of reading comprehension of subjects having in mind the relations that conjunctions establish; to compare/correlate the scores between the usage of conjunctions in gap filling situations though the available alternative of answers; and at last, to correlate the scores between the usage of conjunctions and the level of linguistic awareness (evaluated in different situations) and the level of reading comprehension. The research included students from the 8th grade of Elementary school of a private institution of Porto Alegre, a total of 40 subjects were used for this paper. As a way to analyze the usage of conjunctions, an adaptation of the *Cloze* test was applied to students, in which gaps should be filled in with conjunctions (group 1 received the test without providing alternative answers and to group 2, alternative answers were provided). To measure the level of linguistic awareness, the protocol of justification was used. In order to verify the reading comprehension, a false or true test was applied, the answer alternatives were established having in mind the existent relation between conjunction within a text (the true alternative was supposed to be justified). The results showed that group 2 used a higher number of conjunctions correctly, what confirms the idea that providing possible answers on the gap filling exercise about conjunctions maximizes the number of correct answers. On what regards the existence or not of correlation between the usage of conjunctions, the level of linguistic awareness and the level of reading comprehension, it was verified that, in both groups, there are correlations and that the biggest correlation is between the usage of linguistic awareness and the usage of conjunctions. In this sense, the conclusion of this paper is that, the enriching and meaningful work on (and with) Portuguese, on what relates to conjunctions, is whether the teacher explores the linguistic awareness on students.

Key-words: conjunctions; linguistic awareness; reading comprehension.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relações conjuntivas	35
Quadro 2: Relações conjuntivas aditivas	36
Quadro 3: Relações conjuntivas adversativas	36
Quadro 4: Relações conjuntivas causais	37
Quadro 5: Relações conjuntivas temporais	38
Quadro 6: Níveis e pontuação na avaliação da consciência linguística	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Diagrama de dispersão: correlação entre uso da conjunção e consciência linguística do grupo 1.....	60
Gráfico 2: Diagrama de dispersão: correlação entre uso da conjunção e compreensão leitora do grupo 1.....	61
Gráfico 3: Diagrama de dispersão: correlação entre consciência linguística e compreensão leitora do grupo 1.....	61
Gráfico 4: Diagrama de dispersão: correlação entre uso da conjunção e consciência linguística do grupo 2	63
Gráfico 5: Diagrama de dispersão: correlação entre uso da conjunção e compreensão leitora do grupo 2	64
Gráfico 6: Diagrama de dispersão: correlação entre consciência linguística e compreensão leitora do grupo 2	64
Gráfico 7: Diagrama de dispersão: correlação entre uso da conjunção e consciência linguística de todos os sujeitos	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número total de acertos no uso das conjunções sem alternativas de respostas..	50
Tabela 2: Número total de acertos no uso das conjunções com alternativas de respostas..	51
Tabela 3: Número por níveis de consciência linguística – grupo 1	52
Tabela 4: Número por níveis de consciência linguística – grupo 2	53
Tabela 5: Pontuação dos sujeitos em relação à consciência linguística – grupo 1.....	54
Tabela 6: Pontuação dos sujeitos em relação à consciência linguística – grupo 2	55
Tabela 7: Número de acertos referentes à compreensão leitora – grupo 1	56
Tabela 8: Número de acertos referentes à compreensão leitora – grupo 2	57
Tabela 9: Total de acertos no uso da conjunção por sujeito	58
Tabela 10: Geral grupo 1	59
Tabela 11: Correlação entre uso da conjunção, consciência linguística e compreensão leitora – grupo 1	60
Tabela 12: Geral grupo 2	62
Tabela 13: Correlação entre uso da conjunção, consciência linguística e compreensão leitora – grupo 2	63
Tabela 14: Comparativo entre todos os sujeitos e todos os testes	65
Tabela 15: Correlação entre uso da conjunção, consciência linguística e compreensão leitora de todos os sujeitos	66

INTRODUÇÃO

Há algum tempo é comum ouvir os alunos falando: “eu não sei Português”, “é a pior matéria, cheia de regrinhas e exceções”, isso após terem ficado uns 14 anos estudando e aprendendo a Língua Portuguesa, sistematizando o uso da língua materna. Alguns alunos ainda salientam que muitos dos conteúdos explorados pelos professores em sala de aula não fazem sentido e não serão úteis para a prática cotidiana. É preocupante ouvir esse tipo de declaração quando se trata da língua materna e, quando, principalmente, fala-se em construção de sentido, de significar. A dificuldade de aprendizagem e a desmotivação podem ser resultantes da prática de um profissional que, muitas vezes, alheio à concepção de linguagem que subjaz à teoria adotada pelas gramáticas e livros didáticos, apresenta dificuldades em lançar mudanças significativas no ensino da língua, a fim de propiciar ao aluno subsídios que o auxiliem no entendimento e aprimorem a sua capacidade linguística.

Preocupante também é o trabalho com textos como repositório de informações ou como pretexto de ensinar a gramática normativa, as regras da gramática tradicional, sem priorizar a questão da compreensão leitora. Ler não implica somente a decodificação de signos, o ato da leitura envolve processamentos e/ou mecanismos muitas vezes desconhecidos pelos educadores. O ensino das conjunções, por exemplo, não deve estar centralizado nas gramáticas normativas, mas no uso, e na consciência deste uso, na reflexão sobre este uso. O que se percebe são alunos ainda decorando as conjunções, identificando-as em frases ou textos, classificando-as de acordo com a gramática normativa, realizando um exercício de memorização sem sentido. Por essa razão, parece ainda não se trabalhar com a consciência linguística do aluno e com fatos gramaticais presentes no texto, cuja percepção se faz necessária para que a compreensão leitora se realize a contento.

Assim, sendo a pesquisadora professora da rede particular de ensino, bastante preocupada com o ensino da Língua Portuguesa desde antes mesmo de sua graduação, e tendo despertado interesse pelo ensino das conjunções e, atualmente, pela questão da leitura, compreensão e consciência linguística, decidiu realizar esta pesquisa, cujo objetivo geral é contribuir para os estudos psicolinguísticos sobre o uso de conjunções e compreensão leitora. O presente estudo, portanto, pretende verificar o nível de compreensão leitora de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, focalizando as sentenças

com o uso de conjunções. Alunos esses escolhidos por estarem finalizando uma etapa em que se presume que o estudo das conjunções já tenha sido sistematizado. Também pretende analisar o emprego de conjunções em situações lacunadas, com e sem a disponibilização de alternativas de resposta, verificar se há correlação entre o emprego de conjunções nas duas situações lacunadas (comparar os escores dessas diferentes situações de emprego) e correlacionar os escores entre o emprego de conjunções e o nível de compreensão leitora.

Iniciou-se a presente pesquisa com a busca de estudos específicos realizados na área da compreensão leitora que tivessem como foco de estudo o emprego das conjunções em textos, relacionado à consciência linguística do sujeito. No entanto, não foram encontrados estudos que contemplem direta e/ou amplamente o assunto do eixo desse trabalho. São numerosas as pesquisas acadêmicas que investigam a questão da consciência linguística, entretanto a maioria está voltada para fenômenos implicados na aquisição e/ou domínio de línguas estrangeiras. No presente estudo, o suporte teórico está fundamentado nos princípios defendidos por Colomer e Camps (2002), Giasson (2000), Goodman (1990, 1991), Kato (1992, 2007), Kleiman (1992, 2008), Leffa (1996), Poersch (2001), Smith (1999, 2003), que norteiam estudos envolvendo os processos de leitura, compreensão e consciência linguística; Koch (2008) e Koch e Travaglia (2008), base para os estudos sobre coesão e coerência textual; e Halliday e Hasan (1976), norteadores dos estudos sobre os mecanismos coesivos, especificamente as conjunções.

Para atingir os objetivos do estudo proposto, além desta introdução, o trabalho consiste de quatro outros capítulos. No primeiro capítulo, é apresentada a sustentação teórica que fundamenta as premissas da investigação. Esses pressupostos partem da abordagem dos principais aspectos cognitivos implicados no processo da leitura: processamento, mecanismos e estratégias, compreensão e avaliação da compreensão leitora. Em seguida são abordados o texto, a coesão e a coerência e os gêneros textuais, com ênfase no texto de opinião. O texto por ser unidade básica de significado na linguagem, como definiram Halliday e Hasan; a coesão, por se manifestar no nível microtextual (o texto ao nível das frases e demais subunidades que o compõem), referindo-se aos modos como os componentes do universo textual estão ligados entre si dentro de uma sequência; e a coerência, por se manifestar macrotextualmente (o texto ao nível do sentido do próprio texto), referindo-se aos modos pelos quais os componentes do universo textual se unem em uma configuração reciprocamente acessível e relevante (interpretável e compreensível). Então, dedica-se um item à conjunção, principal fator de coesão textual, segundo a concepção de Halliday e Hasan, na qual é sustentado esse estudo. E o último

item desse primeiro capítulo aborda a consciência linguística como fator de maturidade cognitiva do leitor e suas implicações na realização da leitura. Nos demais capítulos há a descrição da pesquisa em si. O segundo capítulo apresenta o problema de pesquisa, os objetivos, as questões norteadoras e as variáveis. O terceiro capítulo trata da caracterização da pesquisa, dos sujeitos, da descrição e aplicação dos instrumentos, dos procedimentos de coleta e de análise de dados. O quarto capítulo apresenta os resultados e a discussão desses resultados. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas, seguidas dos anexos, que são os instrumentos utilizados na pesquisa.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A fim de fundamentar teoricamente o presente trabalho, apresentamos, neste capítulo, a teoria em que está apoiado, por meio de autores como Colomer e Camps (2002), Giasson (2000), Goodman (1990, 1991), Halliday e Hasan (1976), Kato (1992, 2007), Kleiman (1992, 2008), Leffa (1996), Poersch (2001), Smith (1999, 2003), que norteiam estudos envolvendo os processos de leitura.

1.1 LEITURA

A leitura ainda é motivo de discussão em muitos dos ambientes escolares. E o que se ouve dos profissionais do ramo da educação, principalmente dos professores em geral, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, é que o aluno não sabe ler. Mas de fato, o que é saber ler? Em que consiste a leitura? Será mesmo que nossos alunos não sabem ler, ou, na escola, os professores não são capazes de criarem oportunidades que permitam o desenvolvimento da compreensão (como resultado do ato da leitura), talvez por desconhecerem, muitas vezes, o processo, o leitor e as estratégias? E qual a importância da consciência linguística no suposto ensino de alguns dos conteúdos explorados em sala de aula, como as conjunções? O aluno que, presumidamente, tem sistematizado o estudo das conjunções é capaz de compreender melhor um texto do que aquele que não tem essa sistematização?

1.1.1 Processamento, mecanismos e estratégias

Embora pensemos na leitura como um ato individual, ela é, na realidade, segundo Kleiman (1992), um ato social entre leitor e autor que interagem obedecendo a objetivos e necessidades socialmente estabelecidos. A leitura é, de acordo com Colomer e Camps (2002, p. 32), “uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos”. Trata-se de um processo ativo envolvendo três variáveis interligadas: texto – autor – contexto. Portanto, ela exige do leitor processamentos especializados ao interagir com o texto.

De acordo com Poersch (2001), o texto fornece dados que são percebidos (captados) pelos olhos e em seguida conduzidos ao cérebro por meio do nervo óptico. Lá é iniciado o processamento desses dados com aqueles previamente armazenados e, como conhecimento é conexão sináptica, se determinado dado (*input*) encontrar caminho (conexão) para outro dado armazenado, esse dado é ativado, pois houve recordação e a sinapse será reforçada, se essa ativação não acontecer, o dado de entrada será integrado a um dado já armazenado, o que consiste em uma nova conexão, o que significa aprender. E então, esse novo conhecimento passa a constituir conhecimento prévio para o processamento do restante do texto. Assim se dá a construção do sentido.

Numa visão transacional, segundo Goodman (1991), o sentido do texto é construído durante a leitura através de transações entre o leitor e o texto que está sendo lido. Atenta-se, portanto, à expressão do significado pretendida pelo autor e à necessidade de ser uma representação do significado adequado às necessidades e às experiências do leitor. O significado, entretanto, não está apenas no texto, mas no escritor e no leitor, assim, as condições e limitações do leitor influenciarão o sentido resultante da leitura. A construção do sentido depende da atuação do cérebro, da realidade representada, de compartilhamento de esquemas/conhecimentos entre escritor e leitor, de sintaxe, de léxico, de conceitos e de contexto social. E é o leitor quem traz, para dentro do texto, a partir do estabelecimento de relações e inferências bem sucedidas, elementos importantes para a realização de novas inferências para, assim, prosseguir na construção do sentido evocado pelo texto.

Para Leffa (1996), a leitura é um processo de representação que envolve o sentido da visão, mas que não se dá com o acesso direto à realidade e sim por intermédio de elementos dessa realidade. Assim, o elemento intermediário funciona como uma espécie de espelho que reflete algo que nada tem a ver com sua consistência física. A leitura, então, é o processo de reconhecimento do mundo através de espelhos, considerando, para tanto, que o leitor possua conhecimento prévio sobre esse mundo. Assim sendo, a leitura implica correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados do texto, gerando novos conhecimentos. É considerada um processo interativo, conforme Kleiman (2008, p. 17), “no sentido de que os conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão”. O leitor precisa ter, de acordo com Leffa (1996), competência sintática, semântica e textual, além de uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto.

Ler, portanto, significa realizar dois processamentos que interagem entre si na busca da relação leitor – autor – texto: *bottom-up* e *top-down*. O primeiro é um

processamento ascendente, constituindo-se em uma leitura linear, minuciosa e lenta, em que são utilizadas todas as pistas visuais. Realiza-se através de eventos como fixação ocular e movimento sacádico¹, representação icônica do percepto visual, identificação da letra, mapeamento das letras, busca da entrada lexical, armazenamento na memória. O segundo é um processamento não-linear da leitura, em que é significativa a presença de informações não visuais. Ocorre da macro para a microestrutura, baseado na concepção antecipatória da leitura, segundo a qual são utilizadas simultaneamente as informações grafo-fônicas, sintáticas e semânticas, caracterizando-se, assim, em processamento descendente. Esse modelo requer habilidades como: *scanning*², fixação ocular, seleção de pistas, predição de pistas, formação de perceptos, busca lexical e conceitual, conhecimento linguístico, conhecimento prévio, testagem semântica das escolhas, regressão ocular³ e decodificação.

Esses dois tipos de processamento determinam os tipos de leitores. Lê com fluência aquele que realiza a leitura *top-down* – o processamento descendente – pois apreende facilmente as ideias principais do texto, evitando confirmar suas hipóteses, fazendo uso intenso do conhecimento prévio. Aquele que se utiliza basicamente do *bottom-up* – processamento ascendente – é mais vagaroso e pouco fluente, constrói o sentido com base predominantemente no texto, encontrando dificuldades para sintetizar as ideias do texto. Mas há um outro tipo de leitor, um leitor maduro, o leitor ideal, capaz de recorrer à forma apropriada no momento certo. Para esse, a escolha de um ou outro processamento é uma questão de estratégia metacognitiva, pois ele tem o controle sobre o processamento da sua leitura.

Ler, em se tratando de uma abordagem mecânica, é realizar fixações dos olhos em alguns segmentos dos textos – palavras ou pequenos grupos de palavras, em que as letras são processadas apenas nos seus traços distintivos. A leitura das palavras, conforme Kato (2007), se dá não letra por letra nem sílaba por sílaba, mas como um todo, através de um reconhecimento instantâneo, que não explica a leitura fluente com compreensão. A leitura proficiente, segundo essa autora (*idem*), processa-se por blocos – que são as unidades de informação. Sabe-se que no processo de leitura, o leitor pode ter consciência da

¹ Conforme Smith (2003, p.98), trata-se de um movimento rápido realizado pelos nossos olhos, “um modo como normalmente tiramos uma amostra de nosso ambiente visual para obtenção de informações acerca do mundo”.

² De acordo com Kleiman (1992), *scanning* é uma mera passada de olhos, um mecanismo de leitura utilizado para a rápida apreensão de informação visual.

³ Trata-se, segundo Smith (2003), de um movimento sacádico que vai na direção oposta da linha de texto impresso.

interpretação final de um estímulo, mas não dos procedimentos que ocorrem durante o processo, pois há vários outros processos significativos que ocorrem abaixo do nível de introspecção (idem).

A leitura de palavras e blocos, por sua vez, dá-se de três maneiras: a) por meio da resposta instantânea diante do estímulo devido à existência do item no acervo de palavras e blocos armazenados na memória permanente, em sua forma e conteúdo; b) através de resposta instantânea diante do estímulo devido à existência do item no estado de consciência, ou memória a médio prazo, do leitor, em sua forma e/ou conteúdo; c) por meio da análise e síntese dos componentes do bloco (idem). A apreensão do significado pode ocorrer, ainda, apoiada e intermediada pela decodificação total e/ou parcial da palavra, recurso ao qual um leitor mais proficiente somente recorre quando se depara com itens estranhos ao seu universo de vocabulário visual. Nesses casos, levado pelo conhecimento das restrições ortográficas, o leitor utiliza-se de diferentes estratégias, baseadas no seu conhecimento das regras, adquirido através da experiência em leituras, para a resolução das questões.

O leitor adulto, segundo Kleiman (1992), não decodifica, mas percebe as palavras globalmente e “adivinha” outras, sempre guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. Assim, considerando Smith (2003), a leitura envolve uma combinação de informação visual (aquela que vem da página escrita e que, segundo o autor, contribui com 25% da informação necessária à compreensão, visto que o cérebro tem capacidade limitada para reter informação visual) e não visual (que consiste no conhecimento e na experiência prévios do leitor), uma interação entre leitor e texto.

Leffa (1996) define o processo da leitura abordando duas posições antagônicas: ler como atribuir significado ao texto; e ler como extrair significado do texto. A primeira posição com ênfase no leitor e, a segunda, com ênfase no texto.

Segundo Kato (2007), a leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades, que envolve estratégias do tipo: a) encontrar partes significativas do texto; b) estabelecer relações de sentido e de referência entre algumas partes do texto, c) estabelecer coerência entre as proposições do texto; d) avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas; e) inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto.

Há, também, quem vê a leitura como um ato de reconstrução dos processos de produção, como Levy (1979). Esse autor acredita que, sendo o texto não apenas uma unidade formal, mas também uma unidade funcional, de comunicação, deva-se considerar

a simulação de sua construção, centrada na interação leitor – autor. Desta maneira, é reforçada a ideia da interligação entre as variáveis texto – autor – contexto.

Para Goodman (1976), entretanto, o ato de ler é “um jogo psicolinguístico de predição”, que envolve a interação entre pensamento e linguagem. Ler é intuir, adivinhar, indo da microestrutura à macroestrutura textual. Ter a habilidade de antecipar o que está por vir é fundamental para uma leitura bem sucedida.

Segundo Kato (2007), autores como Goodman e Smith veem a estratégia de predição como fundamental numa leitura significativa. Para eles, ela ocorre porque a leitura não envolve apenas o *input* visual, mas também informações não visuais, do universo cognitivo do leitor. E é esta interação entre as pistas visuais e o conhecimento armazenado na memória que possibilita ao leitor predizer o que encontrará no texto.

As concepções de leitura apresentadas se complementam. Elas consideram a importância das inferências e da predição e enfatizam que a leitura é, na realidade, uma busca pelo significado; é, conforme Goodman (1993), especulativa, seletiva e construtiva. Esse autor (2003, p.19) afirma que “a busca de significado é a característica mais importante do processo de leitura”, pois este é construído e reconstruído enquanto se lê, uma vez que se acomoda nova informação e se adapta o significado em formação, obtendo novas percepções. Por isso a leitura é dita um processo dinâmico ativo durante o qual o leitor faz uso de todos os seus esquemas conceptuais na busca da compreensão.

1.1.2 Compreensão

A compreensão, de acordo com Smith (2003, p.72), “é a possibilidade de se relacionar o que quer que estejamos observando no mundo a nossa volta, ao conhecimento, intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças”.

1.1.2.1 O que é a compreensão leitora

A compreensão de textos, afirma Kleiman (1992, p.9), “envolve processos cognitivos múltiplos”. É por meio da interação entre os conhecimentos linguístico, textual e de mundo⁴ que o leitor consegue construir o sentido do texto, enfim, compreender.

⁴ Conhecimento de mundo, segundo a teoria dos esquemas. De acordo com Kleiman (2008), os esquemas são estruturas de conhecimento genéricas cujas variáveis específicas podem ser preenchidas com elementos do texto, ao mesmo tempo que podem servir como constantes para a inferência de elementos não explicitados

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

Compreender, portanto, é obter o significado do texto utilizando uma quantidade mínima de informação textual disponível comparada aos esquemas linguísticos e conceituais do leitor. Se a leitura envolve o fazer perguntas a um texto, a compreensão corresponde à extensão até onde estas questões foram respondidas, segundo Smith (2003). A previsão está diretamente ligada à compreensão do texto. De acordo com Smith (1999, p. 78), prever é fazer perguntas e compreender é responder a essas perguntas: “enquanto lemos, enquanto escutamos uma pessoa falando, enquanto vivemos, estamos constantemente fazendo perguntas, e se essas questões forem respondidas, se não ficarmos com incertezas, estaremos compreendendo”.

O sucesso na compreensão leitora depende da habilidade que o leitor tem de selecionar, entre várias, as pistas mais produtivas e necessárias à elaboração de suas adivinhações, as predições. Assim, a antecipação e a confirmação daquilo que poderá acontecer a seguir é um dos fenômenos mais significativos que ocorre durante o processamento da leitura.

Além da predição, recurso em que o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio para prever o que virá no texto e qual o seu significado, outras estratégias de leitura são necessárias para a compreensão de um texto. Goodman (1990) afirma que os leitores desenvolvem estratégias básicas do tipo: *seleção, predição e inferência*.

A seleção corresponde à escolha dos índices mais úteis que o texto fornece.

A predição, por sua vez, pode se realizar em todos os níveis de constituição da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. De acordo com Pereira (2002), o leitor, baseado nas expectativas fônicas (rima, manejo de letras e sílabas, etc.), faz antecipações no nível fonológico; no nível morfológico, baseia-se em aspectos lexicais e gramaticais para fazer suas antecipações (radicais, prefixos e sufixos); no nível sintático, faz predições a partir das relações entre palavras, frases e parágrafos; no nível semântico,

pelo autor. Essa noção, conforme Giasson (2000), procura explicar de que modo os conhecimentos de um indivíduo são conservados na sua mente, como ele os recupera e os modifica.

levanta hipóteses a partir de expectativas sobre o sentido; e por fim, no nível pragmático, o leitor, para criar hipóteses, utiliza-se de conexões entre o texto e as situações de uso (quem fala, para quem fala, com qual objetivo e em que momento).

Já a inferência é o mecanismo utilizado pelos leitores para complementar a informação disponível, utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possuem.

Coscarelli (1996, p. 7) afirma que “os processos inferenciais são a alma da leitura. Quem não faz inferências não lê”. O texto escrito exige diferentes tipos de inferências as quais somente o leitor proficiente é capaz de realizar. O texto diz, a inferência interpreta, orienta e adiciona informações ao que foi dito. A inferência é responsável pela estruturação de conhecimentos que não foram explicitados no texto. Um texto que apresenta questões potencialmente inferenciais exige do leitor uma leitura mais profunda, obrigando-o a interagir com o texto, porque a informação buscada não está ali, pronta, definida, mas precisa ser elaborada. Essas estratégias possibilitam ao leitor controlar a sua leitura constantemente, de forma a lhe assegurar sentido.

As estratégias de leitura são classificadas em *cognitivas* e *metacognitivas*. Enquanto estas são operações inconscientes, ações realizadas pelo leitor, sem estar ciente disso, para atingir algum objetivo de leitura, aquelas são as operações controladas conscientemente, realizadas com algum objetivo em mente.

As estratégias cognitivas de leitura são operações para o processamento do texto, que não envolvem conhecimento reflexivo, são realizadas automaticamente, apoiadas no conhecimento de regras gramaticais e no conhecimento de vocabulário, segundo Borba (2005). Já as estratégias metacognitivas de leitura envolvem a habilidade para monitorar a compreensão e a habilidade para decidir que medidas tomar a fim de chegar à ideia principal quando a compreensão falha. De acordo com Leffa (1996, p.46), “a metacognição trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo leitor durante o ato da leitura”. Para Brown (1980, p.456), a metacognição é “um conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo ‘controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão’”. Essas atividades são:

- definir o objetivo de uma determinada leitura;
- identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto;
- distribuir a atenção de modo a se concentrar nos segmentos mais importantes;
- avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura;
- determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados;

- tomar as medidas corretivas, quando falhas na compreensão são detectadas;
- corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções.

Para alcançar a compreensão, além de o leitor estabelecer objetivos e formular hipóteses, todos os níveis de conhecimento (conhecimento prévio: linguístico – implícito, textual – dos diversos tipos de textos e discursos, e de mundo – enciclopédico) devem ser ativados durante a leitura.

1.1.2.2 Avaliação da compreensão leitora

Mensurar o nível de compreensão leitora envolve, sobretudo, considerar o conhecimento prévio do leitor. Se avaliar a compreensão leitora envolve verificar o conhecimento prévio do leitor, de que forma pode ser feita essa investigação? Como medir a compreensão leitora? De que maneira constatar a existência ou não de consciência linguística?

Os tipos de testes a serem discutidos nesse item foram escolhidos com base no que se propõe o presente trabalho: o uso das conjunções, a consciência linguística e a compreensão leitora. O primeiro teste é o procedimento *Cloze*, que apresenta maior poder avaliativo no que se refere à compreensão leitora, conforme se verificou na pesquisa “Compreensão leitora de alunos do Ensino Médio”⁵. Além do teste de lacuna, aplicar-se-á o instrumento Verdadeiro ou Falso, para verificar o nível de conhecimento do sujeito, por ser um tipo de instrumento em que o sujeito posiciona-se em relação à veracidade ou falsidade de uma afirmação, tendo que justificar quando falso, necessitando, portanto, se posicionar frente ao enunciado, de acordo com o texto, identificar a incoerência e corrigir a afirmação. Também nesta pesquisa será utilizado o Protocolo Verbal (neste trabalho também chamado de protocolo de justificativa), que consiste em um instrumento metacognitivo de registro de informações para examinar a existência, ou não, de consciência linguística.

⁵ Essa pesquisa teve como objetivos: verificar os níveis de compreensão leitora de alunos do Ensino Médio e examinar o poder avaliativo de cinco instrumentos – *Cloze*, Múltipla Escolha, Questionário, Falso ou Verdadeiro e Resumo. Foi realizada pela equipe composta pela professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Profa. Dr. Vera Wannmacher Pereira e pelas Doutoradas em Letras pela PUCRS, Alessandra Baldo e Joselaine Sebem de Castro e pelas Doutorandas em Letras pela PUCRS, Ana Márcia Fernandes e Sandra Maria Leal.

O procedimento *Cloze*, proposto originalmente por Wilson Taylor, em 1953, tinha o propósito de medir a inteligibilidade de um texto, mas observou-se também a sua validade para medir a proficiência de leitura e a competência geral do leitor: de leitura e linguística.

Cloze, palavra derivada do vocábulo *closure* (encerramento, fechamento, conclusão), refere-se à psicologia giestáltica que está relacionada à tendência humana de completar um modelo familiar, mas que não está fechado – vemos um círculo incompleto como se ele estivesse inteiro, nós completamos, mentalmente, os seus espaços vazios. Alguém pode completar o círculo incompleto porque a sua forma e o seu modelo são tão familiares para ele que, embora partes do mesmo estejam faltando, a sua forma total pode ser reconhecida de qualquer maneira. Isso também acontece com a linguagem. O leitor, ao perceber uma estrutura linguística incompleta, tende a completá-la com o elemento sintático e semanticamente adequado.

O *Cloze* pode ser definido como um método de interceptar a mensagem do escritor (ou falante), por meio da omissão de partes do modelo de linguagem, e, dessa forma, sendo essa situação administrada pelos leitores (ou ouvintes) que, através de suas tentativas para formar o todo novamente, conseguem, como produto, um considerável número de unidades *cloze*. A unidade *cloze*, portanto, é, segundo Taylor (1953), qualquer ocorrência de uma tentativa bem sucedida de reproduzir de forma adequada a parte omitida de uma “mensagem” pela decisão, a partir do contexto apresentado, sobre o que deve ser colocado no espaço vazio, na lacuna.

De acordo com o autor, o procedimento *Cloze* é um instrumento que considera aspectos da compreensão, relacionados ao leitor e também indispensáveis para o seu preenchimento, como o conhecimento prévio que é fundamental para a construção do sentido. Também segundo ele, esse procedimento não é uma fórmula de leiturabilidade e nem uma forma de completar sentenças, pois ele utiliza uma série de lacunas contextualmente inter-relacionadas. Segundo o autor, o *Cloze* é um novo instrumento psicológico para medir a eficácia da comunicação.

A ferramenta organizada por Taylor tem como objetivo medir a efetividade da comunicação em geral, em que os dados são facilmente quantificados. Leffa (1996) diz que esse também é um instrumento válido e confiável para medir a proficiência em leitura, discriminando com fidelidade o leitor fluente do leitor fraco.

Para Taylor (1953), essa ferramenta funciona da seguinte forma:

Uma das possibilidades (dependendo do número de palavras que tem o texto) é apagar um número igual de palavras de cada passagem por meio de um sistema de

contagem essencialmente aleatório ou, simplesmente, é apagada cada quinta palavra sem serem levados em conta suas funções ou seus significados específicos.

Cada passagem mutilada é reproduzida com um espaço em branco, apresentando uma distância padrão (dessa forma, o espaço em branco não influencia a resposta referente à compreensão) no local de cada palavra omitida.

Cópias de todas as passagens reproduzidas são fornecidas para todos os sujeitos, ou para o número igual de sujeitos selecionados aleatoriamente (num grupo de amostra representativa da população em questão).

Faz-se com que os sujeitos tentem completar os espaços em branco com as palavras corretas, por meio de inferências realizadas através das palavras do contexto apresentado.

Totaliza-se, para cada passagem, de forma separada, o número de vezes em que as palavras originais foram corretamente recolocadas, e consideram-se os totais como escores de leiturabilidade.

Contrasta-se o total dos *Clozes* de várias passagens. A passagem com o escore mais alto é considerada a mais leiturável, a segunda, com os escores mais altos, é a que segue na escala de maior leiturabilidade, etc.

Portanto, o procedimento *Cloze* consiste na lacunação (em tamanho padrão) de um texto a partir da terceira ou quarta linha, apagando uma palavra a cada cinco palavras do texto que deve ser recuperada pelo leitor. Não fazem parte do lacunamento o primeiro e o último parágrafos. O espaçamento é calculado considerando o número de lacunas e a extensão do texto. O espaçamento de 5 em 5 é o padrão. Por exemplo: se o texto tem 250 palavras aproximadamente, a técnica do apagamento de cada quinta palavra é possível para construir 50 lacunas. A lacuna deve ter um espaço vazio de extensão padronizada (15 espaços datilografados), para não influenciar o leitor quanto ao comprimento da palavra apagada.

Oller (1979) afirma que pesquisas têm mostrado que o procedimento *Cloze* é provavelmente apropriado para qualquer tipo de texto, dependendo do objetivo a escolha por um outro texto. O primeiro passo está, então, na seleção do texto. O autor salienta que textos envolvendo tópicos que são embaraçosos ou carregados emocionalmente, que possam distrair a atenção dos estudantes do problema principal colocado pelo teste (preencher as lacunas), textos que contenham argumentos e declarações que suscitem discussões, textos que requeiram conhecimento técnico e textos que não contenham palavras suficientes para prover o número suficiente de 50 lacunas devem ser evitados. O segundo passo é a decisão no procedimento de apagamento: o tamanho do texto deve ser

considerado quando se pensar no tipo de apagamento que será feito. Alguns pesquisadores começam sua contagem no início do texto, enquanto outros preservam a primeira frase intacta, sendo que, para Oller (1979), pouco importa onde começa a sua contagem.

Oller (1979) considera o procedimento *Cloze* para as seguintes aplicações:

a) Julgar a dificuldade dos textos: é uma medida concreta de leitura enquanto outras fórmulas, como, por exemplo, a técnica de múltipla escolha, são provavelmente melhor consideradas como métodos de língua estrangeira.

b) Índice de bilinguismo: deve ser usado para avaliar a proficiência relativa de uma pessoa bilíngue em suas duas línguas e testar o progresso de estudantes no aprendizado de língua estrangeira.

c) Estimar compreensão leitora: desde os estudos de Taylor, em 1953, os escores obtidos no procedimento *Cloze* têm mostrado bons índices de compreensão leitora. As diferenças entre os sujeitos das pesquisas tendem a permanecer constantes em diferentes textos, isto é, os escores dos mesmos sujeitos em diferentes textos estão correlacionados.

e) Estudar restrições textuais: a preditibilidade de uma palavra num contexto dado é geralmente inversamente proporcional ao tamanho da classe gramatical, mais difícil prever um membro particular dessa classe no contexto da sentença.

f) Avaliar a efetividade do ensino: pode ser usado para avaliar a posição apropriada de decisões curriculares corretas, preocupando-se com os materiais selecionados para uso instrucional. A forma mais apropriada desse procedimento na avaliação da instrução parece ser relacionada a contextos particulares de discurso de forma melhor do que pontos da gramática na abstração (não em contextos discursivos reais).

Kirst (1992) afirma que o *Cloze* também é uma medida fidedigna de avaliação da compreensibilidade de textos e livros didáticos a partir do vocabulário sob a forma original ou em adaptações para treinamento no emprego de classes de palavras específicas para a Língua Portuguesa. O procedimento de contagem pode ser pelo método da palavra exata; pela adequação ao contexto; ou pelos graus de adequação ponderável. Algumas respostas parecem ser mais adequadas que outras. Respostas que violam as restrições locais são erros mais sérios que respostas que violam restrições num maior alcance. A primeira diretriz a ser avaliada refere-se a ver se a palavra na lacuna é a palavra exata: se for, a contagem é de palavra correta; na segunda, se não for a palavra exata, verifica-se se esta acessa imediatamente o contexto circundante, que não viole qualquer restrição local na mesma frase ou em frases vizinhas; na terceira, pergunta-se se é coerente com todo o texto

precedente e subsequente. Se a resposta passar por todas essas verificações, a contagem é correta, caso contrário, a contagem é incorreta.

A escala de graus de adequação para Oller (1979) é a seguinte:

- a melhor resposta é a palavra exata usada pelo autor;
- a segunda melhor resposta (ou igualmente boa) é um sinônimo íntimo para a palavra apagada;
- talvez a próxima melhor resposta deva ser aquela que preserve o propósito global do texto, mas faça-o com um item de uma forma lexical incorreta;
- uma resposta que é adequada às restrições locais de um item, mas que é inapropriada ao significado do texto como um todo provavelmente é julgada mais severamente.

Com base nessa escala, pontos são atribuídos diferentemente. A escolha do tipo de contagem vai depender da proposta. Se a intenção for usar somente a contagem global, o método da palavra exata é provavelmente o melhor. Se a intenção é olhar para performances específicas em testes particulares de itens ou em protocolos estudantis particulares, provavelmente a contagem contextualmente apropriada deve ser usada.

Leffa (1996) refere que, para a correção dos textos, originalmente, havia apenas um método de correção: o método da palavra aceitável, ainda que não fosse a apresentada no texto. Mas, com o tempo, descobriu-se que a segunda opção não era justificada quando se pretendia medir a inteligibilidade do texto ou a proficiência do leitor, sendo o método da palavra exata mais confiável e de correção mais simples.

O Procedimento *Cloze* utiliza uma medida que fica entre os padrões de significados, entre aqueles utilizados pelo escritor e aqueles de antecipação do leitor. Diferentes indivíduos podem expressar o mesmo significado de maneiras diversas, e os mesmos padrões de linguagem podem ter significados diversos para outras pessoas.

Essas adaptações que ocorrem em relação à correção também podem ocorrer em relação ao próprio procedimento. De acordo com Leffa (1996, p.70),

embora originalmente a técnica do cloze tenha usado um lacunamento rígido, apagando rigorosamente cada quinta palavra do texto, independente de sua função ou importância, muitos pesquisadores têm preferido usar um lacunamento mais racional, escolhendo, por exemplo, entre a quinta e a nona palavra após cada lacuna. Essa folga maior permite que o pesquisador adote um determinado critério de apagamento selecionando, por exemplo, apenas palavras que pertençam a uma determinada categoria gramatical, funcionem como elementos de coesão dentro de um texto, pertençam a um determinado campo semântico, etc.

Isso quer dizer que é possível criar um tipo de procedimento *Cloze* no qual as palavras apagadas tenham sido escolhidas intencionalmente – a conjunção, como no caso desta pesquisa – para que seja avaliada a compreensão leitora com base no uso dessa categoria gramatical. É importante ressaltar que nesta investigação serão aceitas somente as palavras (conjunções) exatas.

O procedimento Verdadeiro ou Falso (V/F) é um modo simples e direto de testar o conhecimento do sujeito, que deve se manifestar sobre a verdade ou falsidade de cada uma das afirmações que lhe são apresentadas, demonstrando, assim, a sua compreensão sobre determinado texto. Essa forma básica, afirma Gronlund (1974), pode apresentar variações nas quais o examinado deve responder sim ou não, concordo ou discordo, certo ou errado, fato ou opinião, entre outros. Com especial facilidade e economia de tempo verificam uma variedade de resultados como: interpretar material novo, analisar material conhecido, mas apresentado de outra forma (gráficos, tabelas, etc), definir ou enunciar teorias, princípios e leis; avaliar criticamente a explicação de fatos ou fenômenos, separando o falso do verdadeiro, servindo também para distinguir fatos de opiniões e o fato de o homem pensar com auxílio de palavras, ao julgar o acerto ou não de uma afirmativa, demonstra, de forma direta, o seu domínio sobre o conhecimento a ele relacionado.

De acordo com Gronlund (1974), o item verdadeiro ou falso é um dos mais difíceis de serem elaborados, uma vez que exige enunciados inquestionavelmente verdadeiros ou inquestionavelmente falsos e que, concomitantemente, possibilitem medir aspectos importantes do conhecimento. Também o examinando possui uma chance de 50% de adivinhar a resposta, pelo fato de lhe serem apresentadas apenas duas escolhas possíveis. O autor aponta ainda outro problema referente ao fato de não poder ser feito um diagnóstico, já que a escolha feita pelo examinando não fornece indícios sobre o conhecimento que esse realmente possui. No caso de o aluno assinalar como falso um enunciado verdadeiro, não há meios de se determinar o conceito errado que ele tinha em mente. Em contrapartida, quando um enunciado falso é marcado como incorreto, não há garantia de que ele conheça a versão verdadeira desse enunciado.

Embora apresente limitações, o autor ressalta que existem situações nas quais o teste Verdadeiro ou Falso é o mais apropriado. O teste Verdadeiro ou Falso fornecerá provavelmente a resposta mais efetiva, nos casos em que somente duas respostas são possíveis. Entretanto, observa que somente deve ser utilizado esse tipo de teste quando a forma de escolha múltipla for inadequada.

Tinkelman (1967) apresenta algumas sugestões para a elaboração adequada do teste Verdadeiro ou Falso: evitar afirmações soltas ou ambíguas; basear os itens em afirmações que são absolutamente verdadeiras ou falsas, sem qualificações ou exceções; destacar o ponto central da questão colocando-os em posição conveniente na frase; evitar, numa mesma frase, múltiplas afirmações que são apenas parcialmente verdadeiras ou parcialmente falsas; evitar o uso de afirmações longas e prolixas, com muitas orações explicativas; evitar “adornos de linguagem” que podem confundir o examinando; evitar questões negativas sempre que possível e não usar sentenças duplamente negativas; evitar sinais estranhos na forma de determinantes específicos; no tipo de item falso-verdadeiro modificado, indicar a palavra ou palavras que devem ser corrigidas.

Trata-se, portanto, de instrumento elaborado, a partir dos pontos mais significativos do texto, constituído de afirmações em relação ao texto, devendo o sujeito assinalar Verdadeiro (V) ou Falso (F) e justificar essa segunda escolha.

O Protocolo Verbal, de acordo com Orlandi (1998), é um instrumento de observação em que os sujeitos verbalizam a percepção do seu processo mental enquanto realizam certa tarefa, como, por exemplo, a leitura de um texto. Há dois tipos de protocolos verbais: o de retrospectão, em que o informante relata o que percebeu de sua atividade mental acerca de uma tarefa já realizada, e o de introspecção, em que o informante descreve em voz alta o que vai captando de seu trabalho mental no mesmo momento em que cumpre a tarefa. No presente estudo, será utilizado o Protocolo Verbal escrito (protocolo de justificativa), um instrumento metacognitivo para o registro de informações sobre a existência, ou não, de consciência linguística, e sobre os fatores que originaram e/ou determinaram as escolhas do leitor para o emprego, neste caso, das conjunções.

1.2 TEXTO

Texto, para Halliday e Hasan, (1976, p.1), pode ser representado por "uma passagem falada ou escrita que forma um todo unificado", uma unidade de linguagem em uso e uma unidade semântica. Kleiman (1992), em uma perspectiva cognitiva, conceitua texto como uma unidade semântica em que vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais.

Beaugrande e Dressler (1983) argumentam que texto é uma ocorrência comunicativa que preenche sete critérios de textualidade: coerência, coesão (centrados no

texto), intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, infomatividade e intertextualidade (centrados no usuário).

O leitor, por sua vez, deve perceber, na estrutura textual, alguns elementos, tais como: a estrutura da informação; o (re)conhecimento da estrutura textual como unidade, adquirido a partir da realização de leituras e o conhecimento prévio de representações específicas de estruturas. Dentre os elementos presentes na superfície, destacam-se os “elos” coesivos (tradução para “ties” de Halliday e Hasan), que são marcas relevantes da organização do texto. A coesão é construída a partir da inserção de diferentes elementos com função coesiva como, por exemplo, as conjunções. Elas são significativas para a percepção da rede textual e, no presente estudo, seu emprego é utilizado como base para a verificação da correlação entre o uso, os níveis de consciência linguística e a compreensão leitora de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental.

1.2.1 Coesão e coerência

Os conceitos de coesão, coerência e texto estão intimamente relacionados. São a coesão e a coerência as responsáveis pela textualidade, isto é, por um texto ser reconhecido como tal, em um nível conceitual e linguístico. A textualidade é alcançada somente quando se satisfazem determinadas exigências e se estabelecem adequadamente a coesão e a coerência.

As noções de coesão e coerência, segundo Koch e Elias (2007), foram sofrendo alterações significativas no decorrer dos anos, porque houve mudança na concepção de texto. A coesão não é uma condição necessária nem suficiente da coerência. As marcas coesivas estão no texto e o “tecem”, enquanto a coerência constrói-se a partir do texto, em determinada situação de comunicação, baseada em fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional. Esta é construída pelo leitor com base em seu conhecimento prévio e na materialidade linguística do texto.

O conceito de coesão, de acordo com Halliday e Hasan (1976), é semântico e refere-se às relações de sentido que existem no interior do texto e que se organizam superficial e linearmente no texto, reconhecível na sua superfície através de recursos semânticos, tais como marcas linguísticas, índices formais e conetivos (conjunções). A coesão ocorre quando a interpretação de um elemento é dependente de outro no interior do texto, quando a decodificação de um se dá em função da decodificação do outro. Os

autores definem coesão em relação a dois elementos fundamentais: o que pressupõe e o pressuposto. Os elos que encadeiam o texto e permitem a construção do sentido global possibilitam a concatenação das partes do texto através de marcas fornecidas pelo sistema léxico–gramatical de uma língua. Nesse sentido, algumas formas de coesão são realizadas através do vocabulário (léxico) e outras, através da gramática.

Para sistematizar o conceito de coesão, Halliday e Hasan (1976) propõem a distinção dos mecanismos coesivos em cinco categorias, divididas de acordo com o modo como os itens lexicais e gramaticais relacionam-se com o texto e no texto: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

A *referência* diz respeito aos termos que se relacionam a outros necessários à sua interpretação. Pode ser situacional (extratextual) ou textual. Esta pode dar-se por: a) anáfora, retomada de um termo; relação com o que é precedente no texto, por exemplo, “*O aluno demonstrou interesse pelo conteúdo. Ele não parou de questionar a professora.*”; b) catáfora, por antecipação de um termo cuja interpretação depende do que se segue; por exemplo, “*Sugiro-te apenas isto: que não te enganes.*”. Os elementos de referência, segundo esses autores, não são interpretáveis semanticamente por si mesmos, por isso remetem a outros itens do texto para que possam ser interpretados. Halliday e Hasan os classificam como situacionais, os exofóricos, e textuais, os endofóricos. A referência pode ser pessoal, quando realizada através do uso de pronomes pessoais e possessivos; demonstrativa, quando efetivada por meio de pronomes demonstrativos e advérbios de lugar; comparativa, quando ocorre de forma indireta através de elementos que denotam identidade e similaridade.

A *substituição* consiste na colocação de um item lexical no lugar de outro(s) ou no de uma oração, por exemplo, “*Quando os pais aceitam a mediocridade, os filhos fazem o mesmo.*”. Trata-se de uma relação gramatical. Há três maneiras de se fazer substituição em uma frase: nominal, verbal e oracional. Se a substituição é substituir uma palavra por outra, a elipse é a ausência da palavra, é aquilo que se deixou de dizer. Embora a leitura de muitas frases pressuponha algum conhecimento prévio do leitor, a elipse exige recuperar informações específicas de informações anteriores que podem ser encontrados no texto. Assim, a *elipse* consiste na omissão de um termo recuperável pelo contexto, por exemplo, “*Sua decisão foi a mais coerente neste momento.*” Ela passa a ser chamada de zeugma, quando ocorre com termo já citado (aparece, com frequência, nas orações comparativas) ou que ainda vai ser citado, por exemplo, “*Eu não sou médica, mas ela é.*”.

A *conjunção*, por sua vez, é um recurso coesivo diferente dos anteriores porque depende das relações significativas estabelecidas entre orações, entre períodos ou entre parágrafos. Por exemplo: “A gripe A toma conta do Brasil. Apesar da epidemia, algumas pessoas não se cuidam.”. Os principais elementos conjuntivos são as conjunções/locuções conjuntivas, os advérbios/locuções adverbiais, preposições/locuções prepositivas e itens continuativos (a seguir, por exemplo, daí, então, ...).

E a *coesão lexical* se obtém por meio da reiteração de itens lexicais idênticos ou com o mesmo referente. Exemplos: a) “Convém desmistificar aquela síndica; desmascará-la é nosso dever em 2010. (sinônimos); b) “Ganhei uma flor do meu namorado. A rosa exala um perfume maravilhoso.” (hiperônimo/hipônimo); c) “Zagalo foi o técnico mais místico da seleção brasileira. Zagalo não largava o número treze por nada.” (reiteração do item lexical). Destacam-se, portanto, os sinônimos, os hiperônimos (termos de caráter genérico, como “flor”) e os hipônimos (termos de caráter específico, como “rosa”).

Seguindo a classificação desses autores sobre os mecanismos responsáveis pela coesão do texto, pode-se considerar que a unidade de sentido ocorre também pelo uso adequado dos mecanismos de coesão e a relação desses com os objetivos da situação comunicativa em que se inserem.

Assim, a coesão é entendida como sendo a ligação entre elementos superficiais do texto, efetivada através de elementos linguísticos especiais, a partir do modo como esses se relacionam e se combinam entre si, para assegurar um desenvolvimento proposicional adequado. E, como resultado positivo dessa explicitação de relações entre os elementos linguísticos, está o texto com mais leituraabilidade.

A coerência, por sua vez, não é marcada explicitamente no texto, ou seja, é subjacente à superfície textual, porém é a hierarquizadora dos elementos linguísticos da superfície. Ela se constitui em um princípio básico de interpretabilidade e compreensão. Assim, ela está diretamente relacionada com a boa formação do texto e é responsável pela unidade e continuidade de sentido ao longo do texto; portanto, ela é global, e está relacionada à macro-estrutura.

Koch e Travaglia (2008) afirmam que estudos sobre a coerência são unânimes em postular que esta depende: a) de elementos linguísticos (seu conhecimento, seu uso e sua organização – contexto linguístico); b) do conhecimento de mundo (e como ele é partilhado); c) de fatores pragmáticos e interacionais (contexto situacional, interlocutores, crenças e intenções, etc.).

Conforme Val (1991), a coerência textual deriva da lógica interna do texto, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, e também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento processado pelo discurso.

Enquanto os elementos coesivos são pistas explicitadas, sinalizadoras, para que o leitor possa determinar as estratégias de que se valerá durante o processamento da leitura, a coerência é a conexão conceitual e cognitiva presente nas subjacências do texto, que fornece categorias para a análise do texto em um nível mais profundo.

1.2.2 Gêneros e tipos textuais

A palavra *gêneros* sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela teoria literária com o sentido especificamente literário, para identificar gêneros clássicos – o lírico, o épico, o dramático – e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, o drama, etc. Segundo Marcuschi (apud Dionisio, 2005), os gêneros são fruto de trabalho coletivo, que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Embora apresente grande poder interpretativo das ações do homem em qualquer contexto discursivo, para esse autor, os gêneros apresentam-se como eventos textuais maleáveis, dinâmicos, que surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais de todo e qualquer tempo.

No que se refere ao surgimento dos gêneros, é possível verificar, em um primeiro momento, que povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um pequeno conjunto de gêneros. Ainda segundo Marcuschi (idem), após a invenção da escrita alfabética, por volta do século VII a. C., acontece a multiplicação dos gêneros típicos da escrita. A partir do século XV os gêneros se expandem com o florescimento da imprensa e a época da industrialização, no século XVIII, dá início a uma grande ampliação dos mesmos. Atualmente, na fase da cultura eletrônica, acontece a explosão de novos gêneros, tanto na oralidade como na escrita. O que comprova o fato de os gêneros textuais surgirem, situarem-se e integrarem-se às culturas nas quais se desenvolvem.

Gêneros textuais, portanto, referem-se às diferentes formas de expressão textual, e são os textos materializados encontrados em nosso cotidiano que apresentam características sócio-comunicativas definidas por seu estilo, função, composição, conteúdo e canal. Para a Linguística, os gêneros textuais englobam poemas, crônicas, contos e todos os textos produzidos por usuários de uma língua. Assim, ao lado da crônica, do conto,

identificamos a carta pessoal, o debate regrado, a conversa telefônica, a aula expositiva, o bate-papo por computador (*chats*), o email, o artigo de opinião e tantos outros exemplares de gêneros que circulam em nossa sociedade.

Quanto a forma ou estrutura das sequências linguísticas encontradas em cada texto, podemos classificá-los dentro dos tipos textuais a partir de suas estruturas e estilos composicionais. A expressão “tipo textual” é utilizada para designar uma espécie, segundo Marcuschi (idem, p.22), “de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Em geral, ao contrário dos gêneros textuais, os tipos abrangem poucas categorias, tais como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

As características próprias de cada tipo particular de texto é que determinam a sua natureza ou gênero textual. Ao nos deparamos com determinados textos, esperamos encontrar as características apropriadas, e a identificação das mesmas nos permite reconhecer rapidamente de que gênero é o texto em questão. No presente estudo, optamos por trabalhar com um texto de opinião, que é um texto argumentativo cuja finalidade é difundir a opinião de uma pessoa sobre um tema polêmico (ou não) em debate na sociedade. Ele é circulado nos meios de comunicação em geral: jornais, revistas, rádio e televisão. Tem uma estrutura básica: uma ideia central (que resume o ponto de vista do autor), fundamentada com base em argumentos, construídos a partir de verdades ou opiniões. A linguagem empregada é a linguagem padrão formal da língua.

Para este estudo foi selecionado um artigo de opinião, um texto sobre comportamento, que não exige grande conhecimento prévio de mundo e linguístico do leitor para compreendê-lo, e que apresenta as conjunções aditivas, adversativas e causais, segundo a perspectiva de Halliday e Hasan.

1.3 CONJUNÇÃO

Realizar um estudo baseado nas conjunções é abordar um assunto um tanto quanto polêmico. Isso porque existem problemas desde a conceituação, demasiadamente simplificada, incompatível com o papel que de fato exercem nas frases e nos textos, apresentadas nas gramáticas, até aspectos relacionados à classificação e ao uso, que não são contemplados nas e pelas gramáticas normativas.

A seguir serão apresentados alguns dos conceitos e das classificações presentes nas gramáticas tradicionais da Língua Portuguesa.

Cegalla (1997, p. 266) apresenta a conjunção como sendo “uma palavra invariável que liga orações ou palavras da mesma oração”. Luft (2000, p. 141) traz a conjunção como “palavra gramatical invariável que estabelece coordenação ou subordinação entre dois membros da oração ou entre uma palavra e uma oração, entre duas orações, e, mais raramente, entre dois períodos”. Para Mesquita (1997, p. 367), “as conjunções e as locuções conjuntivas exprimem circunstâncias, estabelecendo relações entre os termos que estão ligando”. Essa classificação, segundo o autor, pode variar “de acordo com o contexto, com o significado que apresentam na oração ou com a relação que estabelecem entre os termos”.

Bechara (2002) trata as conjunções por conectores. Para o autor, a língua tem unidades que devem reunir orações em um mesmo enunciado. A essas unidades dá-se o nome de conjunções, que podem ser coordenadas ou subordinadas. “As conjunções coordenadas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados separados” (ibidem). É daí que se tem a conjunção coordenativa como conector. Conforme Bechara, como a missão desse tipo de conjunção é reunir unidades independentes, “pode também ‘conectar’ duas unidades menores que a oração, desde que do mesmo valor funcional dentro do enunciado” (ibid.).

Em Cunha e Cintra (2001, p. 579) as conjunções aparecem como “vocábulo gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração”.

Embora os conceitos não sejam idênticos, eles trazem intrinsecamente a ideia de que a conjunção é a palavra que une/liga orações ou palavras de mesma função sintática dentro de uma mesma oração. As gramáticas, em geral, classificam as conjunções em coordenativas e subordinativas. Coordenativas quando ligam orações coordenadas e, subordinativas, quando ligam orações subordinadas.

As coordenativas são classificadas em:

- a) aditivas: e, nem, mas até, mas também, como também, não só... mas também, não somente... mas ainda, ...;
- b) adversativas: mas, porém, todavia, contudo, entretanto, antes (antes = pelo contrário), e sim (e sim = mas), ...;
- c) alternativas: ou, ou... ou, ora... ora, quer...quer, seja... seja, ...;
- d) conclusivas: logo, pois, portanto, ...;
- e) explicativas: pois, porquanto, porque, que, ...

As subordinativas são classificadas em:

- a) causais: porque, que, como, ...;
- b) comparativas: como, que, (tal)... qual, ...;
- c) condicionais: se, sem que, caso, ...;
- d) concessivas: ainda que, posto que, mesmo que, ...;
- e) conformativas: conforme, consoante, ...;
- f) consecutivas: que, (tanto)... que, (tamanho)... que, (tão)... que, ...;
- g) finais: para que, porque, que, ...;
- h) proporcionais: à medida que, à proporção que, quanto mais... tanto mais, quanto menos... tanto menos, quanto mais... tanto menos, ...;
- i) integrantes, que integram as orações subordinadas substantivas: que, se, ...;
- j) temporais: quando, até que, mal, ...

Algumas das gramáticas aqui comentadas apresentam a conjunção como uma palavra, um vocábulo, quando, por exemplo, algumas das conjunções são representadas por expressões, locuções conjuntivas. Também falam em orações independentes e termos de mesma função, quando se sabe que não existe essa independência do ponto de vista semântico e pragmático e que as conjunções podem “ligar” segmentos do texto que se encontram distantes um do outro, promovendo, inclusive, a ligação entre parágrafos. Entretanto, não é objetivo deste trabalho apontar todas as falhas encontradas nem lançar sugestões de mudança, mas salientar que o tipo de estudo realizado somente com base nessas gramáticas normativas, ainda muito presente nas escolas, deve ser revisto.

Nesta pesquisa será adotada a concepção de conjunção dos autores Halliday e Hasan (1976), para os quais a conjunção não é definível em termos exatos.

Halliday e Hasan (1976) preconizam que as relações coesivas estabelecidas através do uso das conjunções são diferentes das demais relações coesivas, porque a conexão conjuntiva expressa relações semânticas, nas quais a interpretação do termo que segue depende do que o precede, evidenciando, dessa forma, uma relação de interdependência entre os termos que conecta.

Entretanto, os elementos conjuntivos não são recursos essencialmente relacionados a dados anteriores ou posteriores no texto, mas o que eles expressam pressupõe a presença de outros componentes no discurso. Isso quer dizer que, se a coerência de duas frases em um texto acontece pela conjunção, não quer dizer que essas frases tenham que aparecer uma após a outra, em uma ordem específica, pois nem sempre as conjunções estarão colocadas em uma ordem sucessiva. Contudo, considerando essas frases do ponto de vista

da coesão, a expressão da sequência é importante, pois a coesão é a relação entre as frases do texto que só podem seguir uma após a outra.

Assim, descrevendo a conjunção como um recurso coesivo, a atenção volta-se para a sua função de relacionar elementos linguísticos que ocorrem em sucessão, mas não estão relacionados por outros meios estruturais. Portanto, as relações conjuntivas são textuais, representações dos tipos generalizados de conexões reconhecidas como elos entre frases, parágrafos, ideias presentes no texto. E o que essas conexões são depende dos significados expressos pelas sentenças, podendo ser experienciais, representadas pela interpretação linguística da experiência, ou interpessoais, representadas pela participação no discurso.

Nesse sentido, Halliday e Hasan classificam as conjunções em:

- aditivas,
- adversativas,
- causais e
- temporais.

Nos quadros posteriores, está a classificação sugerida pelos autores.

412
CONJUNCTION

Summary Table of Conjunctive Relations

	External/internal	Internal (unless otherwise specified)		
Additive	Additive, simple: Additive <i>and, and also</i> Negative <i>nor, and . . . not</i>	Complex, emphatic: Additive <i>furthermore, in addition, besides</i>	Apposition: Expository <i>that is, I mean, in other words</i>	Comparison: Similar <i>likewise, similarly, in the same way</i> Dissimilar <i>on the other hand, by contrast</i>
	Alternative <i>or, or else</i>	Alternative <i>alternatively</i> Complex, de-emphatic: After-thought <i>incidentally, by the way</i>	Exemplificatory <i>for instance, thus</i>	
Adversative	Adversative 'proper': Simple <i>yet, though, only</i> Containing <i>but</i>	Contrastive: Avowal <i>in fact, actually, as a matter of fact</i>	Correction: Of meaning <i>instead, rather, on the contrary</i> Of wording <i>at least, rather, I mean</i>	Dismissal: Closed <i>in any case, in either case, whichever way it is</i> Open-ended <i>in any case, anyhow, at any rate, however it is</i>
	Emphatic <i>however, nevertheless, despite this</i>	Contrastive (external): Simple <i>but, and</i> Emphatic <i>however, on the other hand, at the same time</i>		

Quadro 1 – Relações conjuntivas (aditivas e adversativas)

Fonte: Halliday e Hasan (1976, p. 242).

	External/internal	Internal (unless otherwise specified)		
Causal	Causal, general: Simple <i>so, then, hence, therefore</i> Emphatic <i>consequently, because of this</i>	Reversed causal: Simple <i>for, because</i>	Conditional (also external): Simple <i>then</i> Emphatic <i>in that case, in such an event, that being so</i>	Respective: Direct <i>in this respect, in this regard, with reference to this</i> Reversed polarity <i>otherwise, in other respects, aside from this</i>
	Causal, specific: Reason <i>for this reason, on account of this</i> Result <i>as a result, in consequence</i> Purpose <i>for this purpose, with this in mind</i>	Causal, specific: Reason <i>it follows, on this basis</i> Result <i>arising out of this</i> Purpose <i>to this end</i>	Generalized <i>under the circumstances</i> Reversed polarity <i>otherwise, under other circumstances</i>	
Temporal	Temporal, simple (external only): Sequential <i>then, next, after that</i> Simultaneous <i>just then, at the same time</i> Preceding <i>previously, before that</i> Conclusive: Simple <i>finally, at last</i> Correlative forms: Sequential <i>first . . . then</i> Conclusive <i>at first . . . in the end</i>	Complex (external only): Immediate <i>at once, thereupon</i> Interrupted <i>soon, after a time</i> Repetitive <i>next time, on another occasion</i> Specific <i>next day, an hour later</i> Durative <i>meanwhile</i> Terminal <i>until then</i> Punctiliar <i>at this moment</i>	Internal temporal: Sequential <i>then, next, secondly</i> Conclusive <i>finally, in conclusion</i> Correlative forms: Sequential <i>first . . . next</i> Conclusive <i>. . . finally</i>	'Here and now': Past <i>up to now, hitherto</i> Present <i>at this point, here</i> Future <i>from now on, henceforward</i> Summary: Summarizing <i>to sum up, in short, briefly</i> Resumptive <i>to resume, to return to the point</i>

Quadro 2 – Relações conjuntivas (causais e temporais)

Fonte: Halliday e Hasan (1976, p. 243).

A seguir, outros quadros com as relações conjuntivas na Língua Portuguesa e alguns exemplos com as conjunções, baseados nos propostos pelos autores. Para Halliday e Hasan (1976), as relações aditivas simples são tipificadas na língua inglesa por “and”, cujo correspondente na nossa língua é a conjunção “e”.

	Relações aditivas simples	Relações complexas enfáticas	Relações apositivas	Relações comparativas
Aditiva	Aditivas - e; e também; e... Também. Ex.: <i>Eu disse para você trazer um prato de doce. E isso significa que estou convidando-o também.</i>	Aditivas - além do mais; além disso; adicionalmente; adicionado a isso; em adição; e uma outra coisa. Ex.: <i>Não posso ir. Tenho que trabalhar. Além disso, não gosto das pessoas que frequentam aquele lugar.</i>	Expositórias - que é; quero dizer; em outras palavras; dizendo de outra forma. Ex.: <i>Vou embora. Não aguento esse barulho. Quero dizer que enchi desse lugar.</i>	Similares - igualmente; similarmente; da mesma forma; dessa maneira. Ex.: <i>Você precisará levar muito bom humor. Da mesma forma, deverá colocar na mala muita boa vontade.</i>
	Negativas - nem; e...também não; nem ... Também. Ex.: <i>Anderson não fala nada, nem eu lhe pergunto.</i>	Alternativas - alternativamente. Ex.: <i>Se quiseres, podes ir à praia conosco hoje. Alternativamente, podes ir no final de semana.</i>	Exemplificatórias - por exemplo; assim. Ex.: <i>A minha escola tem professores universitários. Por exemplo, a professora Vera leciona na PUCRS.</i>	Dissimilares - por outro lado; em contraste; inversamente. Ex.: <i>Não acredito que essa seja uma boa ideia. Por outro lado, ele merece ser iludido.</i>
	Alternativas - ou; ou... também. Ex.: <i>Não sei se fico em casa estudando ou se vou ao shopping.</i>	Relações complexas aditivas que reduzem a ênfase: relação posterior - a propósito. Ex.: <i>Tenho que sair agora. A propósito, queres que te traga algo quando voltar?</i>		

Quadro 3 – Relações conjuntivas aditivas

O significado básico expresso pela relação adversativa é de “ao contrário”, “contrário à expectativa”, que em língua inglesa é representada por “yet”.

	Relações adversativas “genuínas”	Relações contrastivas	Relações de correção	Relação dismissive (circunstâncias referidas anteriormente não são consideradas):
Adversativa	Simples – ainda; contudo; apenas. Ex.: <i>Adorariamos nos juntar ao grupo. Apenas não sabemos como jogar esse jogo.</i>	De afirmação – de fato; na verdade; para falar a verdade. Ex.: <i>Eu expliquei tudo. Todo o trajeto da viagem. Na verdade, ele não prestou atenção em nada do que eu disse.</i>	De significado – em vez disso; na verdade. Ex.: <i>O homem não ficou feliz com a novidade. Em vez disso, pareceu ficar mais triste ainda.</i>	Fechada (possibilidades restritas) – em qualquer caso; de qualquer maneira. Ex.: <i>Não sei se voltamos amanhã ou na quarta. De qualquer maneira, sintam-se à vontade aqui.</i>
	Contendo a ideia de “e” junto – contudo. Ex.: <i>O primogênito trabalha na fábrica da família, o filho do meio trabalha no escritório da família, contudo o caçula partiu em busca de aventura.</i>	Simples – mas. Ex.: <i>Ele não é lindo, mas é inteligente.</i>	De palavras – ao menos; ou melhor; quero dizer. Ex.: <i>Onde está minha camiseta? Quero dizer, camisa.</i>	Aberta (possibilidades várias) – de qualquer modo; qualquer que seja. Ex.: <i>Ela não sabe que curso fazer. De qualquer modo, alguma faculdade ela deve cursar.</i>
	Enfáticas – contudo; todavia; apesar disso; apesar de tudo. Ex.: <i>A menina estava muito triste. Apesar disso, continuou estudando naquela escola.</i>	Enfáticas – contudo; por outro lado; ao mesmo tempo; em contraste. Ex.: <i>Ela não passou no concurso. Contudo, fez o seu melhor.</i>		

Quadro 4 – Relações conjuntivas adversativas

As relações causais são estabelecidas pelo uso de expressões do tipo: “pois”, “portanto”, “de modo que”, “por isso”, “assim”, “de acordo com”, “por conseguinte”, “porque”, “desse modo”, etc.

	Gerais e Específicas	Inversas	Relações condicionais	Relações respectivas
Causal	<p>Gerais: Simples – então; assim; portanto. Ex.: <i>Tenho curso amanhã. Então, vou organizar meu material hoje.</i></p> <p>Enfáticas – consequentemente; de acordo com; por causa disso. Ex.: <i>Ele não se agasalhou o bastante. Por causa disso, ficou doente.</i></p> <p>Específicas:</p> <p>De razão – por esta razão; por causa de; resulta que; nesta base. Ex.: <i>Amanhã não irei à aula. Por esta razão, deixei atividade aos alunos.</i></p> <p>De resultado – como resultado disso; em consequência disso. Ex.: <i>A chuva alagou as casas, o vento derrubou árvores e postes. Como resultado disso, a cidade ficou destruída.</i></p> <p>De propósito – com este objetivo; tendo em vista; com a intenção de; com este fim. Ex.: <i>O dia da prova do concurso está chegando. Tendo em vista revisarmos os conteúdos que cairão na prova, teremos aula neste sábado.</i></p>	<p>Simples – porque. Ex.: <i>Você está indo embora agora, né? Porque precisamos conversar.</i></p>	<p>Simples – (se... então) então Ex.: <i>Se ele estuda bastante, então passará no concurso.</i></p> <p>Enfáticas – nesse caso; sendo esse o caso; sob tais circunstâncias. Ex.: <i>Você tem que estudar para a prova e ele tem que terminar o trabalho. Nesse caso, terei de ir sozinha mesmo.</i></p> <p>Gerais – sob tais circunstâncias. Ex.: <i>Você tem que estudar para a prova e ele tem que terminar o trabalho. Sob tais circunstâncias, terei de ir sozinha mesmo.</i></p> <p>Com polaridade inversa – senão; caso contrário; sob tais circunstâncias. Ex.: <i>Ela tem que vir hoje. Caso contrário, perderá a vaga.</i></p>	<p>Diretas – com respeito a; com relação a; aqui. Ex.: <i>Os alunos estão desmotivados. Com relação a isso devemos tomar alguma atitude.</i></p> <p>Com polaridade inversa – senão; à parte; com exceção de. Ex.: <i>Ele vai falar quem quebrou o vidro sim. Senão vou colocá-lo de castigo.</i></p>

Quadro 5 – Relações conjuntivas causais

As relações temporais podem expressar uma sequência de eventos no tempo, o desenrolar de uma ação após outra ou uma sequência no processo de comunicação. Também podem expressar o final de um processo ou série de processos e, ainda, aquelas relações que indicam a culminância do processo comunicativo.

	Relações temporais simples	Relações temporais complexas	Relações sequenciais e conclusivas	Relações de “aqui e agora”
Temporal	<p>Sequenciais – (e) então; próximo; depois; depois disso; subsequente. Ex.: <i>Nós fomos ao shopping. Depois voltamos para casa.</i></p> <p>Simultâneas – (apenas) então; ao mesmo tempo; simultaneamente. Ex.: <i>Meu cachorro latiu. Alguém bateu na porta. Ao mesmo tempo, percebi que a água já havia aquecido.</i></p> <p>Prévias – anteriormente; antes; previamente. Ex.: <i>Estou indo ao shopping. Antes, passarei na casa da Mari para entregar o vestido que ele me emprestou.</i></p>	<p>Imediatas – imediatamente; logo após; bem antes. Ex.: <i>O professor apagou a luz da sala. Logo após trancou a porta.</i></p> <p>De interrupção – logo; logo após; depois; após algum tempo; um pouco antes; anteriormente. Ex.: <i>A menina ficou escondida embaixo da cama. Depois, ela saiu, abriu a porta e fugiu.</i></p> <p>Repetitivas – da próxima vez; na última vez; numa ocasião anterior. Ex.: <i>Ninguém conseguiu encontrá-lo. Da próxima vez que ele aparecer, nós o prenderemos.</i></p> <p>Específicas – no dia seguinte; cinco minutos após; cinco minutos antes. Ex.: <i>Estava assustado, mas dormiu. No dia seguinte, contratou um segurança.</i></p> <p>De duração – todo esse tempo; enquanto isso. Ex.: <i>Fiquei três meses em estado de alerta. Enquanto isso, o ladrão gastava o que me roubou.</i></p> <p>Terminais –até aquela época; até então; até aquele momento. Ex.: <i>Depois de um mês, nosso condomínio parecia um presídio. Até então não nos sentíamos seguros. Agora relaxamos.</i></p> <p>Pontuais – no momento seguinte; nesse momento; neste ponto; no momento anterior. Ex.: <i>Foi uma experiência singular. Nesse momento me senti vitoriosa.</i></p>	<p>Simple – finalmente; no final. Ex.: <i>Fevereiro está chegando. Trabalhei muito e consegui finalizar o projeto. Finalmente poderei descansar.</i></p> <p>Sequenciais – primeiro... então; primeiro... em seguida; primeiro... segundo; para começar... finalmente. Ex.: <i>Minha mãe fez tudo certo. Primeiro, foi ao mercado, em seguida, pegou o ônibus e voltou para casa.</i></p> <p>Conclusivas – ... finalmente Ex.: <i>Tirei dez na prova. Fiz tudo certo finalmente.</i></p>	<p>Passado – até agora; até este ponto; antes disso. Ex.: <i>Estamos indo muito bem. Até agora não precisamos de ajuda.</i></p> <p>Presente – aqui; neste ponto. Ex.: <i>Estamos na metade do trabalho. Aqui é o ponto de revisarmos o que já foi feito.</i></p> <p>Futuro – de agora em diante; daqui por diante. Ex.: <i>Fizemos o que estava ao nosso alcance. De agora em diante é contigo.</i></p> <p>Relações resumitivas: Culminativas – para resumir; em suma; rapidamente. Ex.: <i>Isso foi tudo o que aconteceu. Em suma, uma experiência gratificante.</i></p> <p>De retomada – para retomar; voltando ao ponto; em todo caso. Ex.: <i>Escrevemos sobre vários aspectos da leitura. Voltando ao ponto que fala da compreensão leitora...</i></p>

Quadro 6 – Relações conjuntivas temporais

Os autores ainda apresentam outros itens conjuntivos, como “now”, “of course”, “well”, “anyway”, “surely”, “after all”, os quais chamam de **continuativos**, que estabelecem relação de coesão entre duas ou mais proposições, mas não se enquadram em nenhuma das quatro classificações propostas. São eles:

a) **agora**

Ex.: Está pronta? *Agora* quando eu disser três, você se esconde.

b) **claro**

Ex.: A: Gostou da comida? B: *Claro* que gostei!

c) **bem**

Ex.: o que é isso? *Bem*, eu não sei!

d) **enfim**

Ex.: Anderson saiu. Não me lembro aonde ele foi. *Enfim*, ele não está.

e) **com certeza; certamente**

Ex.: Ela é estudiosa. *Certamente* ninguém pensa o contrário.

f) **afinal**

Ex.: Não precisas ficar com medo. *Afinal*, ninguém sabe o que aconteceu.

Assim como Halliday e Hasan, compreende-se, para este estudo, que a conjunção, mecanismo de coesão textual que contribui para a tessitura do texto, assume uma relação que indica: “o que segue no texto está conectado ao que vem antes”. Então, embora a conjunção tenha um valor semântico independente, ela apresenta um aspecto essencial para a coesão de um texto, isto é, tem a função de relacionar elementos linguísticos que estão em sucessão.

Neste trabalho, há destaque para o emprego das conjunções aditivas E (relação aditiva simples), OU (alternativa), POR EXEMPLO (relação apositiva exemplificatória), NÃO APENAS, MAS TAMBÉM; das conjunções adversativas MAS (relação contrastiva simples), NO ENTANTO, EMBORA; e das conjunções causais PORQUE (inversa simples), PARA, SE e CASO.

1.4 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

A consciência, conforme a Psicologia Geral, é uma qualidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas dentro dos conjuntos dos fenômenos psíquicos. Já para a Psicologia Cognitiva, a consciência é o conhecimento que o indivíduo tem de seus objetos mentais (percepções, imagens ou sentimentos). É esse o conceito utilizado pela Psicolinguística, que busca explicar, com base na Psicologia Cognitiva, os processos conscientes dos indivíduos quando estão envolvidos no desempenho de atividades.

De acordo com Eysenck e Keane (1994), a Psicologia Cognitiva preocupa-se em explicar os processos mentais, tanto cognitivos como metacognitivos. A cognição, por sua vez, é um processo mental que possibilita a apreensão, o processamento e a recuperação de informação, de conhecimento.

Quando se fala em consciência linguística, portanto, está se falando na habilidade do indivíduo de descrever e de agir sobre os próprios conhecimentos linguísticos. A consciência linguística propicia o uso da linguagem para descrever a si própria e, devido a um estreito imbricamento e/ou sobreposição de segmentos com a cognição, permite o surgimento da metacognição e, por extensão, a metalinguagem.

Essa consciência é um dos fatores cognitivos implicados no processamento da leitura. Alcançá-la, entretanto, depende de fatores como: maturidade linguística, conhecimento linguístico, capacidade de raciocínio e conhecimento prévio do indivíduo. Só existe consciência linguística em leitura quando o indivíduo é capaz de selecionar deliberadamente e usar conscientemente as pistas do texto como recurso e/ou estratégia para chegar à compreensão, estabelecer as relações possíveis e necessárias entre uma multiplicidade de informações textuais e extratextuais, visando à construção do sentido durante o ato da leitura.

De acordo com Poersch (1998), o processo da conscientização constitui um *continuum*, que parte do totalmente inconsciente, automático, passando por níveis que denotam pré-consciência, um simples dar-se conta (conhecimento tácito) e chega ao nível da consciência plena (conhecimento explícito). A memória declarativa – quando o sujeito é capaz de verbalizar os procedimentos – é denominada de consciente, explícita, controlável ou ainda serial, enquanto a procedimental, a não-declarativa – quando o indivíduo não consegue explicar os procedimentos – é inconsciente, implícita, automática ou ainda paralela.

Chegar ao nível de consciência plena é ter a possibilidade de explicitar e de monitorar determinada atividade, pois o objeto em foco será alvo de reflexão, tendo o sujeito consciência do que é percebido e aprendido. A verbalização é o meio através do qual o sujeito comunica o conhecimento explícito alcançado.

Como se trata de um ato complexo e não-linear, conforme Baker (1996), múltiplos processos cognitivos e metacognitivos constituem a atividade de construção do sentido do texto escrito. De acordo com Kato (2007), o processo cognitivo determina o comportamento inconsciente e automático do leitor, e o metacognitivo implica a desautomatização do processo cognitivo, envolvendo monitoração durante a leitura. Assim,

o leitor, quando prevê, seleciona pistas e realiza inferências, reflete e atua sobre o processo de compreensão através de estratégias metacognitivas. Segundo Smith (2003), essa atividade de reflexão tem função planejadora e avaliadora, ou seja, o pensamento acerca do próprio pensamento, constituindo-se na consciência metalinguística. O leitor, de forma consciente, ao retomar aspectos significativos do texto, durante a leitura, recorre a estratégias metacognitivas. Isso também acontece quando ele percebe alguma falha em sua compreensão. Neste caso, essas estratégias são resultados de um esforço maior despendido pelo leitor, que recruta recursos cognitivos para resolver a questão, e funcionam como mecanismos detectores e/ou investigadores dos problemas de compreensão ocorridos.

Conforme Kato (2007), para se chegar à interpretação de um estímulo, no processo da leitura, é necessário formular e avaliar muitas hipóteses, alternativas parciais, em vários níveis, sobre o *input* recebido, o que ocorre parcialmente abaixo do nível da consciência introspectiva do leitor. O processamento consciente na leitura é, em grande parte, sequencial e vagaroso, enquanto a aplicação de estratégias subconscientes de processamento é extremamente rápida. Segundo a autora, esse processamento ocorre do meio para as extremidades, para a esquerda e para a direita, com operações simultâneas. O leitor, conforme já foi comentado no item “Leitura”, pode ter consciência da interpretação final de um estímulo, mas não dos vários procedimentos ocorridos durante o processamento da leitura, pois há vários processos inferenciais significativos que ocorrem abaixo do nível de introspecção.

Kato (2007) afirma que, para chegar à compreensão, é preciso controlar deliberadamente as atividades e/ou situações que requerem o uso de estratégias metacognitivas, ocorridas nas seguintes situações: no momento do esclarecimento dos propósitos e/ou objetivos da realização da leitura; na compreensão das exigências – implícitas ou explícitas – de uma tarefa relacionada à leitura; na identificação de aspectos importantes da mensagem para a construção do sentido; na focalização da atenção em conteúdos considerados mais relevantes, decorrente da finalidade da leitura; no monitoramento da própria leitura; nos procedimentos que envolvem a autocorreção e adoção de ações corretivas; na preocupação com a fluência da leitura para evitar truncamentos e/ou distrações, que poderão provocar interrupções no fio condutor da construção do significado.

Com base nos pressupostos teóricos até aqui apresentados, a leitura do texto “Comparar para crescer”, presente nos instrumentos I e II com lacunas (colocadas nos lugares de determinadas conjunções), exigirá que o leitor faça uso da metacognição (que

implica refletir sobre os processos envolvidos no desempenho de atividades cognitivas, entender e descrever esses processos) e da metalinguagem (faculdade que permite falar sobre a linguagem e seu uso). Ao fazer a leitura do texto, o indivíduo deverá pensar nas palavras que foram apagadas e dar-se conta de que somente as conjunções preenchem as lacunas. Além disso, através de pistas textuais, terá de verificar se a conjunção empregada constrói o sentido pretendido no e pelo texto. Concomitantemente, precisará, a partir do protocolo verbal (instrumento III, inserido nos instrumentos I e II), registrar o uso consciente ou não, justificando a sua escolha. E, então, respondendo o teste V/F, chegar ou não, à compreensão do texto.

Esse trabalho de pesquisa investiga o uso das conjunções e a compreensão leitora, e, diferente do trabalho de Borba, no qual se buscou dados, reflexões e inspiração, investiga-se a série final do Ensino Fundamental. Não é abordada a questão exclusivamente da predictibilidade das conjunções e a compreensão leitora, como fez aquela autora, mas buscou-se a correlação entre o uso das conjunções (sendo oferecidas ou não pistas para preenchimento das lacunas no texto), a consciência linguística e a compreensão leitora. Enquanto Borba (2005) criou um instrumento com um texto narrativo, optou-se pela seleção de um texto de opinião. Enquanto aquela autora elaborou um instrumento de preenchimento de lacunas em que abaixo de cada lacuna eram estabelecidas três opções de respostas, optou-se, de acordo com um dos objetivos desta pesquisa, em um dos instrumentos, não dar pista alguma (Emprego das conjunções sem caixa de sugestões – ECS), e em outro, oferecer uma caixa de sugestões (Emprego das conjunções com caixa de sugestões – ECC), acima do protocolo verbal, isto é, do protocolo de justificativa, que corresponde ao teste que medirá o nível de consciência linguística dos sujeitos.

2 PROBLEMA

A presente pesquisa é de natureza diagnóstica dos níveis da compreensão leitora e emprego de conjunções por alunos da 8ª série do Ensino Fundamental. Fundamentada nos pressupostos teóricos da Psicolinguística, caracterizando-se pela análise de correlações entre variáveis. Assim, a investigação da relação entre uso de conjunções e compreensão leitora consiste no problema desta pesquisa, explicitado, a seguir, através dos objetivos, hipóteses e variáveis.

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo geral

A presente pesquisa tem como objetivo geral contribuir para os estudos psicolinguísticos sobre o uso de conjunções e compreensão leitora.

2.1.2 Objetivos específicos

- a) Analisar o emprego de conjunções em situações lacunadas, sem disponibilização de alternativas de resposta;
- b) analisar o emprego de conjunções em situações lacunadas, a partir de alternativas de respostas disponibilizadas;
- c) verificar o nível de consciência linguística dos sujeitos no emprego das conjunções;
- d) verificar o nível de compreensão leitora dos sujeitos (alunos da 8ª série do Ensino Fundamental) considerando as relações estabelecidas pelas conjunções;
- e) comparar/correlacionar os escores entre o emprego de conjunções em situações lacunadas a partir de alternativas disponibilizadas com os escores de emprego de conjunções em situações lacunadas sem disponibilização de alternativas;
- f) correlacionar os escores entre o emprego de conjunções, o nível de compreensão leitora avaliados nas situações (b) e (c) e o nível de consciência linguística.

2.2 QUESTÕES DE PESQUISA

a) Qual o desempenho dos sujeitos quanto ao emprego de conjunções em situações lacunadas sem a presença de alternativas de resposta?

b) Qual o desempenho dos sujeitos quanto ao emprego de conjunções em situações lacunadas com a presença de alternativas de resposta?

c) Qual o nível de consciência linguística dos sujeitos quando focalizadas as sentenças com conjunções?

d) Qual o nível de compreensão leitora dos sujeitos considerando as relações estabelecidas pelas conjunções?

e) Há correlação entre o emprego de conjunções em situações lacunadas a partir de alternativas disponibilizadas e o emprego de conjunções em situações lacunadas sem disponibilização de alternativas?

f) Há correlação entre o emprego de conjunções, o nível de consciência linguística e o nível de compreensão leitora?

2.3 VARIÁVEIS

Compreender é obter o significado do texto utilizando uma quantidade mínima de informação textual disponível comparada aos esquemas linguísticos e conceituais do leitor. Selecionar, prever e inferir são aspectos que levam à compreensão. Durante o processamento da leitura, ter habilidade para selecionar, entre muitas, as pistas mais produtivas e necessárias à elaboração de predições, levará a uma compreensão bem sucedida.

Este estudo tem como variáveis:

a) o emprego de conjunções em situações lacunadas sem a presença de alternativas de resposta, através do instrumento I – ECS (anexo C), com protocolo verbal.

b) o emprego de conjunções em situações lacunadas com a presença de alternativas de resposta, através do instrumento II – ECC (anexo D), com protocolo verbal.

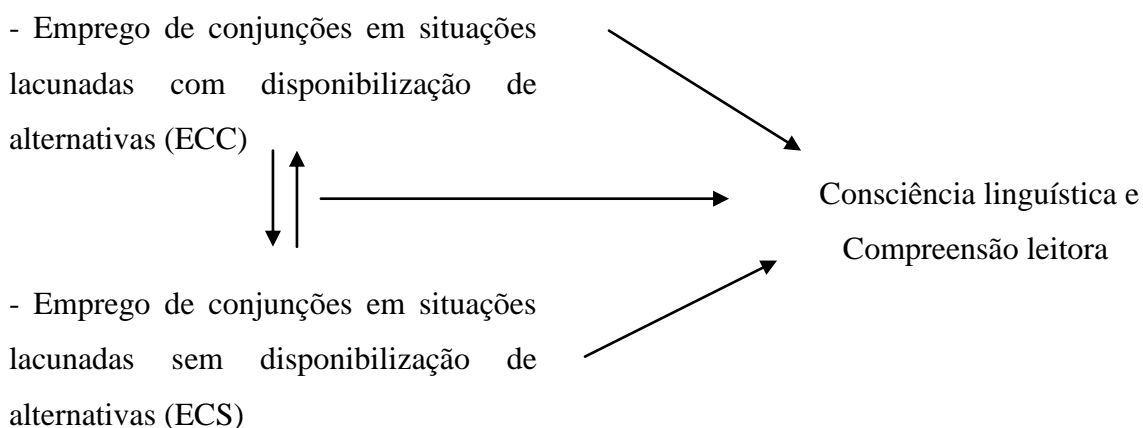
c) o nível de consciência linguística, através do instrumento III (incluído nos instrumentos I e II).

d) a compreensão leitora focalizando as sentenças com o uso de conjunções, a partir da aplicação do teste V/F, instrumento IV (anexo E).

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

É uma pesquisa que envolve um estudo bibliográfico e coleta de dados junto a sujeitos, visando ao estabelecimento de correlações (e comparações) em busca de resultados.



3.2 SUJEITOS

A população da pesquisa constitui-se de 40 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular de Porto Alegre. Esses sujeitos foram escolhidos por estarem na última série do Ensino Fundamental, em que se dá a aprendizagem sistemática das conjunções.

3.3 COLETA DE DADOS

3.3.1 Instrumentos

Foi selecionado um texto de opinião que apresentasse conjunções aditivas, adversativas e causais e que exigisse conhecimento prévio de mundo e linguístico que se supõe que os alunos já disponham. O texto escolhido e adaptado foi “Comparar para crescer” (anexos A e B), de Maria Helena Brito Izzo, por ter sido utilizado com sucesso na

pesquisa citada anteriormente, e por o assunto não exigir grandes conhecimentos por parte do leitor.

Os instrumentos desta pesquisa são:

Instrumento I – texto lacunado para emprego das conjunções, com espaço na lateral direita (instrumento III) para se fazer o registro da justificativa referente ao emprego das conjunções (protocolo de justificativa).

Instrumento II – texto lacunado para o emprego das conjunções, com a disponibilização de uma caixa com as conjunções retiradas do texto e outras conjunções (que não se encaixam nas lacunas), todas dispostas aleatoriamente, a serem utilizadas nas lacunas, com espaço na lateral direita (instrumento III) para se fazer o registro da justificativa referente ao emprego das conjunções (protocolo de justificativa).

Instrumento III – protocolo de justificativa do uso das conjunções nos instrumentos I e II, para testar o nível de consciência linguística dos sujeitos.

Instrumento IV – teste de compreensão leitora, Verdadeiro ou Falso (V/F), com justificativas das questões consideradas falsas. Essas questões são equivalentes a cada lacuna do texto dos instrumentos I e II, e explicitam a relação entre o sentido do texto e a conjunção usada anteriormente naquele texto. Nesse teste, o sujeito recebe o texto integral para consulta.

3.3.2 Procedimentos

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa se realizou através dos seguintes passos: primeiro, a seleção de 40 sujeitos, alunos da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular de Porto Alegre. Segundo, a aplicação dos instrumentos, começando com os testes de lacunamento. Isso aconteceu durante os meses de julho e agosto de 2009. As turmas foram divididas em dois grupos. Em cada um, aleatoriamente, foram sorteados 10 sujeitos para responderem aos instrumentos I e III (anexo C), os outros 10 responderam aos instrumentos II e III (anexo D), perfazendo o total de 20 sujeitos respondendo aos instrumentos I e III (ECS), o que corresponde ao grupo 1, e outros 20 respondendo aos instrumentos II e III (ECC), o que corresponde ao grupo 2. Esses instrumentos foram imediatamente recolhidos. Terceiro, cada sujeito recebeu o texto integral que pode ser consultado para o teste V/F de compreensão leitora, instrumento IV (anexos E e F, este último é o gabarito). Por fim, os sujeitos entregaram o material utilizado (instrumento IV e texto), para que fosse feita a análise dos dados.

Para a coleta de dados, entretanto, iniciou-se com a aplicação do instrumento piloto, feita em **duas etapas**, com 20 (vinte) sujeitos diferentes, a fim de que se verificasse a validade dos instrumentos e, se preciso, realizasse as devidas alterações. Para a **primeira etapa** (piloto), foram selecionados 10 (dez) outros alunos de 8ª série do Ensino Fundamental, que responderam aos instrumentos. As aplicações iniciaram sempre com os instrumentos I e II (teste de lacunamento com caixa de sugestões, para uns, e sem caixa de sugestões, para outros) e III (protocolo verbal para todos). Terminados esses testes, os alunos receberam o instrumento IV, teste de compreensão leitora. Esse último instrumento apresentou problemas, uma vez que muitos alunos acertaram todas as questões propostas, provavelmente devido à obviedade das afirmativas. Foi preciso, então, modificar as afirmativas, deixando-as mais complexas, menos óbvias, fazendo os alunos refletirem e interpretar o texto de fato a partir das conjunções.

Feitas as alterações, aconteceu a **segunda etapa** da aplicação do instrumento piloto com outros 10 (dez) alunos. Não surgiu nenhum problema com o instrumento IV, agora devidamente alterado. Entretanto, verificou-se, assim como na primeira etapa, que alguns alunos não sabiam o que registrar no espaço na lateral direita da folha (“Neste espaço, justifique a sua escolha”), por isso percebeu-se a necessidade de se colocar linhas e a indicação dos números, para os alunos saberem que a justificativa deveria ser referente ao uso de cada palavra em cada lacuna, e que não havia a possibilidade de se registrar uma justificativa apenas para todos os usos.

Depois de adaptados o instrumento III, referente ao protocolo verbal (nível de consciência linguística), e o instrumento IV, de compreensão leitora, chegou-se aos instrumentos finais. Estes, portanto, foram aplicados em 40 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola privada da rede de ensino do município de Porto Alegre, RS, para a análise definitiva.

3.4 LEVANTAMENTO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A fim de serem obtidos dados objetivos para a verificação das hipóteses, aliadas aos dados qualitativos, que auxiliam a interpretar os resultados, as respostas foram qualificadas e quantificadas conforme descrição a seguir, de acordo com cada instrumento utilizado.

3.4.1 Instrumento I – Teste de emprego das conjunções sem caixa de sugestão de conjunção (ECS) e Instrumento II – Teste de emprego das conjunções com caixa de sugestão de conjunção (ECC)

O desempenho dos sujeitos em relação ao emprego das conjunções (variáveis dos itens “A” e “B”) é medido com a aplicação dos instrumentos I (ECS), em 20 sujeitos, e II (ECC), em outros 20 sujeitos. Cada um desses instrumentos contém 15 lacunas que deverão ser preenchidas com a palavra (conjunção) exata. A pontuação segue o seguinte critério de correção para cada questão, sem neste momento, observar o protocolo de justificativa:

Para a pontuação dos acertos dos instrumentos 1 e 2, foi atribuído 1(um) para o acerto e 0 (zero) para o erro. Assim cada sujeito poderia alcançar o máximo de 15 e o mínimo de 0 pontos.

3.4.2 Instrumento III – Protocolo verbal (teste de nível de consciência linguística)

Os níveis foram pontuados conforme o nível e a condição da explicitação dos fatos relacionados ao reconhecimento das relações estabelecidas pelas conjunções no protocolo verbal e também com as condições (acerto ou erro) no emprego das conjunções. Os critérios foram:

a) para o nível da consciência plena, quando o sujeito acertou o preenchimento da lacuna dos testes de emprego das conjunções (ECS e ECC) e demonstrou habilidades metalinguísticas e metacognitivas ao explicitar o emprego das conjunções, foi atribuído 1 ponto;

b) para o nível consciente, quando ocorreu o acerto da questão, e o sujeito demonstrou perceber a existência das relações conjuntivas, mas não foi capaz de relatar claramente a percepção dos fatos, foi atribuído 0,5 ponto;

c) para o estado de pré-consciência 1 – em que o aluno acertou o preenchimento da lacuna do teste de emprego das conjunções, mas não foi capaz de justificar a questão e/ou declarou seu desconhecimento do uso da conjunção – foi atribuído 0,5 ponto;

d) para o estado de pré-consciência 2 – em que o sujeito errou o emprego da conjunção e não forneceu justificativa ou justificou inadequadamente o preenchimento da questão – atribuiu-se 0;

e) para o nível de inconsciência linguística – em que o sujeito não preencheu a lacuna dos testes de emprego das conjunções (ECS e ECC) e não demonstrou e/ou manifestou sua incapacidade para justificar o uso das conjunções – atribuiu-se 0.

A seguir o quadro da pontuação da avaliação dos níveis de consciência propicia uma visualização dos critérios adotados. O mesmo foi elaborado com base em Spohr (2006).

Código para análise	Classificação dos níveis	Preenchimento da lacuna	Condições da justificativa dada	Pontuação por nível
4	Consciência plena	Acerto	Meta e cognitivamente consciente	1
3	Consciente	Acerto	Percebe a relação das conjunções, mas a justificativa é inconsistente	0,5
2	Pré-consciente 1	Acerto	Não é capaz de justificar	0,5
1	Pré-consciente 2	Erro	Não é capaz de justificar corretamente	0
0	Inconsciente	Não emprega	Não justifica	0

Quadro 7 – Níveis e pontuação na avaliação da consciência linguística⁶

3.4.3 Instrumento IV – Teste de compreensão leitora

O teste é constituído de 15 questões, afirmativas, com questões V/F, sendo que a questão falsa deve ser acompanhada de justificativa. Para as questões adequadamente assinaladas foi atribuído 1, e para as erradas, 0. Também foram consideradas como de valor 0 as questões F que não se fizeram acompanhar de uma justificativa adequada que revelasse a compreensão do texto com base no uso das conjunções.

A partir das avaliações aplicadas, são apresentados os dados obtidos para a análise das hipóteses desta pesquisa. O procedimento estatístico utilizado partiu de uma análise gráfica e descritiva dos dados, com o cálculo de algumas medidas de correlação, também descritivas, entre as quais o coeficiente de correlação linear de Pearson (r), que mede o

⁶ Os níveis pré-consciente 2 e inconsciente receberam a mesma pontuação, porque se considerou que o sujeito que emprega de forma errada a conjunção e não sabe justificar esse uso, por fim, acaba tendo o mesmo desempenho de aquele que não emprega alguma conjunção e, portanto, não tem como justificar o uso daquilo que não foi empregue. A escala utilizada foi para quantificar, assim se pode determinar correlações, e não para fazer uma contagem determinando proporções. Por esse motivo não houve gradação nos pontos dos níveis cujos códigos são 1 e 0. Nesta pesquisa, errar e não empregar, justificar incorretamente ou não justificar, foi considerado tentativa zero.

grau de relacionamento linear entre duas variáveis, e o coeficiente de determinação (R^2), que avalia o quanto as variações de uma variável explicam as variações de outra variável. Os dados foram apresentados em tabelas e gráficos, de forma uni e bivariada.

A tabela abaixo mostra o escore geral de acertos de cada sujeito do grupo 1, que respondeu ao instrumento I (ECS). Na vertical estão, de 1 a 20, os sujeitos que responderam a esse instrumento. Esta tabela corresponde aos dados obtidos referentes à questão de pesquisa “a”, que desejava descobrir qual o desempenho dos sujeitos quanto ao emprego de conjunções em situações lacunadas sem a presença de alternativas de resposta.

Tabela 1 – Número total de acertos no uso das conjunções sem alternativas de respostas (grupo 1)

<i>sujeitos</i> <i>questões</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL de acertos
1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4
2	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
3	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	5
4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
5	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	8
6	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
7	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	6
8	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
9	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
11	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	5
12	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	4
13	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	5
14	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
15	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	6
16	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	5
17	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	8
18	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	4
19	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
20	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	5

O maior número de acertos foi 8, registrados pelos sujeitos 5 e 17, enquanto o menor número de acertos foi 2, registrados pelos sujeitos 4 e 9. Todos os sujeitos acertaram as questões 1 (e) e 2 (para) e erraram completamente as questões 7 (se), 9 (caso) e 11 (no entanto).

No total de 15 questões e 300 acertos somando os 20 sujeitos, foram obtidos 88 apenas.

A tabela a seguir mostra o escore geral de acertos de cada sujeito do grupo 2, que respondeu ao instrumento II (ECC). Esta tabela corresponde aos dados obtidos referentes à questão de pesquisa “b”, que desejava descobrir qual o desempenho dos sujeitos quanto ao emprego de conjunções em situações lacunadas com a presença de alternativas de resposta.

Tabela 2 – Número total de acertos no uso das conjunções com alternativas de respostas
(grupo 2)

<i>sujeitos</i> <i>questões</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL de acertos
21	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	8
22	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	10
23	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	6
24	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
25	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	10
26	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	7
27	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	10
28	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	8
29	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	5
30	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	9
31	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	8
32	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	5
33	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	7
34	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	8
35	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	5
36	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	7
37	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	11
38	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	7
39	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	6
40	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	7

O maior número de acertos foi 11, registrado pelo sujeito 37, enquanto o menor número de acertos foi 3, registrado pelo sujeito 24.

Todos os sujeitos acertaram a questão 1, e erraram completamente a questão 7.

No total de 15 questões e 300 possíveis acertos somando os 20 sujeitos, foram obtidos 149 acertos.

As tabelas 3 e 4 referem-se à questão de pesquisa “c”, que desejava verificar o nível de consciência linguística dos sujeitos quando focalizadas as sentenças com conjunções. A diferença entre elas consiste em a tabela 3 corresponder ao grupo 1 e a tabela 4, ao grupo 2.

Tabela 3 – Número de ocorrências por níveis de consciência linguística – grupo 1

<i>Suj.</i>	<i>Quest./ Cód.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>total</i>	<i>%</i>
<i>1</i>	<i>0</i>	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<i>1</i>	<i>0,3</i>
<i>a</i>	<i>1</i>	0	1	16	17	18	12	20	17	20	13	20	8	3	15	19	<i>199</i>	<i>66,3</i>
<i>20</i>	<i>2</i>	0	0	3	0	0	7	0	0	0	1	0	1	0	0	0	<i>12</i>	<i>4,0</i>
	<i>3</i>	6	18	0	3	0	1	0	2	0	5	0	8	15	3	1	<i>62</i>	<i>20,7</i>
	<i>4</i>	14	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	3	2	2	0	<i>26</i>	<i>8,7</i>
		<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>20</i>	<i>300</i>	<i>100</i>

A coluna *cód.* refere-se aos códigos utilizados no momento da contagem de pontos relacionados ao aspecto do uso da conjunção juntamente com o preenchimento do protocolo da justificativa (níveis de consciência linguística). A pontuação foi dada a partir do seguinte critério:

0 = não empregou nenhuma conjunção e, portanto, não justificou o uso;

1 = há erro no uso da conjunção e na justificativa (ou sem justificativa);

2 = há erro no uso, mas a justificativa está certa;

3 = há acerto no uso da conjunção, mas a justificativa está errada (ou sem justificativa);

4 = há acerto no uso da conjunção e na justificativa.

Assim, neste grupo 1, 66,3% das questões, o equivalente a 199 do total de 300 respostas, mostraram erro no uso da conjunção e na justificativa (ou não foram justificadas). E 20,7% dessas questões, o equivalente a 62 das 300 respostas, mostraram acerto no uso, mas erro na justificativa (ou sem justificativa). E apenas 8,7% das questões, o equivalente a 26 das 300 respostas, foram corretamente preenchidas e justificadas.

Praticamente metade dos sujeitos deste grupo (20 sujeitos) marcaram incorretamente a conjunção nas lacunas 7, 9 e 11, assim como erraram o registro da justificativa.

Tabela 4 – Número de ocorrências por níveis de consciência linguística – grupo 2

<i>Suj.</i>	<i>Quest.</i> <i>Cód.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>total</i>	<i>%</i>
<i>21</i>	<i>0</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0,7
<i>a</i>	<i>1</i>	0	2	12	12	5	9	20	10	10	7	16	13	4	15	8	143	47,7
<i>40</i>	<i>2</i>	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0	1	0	1	0	6	2,0
	<i>3</i>	7	17	2	8	12	7	0	9	9	8	3	5	16	3	10	116	38,7
	<i>4</i>	13	1	5	0	3	3	0	1	0	3	1	1	0	1	1	33	11,0
		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	300	100

Neste segundo grupo, 47,7% das questões, o correspondente a 143 do total das 300 respostas, mostraram erro no uso da conjunção e na justificativa (ou não foram justificadas). Já 38,7%, o correspondente a 116 das 300 respostas, mostraram acerto no uso, mas erro na justificativa (ou sem justificativa). E 11%, ou 33 respostas foram corretas tanto no preenchimento das lacunas com as conjunções quanto nas justificativas dadas.

Praticamente a metade dos sujeitos deste grupo (20 sujeitos) marcou incorretamente a conjunção na lacuna 7 e justificou também incorretamente no protocolo de justificativa.

As tabelas 5 e 6 correspondem ao número de pontos obtidos pelos sujeitos no instrumento de consciência linguística. A diferença entre elas está no fato de a tabela 5 se referir ao grupo 1 e a tabela 6, ao grupo 2.

Tabela 5 – Pontuação dos sujeitos em relação à consciência linguística – grupo 1

<i>sujeito</i>	<i>Total de pontos instrumento III</i>
1	2,5
2	2,5
3	3,0
4	2,0
5	5,0
6	2,5
7	5,5
8	3,0
9	1,0
10	2,5
11	3,0
12	3,0
13	4,5
14	1,5
15	4,5
16	3,5
17	4,0
18	2,0
19	1,5
20	6,0

Cada sujeito poderia ter obtido a pontuação máxima, que era 15 pontos, caso empregasse a conjunção corretamente e também justificasse corretamente o seu uso. O que foi observado neste grupo 1 é que a maior pontuação foi 6 pontos, obtida pelo sujeito 20 e a mínima, 1 ponto, obtida pelo sujeito 9.

A tabela 6 corresponde à pontuação obtida pelos sujeitos do grupo 2 no que se refere ao instrumento de consciência linguística.

Tabela 6 – Pontuação dos sujeitos em relação à consciência linguística – grupo 2

<i>sujeito</i>	<i>Total de pontos instrumento III</i>
21	6,0
22	6,0
23	4,5
24	2,0
25	6,5
26	4,0
27	7,0
28	5,0
29	3,5
30	5,0
31	4,0
32	2,5
33	4,5
34	4,5
35	2,5
36	4,5
37	7,0
38	5,5
39	5,0
40	4,5

Cada sujeito do grupo 2, assim como os sujeitos do grupo 1, poderia ter obtido a pontuação máxima, que era 15 pontos, caso empregasse a conjunção corretamente e também justificasse corretamente o seu uso. O que foi observado neste grupo é que a maior pontuação foi 7 pontos, obtida pelos sujeitos 27 e 37 e a mínima, 2 pontos, obtida pelo sujeito 24.

As tabelas 7 e 8 mostram o número de acertos referentes ao teste de V ou F. Estas tabelas correspondem aos dados obtidos referentes à questão de pesquisa “d”, que desejava descobrir qual o nível de compreensão leitora dos sujeitos considerando as relações estabelecidas pelas conjunções. A tabela 7 traz dados do grupo 1, enquanto a tabela 8, do grupo 2.

Tabela 7 – Número de acertos referentes à compreensão leitora – grupo 1

<i>Sujeitos</i> <i>questões</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL
1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	8
2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	9
3	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	11
4	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	10
5	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	8
6	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	10
7	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	11
8	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	9
9	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
10	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	10
11	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	11
12	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	8
13	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	9
14	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	6
15	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	9
16	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	8
17	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	10
18	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	9
19	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	8
20	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	11
																180

A maior pontuação obtida foi 11 acertos (por 4 dos 20 sujeitos) e 10 acertos (também obtida por outros 4 dos 20 sujeitos) e as menores foram 5 e 6 (1 sujeito para cada uma). 5 sujeitos tiveram 9 acertos, e também 5 tiveram 8 acertos. A média foi de 9 acertos.

Tabela 8 – Número de acertos referentes à compreensão leitora – grupo 2

<i>Sujeitos</i> <i>questões</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL
21	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	11
22	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	6
23	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	7
24	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	8
25	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	8
26	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	10
27	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	7
28	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	12
29	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	7
30	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	7
31	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	8
32	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	7
33	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	10
34	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	9
35	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	9
36	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	9
37	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	9
38	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	10
39	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	9
40	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	7
																170

A maior pontuação obtida foi 12 acertos (por 1 dos 20 sujeitos) e a menor foi 6 (por 1 sujeito). 1 sujeito teve 11 acertos, 3 sujeitos tiveram 10 acertos, 5 sujeitos tiveram 9, 3 tiveram 8 e 6 sujeitos tiveram 7 acertos. A média foi de 8,5 acertos.

Esses acertos, conforme explicitamos anteriormente, foram convertidos em pontos. A questão que fora respondida corretamente pelo sujeito recebeu 1 ponto (verdadeira e falsa com justificativa correta), a questão falsa com justificativa incorreta (ou sem justificativa) recebera 0,5 pontos, portanto, os sujeitos poderiam ter a pontuação máxima de 15 pontos cada um.

Para a questão de pesquisa “e”, que desejava verificar a correlação entre o emprego de conjunções em situações lacunadas a partir de alternativas disponibilizadas e o emprego de conjunções em situações lacunadas sem disponibilização de alternativas, fez-se uma comparação, apenas, entre os instrumentos I e II, pois são variáveis distintas. Verificou-se que não há correlação entre o emprego de conjunções em situações lacunadas a partir de

alternativas disponibilizadas e o emprego de conjunções em situações sem disponibilização de alternativas.

Tabela 9 – Total de acertos no uso da conjunção por sujeito

<i>sujeitos</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>sujeitos</i>	<i>Grupo 2</i>
1	4	21	8
2	3	22	10
3	5	23	6
4	2	24	3
5	8	25	10
6	3	26	7
7	6	27	10
8	4	28	8
9	2	29	5
10	3	30	9
11	5	31	8
12	4	32	5
13	5	33	7
14	3	34	8
15	6	35	5
16	5	36	7
17	8	37	11
18	4	38	7
19	3	39	7
20	5	40	8
	<i>4,4</i> <i>média</i> <i>de</i> <i>acertos</i>		<i>7,5</i> <i>média</i> <i>de</i> <i>acertos</i>

É possível observar que a média de acertos do grupo 2, de 7,5, foi maior que a média de acertos do grupo 1, de 4,4.

As tabelas 10 e 11 e os gráficos 1, 2 e 3 referem-se à questão de pesquisa “f”, que desejava verificar a correlação entre o emprego de conjunções, o nível de consciência linguística e o nível de compreensão leitora. Esses dados são referentes ao grupo 1.

Tabela 10 – Geral grupo 1

<i>sujeito</i>	<i>Uso da Conjunção (total de acertos)</i>	<i>Consciência linguística (pontuação por nível)</i>	<i>Compreensão leitora (total de acertos)</i>
1	4	2,5	8
2	3	2,5	9
3	5	3,0	11
4	2	2,0	10
5	8	5,0	8
6	3	2,5	10
7	6	5,5	11
8	4	3,0	9
9	2	1,0	5
10	3	2,5	10
11	5	3,0	11
12	4	3,0	8
13	5	4,5	9
14	3	1,5	6
15	6	4,5	9
16	5	3,5	8
17	8	4,0	10
18	4	2,0	9
19	3	1,5	8
20	5	6,0	11
		<i>total</i>	<i>180</i>
		<i>Média de acertos</i>	<i>9,0</i>

Nesta tabela observamos a média de 9,0 acertos no teste de compreensão leitora.

A tabela 11 corresponde à correlação entre o uso da conjunção, a consciência linguística e a compreensão leitora referentes ao grupo 1.

Tabela 11 – Correlação entre uso da conjunção, consciência linguística e compreensão leitora – grupo 1

	<i>Uso da Conjunção</i>	<i>Consciência linguística</i>	<i>Compreensão leitora</i>
<i>Uso da Conjunção</i>	1		
<i>Consciência linguística</i>	0,77	1	
<i>Compreensão leitora</i>	0,32	0,52	1

Os valores em negrito indicam correlações significativas ou razoavelmente significativas.

O gráfico 1, que está a seguir, mostra que essa correlação linear de 0,77 dá origem a uma explicação de 60%. Isso quer dizer que 60% das variações na consciência linguística são explicadas pela variação no uso conjunção.

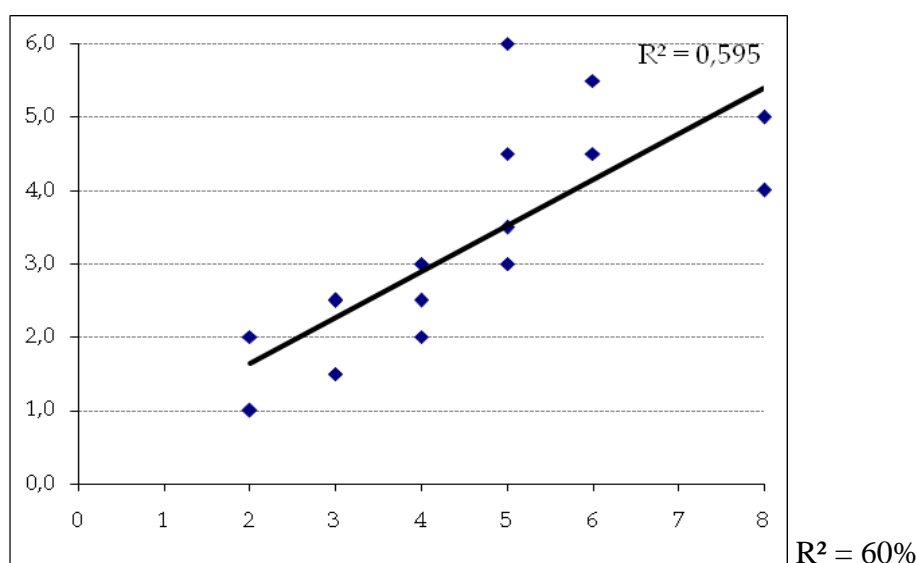


Gráfico 1 – Diagrama de dispersão: correlação entre uso da conjunção e consciência linguística do grupo 1

A linha de tendência desse gráfico mostra aumento nos níveis de consciência linguística à medida que aumenta o acerto no uso das conjunções.

Já o gráfico 2 mostra que a correlação linear de 0,32 dá origem a uma explicação de 11%. Isso quer dizer que 11% das variações na compreensão leitora são explicadas pela variação no uso da conjunção.

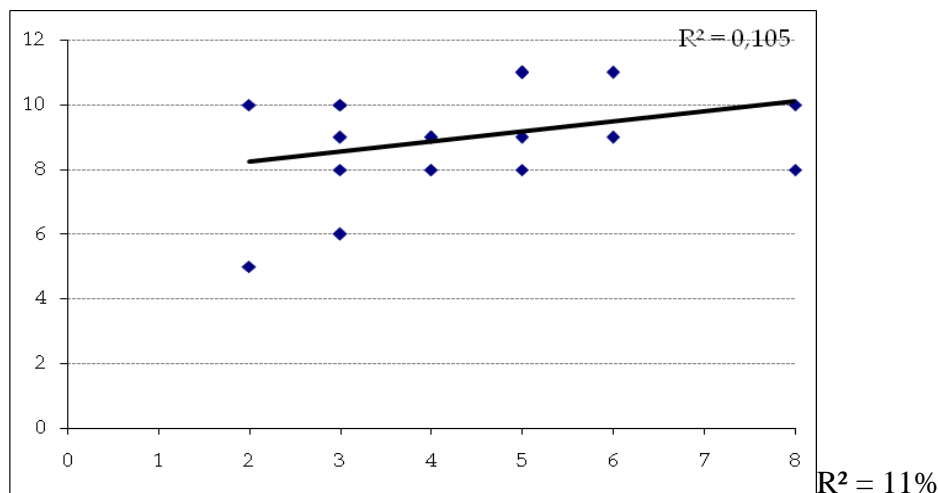


Gráfico 2 – Diagrama de dispersão: correlação entre uso da conjunção e compreensão leitora do grupo 1

A linha de tendência desse gráfico mostra aumento nos níveis de compreensão leitora à medida que aumenta o acerto no uso das conjunções.

E o gráfico 3, que está logo abaixo, mostra que a correlação linear de 0,52 dá origem a uma explicação de 27%. Isso quer dizer que 27% das variações na compreensão leitora são explicadas pela variação na consciência linguística.

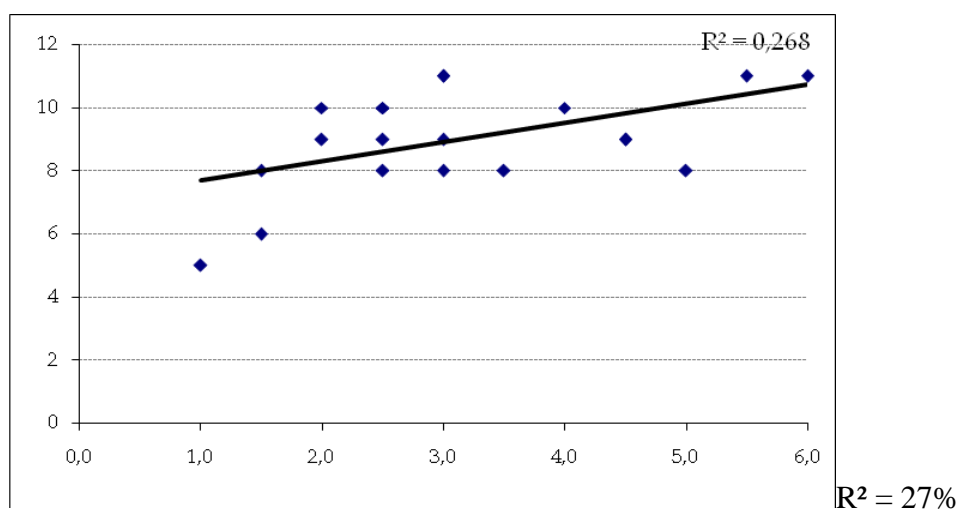


Gráfico 3 – Diagrama de dispersão: correlação entre consciência linguística e compreensão leitora do grupo 1

A linha de tendência desse gráfico mostra aumento nos níveis de compreensão leitora à medida que aumentam os níveis de consciência linguística.

As tabelas 12 e 13 e os gráficos 4, 5 e 6 também se referem à questão de pesquisa “f”, que desejava verificar a correlação entre o emprego de conjunções, o nível de consciência linguística e o nível de compreensão leitora. Esses dados são referentes ao grupo 2.

Tabela 12 – Geral grupo 2

<i>sujeito</i>	<i>Uso da Conjunção (total de acertos)</i>	<i>Consciência linguística (pontuação por nível)</i>	<i>Compreensão leitora (total de acertos)</i>
21	8	6,0	11
22	10	6,0	6
23	6	4,5	7
24	3	2,0	8
25	10	6,5	8
26	7	4,0	10
27	10	7,0	7
28	8	5,0	12
29	5	3,5	7
30	9	5,0	7
31	8	4,0	8
32	5	2,5	7
33	7	4,5	10
34	8	4,5	9
35	5	2,5	9
36	7	4,5	9
37	11	7,0	9
38	7	5,5	10
39	7	5,0	9
40	8	4,5	7
		<i>total</i>	<i>170</i>
		<i>Média de acertos</i>	<i>8,5</i>

Nessa tabela observamos a média de 8,5 acertos no teste de compreensão leitora. Um pouco menor do que a média obtida pelo grupo 1.

A tabela 13 corresponde à correlação entre o uso da conjunção, a consciência linguística e a compreensão leitora referentes ao grupo 2.

Tabela 13 – Correlação entre uso da conjunção, consciência linguística e compreensão leitora – grupo 2

	<i>Uso da Conjunção</i>	<i>Consciência linguística</i>	<i>Compreensão leitora</i>
<i>Uso da Conjunção</i>	1		
<i>Consciência linguística</i>	0,90	1	
<i>Compreensão leitora</i>	-0,02	0,08	1

O valor em negrito (0,90) indica correlação significativa entre o uso da conjunção e a consciência linguística pelo grupo 2, isto é, por aqueles que receberam o teste que continham alternativas de respostas.

O gráfico 4, que está a seguir, mostra que a correlação linear de 0,90 dá origem a uma explicação de 82%. Isso quer dizer que 82% das variações na consciência linguística são explicadas pela variação no uso da conjunção.

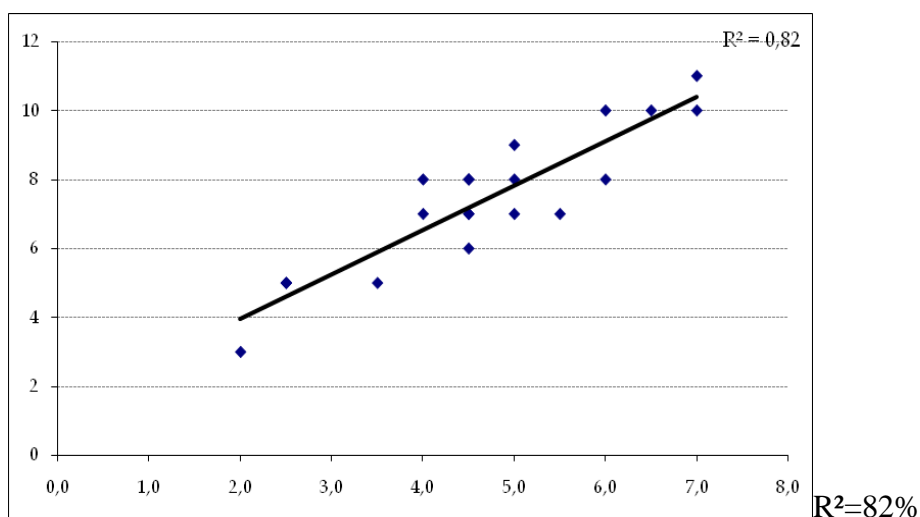


Gráfico 4 – Diagrama de dispersão: correlação entre uso da conjunção e consciência linguística do grupo 2

A linha de tendência desse diagrama mostra aumento nos níveis de consciência linguística à medida que aumenta o acerto no uso das conjunções.

Já o gráfico 5 mostra que a correlação linear de $-0,02$ dá origem a uma explicação que resulta em uma reta horizontal.

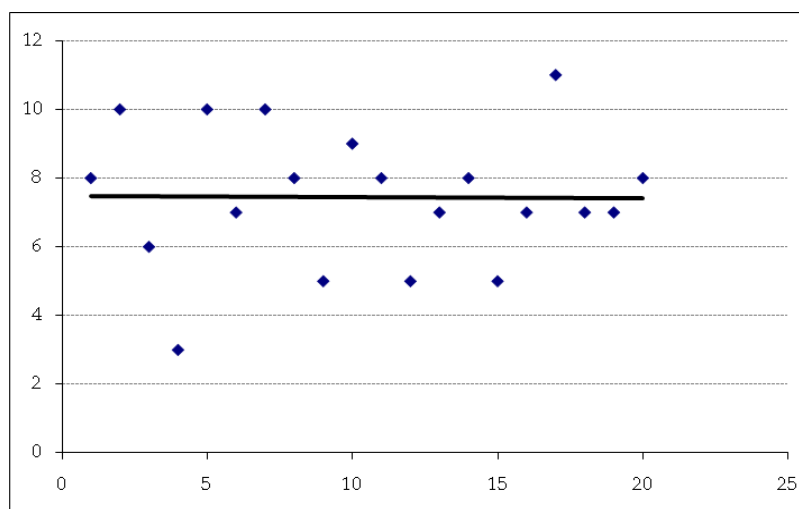


Gráfico 5 – Diagrama de dispersão: correlação entre uso da conjunção e compreensão leitora do grupo 2

A linha de tendência desse diagrama mostra a inexistência de correlação entre a compreensão leitora e o uso da conjunção.

O gráfico 6 mostra que a correlação linear de $0,08$ dá origem a uma explicação que resulta em uma reta quase horizontal.

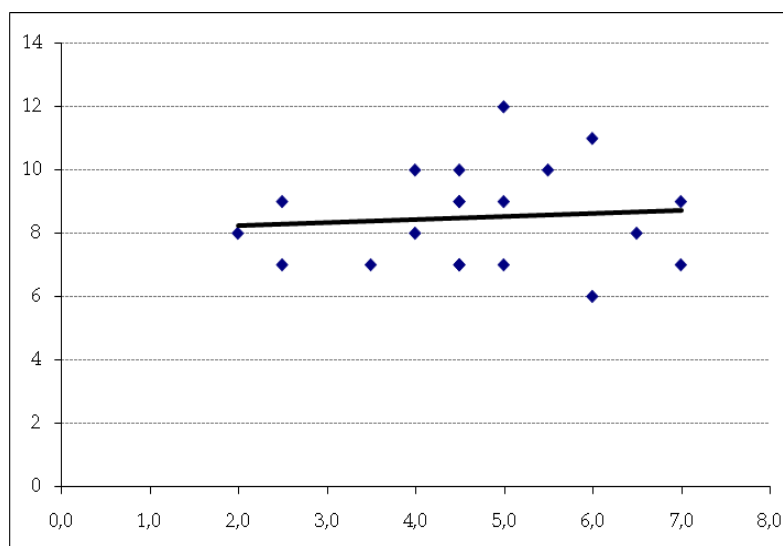


Gráfico 6 – Diagrama de dispersão: correlação entre consciência linguística e compreensão leitora do grupo 2

A linha de tendência desse diagrama, semelhante à linha do gráfico 5, mostra a quase inexistência de correlação entre compreensão leitora e o uso da conjunção.

As tabelas 14 e 15 e o gráfico 7 também se referem à questão de pesquisa “F”, que desejava verificar a correlação entre o emprego de conjunções, o nível de consciência linguística e o nível de compreensão leitora, mas agora associados os dois grupos.

A tabela 14 traz um comparativo entre todos os sujeitos e os três testes.

Tabela 14 – Comparativo entre todos os sujeitos e todos os testes

<i>sujeito</i>	<i>Uso da Conjunção (total de acertos)</i>	<i>Consciência linguística (pontuação por nível)</i>	<i>Compreensão leitora (total de acertos)</i>
1	7	2,5	8
2	6	2,5	9
3	8	3,0	11
4	5	2,0	10
5	11	5,0	8
6	6	2,5	10
7	9	5,5	11
8	7	3,0	9
9	5	1,0	5
10	6	2,5	10
11	8	3,0	11
12	7	3,0	8
13	8	4,5	9
14	6	1,5	6
15	9	4,5	9
16	8	3,5	8
17	11	4,0	10
18	7	2,0	9
19	6	1,5	8
20	8	6,0	11
21	8	6,0	11
22	10	6,0	6
23	6	4,5	7
24	3	2,0	8
25	10	6,5	8
26	7	4,0	10
27	10	7,0	7
28	8	5,0	12
29	5	3,5	7

30	9	5,0	7
31	8	4,0	8
32	5	2,5	7
33	7	4,5	10
34	8	4,5	9
35	5	2,5	9
36	7	4,5	9
37	11	7,0	9
38	7	5,5	10
39	7	5,0	9
40	8	4,5	7

A tabela 15 corresponde à correlação entre o uso da conjunção, a consciência linguística e a compreensão leitora referentes a todos os sujeitos, o que corresponde a junção de grupo 1 e grupo 2.

Tabela 15 – Correlação entre uso da conjunção, consciência linguística e compreensão leitora de todos os sujeitos

	<i>Uso da Conjunção</i>	<i>Consciência linguística</i>	<i>Compreensão leitora</i>
Uso da Conjunção	1		
Consciência linguística	0,74	1	
Compreensão leitora	0,13	0,18	1

O valor em negrito (0,74) indica correlação significativa entre o uso da conjunção e a consciência linguística no geral, pelos dois grupos em geral.

O gráfico 7 mostra correlação entre a consciência linguística de todos os 40 sujeitos e o uso da conjunção.

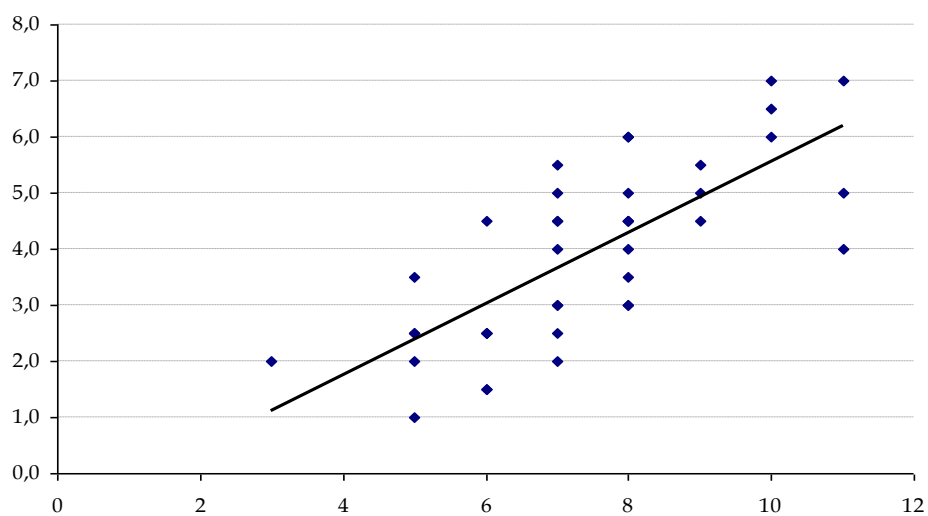


Gráfico 7 – Diagrama de dispersão: correlação entre uso da conjunção e consciência linguística de todos os sujeitos

Essa correlação linear entre consciência linguística de todos os sujeitos e o uso da conjunção é positiva, de 0,74.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo investigou questões referentes ao uso das conjunções, consciência linguística e compreensão leitora de alunos do último ano do ensino fundamental. Verificou o nível de compreensão leitora desses alunos, focalizando as sentenças com o uso de conjunções. Analisou o emprego de conjunções em situações lacunadas, com e sem a disponibilização de alternativas de resposta, verificou se havia ou não correlação entre o emprego de conjunções nas duas situações lacunadas (comparando os escores dessas diferentes situações de emprego) e correlacionou os escores entre o emprego de conjunções e o nível de compreensão leitora.

O ensino das conjunções não pode estar centralizado nas gramáticas normativas, nas “receitas” de uso, mas na consciência deste uso, na reflexão sobre este uso. Há muito se percebem alunos decorando as listas de conjunções, identificando-as em frases ou textos, classificando-as de acordo com a gramática normativa, realizando um mero e infundado exercício de memorização. Então, o que se comprova é que ainda não se trabalha, nas escolas, a consciência linguística do aluno e de fatos gramaticais presentes no texto, cuja percepção se faz necessária para que a compreensão leitora se realize a contento.

A partir dos resultados encontrados nesta pesquisa, é possível responder positivamente à questão da importância da consciência linguística no ensino de alguns dos conteúdos explorados em sala de aula, como as conjunções, pois é necessário que se explorem questões que envolvam a consciência linguística. Também se percebeu que ter, presumidamente, sistematizado o estudo das conjunções não indica um melhor desempenho na compreensão leitora, por exemplo. A ligação estreita está entre consciência linguística e o uso das conjunções, conforme se verificou neste estudo. Os sujeitos, em nenhum momento durante a aplicação dos instrumentos, souberam, pelo aplicador (no caso, a autora deste trabalho) que eles estavam trabalhando com as conjunções. Os resultados, sob alguns aspectos, foram surpreendentes.

No que se refere ao desempenho dos sujeitos quanto ao emprego de conjunções em situações lacunadas sem a presença de alternativas de repostas e em situações lacunadas com a alternativa de respostas, verificou-se que o fato de ter a caixa com as possibilidades de conjunções aumentou de 88 acertos (de um total de 300), obtidos pelo grupo 1, isto é, por aqueles que não receberam as alternativas de respostas, para 149 acertos, pelo grupo 2.

Os sujeitos, que mais acertaram questões no grupo 1, fizeram 8 acertos cada um (de um total de 15 questões), já no grupo 2, 11 foi o número máximo de acertos. O grupo 1 teve uma média de 4,4 acertos e o grupo 2, de 7,5.

Comprovou-se que disponibilizar as possibilidades de preenchimento das conjunções no texto aumenta o índice de acertos. Isso mostra que o significado, conforme Goodman (1991), não está apenas no texto, mas no escritor e no leitor, nas escolhas, na seleção feita pelo leitor, assim, as condições e limitações do leitor influenciarão o sentido resultante da leitura. A construção do sentido depende também de esquemas/conhecimentos entre escritor e leitor, de sintaxe, de léxico, e é o leitor o responsável por trazer, para dentro do texto, elementos importantes para a realização de inferências que o ajudem a prosseguir na construção do sentido evocado pelo texto.

Neste sentido, pode-se dizer que, durante os testes de preenchimento de lacunas, o leitor utilizou estratégias para encontrar partes significativas do texto que pudessem lhe dar pistas sobre as palavras a serem colocadas nas lacunas, estabelecendo relações de sentido entre essas partes, avaliando a consistência dessas informações, a coerência e inferindo o significado pretendido por tal palavra e pelo autor naquele contexto. O sujeito fez uso da predição leitora durante esse processo.

Em se tratando das conjunções, especificamente, segundo Halliday e Hasan (1985), por serem as relações conjuntivas diferentes das demais relações de coesão que se estabelecem nos textos, verificou-se que realmente o leitor/sujeito necessitou interpretar os termos (ou outros componentes do discurso) que precediam ou sucediam às lacunas, evidenciando que a conjunção mantém uma relação de interdependência entre esses termos (ou outros componentes) que conecta, embora essas conjunções não tivessem sido colocadas em uma ordem sucessiva, nem as frases aparecido uma após a outra. Portanto, as relações conjuntivas são textuais, representações dos tipos generalizados de conexões reconhecidas como elos entre frases, parágrafos, ideias presentes no texto. E o que essas conexões são depende dos significados expressos pelas sentenças, podendo ser experienciais, representadas pela interpretação linguística da experiência, ou interpessoais, representadas pela participação no discurso.

Os instrumentos desta pesquisa conforme já se esclareceu, exploravam questões que tinham conjunções aditivas, adversativas e causais, sob a perspectiva de Halliday e Hasan. Verificou-se, portanto, que as conjunções “ou” (3), “não apenas” (5), mas também (6), “se” (7), “caso” (9), “no entanto” (11) e “embora” (15) foram as menos utilizadas, ou praticamente não utilizadas por todos os sujeitos. Já as conjunções mais utilizadas foram

“e” (1), “para” (2) e “porque” (13). Esse resultado corrobora à ideia de Menyuk (1975) que diz que as crianças do pré-primário à 7ª série do Ensino Fundamental usam muito a conjunção “e” e menos frequente é o uso de “ou”, por exemplo. Os sujeitos também apresentaram dificuldade no uso das aditivas “não apenas” e “mas também”, por não relacionarem a união das orações, parágrafos, ideias através dessas conjunções; das adversativas “no entanto” e “embora”, por, de repente, serem as que desconhecem ou que menos utilizam nesta época de suas vidas; e das causais “se” e “caso”, por talvez encontrarem dificuldade em relacionar as informações que seguiam como causa ou efeito da informação anterior.

Não foi possível, conforme se observou no item 3.4, fazer correlação entre o emprego de conjunções em situações lacunadas a partir de alternativas disponibilizadas e o emprego de conjunções em situações lacunadas sem disponibilização de alternativas, uma vez que se tinham variáveis distintas e se verificou, através dos dados, que acertou mais alternativas o grupo de sujeitos que recebera alternativas de respostas (grupo 2), o que leva a pensar na possibilidade de as alternativas de repostas privilegiarem alguns sujeitos.

Utilizou-se, para verificar o nível de consciência linguística dos sujeitos quando focalizadas as sentenças com conjunções, códigos no momento da contagem de pontos relacionados ao aspecto do uso da conjunção juntamente com o preenchimento do protocolo da justificativa, correspondente aos níveis de consciência linguística. O sujeito demonstrava inconsciência quando não empregava conjunção, nem preenchia a justificativa (código 0). O sujeito demonstrava pré-consciência (2) quando usava determinada conjunção, mas errava esse uso e também a justificativa ou não justificava (código 1). O sujeito demonstrava pré-consciência (1) quando acertava no uso da conjunção, mas justificava incorretamente ou não justificava (código 2). O sujeito demonstrava consciência, quando acertava no uso da conjunção, mas justificava de forma inconsistente (código 3). E o sujeito demonstrava consciência plena, quando acertava no uso da conjunção e na justificativa desse uso (código 4).

Verificou-se que 62 respostas (de um total de 300), do grupo 1, correspondem ao nível de consciência (acerta no uso da conjunção e percebe a relação estabelecida, mas a justificativa é inconsistente) e 26 apenas, ao nível de consciência plena. Neste grupo, foram obtidas 199 respostas correspondentes ao nível de pré-consciência (2). Mas, no grupo 2, o número de respostas referentes ao nível de consciência praticamente duplica, passa para 116 (de um total de 300). E é curioso também que respostas referentes ao nível de pré-

consciência (1) caem pela metade neste grupo (de 12 no grupo 1, para 6 no grupo 2), e passam para 143 às correspondentes ao nível de pré-consciência (2).

Pode-se dizer que o fato de disponibilizar alternativas de respostas faz com que mais lacunas sejam preenchidas com conjunções corretas e justificadas também de forma mais apropriada e que menos lacunas sejam preenchidas de forma errada e não justificadas, ou justificadas incorretamente. Assim, disponibilizar as alternativas mostra que isso aumenta a possibilidade de usar a conjunção de forma mais consciente.

Cada nível recebera uma pontuação que variava de 0 a 1 ponto. Assim, o sujeito 20, do grupo 1, recebera um total de 6 pontos (a pontuação máxima deste grupo). Os dois sujeitos que mais pontos obtiveram em relação aos níveis de consciência linguística, no grupo 2, fizeram 7 pontos cada um. A menor pontuação do grupo 1 foi 1 ponto, e do grupo 2, 2 pontos. Aqui não se percebe diferença significativa entre esses dois grupos. Comprova-se aqui que a consciência linguística é, realmente, um dos fatores cognitivos implicados no processamento da leitura. Alcançá-la, entretanto, depende de fatores como: maturidade linguística, conhecimento linguístico, capacidade de raciocínio e conhecimento prévio do indivíduo. Só existe consciência linguística em leitura quando o indivíduo é capaz de selecionar deliberadamente e usar conscientemente as pistas do texto como recurso e/ou estratégia para chegar à compreensão, estabelecer as relações possíveis e necessárias entre uma multiplicidade de informações textuais e extratextuais, visando à construção do sentido durante o ato da leitura.

Percebeu-se, através do protocolo de justificativa, o *continuum* a que Poersch (1998) faz referência, uma vez que os sujeitos, em relação às conjunções, partiram durante o processo da conscientização, de um estado totalmente inconsciente, automático, passando por níveis que denotam pré-consciência, um simples dar-se conta, chegando ao nível da consciência plena.

No que se refere ao nível de compreensão leitora dos sujeitos considerando as relações estabelecidas pelas conjunções, procedeu-se da seguinte forma: o sujeito que preencheu a conjunção corretamente e que acertou o teste de verdadeiro ou falso, recebeu 1 ponto para cada uma das 15 questões. Assim, verificou-se que, no grupo 1, quatro dos vinte sujeitos marcaram 11 pontos (de um máximo de 15), e no grupo 2, um sujeito marcou 12 pontos. No geral, o grupo 1 teve o total de 180 acertos (de 300), enquanto o grupo 2, 170. Dez acertos a menos para o grupo que possuía as alternativas de respostas. No grupo 1, todos os sujeitos acertaram as questões 6 e 15, somente um não acertou a questão 1 e apenas 1 aluno acertou a questão 13. A questão 6 referia-se à conjunção “mas também” e a

15, à conjunção “embora”, que quase não foram utilizadas, conforme se constatou anteriormente, enquanto a questão 13, respondida corretamente apenas por um sujeito, referia-se à conjunção “porque”, utilizada corretamente por quase todos os sujeitos. Já no grupo 2, as questões 3, 6, 14 e 15 foram marcadas corretamente por todos os sujeitos, e dessas, apenas a 14 não entrara no grupo referente às conjunções menos utilizadas, e o mesmo que acontecera com o grupo 1, aconteceu com esse grupo em relação à questão 13. Esses resultados comprovam que a compreensão leitora não está relacionada ao fato de o sujeito saber preencher corretamente a lacuna com a conjunção.

A compreensão acontece quando o leitor consegue criar interação entre os conhecimentos linguístico, textual e de mundo, construindo o sentido do texto. Para alcançar a compreensão, segundo Brow (1980), além de o leitor estabelecer objetivos e formular hipóteses, todos os níveis de conhecimento (conhecimento prévio: linguístico, textual e de mundo) devem ser ativados durante a leitura.

Por fim, no que se refere à existência ou não de correlação entre o emprego de conjunções, o nível de consciência linguística e o nível de compreensão leitora, verificou-se que, em ambos os grupos, existem correlações e que a maior correlação está entre consciência linguística e o uso das conjunções. É neste aspecto que está a relevância desta pesquisa.

CONCLUSÃO

O presente estudo visou contribuir para os estudos psicolinguísticos sobre o uso de conjunções, consciência linguística e compreensão leitora. Os sujeitos foram 40 alunos regulares, com idades entre 13 e 14 anos, que frequentam a 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Porto Alegre.

Como objetivos desta pesquisa, analisou-se o emprego de conjunções em situações lacunadas, sem disponibilização de alternativas de resposta e o emprego de conjunções em situações lacunadas, a partir de disponibilização de respostas; verificou-se o nível de consciência linguística dos sujeitos no emprego das conjunções e o nível de compreensão leitora dos sujeitos considerando as relações estabelecidas pelas conjunções; comparou-se/correlacionaram-se os escores entre o emprego de conjunções em situações lacunadas a partir de alternativas disponibilizadas com os escores de emprego de conjunções em situações lacunadas sem disponibilização de alternativas; e por fim, correlacionaram-se os escores entre o emprego de conjunções, o nível de consciência linguística avaliados nas diferentes situações e o nível de compreensão leitora.

Verificou-se, no que se refere ao desempenho dos sujeitos quanto ao emprego de conjunções em situações lacunadas sem a presença de alternativas de repostas e em situações lacunadas com a alternativa de repostas, que o fato de ter a caixa com as possibilidades de conjunções aumentou consideravelmente o número de acertos dos sujeitos do grupo 2 (total de 149, média de 7,5 acertos). Isso comprova que disponibilizar as possibilidades de preenchimento das conjunções no texto aumenta o índice de acertos.

Correlacionar o emprego de conjunções em situações lacunadas a partir de alternativas disponibilizadas e o emprego de conjunções em situações lacunadas sem disponibilização de alternativas não foi possível, porque as variáveis eram distintas. Observou-se que o grupo que recebeu as alternativas de resposta acertara mais alternativas. Isso faz acreditar que disponibilizar alternativas privilegia os sujeitos.

Em relação ao nível de consciência linguística, verificou-se que o maior número de repostas, no grupo 1, corresponde ao nível de pré-consciência (1), sujeito erra o uso da conjunção e também a justificativa ou não justifica. Apenas 88 repostas (de um total de 300) correspondem aos níveis de consciência e consciência plena. Já no grupo 2 esse nível de consciência plena duplica e a soma dos resultados de consciência e consciência plena passam para 149. As repostas referentes ao nível de pré-consciência (1) caem pela metade

neste grupo, e passam para 143 às correspondentes ao nível de pré-consciência (2). Isso comprova que disponibilizar alternativas de respostas diminui, consideravelmente, o número de respostas pré-conscientes de nível (1) e (2), por exemplo, e aumenta, consideravelmente, o número de respostas dadas de forma consciente. Pode-se pensar que o ideal, então, em se tratando de aprendizagem da Língua Portuguesa, está em professores passarem a trabalhar com o uso de conjunções e a consciência sobre esse uso. Ter consciência no que se refere às conjunções não significa saber classificá-las, pois não foi preciso, neste estudo, que os alunos conhecessem a classificação das conjunções, segundo as gramáticas tradicionais (e normativas), para empregá-las corretamente (ou não) e ter consciência deste uso.

Verificou-se, no que se refere ao nível de compreensão leitora dos sujeitos considerando as relações estabelecidas pelas conjunções, que, de modo geral, os alunos tiveram um bom desempenho no teste de verdadeiro/falso. Independente de terem respondido ao instrumento I ou ao instrumento II, todos se saíram relativamente bem (no grupo 1, acertando até 12 questões; e no grupo 2, acertando até 11 questões). Inclusive, constatou-se que o fato de responder ao instrumento II não aumentou o número de acertos. Neste teste, não houve vantagem alguma ter as alternativas de resposta.

Verificou-se, no que se refere à existência ou não de correlação entre o emprego de conjunções, o nível de consciência linguística e o nível de compreensão leitora, que, em ambos os grupos, existem correlações e que a maior correlação está entre consciência linguística e o uso das conjunções. No grupo 1, os escores do emprego das conjunções e do nível de consciência linguística se correlacionam positivamente (0,77), assim como no grupo 2. Também existe, embora pequena, correlação entre uso da conjunção e compreensão leitora (0,32) e consciência linguística e compreensão leitora (0,52). No grupo 2, a correlação é positiva e o gráfico de tendência nos mostra uma reta inclinada bem acentuada (ascendência) entre uso da conjunção e consciência linguística (0,90). Isso quer dizer que o grupo que teve a oportunidade de aplicar as conjunções com base nas alternativas, talvez por causa dessa disponibilização, conseguiu dar respostas mais conscientes.

Até muito pouco tempo, professores de Língua Portuguesa detinham-se no ensino das classificações das conjunções, em um simples exercício de memorização feito pelos alunos, sem significação. Constatou-se, através desta pesquisa, que é possível utilizar as conjunções estabelecendo as relações apropriadas, sem mesmo conhecer as classificações, presentes nas gramáticas. Também se verificou que o aluno é capaz de verbalizar sobre

esse uso, explicando adequadamente as relações estabelecidas pelas conjunções no texto. O curioso é que aplicar um teste de compreensão leitora com base no uso das conjunções, não demonstra relação com o uso correto e consciente da conjunção. Portanto, é imprescindível que os professores passem a trabalhar com a consciência linguística do aluno.

O *corpus* deste trabalho ofereceu um número considerável de dados, e algumas eram as análises possíveis, e quanto mais tempo os dados eram observados, mais informações relevantes podiam ser retiradas dos mesmos, possibilitando novos questionamentos. Entretanto, procurou-se centrar no objetivo, uma vez que essa é uma pesquisa bem delimitada. Mas, a partir das análises obtidas, muitas outras questões podem surgir. Ir ao encontro das respostas para essas novas perguntas com base em velhas respostas é que é fazer pesquisa.

Esta pesquisa, por sua vez, trouxe um enfoque diferenciado nos estudos de compreensão leitora ao correlacioná-la ao uso de conjunções e à consciência linguística. Inovou na combinação dos instrumentos. Agrega às pesquisas que falam sobre o uso das conjunções e sobre a compreensão leitora. Alerta para a necessidade de os professores voltarem o seu olhar para a consciência linguística, comprovando que nela está o alicerce para a construção de significado na língua.

É importante mencionar que este estudo abre caminho para novas pesquisas, a fim de que os resultados possam ser comparados aos resultados obtidos com outros sujeitos, outras séries, como, por exemplo, as do Ensino Médio, e outras escolas. Sugere-se para futuros trabalhos de pesquisa que seja utilizado um maior número de sujeitos, que outros tipos de instrumentos sejam elaborados para verificar se realmente não existe correlação positiva entre o uso da conjunção e a compreensão leitora e entre esta e a consciência linguística. Enfim, incentiva-se a fazer pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BAKER, L. Social influences on metacognitive development. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Ed.). *Reading comprehension difficulties: processes and intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- BEAUGRANDE, Robert A.; DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to text linguistics*. Logman: New York, 1983.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática brasileira*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BORBA, Valquíria Claudete Machado. *Preditibilidade de conjunções e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2005.
- BROWN, Ann L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, Williams F., (orgs.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 40. ed. São Paulo: Nacional, 1997.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 2002.
- COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, Imprensa Universitária, Maceió, p. 163-174, dez. 1996.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. *Psicologia cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1994.
- FRANCO, Aínda Germann da Silva. *O uso da conjunção na narrativa escrita infantil*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2005.

GIASSON, Jocelyne. *A compreensão na leitura*. 2. ed. Porto, Portugal: ASA Editores II, S.A., 2000.

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

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita Gomez. *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1990.

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 9-43, dez. 1991.

GOODMAN, Yetta M. (org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1995.

GRONLUND, N.E. *A elaboração de testes de aproveitamento escolar*. São Paulo: EPU, 1974.

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

KATO, Mary Aizawa (org.). *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KATO, Mary Aizawa. Sintaxe e aquisição na teoria de princípios e parâmetros. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n.102, p. 57-73, 1995.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KIRST, Marta. O *cloze* na avaliação de textos em Língua Portuguesa, In: KIRST, M. CLEMENTE, E. *Linguística Aplicada ao ensino da Língua Portuguesa*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n.144, p. 189-214, 2006.

LEVY, D. Communicative goals and strategies. In: GIVÓN, T. (org.) *Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax*. Nova York: Academic Press, 1979.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 14. ed. São Paulo: Globo, 2000.

MARCUSCHI, Luís Antônio. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENYUK, Paula. *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Pioneira, 1975.

MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1997.

MORAES, Olinda Martins. Um estudo das relações de coesão em Português. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 2. p. 359-384, dez.1986.

OLLER, J. W. *Varieties of cloze procedure*. Language tests at school. London: Logman, 1979.

ORLANDI, Eni P. (Org.). *A leitura e os leitores*. São Paulo: Pontes, 1998.

PEREIRA, Vera Wannamacher. Arrisque-se... faça seu jogo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 47-63, 2002.

PEREIRA, Vera Wannamacher. Compreensão leitora de alunos do ensino médio. In: *ReVEL*, Porto Alegre, vol. 6, n. 11, ago.2008.

POERSCH, José Marcelino. Maturidade linguística e a aquisição do código escrito. In: POERSCH, José Marcelino. (Org.). *Alfabetização, uma construção cognitivo-social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992.

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

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

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

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

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

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

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 2003.

SÖHNGEN, Clarice. O procedimento “cloze” como instrumento metacognitivo na avaliação da compreensão leitora. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n.133, p. 139-149, set. 2003.

SPOHR, Maria de Lourdes. *Referências pessoais: compreensão leitora e consciência linguística de alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2006.

TAYLOR, W. "Cloze Procedure": A new tool for measuring reability. *Journalism Quartely*, v. 30, 1953.

TINKELMAN, S.N. *Melhorando os testes na sala de aula: um manual de procedimento na elaboração de testes para os professores*. Rio de Janeiro: USAID, 1967.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VALENTE, André. Coesão e coerência em textos jornalísticos. In: *Revista Comum*, Rio de Janeiro, v. 6, nº 16, p. 5 à 23, jan./jul. 2001.

ZANESCO, Liane Mroginiski. *A influência de atividades de versão escrita no aumento da consciência linguística no processo ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2001.

ANEXOS

Anexo A – Texto completo e adaptado

Comparar para crescer

Maria Helena Brito Izzo

Todos nós já nos comparamos, ao menos uma vez, com outras pessoas. Afinal, a comparação é inerente ao ser humano. Ocorre que ela tem um lado positivo e outro negativo. O positivo: comparar o nosso jeito de ser com o de outra pessoa, que nos parece mais preparada, pode servir de estímulo para melhorarmos nossa personalidade. Mesmo comparar algo que um conhecido tem, como uma casa bem arrumada, com a nossa, que às vezes precisa de arrumação, também serve de impulso para fazermos o nosso dia-a-dia mais caprichado.

A comparação é saudável quando nos faz descobrir uma capacidade para aperfeiçoamento ou uma habilidade ainda desconhecida. Quem faz esse tipo de comparação aprende com quem é comparado, porque nessa vida aprendemos não apenas nas escolas, mas também com colegas de trabalho, vizinhos, amigos e até com desconhecidos. Assim como eles podem aprender a ser melhores conosco. A comparação é positiva nesse sentido.

Já o lado negativo dela é quando descamba para a inveja maldosa. A inveja jamais foi o melhor sentimento. Se vemos no outro que comparamos algo para ser invejado, e ficamos de mau humor por isso, é sinal de que alguma coisa precisa ser revista em nossa vida. Por exemplo: evite a comparação caso tenha maus sentimentos. Sempre é bom lembrar que na sociedade onde vivemos, cheia de desigualdades sociais, nem todos tiveram a mesma oportunidade. E isso não é um consolo, mas uma verdade. O que não impede de você lutar, trabalhar duro, estudar com afinco, batalhar e se superar. Mas não para ser melhor do que o seu próximo, e sim para ser uma pessoa melhor.

Quantos gênios não saíram do nada? Se isso aconteceu não foi porque ficaram parados, invejando quem estava acima deles. Pode até ser que em algum momento de suas vidas eles se compararam com alguém melhor, mas este alguém serviu como exemplo, não de motivo de inveja. Ao invés de sucumbir a um sentimento mau, os vencedores têm força de vontade para superar as dificuldades. Que tal fazer o mesmo, se você estiver se sentindo por baixo? Vá à luta, meu amigo ou minha amiga. Você e o mundo só terão a ganhar.

Anexo B – Texto completo, adaptado e com as conjunções destacadas e numeradas

Comparar para crescer

Maria Helena Brito Izzo

Todos nós já nos comparamos, ao menos uma vez, com outras pessoas. Afinal, a comparação é inerente ao ser humano. Ocorre que ela tem um lado positivo **e** (1) outro negativo. O positivo: comparar o nosso jeito de ser com o de outra pessoa, que nos parece mais preparada, pode servir de estímulo **para** (2) melhorarmos nossa personalidade. Mesmo comparar algo que um conhecido tem, como uma casa bem arrumada, com a nossa, que às vezes precisa de arrumação, também serve de impulso para fazermos o nosso dia-a-dia mais caprichado.

A comparação é saudável quando nos faz descobrir uma capacidade para aperfeiçoamento **ou** (3) uma habilidade ainda desconhecida. Quem faz esse tipo de comparação aprende com quem é comparado, **porque** (4) nessa vida aprendemos **não apenas** (5) nas escolas, **mas também** (6) com colegas de trabalho, vizinhos, amigos e até com desconhecidos. Assim como eles podem aprender a ser melhores conosco. A comparação é positiva nesse sentido.

Já o lado negativo dela é quando descamba para a inveja maldosa. A inveja jamais foi o melhor sentimento. **Se** (7) vemos no outro que comparamos algo para ser invejado, e ficamos de mau humor por isso, é sinal de que alguma coisa precisa ser revista em nossa vida. **Por exemplo** (8): evite a comparação **caso** (9) tenha maus sentimentos. Sempre é bom lembrar que na sociedade onde vivemos, cheia de desigualdades sociais, nem todos tiveram a mesma oportunidade. E isso não é um consolo, **mas** (10) uma verdade. O que, **no entanto**, (11) não impede de você lutar, trabalhar duro, estudar com afinco, batalhar e se superar. **Mas** (12) não para ser melhor do que o seu próximo, e sim para ser uma pessoa melhor.

Quantos gênios não saíram do nada? Se isso aconteceu não foi **porque** (13) ficaram parados, invejando quem estava acima deles. Pode até ser que em algum momento de suas vidas eles se compararam com alguém melhor, **mas** (14) este alguém serviu como exemplo, não de motivo de inveja. Ao invés de sucumbir a um sentimento mau, os vencedores têm força de vontade para superar as dificuldades. Que tal fazer o mesmo, se você estiver se sentindo por baixo? **Embora** (15) seja difícil, vá à luta, meu amigo ou minha amiga. Você e o mundo só terão a ganhar.

Anexo C

Instrumento I. Instrumento de emprego de conjunções e protocolo (ECS)

Instrumento III. Protocolo de justificativa

Nome: _____ Série: _____

Complete as lacunas em branco com as palavras que faltam.

Comparar para crescer

Maria Helena Brito Izzo

(texto adaptado)

Todos nós já nos comparamos, ao menos uma vez, com outras pessoas. Afinal, a comparação é inerente ao ser humano. Ocorre que ela tem um lado positivo _____ (1) outro negativo. O positivo: comparar o nosso jeito de ser com o de outra pessoa, que nos parece mais preparada, pode servir de estímulo _____ (2) melhorarmos nossa personalidade. Mesmo comparar algo que um conhecido tem, como uma casa bem arrumada, com a nossa, que às vezes precisa de arrumação, também serve de impulso para fazermos o nosso dia-a-dia mais caprichado.

A comparação é saudável quando nos faz descobrir uma capacidade para aperfeiçoamento _____ (3) uma habilidade ainda desconhecida. Quem faz esse tipo de comparação aprende com quem é comparado, _____ (4) nessa vida aprendemos _____ (5) nas escolas, _____ (6) com colegas de trabalho, vizinhos, amigos e até com desconhecidos. Assim como eles podem aprender a ser melhores conosco. A comparação é positiva nesse sentido.

Já o lado negativo dela é quando descamba para a inveja maldosa. A inveja jamais foi o melhor sentimento. _____ (7) vemos no outro que comparamos algo para ser invejado, e ficamos de mau humor por isso, é sinal de que alguma coisa precisa ser revista em nossa vida. _____ (8): evite a comparação _____ (9) tenha maus sentimentos. Sempre é bom lembrar que na sociedade onde vivemos, cheia de desigualdades sociais, nem todos tiveram a mesma oportunidade. E isso não é um consolo, _____ (10) uma verdade. O que, _____, (11) não impede de você lutar, trabalhar duro, estudar com afinco, batalhar e se superar. _____ (12) não para ser melhor do que o seu próximo, e sim para ser uma pessoa melhor.

Quantos gênios não saíram do nada? Se isso aconteceu não foi _____ (13) ficaram parados, invejando quem estava acima deles. Pode até ser que em algum momento de suas vidas eles se compararam com alguém melhor, _____ (14) este alguém serviu como exemplo, não de motivo de inveja. Ao invés de sucumbir a um sentimento mau, os vencedores têm força de vontade para superar as dificuldades. Que tal fazer o mesmo, se você estiver se sentindo por baixo? _____ (15) seja difícil, vá à luta, meu amigo ou minha amiga. Você e o mundo só terão a ganhar.

Neste espaço, justifique a sua escolha.

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

(6)

(7)

(8)

(9)

(10)

(11)

(12)

(13)

(14)

(15)

Anexo D

Instrumento II. Instrumento de emprego de conjunções e protocolo (ECC)

Instrumento III. Protocolo de justificativa

Nome: _____ Série: _____

Complete as lacunas em branco com as palavras que faltam. Para isso, você usará algumas das palavras da caixa ao lado.

Comparar para crescer

Maria Helena Brito Izzo

(texto adaptado)

porque – por exemplo – mas também – ou – mas –
nesse caso – por outro lado – em vez disso – caso –
no entanto – se – e – mas – embora – além disso –
para – de qualquer modo – não apenas –
por esta razão – porque – mas

Todos nós já nos comparamos, ao menos uma vez, com outras pessoas. Afinal, a comparação é inerente ao ser humano. Ocorre que ela tem um lado positivo _____ (1) outro negativo. O positivo: comparar o nosso jeito de ser com o de outra pessoa, que nos parece mais preparada, pode servir de estímulo _____ (2) melhorarmos nossa personalidade. Mesmo comparar algo que um conhecido tem, como uma casa bem arrumada, com a nossa, que às vezes precisa de arrumação, também serve de impulso para fazermos o nosso dia-a-dia mais caprichado.

A comparação é saudável quando nos faz descobrir uma capacidade para aperfeiçoamento _____ (3) uma habilidade ainda desconhecida. Quem faz esse tipo de comparação aprende com quem é comparado, _____ (4) nessa vida aprendemos _____ (5) nas escolas, _____ (6) com colegas de trabalho, vizinhos, amigos e até com desconhecidos. Assim como eles podem aprender a ser melhores conosco. A comparação é positiva nesse sentido.

Já o lado negativo dela é quando descamba para a inveja maldosa. A inveja jamais foi o melhor sentimento. _____ (7) vemos no outro que comparamos algo para ser invejado, e ficamos de mau humor por isso, é sinal de que alguma coisa precisa ser revista em nossa vida. _____ (8): evite a comparação _____ (9) tenha maus sentimentos. Sempre é bom lembrar que na sociedade onde vivemos, cheia de desigualdades sociais, nem todos tiveram a mesma oportunidade. E isso não é um consolo, _____ (10) uma verdade. O que, _____, (11) não impede de você lutar, trabalhar duro, estudar com afinco, batalhar e se superar. _____ (12) não para ser melhor do que o seu próximo, e sim para ser uma pessoa melhor.

Quantos gênios não saíram do nada? Se isso aconteceu não foi _____ (13) ficaram parados, invejando quem estava acima deles. Pode até ser que em algum momento de suas vidas eles se compararam com alguém melhor, _____ (14) este alguém serviu como exemplo, não de motivo de inveja. Ao invés de sucumbir a um sentimento mau, os vencedores têm força de vontade para superar as dificuldades. Que tal fazer o mesmo, se você estiver se sentindo por baixo? _____ (15) seja difícil, vá à luta, meu amigo ou minha amiga. Você e o mundo só terão a ganhar.

Neste espaço, justifique a sua escolha.

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

(6)

(7)

(8)

(9)

(10)

(11)

(12)

(13)

(14)

(15)

Anexo E

Instrumento IV. Instrumento de compreensão leitora (V/F)

Nome: _____ Série: _____

Escreva V (verdadeiro) ou F (falso) para as afirmativas abaixo, considerando o texto lido. Justifique as afirmativas que considerar falsas.

1. () A comparação nem sempre é positiva.

2. () A comparação entre o nosso jeito e o de uma pessoa mais preparada nem sempre nos faz melhorarmos nossa personalidade.

3. () Descobrir em nós algo que ainda não conhecemos e um jeito de nos aperfeiçoar é o bom de comparar.

4. () Nem sempre quem aproveita o lado bom da comparação aprende com quem é comparado.

5. () Aprendemos mais em escolas do que com vizinhos e amigos.

6. () Podemos aprender de muitas formas: na escola, com os colegas de trabalho, vizinhos, amigos e com pessoas desconhecidas.

7. () Ter inveja dos outros indica que queremos crescer.

8. () Se sentimos inveja, o melhor é fazer uma comparação cuidadosa.

9. () Mesmo havendo maus sentimentos, a comparação não deve ser evitada.

10. () Viver em uma sociedade desigual, sem a mesma oportunidade dos demais é um consolo e uma verdade.

11. () Saber a verdade traz dificuldades para a pessoa lutar, trabalhar bastante, estudar muito.

12. () As pessoas lutam também para serem melhores que o próximo.

13. () A comparação ajudou os gênios a saírem do nada.

14. () Alguns gênios podem ter sido bem sucedidos por terem tido um exemplo positivo.

15. () Devemos lutar ainda que não seja fácil a superação de dificuldades.

Anexo F

Gabarito do teste de Verdadeiro ou Falso (instrumento IV) com a previsão de justificativa.

1. (V) A comparação nem sempre é positiva.
2. (V) A comparação entre o nosso jeito e o de uma pessoa mais preparada nem sempre nos faz melhorarmos nossa personalidade.
3. (V) Descobrir em nós algo que ainda não conhecemos e um jeito de nos aperfeiçoar é o bom de comparar.
4. (F) Nem sempre quem aproveita o lado bom da comparação aprende com quem é comparado.
5. (F) Aprendemos mais em escolas do que com vizinhos e amigos.
6. (V) Podemos aprender de muitas formas: na escola, com os colegas de trabalho, vizinhos, amigos e com pessoas desconhecidas.
7. (F) Ter inveja dos outros indica que queremos crescer.
8. (F) Se sentimos inveja, o melhor é fazer uma comparação cuidadosa.
9. (F) Mesmo havendo maus sentimentos, a comparação não deve ser evitada.
10. (F) Viver em uma sociedade desigual, sem a mesma oportunidade dos demais é um consolo e uma verdade.
11. (F) Saber a verdade traz dificuldades para a pessoa lutar, trabalhar bastante, estudar muito.
12. (F) As pessoas lutam também para serem melhores que o próximo.
13. (F) A comparação ajudou os gênios a saírem do nada.
14. (V) Alguns gênios podem ter sido bem sucedidos por terem tido um exemplo positivo.
15. (V) Devemos lutar ainda que não seja fácil a superação de dificuldades.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)