

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**A COMPREENSÃO LEITORA DE PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Wilsa Maria Ramos

Brasília, DF

Setembro- 2005

**TESE APRESENTADA À COMISSÃO
EXAMINADORA DO INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA, COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
DOUTOR EM PSICOLOGIA, NA ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO DA PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO, SOB
ORIENTAÇÃO DA PROFª DRA. SILVIANE
BARBATO.**

Wilsa Maria Ramos

**A COMPREENSÃO LEITORA DE PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Silviane Barbato – Instituto de Psicologia - UnB

Prof. Dr. Jesús Ignacio Martín Cordero UNED-ES

Prof. Dra. Lucília Garcez – Faculdade de Letras – UnB

Prof. Dra. Lúcia Helena Pulino – Instituto de Psicologia – UnB

Prof. Dra. Marisa Brito da Justa Neves - Instituto de Psicologia - UnB

Agradecimentos

A meus pais, Wilson Ramos e Maysa Azze, amigos, pessoas fortes, que me formaram para compreender a grandiosidade de ser gente. Vocês estão e estarão eternamente presentes em minha vida. Amo-os por demasiado.

A Vilmar Herbert, companheiro, que sempre me apoiou em todos os momentos e mesmo nos mais distantes do meu projeto profissional. Na minha ausência substituiu-me de forma brilhante. A ti, meu querido esposo, fica a minha eterna gratidão.

A meus filhos, Igor e Thaísa, que sempre me apoiaram, trazendo luz à minha vida e sendo alimento para a minha busca do saber. Na minha ausência suportaram com distinção a distância física entre nós e, tornaram-se mais fortes do que já eram.

A Silviane Barbato, orientadora, amiga, confiante, profunda em suas discussões e inquietações científicas. Alerta e sensível às minhas emoções, sempre presente mesmo na distância de Madri-Brasília, minha confraternização e agradecimento especial.

A Juan Antonio García Madruga, professor da Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED) -Espanha, excelente co-orientador e grande amigo. A quem expresso enorme gratidão por ter me introduzido no tema da pesquisa de forma contundente, profissional e competente.

À querida amiga espanhola Pilar Pozo, que me apoio numa cidade onde eu era estrangeira. Foi companheira nos percursos académicos e também nos percursos etílicos pelas maravilhosas *calles antiguas* de Madri. Aproveito para agradecer por ter me apresentado, sua mãe e filha e Eva, grande amiga, mulher forte e determinada.

Também agradeço as professoras da UNED Nuria Carriedo (diretora do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação) e Laura Méndez Zaballos (professora do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação) pela participação em discussões

e orientações durante a minha instância de estudos nesta Universidade. Agradeço também a Rut Martinez, doutoranda pela Universidade de Alcalá de Henarez (ES), que me ensinou a trabalhar com o programa NUD*IST.

À grande amiga Lucília Garcez, que mesmo em momentos difíceis de sua vida não me negou colo e orientação acadêmica, sempre com a mesma amizade e confiança que deposita no ser humano.

Aos amigos e amigas, grandes educadores, que se fizeram presentes na minha trajetória profissional e que incansavelmente trabalharam em projetos do MEC em busca de alternativas para a formação continuada de professores: Maria Umbelina Caiafa, Mindé Badauy, Maria Antonieta Antunes Cunha, Ana Lúcia Amaral, Sandra Azzi, Regina Godoy, José Vieira, Claisy Marinho, Cristiano Muniz, Nilza Bertoni, Maria Luiza Coroa, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Roseneide Souza, Rejane Leatrice De Marco e Adalgisa Rodrigues Maia.

A todas as secretárias de Educação e coordenadoras dos programas Proformação, Gestar e Praler que me mostraram a realidade das escolas públicas e me fizeram acreditar de que é possível mudar o nosso país, pela pavimentação sólida, séria e permanente da via da educação pública.

Em penúltimo lugar, mas não menos importante, agradeço, especialmente, às professoras que participaram da pesquisa, abrindo as portas de seus *fazeres* e de suas classes, demonstrando interesse e expectativas positivas frente à pesquisa.

E finalmente, ao Programa Alban, pelo financiamento da bolsa de estudos (E04D047103BR) no período de agosto de 2004 a fevereiro de 2005, para a Universidade Nacional de Educação a Distancia, Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação, Madri, Espanha.

SUMÁRIO

Apresentação	1
Capítulo 1 - Tecendo as teias dos significados que envolvem a compreensão leitora	5
Introdução	5
1.1 A natureza social e cultural da leitura	7
1.2 Psicologia social e cognição distribuída	8
1.3 Linguagem enquanto discurso dialógico	9
1.4 Pensamento e linguagem e o processo de compreensão leitora	11
1.5 Os significados na compreensão leitora	15
1.6 As interfaces do leitor e o texto	20
Capítulo 2 - Elementos que influenciam e constituem a compreensão do discurso	23
Introdução	23
2.1 Breve histórico	24
2.2 <i>Background</i> e justificativa do referencial teórico	28
2.3 Aprendizagem a partir de textos: ler para aprender	34
2.4 Compreensão leitora e sua complexidade	36
2.5 Tecendo as teias textuais	44
2.6 A natureza estratégica da leitura e suas implicações educativas	47
2.7 A construção da representação mental do significado do discurso: diferentes níveis de representação	50

2.7.1 O resultado da compreensão: construção de uma representação situacional	51
2.7.2 A representação proposicional do texto: a macroestrutura	54
2.7.3 A representação proposicional do texto: a microestrutura	60
2.8 Conhecimento prévio e inferência	61
2.8.1 Conhecimentos prévios: interconectividade de saberes.	61
2.8.2 O papel das inferências na compreensão textual	62
2.8.3 O conhecimento geral sobre o mundo: a teoria do esquema	67
2.9 O conhecimento sobre os gêneros e os tipos textuais	69
2.9.1 Estruturas textuais	74
2.10 O fluxo do processamento da compreensão leitora	79
2.11 Estratégias de aprendizagem e estratégias de leitura	80
2.12 Metacognição e compreensão leitora	84
Capítulo 3 - O ensino-aprendizagem da compreensão leitora e o papel do professor	87
Introdução	87
3.1 Aprender para ensinar: o papel do professor no ensino da compreensão leitora	88
3.2 O conhecimento docente e as práticas cotidianas	90
3.3 Atividades de preparação para o ensino	92
3.4 Construindo saberes sobre o objeto de estudo	98
3.5 Modelo de compreensão leitora	101
Capítulo 4 - Objetivo	114
Introdução	114
4.1 Foco da pesquisa	114

4.2 Perguntas	116
4.3 Definições de estratégias e das subestratégias	116
Capítulo 5 - Metodologia	118
Introdução	118
5.1 Estudo de casos	118
5.1.2 Triangulação	120
5.2 Participantes	120
5.3 Materiais e instrumentos	121
5.3.1 Textos	122
5.4 Procedimentos de coleta	123
5.4.1 Procedimentos de coleta do primeiro momento: sessão um e dois	124
5.4.2 Procedimentos de coleta do segundo momento: sessão três, quatro e cinco	126
5.5 Procedimentos de análise	127
5.5.1 Elaboração do sumário da trajetória escolar e profissional	128
5.5.2 Preparação para análise das estratégias de compreensão leitora	128
5.5.3 Estratégias de compreensão leitora: a sala de aula	130
5.6 O uso do programa NUD*IST	132
Capítulo 6 - Análises dos resultados e discussão	143
Introdução	143
6.1 Conhecendo um pouco da história da Participante 1	143
6.1.1 Resultados de P1 no texto 1	147
6.1.2 Resultados de P1 no texto 2	150

6.1.3 Resultados da classe de P1 no texto 3	158
6.1.4 Relações entre as estratégias usadas por P1 em atividade individual e em classe	170
6.2 Conhecendo um pouco da história da Participante 2	174
6.2.1 Resultados de P2 no texto 1	176
6.2.2 Resultados de P2 no texto 2	180
6.2.3 Resultados da classe de P2 no texto 3	186
6.2.4 Relações entre as estratégias usadas por P2 em atividade individual e em classe	195
6.3 Conhecendo um pouco da história da Participante 3	198
6.3.1 Resultados de P3 no texto 1	201
6.3.2 Resultados de P3 no texto 2	204
6.3.3 Resultados da classe de P3 no texto 3	211
6.3.4 Relações entre as estratégias usadas por P3 em atividade individual e em classe	220
6.4 Relações entre as três Participantes	222
6.5 Discussão	225
7 - Conclusões	231
BIBLIOGRAFIA	234
ANEXOS	247
ANEXO 1. Questionário de interesse em participar da pesquisa	248
ANEXO 2. Texto 1 A fadiga da informação	250
ANEXO 3. Texto 2 Polêmicas do paladar	251

ANEXO 4. Texto 3 O touro e o homem	252
ANEXO 5. Questionário para avaliar a compreensão leitora do texto 1	253
ANEXO 6. Roteiro de perguntas abertas para o texto 2	255
ANEXO 7. Análise do texto 1	256
ANEXO 8. Análise do texto 2	271
ANEXO 9. Análise do texto 3	282
ANEXO 10. Quadro 1 - Matriz de estratégias e subestratégias de compreensão leitora	287
ANEXO 11. Frequência das estratégias e sub-estratégias comparativas de P1	288
ANEXO 12. Frequência das estratégias e sub-estratégias comparativas de P2	289
ANEXO 13. Frequência das estratégias e sub-estratégias comparativas de P3	290
ANEXO 14. Frequência das estratégias e sub-estratégias (P1, P2 e P3)	291
Participantes x Em Classe	

TABELAS

Tabela 1. Estratégia e sub-estratégias textual	105
Tabela 2.1. Estratégia e sub-estratégias conhecimento prévio	109
Tabela 2.2. Estratégia e sub-estratégias de inferência	110
Tabela 3. Estratégia e sub-estratégias de automonitoramento	112
Tabela 4. Dados sócio-profissionais das participantes	121
Tabela 5. Passos para a análise da observação da sala de aula – texto 3	131
Tabela 6. Documentos dos três textos por Participante	133
Tabela 7. Acertos e estratégias aplicados por P1 no texto 1	147
Tabela 8. Quantidade de subestratégias textuais de P1 no texto 2	151
Tabela 9. Quantidade de subestratégias de conhecimento prévio e inferência de P1 no texto 2	153
Tabela 10. Quantidade de subestratégias de automonitoramento de P1 no texto 2	156
Tabela 11. Episódios e seqüências de ensino de P1 no texto 3	160
Tabela 12. Quantidade de subestratégias textuais de P1 no texto 3	161
Tabela 13. Quantidade de subestratégias de conhecimento prévio e inferência de P1 no texto 3	166
Tabela 14. Quantidade de subestratégias de automonitoramento de P1 no texto 3	167
Tabela 15. Acertos e estratégias aplicados por P2 no texto 1	177
Tabela 16. Quantidade de subestratégias textuais de P2 no texto 2	181
Tabela 17. Quantidade de subestratégias conhecimento prévio e inferência de P2 no texto 2	182
Tabela 18. Quantidade de subestratégia de automonitoramento de P2 no texto 2	184

Tabela 19. Episódios e seqüências de ensino de P2 no texto 3	188
Tabela 20. Quantidade de subestratégias textuais de P2 no texto 3	189
Tabela 21. Quantidade de subestratégias de conhecimento prévio e inferência de P2 no texto 3	191
Tabela 22. Quantidade de subestratégia de automonitoramento de P2 no texto 3	193
Tabela 23. Acertos e estratégias aplicados por P3 no texto 1	201
Tabela 24. Quantidade de subestratégias textuais de P3 no texto 2	205
Tabela 25. Quantidade de subestratégias conhecimento prévio e inferência de P3 no texto 2	207
Tabela 26. Quantidade de subestratégias de automonitoramento de P3 no texto 2	209
Tabela 27. Episódios e seqüências de ensino de P3 no texto 3	213
Tabela 28. Quantidade de subestratégias textuais de P3 no texto 3	214
Tabela 29. Quantidade de subestratégias de conhecimento prévio e inferência de P3 no texto 3	217
Tabela 30. Quantidade de subestratégias de automonitoramento de P3 no texto 3	218
Tabela 31. Estratégias e sub-estratégias de compreensão leitora mais utilizadas no curso do processamento textual	222
Tabela 32. Estratégias e sub-estratégias não usadas pelas Participantes	223

FIGURAS

Figura 1. Organização hierárquica do texto.	52
Figura 2. Globo terrestre.	53
Figura 3. Elementos do processamento textual e suas interações intra e interníveis.	99
Figura 4. Tela principal do NUD*IST.	132
Figura 5. Tela referente aos documentos tratados no NUD*IST por participante e por cor.	134
Figura 6. Tela do NUD*IST referente a criação de categorias (<i>Nodes</i>).	135
Figura 7. Categorias da pesquisa: a dimensão <i>Free</i> (54).	136
Figura 8. Codificação das estratégias e subestratégias.	137
Figura 9. Relação das 21 subestratégias de estratégia textual.	138
Figura 10. Relação das 6 subestratégias de conhecimento prévio.	139
Figura 11. Relação das 6 subestratégias de inferência.	139
Figura 12. Relação das 6 subestratégias de automonitoramento.	140
Figura 13. Codificação do relato de P1 no texto 2.	141
Figura 14. Frequência das subestratégias de P1 no texto 1.	148
Figura 15. Frequência das subestratégias P1 no texto 2.	157
Figura 16. Frequência das subestratégias de P1 no texto 3 em classe.	169
Figura 17. Comparação da frequência das subestratégias de P1 nos três textos.	171
Figura 18. Frequência das subestratégias de P2 no texto 1.	177
Figura 19. Frequência das subestratégias de P2 no texto 2.	185
Figura 20. Frequência das subestratégias de P2 no texto 3 em classe.	194

Figura 21. Comparação da frequência das subestratégias de P2 nos três textos.	195
Figura 22. Frequência das subestratégias de P3 no texto 1.	202
Figura 23. Frequência das subestratégias de P3 no texto 2.	210
Figura 24. Frequência das subestratégias de P3 no texto 3 em classe.	220
Figura 25. Comparação da frequência das subestratégias de P3 nos três textos.	221

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo identificar e analisar as estratégias de compreensão leitora usadas por professores e relacioná-las com as estratégias de ensino em classe.

O referencial teórico enfocou os conceitos de compreensão leitora, relações e processos constituintes, destacando as estratégias de processamento ativo do texto que devem ser aplicadas na base textual para a construção da macroestrutura e da representação situacional.

Desenvolvemos um modelo de análise capaz de identificar as estratégias que o professor utiliza no processamento textual. Analisamos três tipos de estratégias de compreensão leitora: textuais, de conhecimento prévio e inferência e de automonitoramento.

Realizamos três estudos de caso de professoras do ensino fundamental (3^a e 4^a séries). Na investigação, exploramos as estratégias propriamente ditas do professor leitor, posteriormente, as estratégias de compreensão em sala de aula e, finalmente, relacionamos os dois momentos.

Os resultados apontaram que as estratégias usadas pelas professoras divergiram das estratégias usadas em sala de aula. Em classe, houve uma tendência ao uso de estratégias de repetição das proposições, paráfrases sem aporte de conhecimentos e inferências, resultando num processo de ensino por repetição dos conteúdos textuais. No processo de leitura das professoras, utilizaram as estratégias de paráfrase e construção da microestrutura, mas também utilizaram a evocação de conhecimento prévio, contrastando o seu conhecimento com as idéias do texto, as macro-regras e o processo inferencial.

Concluimos que, nos casos estudados, a atividade de ensino da compreensão leitora expressa um conjunto de técnicas isoladas e pouco efetivas. O currículo de formação dos professores é um fator crítico que explica, em parte, esses resultados, porque não inclui o tema compreensão leitora.

Palavras-chaves: compreensão leitora; estratégias; formação de professores.

Abstract

The purpose of the current work was to identify and analyze the reading comprehensive strategies used by teachers and relate them to the teaching strategies adopted in class.

The theoretical reference focused on the reading comprehension concepts, relations and constitutions elements, detaching the strategies of the active text process that should be applied on the literal base for the construction of the macrostructure and of the situation representation.

We have developed a model of capable analysis to identify the strategies teacher's uses in the textual processing. We have analyzed three reading comprehension strategies kinds: textual, prior knowledge and inferential process and self-monitoring.

We've worked on the studies of three teachers of fundamental school (3rd and 4th grades). During the research, we have exploited the strategies properly used by teacher reading and the strategies of comprehension in classroom, and finally we related the two moments.

The results have shown that the strategies used by teachers diverged from the strategies used in classroom. In class there was a tendency to the repetition of some strategies, using relating micro propositions, paraphrases without evoke prior knowledge and inferences, resulting in a very superficial comprehension. On the teacher reading comprehension results, they not only used paraphrases and microstructure construction, but also used the evocation of prior knowledge, contrasting his knowledge with text ideas, the macro-rules and inferences process.

We have concluded that in these cases studies the result of reading comprehension process in class expresses a group of isolated ideas of little effectiveness. The teaching curriculum education is a critical factor that, in part, explains these results due to the fact that it doesn't include the reading comprehension theme.

Keys-words: reading comprehension; strategies; teacher training

Resumen

El actual trabajo tiene como objetivo identificar y analizar las estrategias usadas en de la comprensión lectora de los profesores y relacionarlas con las estrategias de enseñanza en clase.

El referencial teórico enfocó los conceptos de la comprensión lectora, relaciones y sus procesos constitutivos, separando las estrategias del proceso activo del texto que debe ser aplicado en la base textual para la construcción de la macro estructura y la representación situacional.

Desarrollamos un modelo del análisis para identificar las estrategias y sus aplicaciones por el profesor en el proceso. Analizamos tres tipos de estrategias de la comprensión lectora: textual, del conocimiento que dispone el sujeto e las inferencias y autocontrol.

Llevamos con tres estudios dei caso de profesores de la educación básica (grado 3a y 4a). En la investigación, explotamos las estrategias dichas del profesor de la comprensión y más adelante las estrategias en su clase, y finalmente relacionamos los dos momentos.

Los resultados han señalado que las estrategias usadas para los profesores divergieron de las estrategias usadas en clase. En clase hay una tendencia al uso de estrategias de la repetición de las frases, las paráfrasis resultando en proceso de repetición de la base textual.

En el proceso de la lectura de los profesores, han utilizado las estrategias de la paráfrasis y de la construcción del micro estructura, pero también habían utilizado el conocimiento que dispone el sujeto, poner en contraste su conocimiento con las ideas del texto, las macro-reglas y el proceso de la inferencia.

Concluye que en los casos estudiados la actividad de la enseñanza de la comprensión lectora resultó un sistema de técnicas aisladas y poco eficaz. El currículo de la formación de los profesores es un factor crítica eso explica en parte estos resultados porque no incluye el tema comprensión lectura en clase.

Palabra-llaves: comprensión lectora; estrategias; formación de profesores

APRESENTAÇÃO

A partir da década de 90, as políticas públicas de educação vêm dando grande ênfase à avaliação dos sistemas escolares, ou seja, do rendimento escolar, nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior). Essas políticas concretizam-se por meio de programas nacionais, como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os resultados desses programas também levaram o Brasil a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment - PISA*), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), desde o ano 2000. O componente relativo à competência leitora tem sido destaque entre os resultados, por representar uma habilidade fundamental para o progresso do estudante nas demais áreas do conhecimento.

Entretanto, os dados nacionais nos apontam que os níveis obtidos no desempenho escolar nos exames nacionais e internacionais têm sido insatisfatórios, revelando a existência de questões graves no ensino e na aprendizagem da leitura.

É neste contexto que surge nosso interesse pelos processos de compreensão leitora – ensino e aprendizagem, origem motivadora desta investigação.

Desde 1998 temos atuado na formação de professores para o ensino fundamental no Ministério da Educação, desenhando, implementando e acompanhando programas de formação inicial e continuada de profissionais em serviço para os sistemas estaduais e municipais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Pudemos, assim, acompanhar as dificuldades e preocupações de milhares de professores no enfrentamento da leitura dos livros de teoria e prática, as dificuldades de compreensão dos textos, a descontinuidade dos estudos a distância, por falta de habilidades de compreensão textual. Não podemos deixar de destacar que a origem das insatisfações profissionais também é decorrente do achatamento salarial e da precariedade de condições no exercício da docência, entre outras questões.

Por meio do acompanhamento dos programas de formação de professores, pudemos notar que havia mudanças no ensino da língua portuguesa, com evidências de complementação de textos do livro didático com diversos portadores de textos, tais

como jornais, revistas, rótulos etc. Porém, nossa observação da sala de aula apontava que essas novas práticas ainda conviviam, especificamente na leitura e compreensão de textos, com práticas baseadas na decodificação em voz alta das sílabas e palavras, e no uso de questionários com perguntas voltadas para a superfície textual, num processo desinteressante, pouco orientado para uma leitura compreensiva.

Consideramos crítica a situação relativa ao desempenho dos professores e professoras na leitura e escrita, caracterizando um problema a ser investigado. Acreditamos que a leitura é muito mais que decodificar sinais, pois o leitor precisa ter consciência dos gêneros e tipos textuais, dos níveis de análise e intervenção, da importância da inferência, predição e aporte de conhecimentos prévios necessários para dar sentido ao texto. Nessa perspectiva, a leitura por si só não garante a compreensão do conteúdo. O sucesso desse processo depende da aquisição de determinadas estratégias que fortalecem as competências de natureza lingüística e semiótica objetivando a construção de sentidos. A eficácia da leitura está relacionada à compreensão textual, princípio este que mantemos ao longo de nossas argumentações na tese.

Desta forma, a investigação em foco se inscreve no espaço privilegiado de discussão de uma questão complexa, antiga e ao mesmo tempo contemporânea que envolve o trabalho docente do ensino da compreensão leitora.

Como mencionamos anteriormente, os estudos mostram que um dos pontos que diferenciam os leitores experientes dos leitores não experientes é a atitude ativa ou passiva diante do texto. Os bons leitores possuem uma atitude ativa, dispõem de estratégias leitoras (Carriedo & Alonso Tapia, 1991; Durkin, 1979; Goodman, 1987; Monereo, 1990; Nisbet & Shucksmith, 1990; Palincsar & Brown, 1984; Santa, 2000; Schorzman & Cheek, 2004; Solé, 1998), conhecimentos lingüísticos, conhecimentos sobre a estrutura textual (Condemarin, 1994; Trabasso & Stein, 1997) e conhecimento de mundo (Spilich, Vesper, Chiesi & Voss, 1979).

As estratégias de compreensão leitora se constituem no uso ativo, flexível e eficaz de diferentes recursos cognitivos que devem entrar em jogo para atender às demandas da tarefa leitora. O processamento ativo do texto se refere à capacidade de o nosso sistema cognitivo decidir, em cada momento, as estratégias e subestratégias

que devem ser aplicadas na superfície e na base textual, e a importância relativa de uma estratégia com respeito a outra, os conhecimentos que devem permanecer ativos e os que podem desativar-se, dependendo das demandas do texto, dos conhecimentos prévios que possuímos sobre o tema ou dos nossos propósitos de leitura (García Madruga, Cordero, Vilaseca & Moreno, 1995; van Dijk & Kintsch, 1983).

Diferentemente do que algumas correntes da leitura propõem, as estratégias não devem ser vistas como uma técnica ou metodologia que, enquanto meio, irá resgatar a falta de interesse e motivação dos leitores. Tampouco devem ser usadas de forma uniforme e rígida, e sim como recurso eleito a partir do grau de complexidade do texto e principalmente dos objetivos de leitura. O uso das estratégias leitoras não se dá espontaneamente, depende do ensino, que depende em grande parte da mediação do professor.

O argumento central da tese baseia-se no pressuposto de que a compreensão leitora é estratégica por sua natureza. Postulamos que as estratégias de compreensão funcionam como recursos ou instrumentos que possibilitam aos leitores irem além da superfície textual e acessarem multiníveis de compreensão, sendo que em cada nível acessado o resultado parcial é integrado ao nível subsequente, construindo de forma recursiva (movimento de idas e vindas) as representações sobre a base textual. Outro detalhe importante é o uso combinado destas estratégias, e não o uso isolado de uma determinada ação.

A pesquisa teve como foco principal identificar e analisar as estratégias de compreensão leitora usadas por professores e relacioná-las com as estratégias praticadas em classe. Para a operacionalização do objeto da tese, realizou-se um estudo de caso com três professoras de escolas públicas, sendo uma da 3ª série e duas da 4ª série do ensino fundamental. O estudo foi desenvolvido em dois momentos. O primeiro contemplou as narrativas da trajetória escolar e profissional bem como a identificação das estratégias de compreensão usadas pelas professoras. O segundo momento focalizou em como essas professoras planejam uma aula de compreensão leitora e quais as estratégias que utilizam na sua execução. Vale ressaltar que pela especificidade da leitura realizada pela professora e das particularidades da sala de aula, utilizamos diferentes metodologias de análise dos dados, contudo asseguramos o

mesmo sistema de categorização das estratégias. As entrevistas e atividades de compreensão leitora foram gravadas (primeiro momento) e filmadas (segundo momento da observação da classe de aula).

Especificamente, pôde-se aprofundar na investigação do uso de três estratégias de compreensão: a) textuais; b) conhecimento prévio e inferência e c) automonitoramento. E em seis níveis de conhecimentos necessários para o processamento textual que aqui foram denominados de subestratégias, a saber: nível representacional, superestrutural, macro e microestrutural, gramatical e lexical.

Deste modo, apresentamos o estudo como uma resposta à necessidade premente de investigação psicológica na área educacional sobre as estratégias de compreensão leitora, seus usos e apropriações para a sala de aula nas séries do ensino fundamental. Os dois capítulos iniciais dedicam-se à revisão teórica e à explicitação dos pressupostos teóricos; a fim de construir o objeto da tese, discutimos os resultados das pesquisas realizadas, os conceitos e as suas implicações para a investigação. O capítulo 3 trata das práticas escolares, atividades de ensino da compreensão leitora e o modelo de análise dos dados. No capítulo 4 constam os objetivos e os conceitos usados na análise dos dados; no capítulo 5 apresentamos a proposta metodológica; no capítulo 6 discutimos os resultados, respectivamente, das estratégias de leitura do professor e das estratégias usadas em classe; no capítulo 7 expomos as conclusões.

Ainda em defesa do tema da tese, acreditamos que este trabalho possa apoiar o planejamento de programas de formação continuada de professores e projetos de leitura. Os resultados podem subsidiar a elaboração de metodologias de diagnósticos sobre as estratégias de compreensão de modo a apoiar educadores a reverem suas práticas e didáticas de ensino. Também contribuem para a formulação de políticas e programas para a aplicação teórico-prática deste campo de estudo.

CAPÍTULO 1 - TECENDO AS TEIAS DOS SIGNIFICADOS QUE ENVOLVEM A COMPREENSÃO LEITORA

Introdução

Na sociedade do século XXI, o ensino da leitura continua um fator crucial para o currículo escolar. A leitura corresponde a uma necessidade pessoal de enorme repercussão social. O mundo produtivo se organiza por meio de mensagens escritas que nos chegam por distintos meios e numa velocidade assustadora. Compreender o discurso escrito ou oral é imprescindível para nossa satisfação pessoal bem como para aquisição de novos conhecimentos. Os indivíduos que têm dificuldades para compreender o que lêem, apresentam limitações no âmbito educativo, social e no mundo do trabalho. Às pessoas que não sabem ler e compreender cabe-lhes um papel limitado na vida social e laboral. Portanto, não podemos separar as implicações pedagógicas do ato de ler da função que desempenha a leitura no processo de transmissão cultural e na participação ativa e responsável do cidadão na sociedade.

Entretanto, ainda hoje, um dos maiores desafios do sistema educacional tem sido o desenvolvimento de habilidades para a compreensão de textos pelos alunos. A capacidade de compreender em profundidade e aprender a partir de textos implica desenvolvimento de estratégias de leitura que são aprendidas formalmente. Considerando tal situação um problema a ser mais bem estudado, propomos esta investigação que abordou as estratégias da compreensão leitora na dimensão dos docentes de ensino fundamental.

Durante a revisão de literatura sobre compreensão leitora tornou-se evidente os diferentes conceitos de compreensão leitora resultado de diversos modelos teóricos, alguns divergentes, outros complementares. Inclusive, dentro de uma mesma corrente pode-se ter divergências no plano teórico que afetam a obtenção de uma visão integrada do processo de leitura.

Também identificamos que a trajetória dos estudos da área intitulada de compreensão leitora é constituída, principalmente, por um conjunto de modelos teóricos de origem cognitivista, psicolingüística e lingüística numa visão centrada nos processos

cognitivos que envolvem a memória de trabalho, as representações mentais, a inferência e conhecimentos prévios, a percepção etc.

Nos trabalhos com compreensão leitora, vários estudiosos (Palincsar & Brown, 1984; Paris, Lipson & Wixon, 1983) focalizam a importância do desenvolvimento de estratégias efetivas de compreensão, na qual o aluno trabalha ativamente, mediante orientação do professor. Os trabalhos desses autores acenam para uma revisão das noções de compreensão leitora puramente cognitivista alheia às condições sócio-históricas de produção do discurso, que não se sustentam diante das evidências de pesquisas sobre as práticas interativas (Garcez, 1998).

Na nossa investigação concebemos a compreensão leitora como um processo relacional e dialógico entre o texto, o leitor e os fatores contextuais e culturais que são elementos centrais na perspectiva sócio-cultural. Argumentamos que a leitura é uma prática social que está inserida em práticas escolares. O processo leitor depende do quanto o leitor está apto e autorizado (canonicamente) a desvendar as práticas sociais embutidas no texto, a partir das práticas escolares (Bruner, 1997; Smagorinsky, 2001).

Neste capítulo, aprofundamos nos pressupostos teóricos sócio-culturais que julgamos necessários à compreensão leitora como imersa num duplo paradigma sócio-cultural e cognitivista (Mundó & Badia, 2000), destacando o papel ativo e estratégico dos leitores em práticas interativas de sala de aula.

Relembramos que as ciências humanas no último século têm lidado com questões complexas advindas de uma sociedade que tem passado por muitas transformações e crises. Para lidar com a complexidade de determinados fenômenos é necessário ouvir muitas vozes, comunicar com distintos interlocutores, trazendo à luz as contribuições de várias áreas sobre o mesmo fenômeno. Isto é o que presumimos ter realizado neste capítulo inicial. Também, acreditamos que a construção do objeto de estudo deve constituir-se a partir da crença que a realidade é fonte inesgotável, insaciável e insaturável de produção de novos conhecimentos (Rey, 1997). Em consonância com esses pressupostos não pretendemos esgotar os conteúdos e temas ligados ao objeto de estudo, mas sim uma seleção relevante e aprofundada de determinados tópicos teóricos que deram sustentação à construção da tese. Desta

forma revisamos os fundamentos teóricos de diversas abordagens e buscamos pontos de intersecção.

Este primeiro capítulo possui os seguintes objetivos:

- a) Situar os elementos sociais e culturais constitutivos da cognição nas teorias da cognição social e distribuída e dos teóricos da linguagem e do pensamento.
- b) Discutir os aspectos da linguagem que fundamentalmente imprimem à compreensão leitora um caráter relacional e dialógico.
- c) Analisar como os signos, os sentidos e os significados se articulam na arquitetura da organização textual.
- d) Discutir a importância da noção de texto para o ensino da compreensão leitora.

1.1 A natureza social e cultural da leitura

Atualmente, há um crescente interesse pelos aspectos sociais e culturais envolvidos no uso da língua que também tem sido priorizado pelos estudos literários e lingüísticos. Pode-se afirmar que a maioria dos estudos que envolvem as questões relativas à concepção de texto, contexto e elementos envolvidos na leitura não está alheia às inter-relações e constituições do social e do cultural com o discurso (Mundó & Badia, 2000). A leitura é um processo complexo que se constitui por multiníveis e multiprocessos derivados de uma interface sócio-cognitiva. As funções semânticas, pragmáticas ou retóricas que estão inerentemente envolvidas no processo de significação estão relacionadas de várias maneiras com as funções interacionais e sócio-culturais da leitura. Isto é o que vamos argumentar nesta primeira seção.

Nesta perspectiva, os trabalhos de Bruner (1997), Smagorinsky (2001), Vygotsky (1979, 1987, 1998), Wertsch (1991, 1998) sobre linguagem e pensamento e os trabalhos da lingüística representados pela proposta de Halliday e Hasan (1976, 1985, 1989) sobre o funcionalismo e o ensino da língua escrita são considerados clássicos.

Parafraseando van Dijk (1994), um dos pioneiros a trabalhar de forma integrada as áreas de lingüística ou ciência do texto, pragmática discursiva e psicologia da cognição voltada para o processamento do discurso, postulamos que as estruturas do

discurso são de caráter social e cultural. Portanto, se adotamos na tese um modelo de análise advindo da psicologia cognitiva, também devemos observar que “tanto o discurso quanto as cognições estão por sua vez encaixados na interação estratégica, e no interior de uma estrutura mais ampla de reprodução sócio-cultural” (van Dijk, 2004, p. 203). O ato de interpretação do discurso pressupõe que as estratégias cognitivas devem ser analisadas a partir de uma perspectiva sócio-cultural, ou seja, de suas relações com o conhecimento de mundo, atitudes e ideologias fruto das “cognições sociais partilhadas pelo grupo” (van Dijk, 2004 p. 203).

1.2 Psicologia social e cognição distribuída

Smagorinsky (2001) observa que a partir dos anos 90 houve um despertar para a importância do papel do contexto no processo cognitivo, isto tem sido defendido por estudiosos lingüistas e psicólogos culturais, tais como Moll (1990); Newman, Griffin e Cole (1989); Rogoff (1993); Wertsch (1985,1991) e outros intérpretes modernos de Vygotsky. A visão desses teóricos é fundamentalmente histórica, ressaltando a compreensão de “como as culturas propiciam o desenvolvimento de valores, artefatos, e instituições a partir de práticas sociais que provêm estruturas ou esquemas para a mente” (Smagorinsky, 2001, p.234).

Os processos cognitivos são vistos como resultantes de práticas culturais que variam de acordo com os valores e atividades de diferentes grupos culturais. Sendo assim, a cognição não é um elemento estritamente interno, mas pode ser, inclusive, algo distribuído num grupo social (Salomon, 1993). A cognição distribuída é uma idéia que pode contribuir para elucidar o processo de ensino-aprendizagem do professor e sua relação com o grupo social de alunos que ele atende. No sentido de marcar o diferencial desta abordagem teórica, Salomon (1993, p.111) faz uma observação contundente e polêmica sobre onde reside a cognição: “principalmente, no contexto educacional, ela não pode ser compreendida ligeiramente como dentro do indivíduo (na cabeça) ou num conjunto de indivíduos”.

Este estudioso defende que as funções cognitivas internas ao indivíduo podem também ser constituídas e distribuídas externamente por meio de atividades e interações sociais.

Complementando os postulados teóricos, poderíamos inferir que durante uma atividade interativa os recursos cognitivos serão operados co-operativamente pelos indivíduos que compartilham o contexto. Mais ainda, ao cooperar neste espaço há permanentes trocas e redistribuição de recursos, outros entram na rede de cognição também gerando novos recursos que podem ser distribuídos. Este conceito implica no postulado que a cognição não é interna ao indivíduo, mas está distribuída socialmente *in action* durante a atividade social.

Entendemos que a cognição aplicada à leitura não pode ser compreendida como um fenômeno alheio à constituição sócio-cultural da linguagem e do seu processo de decodificação, significação e representação mental. A concepção de cognição social (Tomasello, 1999; van Dijk, 2004) é fundamental para o estudo da compreensão leitora. De acordo com van Dijk¹ (1994 p. 1), “a cognição é social tanto quanto a atuação das pessoas e o pensamento; e os conhecimentos são esquemas sociais que resultam das experiências compartilhadas com outras pessoas”. Para ele “as cognições sociais são cognições dos grupos sociais” (van Dijk, 1994, p.1)

Tomasello (1999) observa que as habilidades cognitivas são criações, ou resultados, de um trabalho sócio-cultural e histórico ocorrido cooperativamente entre indivíduos e grupos sociais, tanto no tempo histórico quanto na ontogênese (evolução dos indivíduos). O desenvolvimento psicológico ontogenético não é apenas atribuído pela maturação e interação com o mundo natural, mas ele ocorre graças à interação com as estruturas informacionais externas embutidas nas ferramentas materiais e nos sistemas simbólicos desenvolvidos numa dada cultura (linguagem, matemática, esquemas mentais) (Tomasello, 1999). A interação social resulta em um processo de internalização de signos e de práticas que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

1.3 Linguagem enquanto discurso dialógico

Com base nos postulados de Bakthin (1991), argumentamos que o uso da língua é dialógico porque o domínio do significado e sua origem pertencem às coletividades e

¹ Conferência realizada por van Dijk (1994) com o título Discurso, poder y cognición social. Disponível na internet endereço: http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_edcs.html.

comunidades polifônicas. A linguagem, como língua ou discurso, é, portanto, essencialmente dialógica.

Segundo Bakhtin, os enunciados são construtos sociais, os significados não são da pessoa, pertencem à comunidade. São sempre abstraídos dos resultados das interações na vida em grupo, compartilhados pelo coletivo, portanto, a pessoa os toma emprestados e os devolve à comunidade, de acordo com protocolos que ela estabelece. Mas é no coro, no conjunto das vozes que a voz pode significar. O significado depende de um contexto para significar. Na interação, o interlocutor se constitui e é constituído pelas relações simbólicas em que está imerso. Portanto, ele não é um elemento passivo na constituição do significado, que somente toma emprestado e devolve à comunidade, mas é ativo, e muito trabalho lhe cabe no exercício de ser um bom falante e um bom leitor.

Nesta perspectiva a leitura é um processo material dinâmico, complexo e intersubjetivo no qual a audiência e a relação a outros textos (intertextualidade) e contextos são elementos intra e extratextuais que intersectam os processos cognitivos governando-os com o objetivo de buscar coesão e coerência textual. Quando se considera o significado que um indivíduo atribui ao texto, é importante registrar que não é uma interpretação isolada, mesmo que subjetiva, mas se relaciona ao contexto referente. Na opinião de Smagorinsky (2001), o texto é necessariamente relacional, por isto pode ter significado diferente dependendo do contexto.

Por enquanto, como conclusão provisória, podemos constatar que o processo de compreensão leitora é fundamentalmente um ato relacional e dialógico (Bakhtin, 1981). O termo dialogismo é usado para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso. Mas o texto também pode ser polifônico, por caracterizar um certo tipo de texto, em que o dialogismo se deixa ver, onde são percebidas muitas vozes que não refletem apenas um único ponto de vista, mas a manifestação de diversos pontos de vista, de diferentes “vozes”, que o autor faz falar. Vale destacar que também há os textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem. Trocando em miúdos a leitura é uma experiência dialógica, por formar-se e desenvolver-se graças à interação com os enunciados dos outros: faz-se por meio de um processo polifônico e

dinâmico de vozes já conhecidas e de novas que irão constituir a representação do texto.

1.4 Pensamento e linguagem e o processo de compreensão leitora

A leitura é um ato do pensamento, não pode ser separada do pensamento, é carregada de idéias que são estimuladas e dirigidas pela linguagem escrita. Para chegarmos às discussões sobre a compreensão leitora, devemos trilhar os caminhos teóricos que estabelecem as relações entre pensamento e linguagem e que pavimentaram a discussão posteriormente sobre os signos, significados e sentidos.

Entre os vários estudiosos que têm elucidado as relações entre pensamento e linguagem, em razão de suas contribuições para a educação, buscamos os estudos de Vygotsky, visando elucidar a gênese da capacidade de compreensão e da própria linguagem e propiciando subsídios para discussões posteriores.

A perspectiva dos estudos sócio-culturais implica compreensão de três bases fundantes desses pensamentos relativos às idéias de Vygotsky sobre a ação mediada (Wertsch, 1991): a análise genética; as origens sociais do funcionamento mental e a mediação pelo uso de instrumentos e signos. Vamos explorar esses elementos para analisarmos a importância dos instrumentos de mediação e os signos no processo de compreensão leitora.

A análise genética ou desenvolvimental aborda os fenômenos como elementos que não são produtos estáticos, fossilizados, numa visão fenotípica do desenvolvimento. Para Vygotsky (1991) para compreendermos os aspectos do funcionamento mental devemos estudar suas origens e transições.

Vygotsky, influenciado pelos escritos de Marx (Sexta Tese sobre Feuerbach), afirmou que a natureza psicológica representa a internalização do conjunto de relações sociais, que se tornam funções no indivíduo e formam sua estrutura individual. Criou a Lei Genética do Desenvolvimento Cultural: "Toda função aparece duas vezes. Primeiro, no plano social e depois no psicológico". A lei genética do desenvolvimento cultural se mostra intimamente ligada à análise genética. Há uma estreita conexão entre as estruturas e processos específicos do funcionamento intramental e intermental (intrapicológico e interpicológico). Daí a importância de estudarmos os processos

mediados socialmente pelas interações no ambiente da pessoa e buscamos compreender a ponte do social para o intrapsíquico na linha do desenvolvimento humano.

A terceira sustentação dos estudos sócio-culturais (Werscht, 1991) é a premissa de que as funções mentais superiores e a ação humana são mediadas por instrumentos e signos. Vygotsky demonstrou em suas pesquisas que a linguagem, enquanto sistema simbólico, representa papel fundamental no desenvolvimento do pensamento, nos processos mentais superiores, tais como a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato, processos mediados por sistemas simbólicos. Os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistema numérico etc.), assim como o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural.

Vygotsky postulou que no desenvolvimento do pensamento e da linguagem existe um processo de internalização de formas culturais mediante a operação com os signos. O percurso deste processo direciona-se da atividade social, intersíquica, para a atividade individual, intrapsíquica (Vygotsky, 1998):

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base nas operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamentos e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso dos signos externos é também reconstruído radicalmente.

[...] a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana. (p.76)

Desta forma, a relação entre linguagem e pensamento não é algo já formado, constante, mas se constitui ao longo do desenvolvimento e se modifica

permanente. Para o autor o indivíduo não está circunscrito a um “a priori” nem a um “a posteriori”, mas se constitui na contradição das relações sociais, ao mesmo tempo em que as constitui. Buscou nos princípios do materialismo dialético os conceitos de mudanças e movimento e a noção de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana. Na resultante dialética, todos são constituídos nas e com as relações sociais. Parafraseando Reis (1997), somos sujeitos que temos visão de mundo, de sociedade, situada histórica e culturalmente.

Vygotsky deixou grandes contribuições e discussões sobre o papel da educação. Para este estudioso, a educação formal e escolarizada tem uma função primordial no desenvolvimento das funções superiores. O desenvolvimento das funções superiores é o resultado da comunicação, da interação e conseqüentemente do coletivo sobre o indivíduo. É a necessidade de comunicação que impulsiona o desenvolvimento da linguagem, que passa a ter como função básica o intercâmbio social. Porém, como a comunicação exige o intercâmbio de signos socialmente construídos e compreensíveis, a complexidade da experiência e vivência do indivíduo necessita ser simplificada e generalizada para que possa ser compartilhada pelo grupo social. Assim, a segunda função da linguagem estudada por Vygotsky é o pensamento generalizado, que significa que a linguagem adquire uma função conceitual que proporciona a ordenação e categorização do real, para que possa ser comunicado socialmente e simbolicamente. Esta função torna a linguagem um instrumento do pensamento, pois é no significado que se encontra a unidade entre as funções de intercâmbio social e do pensamento generalizado.

Para Vygotsky não há uma relação direta entre o desenvolvimento e a aprendizagem no sentido estrito, ou seja, os processos evolutivos não coincidem com os processos de aprendizagem; pelo contrário, o desenvolvimento evolutivo pode ir a reboque do processo de aprendizagem. A aprendizagem desperta as mudanças evolutivas internas capazes de operar quando a criança está em interação com o outro, no seu entorno e em cooperação com alguém. As interações sociais são internalizadas e atuam como processos de desenvolvimento das crianças.

Outro conceito importante deste pesquisador para a educação é a zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky (1998), a interação, com o outro mais experiente, impacta na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e transforma em desenvolvimento real – reconstrução no plano interpessoal – aquilo que, a princípio, é desenvolvimento potencial.

[...] Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos se tornam parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (Vygotsky, 1998, p. 115).

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) provê psicólogos e educadores de um instrumento por meio do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando ferramentas podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido por meio do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.(...) aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

Podemos dizer que o nível de desenvolvimento real se define pelas funções que já tenha obtido a criança, pelo produto *final* do desenvolvimento, enquanto a ZDP é constituída por funções que estão em processo de aquisição, mas não se constituíram em desenvolvimento real.

As ferramentas e recursos mediacionais simbólicos (arte, linguagem, símbolos, matemática etc.) deveriam ser usados didaticamente com intencionalidade e

consciência do seu potencial. As formas de intervenção, a expectativa quanto ao desempenho dos alunos e o nível de desafio proposto pelo professor são ferramentas no processo de ensino. Instruções e intervenções do docente podem funcionar como provocadores de movimentação de um nível de desenvolvimento real para outros níveis potenciais.

Tendo explorado algumas relações e implicações advindas do princípio de que pensamento e linguagem enriquecem-se mutuamente num processo interativo e construtivo, voltamos novamente à natureza social e cultural da leitura, que significa entender a linguagem e a enunciação como elementos indissociáveis das condições de comunicação, que por sua vez estão sempre ligadas às estruturas sociais (Bakhtin, 1990).

1.5 Os significados na compreensão leitora

Na compreensão leitora explicar o modo como ocorre a construção do significado ao longo da leitura pode partir de várias correntes e perspectiva (por exemplo, estruturalista, semiótica, interacionistas, pós-estruturalistas). Nesta discussão argumentamos que a compreensão implica construção de significados, que é um ato relacional, dialógico, ideológico e idiossincrático. Para defender este posicionamento, nos baseamos em conceitos advindos da visão bakhtiniana e da psicologia cognitiva.

Para Bakhtin, a pessoa fora das condições sócio-econômicas objetivas, fora de uma sociedade, não tem existência. O fato de ser membro de um grupo social, de pertencer a uma classe, é que permite à pessoa ascender a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural. Para ele, a consciência individual somente pode ser explicada a partir de um meio ideológico e social. O individual existe consubstanciado pelo social. Tudo para Bakhtin é ideológico, um signo, não existindo ideologias sem signos. Os signos emergem do processo de interação social, são organizados socialmente. Freitas (2000, p. 128), realiza uma leitura e interpretação de Bakhtin afirmando que: “os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento. A consciência individual reflete a lógica e as leis dos signos, isto é, a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social”.

De forma semelhante, a semiótica social (estuda os sentidos do texto e os mecanismos e procedimentos que os constroem) define o sinal como algo que é representado por algum objeto na mente do indivíduo. Por exemplo, a fumaça é sinal de fogo. Segundo Freitas (2000), essas conexões entre expressões e conteúdos são socialmente e arbitrariamente construídas. O processo de relacionar expressões a conteúdos é social e depende da perspectiva do intérprete. Um sinal por si só não tem significado, depende sempre de um intérprete e de um contexto. Os mesmos sinais em contextos diferentes significam coisas diferentes. Para os semioticistas, as conexões entre expressões e conteúdos são socialmente criadas e ganham uma certa estabilidade, gerando estruturalmente uma concretude para o uso do sinal. Essas conexões são compartilhadas e coletivizadas e provêm de fonte de idéias, regras, práticas, códigos que são denominadas de cultura. Resumindo, poderíamos afirmar que a mensagem é constituída de uma ou mais unidades a que denominamos de signo, e o signo resulta da associação entre as expressões e os conteúdos. No ato de compreensão, o leitor, a partir dos signos, constrói os significados consubstanciados por um contexto sócio-comunicativo.

Indo em busca de outro conceito, mas tratando do mesmo assunto, devemos discutir a noção de enunciação (Bakhtin, 1990) e a sua aplicação para a compreensão leitora.

Para a introdução da noção de enunciado, parafraseamos Schiffrin (1994), para o qual a análise de enunciados não incide na palavra, na oração por si só, mas na influência dos fatores lingüísticos, paralingüísticos, cognitivos sociais, culturais, históricos etc., que colaboram para a constituição do contexto. Há várias perspectivas teóricas sobre a noção de contexto, mas que não nos detivemos aqui.

Desta forma, o enunciado é uma unidade de comunicação discursiva de uma unidade da língua (palavra e sentença) que é produzido e interpretado dentro de um contexto. Os enunciados não existem fora de um contexto. A enunciação é o entendimento que a palavra não existe por si mesma, mas somente numa dada situação de mundo (Bakhtin, 1990):

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Toda

inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. (p.98)

Na linguagem escrita, a inscrição não é a escritura de palavras, mas é a própria designação de signos para os conteúdos no momento da situação concreta da produção textual. Para entender a inscrição devemos entender que, novamente no momento da interpretação, o que estava inscrito deve ser desinscrito para se instaurar e instituir o seu significado num determinado contexto de interações e trocas comunicativas. Se assumirmos que a narrativa é composta por enunciados, então o ato de interpretação é um ato contextual, interativo e dinâmico de negociação entre enunciados inscritos e enunciados do interlocutor. Para Bakhtin, a enunciação se constitui, se institui e se refaz, tendo em vista o fato de que a palavra, enquanto signo variável e flexível, é orientada pelo contexto e por uma situação precisa.

Desta forma, em especial, podemos dizer que os signos são evocados e decodificados culturalmente a partir da interação leitor-texto-contexto. Em situações e momentos diferentes, significados diferentes são evocados do mesmo texto. Para Smagorinsky (2001), os signos ou configurações de signos residem no coração da noção de significado e possuem diferentes significados para diferentes leitores. Os signos são construídos e atribuídos pelo leitor no ato de leitura. Também o leitor pode evocar significados diferentes daqueles inscritos pelo autor. Inclusive, há signos que podem ser canonicamente proibidos para determinadas comunidades de falantes. “As opções de palavras, os códigos e as convenções usadas no texto escrito são designados para inscrever o significado no texto”. (Smagorinsky, 2001, p.134).

Argumentamos que o resultado final da compreensão é uma representação mental ou situacional que passou pelo crivo da significação, portanto é subjetiva, construída, variável e idiossincrática.

Para Smagorinsky (2001):

Estas construções, enquanto idiossincráticas, são culturalmente mediadas, localizando o significado não

somente no leitor e no texto, mas na história cultural que tem precedido e condicionado ambos, nas práticas sociais que provêm o ambiente imediato da leitura, nas relações de poder inerentes à participação social, e nas experiências relacionais que formam a narrativa de vida do leitor. (p.134)

Nesta perspectiva, a produção de significados é um fenômeno cultural mediado porque o significado só pode ser atribuído a determinado fato, idéia, coisa ou ação como fruto de um consenso, compartilhado por um determinado grupo social. Ou seja, o significado não existe isolado de um contexto sócio-cultural, sem que tenha ocorrido um acerto prévio consensual. Exemplificamos o termo significado que estamos tratando, reputando as palavras de Orlandi (2002, p. 45): "a palavra *terra* não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem terra e para um grande proprietário rural. Também, possui outro significado se escrevemos com letra maiúscula ou minúscula".

Para compreendermos o significado da palavra *terra*, precisamos previamente conhecer os contextos políticos, históricos e culturais em que se inserem. Na história da humanidade, a distribuição de *terras* sempre esteve relacionada ao controle e ao poderio dos governos, sendo que a propriedade da *terra* expressa em última instância a hegemonia de uma classe social sob a outra.

Como mencionado anteriormente, o significado de um enunciado não é fornecido exclusivamente pelo próprio material lingüístico, mas também por elementos extralingüísticos. Para Bruner (1997):

Seremos capazes de interpretar os significados e a produção de significados de uma forma orientada por princípios apenas na medida em que formos capazes de especificar a estrutura e a coerência dos contextos mais amplos nos quais os significados específicos são criados e transmitidos. (p.60)

Ampliando esta proposição teórica numa perspectiva sócio-cultural, podemos afirmar que a produção de significados é um fenômeno cultural mediado, atribuído a um conjunto de conhecimentos, fatos, idéias, coisas e ações que coexistem no processo de significação, resultado de um consenso compartilhado por um determinado grupo

social. O significado não existe isolado de um contexto sócio-cultural, depende da existência prévia de um sistema compartilhado de símbolos.

Mas os significados que se pode construir a partir de um texto sofrem também influências dos objetivos da leitura e tipos de texto. Estes têm conseqüências materiais, discursivas, sociais e culturais para o leitor. Diferentes tipos de leitura em ambientes diversos podem prover aos leitores novos *settings* que acionarão conhecimentos e recursos mediacionais específicos para o manejo do texto.

Orientando o foco da análise para o objeto da tese, podemos argumentar que a forma canônica de o professor interpretar e atribuir significado em cada ato pedagógico intencional ou não, influencia a forma de a criança interpretar e significar os atos e eventos ocorridos no seu contexto sócio-cultural. Portanto, as atividades selecionadas, planejadas e realizadas pelos professores funcionam como recursos mediadores que subsidiam o desenvolvimento de procedimentos interpretativos dos alunos, aperfeiçoando a capacidade de julgamento da realidade, a atribuição de significados consensuais, compartilhados socialmente. As atividades de ensino levam ao estabelecimento de relações, vínculos significativos e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios. É necessário que o professor compreenda essas relações subjetivas e ideologizantes existentes na interpretação da realidade, para que possa atuar eficientemente entre a zona de desenvolvimento real e potencial dos alunos.

Também retomamos a relação entre pensamento e linguagem, e leitura e construção de significados, para argumentar que a concepção de leitura deve ter como base o processo de compreensão leitora. A leitura não é aceitação passiva, apenas decodificação, mas é construção ativa, ato complexo em que o leitor, além de decodificar, relaciona o conteúdo com o que ele presume, conhece e infere, além disto ele prepara uma resposta ao enunciado. Assim, defendemos o argumento de que na atividade de leitura, a compreensão constitui a base do processo leitor, e não é apenas um produto final.

1.6 As interfaces do leitor e o texto

Na nossa investigação é fundamental adotarmos uma noção de texto para contextualizarmos a compreensão leitora. E como destaca Koch (2000), há várias formas de trabalhar a concepção de texto, mas elegemos no sentido lingüístico a noção de Halliday e Hasan, e no sentido da psicologia cognitiva vamos trabalhar o texto enquanto representação mental do que está escrito (capítulo 2).

É fundamental destacarmos as interfaces do leitor e do texto na concepção de Halliday e Hasan (1976, 1989), precursores da lingüística textual européia, estudiosos do desenvolvimento das habilidades de linguagem para esta discussão. A relevância teórica de seus estudos reside na ênfase da função sócio-comunicativa da linguagem e na crítica severa ao ensino tradicional da gramática, descontextualizado e orientado para as normas e formas gramaticais.

Halliday e Hasan (1989) sugerem que as investigações, com o intuito de explicitar o conhecimento da linguagem por parte do aprendiz, são uma grande contribuição para a área. Os autores são filiados a um grupo de estudiosos que parte da perspectiva sistêmico-funcional da análise da relação texto e contexto, estrutura e esquemática do texto em estágios, relação situacional e cultural e gênero textual como realização do registro. Para os estudiosos, é importante compreender a relação bidirecional da linguagem enquanto aspecto representativo da experiência humana, e enquanto recurso de fundamental importância para a constituição da experiência humana. A linguagem não é só parte da experiência, mas está intimamente envolvida com as formas pelas quais construímos e organizamos nossas experiências, por isto implica totalmente na produção de significados. Se a linguagem incorpora nossas experiências, o texto possui a função sócio-comunicativa de expressar esses eventos sociais por meio dos vários gêneros do discurso.

O falante não se comunica por palavras ou frases, e sim por textos, orais ou escritos. O texto ou o discurso se constitui uma unidade de comunicação lingüística. Vejamos uma das definições de texto mais usadas na literatura proposta por Halliday e Hasan (1976, p.1): “um texto é uma unidade de linguagem em uso... não é definido pelo seu tamanho... O texto é melhor denominado como uma unidade semântica: não é uma unidade de forma mas sim de significado”.

Em outro momento complementam esta idéia, acrescentando que o texto é uma linguagem em funcionamento “realizando algum trabalho” (Halliday e Hasan, 1985, p. 10). Para eles, o texto, enquanto linguagem em uso, atende a determinadas situações e contextos e, para isto, adquire conotações e intenções diferentes que são expressas por sua estrutura. As peculiaridades próprias do texto são denominadas de tipos textuais.

Na perspectiva dos autores, a linguagem é um sistema semiótico, porque, por meio dela, as pessoas negociam, constroem e mudam a natureza de sua experiência social. Portanto, parafraseando-os, a linguagem é uma forma entre os vários sistemas de significação, que coexiste com todos os demais sistemas, que constituem a cultura humana. E é social, porque usa, produz e reproduz o sistema social constituído culturalmente. Então temos a linguagem como uma semiótica social, um sistema social e cultural, que está embutido em um sistema mais amplo de significação.

Halliday e Hasan (1989) também criticam as formas tradicionais de ensino da linguagem e enfatizam a construção de significados. Ressaltam que a forma como os professores ensinam a linguagem é insatisfatória, e está relacionada à visão que adotam em relação à linguagem e à experiência própria com a leitura. Durante muitos anos, a forma de o professor ensinar a linguagem foi focalizada na gramática, nas normas gramaticais. O isolamento de palavras, sentenças ou partes do texto para exploração eram prioridades. O significado da linguagem e o seu papel na construção do significado são às vezes desprezados, e os tipos de conhecimentos sobre linguagem que são disponibilizados e trabalhados com os alunos no ensino da língua são muito limitados.

Unindo os conceitos da lingüística e da psicologia cognitiva, entendemos que a leitura envolve decifrar o texto, revelar as intenções do autor, buscar os significados, construir representações mentais que abram para o leitor a possibilidade de construção de novos conhecimentos. Isto envolve o aprender a aprender, a aprendizagem ativa (capacidade de o indivíduo decidir as estratégias que deve usar como ferramenta para decifrar o texto) ⇒ uma tarefa primordial para a educação que deve fazer parte do currículo do aluno, visto que o texto escrito está presente em todos os espaços do ambiente escolar.

A partir desses argumentos podemos concluir que a atividade de leitura, como toda atividade humana, deve ser estudada numa dimensão integral e como um processo construtivo a partir de um contexto dinâmico. Os sistemas de análise devem favorecer a compreensão de processos integrados e não de elementos parciais do comportamento removendo-os do contexto, tempo e espaço naturais. Se isolarmos os elementos do contexto sócio-histórico, a narrativa, a fala dos indivíduos não fará nenhum sentido. O discurso é uma ocorrência do sentimento e vivência de pertencimento a uma classe social, a uma comunidade, a uma sociedade em um determinado momento histórico e cultural e, portanto, o ato de compreender e interpretar são co-construídos na intersecção do leitor com o texto a partir de uma determinada situação comunicativa. Inclusive, se entendermos o ato de compreensão como um processo de co-construção de significados, então, poderíamos pressupor que o texto enquanto objeto da compreensão não preexistiria ao leitor, à compreensão e à interpretação. O texto somente se constituiria enquanto entidade quando fosse *decifrado* pelo leitor; isto é o que garantiria a sua existência.

Nesta perspectiva vale destacar a função da cultura como instrumentadora da leitura. A cultura provê condições ou ferramentas para a interpretação que extrapolam a relação leitor e texto, e englobam o contexto imediato da leitura, a história cultural que envolve o texto e o leitor, as relações de poder inerentes à participação social na evocação dos signos e o conjunto de experiências de vida do leitor. O ato de leitura pressupõe a atração de sentidos de natureza cultural e historicamente construídos a partir da interação entre leitor texto e contexto.

Finalmente, parafraseando Moll (2000) e Smagorinsky (2001), postulamos que a noção de significado emerge da participação nas práticas sociais, e como tudo é prática social e cultural, é inevitável que leiamos culturalmente, conseqüentemente a leitura de mundo, visual ou escrita, será sempre uma prática sócio-cultural. E, neste contexto, a compreensão de textos envolve um exercício sócio-cultural de acesso às *chaves* que possibilitam captar os signos e construir os seus significados.

CAPÍTULO 2 - ELEMENTOS QUE INFLUENCIAM E CONSTITUEM A COMPREENSÃO DO DISCURSO

Introdução

Neste capítulo, inicialmente realizamos um breve histórico da evolução da área de compreensão leitora, também justificamos a escolha do modelo teórico e revisamos a literatura, abrangendo os conceitos e inter-relações dos elementos que influenciam e constituem a compreensão do discurso. Destacamos as estratégias cognitivas que favorecem o processamento ativo dos textos. Tais estratégias podem ser de compreensão, e de leitura para aprendizagem a partir de textos. O nosso interesse está na aprendizagem a partir de texto e vem de uma larga experiência com a produção de materiais impressos para a formação continuada de professores a distância.

Iniciamos diferenciando a atividade de ler um texto para a atividade de aprender a partir de um texto. Ler para aprender envolve uma atitude de enfrentamento da leitura. O leitor experiente é um leitor ativo. Ele mobiliza os conhecimentos prévios relevantes que podem ajudá-lo a contextualizar, ampliar e relacionar as idéias do texto; e no encontro do conhecimento já adquirido com o novo conhecimento, o leitor contrasta as informações, gerando hipóteses e inferências que visam construir significados globais do texto. Para tanto usa vários recursos cognitivos necessários para operar com as demandas do texto, inclusive e principalmente a auto-regulação. A auto-regulação ou automonitoramento tem uma função muito importante na leitura, porque é um recurso usado para checar se está construindo as idéias principais do texto (macroestrutura) suficientemente detalhadas e completas e se está atingindo seus objetivos na leitura. Leitores experientes sabem identificar uma falha na compreensão, a natureza da falha e aplicar correções ou remediações.

Na perspectiva de ler para aprender, a leitura por si só não garante a aprendizagem, o sucesso deste processo depende da aquisição de determinadas estratégias de leitura que fortalecem as competências de natureza lingüística e semântica. A eficácia da leitura está relacionada à compreensão textual. A implicação didática escolar deste argumento é que se os alunos aprendem a partir de textos, de vários suportes e inclusive dos hipertextos, às escolas caberia o papel de repensar o

processo de letramento e alfabetização assegurando condições adequadas de aprendizagem da leitura, compreensão e produção de textos; um trinômio indissociável.

No sentido de contextualizar e aprofundar na discussão teórica, neste capítulo temos como objetivos:

- a) Contextualizar o momento histórico em que surge a compreensão leitora como campo de investigação.
- b) Inserir na história da área a nossa história e justificar a escolha de uma abordagem teórica metodológica.
- c) Discutir os níveis de processamento da leitura que envolve os processos cognitivos básicos e as operações mais complexas de inferência, generalização e construção de significados globais a partir do texto.

Esses são apenas exemplos do que discutimos. Também abordamos as questões sobre o fluxo da informação ao longo da leitura, e por último como funcionam as estratégias no processamento do discurso.

A revisão da literatura nos possibilitou compor o modelo conceitual e funcional de investigação e de análise dos dados.

2.1 Breve histórico

Realizamos uma retomada histórica das investigações clássicas da compreensão leitora para que pudéssemos situar os propósitos deste estudo. Este tema nasceu de uma confluência de interesses de várias áreas (lingüística, psicologia, sociologia, antropologia), sendo que algumas correntes, a exemplo da análise do discurso, tiveram uma influência considerável. Vejamos como foi a trajetória do surgimento deste campo de estudos.

Nos anos 70 surgiram vários construtos teóricos visando descrever e explicar os processos, os elementos e os níveis que constituem a elaboração das representações do texto. Entre essas teorias, destacam-se os trabalhos de dois teóricos advindos, respectivamente, da psicologia e da psicolingüística. O modelo teórico de Kintsch e van Dijk (1978) e van Dijk e Kintsch (1983) contribuiu imensamente para a constituição do campo de análise do discurso e/ou texto. Teun Adrianus van Dijk nasceu na Holanda. Estudante de língua e de literatura francesa, estruturalista na França nos anos 60, foi

professor e pesquisador vinculado à Universidade de Amsterdã, onde fundou e presidiu os estudos do discurso, tornando-se um nome reconhecido internacionalmente na literatura especializada da área. Mas logo no início de sua carreira deixou de encontrar na lingüística respostas e apoio a sua vontade de compreender a natureza e o funcionamento da linguagem e foi buscar na psicologia inspiração e apoio para suas preocupações. Foi assim que conheceu Walter Kintsch, um psicólogo americano de origem austríaca com quem colaborou por cerca de dez anos, ao mesmo tempo em que escrevia os livros *Texto e Contexto* (1971) e *Estudos sobre a pragmática do discurso* (1981). Juntos produziram trabalhos na perspectiva da cognição e interação no discurso, introduzindo a noção de representação (da situação e contextual) que permitiu explicar muitos aspectos até então obscuros ou ignorados na gramática do texto (van Dijk & Kintsch, 1983). A partir de meados dos anos 80, van Dijk passou a cooperar com alguns professores europeus vindos da análise do discurso e de disciplinas relacionadas com o projeto que tinha o foco na análise do discurso, porém numa análise crítica. Este projeto objetivava aprofundar o conhecimento das relações entre discurso, poder e ideologia.

Já Kintsch (1988, 1998) a partir da década de 80 revê o próprio modelo proposto por ele e van Dijk. O novo modelo proposto, apesar de seguir as mesmas características básicas descritas em trabalhos anteriores (Kintsch e van Dijk, 1978; van Dijk e Kintsch, 1983), postula o desenvolvimento de uma teoria da compreensão baseada no processo psicológico envolvido nos atos de compreensão, e não da análise do texto. O modelo denominado de construção-integração (CI) desenvolvido e aplicado posteriormente (Kintsch, 1994, Kintsch e Welsch, 1991) expressa um aspecto central do processo de compreensão, a natureza interativa do processamento entre o texto a ser compreendido, os conhecimentos gerais e a experiência pessoal que o leitor possui.

A maior preocupação de Kintsch é a representação mental do texto e as ações necessárias para sua construção. Também a teoria da compreensão envolve o conceito de satisfação contida, ou seja, a estratégia mais geral da compreensão é a construção da base textual, e a construção da base textual se torna eficaz para o leitor quando esta satisfizer um número mínimo de critérios, tais como aqueles de coerência local e global.

As preocupações teóricas de van Dijk e Kintsch, de trabalhar a interdisciplinaridade entre a lingüística e a psicologia, vêm de uma vertente da ciência da linguagem denominada lingüística textual. A lingüística textual surgiu na década de 60 na Europa. Teve como objeto de investigação o texto, forma específica de representar a linguagem humana (Fávero & Koch, 1994). Esta perspectiva não se caracteriza em termos de métodos ou paradigmas, e sim do seu escopo, o texto. Souza (2001) destaca que:

o surgimento da lingüística textual se explica face à problemática da gramática da frase que não tratava na sua totalidade de fenômenos lingüísticos que constituem o texto, tais como: seleção, categorias gramaticais (pronome, artigos etc.), entoação, concordância, semântica entre outros aspectos, além de não considerar o contexto situacional de produção de texto. (p. 14)

Para os psicólogos estudiosos do texto na abordagem da compreensão leitora, resgatar essas noções da lingüística contribuiu para a interdisciplinaridade da lingüística textual à psicologia da aprendizagem por meio de textos.

Reconhecendo a contribuição desses autores e a busca por uma visão interdisciplinar, vamos buscar na narrativa de van Dijk e Kintsch (1983:2004) a historicidade da área de compreensão leitora:

Até os anos 70, a lingüística moderna americana raramente voltou sua atenção para além dos limites da sentença. O paradigma gerativo transformacional dominante focalizava nas estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas e, posteriormente, também semânticas das sentenças, as quais eram consideradas independentemente do contexto e do texto, ignorando a primeira chamada de atenção do discurso por Harris (1952). (p.10)

Segundo van Dijk e Kintsch (1983), nessa época quem detinha o interesse pelo estudo lingüístico do discurso eram as escolas lingüísticas menos proeminentes que

trabalhavam com métodos analíticos do discurso no campo de línguas indígenas, por exemplo.

Por volta dos anos 70, reconhece-se o fato de que os estudos lingüísticos deveriam investigar o uso efetivo da língua e não se restringir ao raciocínio mais abstrato sobre a linguagem, observado no século passado. Vários estudos advindos da psicologia cognitiva, da psicologia educativa, inteligência artificial, lingüística e filosofia reorientam-se para investigações aplicadas envolvendo análises mais amplas dos atos comunicativos, rompendo com o paradigma da análise gramatical em que o ser falante e pensante e a situação comunicativa (propósito do evento da fala, os participantes e o contexto discurso) eram desconsiderados.

Segundo alguns autores, a psicologia e a psicolingüística hesitaram em reconhecer a importância do discurso no estudo do processamento da linguagem (van Dijk & Kinstch, 1983). Mas interesses acadêmicos em áreas específicas da psicologia, como a memória semântica, resultaram no uso de dados discursivos e conseqüentemente iniciou a construção de um modelo cognitivo de compreensão do discurso. Também a psicologia educacional contribuiu para o campo da compreensão leitora ao evidenciar que a aprendizagem ocorre a partir de textos e se há fracassos na leitura há prejuízo na aprendizagem.

A partir das investigações na área de inteligência artificial, o enfoque dado à compreensão do discurso teve uma mudança decisiva de paradigma fortemente influenciada pelos estudos e conceitos de Bartlett (1932) sobre memória e esquema, com o objetivo de explicitar o papel das representações de conhecimento de mundo na compreensão do discurso e outras tarefas cognitivas mais complexas (Bobrow & Collins, 1975; Norman & Rumelhart, 1975; Schank & Abelson, 1977; Schank, 1975). Esses conceitos ainda hoje orientam o campo de investigação.

No final dos anos 70, com a maior integração das investigações, o estudo da compreensão adquiriu destaque e relevância, e converteu-se em um campo paradigmático de novo enfoque multidisciplinar agregando áreas do conhecimento (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque & Garáte, 1999).

Hoje, trinta anos se passaram desde os primeiros trabalhos sobre a compreensão leitora. E, atualmente, a área possui um escopo bem definido como

campo de investigação devido a uma cooperação e trabalhos conjuntos entre a lingüística, a psicologia, a filosofia e a inteligência artificial.

Essas evoluções impactam nos métodos de condução das pesquisas em produção escrita e revelam que houve modificação do foco de análise. As pesquisas passaram a ser agrupadas em algumas vertentes teórico-metodológicas que surgiram ao longo do tempo. Os três grandes momentos que caracterizaram os estudos da área foram: a) construção de modelos teóricos explicativos do processo leitor como, por exemplo, a identificação dos elementos implicados e suas relações; b) as novas metodologias na investigação para descrever as características do processo leitor e a influência dos aspectos implicados na compreensão e finalmente; c) a transposição dos resultados da investigação básica para o campo.

Os estudos sistematizados resultaram na consolidação do campo da compreensão leitora. Vários modelos teóricos surgiram, alguns contrários às linhas insurgentes e outros complementares. Mas, em geral, tem-se o entendimento que a base teórica da compreensão leitora se ampliou e adotou um paradigma de leitura enquanto tarefa complexa, que implica processamento cognitivo multiníveis (lexical, gramatical e semântico) e multiprocessual, tendo como resultado a construção de representações do significado do texto.

2.2 *Background e justificativa do referencial teórico*

Reconhecemos que em virtude das distintas frentes de pesquisa das ciências (psicologia, psicolingüística, lingüística, inteligência artificial, etnometodologia, sociologia etc.), as teorias sobre a compreensão leitora muitas vezes se complementam e outras se conflitam, tornando transparente a ausência de uma teoria geral sobre o tema (Clarke, 1988, p 114), “a leitura é talvez a área mais investigada e estudada no processo de educação hoje. E contrariamente à quantidade de livros e revistas dedicados aos estudos e ensino da leitura, nenhuma teoria da leitura teve ainda uma aceitação geral”.

O fato de não termos consenso em relação a uma teoria da leitura nem da compreensão leitora, no nosso caso particular, nos desafia a buscar um modelo que dê uma resposta instrucional e pedagógica que atenda aos nossos objetivos nesta

investigação. Assim, a escolha do referencial teórico baseou-se nos princípios de que necessitamos com urgência de um modelo de ensino que possa responder ao quadro crítico do desempenho dos alunos em leitura.

Neste contexto, de acordo com o documento do Ministério da Educação (Projeto Básico pela Qualidade na educação: Pró-Letramento, 2005), os resultados do Saeb de 2003 na área de língua portuguesa apontam que 18,7% dos alunos de 4^a série do ensino fundamental estão no nível muito crítico, não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série. Segundo o MEC (2005, p.1): “36,7% decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas e localizam informações explícitas”. Este dado revela uma situação muito crítica, onde quase um terço dos alunos não ultrapassam a superfície textual demonstrando que não venceram os desafios impostos pelo texto.

No nível intermediário estão 39,7% que:

[...] começam a desenvolver as habilidades de leitura, mais próximas do nível exigido para a série, inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo, reconhecem o tema de um texto e a idéia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa. (MEC, 2005, p.1)

E no nível adequado estão 4,8% dos leitores que possuem as seguintes habilidades:

estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícita no texto, além de outras habilidades. (MEC, 2005, p.2)

Os dados mostram que houve melhoria em relação aos anos anteriores do período de 1995 a 2001, mas ainda a habilidade de leitura e interpretação de textos é um fator crítico da educação básica do país.

O Saeb realiza sua avaliação mediante a relação de descritores do desempenho escolar baseado em competências e habilidades cognitivas esperadas dos alunos por série e disciplinas (matemática e língua portuguesa). Esses descritores são elaborados com base nos aportes teóricos da psicologia cognitiva, que tem se dedicado intensamente a este tema durante os últimos anos, e como resultado deste trabalho hoje a área da psicologia cognitiva possui um enorme conhecimento dos processos que estão implicados e na interação entre eles.

Embora o nosso enfoque esteja na análise dos dados sobre as estratégias utilizadas pelos professores de 3ª e 4ª série do ensino fundamental, acreditamos que os resultados deste estudo possam explicar em parte os dados do Saeb. Resultados de pesquisa, inclusive do próprio Saeb, mostram que o nível de proficiência leitora do professor está diretamente relacionado ao nível de proficiência dos alunos. Vale destacar que nosso objetivo foi identificar as estratégias que os professores são capazes de usar para si e relacionar comparativamente com as estratégias que usam em sala de aula, e não classificar o seu nível de proficiência. Temos como pressuposto que não basta ao professor saber usar eficazmente a estratégia para si, mas é necessário que tenha consciência de seus próprios processos cognitivos e que planeje como ensiná-los para os alunos.

Considerando os resultados do Saeb e guiados pelo objetivo da tese (identificar as estratégias de compreensão leitora usadas por professores e relacionar comparativamente com as estratégias usadas em classe), optamos por adotar os pressupostos do modelo de van Dijk e Kintsch revisado pelos próprios autores em investigações mais recentes (van Dijk & Kintsch, 1983; van Dijk, 1985; Kintsch, 1998) e os estudos do grupo de García Madruga, Martín Cordero, Luque Vilaseca, Santamaría Moreno (1995) e García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque e Garáte (1999), advindos das teorias do processamento textual e da psicologia cognitiva.

Esses modelos postulam que a chave para o sucesso da compreensão leitora tem como prerrogativa o papel ativo, construtivo do leitor, ou seja, compreender um texto implica utilizar o conhecimento prévio e a memória de maneira ativa. Especificamente o modelo de García Madruga e seus colaboradores contribuiu, reforçando nossas premissas da importância do processo ativo e construtivo na

compreensão leitora, mas principalmente dos elementos que constituem a compreensão leitora:

O indivíduo, no seu processo construtivo e ativo, deve decidir, à medida que vai lendo o texto, que conhecimentos prévios deve recuperar de sua memória de longo prazo para entender melhor o texto, que conteúdos do texto ou resultados do processamento de parágrafos anteriores devem permanecer ativos de um ciclo a outro na retenção da memória, isto é, que operações cognitivas garantem, em definitivo, alcançar as metas de leitura. (García Madruga et al., 1999, p. 132)

A partir dos construtos desses teóricos, a compreensão leitora envolve um processo de construção ativo e de enorme complexidade, e nestas características nos baseamos para construir o nosso modelo de análise.

No modelo de van Dijk e Kintsch (1983) o processamento do texto apresenta uma abordagem coerente com a nossa perspectiva do ler para aprender. Os pesquisadores não oferecem um modelo de processamento da informação trabalhado externamente, totalmente formalizado e explícito, eles oferecem uma estrutura completa razoável para a teoria, na qual os modelos podem ser construídos eventualmente, dada uma situação de compreensão particular. O modelo é geral e flexível o bastante para ser especificado de acordo com demandas, ou ser incluído num modelo mais amplo de estratégias de interação verbal no contexto social. Os autores defendem o preceito de que um modelo social de compreensão do discurso deve ter uma base cognitiva e expor estratégias de compreensão, planejamento e participação na interação, por exemplo, no discurso interpretativo. Para eles, a compreensão não é um processo unitário, mas difere de acordo com as situações, os usuários da linguagem e os tipos de discurso. Novas situações requerem diferentes modelos, com propostas teóricas particulares. O modelo de van Dijk e Kintsch (1983) não prioriza o processamento hierárquico por níveis (léxico, gramatical, semântico, representacional), apesar de tê-lo como base estruturante do discurso, mas focaliza na natureza complexa

da compreensão. E, por isso, admite que os níveis se mesclam na produção de sentido, realizando operações multiníveis e estratégicas:

Partimos da compreensão de palavras para a compreensão de orações nas quais essas palavras têm várias funções, e daí para sentenças complexas, seqüências de sentenças e estruturas textuais gerais. Mesmo assim, existe uma realimentação contínua entre unidades menos complexas e unidades mais complexas. A compreensão de uma palavra em uma oração dependerá de sua estrutura funcional enquanto um todo, tanto no nível sintático quanto no nível semântico. (van Dijk & Kintsch, 1983:2004, p. 22).

Destacamos a seguir alguns pressupostos importantes do modelo de van Dijk e Kintsch (1983) que utilizamos no nosso modelo:

- a) As estratégias devem ser aplicadas no nível do discurso e não das sentenças. Também destacam que as estratégias representam o conhecimento procedimental que possuímos da compreensão textual.
- b) As estratégias necessitam ser aprendidas e reaprendidas se quisermos automatizá-las.
- c) A representação situacional do texto é sempre uma combinação do novo conhecimento com os conhecimentos que são resgatados da memória episódica.
- d) Para a compreensão atingir níveis de eficiência deverá se restringir à base textual, com respeito à coerência local e global, mas também com respeito à representação situacional correspondente.
- e) O modelo inclui a concepção de sistema cognitivo de controle geral alimentado por informações gerais e específicas sobre o tipo de situação, tipo de discurso, objetivos gerais, pela superestrutura esquemática e pela macroestrutura (idéia principal) do texto. Este sistema de controle supervisiona o processamento na memória de curto prazo, na memória episódica e na memória de longo prazo, garantindo a ativação, a retenção, a transferência e o armazenamento de informações de acordo com as demandas textuais. O sistema de controle monitora o uso estratégico do conhecimento.

f) Para os autores, as crenças, opiniões e atitudes também estão envolvidas na compreensão, enquanto conhecimentos pessoais. Nesse sentido, tais aspectos podem, inclusive, intervir negativamente no estabelecimento da coerência local e global, impedindo que determinadas inferências ocorram, caso o conteúdo textual esteja em divergência com as crenças e opiniões do leitor.

Esses aspectos do modelo foram destacados por serem os pontos que mais nos interessam, os outros postulados não citados aqui são menos relevantes para a concepção do nosso objeto de estudo.

Para ampliarmos os pressupostos teóricos, vamos conceituar o termo memória operativa como a “capacidade básica que nos permite manter e manipular a informação que vamos necessitando na realização de tarefas cognitivas complexas, tais como a aprendizagem, o raciocínio ou a compreensão” (García Madruga et al., 1999, p. 15).

García Madruga et al. (1999, p.15), acrescentam que sua função é fundamental na compreensão porque além de armazenar em curto prazo, “intervém de maneira essencial no controle e processamento ativo da informação”.

Então, podemos analisar o postulado da letra e deduzir que, apesar de o processamento textual ter uma certa restrição cognitiva advinda da memória operativa, durante a leitura, muitos processos são acionados simultaneamente, e quando mais o leitor for experiente, tiver um vocabulário rico, tiver bons conhecimentos sintático e gramatical, boa capacidade inferencial e conhecimento relevante sobre o conteúdo textual, mais recursos cognitivos estarão disponíveis para processar o texto em níveis mais profundos de compreensão.

O ponto de consonância do modelo em relação ao objetivo da nossa investigação é a possibilidade de identificar os processos estratégicos cognitivos e de automonitoramento baseados no princípio de que os problemas de compreensão textual são decorrentes do fato de que possivelmente o leitor não conhece as estratégias que pode usar num determinado momento, ou porque as utiliza inadequadamente. Além disso, este modelo permite capturar a complexidade dos vários elementos interativos constitutivos da leitura pelo pressuposto do processamento multinível (Just & Carpenter, 1987), apoiado no *princípio da imediatez* de que o fluxo

dos processos cognitivos pode ocorrer de forma interativa e paralela evitando-se as limitações do modelo de processamento *bottom-up* ou *top-down*.

Também priorizamos o modelo por ser instrutivo, preciso e também abrangente o suficiente para abarcar todos os elementos que temos que lançar mão ao nos defrontarmos com textos do mais simples ao mais complexo. Defendemos um modelo que não se baseie apenas na ideologização do discurso, na leitura enviesada e politizada construída com base nas crenças e posições políticas do leitor descompromissado com a estrutura textual.

Em suma, argumentamos que a escolha do modelo foi pautada pela crença de que não buscamos um padrão único de trabalho com a leitura e compreensão baseado na lingüística, mas sim um arcabouço teórico que coloque em evidência os processos cognitivos e sua conexão com o contexto sócio-cultural e que seja um modelo de intervenção didática. Esperamos que o modelo que adaptamos a partir dos estudos citados nesta seção, em outro momento de aplicação à formação continuada de professores possa ser um instrumento de auto-avaliação da leitura do próprio docente e dos alunos, proporcionando indicadores de desempenho da compreensão leitora.

2.3 Aprendizagem a partir de textos: ler para aprender

Conceitualmente, argumentamos que na perspectiva do ler para aprender ou da aprendizagem a partir do texto, a leitura por si só não garante a aprendizagem. O sucesso deste processo depende da aquisição de determinadas estratégias de leitura que fortalecem as competências de natureza lingüísticas e semânticas.

Navarrete (2002) nos lembra da importância de distinguirmos aprender a ler (aprendizagem da leitura) de aprender a partir de textos. Há indivíduos que têm conseguido aprender a ler, mas não superaram a segunda fase, não aprendem a partir dos textos, não possuem um nível de eficiência leitora que lhes possibilitem construir o seu próprio processo de aprendizagem. Isto nos faz pensar que o processo leitor requer uma aprendizagem mais ampla que se inicia nas séries iniciais e deveria seguir ao longo da vida. A leitura não consiste somente em decifrar um código de signos (decodificação), mas supõe a compreensão do texto, e isto requer um amadurecimento do leitor e um aperfeiçoamento constante até se atingir certos níveis de automatização

(internalização e transformação em esquema) dos processos cognitivos. Nesta perspectiva, ler não é suficiente, é necessário exercer a competência leitora. A implicação didática escolar deste argumento é que a sociedade da informação exige que os alunos dominem o código escrito, e aprendam a partir de textos, de vários suportes e principalmente dos hipertextos. Sendo assim, às escolas cabe o papel permanente de repensar o processo de letramento e alfabetização, assegurando condições adequadas de aprendizagem da leitura, compreensão e produção de textos. Um trinômio indissociável.

Os dados que possuem grande valor empírico são os resultados das investigações sobre o papel do conhecimento prévio para a compreensão textual. Os estudos mostram que a compreensão do texto depende em grande parte dos conhecimentos prévios que detêm os alunos sobre o conteúdo do texto. Segundo Voss (1984), o principal componente para que os indivíduos aprendam a partir de texto é que construam uma representação que inclua as características mais importantes (macroestrutura), ou seja, a idéia principal. Para construir essas representações, o indivíduo deve estabelecer as relações conceituais referentes ao conteúdo do texto a partir do seu próprio conhecimento de mundo. O conhecimento que o leitor traz sobre o mundo orienta-o para a reorganização das informações textuais no nível semântico, e intencionalmente deve resultar em um processo de extração das idéias principais (macroestrutura). No processo de ensino e aprendizagem, o professor deve definir que tipo de conhecimento prévio é necessário para compreender o assunto e usar estratégias para ativar o conhecimento relevante.

Mitchell (1982) considera a leitura como a habilidade de obter significado do texto escrito, tendo em conta a informação existente na memória, que também subsidia a interpretação do texto. Para ele, a compreensão de textos é uma habilidade essencial no processo de aprendizagem em geral e constitui-se ato interativo entre as características do texto e as do leitor. Este pesquisador procura estudar os elementos importantes da leitura, como o papel preponderante da memória no armazenamento das informações.

Do exposto pode-se afirmar que a leitura envolve a intersecção de mundos, do autor e do leitor resultando na construção de novos mundos. Possui extensões

semânticas amplas, cujo resultado alcançado pelo leitor, em termos do significado construído, continua atuando ao longo do tempo, de forma cíclica e integradora, sempre que evocado por novas atividades. Assim, podemos afirmar que a leitura termina ao final do texto, mas seus efeitos podem vir a subsidiar outros processos psicológicos de acordo com as demandas do indivíduo, ou ainda podem vir a ser acionados enquanto esquema quando forem demandados.

Como vimos, alguns autores (Navarrete, 2002; Mitchell, 1982) tratam o tema leitura como sinônimo de compreensão. Neste trabalho postulamos que a compreensão suscita um conjunto de procedimentos que transcendem os procedimentos de leitura por sua especificidade operativa. Dito isto, vamos à essência deste trabalho, na definição e especificação do que é a compreensão leitora, elementos e interações.

2.4 Compreensão leitora e sua complexidade

Na abordagem teórica que adotamos na tese advinda das teorias do processamento textual e da psicologia cognitiva, a compreensão leitora é um processo complexo que requer do leitor um processamento cognitivo de distintos níveis (lexicais, gramaticais, semânticos e representacionais) sob a superfície e a base textual. Isto é dizer que as operações cognitivas que ocorrem durante a leitura incluem: o processo de decodificação que permite o acesso ao significado das palavras (léxico), a representação das relações entre as proposições que formam o texto (gramatical), a identificação da estrutura de relações entre as idéias, que dá organização ao texto, e por meio dela o reconhecimento da informação mais importante, mediante a ativação de conhecimentos prévios e a realização de inferências predizendo e preenchendo lacunas no texto ou elaborando idéias a partir do contexto. Ainda inclui a formação de um modelo ou representação situacional evocado pelo texto e o reconhecimento da intenção do autor. Os leitores podem apresentar dificuldades em um ou mais níveis, sendo que as dificuldades nos níveis mais básicos, como o léxico, podem interferir na consecução dos níveis mais altos. Mas o contrário também é verdadeiro, por exemplo, dificuldades no reconhecimento da relação temática entre as idéias podem impedir o acesso ao significado de uma palavra pelo contexto.

Vários processos cognitivos subsistem no embate entre a superfície textual (informação entrante) e os conhecimentos prévios do leitor. Esses processos geram resultados intermediários, que são integrados simultaneamente e recursivamente (quando necessários) no processamento subsequente, e outros podem ser desativados quando desnecessários.

Van Dijk e Kintsch (1983:2004) pressupõem que:

a compreensão de discurso envolve não somente a representação de uma base textual na memória, mas também, ao mesmo tempo, a ativação, atualização e outros usos do chamado modelo situacional na memória episódica; isto é, a representação cognitiva dos acontecimentos, ações, pessoas e, de forma geral, a situação sobre a qual o texto se baseia. (p.24)

Os autores utilizam os precedentes históricos do modelo de Johnson-Laird (1983) que comentamos adiante.

O modelo de texto, ou a representação situacional, construído se dá a partir do aporte de conhecimentos prévios e das inferências realizadas durante e depois da leitura. O significado do texto não é o somatório dos significados das frases individuais, mas ele se dá a partir do estabelecimento de relações de coerência embutidas (ora implícitas, ora explícitas) no texto e outras processadas na mente do leitor, por meio de atividade inferencial. O resultado ou produto da compreensão é a construção de uma representação mental significativa e global a partir da base textual, e é produzido de forma dinâmica enquanto o leitor avança na leitura e aporta o seu conhecimento de mundo.

Para sua consecução, é necessário realizar operações cognitivas de conexões lógicas entre idéias expressas por meio da intersecção das palavras, frases, sentenças, parágrafos etc. e de outras relações não explícitas na superfície textual que não estão internalizadas para muitos leitores. O leitor experiente vai além dos significados das palavras e das frases, revela o que está encoberto no texto por múltiplas relações e conexões e constrói o seu significado (Oakhill, 1982, 1983, 1984). Oakhill e seus colaboradores (Oakhill, 1982, 1983, 1984; Oakhill, Yuill & Parkin, 1986) expõem que os

leitores inexperientes baseiam suas leituras em operações do tipo locais, realizando um processamento centrado fundamentalmente nos níveis superficiais ou microestruturais do texto, portanto, sem conectar adequadamente seus conhecimentos prévios, sem realizar operações de integração semântica mais globais (Meyer, 1984, 1985). Este déficit de leitura pode aparecer em diversas situações durante a compreensão. Para extrair a idéia principal do texto e obter uma compreensão profunda de seus significados são necessários processos de inferência, generalização, construção e integração mediante aporte de conhecimento prévio. No sentido de demonstrar esta concepção de compreensão leitora remetemos a alguns teóricos da área para nos apoiar.

Para os teóricos do cognitivismo, o leitor compreende a mensagem quando é capaz de extrair o significado dos signos lingüísticos mediante a ativação de esquemas e do conhecimento prévio, e construir novos conhecimentos integrando-os a suas estruturas cognoscitivas. Para Caillies, Denhière e Kintsch (2002), a aprendizagem por meio de texto está diretamente relacionada à capacidade de construir representações sob a base textual que são integradas aos conhecimentos já adquiridos. Na compreensão vários subprocessos por níveis vão atuando, integrando e reconstruindo os conhecimentos já adquiridos e os novos numa rede proposicional e formando uma representação mental coerente. O processo é extremamente dinâmico e flexível.

Segundo Caillies et al. (2002, p. 268) para a aprendizagem ocorrer, a "representação mental do texto deve estar conectada com o conhecimento prévio do leitor. Se este é o caso, compreensão e aprendizagem devem depender da estrutura do texto e do conhecimento prévio".

Os fatores que determinam a construção do significado do texto são dois: a influência do próprio texto, de sua estrutura organizativa e hierárquica de idéias (principais e secundárias), e as influências do leitor, dos conhecimentos que aporta ao texto sobre o mundo em geral, sobre o tema específico e sobre como estão organizados em gêneros e tipos textuais.

Nesta perspectiva, a compreensão é vista como uma habilidade do leitor em interpretar as intenções comunicativas do escritor, enquanto a compreensibilidade diz

respeito à qualidade do material escrito. Assim, a compreensão é uma qualidade inerente ao leitor, e a compreensibilidade, uma qualidade inerente ao texto.

Na produção textual existem muitos recursos que aumentam a compreensibilidade. García Madruga et al. (1995) e Alonso Tapia e Carriedo (2000) afirmam que é possível melhorar a compreensão a partir de intervenções no texto usando estrategicamente algumas ajudas, tais como: os marcadores lingüísticos da coerência textual; o título; o subtítulo, os organizadores prévios; os esquemas, os mapas conceituais, definições, as questões e atividades de estudo; as ilustrações; os sinalizadores; os objetivos de aprendizagem e as simplificações léxicas e sintáticas. Mesmo podendo melhorar a compreensibilidade usando esses recursos e outros, não é suficiente para assegurar a compreensão leitora. A compreensão está diretamente associada à capacidade de mobilizar e ativar os conhecimentos prévios relevantes sobre o assunto e aplicá-los na base textual para a construção de uma nova estrutura, ou seja, representação situacional da base textual.

O ambiente humano, as ações e eventos formam conjuntos de atividades que são capturados por um modelo mental denominado de representação. Segundo Kintsch (1988, 1998) e Ericsson e Kintsch (1995) existem três níveis de representação do texto, que possuem caráter diferenciado quanto ao nível de abstração, procedem de diferentes elementos e conexões, e também possuem funções diferenciadas na compreensão. A primeira das dimensões é a representação lingüística superficial do texto, que se elabora a partir das palavras incluídas e de outros aspectos componentes das orações. A segunda dimensão é a representação textual, denominada de base textual, inclui as proposições derivadas da superfície do texto por meio de inferências – somente as necessárias – que asseguram a coerência local. Esta representação está mais próxima da representação hierárquica, do esquema e do resumo textual. A terceira dimensão é a representação situacional, ou do modelo situacional.

Na representação situacional se incorporam as inferências e conhecimentos evocados pelo leitor que, em intersecção com as proposições da base textual, comporiam um mundo para o texto (Sánchez, 1993). Isto equivale a interpretar o texto em seu contexto sócio-comunicativo. O significado do texto se constitui pelo estabelecimento de relações de coerência embutidas (ora implícitas, ora explícitas) no

texto e outras processadas na mente do leitor, por meio de atividade inferencial, e não no somatório dos significados das frases individuais.

As representações situacionais são uma representação da situação real que o texto descreve e pode, portanto, suportar reelaborações muito distantes da base textual. Ademais, são o resultado mesmo da compreensão e desta forma o principal conteúdo da memória de um texto, sobre o que deve gravitar as operações destinadas à aprendizagem. (García Madruga et al., 1999, p.61).

Parafraseando Kintsch (1988, 1998), as representações podem ser hierarquizadas num contínuo, considerando as mais concretas e ligadas ao ambiente e as mais abstratas e independentes do ambiente. A maior parte das formas básicas de representações mentais constitui a representação procedimental e perceptual, que são ligadas diretamente ao ambiente e são denominadas de aprendizagens procedimentais (exemplo, amarrar um tênis). Mas há diversos tipos de representações que são mais abstratas, exemplo das representações da memória episódica que estão num nível mais alto de representação e, conseqüentemente, mais independente do ambiente. Portanto, quanto mais abstrata for a representação (categorias, pensamento lógico, argumento formal, dedução), mais será indireta, flexível e sofrerá menos restrições do ambiente. E, por isto permitirá maior arbitragem.

Ericsson e Kintsch (1995) concebem a compreensão como uma área de domínio de expertise, em que o leitor deve gerar estruturas e índices de recuperação dos conhecimentos prévios que interatuam na construção da representação mental do texto. Essas estruturas e índices apóiam a construção das representações situacionais e ativam de forma dinâmica as funções da memória operativa e da memória de longo prazo na compreensão do texto. Deve haver para tal um combinado de recursos, que permitam que estas estruturas e índices sejam utilizados dinamicamente durante o processamento do texto, para que haja aprendizagem.

Segundo Kintsch (1998), na compreensão do discurso, tanto oral quanto escrito, deve-se ressaltar as funções que cumpre a memória operativa. Em primeiro lugar, a memória operativa é uma fonte de recursos cognitivos necessários para realizar as

complexas computações simbólicas que implicam na compreensão do discurso em seus diferentes níveis. Em segundo lugar, promove a interação entre diversos subprocessos, intercambiando informações mediante a existência de um armazenamento de trabalho na memória operativa no qual se depositam os resultados parciais e finais de cada um dos processos. Por último, a memória operativa permite conectar de forma coerente a informação semântica proporcionada por orações sucessivas, agregando paulatinamente mais informação ao modelo mental que constrói o ouvinte ou leitor. Esta informação que é retida na memória operativa é disponibilizada recursivamente e estrategicamente no decorrer da leitura visando apoiar a construção de uma representação global textual.

García Madruga et al. (1999), ao fazerem referência à extração de significado semântico das mensagens transmitidas por meios lingüísticos, consideram que o processo de compreensão refere-se aos níveis mais profundos do processamento da linguagem, que também inclui os processos superficiais (por extensão), mais próximos à entrada sensorial. Para os autores, a compreensão da linguagem implica, portanto, processo psicológico complexo e multinível que tem como resultado a construção de significados.

Lakoff (1987) estuda as abstrações de determinados conceitos e provê explicações sobre as representações mentais. As imagens visuais associadas com a sentença contêm uma informação diferente para cada leitor. Para o pesquisador, não há formas de afirmar que todos os leitores irão formar a mesma imagem visual a partir da leitura de uma frase, assim como não se pode afirmar que todos os leitores interpretam a sentença exatamente da mesma forma. Também defende a idéia de que a interpretação provê ao leitor formas próprias e significativas de representar o mesmo texto. Esta enunciação põe em evidência quão são fortes e potencialmente importantes os conhecimentos de mundo do leitor no momento de construir o significado global do texto. Em vários estudos empíricos pode-se mostrar que estes conhecimentos guiam e constituem as representações mentais sobre o significado dos textos, que sempre será uma associação do novo e do já adquirido.

Segundo Bransford, Barclay e Franks (1972), são vários os processos integrados e construtivos que ocorrem durante a elaboração da representação a partir da base

textual. Nesses processos, o leitor experiente geralmente constrói uma representação mental que vai além das idéias do autor, incorporando seu conhecimento de mundo. Enquanto isto, o leitor menos experiente tem dificuldades no ato de interpretação e construção das idéias centrais, permanecendo muitas vezes na superfície do texto.

Dentro do arcabouço teórico que apresentamos, podemos resumir as propriedades mais gerais do que seja a compreensão leitora. Argumentamos que compreender não é simplesmente questão de gravar e recontar o lido, mas implica, principalmente, na inferência (González & Romero, 2000; Pearson & Johnson, 1978). A compreensão ocorre porque são estabelecidas conexões lógicas entre idéias (palavras, frases, sentenças, conhecimentos anteriores etc.) e são expressas de uma maneira própria sem desvincular da base textual. González e Romero (2001, p.21) observam que “para construir o significado global de um texto, o leitor tem que construir previamente proposições e integrá-las, criando um estado ou modelo mental sobre o mesmo”.

Esta integração requer que o leitor processe individualmente os conteúdos de uma frase e de suas orações, mas também demanda que integre as informações destas em unidades mais globais de significado e que construa com elas uma representação articulada do significado do texto. No sentido mais geral, podemos afirmar que o texto é uma unidade de expressão lingüística íntegra, coerente e detentora de uma função sócio-comunicativa, e que, por isto, compreender esta unidade demanda que o leitor seja capaz de revelar as relações semânticas e lógicas que subjazem aos seus conteúdos explícitos, acessando os conteúdos implícitos. Vale lembrar que todo discurso oral ou escrito é matizado pela natureza ideológica do tema. Para tanto, o leitor deverá usar determinadas ferramentas ou recursos cognitivos (estratégias) para estabelecer essas relações intrínsecas às relações entre as palavras e frases, senão a compreensão não obterá êxito.

Nesta ótica das dificuldades do processo de compreensão, devemos citar algumas estratégias usadas por leitores menos experientes. Por exemplo, Scardamalia e Bereiter (1984) descrevem o resultado da compreensão leitora de pessoas não expertas como um processo de estruturar o tópico e agregar algum detalhe. Estes autores defendem que o processamento dos indivíduos inexperientes orienta-se apenas

por um critério de coerência superficial; o leitor relaciona um elemento após o outro, não realiza nenhum tipo de operação dirigida a construir macroproposições ou conectar o texto com seus esquemas de conhecimento. Para outro autor (Meyer, 1984, 1985), a diferença entre leitores experientes e inexperientes está associada ao grau de conhecimento e utilização da estratégia estrutural mediante o qual os leitores experientes constroem a macroestrutura, durante a leitura, ativando seus conhecimentos sobre a organização retórica, a superestrutura dos textos. Entretanto, os leitores inexperientes se caracterizam, segundo Meyer (1984, 1985), por seguir uma estratégia de lista, na qual o leitor se limita a selecionar e recordar algumas partes do texto, sem ativar nenhum tipo de conhecimento retórico que poderá guiar a compreensão. Na estratégia de lista, as partes do texto existem sem estabelecer um vínculo entre si.

Na mesma perspectiva de Meyer, os estudos de Brown e Day (1983) apontam que os leitores mais jovens e inexperientes têm uma tendência a utilizar uma estratégia superficial de resumo, chamada de suprimir e copiar. Esta estratégia, baseada evidentemente na macroregra de seleção e exclusão, consiste simplesmente em copiar literalmente, de forma passiva, parte do texto, o que pode produzir resultados parcialmente corretos que falseiam o nível da compreensão leitora.

E por último, citamos Perfetti (1989, p. 311) ao destacar que a “compreensão pressupõe uma ambigüidade entre duas posições: obter o significado do texto e interpretá-lo”. Nesta afirmativa, para os propósitos da nossa investigação, consideramos fundamental distinguir o termo compreensão do termo interpretação, apesar de muitos teóricos não o fazerem. A nosso ver, no âmbito escolar, a compreensão é fiel à base textual e, corresponde ao processo exigido dos leitores ao enfrentarem a leitura de um texto para efeito de exames, processos seletivos e concursos públicos. Já a interpretação ocorre concomitantemente à compreensão, mas é algo próprio de cada indivíduo, portanto, pode resultar em desviar da proposta do autor, reestruturando o texto, tanto localmente quanto globalmente, de acordo com seus conhecimentos e crenças do leitor (Kintsch, 1998). Para Kintsch, o leitor quando lê não pode evitar interpretar ou mudar o que lê influenciado pelo conhecimento prévio que possui sobre o tema e os seus objetivos de leitura. Quanto mais conhecimento de

mundo e práticas sociais envolvendo a leitura ele tiver, mais elementos irão contribuir e influenciar na criação de um novo texto em sua mente (van Dijk & Kintsch, 1983).

Entretanto, defendemos que o leitor experiente é capaz de discernir os propósitos da leitura. Por exemplo, ao ler e interpretar um texto literário para seu deleite, o leitor agrega conhecimentos e seleciona as partes de maior interesse e suprime as demais. Porém, ao responder a um teste de compreensão leitora (situação de exame) observa os objetivos e o significado dos enunciados das questões, porque dependendo do solicitado na tarefa deverá responder conforme a base textual, que exige autocontrole do processo inferencial.

A compreensão de um texto é um processo interativo em que, segundo a perspectiva teórica da psicologia cognitiva, intervêm as variáveis que determinam a construção do significado do texto, e estas representam o papel do leitor e as demandas do texto, a saber: a) os conhecimentos que o leitor detém sobre o mundo, sobre o tema específico, sobre os tipos textuais, e b) os tipos de textos, a estrutura do próprio texto e o uso adequado e apropriado dos recursos textuais. Ao leitor cabe estabelecer as relações lógicas que subsistem ao texto na intersecção com os seus conhecimentos prévios que mais adiante denominamos de revelar a tessitura textual.

Por outro lado, mas complementarmente, também entendemos que ao leitor ainda cabe decifrar as múltiplas relações subjacentes ao texto e que lhe impõe um significado próprio, que somente será acessado e construído por aqueles que participarem de uma dada comunidade de falantes, ou seja, estiverem *autorizados* a fazê-lo.

2.5 Tecendo as teias textuais

Nesta seção, a intenção é discutir a relação entre as demandas psicológicas do texto e as competências do leitor enquanto ator social. Há diferentes estudos teóricos e metodológicos do texto e do discurso que propõem perspectivas distintas para a análise textual. No modelo que trabalhamos de Kintsch e van Dijk (1978), van Dijk e Kintsch (1983) e Kintsch (1998), temos o consenso de que a compreensão vai além da decifração do significado da palavra e da análise horizontal das frases, há um sentido

global do texto, que é permeado e constituído por muitos elementos, até mesmo por fatores sócio-históricos.

É neste contexto que argumentamos que as demandas psicológicas do texto somente podem ser entendidas se resgatarmos o conceito de texto e linguagem. Como afirmam Halliday e Hasan (1976, p.1), “um texto é uma unidade de linguagem em uso”, e a linguagem é “um sistema semiótico por meio do qual as pessoas negociam, constroem e mudam a natureza de sua experiência social”.

No nosso estudo, defendemos uma concepção de texto que possa apoiar os argumentos da complexidade dos processos cognitivos envolvidos na compreensão do discurso. Nesta perspectiva, os conceitos da semiótica podem nos subsidiar nesta leitura.

Para Barros (2004), a semiótica concebe:

O texto, e não a palavra ou a frase, como seu objeto, e procura explicar os sentidos do texto, isto é, o que o texto diz, e também ou, sobretudo, os mecanismos e procedimentos que constroem os seus sentidos. Os mecanismos e procedimentos são de dois tipos: a organização lingüística e discursiva do texto e as relações com a sociedade e a história.
(p. 187-188)

Em outras palavras, o texto embute em sua estrutura um emaranhado de relações, crenças, intenções e desejos que se concretizam por meio do uso da convenção social expresso pelo código escrito, visando compartilhar com uma audiência um determinado sistema de significação tecido pelo seu produtor. Portanto, o texto, como unidade de significação, é constituído pela relação com os demais objetos culturais, está inserido em um determinado momento histórico e é determinado por formações ideológicas específicas, como um objeto de comunicação. Neste arcabouço teórico, pode-se afirmar que é definido por uma organização lingüística discursiva e pelas determinações sócio-históricas (Tatit, 2005).

De acordo com os postulados da semiótica, a teoria para a análise do conteúdo humano manifesta-se em dimensão transfrasal, num movimento não-linear, independente da configuração textual escolhida para sua organização e divulgação.

Isto significa dizer que a semiótica busca a compreensão para além das relações horizontais, palavra a palavra e frase a frase, mas parte para o estudo verticalizado do texto, para explicar os sentidos.

Esta discussão nos aponta uma forma de conceber o texto como caracterizado por suas nuances nas tessituras textuais. Esta tessitura textual (relações lógicas com carga emocional, ideológica, potencialmente coesiva e coerente, que envolve os níveis lexicais, gramaticais e semânticos, estruturada por um determinado gênero e tipo textual, a estrutura retórica etc.) implica uma trama de idéias ora explícitas ora implícitas, valoradas e organizadas para satisfazer as necessidades e os desejos do autor num determinado tempo histórico.

Este emaranhado de relações, ou teia de relações, de idéias convergentes e contraditórias, complementares e dissonantes, constitui o texto. A nosso ver, o leitor experiente exerce competências lingüísticas e sociais (enquanto ator social) para decifrar o texto, desde as camadas mais superficiais e explícitas até as mais profundas e intrínsecas. Ao leitor cabe desvelar as múltiplas relações, intersecções de idéias e acessar os valores ideológicos e o posicionamento político de determinadas práticas sociais e culturais pertencentes a certas comunidades. Por isto, reafirmamos, a leitura vai além de decifrar palavras, vincular frases inferencialmente, buscar informações no texto. Ler é desvendar a trama elaborada pelo outro social, que possui seu próprio sistema de significação e de expressão de significados. Então, temos que a linguagem e a leitura constituem um sistema semiótico, um sistema social e cultural, que está embutido em um sistema mais amplo e, ao mesmo tempo, mais específico (pertencente a determinadas práticas culturais de certos grupos sociais) de significação.

Os recursos cognitivos necessários para decifrar e revelar as relações embutidas no texto dependem da densidade e complexidade (multiplicidade de relações semânticas) da trama textual, podendo um texto possuir um conjunto mais simples de relações e, portanto exigir recursos mais simples na compreensão ou ao revés. Mas a demanda psicológica do texto também depende dos objetivos da leitura. A leitura é um processo motivado, assim, o que o leitor pretende extrair do texto e o quanto vai extrair depende de seus conhecimentos prévios e de suas intenções e motivações.

No sentido de demonstrar esta concepção de compreensão, elegemos o termo *tessitura textual*, para definir as relações lógicas (coesivas e co-referentes potencialmente) que permeiam os níveis lexicais, gramaticais e semânticos, o gênero e o tipo textual, a estrutura retórica, para a revelação da trama de idéias ora explícitas ora implícitas, que visam satisfazer as necessidades e os desejos do autor.

A *tessitura textual*, como a de um fio tecido no tear, pode representar muitos emaranhados, nos pontos sobrepostos ou superpostos que impõem uma carga semântica densa e complexa a nossa cognição no processo de decifrar, desvelar relações, para obter uma representação do texto. Possivelmente, uma *tessitura textual* densa é mais freqüente em textos narrativos e argumentativos, nos quais o autor usa recursos lingüísticos mais sofisticados para expor suas idéias, do que em textos descritivos e expositivos.

2.6 A natureza estratégica da leitura e suas implicações educativas

Como vimos, o texto concreto apresenta-se para o leitor como algo a ser compreendido. Possui pontos críticos e ambíguos que o leitor deverá resolver durante a leitura. Por exemplo, o sentido de coerência é dado pelo leitor ao fazer encontrar os significados no nível léxico, gramatical e semântico do texto com os seus conhecimentos prévios. Esses processos complexos se realizam de forma estratégica, dado que o leitor deve eleger e decidir os procedimentos que precisa usar para vencer as demandas específicas da tarefa tendo em vista seus objetivos de leitura.

Para os autores (van Dijk & Kintsch 1983; García Madruga et al., 1995; García Madruga et al., 1999 etc.), a compreensão de texto é estratégica por natureza, visto que o leitor põe em ação seus conhecimentos, realiza ajustes, toma decisões, elege, reconhece, supervisiona, gera hipóteses, ou seja, usa um conjunto de operações cognitivas de acordo com as demandas específicas da atividade e com os seus objetivos. Portanto, o termo estratégico se refere à capacidade de o sistema cognitivo decidir, em cada momento, as estratégias a aplicar, a importância relativa de uma com respeito a outras, os conhecimentos que permanecem ativos e os que podem desativar-se, dependendo do ciclo do processamento subsequente. À medida que esses processos são internalizados e automatizados, são realizados sem a consciência do

leitor. Outras decisões estratégicas são solicitadas a partir do tipo de texto e das demandas psicológicas colocadas pelo texto (grau de coerência e coesão).

Conforme os resultados de diversas investigações (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983; Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001), as diferenças entre leitores experientes e inexperientes não se restringem à idade, amadurecimento, nem a limitações psicológicas, mas sim ao conhecimento e à utilização ativa de estratégias e recursos cognitivos que o leitor põe em jogo para atender às demandas do texto. Desta forma, postulam que o diferencial entre os leitores se encontra no processamento ativo do texto, ou seja, a capacidade de o indivíduo decidir as estratégias que deve aplicar na superfície e na base textual para atingir os seus propósitos na leitura.

Este postulado nos faz crer na importância de realizar programas para ensinar ao leitor a identificar as estratégias, praticá-las e aprendê-las, de forma a adequar as suas operações cognitivas à demanda da tarefa. Em suma, a formação do professor em estratégias de leitura é fundamental para o ensino nas escolas.

Os professores, independentemente da disciplina que lecionam, deveriam planejar as atividades de compreensão leitora considerando o rol de estratégias e sua apropriação para os alunos tanto individualmente quanto coletivamente. No entanto, muitas vezes na ação docente o que se observa é o “endosso acrítico” (Lajolo, 2005), de atividades de leitura, compreensão e interpretação que estão no livro didático levando a reprodução de uma burocracia e tecnocracia no ato da leitura, ou seja, de uma pedagogização da leitura, transformando-a em técnicas prontas para todos.

Para Lajolo (2005, p.72), “o problema é que atividades sugeridas indiferencialmente para milhares de alunos, distribuídas em pacotes endereçados a anônimos e despreparados professores, passam a representar a varinha mágica que transformará crianças mal alfabetizadas e sem livros disponíveis, em bons leitores”.

Em consonância com o modelo de van Dijk e Kintsch (1983), García Madruga et al. (1995); García Madruga et al. (1999), esta crítica sugere que, dependendo do nível de aprendizagem do aluno, do tipo de texto, das demandas psicológicas colocadas pelo texto, dos conhecimentos prévios do leitor e dos objetivos, deveriam ser adotadas ajudas pedagógicas e estratégias diferentes. O termo usado por García Madruga e seus colaboradores como processamento do texto implica enfrentamento das

demandas do texto; o texto exige tarefas cognitivas que deverão ser dosadas e elegidas de forma estratégica. Para eles, as habilidades de processamento e aprendizagem a partir de textos são hoje e sempre um requisito imprescindível dos alunos de todas as idades e dos leitores adultos.

Vale questionar até que ponto nas sociedades mais complexas, cujas necessidades interativas e comunicativas têm sido supridas pelo espaço cibernético, iconográfico e ao mesmo tempo simbólico, podem surgir novas formas de processamento textual induzidas por uma cultura de multimeios e mídias de interação?

Mas voltando à questão das necessidades educativas, enfatizamos que a construção de práticas pedagógicas no processamento ativo do texto exige um avanço no currículo da formação dos docentes, orientando-o para a discussão teórico-prática dos indicadores de uma boa compreensão a partir do domínio da natureza do processo, dos diversos níveis que o constitui e da influência dos conhecimentos prévios (lingüísticos, semânticos e das estruturas textuais). Eleger e planejar o tipo de ajuda devem ser conquistas diárias dos professores voltadas para o progresso e a autonomia leitora dos alunos (Alonso Tapia & Carriedo, 2000). As estratégias devem variar em quantidade e qualidade e ganhar especificidade para cada situação. Lajolo (2005) nos alerta que há uma forte tendência à *uniformização* da leitura, e alerta aos professores que evitem a rotinização das atividades de leitura, que no fundo camuflam situações didáticas de alienação escolar.

Ampliando esta abordagem para a sala de aula, afirmamos que ensinar a compreender um texto implica ensinar as estratégias cognitivas necessárias para questionar o texto e acionar os conhecimentos prévios relevantes que criem condições para a sua análise; é ensinar a localizar os indícios deixados no texto e coletá-los como informações que apóiam a construção do sentido do texto; é ensinar a realizar inferências, investigar a lógica do autor, selecionar as informações relevantes, extrair dados importantes e conectá-los; sintetizar, sistematizar, organizar as idéias, reconstruir o dito e o não dito (o explícito e o implícito) numa nova ordem que privilegie as idéias principais e suas inter-relações, sem perder de vista o fio condutor que perpassa todas as idéias e que expressa as intenções do autor. Este trabalho pode ser apoiado pelo uso de recursos tais como: sublinhações, anotações na margem de texto, marcas

diversas que orientem a leitura, fichamento, resumo, esquema, mapa conceitual, mas sempre com a ressalva de que estas técnicas não se transformem na essência da atividade; a essência é a compreensão e as técnicas os meios, nunca o fim.

A ação docente frente ao planejamento do trabalho com textos deve envolver um bom exercício de preparo de análise textual nos seus vários níveis. Para isto, o professor deverá realizar a análise, o resumo, a reescrita e a representação gráfica textual. Esta análise foi aplicada pela pesquisadora nos textos que trabalhou e está disponível nos anexos deste documento. Sentir as dificuldades que estão presentes na compreensão de um determinado texto irá subsidiar o professor no plano de aula e determinará as estratégias que elegerá para ensinar aos alunos a analisar o texto segundo os objetivos didáticos perseguidos.

Reconhecemos que esta introdução ao tema ainda não dá conta de muitas explicações e dúvidas não respondidas pelas evidências experimentais. Por exemplo, quais são os tipos de representação mental do significado do texto? Como ocorre a integração entre os diferentes níveis que interatuam na compreensão do texto? Em que momento, durante a leitura, é incorporado o conhecimento prévio? Quais são os níveis e como ocorrem os fluxos de processamento da leitura? Como os níveis se inter-relacionam resultando em produtos intermediários da compreensão? E ainda como as informações e conteúdos são armazenados e evocados da memória pelo indivíduo para aportar ao texto? Alguns desses processos constitutivos da leitura foram detalhados a partir de estudos e investigações relatados na próxima seção.

A seguir, apresentamos os dados sobre o papel das representações mentais na compreensão do texto.

2.7 A construção da representação mental do significado do discurso: diferentes níveis de representação

O significado do discurso é construído a partir de vários processos que atendem a distintas finalidades e, portanto, possui diferentes formas de representação. Ao lermos um texto e reorganizarmos as frases e sentenças, por proposições, em esquemas ou resumo estamos lançando mão de algumas das formas de representar o sentido sintático e semântico do seu conteúdo. Há muitas formas de representar o

significado do texto, por exemplo, realizar um desenho referente às idéias do texto, tema que tratamos agora.

As representações mentais podem ter diferentes níveis de expressão desde as mais básicas até as mais abstratas. Os estudos empíricos do processamento da linguagem investigam como as representações mentais ocorrem. Estas investigações servem ao propósito de tornar explícita a dinâmica da construção de significado do texto - como as pessoas compreendem o texto.

García Madruga et al. (1999), destacam as lacunas na teoria das representações mentais sobre o texto. E perguntam: como operam as representações mentais sobre o texto? Não existe uma teoria que consiga explicar cientificamente este processo, apesar das muitas especulações sobre como as representações se constroem.

2.7.1 O resultado da compreensão: construção de uma representação situacional

Vamos iniciar esta seção com a análise de um texto e seu esquema. Vale recordar algumas regras importantes na elaboração de esquemas, tais como: eliminar os detalhes desnecessários, agrupar a informação, usar frases de conteúdo, e fazer uma revisão do texto, melhorando as conexões entre as idéias e introduzindo elementos novos. Vejamos o texto:

A população do mundo não se distribui por igual. Muitas zonas não têm quase habitantes: por exemplo, os desertos quentes, como o deserto do Saara, e os desertos gelados, como os pólos.

Pelo contrário, outros lugares da terra são muito populosos. Nestes há uma grande concentração de gente em territórios pequenos: por exemplo, na Índia, China e Japão, vive quase metade da população do mundo. Na Europa e Estados Unidos também há uma grande parte da população.

O esquema realizado pelos autores (Carriedo & Alonso Tapia, 1994) está representado por uma estrutura hierárquica, conforme descrito abaixo.

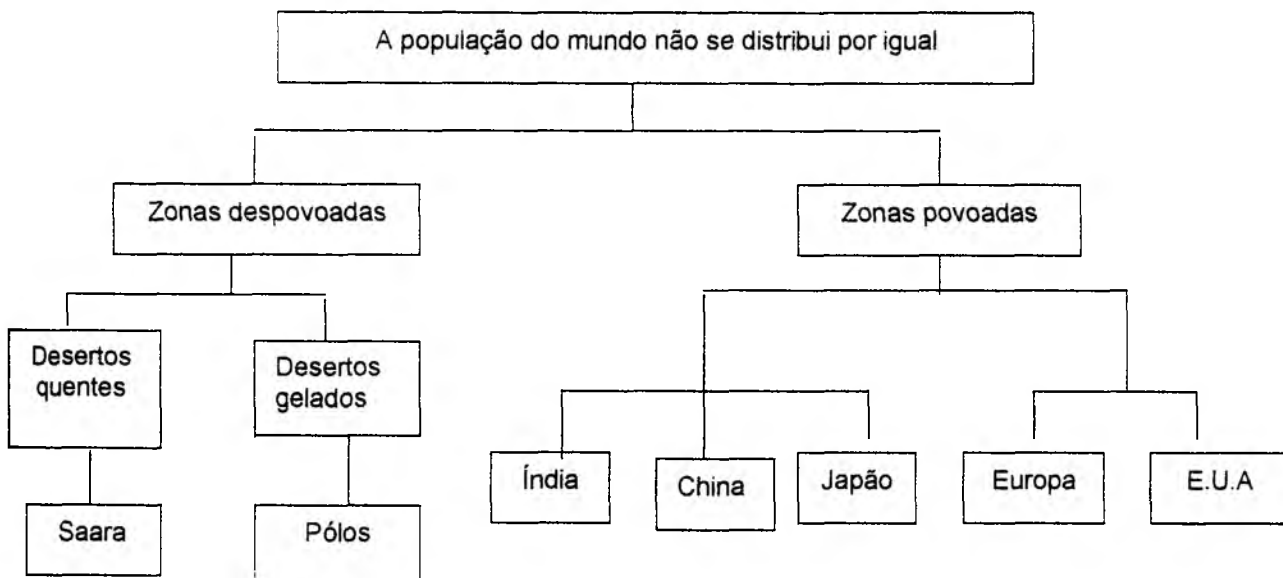


Figura 1. Organização hierárquica do texto.

Para realizar esta organização hierárquica do texto supõe-se que o leitor tenha estabelecido relações entre as partes do texto (tanto gramatical quanto semântica) e tenha extraído a idéia mais global que se encontra no topo da representação. As demais idéias foram agrupadas por categorias (zonas despovoadas e zonas povoadas), e por classificação (os desertos foram classificados em dois tipos) e os exemplos foram citados e relacionados aos seus referentes na base do texto. Este é um nível de representação textual baseado na macroestrutura. Conforme discutimos anteriormente (Kintsch, 1988; Ericsson & Kintsch, 1995), existem três formas de representação e nesta seção vamos aprofundar na representação situacional, ou do modelo situacional que possui fortes implicações para o ensino.

No ensino da compreensão textual é fundamental ressaltar o papel da representação situacional. Os estudos experimentais (Kintsch, Welsch, Schmalhofer & Jimmy, 1990) apontam que a nossa memória tem mais propensão a armazenar as informações advindas do nível mais profundo, elaborado, do que de um nível mais superficial. As informações do nível mais profundo são as idéias principais, que sintetizam todas as demais em uma frase de conteúdo. Extrair as idéias principais e construir suas relações com as idéias secundárias é a base para a aprendizagem a partir de textos.

A idéia principal é o resumo dos conteúdos explícitos do texto consistentes em uma frase de tal nível de generalidade que inclua toda a informação específica do texto de uma vez e que tenha sido excluída a informação redundante. Ou dito com outras palavras, a idéia principal é a frase que inclui o tema geral do texto e o que diz acerca do tema. (Carriedo & Alonso Tapia, 1991, p. 77-78).

Segundo García Madruga et al. (1999), as representações situacionais poderiam ser designadas de várias maneiras, por exemplo, imagens mentais, um novo texto reescrito, ou de forma abstrata, inclusive, prescindindo de palavras. Vejamos uma possibilidade de representação situacional do texto sobre a concentração da população em determinados países.

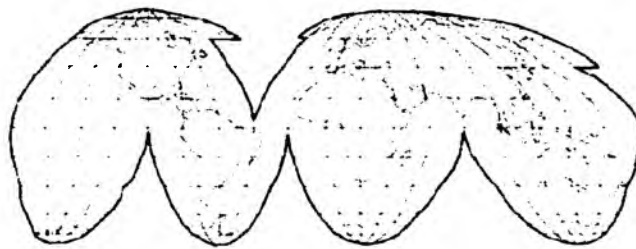


Figura 2. Globo Terrestre.

Com esta representação gráfica, podemos concluir que o significado global de um texto é um objeto representacional de nível conceitual e semântico. A representação que elaboramos a partir dos textos “possui as mesmas características fundamentais de outros processos cognitivos que usamos na compreensão oral, na solução de problemas complexos” (Kintsch, 1994, p.57).

Entretanto, Carriedo (1992) nos alerta para o fato de que o conhecimento prévio e os esquemas relativos ao conteúdo do texto são indispensáveis para formar uma representação situacional. O leitor pode ter o vocabulário adequado, conectar as frases, usar as estratégias para identificar a idéia principal, mas se não tem conhecimento prévio suficiente não formará uma representação mental. A falta de conhecimento

prévio torna o leitor incapaz de conectar a informação do texto com o seu conhecimento. Para tanto, ela nos sugere uma série de atividades que podem ser realizadas para ativar conhecimentos prévios, por exemplo, a tempestade de idéias, antecipar as informações que pressupõe que o autor havia incluído no texto, utilizar ilustrações com as crianças etc.

Para a educação enquanto ferramenta de transformação social, a compreensão leitora não pode estacionar no acesso à superficial textual, mas somente terá sucesso no cumprimento da missão de formação e educação para a cidadania se tiver como ação prioritária a construção da representação situação, que expressa o nível mais completo e profundo de compreensão textual. Em estudo realizado por Perrig e Kintsch (1985) referente a estudantes universitários e a realização da atividade de leitura e a recordação das idéias do texto para formar a representação textual e a situacional, percebeu-se que os leitores foram capazes de construir a base textual, mas não uma representação situacional. Esses dados nos alertam sobre o perigo dos sistemas educativos de formar profissionais que não compreendem em profundidade o que lêem.

Na próxima seção vamos tratar das várias formas da representação proposicional da macroestrutura do papel do conhecimento prévio na compreensão do texto e da inferência na compreensão leitora.

2.7.2 A representação proposicional do texto: a macroestrutura

Os estudiosos do processo da linguagem buscam uma melhor representação do significado proposto pelas palavras e sentenças da linguagem, ou seja, a representação que mais diretamente reflete as relações semânticas, e é crucial para as pessoas nos processos de compreensão, lembranças e narrativa. A estrutura superficial do texto é interpretada como um conjunto de proposições. Neste contexto teórico, o termo proposição foi incorporado com o significado simplesmente de um esquema argumento-predicado, sendo as proposições objetos de estudo da lingüística e da psicologia do processamento cognitivo do texto. O conjunto de proposições de um texto é ordenado por várias relações semânticas e algumas destas relações estão explicitamente expressas na superfície da estrutura do discurso; outras são inferidas durante o processo de interpretação mediante vários tipos de ajudas (pistas) textuais a partir da

especificidade do contexto ou do conhecimento geral. Estas proposições ao serem reordenadas mediante processos inferenciais e o aporte de conhecimento prévio ganham um sentido semântico e sintático que, dependendo do nível de representação (mais global e abstrato ou mais básico, mais próximo da informação textual), possuem as denominações de macroestrutura ou microestrutura. Estas estruturas são investigadas por vários campos teóricos (lingüística, lingüística textual, psicolingüística, análise do discurso etc.) e têm produzido importantes contribuições, tanto teóricas como experimentais. Neste trabalho adotamos a concepção de uma das teorias mais representativas e influentes que lida com conceitos de micro e macroestrutura: a de van Dijk e Kintsch (1983) e Kintsch (1988, 1998), que tem dois enfoques:

- A própria descrição formal da estrutura semântica dos textos: macro e microestruturas.
- Um modelo de processamento psicológico (interpretação-compreensão) da estrutura dos textos.

Esses estudiosos postulam que o leitor, a partir da superfície do texto, representa o significado deste construindo uma dupla interpretação de sua estrutura, ou seja, a microestrutura e a macroestrutura. Também sugerem que existem formas interativas e construtivas de o leitor abordar o texto, que não necessariamente de baixo para cima (ascendente) *bottom-up*, ou de cima para baixo (descendente) *top-down*.

Retornando à representação do nível da microestrutura e da macroestrutura podemos dizer que ambas expressam a estrutura semântica do texto. Primeiramente, vamos explorar os conceitos de macroestrutura e a sua construção.

A macroestrutura é uma representação semântica de natureza global que caracteriza o discurso como um todo.

A construção da macroestrutura implica obter a coerência global conectando entre si todas as idéias, não apenas referencialmente, senão pela relação lógica entre as microproposições do texto. A construção da coerência global do texto ocorre mediante projeção de conhecimentos prévios dos indivíduos sobre o conjunto de microproposições. A projeção destes conhecimentos cumpre duas funções fundamentais. Em primeiro lugar permite construir uma macroestrutura do texto, isto é, relaciona hierarquicamente as diferentes idéias principais do texto de forma global. E

por outro lado a partir da estrutura hierárquica se constrói a interpretação do significado global do texto, que corresponde ao nível de representação do modelo mental. Este nível de representação não contém somente as idéias principais do texto, mas inclui informação sobre o contexto ou situação, o que permite a integração da informação, estabelecendo predições sobre os fatos plausíveis em determinadas circunstâncias, sem restringir o espaço de interpretação. Para van Dijk e Kintsch (1983), os discursos são produzidos e interpretados por falantes e ouvintes em situações específicas que se inserem em contextos sócio-culturais mais amplos. Para eles, "o processamento do discurso não se constitui um mero evento cognitivo" (van Dijk e Kintsch, 1983:2004, p.17). Portanto, é dentro de um contexto social que discurso e compreensão ocorrem. Assim, a representação do texto construída pelo leitor nunca será somente uma representação das idéias do texto, mas também uma representação do contexto social, e ambas as representações se encontram para formar uma única representação situacional.

A macroestrutura é uma versão mais abstrata e reduzida da microestrutura. Para Kintsch (1998, p.50), "a macroestrutura (van Dijk, 1980) é uma ordenação hierárquica do conjunto de proposições representando a estrutura global do texto que é derivada da microestrutura. Algumas vezes é derivada diretamente do texto, mas outras têm que ser inferidas pelo leitor".

Na construção da macroestrutura o leitor abstrai os temas ou idéias mais gerais do texto, que são inferidas mediante a aplicação de determinadas regras, denominadas macro-regras (seleção-supressão, generalização, construção-integração) à microestrutura. Essas macro-regras permitem reduzir e organizar a informação da microestrutura do texto, descrevendo os mesmos fatos de um ponto de vista mais global. Por meio das macro-regras reduz-se o número de proposições das micros, mantendo algumas que são especialmente relevantes e incorporando novas proposições, mediante a generalização ou a construção. Para Kintsch, um sumário bem elaborado de um texto expressa a sua macroestrutura.

As pesquisas desta linha de investigação focalizaram nos processos que conduzem os indivíduos a extrair as idéias mais importantes do texto, denominadas de processos de tematização. Os estudos que mais se destacam são de Kieras e seus

colaboradores (Kieras 1981; Bovair & Kieras, 1985; Kieras & Polson, 1985) e de Brown e Day (1983). As investigações destacam a importância da relação entre o tema do texto (o argumento principal do conjunto de proposições) e a idéia principal (o conjunto de argumentos mais importante e a relação mais relevante que os conecta); a função da coerência global no macroprocessamento do texto; e o papel das macro-regras na formação de diferentes tipos de macroestruturas. Os testes aplicados em alunos (grupo controle e grupo experimental) conduzidos por esses estudiosos apontaram que:

- A idéia principal é reconhecida mais rapidamente quando está explícita e quando para construí-la pode-se utilizar a regra de generalização (Kieras, 1980) (Teste realizado com adultos);
- O uso das macro-regras varia de acordo com a idade. As mais usadas são as de exclusão das informações redundantes, generalização (alunos de maior idade), e resumo (com extensão limitada). Já as regras de seleção e integração aparecem com diferenças significativas para os distintos grupos de alunos. No estudo com seis especialistas em língua inglesa, pôde-se perceber que utilizam regras de generalização e regras de resumo, inclusive uma maioria soube verbalizar e explicar pelo menos cinco regras usadas, mas ao serem solicitados que ensinassem ao outro o resumo não mencionaram as regras aos indivíduos (Brown & Day, 1983);

Os trabalhos de Kieras (1980) também mostraram que é mais fácil identificar o tema dos textos do que as idéias principais, e quando as idéias principais estão explícitas também são mais facilmente reconhecidas. A regra de generalização também é mais facilmente utilizada do que a de integração. Dependendo da forma como aparece no texto o tema e a idéia principal terão graus diferentes de dificuldade no reconhecimento.

Esses dados nos levam a refletir sobre as implicações educacionais para o ensino das estratégias de compreensão leitora e a sugerir medidas importantes para o ensino (Carriedo, 1992).

- No ensino há necessidade de diferenciar o tema e a idéia principal para os alunos e também se deve seqüenciar os conteúdos em função dos processos implicados e do nível de dificuldade de compreensão;

- A partir da 6ª série do ensino fundamental inicia o ensino das estratégias de categorização para facilitar a compreensão das idéias principais dos textos expositivos, porque já há um processo de assimilação e construção;
- É fundamental ensinar aos alunos a detectarem a informação relevante da irrelevante para que não se percam com informações não relacionadas com o tema;
- A partir dos resultados do teste sobre as diferenças evolutivas na aquisição de determinadas competências leitoras, recomenda-se que seqüenciem-se as tarefas educativas de forma que atendam aos diferentes perfis de leitores e que imponham graus de dificuldades para cada grupo-idade;
- É necessário que o ensino das macro-regras (reconhecimento da idéia principal do texto) baseie-se nas estratégias cognitivas (macro-regras) e, principalmente, nas estratégias de auto-regulação;
- Identificar a idéia principal é um componente estratégico eficaz na leitura e esperado dos leitores, portanto, a escola deveria ensinar aos leitores a formular hipóteses sobre a idéia principal aproveitando todos os indícios e pistas textuais (título, subtítulos, sinalizadores textuais, paragrafação etc..).

Vale destacar que mesmo os professores bons leitores podem não saber ensinar os seus próprios processos cognitivos aos demais. Desta forma, consideramos que um programa de formação de professores deve insistir didaticamente em proporcionar aos participantes a descoberta de seus próprios processos cognitivos na leitura, mas principalmente que priorizem a prática e o planejamento das estratégias de leitura visando qualificar o ensino destes mesmos processos, em classe (Carriedo, 1992).

Ainda na mesma linha de investigação, mas num enfoque diferente, temos as evidências empíricas sobre a recordação (memória) dos conteúdos da macroestrutura, que têm tido grande valor nas situações e contextos didáticos escolares. Esses resultados estão ancorados na *hipótese de atenção* de Meyer (1975), na qual a informação mais importante do texto se recorda melhor porque se tem processado anteriormente num nível mais profundo, portanto, a informação da macroestrutura será mais dificilmente esquecida e mais acessível para ser evocada da memória. Outros estudos (Cirilo & Foss, 1980) foram realizados na tentativa de testar a hipótese de que

as informações mais importantes exigem mais tempo no processamento do texto (tempo de leitura), além de um *esforço cognitivo* maior. E a hipótese foi comprovada empiricamente. Outra hipótese foi denominada de *efeito do nível*, porque postula que as idéias mais importantes do texto se situam em níveis superiores de representação mnemônica do mesmo, e por isto são retidas na memória por mais tempo, diferentemente das orações secundárias que seriam gravadas em nível inferior.

Outra atividade que apóia a construção da macroestrutura é a identificação dos cenários. Os cenários constituem a estrutura superior do texto e agregam as idéias unidades que são unidades hierarquicamente superiores às proposições e estão mais próximas das frases. Formam agrupamentos que contêm várias idéias unidades sobre um mesmo assunto num mesmo ponto de vista semântico. O cenário tem autonomia própria, ou seja, pode ser compreendido independentemente dos demais cenários. Como os cenários são próximos da macroestrutura, a sua formulação pode apoiar a construção do significado global do texto.

Argumentamos que a macroestrutura é a unidade de significação mais complexa e densa. Organiza-se por categorias que, por sua vez, são resultados de combinações e inter-relações de significados, expressões lingüísticas, frases, orações, conceitos, e por isto detém em um nível compacto (categorial), consolidando as informações do texto. Saber compactar, ou seja, categorizar, criar unidades mais universais, generalizar, abstrair são habilidades mentais que exercemos no dia a dia e que apóiam a construção da macroestrutura e conseqüentemente de um modelo representacional. A macro é a unidade síntese do discurso, porém é a unidade mais forte de significação. Ela contém a essência do texto e construí-la pode ser tão difícil quanto tecer uma peça com fios invisíveis.

Do exposto, podemos afirmar que a macroestrutura tem uma grande importância teórica e prática e se converteu também em uma noção básica aplicada ao campo educativo (García Madruga et al. 1999). No presente estudo investigamos o quanto o professor planeja e executa atividades que envolvem a elaboração das idéias principais do texto, o resumo e o esquema de forma estratégica para a construção da macroestrutura textual, visto que isto é fundamental na compreensão leitora.

2.7.3 A representação proposicional do texto: a microestrutura

A microestrutura consiste em um grupo de proposições formadas por um predicado e um ou mais argumentos, conectados entre si mediante substituição ou repetição de argumentos. Assim, para que se forme esta microestrutura, constituída por microproposições, faz-se necessário estabelecer relações locais entre as proposições, especialmente as relações de coerência referencial. Para compreendermos melhor as microproposições, vale lembrar que o texto não é, simplesmente, um conjunto de sentenças. Estas sentenças são permeadas por um número de relações semânticas que conecta as proposições para se obter um todo coerente. “O texto base constituído pela micro e macroestrutura é obtido por uma análise semântica do texto e de sua estrutura retórica como o autor pretendia”. (Kintsch, 1998, p.50)

Parafraseando Kintsch (1998), na fase de construção da microestrutura, elementos do texto e do conhecimento são incorporados sem nenhuma referência ao contexto. Eles são indiscriminadamente ativados e alguns podem ser até mesmo inapropriados. Esta fase de construção não é totalmente coerente. São aplicadas regras para construção de proposições, a interconexão, a ativação do conhecimento que procede numa maneira associativa de baixo para cima, ou de cima para baixo, e as regras de inferência. A ativação do conhecimento pode ocorrer buscando as idéias principais do autor e/ou simultaneamente co-relacionando as sentenças da superfície textual para construir as relações entre as sentenças (base textual).

Como lembra García Madruga et al. (1999), sempre que o texto não indica explicitamente como se relacionam as frases que o constituem, caberá ao leitor inferi-lo. As inferências permitem ao leitor conectar as sentenças do texto, preenchendo as lacunas, as informações implícitas, com conhecimentos prévios relevantes para resolver as ambigüidades lexicais, sintáticas ou semânticas.

Para formar a base textual é necessário incluir também informação inferida, ou seja, ativar os conhecimentos e experiências (memória de longo prazo). A base do texto se torna coerente pela inferência dos conectivos entre proposições indiretamente relacionadas.

A microestrutura também é caracterizada pelo seu formato em proposições organizadas hierarquicamente com algumas proposições subordinadas a outras

nucleares. Outra forma de representar a microestrutura é por meio das idéias unidades. As idéias unidades são unidades superiores às proposições e estão mais próximas das frases, ainda que podem apresentar modificações. Cada idéia unidade deve representar uma idéia importante, ação ou estado de coisas, mas deve conter uma idéia completa.

Nos estudos empíricos, as idéias unidades devem ter uma semelhança na quantidade de informações, ter as mesmas dimensões visando poder equipará-las no momento da avaliação. Para se ter uma medida da profundidade da compreensão do texto pelo indivíduo, pode-se levar em conta não somente a lembrança das idéias unidades, mas principalmente, como elas aparecem conectadas, se estão conectadas de forma significativa e ordenada no marco geral do texto. É importante compreender como o indivíduo constrói e conserva o esquema geral do texto.

Podemos considerar que a microestrutura não é meramente uma lista de proposições sem relação; elas são unidades coerentes, estruturadas e co-referenciais que servem de subsídios para a construção da macroestrutura.

2.8 Conhecimento prévio e inferência

O conhecimento prévio e as inferências têm um papel fundamental na leitura. No processamento do texto, o leitor evocar os seus conhecimentos de mundo para associá-los com os novos conhecimentos e ampliar a sua visão, neste processo a inferência constitui-se o centro da compreensão ao servir para unir, interconectar, as entradas de informações num todo coerente (Schank, 1975). As inferências são elementos constitutivos da “representação de um texto de forma coerente, porque criam uma cadeia causal de concepções, conectando significados de diferentes e sucessivas orações” (García Madruga & Cordero, 1987, p. 37). Deste modo, vamos ampliar a discussão sobre estes dois recursos fundamentais para a constituição das representações textuais.

2.8.1 Conhecimentos prévios: interconectividade de saberes

A informação do texto adquire o sentido à medida que o leitor ativa os seus conhecimentos sobre o conteúdo e negocia os significados da base textual a partir dos

conhecimentos já adquiridos. Conhecimentos novos e conhecimentos já adquiridos irão se co-construir formando uma nova base conceitual.

Podemos afirmar que o leitor também acrescenta às novas informações suas crenças, opiniões, atitudes, motivações, dando um caráter individual à interpretação de um texto. Mas na interpretação da base textual todos os leitores devem ter competência para chegarem às idéias principais do texto e às intenções do autor.

Os vários estudos mostram que os leitores que possuem pouco conhecimento sobre o assunto do texto terão uma compreensão parcial do texto (Spilich, Vesonder, Chiesi & Voss, 1979). E os leitores que dispõem de maior conhecimento sobre o tema codificam os conhecimentos do texto de forma hierarquizada, colocando no nível superior as informações mais importantes do texto. Van Dijk e Kintsch (1983) postulam que somente se o leitor tiver um conhecimento mais geral a respeito dos conteúdos poderá formar uma representação mental significativa do texto. Portanto, a insuficiência de conhecimentos prévios ou sua ausência são fatores críticos para o processo de compreensão.

Os conhecimentos escolares que subsidiam o processo inferencial necessários para a compreensão de textos são:

- Conhecimentos lingüísticos adquiridos na prática escolar, que permitem identificar um padrão gráfico de uma palavra e evocar o seu significado.
- Conhecimento de mundo que permite resolver a ambigüidade sintática das orações, permitindo realizar as inferências necessárias.
- Conhecimento prévio de um determinado tema que facilita a formação de uma correta hierarquização do texto, distinguindo entre as idéias principais e as acessórias.
- Conhecimentos sobre como são organizados e como se constituem os gêneros textuais (bilhetes, cartas, diálogos etc) e os diferentes tipos de textos (narração, descrição, argumentação, injunção etc.). Reconhecer o gênero textual envolve em identificar o contexto, a intenção comunicativa, o lugar social e os papéis dos participantes na enunciação. Ambos os conhecimentos permitem reconhecer com mais facilidade as idéias principais do texto.

2.8.2 O papel das inferências na compreensão textual

Nesta seção, vamos contextualizar a importância do conceito de inferência e o seu papel na interconectividade dos conhecimentos. No discurso escrito, as inferências são ações que funcionam unindo partes do texto e predizendo, antecipando ou completando informações que estão presentes de forma implícita, ou mesmo explícita, mas desconectadas. Quando o texto não indica explicitamente como se relacionam as frases, é necessário que o leitor as indique mediante o processo inferencial. Os conhecimentos dos leitores são fontes de inferências garantindo a coerência local (García Madruga et al., 1999).

As inferências ocorrem também como decorrência dos conhecimentos prévios do leitor relativos ao assunto tratado no texto. Quanto mais conhecimento sobre o assunto, mais inferências são realizadas e melhor o prognóstico de compreensão leitora.

Através das inferências formulamos “uma representação coerente do texto, criando uma cadeia causal de concepções, conectando os significados de diferentes e sucessivas orações” (García Madruga & Cordero, 1987). Por isto vários autores (García Madruga & Cordero, 1987; García Madruga et al. 1996; Schank, 1975; etc.) afirmam que sem a inferência não existe compreensão porque o processo inferencial atua na busca de coerência entre as sucessivas orações, e a coerência é que torna possível compreender um texto num nível mais global.

Vejamos vários exemplos de como os conhecimentos prévios do leitor apóiam o processo inferencial e como o processo inferencial evoca outros conhecimentos de mundo visando preencher lacunas e resolver ambigüidades do texto.

Leiamos a oração extraída do texto “A fadiga da informação” (extraído do livro *Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã*, 1999), usada na nossa pesquisa com as professoras:

Há uma nova doença no mundo: a fadiga da informação. Antes mesmo da internet o problema já era sério, tantos e tão velozes eram os meios de informação existentes trafegando nas asas da eletrônica, da informação, dos satélites.

A primeira frase possui um argumento e um predicado e o sinal gramatical de dois pontos funciona como um marcador que qualifica e explicita o tipo de doença (conhecimento lingüístico e de mundo). A segunda frase demanda a realização de uma inferência ponte (integrar ou conectar diversas fases do texto com pontos anteriormente

referenciados) relacionando a segunda à primeira frase. Espera-se que o leitor infira que o *problema sério* que se refere o texto está relacionado à doença da primeira frase. Ao inferir este sentido da palavra *problema* ele constrói uma única frase que representa as idéias do texto. Mas para esta construção é necessário ter conhecimento (ou experiência) sobre a internet enquanto instrumento de comunicação.

Por exemplo: *A fadiga da informação é uma nova doença decorrente da sobrecarga de informações, porém o seu surgimento antecede ao aparecimento da internet.*

O exemplo mostra que inferir para integrar ou conectar diversas frases e orações do texto, e conseqüentemente dar coerência ao lido é uma decorrência do domínio dos fatos e eventos que acontecem no mundo.

Parafraseando García Madruga et al. (1999) caso o texto não indique explicitamente como se relacionam as frases que o constituem, seja semanticamente ou sintaticamente, caberá ao leitor inferi-lo. As inferências permitem ao leitor conectar as sentenças do texto, trazendo à tona as informações implícitas, e interconectando com conhecimentos prévios relevantes para resolver as ambigüidades lexicais, sintáticas ou semânticas.

Portanto, para formar a base textual, que corresponde ao nível semântico (construção de significados) é necessário incluir também informação inferida a partir dos conhecimentos e experiências relacionados ao assunto do texto. A base do texto, que é diferente da superfície textual (porque nela se inclui a inferência), se torna coerente pela inferência de conectivos (predição de como duas frases ou orações se conectam pela ausência do conectivo) entre proposições indiretamente relacionadas. Um exemplo do próprio Kintsch (1998, p. 106) demonstra outro tipo de inferência possível e a formação de uma única representação do texto.

Jane não pode encontrar os vegetais e as frutas que ela estava procurando. Ela se chateou.

Neste caso, quando o leitor realiza uma inferência causal entre as duas proposições ele possivelmente presume que *Jane foi ao comércio comprar vegetais e frutas, mas lá não os encontrou, e por isto ficou chateada*. Desta forma o leitor constrói uma única representação mais simples e direta a partir do texto.

Por exemplo: *Jane se chateou porque não encontrou o que queria.*

As inferências realizadas nesses dois exemplos resultam na coerência local. A coerência local tem a função de unir uma parte lida com outra lida anteriormente, garantindo um sentido à frase. Vejamos mais um exemplo:

A internet levou o processo ao apogeu, criando a espécie dos internautas e estourando os limites da capacidade humana de assimilar os conhecimentos e os acontecimentos desse mundo.

Esta oração exige uma inferência ponte com a anterior para compreender que *processo* está sendo referenciado. Aqui o texto deixa uma dúvida, uma ambigüidade, se o processo é a operação realizada pela *internet* como meio de distribuição de informação ou se o processo é a doença. Esta ambigüidade será resolvida com a leitura total do texto, quando todas as informações da superfície textual forem processadas e transformadas em proposições e relações. Mas também aqui é necessário realizar uma inferência tipo causa-efeito visto que a internet agrava o quadro da doença – fadiga da informação.

Caso o leitor não conheça o papel da internet na sociedade enquanto meio poderoso de comunicação e informação não poderá compreender o quanto pode afetar a vida das pessoas, e qual o sentido da metáfora *estourando os limites da capacidade humana de assimilar os conhecimentos e os acontecimentos desse mundo*. Mas se ele possui estes conhecimentos possivelmente inferirá que a palavra *processo* se refere à doença, assim se estabelece a coerência local quando ele constrói uma frase como esta, por exemplo:

A fadiga da informação agravou com o advento da internet extrapolando os limites da capacidade humana.

As inferências deste tipo são fundamentais para estabelecer a coerência local. Como vimos neste exemplo, as inferências produzem conexões referenciais entre os elementos do texto e conectam os processos, fatos e acontecimentos relatados, associando causa-efeito (a internet é uma das causas da fadiga da informação).

Para a obtenção da eficácia da compreensão do texto, não é suficiente obter a coerência local (conexões entre orações), é necessário obter a coerência global. A coerência global se obtém quando o leitor une partes ou fragmentos do texto que estão

separados, propondo um sentido global. Esta união das principais partes do texto resultará na obtenção do tema e das idéias principais. Para isto requer outro tipo de inferência: a inferência elaborativa. Tem a função de realizar os processos de abstração e generalização, assim como de integração dos conhecimentos. A inferência elaborativa está ligada à função de preencher lacunas nos esquemas ativados e parece servir para enriquecer a representação do texto e antecipar o que o texto disse; por isto implica conhecimento do objeto, situações e relações que se dão no mundo, necessários para construir a representação situacional a partir do texto.

Segundo Carriedo (1992), os resultados de pesquisa de avaliação, mediante provas de lembrar fatos da compreensão, apontaram que os alunos compreendem melhor os textos mais coerentes. Já outros estudos (McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996), demonstraram que a falta de coerência do texto pode ser compensada pelos conhecimentos prévios do leitor. O leitor que detém conhecimentos prévios sobre as idéias do texto é capaz de preencher lacunas e resolver ambigüidades da base textual. Ao revés, na situação comunicativa que os leitores não dominam o conhecimento sobre o conteúdo e além disto o texto não apresenta coerência, o fracasso na compreensão será inevitável.

Os resultados dos estudos de McNamara et al. (1996), baseados no modelo teórico de compreensão leitora de Kintsch (1988), indicam que os textos devem induzir os estudantes a formar modelos situacionais apropriados, não apenas boas representações reproducionistas da base textual. A formação desses modelos requer duas ações básicas: ativação da inferência, isto é, provocar uma atividade cognitiva através da qual o indivíduo busca ativamente obter informações novas a partir de informações já disponíveis (conhecimento prévio adequado).

Na mesma linha de pensamento, complementando a questão, McNamara et al. (1996) partem do pressuposto que o bom texto (claro, simples, coeso, coerente etc.), muitas vezes, promove níveis de aprendizagem linear ou superficial. Kintsch (1988) sugere que uma forma de evitar uma compreensão superficial do texto é torná-lo mais difícil pela ruptura com a coerência. Para McNamara et al. (1996), a coerência é fundamental para a compreensão, porém a compreensão profunda resulta da capacidade do leitor de construir suas próprias pontes de inferências e produzir sua

própria macroestrutura (representação global das idéias principais do texto), participando ativamente na construção do significado do texto. O texto que instiga o processo inferencial e a co-construção ativa da compreensão e aprendizagem deve permitir que o leitor preencha as lacunas lingüísticas, deve requerer um certo curso de conhecimento anterior, e deve forçá-lo a sair do seu modo de processamento passivo induzido pelo texto fácil. Assim, uma coerência fraca (que implica na substituição de substantivos por pronomes e na remoção de elaborações descritivas e de conectivos) pode ser muito saudável ao desenvolvimento dos processos de co-autoria na construção da representação mental do texto e conseqüentemente uma aprendizagem mais significativa e permanente. Esses pressupostos foram testados (McNamara et al., 1996), e o resultado indicou que o texto fácil (alto grau de coerência) pode ser bom para os leitores iniciantes e que não possuem conhecimento prévio sobre o tema, mas os leitores com conhecimento prévio irão melhorar o desempenho acadêmico a partir do texto em que a coerência é fraca e que estimula mais o processamento ativo das inferências.

2.8.3 O conhecimento geral sobre o mundo: a teoria do esquema

De uma perspectiva diferente advinda da teoria da informação, mas objetivando ainda discutir o papel do leitor na compreensão, temos os trabalhos sobre os modelos mentais. Nesta direção Van Dijk (1994) resgata o conceito de modelo mental (Johnson-Laird, 1983) para explicitar a noção de interpretação textual e o papel do leitor. Vale destacar o trabalho de Craik (1943) que propôs que a mente constrói modelos internos do mundo externo. Esta idéia levou ao surgimento de uma variedade de teorias sobre modelos mentais. Interessa aqui, destacar a teoria de Johnson-Laird (1983) por ter sido inspirada na pesquisa dos psicolingüistas e nos estudos do pensamento (Garnham & Oakhill, 1994; Oakhill & Garnham, 1996).

Johnson-Laird, (2000, p.18) postulava que “quando as pessoas percebem o mundo, compreendem uma descrição, ou imaginam uma cena, de acordo com a teoria, eles constroem modelos da situação correspondente. E quando as pessoas raciocinam, raciocinam com base nestes modelos, construídos ou lembrados da memória”. Van Dijk (1994) incorporou este conceito de modelo de situação ao estudo do discurso, e

observou que um “modelo mental é uma representação mental na memória, é a cognição de um evento de uma situação”. (van Dijk, 1994, p.6). Embora os modelos mentais representem a base do discurso, nem toda a informação e aprendizagem que possuímos deriva de um modelo. Na leitura, a “interpretação é guiada pelo modelo ou representação mental” (van Dijk, 1994, p.6), que é uma parte das informações integrantes do nosso modelo mental e outra parte que guia a compreensão são as nossas crenças, atitudes, lideranças etc.. Ao ler o texto ativamos os conhecimentos que temos acerca do tema, que correspondem aos modelos ou esquemas. Muitos destes conhecimentos não estão necessariamente explícitos no texto, inclusive por limitações relativas a sua extensão, entre outras. Para tanto, van Dijk (1994) nos lembra que ler nas entrelinhas é tornar dito o não dito, ou seja, é ativar a informação que está implícita na base textual, mas que existe no nosso esquema mental.

Esta noção de modelo ou esquema mental fortalece o argumento que durante o processo de leitura o leitor traz as suas experiências anteriores, os conhecimentos prévios, as crenças, os valores, os enunciados (inclui as obras literárias) evocados que estão repletos da fala do outro (Bakhtin, 1979). Nesta perspectiva, presume-se que os modelos mentais são responsáveis por grande parte das inferências e predições sobre partes do texto ou sobre o texto global.

A relevância teórica da noção de modelo mental reside, sobretudo, no fato de que nem o texto nem o leitor são entidades separadas na leitura, por isto formam um *setting*. O texto é portador de muitas vozes inscritas nos seus signos, mas ele por si não é capaz de falar, o leitor fala pelo texto, fala do texto e das intenções do autor, mais verdadeiramente, o que o leitor faz é falar de si ao falar do texto.

Mas cabe uma crítica construtiva ao conceito de modelo mental de Johnson-Laird, claro que além das críticas que o próprio autor já realizou quando se refere à existência de uma infinidade de teorias sobre o mesmo tema, e que o modelo ainda “está incompleto, com lacunas radicais e que precisa ser definido precisamente” (Johnson-Laird, 2000, p. 37). No nosso ponto de vista, se adotamos a premissa *psicologista* da existência de um modelo mental deveríamos compreendê-lo como uma construção polifônica, reflexo do diálogo com outras pessoas, com outros textos, com outras imagens, do que registramos das diversas vozes, cada uma com sua carga

ideológica social e historicamente construída e condicionada pelo contexto em que surgiu. (Bakhtin, 1979). Nesta perspectiva, poderíamos aceitar que o modelo mental representa os nossos conhecimentos numa estrutura aberta, flexível, em permanente processo de construção decorrente das vivências, experiências, valores, crenças e aprendizagens adquiridas e em processo de aquisição, o que difere bastante do modelo de Johnson-Laird (van Dijk & Kintsch, 1983).

2.9 O conhecimento sobre os gêneros e os tipos textuais

Alguns teóricos como Kolligian e Sternberg (1987) argumentam que a psicologia cognitivista tem focalizado muito enfaticamente nos aspectos cognitivo e metacognitivo de tarefas de alto nível, dando pouca atenção a outros fatores cruciais para a compreensão, como por exemplo, a) o conhecimento da estrutura do texto; b) o conhecimento do vocabulário; c) uso do conhecimento prévio enquanto lê; d) o papel da leitura fluente na compreensão e; e) a importância da persistência.

Neste tópico, em consonância com a observação dos teóricos citados acima, focalizamos nos estudos dos fatores relacionados à estrutura do texto. Alonso Tapia & Carriedo (2000, p. 269) demonstram algumas dificuldades que os alunos do ensino médio apresentam com maior frequência, por exemplo, “identificar, pela progressão do texto, como suas idéias estão organizadas e, a partir dessa organização, o que é o mais importante que o autor quer comunicar”. Para os autores, o fundamental é apoiar os alunos no reconhecimento das principais estruturas textuais e sua função sócio-comunicativa.

Nesta mesma linha, Condemarín (1994) reforça que ler e compreender implica dominar os textos, simples ou complexos, e também aceitar que cada texto tem dificuldades específicas. Mas também tem algo em comum e a “boa” leitura envolve identificar a estrutura do texto escrito e usar este conhecimento para se apropriar da trama textual. Esta habilidade se relaciona com a consciência da estrutura do texto e se desenvolve com a idade e afeta a retenção e a recuperação da informação na memória.

Para explorarmos os tipos textuais e as interfaces com o processo de compreensão leitora diferenciamos o conceito de gênero e de tipo textual, conforme os estudos atuais desenvolvidos pela lingüística textual.

Para Bakhtin (1953:2000, p. 279 e 281), os gêneros textuais são “tipos relativamente estáveis de um enunciado” e que de acordo com a riqueza e variedade dos tipos podem ser classificados em dois conjuntos: gêneros primários (fazem parte da linguagem cotidiana e são ajustados de acordo com a situação discursiva, são os bilhetes, as cartas, diálogos, relatos entre amigos) e os gêneros secundários (estão mais próximos da escrita, e são registros mais oficializados da linguagem, como o romance, o teatro, o discurso acadêmico). Nesta perspectiva, os gêneros pertencem a diversos tipos de discursos associados a vários âmbitos da atividade social, já os tipos remetem ao funcionamento da constituição estrutural do texto. Para Carvalho (2005):

um texto pertencente a um dado gênero discursivo pode trazer na sua configuração vários tipos textuais, como a narração, descrição, dissertação, argumentação etc, os quais confeccionam a tessitura do texto, ou, nas palavras de Bakhtin, constituem a estrutura composicional do texto, segundo os padrões do gênero. (p.4)

Na ação pedagógica é necessário refletir sobre o uso de cada um dos gêneros textuais, considerando o contexto de uso e os seus interlocutores. Os tipos textuais mesclam-se nos variados gêneros discursivos, constituindo-os em formas híbridas destinadas a propósitos comunicativos relacionados às práticas sócio-comunicativas vigentes. Deste modo é fundamental utilizar em sala de aula, os diferentes gêneros textuais que poderão expor a composição estrutural dos textos apoiando à compreensão leitora. Vejamos como os estudos da psicologia relacionam à estrutura do texto à leitura estratégica.

Muitos estudos exploravam a relação entre conhecimento da estrutura do texto e a habilidade de ler estrategicamente o texto. As pesquisas da década de 1980 (Gersten, Fuchs Williams & Baker, 2001) mostraram que os estudantes com dificuldades de aprendizagem possuem conhecimento limitado dos diferentes gêneros e organização textual e estrutural. Eles possuem pouco conhecimento das diferenças

entre um texto narrativo e um expositivo, e isto tem um impacto direto na qualidade da compreensão leitora. Outros pesquisadores (Hansen, 1978; Weaver & Dickinson, 1982; Williams, 1993) mostraram que o conhecimento da estrutura do texto possibilita ao estudante a elaboração de perguntas relevantes sobre o material lido. Estes resultados mostram que reconhecer a estrutura textual é fator estratégico da compreensão leitora, porque opera no mapeamento da arquitetura semântica textual, provendo recursos para a identificação das idéias principais. Mas destacamos que, enquanto atividade isolada não tem efeito positivo na compreensão leitora.

Taylor e Samuels (1983) confirmaram que o problema mais crítico em relação ao conhecimento dos gêneros textuais ocorre com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais na leitura, pelo fato de que o reconhecimento da estrutura textual implica manter esta informação disponível na memória para ser aplicada na análise de outros aspectos do texto, que é um desafio para alguns leitores.

Vale destacar ainda que as estruturas textuais possuem seus sinalizadores, marcadores tanto sintáticos como semânticos. Estes sinalizadores têm a função de apoiar a identificação do tipo textual (Alonso Tapia & Carriedo, 2000). Ensinar os diferentes gêneros textuais e os sinais que os identificam pode contribuir para facilitar a extração das idéias principais e, conseqüentemente, para a compreensão leitora. Ademais, o conhecimento das estruturas textuais auxilia tanto na compreensão quanto na tarefa de produção textual.

A experiência com estruturas narrativas se destaca no caso das crianças, porque elas em geral desenvolvem um sentido natural de como as histórias ou narrativas são tipicamente estruturadas. Segundo Bruner (1997), a capacidade narrativa dos seres humanos é um instrumento para produzir significado que domina grande parte da vida em uma cultura, dos solilóquios na hora de dormir ao peso do testemunho no nosso sistema legal. As histórias tornam a realidade uma realidade narrada, e por isto atenuada. Para Bruner (1997):

Nós somos equipados desde crianças com modelos e kits de ferramentas processuais para aperfeiçoar essas habilidades. Sem essas habilidades jamais poderíamos suportar os

conflitos e contradições que a vida social gera. Nós nos tornaríamos inadequados para a vida da cultura. (p.85)

Desta forma, muito deste conhecimento é desenvolvido antes de a criança aprender a ler, e quando ela aprende a ler espera que, de alguma forma, a história siga uma lógica que já experimentou nas histórias ouvidas ao seu redor.

Whaley (1981) examinou estudantes de 3, 6 e 11 anos, de capacidade intelectual mediana ou superior mediante a gramática de Mandler e Johnson (1977), e constatou que os estudantes de todas as idades e condições intelectuais conseguiam antecipar os elementos da gramática. A pesquisa também apontou que os estudantes têm expectativas quanto às narrativas simples descritas na gramática desses autores.

Mandler (1978) também comparou a memorização de um conto bem estruturado com outro que apresentava duas estruturas paralelas por meio de episódios alternados em alunos de 2ª, 4ª e 6ª séries e adultos que tinham ouvido contos típicos. Pode-se observar que nos contos sem uma estrutura ou seqüência narrativa ideal, o recordar ficava prejudicado, podendo haver emissão de episódios ou distorções ao *script*.

A gramática dos contos enfatiza os aspectos estruturais da narrativa e do conhecimento esquemático que os indivíduos têm de suas principais unidades. Destacamos os trabalhos de Vladimir Propp e a influência de sua obra "Morfologia do conto" (1928), para a época, principalmente, como fonte de inspiração para outros estudos estruturais realizados por lingüistas e antropólogos, que introduziram, ampliaram e aplicaram o modelo de análise da narrativa popular advindo dos trabalhos de Propp (Gárate, 1994).

Os estudos de Hansen (1978); Weaver e Dickinson, (1982) e Williams (1993) apontam que se os estudantes conhecem a gramática dos contos, eles podem lembrar as informações representativas da maioria das categorias da gramática da história mais do que as informações sobre a história. Isto aponta que a memória armazena as informações mais macroestruturais do enredo da história e menos dos fatos específicos, conforme já mencionamos.

Nos estudos de Wolman (1991), os leitores relacionam os eventos da história com os elementos da gramática dos contos, facilitando a compreensão do enredo e da idéia central da trama.

As pesquisas de Meyer, Brandt e Bluth (1980) afirmaram que os leitores que detêm conhecimentos da estrutura textual abordam o texto usando concomitantemente várias ações que tendem a organizar o texto enquanto lêem. As partes parafraseadas por leitores experientes revelam a estrutura textual usada para organizar o texto.

Os estudos evolutivos de Trabasso e Stein (1997) demonstraram que a habilidade de usar o conhecimento da estrutura da história para ajudar a compreender continua melhorando com a idade. As crianças maiores são melhores que as mais jovens na identificação da informação importante na história, como o personagem, os objetivos, e alguns eventos da história como os sentimentos dos personagens. Elas também são melhores em fazer inferências (Oakhill, 1984; Oakhill & Garnham, 1988) e identificar os temas das histórias (Williams, 1993).

Os mesmos autores, em outros estudos, mostraram que os leitores experientes foram expostos a diversos gêneros ainda no processo de escolarização e, internalizaram o conhecimento formal sobre as convenções sociais adotadas em distintos contextos e práticas sociais. Isto demonstra que este conhecimento sobre o texto e a experiência anterior com a leitura influi no processo, levando o leitor a se comprometer em revelar as práticas sociais que governam a organização do discurso durante a interação com o texto. Os leitores experientes, conseqüentemente, dominam um conjunto de ferramentas culturais que os habilitam a decodificar e codificar os signos textuais. Uma das causas de fracasso vivenciada por leitores em determinar o significado oficial da leitura resulta de falta de hábitos de leitura e da ausência de uma prática social de enfrentamento do texto escrito.

Os resultados dessas pesquisas nos fazem crer que é necessário promover ajuda específica aos leitores visando conscientizá-los de que: a) os textos são organizados por arquiteturas retóricas e possuem uma estrutura mais ou menos estável instalada a partir dos objetivos do autor; b) estas formas de organização se diferenciam por apresentarem características próprias que são reconhecíveis; c) há muitos elementos sintáticos e semânticos que evidenciam o reconhecimento do tipo de texto; d) a partir do reconhecimento da estrutura retórica é possível extrair a idéia mais importante que o autor quis comunicar (Alonso Tapia & Carriedo, 2000).

Como dissemos um gênero discursivo pode trazer em sua configuração vários tipos textuais, ou estruturas retóricas, que fazem referência à sua organização. Estas estruturas esquemáticas ou superestruturas estão a serviço de um determinado gênero textual.

As superestruturas são um tipo determinado de esquemas que dão ao discurso sua organização global e podem ser expressas em termos de categorias específicas. Poderíamos dizer que a macroestrutura de um texto está constituída pelos diferentes conteúdos semânticos associados com as categorias específicas de sua superestrutura.

Como as superestruturas retóricas são factíveis de serem reconhecidas pelos leitores, muitas intervenções sobre a compreensão do texto devem ser orientadas para: a) construir um conhecimento da estrutura de histórias e b) ensinar os estudantes como usar este conhecimento sobre a estrutura do texto para analisar as histórias que eles lêem (Idol & Croll, 1987). O conhecimento da estrutura textual é um fator estratégico na compreensão leitora.

Aprofundemos nossa discussão em alguns tipos textuais.

2.9.1 Estruturas textuais

As estruturas textuais podem ser classificadas de várias formas. Nesta seção usamos as estruturas textuais classificadas segundo Alonso Tapia e Carriedo (2000), a saber: narração, generalização, enumeração, seqüencial, classificatória, comparação-contraste, causa-efeito, problema-solução, argumentação, textos descritivos ou expressivos.

Os autores demonstram como a idéia principal é organizada a partir dos tipos textuais. Por exemplo, na estrutura de causa-efeito a "idéia-principal é o conjunto de causas e conseqüências que o autor estabelece" (Alonso Tapia & Carriedo, 2000, p. 270). Na enumeração, a idéia principal é a síntese das idéias enumeradas. Num texto seqüencial, a idéia principal será obtida pela série de fatos, fases e episódios.

A psicologia textual investiga como a interpretação e a identificação das diferentes tipologias textuais exigem demandas cognitivas específicas que deverão

fazer parte do programa de ensino curricular específico (Cotteron, 1995; Dolz, 1995), que discutimos nesta seção. Para Kock (2002), o contato com os textos da vida cotidiana exercitam a nossa capacidade metatextual para a compreensão e a construção de textos.

Os textos descritivos ou expressivos se referem a situações estáticas em termos de suas características físicas perceptíveis. A modalidade perceptiva mais implicada em uma descrição é a visual, ainda que é possível uma combinação de descrições de qualquer modalidade. Os processos psicológicos que desempenham um importante papel na compreensão de uma descrição são aqueles que constroem a representação de uma situação referencial (Just & Carpenter, 1987).

A narração em sua estrutura inclui uma variedade de gêneros que geralmente os mesmos elementos aparecem de forma mais ou menos reiterados. Os textos narrativos estão caracterizados pela presença de personagens que desempenham ações expressas em eventos distribuídos temporalmente e conectados casualmente. O texto pode descrever os eventos na ordem em que ocorrem ou em outros tipos de ordem.

Geralmente, os indivíduos recordam melhor um texto narrativo quando respeita uma determinada ordem no tipo de ocorrência do que quando esta ordem está trocada (Thorndyke, 1977; Stein & Nezworski, 1978). Os processos psicológicos que parecem permear a compreensão dos textos narrativos são os que se dedicam a completar os vazios na seqüência dos eventos abordados no texto. Esta tarefa exige do indivíduo que realize inferências que permitam a construção de uma representação coerente da narração.

Geralmente, os textos narrativos são mais fáceis de compreender e relembrar do que os expositivos. As duas principais razões são: a) o conteúdo da narração é usualmente mais familiar do que o conteúdo da exposição; b) a estrutura do texto da narração é mais simples do que os textos expositivos e mais familiar para as pessoas, em geral.

O ensino da estrutura narrativa não é tão desconhecido quanto o ensino dos textos expositivos, porque os alunos já estão habituados com as histórias, tanto ouvir quanto contar. Os textos narrativos aparecem nos gêneros de literatura, ou inclusive nos jornais. Portanto, o ensino sistemático desta estrutura facilitará a compreensão e

aprendizagem. Como a estrutura é mais familiar para os alunos de menor idade, são usados no início da alfabetização.

A estrutura narrativa segue uma seqüência de eventos que envolvem o ambiente, os personagens e suas ações, objetivos e sentimentos e a resolução ou resultado final que podem ser denominados de sinalizadores do tipo textual. Os sinalizadores nos dão pistas para identificar a estrutura, diferenciando-a das demais. Nas estruturas narrativas os sinalizadores, mais que palavras concretas, fazem referência a informações citadas acima. Assim, os sinalizadores são:

- Cenário: faz muitos anos, a data, o lugar etc.;
- Protagonistas: nomes de personagens;
- A ação: descrição do que sucedeu;
- A resolução: como acaba a história.

A compreensão de textos expositivos é mais complexa (Kucan & Beck, 1997) e densa e em geral apresenta informações pouco familiares para o leitor. Exige um vocabulário técnico e uma necessidade maior de extrair, sumarizar e sintetizar o conteúdo, portanto, apresentam maiores desafios. Bereiter e Scardamalia (1987) ressaltam que o texto expositivo envolve ler passagens longas sem uma conversação com o parceiro. Isto contrasta com os textos narrativos em que o diálogo perpassa todo o texto, e também com a linguagem oral das experiências das crianças. Segundo Stein e Trabasso (1981), os argumentos lógico-causais dos textos expositivos são mais abstratos do que os eventos das narrativas.

Segundo Alonso Tapia e Carriedo (2000), a generalização é um texto que apresenta uma idéia do tipo geral, em que a idéia principal é explícita e aparece no início do texto, e que nas partes subseqüentes utiliza para explicar a idéia principal, exemplos e ilustrações. Os sinalizadores deste tipo de estrutura são palavras como por exemplo, e os conceitos que envolvem a idéia principal devem ser detalhados e explicitados.

Como o próprio nome aponta, a enumeração enumera fatos, episódios e/ou caracteriza um após um. A enumeração pode ser explícita, com sinalizadores textuais, acompanhando a contagem crescente, ou pode ser implícita com parágrafos para cada

idéia, sem explicitar que é uma enumeração. A idéia principal envolve a síntese das idéias enumeradas.

A estrutura seqüencial também apresenta passos ou acontecimentos conectados no tempo, dando uma idéia de seqüência temporal. Suprimir um passo é suprimir a conexão das idéias do texto. Os sinalizadores apontam a existência das fases, passos ou etapas, e pode ser que venham enumeradas, tipo, passo 1, ou não, somente com a pista o seguinte, o próximo etc..

Na estrutura classificatória, o autor separa grupos de objetos e os classifica em função de características próximas. Neste tipo textual podem-se encontrar objetos separados de seus atributos, e atributos desconectados de seus agrupamentos, cabendo a tarefa para o leitor de agrupar segundo a classificação proposta. Segundo Alonso Tapia e Carriedo (2000), a idéia principal é o sistema de classificação e os seus atributos, assim como os grupos que o autor estabelece.

No texto comparação-contraste, o autor pretende comparar objetos, eventos, e identificar as diferenças e semelhanças; no caso do contraste quer apenas enfatizar as diferenças. A comparação e o contraste podem ser entre coisas, objetos, pessoas, conjunto de elementos etc. Em determinados grupos, pode ocorrer a análise dos pontos de semelhanças ou diferenças entre os objetos ou eventos. Seus sinalizadores marcam as diferenças e semelhanças; podemos diferenciar isto daquilo por suas propriedades w e x. Ou ainda, em contraste, pelo contrário, semelhante, por outro lado, do mesmo modo que, no entanto, em relação a, enquanto que, igual que, diferente que, melhor que, pior que, menor que. A idéia principal não vem explícita no início do texto e precisa ser organizada pelas partes que compõem a comparação de caráter mais geral e se desenvolver ao caráter específico da comparação ou contraste, caso haja.

No texto causa-efeito o autor trata dos fatores desencadeantes de um determinado processo bem como suas conseqüências. As causas são as origens do problema e as conseqüências são os resultados, muitas vezes inesperados. Os sinalizadores podem ser como: devido a, tem como resultado, desencadeou, a sua origem vem de, teve como conseqüência etc. A idéia principal do texto causa-efeito é o conjunto de causas e as conseqüências atribuídas pelo autor ao fato.

No texto solução de problema, há a proposição de um problema e analisa possíveis soluções. O problema pode ser uma pergunta inicial proposta até mesmo no título e as soluções vem em seguida como possíveis respostas. Os sinalizadores são palavras ou expressões que expressam: problemas, perguntas, dificuldades, pesquisas, necessidades de prevenir, os dados apontaram que. E os sinalizadores de solução podem ser: a resposta pode ser, a melhor saída é, a explicação pode ser, para resolver o problema. A idéia principal deve incluir o problema e as soluções propostas.

No texto argumentativo há um argumento (baseado em crenças, opiniões, resultados de pesquisas etc.) e o autor tenta defender fornecendo razões a favor de sua conclusão. Contém premissas, razões ou conclusões. Os sinalizadores expõem uma conclusão, por exemplo: portanto, conseqüentemente, por isto, então, implica que, supõe que, mostra que. E depois aparece uma premissa, tais como: dado que, desde que, assumindo que, os resultados apontam que etc. Nesse tipo textual, a idéia principal é a conclusão da qual pretende o autor convencer o leitor.

Os estudos de Alonso Tapia e Carriedo (2000) apontam que há principalmente quatro fatores que condicionam a possibilidade de compreensão, a saber:

- Capacidade de manter, adequadamente, a referência textual (não perder a conexão e as inferências co-referenciais);
- Conhecimento dos significados das diferentes partículas conectivas;
- Representação adequada da temporalidade e à modalidade de enunciados;
- Localização do texto em seu contexto temporal e documental.

Os docentes devem usar indicadores como os fatores descritos acima, para avaliar a capacidade estratégica dos alunos, e propor medidas remediacionais. Vale sempre lembrar que o desenvolvimento das competências leitoras deve ser uma tarefa coletiva de todos os professores e não somente os de língua.

Como vimos, as estruturas textuais são expressas por evidências intratextuais. Reconhecer estas evidências não é sempre uma tarefa fácil, visto que em determinados gêneros (discurso científico, romance etc.) há muitas mesclas de estruturas. Entretanto, ter consciência dos diferentes tipos de texto oriundos da esfera social cotidiana (diálogos, cartas, bilhetes) ou de interações mais complexas escritas é importante para a compreensão do texto escrito e de sua produção.

2.10 O fluxo do processamento da compreensão leitora

Para adotarmos um sistema de análise dos dados que contemplasse os elementos da compreensão leitora, suas interfaces e estratégias, revisamos a literatura sobre o fluxo de processamento da compreensão leitora.

A direção do fluxo do processamento da compreensão leitora, conforme De Veja et al. (1990), pode se reduzir a duas posições conceituais que representam bem o problema: modelos de concepção modular e modelos interativos. Respectivamente, no primeiro o processamento é guiado pelos dados textuais e no segundo, o processamento é guiado conceitualmente, pelo conhecimento prévio. Na concepção do processamento modular proposta por Fodor (1983), os módulos são unidades autônomas altamente especializadas que funcionam de forma automática e obrigatória, de modo inevitável e a grande velocidade. Os módulos recebem informação do nível imediatamente inferior e o indivíduo não tem consciência das representações parciais geradas pelos componentes modulares. Por outro lado, nos modelos interativos, se aceita a existência de uma especialização funcional de cada um dos níveis ou componentes, mas rejeita-se o fato de que a comunicação estabelecida entre eles ocorre de forma unicamente unidirecional (cima para baixo), considerando que o fluxo de informação pode ser tanto de cima para baixo quanto de baixo para cima. Os modelos interativos fundamentam-se na influência do contexto sobre cada um dos níveis do processo de compreensão, léxico, de frase e textual.

A maioria dos teóricos concorda que a compreensão leitora é um processo complexo que requer por parte do leitor um processamento cognitivo em distintos níveis, que são guiados pelo contexto e pelo conhecimento prévio do leitor. Reconhece-se que o leitor deve realizar um conjunto de ações mentais sobre o texto, que já mencionamos anteriormente, que vão desde o reconhecimento das palavras e o acesso a sua representação na memória, passando por processos de integração e codificação proposicional, até resultar na construção de um modelo do texto baseado nos conhecimentos prévios e nas regras de inferência (Perfetti, 1985; Just & Carpenter, 1987).

Portanto, tendo em conta os objetivos da nossa investigação de identificar as estratégias e relacionar com as estratégias que utiliza em sala de aula, propusemos um conjunto de categorias que permitisse uma análise dos tipos de estratégias adotadas. Assim, ao final da análise obtivemos uma síntese global que abrange os processos cognitivos básicos e mais complexos, e a operação das estratégias empregadas pelo leitor. No capítulo 3 vamos discutir cada um dos componentes que compõem o modelo que construímos baseado nos processamentos multinível.

As pesquisas apontam a existência de limites nas investigações sobre o fluxo da compreensão textual e que os resultados ainda não são suficientes para explicar o processo de aquisição da língua escrita em toda a sua dimensão e complexidade (Borges, 2001). Trata-se de um fenômeno concreto, muito complexo e multifacetado, e notadamente construído na interface de várias ciências, resultando em um construto teórico com pontos de vista ora convergentes ora divergentes, e com poucas possibilidades de unificação das teorias.

2.11 Estratégias de aprendizagem e estratégias de leitura

Segundo García Madruga et al. (1995), o conceito de estratégias está situado no núcleo dos conceitos centrais da ciência cognitiva aplicado à compreensão leitora. Nesta perspectiva, as estratégias formam parte de nosso conhecimento geral e podem ser identificadas como conhecimento procedimental que possuímos sobre o processo de compreensão do discurso. Os resultados de várias pesquisas apontaram que a diferença entre bons e maus leitores reside basicamente na qualidade e quantidade de estratégias que se põe em jogo no momento da compreensão leitora.

Neste sentido, as linhas de pesquisa de destaque da psicologia da educação têm sido sobre o uso de estratégias de leitura. Um estudo publicado no *Education Review* por Gersten, Fuchs e Baker (2001) trata do estado da arte da compreensão leitora dos últimos 20 anos referente aos alunos que possuem dificuldades de aprendizagem nesta área, concluindo que a melhoria da compreensão está associada à aprendizagem de múltiplas estratégias de leitura.

Recentemente, há um número maior de investigações sobre as estratégias de leitura para alunos do ensino fundamental e médio (Schorzman & Cheek, 2004). Segundo Schorzman e Cheek (2004), muitas investigações têm fracassado porque se

limitam a estudar uma estratégia particular. Os autores argumentam que inicialmente poder-se-ia estudar uma estratégia particular, mas posteriormente, deveria haver uma reaplicação dos estudos para investigar o uso de várias. A argumentação para a investigação das múltiplas estratégias baseia-se no fato de que os professores no seu cotidiano empregam várias estratégias leitoras durante uma aula, portanto, os estudos deveriam focalizar na combinação destas estratégias e no seu significado e relevância para o ensino.

De acordo com vários autores (Nisbett & Schucksmith, 1990; Solé, 1998), pode-se encontrar formas diferenciadas de se referir às estratégias de leitura. As estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir a informação. Para Nisbett e Schucksmith (1990), as estratégias de aprendizagem vêm sendo definidas como seqüências de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. Podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa. As estratégias metacognitivas são procedimentos que a pessoa usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.

Em suma, compreende-se que a estratégia possui pontos comuns com outros procedimentos e tem como função auto-regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite a seleção, avaliação, enfim envolve a tomada de decisão de quais recursos usar para conseguir a meta a que o leitor se propõe. Portanto, não envolve diretamente procedimentos específicos e aplicáveis a um conteúdo, mas são indicadores que apontam caminhos a serem seguidos para atingir os objetivos. Para sua aplicação a uma dada situação será necessário contextualização para o caso específico. As estratégias envolvem elementos que os diferenciam dos demais processos cognitivos:

Autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe –, autocontrole, isto é a supervisão e a avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (Solé, 1998, p. 69).

Para Solé (1998) o que caracteriza a mentalidade estratégica é a capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Assim, o conhecimento metacognitivo não pode ser entendido como procedimentos técnicos, ou receitas infalíveis. Especialmente, são processos aplicados à nossa capacidade, gerando uma base de dados e informações sobre nossas atividades que subsidiarão nossas futuras decisões imediatas ou não.

Vários autores trabalham as características dos aspectos da leitura (Goodman, 1987; Monereo, 1990; Nisbet & Shucksmith, 1987; Palincsar & Brown, 1984; Solé, 1998; etc.), apontando procedimentos e estratégias a serem usados pelo leitor experiente. Estas estratégias não diferem muito, mas podem em alguns momentos se complementar e em outros se estender, dando maior cobertura às possíveis habilidades em uso.

Apresentamos alguns desses aspectos relativos à leitura. O primeiro foi extraído do relatório do OCDE (2004, p. 31-32), o segundo dos estudos de Palincsar e Brown (1984) e por último apresentamos a conceitualização de Goodman (1987).

Cinco eixos principais do OCDE (2004):

- 1- Recuperação de informações: esta tarefa exige que o leitor encontre informações baseadas em solicitações ou aspectos específicos das questões de compreensão do texto. Baseia-se no próprio texto e na informação explícita incluída nele;
- 2- Construção de uma compreensão mais ampla: o leitor precisa considerar o texto como um todo ou uma perspectiva mais ampla;
- 3- Desenvolvimento de uma interpretação: o desenvolvimento de uma interpretação requer que o leitor amplie suas impressões iniciais de forma a desenvolver uma compreensão mais específica ou mais completa sobre o que leu;
- 4- Reflexões sobre o conteúdo de um texto e sua avaliação: requer que o leitor relacione a informação encontrada em um texto com conhecimentos provenientes de outras fontes. Precisa avaliar as afirmações do texto em contraste com o seu próprio conhecimento do mundo;

5- Reflexão sobre a forma de um texto e sua avaliação: requer que o leitor se distancie do texto, considere-o objetivamente e avalie sua qualidade e adequação.

Já para Palincsar e Brown (1984), três condições são fundamentais para a decodificação e a compreensão do que se lê:

- 1- A clareza e coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna;
- 2- O curso em que o conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto. É a condição do indivíduo de possuir os conhecimentos necessários para a atribuição de significados ao texto;
- 3- As estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão.

Essas estratégias podem ser usadas de forma inconsciente ou não. Muitas vezes somente quando nos deparamos com um problema de compreensão na leitura é que ativamos nossas estratégias para decidirmos o que fazer diante do obstáculo (Brown, 1980; Palincsar & Brown, 1984).

Já para Goodman (1987), as ações que o bom leitor desenvolve implicam uso de estratégias metacognitivas que se apóiam na antecipação, predição, controle e avaliação do próprio processo de construção de significados, implicando em ações corretivas e diagnósticas, a saber:

- 1- Predição: a capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto, à medida que vai processando a sua compreensão;
- 2- Seleção: a habilidade que o leitor tem de selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão e propósitos da leitura;
- 3- Inferência: através da qual o leitor completa a informação utilizando as suas competências lingüística e comunicativa, o seu conhecimento conceitual e seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios;

4- **Confirmação:** utilizada para verificar se as predições e as inferências estão certas ou se precisam ser reformuladas;

5- **Correção:** ou seja, uma vez não confirmada a predição, o leitor retrocede no texto a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas, sempre na tentativa de encontrar sentido no que lê.

Resumo dos pontos fundamentais sobre as estratégias de compreensão leitora:

- As estratégias devem ser aprendidas e para isto precisam ser ensinadas. O ensino explícito das estratégias agiliza o processo de leitura.
- Os procedimentos de compreensão leitora devem ser ensinados como conteúdos curriculares da formação do leitor adulto ou criança.
- O ensino das estratégias não deve ser tratado como o ensino de técnicas isoladas de leitura.
- As estratégias textuais, de conhecimento e inferência e de auto-regulação devem ser tratadas como procedimentos de ordem elevada, que implicam processos cognitivos e metacognitivos.

2.12 Metacognição e compreensão leitora

Recentes pesquisas no domínio da compreensão leitora têm dado ênfase no papel das habilidades metacognitivas no processo motivacional e cognitivo da leitura (Alexander & Jetton, 2000; Guthrie & Wigfield, 1999; Mokhtari & Reichard, 2002). Esses pesquisadores concordam que a consciência e o monitoramento do processo de compreensão são aspectos críticos da leitura. Os bons leitores demonstram uma consciência sobre o que eles estão lendo, possuem objetivos de leitura e um conjunto de planos e estratégias para lidar com problemas potenciais e para o monitoramento da compreensão da informação textual.

Na década de 80, Weinert e Kluwe (1987), investigaram sobre a metacognição, considerada habilidade de administração, controle e avaliação sobre a tarefa realizada. Os estudos foram realizados visando proporcionar aos alunos o sucesso no automonitoramento da aprendizagem.

Segundo Flavell (1987), a diferença entre estratégias cognitivas e metacognitivas se caracteriza por um processo sutil. As estratégias cognitivas são voltadas para atingir um objetivo cognitivo. Por exemplo, ler vagarosamente para aprender o conteúdo; outras vezes ler o texto rapidamente somente para obter uma idéia de como é difícil ou fácil para então estudar o conteúdo. No percurso do desenvolvimento, as pessoas aprendem a usar as estratégias cognitivas para buscar o progresso contínuo e aprendem a usar estratégias metacognitivas para monitorar o progresso continuamente. De acordo com Flavell (1987), as experiências metacognitivas são experiências conscientes, cognitivas e afetivas e são aplicadas às vivências cognitivas de antecipação de problemas ou dificuldades. A utilização de estratégias metacognitivas é, geralmente, operacionalizada pelo estabelecimento de objetivos de aprendizagem, a avaliação do curso em que estão sendo alcançados e a readequação das estratégias para o alcance dos objetivos.

Para os pesquisadores da área (Brown, 1987), o problema do estudo da metacognição, geralmente, surge na escolha metodológica e instrumental. A escolha deve ser adequadamente direcionada para a identificação, mapeamento e a análise dos processos metacognitivos aplicados estrategicamente pelos indivíduos por meio de ações efetivas. Mas para Mokhtari e Reichard (2002), ainda hoje existem poucos instrumentos para medir a consciência e percepção do uso de estratégias de leitura para propósitos acadêmicos. Existem alguns instrumentos de medição baseados nos inventários que foram usados no ensino superior, mas que não são muito satisfatórios para outros níveis. Entretanto, para os autores, os estudantes além de conhecer as estratégias devem estar aptos a regular e monitorar o seu uso para assegurar o sucesso na leitura. Afinal, conhecer as estratégias não garante o seu bom uso em outros contextos interativos.

Flavell (1987) estudou especificamente os processos metacognitivos aplicados às estratégias de aprendizagem, que também foram aplicados à leitura. Basicamente, esses conceitos de metacognição continuam prevalecendo até hoje.

Neste estudo, nos interessa destacar a importância do ensino das estratégias textuais, de conhecimento prévio e inferência e as metacognitivas, ou de supervisão da própria compreensão para a melhoria do processo leitor. No que tange à metacognição,

outros pesquisadores, por exemplo, Wong e Wilson (1984), demonstraram que, diante de oportunidades apropriadas, os estudantes com dificuldades de aprendizagem poderiam aprender a ordenar sentenças desorganizadas em orações coerentes em torno de tópicos e também, com instrução, poderiam constituir e organizar os parágrafos. Segundo os autores, o estudo foi importante para demonstrar que os processos de ensino das estratégias de compreensão leitora proporcionam aos alunos condições de superar as dificuldades de aprendizagem.

Na década de 90, houve uma forte tendência de a psicologia educacional investigar o desenvolvimento da compreensão e estratégias de aprendizagem dos alunos e as variáveis que os tornaram mais bem-sucedidos nos estudos (Boekaerts, 1996, Boruchovitch, 1999; Brown, 1997; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Segundo Gersten et al. (2001, p. 281) “este movimento teve início desde 1984, com um grande conjunto de pesquisas tem sido orientado para abordagens instrucionais que focalizam na aquisição, generalização e monitoramento das habilidades cognitivas e metacognitivas necessárias para a leitura bem-sucedida”.

Entretanto, houve pouca ou nenhuma ênfase ao processo de utilização de estratégias de aprendizagem pelo professor. Para o professor intervir eficazmente por meio do ensino de estratégias de compreensão leitora, precisaria ter consciência de sua existência e ter domínio de técnicas mediacionais de intervenção didática na classe.

Diante dos estudos apresentados, podemos concluir provisoriamente que as várias intervenções ou instruções para melhorar a compreensão do texto devem ser orientadas para: a) construir um conhecimento da estrutura dos textos, b) ensinar os estudantes a usar este conhecimento sobre a estrutura do texto para analisar as histórias que eles lêem (Idol & Croll, 1987) e c) usar estratégias de leitura que possam controlar de forma consciente e intencional a compreensão leitora dirigindo-a para os objetivos esperados.

No capítulo seguinte, discutimos o papel do professor no ensino da compreensão leitora e apresentamos o modelo de análise dos dados, utilizado em nossa pesquisa, que incorpora os elementos constitutivos da construção da macroestrutura textual abordados neste capítulo.

CAPÍTULO 3 - O ENSINO-APRENDIZAGEM DA COMPREENSÃO LEITORA E O PAPEL DO PROFESSOR

Introdução

O estudo pretende identificar e analisar as estratégias de compreensão adotadas pelo professor, para obter a compreensão de um texto, e relacionar com as estratégias aplicadas para a compreensão de um conto em uma sala de aula. Neste capítulo, a revisão de literatura do referencial tem dois objetivos.

Primeiro, subsidiar, principalmente, a parte do estudo realizada na sala de aula que tratou da interação professor-aluno com foco na tarefa de compreensão de textos. Abordamos na literatura temas sobre as possibilidades de intervenções didáticas que propiciam ao professor aprender para ensinar. Sugerimos que os professores devem demonstrar aos alunos possíveis passos mentais no processamento textual visando a construção de uma representação mental. Também sugerimos que investigar as práticas de compreensão leitora de professores deve envolver coletar as narrativas da trajetória escolar e profissional, sendo que estes relatos podem compor o histórico do desenvolvimento desse grupo.

Segundo, apresentar e discutir o modelo construído para a análise de dados. O modelo adotado prevê o diagnóstico e a análise de estratégias de compreensão leitora. Este construto foi resultado do trabalho da investigadora que após a revisão do referencial metodológico, sintetizou e construiu um arcabouço que permitiu analisar as ações realizadas na análise e na interpretação do texto.

Neste capítulo, argumentamos que a pesquisa em situações educativas contextualizadas tem buscado estabelecer relações entre os aspectos sociais e cognitivos na compreensão leitora. Portanto, buscamos articular os conceitos da psicologia sócio-cultural com a psicologia da cognição para construirmos um eixo teórico-prático que apoiasse a análise e a discussão dos dados.

Apresentamos os objetivos deste capítulo:

- a) Discutir a situação do ensino de compreensão leitora na perspectiva do professor.
- b) Apresentar e discutir o modelo metodológico de análise dos dados.

3.1 Aprender para ensinar: o papel do professor no ensino da compreensão leitora

Para compreender o processo de ensino devemos compreender o processo de aprendizagem do professor. A compreensão leitora no ambiente escolar se dá na intersecção das intervenções didáticas estratégicas e da capacidade dos alunos de participarem ativamente com seus recursos cognitivos e metacognitivos nas atividades.

Estudos demonstram que o conhecimento pedagógico (Shulman, 1989) necessário para lidar com o ensino deve ter sua origem no próprio empenho do professor de aprender novos conteúdos. Desta forma, o ensino da compreensão leitora, por ser um processo que envolve o uso estratégico dos recursos cognitivos, terá maiores probabilidades de sucesso caso o professor seja um leitor experiente, ativo, que use as estratégias e as ensine para os alunos. Os estudos de Carriedo (1992) e Carriedo e Alonso Tapia (1994) envolviam a aplicação de um programa para o uso de estratégias de compreensão leitora com professores e alunos. As atividades que os alunos deveriam realizar eram desenvolvidas inicialmente com os professores. Os professores guiavam e orientavam o desenvolvimento das habilidades dos alunos a partir do processo que tinham vivenciado. Os resultados mostraram progresso dos alunos, o que reforça nossos argumentos de que é importante que o professor domine as estratégias para ensiná-las.

Para alguns autores, (Monereo, Castello, Clariana, Palma & Pérez Cabani, 1994; Nóvoa, 1995; Shulman, 1989 etc.) ensinar e aprender são processos inseparáveis, e o contexto escolar intervém retroalimentando o sistema de forma contínua: o professor aprende sua matéria para poder ensinar e ao ensinar sua matéria aos alunos está aprendendo. Neste sentido o conhecimento está distribuído entre as práticas escolares (Salomon, 1993), mas não se reduz a elas. O conhecimento é resultado e resultante de muitas práticas que se mesclam e se reorganizam no contexto, que representa um sistema aberto de relações bi-direcionais de convivência entre os diversos atores (Valsiner, 1987).

Na perspectiva de Brown, Palincsar e Armbruster (1984), no ensino das estratégias de compreensão leitora é esperado que os professores ajam de acordo

com modelos de mediação, atuando como motivadores das atividades em classe. Segundo esses autores, nas escolas os professores efetivos são aqueles que se comprometem com ações contínuas para levar as crianças a planejar e monitorar suas próprias atividades de leitura. Professores efetivos modelam muitas formas de pensamento crítico para seus estudantes (Collins & Stevens, 1982).

Outros autores também estudaram o trabalho do professor. Por exemplo, Smith (1961) pesquisou as formas de processamento da leitura por professores e realizou perguntas que estimulavam a construção de inferências, a realização de predições e comparações, e o uso do raciocínio de causa e efeito. Este estudo foi repetido por King (1967) e Gantt (1970) que desenharam programas de perguntas diretas para os professores na identificação dos alunos que estão prontos para percorrer a seqüência do pensamento necessária para compreender uma determinada passagem num texto. Schwartz e Scheff (1975) sugeriram que professores encorajassem a leitura ativa pela demonstração de sua curiosidade, a partir da elaboração de questões, que proporcionassem aos alunos realizar a predição, inferências e abstrações. Essas investigações destacam a importância do papel do professor como estrategista no planejamento didático, propiciando estímulo e desenvolvimento de capacidades cognitivas, sistêmicas e críticas dos alunos, resultando em fortalecimento da autonomia e da autoconfiança.

Garantir a obtenção das metas da leitura, envolve a decisão adequada e eficaz de seleção de operações cognitivas (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983) que respondam às demandas do texto e às do leitor. Os leitores mais experientes detêm processos metacognitivos mais desenvolvidos que os menos experientes, porém estes processos se tornam automatizados ao longo dos anos deixando de ser conscientes.

O planejamento contextualizado e significativo da análise do discurso é recomendável para tornar as atividades mais motivadoras e interessantes aos alunos. Segundo Smagorinsky (2001) na sala de aula deve-se assegurar a realização de todas as ações e estratégias de compreensão que os leitores bem sucedidos executam quando lêem textos difíceis para os seus propósitos. Algumas ações pedagógicas devem ser utilizadas para tornar a leitura mais significativa e prazerosa

para todos os leitores. A escolha dos textos e livros é uma ação estratégica e deve contar com a participação dos alunos. As oficinas de leitura devem incluir muitas leituras do mesmo texto com discussões, reflexões, investigações e outros esforços para que os alunos possam se engajar na evocação dos signos do texto.

Enfocamos a leitura como fonte de aprendizagem, mas não entendemos como incompatível com a idéia do prazer no ato de leitura. Vygotsky expressava que “a escrita e a leitura devem ser algo que o aluno necessite” (Vygotsky, 1979, p. 176). Entender a leitura como formas de ler contos, escrever histórias, ler cartazes e outdoors, escrever cartas, ler um texto complexo, enviar e-mail etc também faz parte do despertar do prazer pela leitura e escrita.

A leitura não deve ser vista como uma simples série de destrezas, habilidades ou um jogo de decodificação sem sentido e desarticulado do mundo do aluno. Mas sim, algo especial dentro da cultura de sua comunidade que o possibilitará a produzir conhecimentos. Para Linuesa e Gutiérrez (1999) e Lajolo (2005), a escola não pode relegar a um segundo plano esta visão de leitura. Não deve escolarizar a aprendizagem da leitura, com destaque apenas para o texto literário, tornando-a algo distante da vida, do cotidiano e do contexto do aprendiz, ou seja, evitar instituí-la como uma prática pedagogizada, uniformizada e rotularizada distante das necessidades dos alunos. A leitura não deve ser considerada uma habilidade isolada, descolada de práticas sociais, mas um elemento cultural mais global que propicia ao leitor possibilidades para criar mundos imaginários e para enfrentar vários desafios na vida.

3.2 O conhecimento docente e as práticas cotidianas

Para Lacasa, (1997), o conhecimento que os alunos adquirem nas escolas é inseparável das práticas cotidianas, por exemplo, as explicações orais do professorado, os intercâmbios verbais, característicos da aula, ou o contato com os livros didáticos.

O conceito e a compreensão de práticas cotidianas deve ir mais além da tradição da psicologia cognitiva pautada nos processos cognitivos e na conduta dos indivíduos, em

termos do observável e do descritível em relação aos estímulos e respostas do meio. (p.104)

O conceito de prática escolar tem sua origem nos trabalhos de Leontiev (1978, 1981) e na tradição da cultura marxista. Está estreitamente ligado à atividade humana como um conjunto expressivo de metas do indivíduo que ocorre e se desenvolve a partir de um contexto cultural. “As práticas proporcionam um modo de descrever o desenvolvimento humano no contexto” (Lacasa, 1997, p.106). Para as autoras Lacasa (1997) e Rogoff (1998), esta afirmação tem por consequência a definição de três princípios. Primeiro, o indivíduo deve ser abordado a partir de seu contexto cultural, social e histórico. O segundo é que deve transcender o modelo de indivíduo passivo, conformado por regras sociais, e sim um sujeito ativo que sofre as influências do contexto, e que em seu entorno também o constrói e transforma. Indivíduo e contexto são interdependentes e mutuamente ativos. E o terceiro, em função das premissas anteriores considera que o “pensamento está integrado com todos os aspectos da vida humana, portanto é na intersecção pensamento e vida que a realidade se constrói e se reconstrói, e se reconhece que a prática toma parte na construção da identidade pessoal” (Lacasa, 1997, p.106).

As práticas de leitura de adultos, e em particular dos professores, podem ser marcadas por estes três princípios: a) reconhecendo-as como atividades socioculturais, portanto, inseridas em determinados contextos, inclusive no institucional, b) enquanto processo ativo e pertencente ao sujeito que sofre influências, mas também reconstrói e transforma essas práticas e, c) por último que as práticas de leituras fazem parte da construção da identidade dos professores.

As práticas dos professores e suas atividades cognitivas e sociais refletem uma certa ordem social e moral. As práticas não são neutras, mas estão impregnadas de idéias sobre o mundo, padrões de relações interpessoais, enfim sobre o que é natural, moralmente correto ou esteticamente saudável, ou seja, o que é canonicamente aceito pela comunidade de falantes. Compreender as práticas dos professores significa revelar a consciência de pertencer a um grupo social. As práticas devem ser analisadas como práticas culturais de condutas que são ações simbólicas mais que meras ações alheias ao significado da influência do contexto ao seu redor. Na

investigação ao analisarmos a conduta do professor em sala de aula numa atividade com um conto, estamos também analisando seu desempenho num determinado papel que se insere em determinadas práticas sociais direcionadas ao domínio de instrumentos culturais.

No caso específico do estudo, coletamos as narrativas das professoras participantes sobre a sua trajetória escolar e profissional para compreendermos o contexto social em que se inserem. Esses relatos contribuíram para evidenciar fatos e eventos que inter-relacionam o desenvolvimento pessoal e profissional às práticas de leitura.

3.3 Atividades de preparação para o ensino

Como vimos, é importante que a ação docente frente ao ensino da compreensão leitora envolva um bom exercício de preparo da análise textual, incluindo a elaboração de resumo, esquemas e representações. Nesta leitura preparatória o professor pode antecipar as dificuldades presentes na compreensão de um determinado texto, a fim de eleger as atividades para o plano de aula que conduzam a leitura de acordo com os propósitos didáticos.

Assim, apresentamos alguns procedimentos e atividades usados no planejamento didático para encorajar a compreensão ativa dos alunos.

a) Ter clareza do propósito da leitura

É fundamental, o professor ter clareza do propósito da leitura e transmitir este propósito para a turma. A ação do professor possibilita dirigir a atenção dos alunos até os aspectos fundamentais que lhe interessem. Ele pode focalizar em determinados conceitos que estão associados ao currículo escolar de determinadas disciplinas.

Na perspectiva escolar de ler para aprender temos que o processo de leitura tem um propósito acadêmico relacionado ao currículo escolar. Desta forma, o aluno deve enfrentar o texto com um propósito bem definido, mas para isto não basta que o professor lhe peça para ler para compreender ou para entender. Existem estratégias próprias que apóiam nos propósitos da leitura, sugerimos a realização de perguntas antes da leitura do texto.

Por exemplo, no texto que usamos sobre a concentração da população em determinados países (capítulo 2), poderíamos ter o propósito de que os alunos lessem para compreender como a humanidade padece de problemas estruturais no tocante à concentração da população em determinados países. Além disto, após a leitura poderia ser solicitado aos alunos que realizem análises, projeções e propostas para os problemas decorrentes da concentração da população em algumas áreas.

b) Conhecimentos prévios.

Como vimos o tipo de texto e o propósito do professor são fatores que influem na compreensão leitora. Mas há outro conjunto de fatores que, sem dúvida também influi, são os conhecimentos prévios que o leitor possui sobre o tema que vai ler.

Se o leitor não tiver conhecimentos sobre o tema ou tiver conhecimentos escassos, o professor deverá usar técnicas que possam agregar novas informações e formar novos conceitos para a compreensão do texto. Para evocar os conhecimentos prévios do leitor podem ser realizadas perguntas que chamem a atenção do aluno sobre suas experiências relacionadas aos fatos e eventos descritos no texto. Baseado nos procedimentos de Palincsar e Brown (1984) e Alonso Tapia e Carriedo (2000), sugerimos atividades didáticas para a classe:

- Trabalhar o título como fonte de predições, pensar sobre ele e evocar os conhecimentos prévios sobre o tema;
- Identificar o tipo de conhecimento prévio necessário evocar para potencializar a compreensão do texto.
- Determinar que estratégia usar para a evocação do conhecimento prévio.
- Delinear os tipos de estratégias, quando e como usá-las na leitura.

A ação didática também é estratégica e abrange o planejamento de atividades que ajudem o leitor a relacionar os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos de tal maneira que possibilite uma melhor compreensão do texto. Nesta perspectiva do ensino da compreensão leitora, a ação didática é, portanto, uma meta-didática. Por exemplo, no texto sobre a distribuição da população no planeta, poderia incentivar conhecimentos sobre:

- A localização dos países no globo terrestre.

- Os países mais populosos do planeta
- Vocabulário específico
- O gênero, o tipo textual e a idéia principal e a situação sócio-comunicativa.

Na atividade com texto, independentemente da disciplina, o professor deve realizar uma análise textual preparatória para o trabalho em sala. Pode elaborar questões em que os alunos gradualmente comecem a assumir o seu papel no diálogo, parafraseando o texto, questionando o autor, evocando os conhecimentos prévios relevantes.

Carriedo e Alonso Tapia (1992) ainda sugerem outras estratégias de evocação do conhecimento prévio, que podem ocorrer antes da leitura, mas também ao final, para consolidar a aprendizagem, a saber:

- Discussão ou diálogo: serve para introduzir o texto, pode ser lido o título do texto e perguntar aos alunos que tipo de conhecimentos acreditam que serão relevantes e como fariam para adquirir este conhecimento. O professor deve ter clareza dos conceitos e vocabulários específicos, ou seja, de tudo que é novo para os alunos, antes de iniciar o diálogo.
- Geração de conhecimentos: consiste em pedir aos alunos que exponham as idéias que tenham sobre o tema em questão. Esta técnica pode gerar intercâmbio de informações, propiciando uma contextualização sobre o tema aos alunos que detêm pouco ou nenhum conhecimento anterior.
- Questões prévias e clareza no propósito da leitura: podem ser precedidas por uma atividade de diálogo ou de geração de conhecimentos. O seu objetivo é dotar o aluno de um propósito de leitura. Para tanto deve fazer perguntas que requerem que o leitor faça inferências, elabore juízos e avalie aquilo que lê.
- Resumos e esquemas: são úteis depois da leitura para que o aluno possa organizar as idéias principais do texto e incorporar o seu conhecimento prévio realizando representações sobre o tema.

Vale destacar que os procedimentos a ser usados com alunos que já possuem determinados conhecimentos prévios deverão ter como objetivo evocar o que já sabem sobre o tema do texto.

c) Ampliar os conhecimentos referente as estruturas dos tipos textuais

Relembramos que os estudantes com dificuldades de aprendizagem possuem menos conhecimento limitado sobre os diferentes tipos de organização textual. Eles possuem pouco conhecimento das diferenças, por exemplo, entre um texto narrativo e um texto expositivo e, isto tem um impacto direto na qualidade da compreensão leitora.

Então perguntamos: que tipo de conhecimento seria importante evocar para que compreendam o texto a partir da estrutura textual? Que tipo de conceito-chave precisa dominar? Quais os conhecimentos específicos ou terminologia que serão tratados?

Ensinar as diferentes estruturas dos textos e os sinais que as identificam pode contribuir para facilitar a extração das idéias principais e conseqüentemente apóia a compreensão leitora. Ademais, o conhecimento das estruturas textuais também auxilia na tarefa de produção textual.

d) Trabalhar a idéia principal

Geralmente o conceito de idéia principal possui conotações diferentes para as pessoas, o leitor geralmente tem dúvidas sobre a sua complexidade e quanto aos conteúdos que deve incluir. Os estudos de Carriedo e Alonso Tapia (1991) apontam que há uma certa confusão entre a idéia principal e o tema. Por exemplo, a resposta à pergunta: o que trata o texto, designa o tema. O tema traz o conteúdo geral do texto, mas não aprofunda nos conteúdos concretos.

Os autores puderam identificar seis categorias de respostas sobre o que é a idéia principal tais como: respostas incorretas, títulos, palavras chave, tema, interpretação e idéia principal. Os dados mostram que os conceitos que mais se confundem com o conceito de idéia principal são o tema e a interpretação do texto.

A idéia principal pode ser selecionada diretamente do texto –explícita – ou pode não estar expressa diretamente no texto – idéia implícita, e pode ser inferida a partir da informação que obtemos do que lemos. Deve ser um bom resumo dos conteúdos mais relevantes do texto. Em alguns textos, a primeira frase é uma boa candidata à idéia principal, em outros textos, ela está implícita e deve ser inferida e elaborada.

A idéia principal está determinada pela estrutura do texto e deve conter os dois tipos principais de informações: o tema do texto e o que o autor afirma, principalmente, sobre o tema. Por exemplo, pergunta-se primeiro qual é o tema do texto, e depois de identificar a estrutura do texto predominante, identifica-se o que o autor afirma sobre o tema. O trabalho didático de identificar a idéia principal deve ser uma tarefa que o professor deve explorar complementarmente ao ensino dos tipos textuais.

e) Aplicar o protocolo verbal

O procedimento de “pensar em voz alta” muito empregado no estudo de resolução de problemas (Ericsson & Simon, 1980), teve seus primeiros estudos aplicados na década de 80. A essência do procedimento é relatar os pensamentos que estão ocorrendo. Pensar alto oferece a oportunidade de interromper o processo de leitura para revelar as estratégias em curso (Scardamalia & Bereiter, 1984).

Segundo Bereiter e Bird (1985), os leitores experientes se distinguem dos demais por adotarem um comportamento estratégico dialogado, ou seja, durante o curso da leitura vão descrevendo sobre o que estão fazendo, realizam predições, inferências e projeções sobre o tema do texto.

Enquanto estratégia didática provê formas de demonstrar as estratégias em curso para propósitos instrucionais. Na sala de aula pode ser aplicado na leitura como um recurso para provocar o processo inferencial, pode-se solicitar que em dupla os alunos leiam o texto (em voz alta) e complementem a leitura, simultaneamente, com idéias que lhes ocorram, preenchendo lacunas, identificando ambigüidades ou antecipando eventos.

f) Recontar a história como ação didática

Muitos pesquisadores têm afirmado que recontar a história é uma ferramenta válida para usar na avaliação da compreensão do texto pelo aluno (Poplewell & Doty, 2001).

Para Brown (1987, p.14) o “recontar é uma estratégia poderosa para capacitar as crianças a transformar um texto em suas próprias palavras, adquirindo aquilo que está realmente compreendido”.

Mosenthal (1990) e Morrow (1985) também defendem que recontar, nos níveis básicos do ensino, proporciona aos estudantes construir ou representar sua própria compreensão do texto, além disto possibilita-lhes atuar ativamente na reconstrução desta história.

Após a pré-escola, quando os alunos se tornam aptos a responder questões formais, a compreensão começa a ser avaliada mediante testes. Para Morrow (1985) as questões limitam a avaliação da compreensão por permitir somente uma resposta literal para cada pergunta. Outros autores defendem que se deve incentivar o uso de muitos métodos de avaliação porque podem medir aspectos diferentes da compreensão leitora. Utilizar o recontar histórias e as respostas às perguntas provê o professor de informações importantes sobre a compreensão leitora dos alunos.

A ação dos professores em classe pode influir no desenvolvimento do letramento do estudante. O tipo de instrução usada em sala afeta a compreensão leitora quando mensurado pela técnica de recontar oralmente em combinação com perguntas de compreensão.

Em suma, podemos afirmar que ensinar a compreender um texto implica utilizar atividades de:

- Questionar o texto e acionar os conhecimentos prévios relevantes que criem condições para a sua análise;
- Ensinar a realizar inferências;
- Investigar o pensamento do autor;
- Selecionar as informações relevantes;
- Extrair dados importantes e conectá-los;

Enfim, implica em sintetizar, sistematizar, organizar as idéias, reconstruir o dito e o não dito (o explícito e o implícito) numa nova ordem que privilegie as idéias principais e sua inter-relação, sem perder de vista o fio condutor que perpassa todas as idéias e que expressa as intenções do autor.

O professor é responsável por oferecer apoios (andaimes) que suscitem nos alunos as perspectivas pessoais de significação a partir dos símbolos compartilhados e o desenvolvimento de recursos ou ferramentas para lidar com os desafios da leitura.

Para tanto, deve possibilitar que os alunos comparem seus pontos de vista sobre o texto e o contexto, negociem sentidos e significados, envolvendo-se de forma ativa no ato de aprendizagem e de compreensão leitora. Além disto, pode criar condições para que os alunos adquiram consciência sobre os próprios processos de compreensão, de forma que sejam capazes de revisá-los e auto-regulá-los.

3.4 Construindo saberes sobre o objeto de estudo

Desde o início deste trabalho vínhamos buscando uma forma de representar graficamente a compreensão leitora, não no nível teórico, mas sim como concebemos e representamos conceitualmente.

A representação gráfica de processos complexos sempre se impõe como um problema para nossas mentes, que acabamos por buscar formas e configurações mais tridimensionais que possam expressar relações cruzadas inter e transversalmente.

Mas a própria teoria à medida que foi sendo construída começou a ser visualizada enquanto uma representação. Algumas idéias não poderiam se perder. A nosso ver a idéia da teia de aranha, composta por muitas tessituras textuais, emaranhado de idéias, explícitas ou não ditas, deveria estar embutida nesta representação. E a outra idéia é a de um radar, no qual o leitor ao enfrentar a leitura é capaz de captar elementos intratextuais (gênero, estrutura, sinalizadores, etc.) e extratextuais (contexto, situação sócio-comunicativa) mediante o uso das estratégias antecipatórias de compreensão.

Baseando nestas idéias, elaboramos a representação da Figura 3.

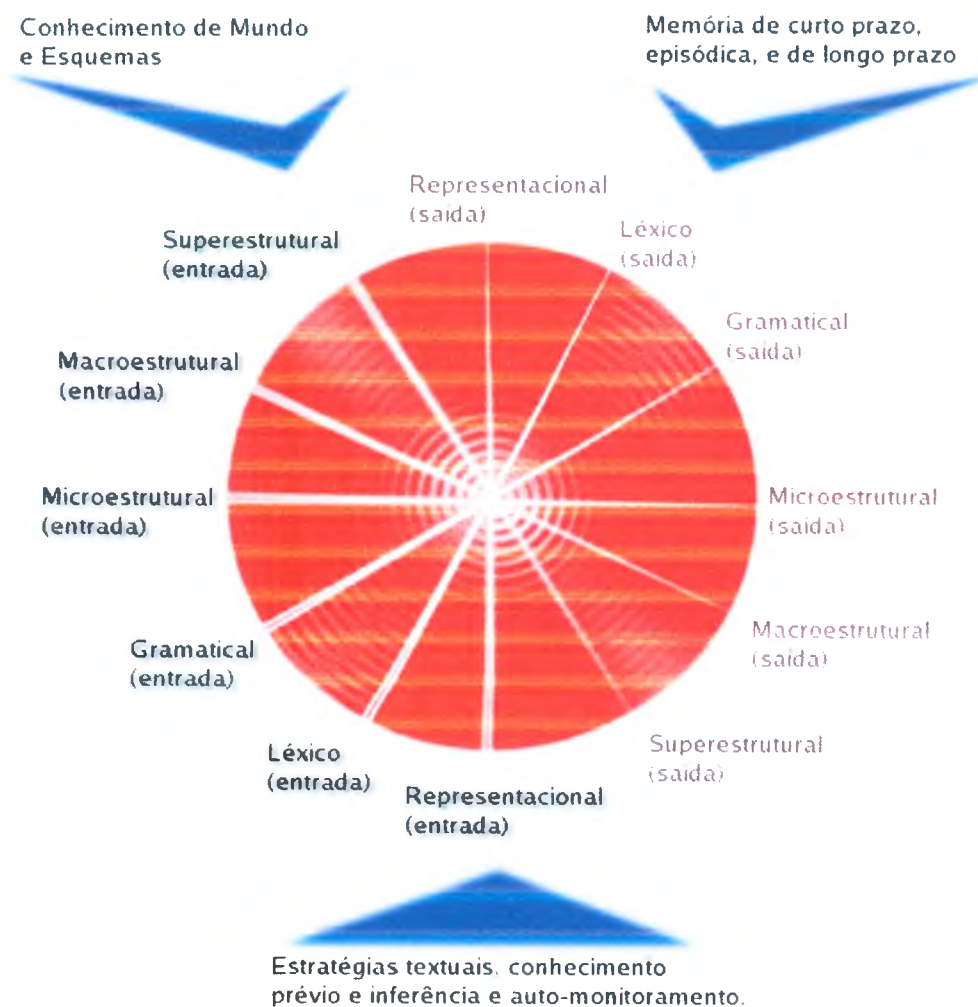


Figura 3. Elementos do processamento textual e suas interações intra e interníveis.

A partir da reflexão sobre os construtos teóricos, reafirmamos que a compreensão leitora envolve um processo de construção ativo e de enorme complexidade. Nesta figura pretendemos demonstrar a coexistência de vários elementos que contribuem para o resultado final da compreensão leitora: as estratégias (textuais, conhecimento prévio e inferência e automonitoramento), os níveis de processamento textual (representacional, superestrutural, macro e microestrutural, gramatical e lexical), os conhecimentos prévios, as crenças, os valores e a memória.

A compreensão enquanto processo é constituída pela intersecção e interação intra e interníveis de conhecimentos lexicais, gramaticais, semânticos (micro e macroestrutural), superestruturais e representacionais. Os conhecimentos sobre o significado de palavras, relações e funções gramaticais, relações entre frases e parágrafos, idéias principais, noção e concepção de gênero e tipo textual (retórica, estrutura, sinalizadores) são ativados na leitura numa combinação de ações estratégicas.

Mas não é por meio do trabalho isolado de estratégias que se obtém o significado global do texto, mas sim pela relação intranível (ocorre dentro do próprio nível) ou interníveis (ocorre entre níveis). Echerarria (2005, p. 55) destaca que as ações estratégicas envolvem distintas operações que possam “estabelecer lógicas de inclusão, de construção que exigem a determinação de relações precisas entre os elementos e as idéias, relações estas de diversas classes e que nem sempre estão adequadamente definidas nos próprios textos”.

A relação intraníveis, por exemplo, se dá a partir da busca de significado de palavras (léxico) no contexto da frase, à medida que a busca pelo significado apóia e influencia a construção das idéias principais já há uma reação inter níveis, o nível lexical combinado com uma ação macroestrutural. Portanto, deduzimos que a relação intra e interníveis é constitutiva do processo de compreensão leitora, e o uso estratégico transversal, integrando níveis básicos com níveis mais complexos qualifica o processo de compreensão.

As circunferências, mais próximas do ponto central, correspondem os processos mais básicos, e aquelas mais periféricas, são mais abstratas, próximas da representação situacional.

Na representação gráfica, o significado construído corresponde ao ponto central de intersecção de todos os níveis. Nesta concepção, o significado corresponde a menor unidade que é produzida pela intersecção de várias retas do conhecimento (lexical, gramatical, micro e macroestrutural, superestrutural e o representacional). O significado é uma unidade semântica elaborada mediante a intersecção e a interação intranível e interníveis e está representado pelo ponto de intersecção das retas – ou centro da circunferência.

Kleiman e Moraes (2003), destacam que o significado de um texto não se limita ao que está contido nele, mas é resultado da intersecção com outros textos. A intertextualidade ocorre na relação entre diferentes textos possibilitando que derive seus significados de outros. Por isto as retas da representação, vão para o infinito se cruzando na leitura de novos textos.

As retas formam ângulos derivados da intersecção dos conhecimentos inter-níveis. Cada reta representa um nível de processamento do texto. Na representação, as retas possuem entrada e saída distintas, isto significa dizer que evocamos um determinado conhecimento no processamento que será modificado durante o processo, resultando em uma nova experiência, portanto a saída deste processo sofre modificações. O conhecimento que adquirimos na leitura é cumulativo, assim como a intertextualidade é um fenômeno cumulativo.

O texto segue normas, padrões de construção e sofre influências do contexto, da intertextualidade, da audiência, da intencionalidade do autor (motivação). O texto escrito é um construto social, lexical, gramatical, semântico (micro e macro). A interação entre níveis resulta na produção de unidades de significação textual. Os conhecimentos sobre os níveis não são suficientes se não houver uma forma associada e combinada de aplicá-los durante o processamento textual.

Não podemos afirmar que os processos ocorrem numa determinada ordem ascendente ou descendente, como já vimos anteriormente, não há consenso teórico sobre o tema. Inclusive tivemos evidências que quando o leitor domina o conteúdo textual a compreensão pode iniciar com o uso das macro-regras aplicadas na microestrutura visando à construção da idéia principal.

3.5 Modelo de compreensão leitora

Desenvolvemos o modelo de compreensão leitora para análise dos dados em concordância com os estudos de van Dijk e Kintsch (1978, 1983), Garcia Madruga et al. (1995) e García Madruga et al. (1999), que apontam o papel estratégico da compreensão e, que estes são imprescindíveis no ensino intencional da leitora.

Echevarria (2005) destaca os estudos de vários investigadores (Brown, Bransford, Ferrara & Champione, 1983; García Madruga et al., 1996, García Madruga et al., 1999) sobre a utilização ativa das estratégias e, conclui que:

Há um momento evolutivo, que as diferenças entre bons e maus leitores não se devem mais às restrições advindas da maturação de determinados processos, nem a limitações da compreensão leitora do sistema cognitivo, mas sim a utilização mais ou menos ativa, mais ou menos flexível e eficaz das diferentes estratégias e recursos cognitivos que devem entrar em jogo para atender as demandas das tarefas propostas. (p. 55-56)

Outros estudos (Oakhill, 1982, 1983, 1984; Oakhill, Yuill & Parkin, 1986) também demonstram que os leitores mais maduros dedicam mais esforços a construção ativa do significado do texto que os leitores menos hábeis. Para eles, os leitores experientes são capazes de ir além dos processos de compreensão que operam principalmente em níveis locais do significado, e integram mais eficazmente as idéias do texto, realizando inferências oportunas quando são necessárias. Conseqüentemente, o controle destes processos de inferência permitiria aos bons leitores (experientes) usarem mais eficientemente diferentes tipos de conhecimentos requeridos para construir a macroestrutura dos textos, tais como conhecimentos gerais e de domínio específico e especialmente de conhecimentos retóricos.

Em contraposição Meyer (1985) destaca o caráter passivo do processamento característico dos leitores mais jovens observado em diferentes operações cognitivas que respondem a distintas metas e objetivos da leitura. Contrariamente, ao que ocorre com o leitor experiente os leitores inexperientes baseiam suas leituras, especialmente na superfície do texto ou na microestrutura, gerando representações do texto simplórias, sem conectar adequadamente seus conhecimentos prévios, sem realizar operações de integração semântica mais globais, e conseqüentemente, realizando um processamento empobrecido e com resultados insatisfatórios.

O nosso modelo trabalha com indicadores para a análise da compreensão leitora em duas dimensões, a primeira que denominamos de estratégia e se subdivide

em três tipos: textuais, conhecimento prévio e inferência e automonitoramento. E a segunda denominada de subestratégia. As subestratégias se relacionam com os níveis lexicais, gramaticais, semânticos (micro, macroestrutural), superestrutural e representacional.

A seguir, especificamos conceitualmente as subestratégias que aplicamos no modelo.

- **Representar o texto**: supõe que o leitor possa construir vários níveis de representação textual mediante a utilização do conhecimento de mundo e das inferências dirigidas pelas pistas, estrutura textual e elementos gramaticais e lexicais, para obter uma visão pessoal, porém interconectada às intenções do leitor.

– Descobrir e construir a **superestrutura textual**: supõe reconhecer a trama de relações que estão imbricadas nas idéias globais do texto.

– Construir a **macroestrutura**: supõe descobrir e construir a hierarquia existente entre as várias idéias, agrupando-as por categorias e selecionando as idéias principais e as idéias secundárias.

– Construir a **microestrutura**: supõe estabelecer relações lineares entre as proposições textuais, detectando o modo como se produz a progressão temática.

- Construir as **relações gramaticais**: supõe o estabelecimento de relações e combinações entre as palavras na constituição das frases, orações, períodos e textos. Por meio das relações gramaticais atribuímos funções às palavras que se interconectam para formar a construção do significado global do texto.

- Evocar o **sentido lexical** das palavras a partir dos signos que estão inscritos no texto: supõe identificar as palavras ou signos e buscar seu significado a partir do contexto e da situação sócio-comunicativa do texto.

Todas as estratégias, enquanto ações mediadoras, podem ser aplicadas sobre as subestratégias, ou níveis lexicais, gramaticais, microestrutural, macroestrutural e superestrutural, para construção do nível representacional.

Vejamos as estratégias, em termos conceituais.

1) Estratégias textuais ou executivas: são as estratégias que intervêm sob os aspectos e estruturas formais do texto. Esta estratégia fixa nos elementos textuais, assim, o leitor extrai do texto elementos que auxiliem na sua compreensão. O leitor ativa conhecimentos e realiza inferências sobre os aspectos lexicais, gramaticais, semânticos, e superestrutural.

As estratégias textuais são também responsáveis pelo atendimento de níveis superiores de compreensão que supõe a construção por parte do leitor da representação semântica do significado do texto (macroestrutura) e a representação estrutural do texto (superestrutura).

Exemplo: a partir da evocação dos conhecimentos referentes aos esquemas sobre as estruturas textuais, como os sinalizadores, utiliza-os para identificar a estrutura retórica e a idéia principal.

Elaboramos a Tabela 1 para demonstrar como a estratégia textual pode ser aplicada a cada um dos níveis para gerar determinado resultado para a compreensão leitora.

Tabela 1
Estratégia e subestratégias textuais

Subestratégia	Definição
1.1 - Léxico: palavra desconhecida	Identifica uma palavra ou expressão desconhecida e busca o seu significado (léxico).
1.2 - Gramatical: sinalizadores	Utiliza os sinalizadores gramaticais (ordem das palavras, relações temporais, subordinação, classe de palavra, os conectivos, sufixos e prefixos) para dar sentido ao que lê.
1.3 - Gramatical: regras de pontuação	Aplica as regras de pontuação na leitura (entonação e segmentação nas unidades) e lê as palavras de forma correta (sem omissão, troca ou acréscimo de letras) para dar sentido a frase.
1.4 - Microestrutura: paráfrase	Parafraseia (usa suas próprias palavras) para relatar o conteúdo do texto em busca da coerência local.
1.5 - Microestrutura: microproposições	Relaciona as proposições linearmente entre si em busca de coerência local, construindo as microproposições (predicados-argumentos).
1.6 - Macroestrutura: paráfrase	Parafraseia (usa suas próprias palavras) o texto ou partes do texto em busca da coerência global, organizando hierarquicamente as idéias do texto.
1.7 - Seleciona proposições relevantes	Seleciona proposições (predicado-argumento) e relaciona as proposições linearmente entre si.
1.8 - Macroestrutura: antecipa categorias	Antecipa categorias relativas a macroproposições. Identifica formas possíveis de agrupar as informações que possuem sentido semântico correlato.
1.9 - Macroestrutura: macro-regras	Aplica as macro-regras (supressão-seleção, generalização, construção-integração) para derivar as macroproposições (idéias principais). Supressão-seleção: suprimir toda a informação redundante e selecionar somente a relevante. Generalização: substituir um conjunto de proposições que são exemplos de um conceito mais geral pela proposição de caráter mais geral. Construção-integração: substituir um conjunto de proposições por suas conseqüências. Integração: quando a proposição que expressa a conseqüência está afirmada explicitamente no texto e o leitor somente tem que selecioná-la. Construção: quando a proposição que expressa a conseqüência não está afirmada explicitamente, o leitor tem que inferir a conseqüência.

Tabela 1 (cont.)
Estratégia e subestratégias textuais

Subestratégia	Definição
1.10 - Macroestrutura: codifica categorias	Codifica a informação em categorias, agrupando as informações com o mesmo sentido semântico.
1.11 -Macroestrutura: IP entre parágrafos	Identifica a idéia principal (IP) em nível de parágrafos e as relaciona com os demais parágrafos.
1.12 - Macroestrutura: IP textual	Identifica a IP textual determinada pela estrutura do texto. Deve conter os dois tipos principais de informação: o tema do texto e o que o autor afirma principalmente sobre o tema. Para identificar o que o autor afirma sobre o tema tem que previamente identificar a estrutura do texto predominante. Por exemplo, numa estrutura causal, a idéia principal será o tema e o conjunto de causas e efeitos.
1.13 -Macroestrutura: IP x parágrafos	Identifica a IP em nível de parágrafos.
1.14 - Macroestrutura: IP x IS	Detecta a IP e suas relações com as idéias secundárias (IS).
1.15 - Macroestrutura: IS x IS	Detecta a idéia secundária (IS) e suas relações com outras idéias secundárias (IS).
1.16 - Superestrutura: estrutura textual	Identifica as distintas partes da estrutura textual.
1.17 - Superestrutura: organização retórica	Identifica e categoriza a organização retórica do texto. A categoria estrutural pode ser: antecedentes ou conseqüentes ou covariância (relações causais entre as idéias); relação de resposta ou problema-solução; relação de comparação; classificação, descrição etc.
1.18 - Superestrutura: Estrutura retórica	Utiliza os conhecimentos da estrutura retórica para identificar a IP. Possui conhecimentos sobre cada estrutura retórica e como a IP pode ser apresentada.
1.19 - Superestrutura: sinalizadores	Reconhece e utiliza os sinalizadores que dão evidências da superestrutura para identificar o tipo de estrutura textual.
1.20 -Representação situacional: assimilação	Assimila os conteúdos do texto (implícitos e explícitos) a partir dos conhecimentos ou esquemas evocados. Os esquemas evocados durante a leitura facilitam a assimilação dos conteúdos do texto.
1.21 -Representação situacional: aplicação	Aplica os conteúdos a novas situações. Transfere os conteúdos para outras situações, demonstrando que houve assimilação e reconstrução.

2) Estratégias de conhecimentos e inferências: são estratégias que lançam mão dos conhecimentos disponíveis no decorrer da leitura, e ativam outros conhecimentos prévios a partir de inferências (predições, hipóteses, articulação de idéias) sobre o texto. A evocação ativa dos conhecimentos e o processo inferencial devem ser regulados de forma que apóie a compreensão e que não sejam informações e inferências que dispersem a compreensão. Os conhecimentos e as inferências devem ser usados estrategicamente.

As inferências são produzidas pelo uso de um vasto conhecimento de mundo. Os fatos permitem fazer inferências sobre possíveis outros fatos e a interpolar proposições que não estão inter-relacionadas para que possam tornar a seqüência coerente. O escritor pode deixar todas as proposições implícitas que elas podem ser providas pelo leitor. Isto é ativar a base implícita do texto.

As inferências jogam um importante papel na compreensão. A coerência local entre orações demanda a realização de inferências pontes para unir parte do texto recém-lida com outra parte lida anteriormente. Este tipo de inferência se baseia na informação existente na memória de curto prazo e por isto, se constrói de modo praticamente automático durante o processamento. Mas os processos de compreensão do discurso demandam um componente inferencial não somente local, mas também global. Sabemos que a coerência global e a macroestrutura estão intimamente relacionadas ate o ponto que se pode dizer que compreender é proporcionar coerência global aos textos (Garcia Madruga et al., 1999). Mas para isto se requer outro tipo de inferência: é a inferência elaborativa, que serve para realizar os processos de abstração e generalização, assim, como de integração. A inferência elaborativa está ligada à função de preencher lacunas nos esquemas ativados e parece servir para enriquecer a representação do texto e antecipar o que o texto irá dizer; por isto implica conhecimentos do objeto, situações e relações que se dão no mundo, necessários para construir os cenários e os modelos de situação descritos no texto.

Segundo os teóricos (García Madruga et al., 1999), a inferência ponte é totalmente necessária para a coerência local e por meio dela se estabelecem conexões entre palavras e orações, que pode ser de modo praticamente automático,

Entretanto, a inferência elaborativa tem uma natureza opcional e probabilística e está altamente relacionada com os distintos níveis de profundidade em que se realiza a compreensão. O resultado de sua aplicação não seria compreender ou não compreender em absoluto, senão obter uma compreensão superficial frente a uma compreensão profunda.

As estratégias de conhecimento prévio (Tabela 2.1) e inferência (Tabela 2.2) podem ser aplicadas nos níveis lexicais, gramaticais, semânticos (micro e macroestrutural) e superestrutural, assim, especificamos as sub-categorias destas estratégias.

Tabela 2.1
Estratégias e subestratégias de conhecimento prévio

Subestratégia	Definição
2.1 -Léxico: evocação	Ativa os conhecimentos em busca do significado das palavras ou expressões. Busca relações entre a informação proporcionada no texto com a informação já existente na memória, que possam contribuir para evocar o significado das palavras ou expressões.
2.2 -Gramatical: evocação	Ativa os conhecimentos prévios referentes aos sinalizadores gramaticais (relações gramaticais entre as palavras, frases, orações, e sentenças).
2.3- Microestrutura: evocação	Ativa os conhecimentos relacionando-os aos conteúdos das frases.
2.4 - Microestrutura: contraste	Contrasta a informação do texto com conhecimentos e experiências para evocar uma interpretação pessoal.
2.5 - Microestrutura: progressão temática	Ativa conhecimentos referentes a progressão temática do texto.
2.6 - Macroestrutura: evocação	Ativa conhecimentos (sinais que indicam no texto a macroestrutura). As macroestruturas estão sinalizadas por frases, ou palavras temáticas, por conectivas, pronomes, etc. e indiretamente pela seqüência de frases do texto. Outros sinalizadores podem ser títulos, subtítulos, resumos, etc.. A frase temática expressa a idéia principal explicitamente e também é um sinalizador da macroestrutura.
2.7 - Superestrutura: esquemas	Ativa os conhecimentos referentes às estruturas textuais (sinais da estrutura textual). O conhecimento prévio e os esquemas sobre as estruturas textuais se guiam por meio dos sinais disponíveis no texto.
2.8 - Superestrutura: sinalizadores	Ativa os conhecimentos referentes aos sinalizadores da superestrutura. Domina os esquemas estruturais e o conhecimento sobre as características estruturais e sobre a organização do texto.
2.9 - Representação situacional: esquema	Ativa o conhecimento ou um esquema para assimilar os conteúdos do texto. Seleciona a partir de seus conhecimentos um esquema apropriado ao conteúdo da leitura e o coloca para ser re-elaborado, modificado à medida que incorpora a informação do texto (reconstruindo-a) e constrói uma representação situacional.

Tabela 2.2
Estratégias e subestratégias de inferência

Subestratégia	Definição
2.10 - Léxico: significado palavra	Inferir o significado da palavra a partir do contexto em que se insere, no qual se inclui o conhecimento de partes do texto imediatamente posterior ou anterior a palavra em questão, o contexto semântico, pistas morfológicas, bem como o conhecimento prévio sobre o tema.
2.11 - Gramatical: sinalizadores	Inferir a função dos sinalizadores gramaticais (ordem das palavras, relações temporais, subordinação, classe de palavra, os conectivos, sufixos e prefixos) para melhorar a compreensão a partir dos conhecimentos prévios sobre as regras gramáticas.
2.12 - Microestrutura: inferência ponte	Realiza inferência ponte para a construção da microestrutura. A base do texto se torna coerente pela inferência dos conectivos entre proposições indiretamente relacionadas. A coerência local entre orações demanda a realização de inferências ponte para unir partes do texto recém lida com outra parte lida com anterioridade. Este tipo de inferência se baseia na informação existente na memória de curto prazo e por isto, se constrói de modo praticamente automático durante a intervenção.
2.13 - Macroestrutura: inferência elaborativa	Realiza inferência elaborativa para a construção da macroestrutura. As inferências elaborativas têm a função de preencher lacunas nos esquemas Evocados e parecem servir para enriquecer a representação do texto e antecipar o que o texto disse; por isto implica conhecimentos do objeto, situações e relações que se dão no mundo, necessários para construir os cenários e os modelos de situação descritos no texto.
2.14 - Superestrutura: inferência organização textual	Realiza inferência elaborativa para elucidar a organização textual.
2.15 - Representação situacional: construção	Realiza inferência elaborativa para construção do modelo situacional.

3) **Estratégias de automonitoramento:** são estratégias que auto-regulam os distintos processos de interpretação. Os conhecimentos que garantem a consciência da tarefa devem completar-se com conhecimentos procedimentais orientados a abordar a leitura como um processo que exige planificação, avaliação e regulação. Como afirma

Echevarria (2005), o ato de compreensão exige que o leitor estabeleça o propósito da leitura, avalie se está obtendo o que pretendia e, em caso negativo, utiliza procedimentos de revisão, como, por exemplo, reiniciar a leitura.

Os leitores devem proceder à supervisão, à avaliação de sua compreensão, reconhecer se está satisfatório o nível de compreensão obtido, ou seja, avaliar o resultado intermediário e final da compreensão leitora, checando se os resultados obtidos correspondem aos objetivos esperados. Dentre as estratégias de automonitoramento, também merece destaque à identificação de problemas, equívocos ou inadequações na leitura, e a intervenção preventiva e corretiva. As ações corretivas ou remediacionais envolvem técnicas de revisão do texto, releitura, formulação de hipóteses etc.

A utilização de estratégias de supervisão durante o processo de leitura requer que o leitor seja capaz de detectar quais são as exigências da tarefa (o que tem que fazer para compreender), nos distintos níveis (léxico, gramatical, semântico, ou seja, micro e macroestrutura, superestrutural e representacional). Resumindo, com a aplicação das estratégias de supervisão o leitor identifica as demandas da tarefa da leitura e antecipa as estratégias que serão necessárias para o enfrentamento do texto e que criam condições para uma boa leitura. As subestratégias de automonitoramento estão na Tabela 3.

Tabela 3
Estratégia e subestratégias de automonitoramento

Subestratégias	Definição
3.1 - Léxico: automonitoramento	Ação de retornar ao texto para compreender o termo que desconhece, ou de detectar falha na compreensão e parar nos termos que desconhece ou tem dúvida.
3.2 - Gramatical: automonitoramento	Refere-se as ações que visam checar se as relações gramaticais foram estabelecidas adequadamente, portanto, pode-se reler uma frase modificando a ordem das palavras para checar o significado.
3.3 - Microestrutura: automonitoramento	Elabora perguntas para checar se as relações entre as microproposições estão adequadas à intenção do autor.
3.4 - Macroestrutura: automonitoramento	Antecipa perguntas sobre o título, o tema, o suporte, o autor para prever o conteúdo do texto e evocar os conhecimentos. Constrói hipóteses sobre qual é a idéia principal do texto. Questiona, relê, avalia se está obtendo do texto o que pretendia, e se consegue ter uma representação global.
3.5 - Superestrutura: automonitoramento	Realiza perguntas sobre o tipo de estrutura textual e utiliza as possíveis respostas para elaborar a idéia principal do texto.
3.6 - Representação situacional: automonitoramento	Este nível funciona evocando os esquemas que servem para guiar e controlar a compreensão, estabelecer metas, selecionar diferentes informações do texto, bem como influenciar no processo de elaboração inferencial para a construção da representação situacional.

Para finalizarmos este capítulo, resgatamos a perspectiva que o contexto do processo de ensino e aprendizagem é composto por muitos elementos que interatuam caracterizando um ambiente dinâmico. Nesta investigação, o professor como agente destas práticas é o nosso alvo.

A visão de compreensão leitora que o modelo proposto defende tem como princípio o caráter fundamental do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e o enfoque da compreensão leitora como processo ativo e construtivo.

Mediante o modelo proposto pudemos analisar as tarefas realizadas pelas professoras e as interações entre professora-aluno no processo de compreensão leitora e obter, por evidências indiretas, as estratégias cognitivas do processamento textual. Também, buscamos uma visão sócio-cultural, incluindo os três elementos

relativos ao contexto, texto, e aluno, na análise, buscando verificar se a assistência dada pelo professor pode compensar as deficiências do texto ou as limitações do aluno de ordem emocional, estratégica ou de conhecimento (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1998).

CAPÍTULO 4 - OBJETIVO

Introdução

Neste capítulo expomos a tese traduzida por seus objetivos, o contexto e as perguntas que nortearam a construção do objeto de estudo.

A competência leitora é uma habilidade fundamental para o progresso do estudante em todas as áreas do conhecimento. Entretanto, os dados do Saeb (2003) revelam uma situação crítica nos resultados dos alunos de 4ª série do ensino fundamental em compreensão leitora. Diante da importância do papel do professor neste processo, consideramos fundamental identificar os seus processos de compreensão leitora e poder relacioná-los com as práticas de sala de aula, buscando revelar relações antes não investigadas. No estudo, exploramos as estratégias propriamente ditas do professor leitor e, posteriormente, as estratégias de compreensão em sala de aula. Finalmente, relacionámos os dois momentos.

Assim, este capítulo pretende:

- a) Identificar o foco da pesquisa.
- b) Descrever a fundamentação teórica.

4.1 Foco da pesquisa

A pesquisa teve como foco principal identificar e analisar as estratégias de compreensão leitora usadas por professores, durante a leitura de dois textos, e relacioná-las com as estratégias de ensino em classe.

A maioria dos estudos existentes neste campo aborda as estratégias dos alunos e se baseia em estudos experimentais. Fato este que fortaleceu nossa proposta sobre a importância de estudar a perspectiva do professor. Além disso, as pesquisas mostram que se os professores não usam as estratégias de compreensão como recursos próprios, tampouco eles utilizarão esses recursos no ensino (Carriedo e AlonsoTapia, 1992). Os trabalhos de Brown e Day (1983) mostram que mesmo os professores bons leitores podem não dominar a didática do ensino da leitura.

Adotamos como pressuposto que o professor que não possui experiência leitora acaba tendo um desempenho medíocre e, conseqüentemente, não irá trabalhar com a leitura de forma ativa e interativa com os seus alunos. Mas também

não é suficiente o professor ser um leitor experiente, ele deve ter consciência dos processos que ocorrem durante o processamento textual, bem como definir formas de enfrentar essas dificuldades (estratégias) e ensiná-las aos alunos.

Diante da importância do tema e da escassez de estudos com foco no desempenho do professor, quanto à compreensão leitora, o estudo priorizou o professor.

Deste modo, em ambiente natural, sem treinamento específico para o uso das estratégias de compreensão, analisamos o desempenho do professor na realização de atividades de compreensão leitora para si mesmo e em atividades em classe. Então perguntamos: quais são as relações entre o processo de leitura do professor e as atividades que propõe em sala de aula?

O modelo de análise desenvolvido pela pesquisadora baseou-se nas perspectivas teóricas de Kintsch e van Dijk (1978) e van Dijk e Kintsch (1983) e do grupo de pesquisadores de García Madruga. Partimos do pressuposto de que as estratégias de compreensão são recursos estratégicos que o leitor utiliza para intervir no texto e construir a representação situacional. O ensino da compreensão leitora deve provocar no leitor uma postura ativa de questionar o texto, acionar conhecimentos prévios que possam sustentar uma base para o diálogo com o texto, para a inferência etc. Entendemos também que a maioria das estratégias leitoras é aprendida ao ser praticada com frequência, tornando-se, então, automatizada. O processo de automatização das funções básicas de decodificação textual tem uma função importante na liberação de recursos cognitivos no processamento textual para a execução de processos mentais mais complexos.

Também adotamos a *hipótese de atenção* de Meyer (1975), na qual a informação mais importante do texto se recorda melhor porque é processada num nível mais profundo, assim, para o nosso modelo de análise compreender envolve necessariamente a construção da macroestrutura textual, ou seja, das idéias principais do texto. Desta forma valorizamos principalmente as estratégias de apoio à construção da macroestrutura.

Estas perspectivas foram adotadas na metodologia de análise descrita no capítulo seguinte.

4.2 Perguntas

As perguntas temáticas constituíram uma estrutura conceitual para a organização do estudo, a saber:

1. Como as professoras descrevem suas experiências com a leitura enquanto processo pessoal e enquanto didática de ensino?
2. Quais são as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelas professoras para apoiar a construção do significado global do texto?
3. Quais são as estratégias propostas pelas professoras no planejamento do ensino de uma atividade de compreensão leitora?
4. Quais estratégias as professoras aplicam para a construção das idéias principais do texto em classe?
5. Quais as relações existentes entre as estratégias usadas na compreensão das professoras e as estratégias aplicadas em classe?

4.3 Definições das estratégias e das subestratégias

Nosso objetivo central foi identificar as estratégias de ações realizadas tanto no âmbito da participante quanto no escolar, do ensino. Para isto adotamos um modelo que pudesse demonstrar como se dão essas relações simultâneas entre os conhecimentos dos níveis (léxico, gramatical, semântico e superestrutural) e as ações estratégicas que guiam e direcionam o conhecimento obtido de um processo (nível) ao outro, recursivamente e construtivamente com suporte da memória operativa.

Conforme detalhado no capítulo 3, trabalhamos com seis níveis conceituais que envolvem as operações cognitivas que vão de um grau maior de abstração e complexidade (representação textual) até níveis mais simples (léxico), denominados: representação do texto, superestrutura textual, macroestrutura, microestrutura, relações gramaticais e o nível lexical. Sobre o conhecimento dos níveis denominamos de subestratégias.

No modelo, os níveis, ou as subestratégias possuem muitas interfaces entre si, e a ativação desses conhecimentos ocorre cooperativamente e de forma combinada.

Também trabalhamos com três estratégias: textuais, conhecimento prévio e inferência e automonitoramento (Echevarria, 2005), que atuam por intermédio dos níveis em busca da construção de significados.

Finalmente, parafraseando van Dijk e Kintsch (1983), entendemos que as estratégias e as subestratégias são constitutivas do processo de compreensão leitora e os resultados intermediários são integrados e interconectados a outros ciclos do processamento textual cada vez mais complexos, de forma recursiva, até a construção satisfatória de uma base global significativa para o leitor.

CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA

Introdução

Diante da complexidade e amplitude da investigação optamos pelo método de estudos de casos. Os estudos de casos contaram com a participação de três professoras, que foram denominadas de Participante 1 (P1), Participante 2 (P2) e Participante 3 (P3).

Neste capítulo descrevemos a metodologia, a coleta e os procedimentos de análise dos dados. Na análise dos dados, usamos um sistema de classificação (categorias) para organizar, armazenar e extrair os dados, que foi apoiado no Programa NUDI*ST (programa informatizado de análise qualitativa e quantitativa).

Assim, iniciamos o capítulo que teve por objetivos:

- a) Descrever a metodologia.
- b) Detalhar os procedimentos de coleta e análise.

5.1 Estudo de casos

Adotamos o estudo de casos como alternativa metodológica por abranger a complexidade, a totalidade de um caso particular de interesse da educação. Um caso pode ser uma pessoa, um grupo de alunos, uma sala de aula, um movimento de profissionais. O caso é único. Na concepção de Stake (1998), o caso é algo completo em seu funcionamento.

O estudo de caso possui uma dimensão qualitativa que destaca as diferenças sutis, a seqüência dos acontecimentos no seu contexto, a globalidade das situações pessoais. Segundo Staker (1998), dois conceitos básicos disciplinam o estudo de caso: a particularidade e a complexidade de um caso singular, objetivando compreender o indivíduo em atividade em circunstâncias importantes. A unicidade dos casos e dos contextos individuais é importante para a compreensão em profundidade do fenômeno. A particularização ou aproximação do entendimento da especificidade de um caso é um objetivo a ser perseguido.

Parafraseando o autor, especificamente no estudo de caso, há algo encoberto que precisa ser investigado, pode ser uma questão específica, uma situação conflitiva, um tema que necessita de compreensão geral, e entendemos que, por meio de um caso particular, podemos entender a questão em termos gerais. Assim,

os leitores são conduzidos à unicidade do caso mediante a leitura dos relatos, dos esboços, das explicações, das experiências. O pesquisador transmite um relato naturalista, baseado na experiência, para que seus leitores participem de uma reflexão similar.

Stake (1998) destaca a função da pesquisa de natureza qualitativa, comparando-a metaforicamente com a idéia de ilustrar o ato de contemplar o mundo ao invés de traçar o mapa e conquistá-lo. Na mesma abordagem, Erickson (1986) enfatiza a interpretação como a principal característica da indagação qualitativa, e destaca que ela é uma parte fundamental de qualquer pesquisa, mas não o todo.

Para tanto, destaca a importância da capacidade interpretativa do pesquisador, como essencial no desenvolvimento e relato dos acontecimentos que ocorrem à medida que os fatos e fenômenos estudados vão sendo construídos. Como resultado deste processo, podem ocorrer reorientações nos estudos e prosseguimento com os novos temas que surgiram a partir das interpretações do caso. Em virtude da natureza singular dos estudos de casos, o principal foco deve ser a preservação das realidades múltiplas, das visões diferentes e mesmo contraditórias que envolvem a situação. No nosso estudo, cada Participante foi adotada como um caso e os seus processos foram descritos respeitando suas características e natureza.

Também a entrevista qualitativa foi um instrumento usado na construção dos dados, por ser amplamente empregada nas ciências sociais empíricas. Bauer e Gaskell (2003) destacam o papel construtivo das pesquisas qualitativas do mundo social e afirmam que o pesquisador tem um papel ativo nesta construção, que constitui a realidade essencial das pessoas. As intuições providas da entrevista qualitativa podem contextualizar, situar o caso e melhorar a qualidade de sua compreensão. A entrevista não é uma via de mão única de onde são extraídos os dados para sua pesquisa, mas envolve a interação entre duas pessoas que buscam uma linguagem adequada para favorecer a compreensão e significação dos dados de forma contextualizada.

As entrevistas podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas. Uma entrevista pode ser única, numa troca rápida, pode se resumir a cinco minutos de conversa no telefone ou ainda ser aplicada em múltiplos lugares, longas seções, às vezes durante dias, como em uma entrevista biográfica.

Vale destacar que neste estudo usamos a entrevista semi-estruturada, como forma de obter dados relativos à trajetória escolar e profissional, ao raciocínio usado pelas professoras durante a compreensão do texto 2 e ao raciocínio aplicado no planejamento da aula de leitura e compreensão.

A aplicação da entrevista sobre a trajetória escolar e profissional teve por objetivo buscar relações entre as práticas de leitura na vida pessoal e as práticas de leitura em sala de aula.

5.1.2 Triangulação

A pesquisa teve como ponto forte a possibilidade de triangulação dos dados extraídos das entrevistas da trajetória escolar e profissional, teste e protocolo verbal de leitura e da observação da sala de aula. A triangulação é definida por Denzin (1978) como uma combinação de metodologias no estudo de algum fenômeno. O princípio básico da triangulação é a adoção de múltiplos pontos de vista, permitindo melhor acuidade. Os pesquisadores podem melhorar seu julgamento sobre os fenômenos a partir de diferentes dados do mesmo fenômeno.

A triangulação de dados permitiu estabelecer relações entre os vários dados que pertencem ao ambiente ecológico, segundo a concepção da teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996). Esta concepção propõe o estudo das relações entre os ambientes e os contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos, apontando a coexistência e a interação de vários elementos no complexo da vida. A visão ecológica de Bronfenbrenner (1996) nos proporcionou um olhar analítico voltado para as relações entre leitor e texto, reconhecendo que esta relação é intersectada pelo contexto sócio-cultural, tanto do texto (intencionalidade do autor) quanto do leitor (trajetória escolar e profissional).

5.2 Participantes

Três professoras do sexo feminino com idade entre 34 e 52 anos, sendo uma docente da 3ª série e duas de 4ª séries do ensino fundamental de escolas municipais de periferia de um município de Goiás. Quanto à formação, uma professora havia concluído o ensino superior e realizado duas especializações; as outras duas estavam cursando o ensino superior (conforme Tabela 4). As três participantes foram cursistas do Programa Gestar na área de atualização pedagógica em língua portuguesa e matemática.

Tabela 4
Dados sócio-profissionais das participantes

Participante	Idade	Escolaridade	Tempo de magistério
P1	52	Especialização	30 anos (aposentada na rede pública do DF)
P2	41	Superior incompleto	15 anos
P3	34	Superior incompleto	13 anos

Fonte: primária

Nos estudos de casos foi importante trabalharmos com pessoas disponíveis, que queriam participar. A seleção das três professoras foi realizada mediante a aplicação de um questionário (anexo 1) sobre o grau de interesse em participar na pesquisa. Somente três professoras entre 40 se candidataram. Os motivos alegados foram falta de tempo e interesse. Assim, trabalhamos com as professoras que se mostraram interessadas, tendo em vista que o estudo de casos não é uma investigação por amostragem.

Elegemos para a pesquisa professores de escolas públicas de um município próximo à Brasília e por se tratar de local que tinha realizado acordos de cooperação com o Ministério da Educação para a formação de docentes. Além disto, era a localidade em que a Secretaria de Educação Municipal estava finalizando o programa de formação em língua Portuguesa e matemática denominado Gestar (Gestão da Aprendizagem Escolar), oferecido pelo MEC.

Desta forma, podemos dizer que o caso se caracterizou por um estudo em profundidade de três professoras pertencentes a duas escolas públicas de 3^a e 4^a séries iniciais do ensino fundamental.

5.3 Materiais e instrumentos

Os materiais utilizados foram o gravador digital, a câmera de vídeo, fitas cassetes, papéis, lápis, caderno para diário de campo, borracha e os textos impressos para as atividades.

Foram utilizados para a pesquisa três textos (dois expositivos e um conto). Os textos 1 e 2 foram aplicados nas atividades com as Participantes, e o texto 3 foi trabalhado pelas participantes, em classe, numa atividade de compreensão leitora.

- Texto 1 *A fadiga da informação* (anexo 2)
- Texto 2 *Polêmicas do paladar* (anexo 3)
- Texto 3 *O touro e o homem* (anexo 4).

Elaboramos um questionário (anexo 5) para avaliar a compreensão leitora das participantes sobre o texto 1 e um roteiro de perguntas semi-estruturadas (anexo 6) aplicadas durante a leitura do texto 2.

5.3.1 Textos

Tínhamos a clareza que não devíamos produzir textos para a avaliação, porque não pretendíamos trabalhar com textos perfeitos, mas sim com textos moderadamente difíceis e extraídos de suportes conhecidos por professores e alunos.

Os dois primeiros textos são expositivos e o terceiro, narrativo. Estes textos foram selecionados de materiais elegidos por professores de escolas públicas do Brasil, num programa de capacitação para elaboração de questões de testes de compreensão e interpretação.

O texto 1 foi escolhido por possuir um conteúdo interessante, atual, adequado para adultos. A escolha do texto 2 foi estratégica, fundamentada nos objetivos da investigação. Pretendia-se apresentar um material que demandasse várias operações estratégicas de compreensão para construir a macroestrutura, já que o objetivo do protocolo verbal era a identificação das estratégias de compreensão aplicadas. Escolheu-se um texto com uma estrutura retórica expositiva, ambígua e com um vocabulário que demandava algumas estratégias contextuais para encontrar os significados (por exemplo: predisposição genética e cultural, fatores sociais, psicológicos etc). Para construir a macroestrutura, também seria necessária a realização de inferências elaborativas entre as proposições indiretamente relacionadas. Do leitor, esperava-se que pudesse vencer esses desafios, a partir do uso de estratégias textuais, conhecimento prévio e inferência e automonitoramento. O texto não apresentava muitos sinalizadores de sua superestrutura. Assim,

pretendíamos verificar as estratégias utilizadas pelos participantes diante da demanda desta tarefa.

O texto 3 também foi escolhido considerando alguns critérios. É um texto narrativo e foi selecionado para os alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental pautado em seu conteúdo divertido, mas também com uma mensagem interessante sobre a violência e o uso de armas de fogo. O conteúdo temático deste texto estava muito vinculado a situação das escolas participantes, que são de periferia e com relatos de violência entre alunos, uso de armas (canivetes e facas) na escola e maltratos de pais com filhos. Exatamente no período da coleta de dados (junho de 2004), o governo federal iniciava a campanha de desarmamento da população, que no dia 23 de outubro de 2005 será decidida em um referendo popular. Entre outros objetivos, o texto foi escolhido para identificarmos como o professor relaciona este conteúdo social e político com o contexto escolar e vivencial dos alunos.

5.4 Procedimentos de coleta

Vale destacar que o projeto da pesquisa sofreu modificações e adaptações durante a sua execução. Para o alcance dos objetivos do estudo de caso, consideramos dois níveis de análises, denominados de momentos e sessões. Por momentos, definimos, de acordo com Candela (2003), como a unidade mais básica tanto no nível de coleta de dados como da análise e interpretação.

Os momentos referem-se às situações da coleta de dados na seqüência das atividades. O primeiro momento se caracterizou pelo foco na trajetória escolar e profissional bem como nas estratégias usadas pelas próprias participantes. No segundo momento, direcionamos a análise para as estratégias previstas no planejamento e usadas em sala de aula. Os momentos incluem as sessões sucessivas de coleta de dados.

As três primeiras sessões foram gravadas em áudio, sendo a sessão referente à interação em sala de aula gravada em vídeo. Todas as gravações e filmagens tiveram a autorização por escrito das participantes.

No total, foram gravados e transcritos nove horas e trinta minutos de áudio e três horas e trinta de vídeo. Isto resultou em aproximadamente 200 páginas de transcrições, referentes às entrevistas da trajetória escolar e profissional, atividades de compreensão dos textos 1 e 2, e gravação da aula referente ao texto 3. Vale ressaltar que todas as entrevistas foram transcritas literalmente.

O corpus da pesquisa refere-se aos dados da atividade de compreensão leitora da professora, dados documentais (escritos) e gravações de áudio enfocados nos processos individuais.

A pesquisadora optou por realizar as entrevistas em local fora do ambiente de trabalho das participantes. Primeiro, porque as escolas geralmente são muito barulhentas e as gravações tornam-se quase inaudíveis. Segundo, porque exigiria um lugar mais apropriado para que pudessem expor suas idéias e pensamentos sem se sentirem ouvidas por terceiros - as escolas geralmente possuem ambientes compartilhados. Portanto, a pesquisadora se alojou em um hotel central de fácil acesso para as participantes. Todas as entrevistas individuais foram agendadas com antecedência de uma semana, os horários foram acertados de acordo com a disponibilidade das participantes e ao revés do horário de docência. Foi estipulado que cada professora receberia um total de R\$ 50,00 (cinquenta reais) para participar de todas as sessões. O pagamento foi realizado como forma de oferecer uma gratificação para um trabalho que demandaria horas de dedicação fora do expediente.

As entrevistas foram realizadas no quarto do hotel em que a pesquisadora se hospedou. O quarto possuía duas camas, uma mesa de estudo e um banheiro. As camas foram afastadas e no lugar onde estava a mesa foi adicionada mais uma cadeira, formando-se desta forma um ambiente apropriado para as entrevistas. Foram disponibilizados, para as participantes, água e lanche antes e depois da entrevista. A sessão de observação foi realizada nas escolas e em salas de aula das professoras. A primeira participante a ser entrevistada solicitou que a primeira sessão fosse realizada em sua casa, próxima à praça do Hotel. Justificou estava com uma reforma em sua casa e não poderia se ausentar. A agenda das entrevistas e observações de sala foi cumprida conforme o planejado, as participantes respeitaram os horários de chegada, com pequenos atrasos de 10 a 15 minutos entre uma entrevista e outra.

5.4.1 - Procedimentos de coleta do primeiro momento: sessão um e dois

As atividades de coleta de dados foram realizadas individualmente, com cada uma das participantes.

O primeiro momento constituiu-se de duas sessões. A primeira sessão objetivava realizar a entrevista da trajetória escolar e profissional. A segunda,

realizar o teste referente à interpretação do texto 1 bem como aplicar o protocolo verbal para compreensão do texto 2. Portanto, tratou-se da aplicação de dois procedimentos para identificar as estratégias de compreensão leitora do professor com duração em torno de uma hora e meia a duas horas, em uma única sessão. O primeiro procedimento foi uma atividade individual de interpretação de um texto (texto 1), mediante questionário respondido individualmente. Neste, cada uma das professoras recebeu o texto 1 “A fadiga da informação”, a folha de perguntas e papéis em branco para anotações. A orientação era que lessem o texto silenciosamente e respondessem as questões. Não havia tempo determinado para as respostas, mas as participantes gastaram em torno de 40 minutos para a leitura e a resolução das questões.

Ainda na segunda sessão, foi utilizada a técnica de protocolo verbal (texto 2) ou pensando em voz alta (*thinking aloud*) e a entrevista semi-estruturada. O protocolo é uma técnica que busca expor os raciocínios que estão ocorrendo, oferecendo a oportunidade de interromper o processo de leitura para revelar as estratégias em execução (Scardamalia & Bereiter, 1984) ou refazê-las se houvesse necessidade. As participantes receberam o texto 2 “Polêmicas do paladar”. Foi solicitado que fizessem a leitura e a análise do texto em voz alta (*thinking aloud*) (Kucan & Beck, 1997; Trabasso & Magliano, 1996), “expressando tudo o que estavam pensando e realizando mentalmente”. O tempo de duração foi em torno de 40 minutos para cada participante.

As orientações dadas às participantes antes de iniciar o protocolo verbal foram:

- “Agora vamos fazer uma leitura e compreensão diferentes. No primeiro, você fez silenciosamente, eu não pude perceber como é o seu processo de busca de significado e interpretação de texto. Então agora temos um outro texto, bem pequeno também, da Revista Superinteressante, e ele fala de uma coisa bem objetiva de polêmicas do paladar. Agora você vai fazer tudo o que fez no outro texto, buscando o significado e a idéia principal, tudo o que você sabe que tem que realizar na leitura e na interpretação de texto. Mas você vai pensar em voz alta. Alto para eu poder ouvir seus pensamentos. Então você pode começar e vai sempre falando tudo o que vem a sua cabeça”.

O termo “pensamento” foi utilizado no senso comum para nos aproximarmos dos participantes a fim de que entendessem o foco do nosso interesse.

- Depois desta instrução, o texto foi entregue à participante e durante o processo de leitura e compreensão, foram realizadas algumas perguntas de forma flexível e de acordo com o momento da leitura (roteiro de perguntas no anexo 6).

5.4.2 - Procedimentos de coleta do segundo momento: sessões três, quatro e cinco

O segundo momento dividiu-se em três sessões: elaboração do plano de aula, a realização da aula e um feedback para as participantes.

Na terceira sessão, coletamos os dados sobre como as participantes planejam o ensino da compreensão leitora.

A quarta sessão permitiu-nos observar a professora *em ação*, ou seja, interagindo com seus alunos a partir de uma atividade de compreensão leitora.

A quinta sessão foi de feedback, as professoras participantes, individualmente, assistiram o vídeo referente a sua aula, relataram seus sentimentos ao se observar no vídeo e fizeram uma avaliação da participação na pesquisa. Este momento de feedback às participantes foi muito especial tanto para elas quanto para a pesquisadora, porque se pode expressar os sentimentos vivenciados e avaliar o processo de coleta de dados na perspectiva do participante. Vamos recapitular os procedimentos de cada sessão, possibilitando dar visibilidade aos procedimentos aplicados.

Na terceira sessão de elaboração do plano de aula, o texto 3, já selecionado pela pesquisadora, foi entregue à participante e solicitado que pensasse em voz alta como poderia trabalhá-lo em sala de aula. A pergunta realizada foi: “Como poderia possibilitar aos seus alunos uma boa compreensão do texto?”.

A quarta sessão de observação da sala de aula ocorreu depois de três a quatro dias da terceira sessão (plano de aula). A pesquisadora foi a cada uma das escolas para assistir à aula. A classe foi gravada em vídeo por um profissional da Secretaria de Educação que estava acostumado a filmar as crianças em sala de aula. Isto foi um aspecto positivo pelo fato que muitas crianças já o conheciam. Ele recebeu a instrução de não se comunicar com os alunos e aproximar de todo aluno que estivesse falando para capturar a conversação. Durante a gravação não houve nenhum tipo de intervenção da pesquisadora que esteve presente tomando notas durante toda a classe. A aula durou em torno de 1h e 30 minutos.

5.5 Procedimentos de análise

Os dois momentos do estudo possuem objetivos e atividades distintas apesar de complementares para efeito do objetivo geral da pesquisa.

Primeiramente, realizamos o sumário das histórias da trajetória escolar e profissional. Depois, analisamos as estratégias de compreensão leitora conforme o modelo apresentado no capítulo 3. Utilizamos a mesma base categorial para classificarmos as estratégias e subestratégias de compreensão. Mas aplicamos procedimentos específicos e diferenciados na análise dos dados da atividade da participante e da atividade em sala de aula.

Adotamos alguns critérios na análise dos dados, que apresentamos a seguir:

a) As entrevistas transcritas sobre a trajetória escolar e profissional das participantes foram sumarizadas a partir de três temas: a) a trajetória escolar do ensino fundamental até os dias atuais; b) a trajetória profissional, descrevendo a entrada para o magistério; c) a leitura e o ensino da compreensão leitora.

b) O método de análise interpretativo baseou-se na demanda do texto, na seqüência em que aparecem as estratégias e subestratégias. A seqüência se refere ao desencadeamento das ações narradas durante a leitura. As estratégias foram quantificadas, para compreendermos a realidade de outra maneira, que não somente a analítica.

c) O método dedutivo para inferir a estratégia utilizada pautou em indicadores indiretos que provêm de duas fontes. A primeira foi o próprio texto, por exemplo, a estrutura textual, tipo retórica, as lacunas, as ambigüidades, as necessidades de aporte de conhecimento prévio e inferências, idéias explícitas e implícitas, os sinalizadores da superestrutura e da macroestrutura. E a segunda, foi a atividade realizada pelas Participantes em resposta ao texto. Tentamos identificar o sentido que quiseram dar nas situações e nas atividades realizadas frente ao texto.

d) Os dados coletados foram analisados a partir de uma aproximação dedutiva que assume o princípio de que as participantes proporcionaram evidências empíricas explícitas de suas intenções e suas realizações através do discurso e de

uma ação explícita. As intenções verbalizadas e ações realizadas nos permitiram eliminar as ambigüidades da interpretação.

e) Também visando eliminar as ambigüidades na interpretação das respostas das professoras, todo o material de análise foi lido e classificado por um avaliador externo que também julgou os resultados obtidos de cada professora participante em todos os três textos. As diferenças nas respostas foram pequenas e para sanar a ambigüidade, discutiu-se e buscou o consenso.

5.5.1 Elaboração do sumário da trajetória escolar e profissional

A entrevista qualitativa realizada com as participantes permitiu coletar as narrativas da trajetória escolar e profissional e compreender posições adotadas frente ao trabalho com os textos. Teve um papel vital no apoio às outras técnicas (testes de compreensão leitora e observação da sala de aula).

As entrevistas foram transcritas literalmente, incluindo todo o tipo de variação lingüística utilizadas. A análise constou de várias leituras das transcrições para se definir os pontos de seleção e recorte dos temas principais a serem comentados. Os temas principais foram definidos de acordo com a relevância para o objetivo da pesquisa. No capítulo de resultados, os comentários elaborados entre os vários trechos de fala das entrevistadas estão baseados no que foi dito pelas participantes ao longo da entrevista.

Os dados da entrevista pavimentaram o estabelecimento de muitas relações entre as estratégias de compreensão leitora das professoras e as práticas em classe, como veremos no capítulo seguinte.

5.5.2 Preparação para análise das estratégias de compreensão leitora

O primeiro procedimento adotado contemplou a análise dos textos, que foi revisada por um juiz (avaliador externo). A análise dos textos foi baseada no modelo García Madruga et al. (1996) e García Madruga et al. (1999).

Na análise a macroestrutura foi representada textualmente, hierarquicamente (em forma de esquemas), e seqüencialmente em forma de resumo do texto. Os procedimentos de análise envolveram também a identificação da superestrutura; idéias-unidades; idéias principais e idéias secundárias e os cenários; esquema do texto; resumo, análise da demanda da tarefa de compreensão leitora, identificação

das lacunas e das necessidades de inferências pontes ou elaborativas e de aporte de conhecimento prévio necessários para prover um marco que dê coerência local e global ao texto.

Também foi realizada a reescrita do texto, ou seja, produção de nova redação com o propósito de aclarar as relações e conexões estabelecidas explicitamente e implicitamente entre as proposições, tornando-as acessíveis ao leitor. Para garantir a coerência entre as distintas idéias também se introduziram vários elementos pronominais, aportando ao texto os referentes das expressões anafóricas. A reescrita foi realizada visando preencher todas as lacunas do texto, aportando conhecimentos e explicitando as relações pronominais.

No texto 1, realizamos também a análise das perguntas do questionário e das demandas ao leitor (anexo 7).

A análise do texto 3 (anexo 9) realizada pela investigadora, baseou-se nas categorias da Gramática de Stein e Glenn (1979). As categorias são sete: a introdução (maior e menor), o episódio, o sucesso, a resposta interna, a execução, a consequência direta e a reação. Além disto, também realizamos a análise interpretativa e o resumo do conto referente ao texto 3 (anexo 9).

As análises realizadas foram úteis tanto como instrumento para compreender o uso das estratégias selecionadas pelas participantes quanto para analisar a qualidade da compreensão alcançada. As análises e representações dos três textos (1, 2, 3) estão respectivamente nos anexos 7, 8 e 9.

Os critérios de análise das respostas ao questionário do texto 1 também foram previamente definidos. O texto 1 foi acompanhado de um questionário de 13 questões abertas de compreensão e interpretação que a participante respondeu individualmente. As questões pretendiam investigar o nível mais superficial de compreensão de texto, bem como os processos inferenciais, aporte de conhecimento prévio para a construção da macroestrutura (idéia principal).

O conjunto de respostas às questões sobre o texto 1 foi analisado e revisado pelo investigador e por um avaliador externo. As respostas de cada participante foram convertidas em um documento do NUD*IST mediante um processo de decodificação. Os dados de respostas ao questionário e a codificação no NUD*IST nos permitiram elaborar um parecer quantitativo (porcentagem de acerto de 0-100%) e um qualitativo, identificando as estratégias usadas.

Na abordagem quantitativa, as questões de 1 à 13 valeram 2 pontos, com

exceção das questões 5 e 9 que valeram 4 pontos cada uma. A resposta correta e completa foi valorada em 2 pontos, a incompleta em 1, e a errada em 0.

Na abordagem qualitativa, as respostas emitidas pelos participantes foram codificadas no programa NUD*IST sob o ponto de vista das estratégias textuais, de conhecimento prévio e inferência e automonitoramento e as respectivas subestratégias. (Ver Quadro 1 Estratégias e Subestratégias de Compreensão Leitora, no anexo 10). Na codificação das respostas das participantes ao texto 1, as interpretações que poderiam ser deduzidas do texto, mas que extrapolavam a intencionalidade do autor, foram também valoradas como uma inferência qualitativa. E as inferências equivocadas também foram registradas, como inferência negativa. A adoção de dois critérios complementares (qualitativo e quantitativo) visou ampliar a análise do texto 1 e cumprir o objetivo da tese.

No texto 2, a análise dos dados coletados mediante os procedimentos de protocolo verbal (*thinking aloud*) diferenciou dos procedimentos adotados no texto 1, incluímos os passos descritos a seguir:

- 1) Identificar e marcar literalmente os turnos conversacionais;
- 2) Determinar o tipo de atividade (estratégia e subestratégia) que desenvolveu em cada turno, por exemplo, usa a estratégia textual por meio de paráfrase do texto ou partes do texto em buscar da coerência local.

No tratamento dos resultados do protocolo verbal, a primeira fase de análise foi a transcrição literal da entrevista entre as professoras participantes e a investigadora.

5.5.3 Estratégias de compreensão leitora: a sala de aula

A análise dos dados da sala de aula baseou-se nas investigações educacionais dirigidos por Del Río, Sánchez e García (2000); Sánchez, Rosales e Suárez (1999) e Sánchez (2000). Estes pesquisadores têm analisado atividades em classe durante a realização de tarefas educativas específicas, tais como: resolução de problemas, leitura compreensiva e situações de assessoramento e para tanto desenvolveram uma metodologia de análise dos dados. Acreditam que (Sánchez e Pardo, 2005), para a compreensão do que ocorre entre aluno-professor e a tarefa, é fundamental desenhar um modelo que possa explicitar as demandas da tarefa, e

que possa informar os processos usados para solucioná-la. Para tanto, realizamos a análise adotando os passos descritos na Tabela 5.

Tabela 5
Passos para a análise da observação da sala de aula - texto 3

1º Passo	2º Passo	3º Passo	4º Passo
Episódios e seqüência de ensino	Turnos conversacionais	Conteúdos públicos (os turnos que o constituíram)	Tipo de atividade (estratégia e subestratégia) por conteúdo público

Passo 1 – Episódios e seqüência de ensino.

Identificamos e delimitamos os episódios que agregam várias atividades menores que denominamos de seqüência de ensino. A seqüência de ensino especifica mais o tipo de atividade proposta pelo professor e nos apoiou na identificação das estratégias e subestratégias.

Passo 2 – Turnos conversacionais

Assinalamos os turnos conversacionais considerando as falas, interrupções, continuidades, ou seqüências de conteúdos.

Passo 3 – Conteúdos públicos

Em cada turno, extraímos os conteúdos que durante a interação tornaram-se públicos. Os conteúdos públicos são as idéias compartilhadas durante a sessão. A partir dos conteúdos delimitados se realizou a análise da atividade.

Passo 4 – Tipo de atividade (estratégia e subestratégia)

Identificar o tipo de atividade (estratégia e subestratégia) realizada nos turnos, por exemplo, estratégia textual, paráfrase do texto ou partes do texto em buscar da coerência local, utiliza os conhecimentos da estrutura retórica para identificar a idéia principal.

5.6 O uso do programa NUD*IST

Como mencionamos anteriormente, o programa NUD*IST nos permitiu uma análise qualitativa e quantitativa das estratégias de compreensão leitora. Não pretendemos explorar amplamente todas as funções do programa, mas especialmente, aquelas que utilizamos. Três funções foram primordiais para este trabalho. Primeiro, a criação de documentos (*Documents*), ou seja, de introdução das transcrições, enquanto documentos. Segundo, o estabelecimento de categorias (*Nodes*) bem como a codificação dos documentos (transcrições) a partir destas categorias. Terceiro, a busca de dados para efetuar a comparação das estratégias das professoras no que tange ao desempenho nos três textos.

Agora, vamos apresentar como esta ferramenta possibilitou combinar as dimensões da investigação. A Figura 4 é a tela de entrada do programa e demonstra estas opções.

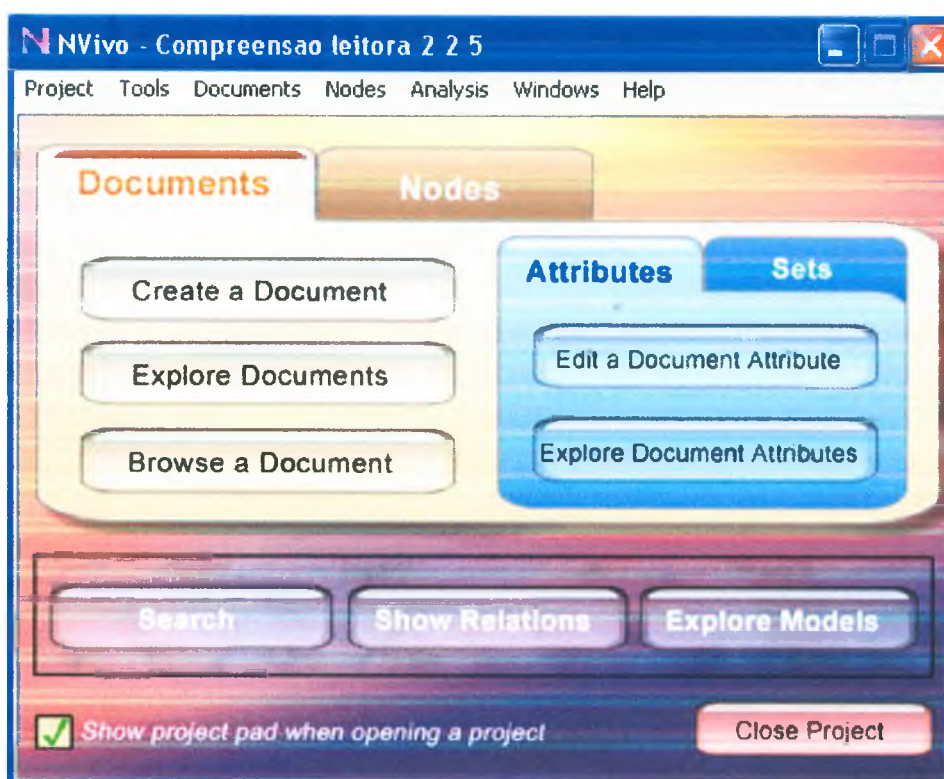


Figura 4. Tela principal do NUD*IST.

A presença da dimensão narrativa no documento (transcrição da fala das professoras) se enquadrar nos requisitos deste programa (NUD*IST).

Os documentos das entrevistas foram preparados para serem introduzidos no NUD*IST VIVO. Esta preparação envolve aspectos técnicos, tais como, a exclusão de todos os espaços entre linhas, e o salvamento do arquivo como RTF. Depois disto o texto pode ser salvo na pasta do NUD*IST como um documento. Este documento poderá ser explorado na fase de interpretação e análise para a codificação.

No caso específico desta investigação pretendíamos identificar as estratégias usadas pelas professoras e relacioná-las com as usadas na sala de aula. Portanto, a solução foi gerar nove documentos, sendo um para cada professora (três professoras) em cada texto (três textos), isto está especificado na Tabela 6.

Tabela 6
Documentos dos três textos por Participante (P1, P2 e P3)

PARTICIPANTE	PRIMEIRO MOMENTO		SEGUNDO MOMENTO
	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
P 1 (NUD*IST cor verde)	Documento 1 P1 - Texto 1	Documento 2 P1 - texto 2	Documento 3 P1 em classe - texto 3
P 2 (NUD*IST cor vermelha)	Documento 4 P2 - Texto 1	Documento 5 P2 - texto 2	Documento 6 P2 em classe - TX3.
P 3 (NUD*IST cor azul)	Documento 7 P3 - Texto 1	Documento 8 P3 - texto 2	Documento 9 P3 em classe - texto 3

O NUD*IST permite eleger cores para os documentos de acordo com a necessidade, assim elegemos uma cor para cada Participante, o que facilitou a identificação do documento.

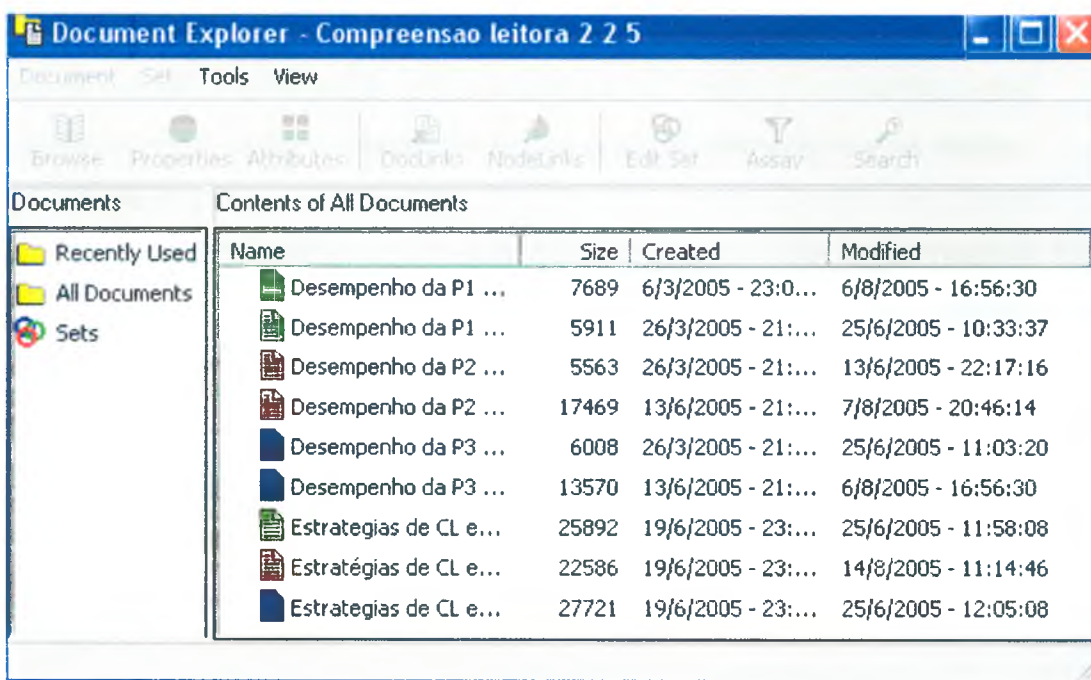


Figura 5. Tela referente aos documentos tratados no NUD*IST por Participante e por cor.

3º Procedimento de análise: verificação de dados

O terceiro procedimento envolveu os processos de verificação. Na verificação, realizamos várias leituras e ouvimos várias vezes os áudios e vídeos, tomando notas nas transcrições sobre os processos que estavam subjacentes, à ação da professora. A verificação de dados nos permitiu levantarmos várias categorias.

4º Procedimentos de análise: seleção de categorias.

A seleção das categorias propiciou a criação de um sistema que abrangesse tanto as estratégias usadas pelas participantes mais experientes em leitura quanto as menos experientes. Desta forma, após identificar os processos ocorridos e comparar com a literatura construímos o sistema no programa.

O sistema de categorias centrou-se na inclusão de distintos níveis de processamento do texto (léxico, gramatical, semântico, superestrutural, representacional) que denominamos de subcategorias em combinação com três estratégias (textuais, conhecimento prévio e inferência e automonitoramento).

O sistema foi testado com os três documentos da professora 1 e depois com as demais para provar que abrangia todas as ações realizadas pelas participantes individualmente e em classe. Depois do ajuste entre as categorias e os dados iniciamos a fase quatro.

A Figura 6 demonstra em que telas foram criadas as categorias (*Nodes*). Esta mesma tela do NUD*IST possui os recursos que usamos para explorar e analisar os dados (*Explore Nodes* e *Browse a Node*).

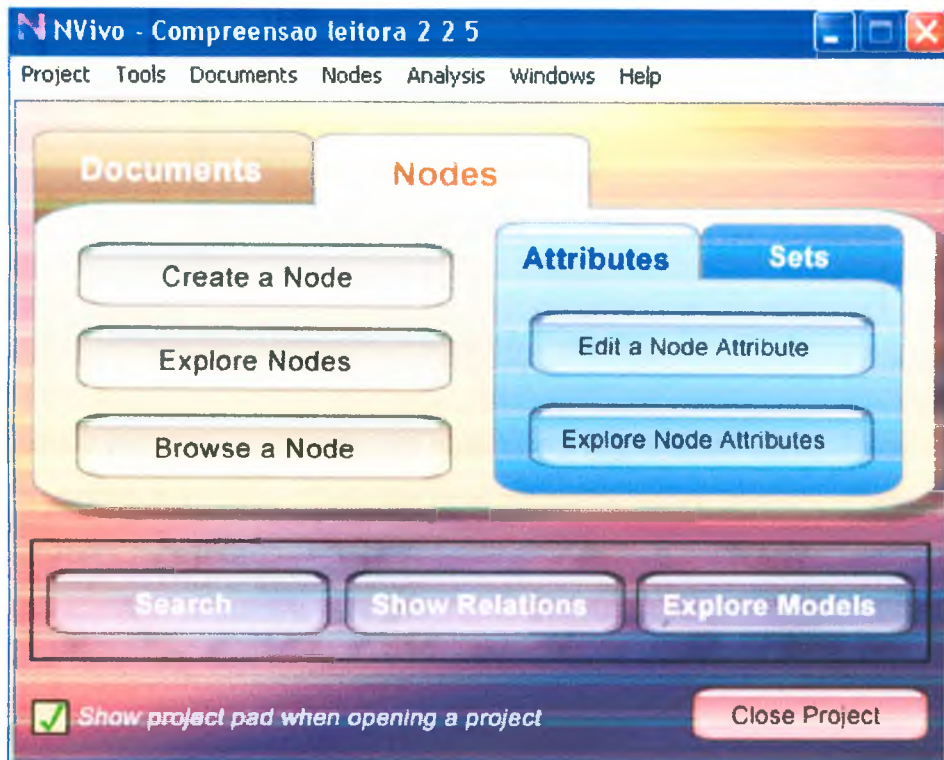


Figura 6. Tela do NUD*IST referente à criação de categorias (*Nodes*).

O programa permite a entrada de até três tipos de categorias, como pode ser observado na Figura 7, denominadas de *Free*, *Trees*, e *Cases*.

Nós utilizamos duas delas, a *Free* e a *Tree*. A *Free* aplicamos para os aspectos que surgem nas atividades de leitura (inclusive os equívocos) e que não estão diretamente relacionadas no modelo, mas que são significativos na análise qualitativa. Temos o total de 54 subcategorias (Figura 7). O número alto de subcategorias (54) ocorreu em função de termos inserimos os episódios e as seqüências didáticas das professoras nesta subcategoria.

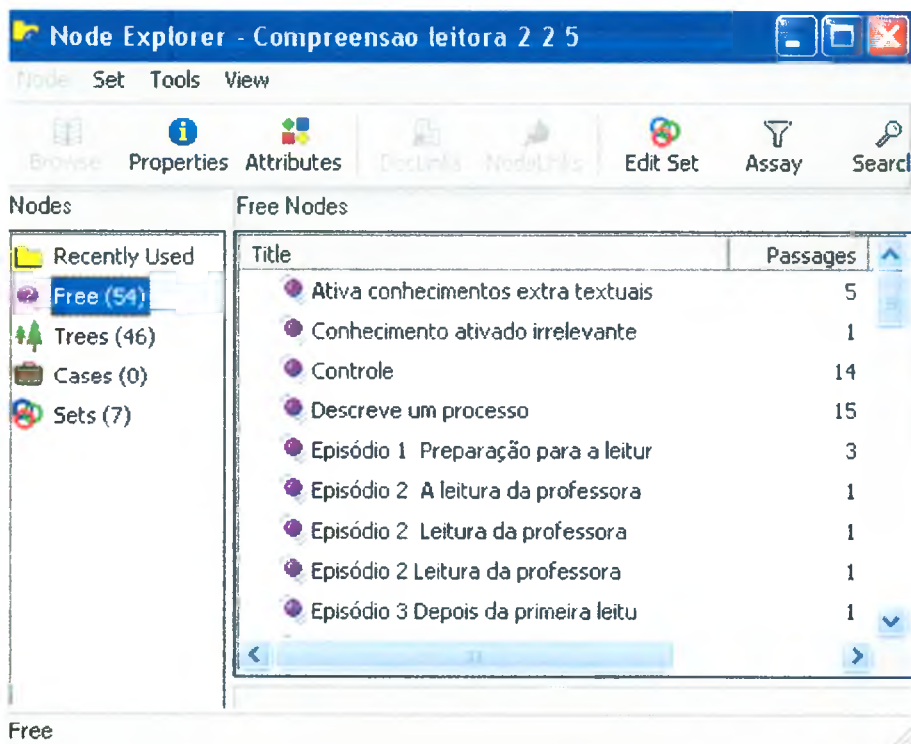


Figura 7. Categorias da pesquisa: a dimensão *Free* (54).

Alguns exemplos de categorias que foram registradas como *Free*:

- Resposta incorreta: mediante uma pergunta sobre o texto, o leitor emite uma resposta incorreta.
- Resposta incompleta: mediante uma pergunta sobre o texto, o leitor emite uma resposta que expressa somente parcialmente as idéias.
- Prove um *feedback* corretivo: a professora participante emite um *feedback* corretivo em relação ao discurso dos alunos.
- Modelo de processos de monitoramento: a professora participante guia os alunos, modelando os processos de monitoramento da leitura.
- Interpretação pessoal alheia ao texto: é uma interpretação que extrapola o conteúdo do texto e da intenção do autor, e pode ser ou não congruente com o contexto e as idéias do autor.
- Inferência equivocada: de forma equivocada, realiza uma previsão, antecipação, hipóteses ou predições a partir da base textual.
- Erro de leitura de pontuação, ortografia: leitura com erros na pontuação e na pronúncia das palavras.
- Equívoco no significado da palavra: infere um significado para a palavra de forma incorreta.

- Descreve um processo: a professora participante descreve um processo que está realizando na compreensão do texto.

A dimensão *Tree* (composta por quatro categorias - estratégias e 42 subcategorias – subestratégias), ou seja, representam as três estratégias pesquisadas e suas subcategorias. As estratégias são: textual, conhecimento prévio e inferência e automonitoramento. As estratégias de conhecimento prévio e inferência estão separadas para efeito da codificação, mas foram somadas no computo das estratégias usadas pelas professoras. As categorias *cases* não foram utilizadas na pesquisa. Na Figura 8 estão as estratégias categorizadas no NUD*IST.

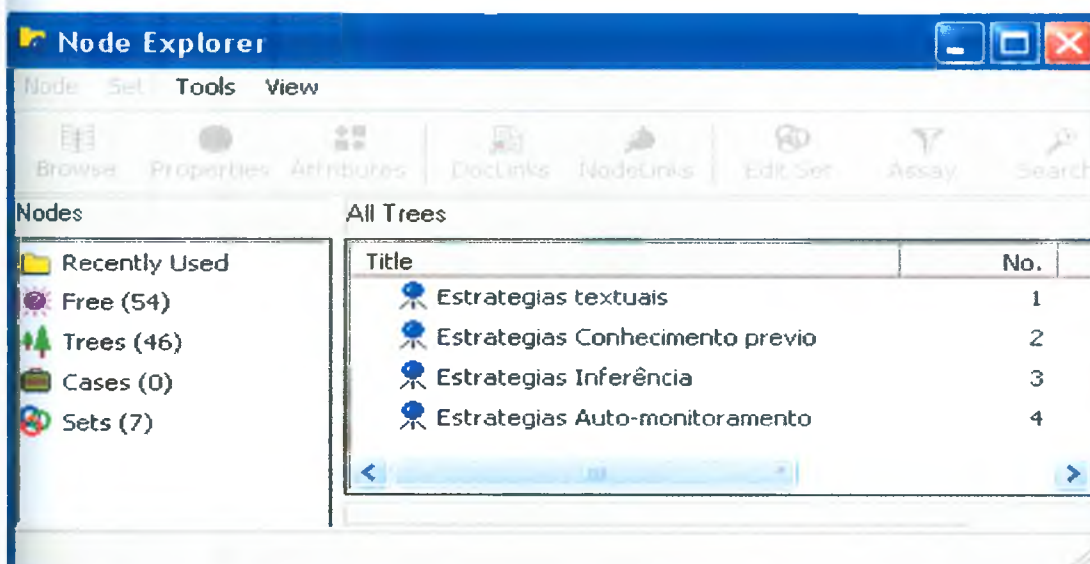


Figura 8. Codificação das estratégias e subestratégias.

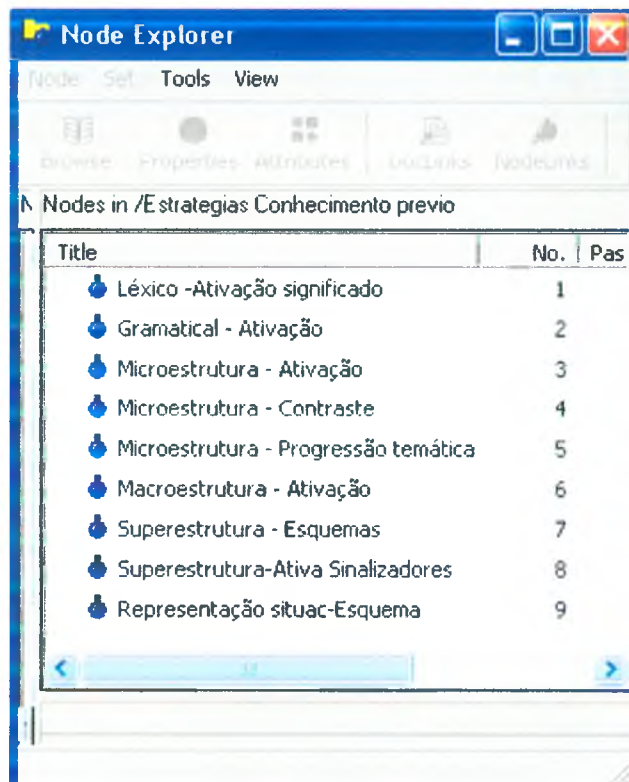
Recordando, as categorias são constituídas por subcategorias que se identificam por nível de processamento do texto (léxico, gramatical, semântico, superestrutural e representacional) implicados na compreensão leitora. De acordo com o nosso modelo os níveis (subestratégias) não possuem uma arquitetura hierárquica predefinida e tampouco são menos importantes que as estratégias.

Vejamos as categorias e as subcategorias nas Figuras do NUD*IST. A primeira é composta por subcategorias da estratégia textual (21), conforme Figura 9.

Title	No.	Pas
Lexico-Palavra Desconhecida	1	
Gramatical-Utiliza sinalizadores	2	
Gramatical- Pontuação ortografia	3	
Microestrutura - Paráfrase	4	
Microestrutura - Microproposições	5	
Macroestrutura - Paráfrase	6	
Macroestrutura-Seleção de proposição	7	
Macroestrutura - Antecipa categorias	8	
Macroestrutura -Macro-regras	9	
Macroestrutura - Codifica categoria	10	
Macroestrutura -IP x Parágrafos	11	
Macroestrutura -IP Textual	12	
Macroestrutura -IP entre parágrafos	13	
Macroestrutura - IP x IS	14	
Macroestrutura - IS x IS	15	
Superestrutura - Estrutura textual	16	
Superestrutura - Org retórica	17	
Superestrutura-Estrutura retórica	18	
Superestrutura - Sinalizadores	19	
Representação situac- Assimilação	20	
Representação situac- Aplicação	21	

Figura 9. Relação das 21 subestratégias da estratégia textual.

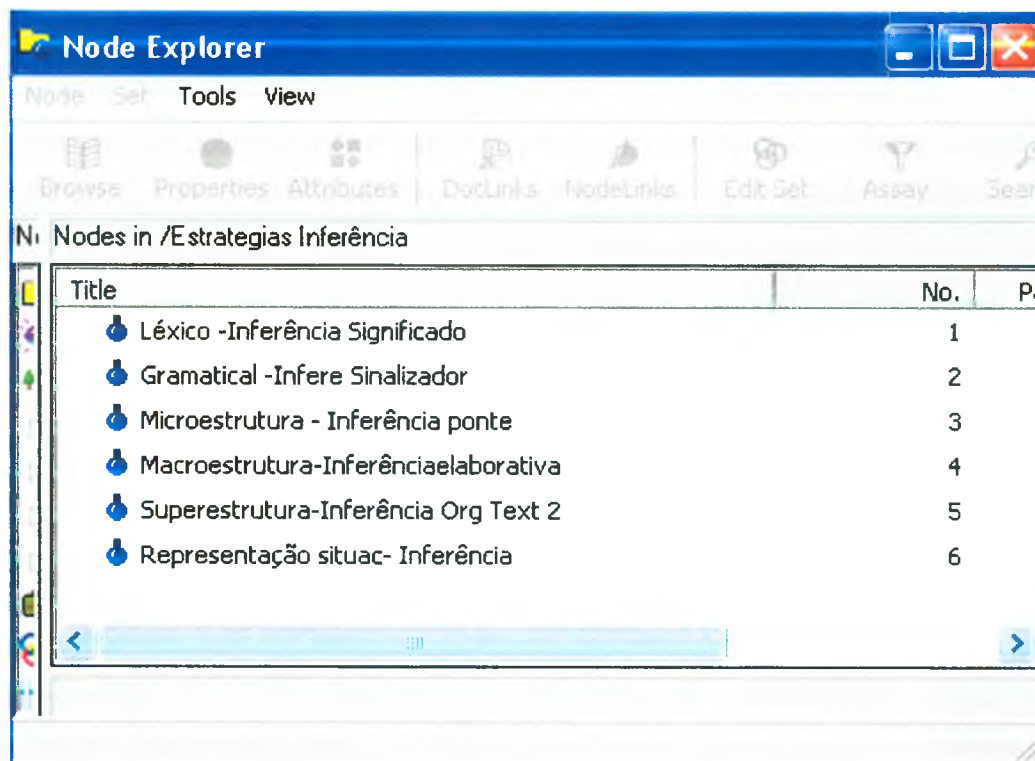
A Figura 10 refere-se à categoria de estratégias de conhecimentos prévios (9) e a Figura 11, de inferências (6).



The screenshot shows a window titled 'Node Explorer' with a menu bar (Node, Set, Tools, View) and a toolbar (Browse, Properties, Attributes, DocLinks, NodeLinks). The main area displays 'Nodes in /Estrategias Conhecimento previo' as a table with three columns: Title, No., and Pas.

Title	No.	Pas
• Léxico -Ativação significado	1	
• Gramatical - Ativação	2	
• Microestrutura - Ativação	3	
• Microestrutura - Contraste	4	
• Microestrutura - Progressão temática	5	
• Macroestrutura - Ativação	6	
• Superestrutura - Esquemas	7	
• Superestrutura-Ativa Sinalizadores	8	
• Representação situac-Esquema	9	

Figura 10. Relação das nove subestratégias da conhecimento prévio.

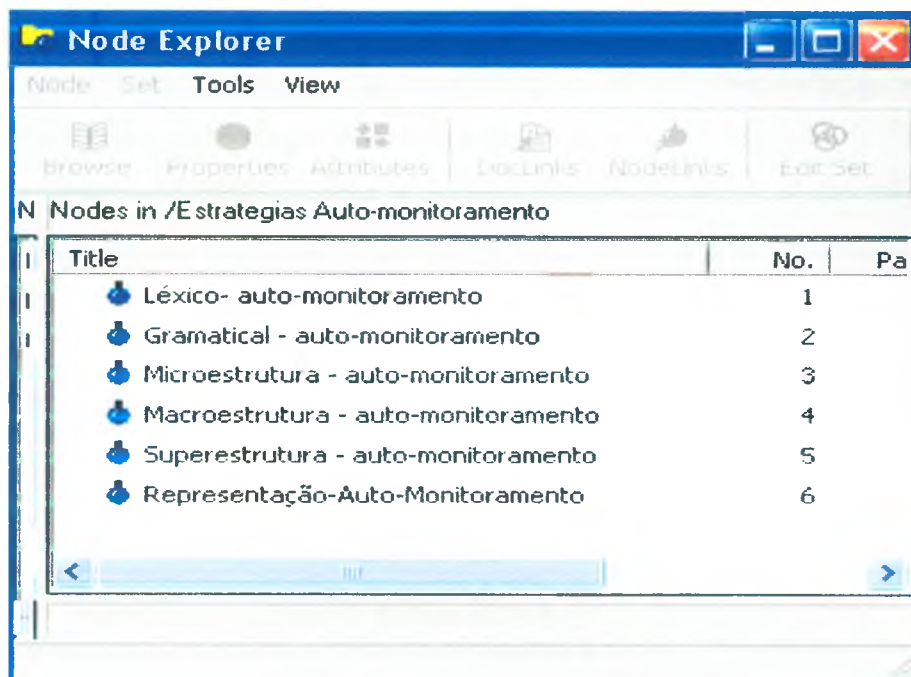


The screenshot shows a window titled 'Node Explorer' with a menu bar (Node, Set, Tools, View) and a toolbar (Browse, Properties, Attributes, DocLinks, NodeLinks, Edit Set, Assay, Search). The main area displays 'Nodes in /Estrategias Inferência' as a table with three columns: Title, No., and P.

Title	No.	P.
• Léxico -Inferência Significado	1	
• Gramatical -Infere Sinalizador	2	
• Microestrutura - Inferência ponte	3	
• Macroestrutura-Inferênciaelaborativa	4	
• Superestrutura-Inferência Org Text 2	5	
• Representação situac- Inferência	6	

Figura 11. Relação das seis subestratégias de inferência.

As estratégias de automonitoramento estão representadas nesta Figura 12 do NUD*IST.



The screenshot shows the Node Explorer interface with a table listing six sub-strategies. The table has three columns: 'Title', 'No.', and 'Pa'. The data is as follows:

Title	No.	Pa
Léxico- auto-monitoramento	1	
Gramatical - auto-monitoramento	2	
Microestrutura - auto-monitoramento	3	
Macroestrutura - auto-monitoramento	4	
Superestrutura - auto-monitoramento	5	
Representação-Auto-Monitoramento	6	

Figura 12. Relação das seis subestratégias de automonitoramento.

Após a criação das categorias e subcategorias, o quarto procedimento foi o processo de codificação. Por codificação entendemos a análise interpretativa dos dados (documentos) e sua classificação em uma das categorias adotadas.

Para efeito da codificação, esclarecemos alguns critérios que foram adotados:

1ª - os turnos foram codificados nas categorias *Free ou Tree* de acordo com sua natureza, mas um mesmo turno poderia ser codificado em mais de uma categoria, bastando para isto que se enquadrasse na definição conceitual e operacional.

2ª - todas as estratégias e subestratégias identificadas foram codificadas, mesmo aquelas que não foram consideradas ativas ou eficaz do processamento textual.

3ª - a análise das estratégias foi realizada mediante processo interpretativo do conjunto de estratégias e dos resultados obtidos da compreensão leitora.

4ª - as estratégias usadas de forma equivocadas foram codificadas na categoria *Free*. Os episódios e as seqüências de ensino também foram codificados.

5ª - O sistema NUD*IST realizou o somatório de estratégias (categorias) e subestratégias (sub-categorias). No caso do mesmo turno que foi codificado em

mais de uma estratégia ele foi somado de acordo com quantidade de vezes em que foi codificado. Por exemplo, caso tenha sido codificado duas vezes foi somado duas vezes.

6ª - Elaboração da porcentagem de frequência, foram somadas todas as estratégias e subestratégias de cada participante e calculados os respectivos percentuais.

7ª – O texto 1, as respostas ao questionário foram interpretadas e, quando foi possível identificar a estratégia, foram codificadas.

No programa NUD*IST, após a criação dos documentos e das categorias inicia-se a fase propriamente dita de análise dos dados. Na Figura 13 temos um recorte da codificação somente para exemplificação.

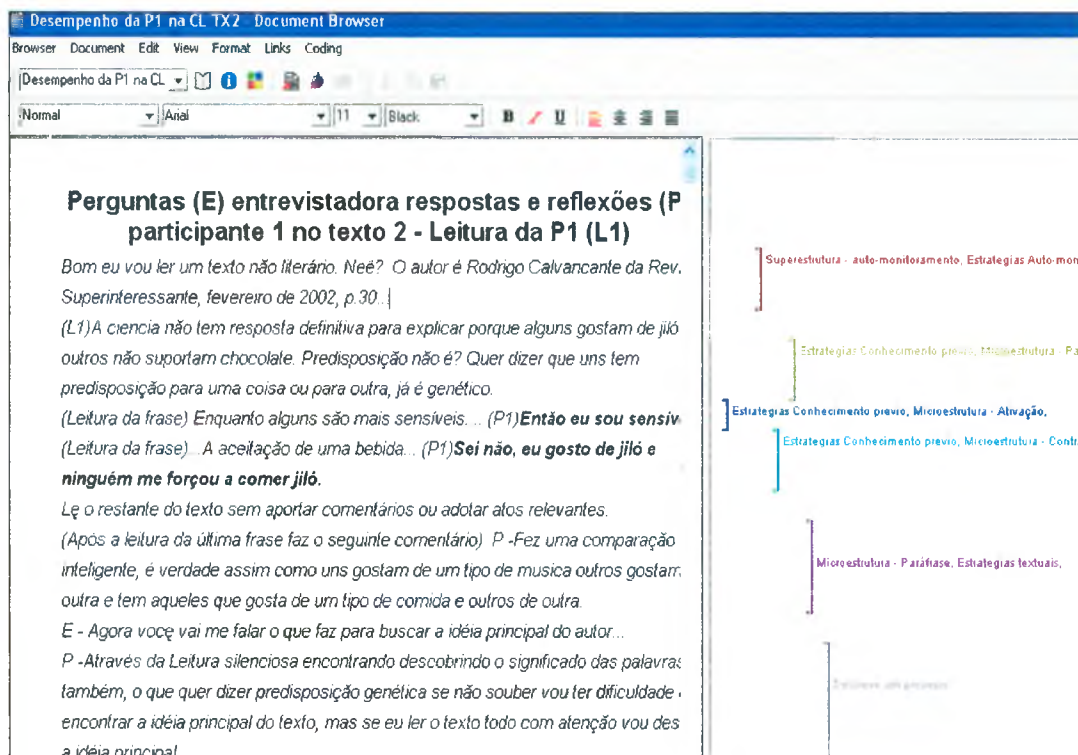


Figura 13. Codificação do relato da P1 no texto 2.

O processo de quantificação dos dados no NUD*IST permitiu agrupar e totalizar os dados, de acordo com os objetivos da pesquisa. Por exemplo, pode somar estratégias e subestratégias de vários documentos, ou somente de alguns.

Finalmente, podemos afirmar que o uso de três procedimentos de coleta (entrevistas, atividades de compreensão leitora e observação da classe) foi fundamental para descobrir unidades básicas da compreensão leitora e suas inter-

relações em contextos distintos, o que seria difícil de ser capturado por apenas um procedimento.

Também enfatizamos que a triangulação foi um ponto forte e estratégico da pesquisa, possibilitando que os vários elementos do contexto fossem focalizados de forma diferente e examinados sob múltiplas perspectivas. Além disso, propiciou o enriquecimento da compreensão do fenômeno que estudamos, por permitir que novas e profundas dimensões pudessem emergir a partir dos dados.

CAPÍTULO 6 - ANÁLISES DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Introdução

Este capítulo é destinado a descrever e analisar cada um dos casos estudados. Os dados coletados foram analisados neste capítulo em seções distintas.

Da narrativa da trajetória escolar e profissional foi elaborado um sumário das falas, com a inclusão de trechos das que puderam contextualizar as ações das participantes.

Do texto 1, apontamos as respostas das participantes ao questionário e demonstramos as estratégias em curso, atribuindo-se a porcentagem de acerto ao teste.

Do texto 2, o protocolo verbal mais as perguntas semi-estruturadas, pudemos evidenciar as subcategorias e as estratégias que o leitor lançou mão.

Do texto 3, a atividade de planejamento e de compreensão leitora em sala, obtivemos evidências do processo de tomada de decisão do professor no planejamento e no processo de ensino.

E, finalmente, após a análise dos dados nos dois momentos da investigação, respondemos a pergunta-chave: “Quais as relações que podemos estabelecer se compararmos o desempenho das participantes nos três textos?”.

Para responder as perguntas da pesquisa, organizamos e dividimos o capítulo em cinco seções: a primeira, trata do caso da professora Participante 1 (P1), a segunda, da professora Participante 2 (P2) e a terceira, da professora Participante 3 (P3). A quarta seção apresenta a discussão sobre as estratégias mais usadas e a quinta, a discussão geral e comparativa entre as três participantes.

Assim, o capítulo tem por objetivos:

- a) Descrever e analisar cada um dos casos estudados.
- b) Discutir os três casos.

6.1 Conhecendo um pouco da história da Participante 1

A Participante 1 foi a última a manifestar o desejo de participar da pesquisa. Inicialmente, não apresentou muita motivação, alegando falta de disponibilidade para as reuniões. A partir de contato da pesquisadora por telefone, explicando o número de reuniões e estabelecendo os horários e dias que seriam necessários, ela

concordou em participar. P1 na época da entrevista tinha 52 anos de idade e 30 anos de magistério.

Trajetória escolar

Nos depoimentos de P1 fica evidente tratar-se de pessoa de origem humilde, mas com boa condição financeira. Seu pai era fazendeiro e a incentivou a estudar na cidade.

Bom, eu nasci na fazenda. Fui criada na fazenda até os sete e oito anos de idade. Aos oito anos eu vim para a cidade estudar e não sabia nem o que era o o. A gente nasceu bem no interior, fazenda mesmo, gente bem humilde mesmo. Meus pais eram semi-analfabetos, só tinham o ano primário daquela época. Eu nasci lá e vim para a cidade morar com a madrinha chegando aqui me colocaram na melhor escola da cidade.

Ao se mudar para a cidade, ela cursou a educação básica. Relatou histórias de sucesso e atitudes exemplares na escola. As professoras reconheciam sua capacidade e sempre a elogiavam, bem como faziam questão de apresentá-la para os demais alunos como um exemplo.

A trajetória escolar mostra o empenho dela nos estudos, e o fato de ter pessoas da família (tia madrinha e a prima) atuantes na área da educação serviu de incentivo e apoio nos estudos. Segundo P1, a motivação para o estudo resultava de um grande desejo de não retornar para a fazenda onde viviam seus pais. Assim, ela seguiu os estudos sempre com boas notas até a formatura no curso normal, com exceção de um ano em que foi reprovada por causa de muitas amizades.

Trajetória profissional

Logo que P1 terminou o curso de magistério, recebeu o convite para dar aulas em uma escola particular, mas pouco tempo depois ela passou no concurso público do Distrito Federal e foi dar aulas nas escolas estaduais. Mudou-se para Brasília, porque queria cursar o ensino superior, que naquela época não havia em sua cidade.

Passei fui muito bem e entrei para o curso normal, fiz três anos de magistério e fui muito elogiada nas notas, a diretora falava que eu era muito boa. Terminei o terceiro ano do segundo grau do curso norma;l em dezembro fizemos uma excursão, toda a

turma viajou, fomos para Salvador. Quando eu cheguei já tinha um telefonema na minha casa da diretora da escola onde eu me formei que queria falar comigo.(...)

Na época da formatura, o magistério era uma boa profissão e a maioria das mulheres seguia esse trajeto profissional. Mas esse, especificamente, não foi o caso dela, que reafirma sua paixão pela educação e assume que ser educadora era sua vocação.

Bom, quando eu nasci, eu achava que nasci para ser professora e nasci, por vocação. Porque eu fui incentivada, as freiras no colégio me incentivaram a fazer outro tipo de curso, e eu não quis, eu falava eu quero ser educadora. E não quero fazer letras, eu quero fazer pedagogia porque quero entender o aluno, entender a educação, entender o professor, o magistério. E foi isto que fiz a vida inteira, sou educadora.

Lecionou muitos anos na Fundação Educacional do DF até sua aposentadoria há nove anos. Mas pela própria condição financeira da participante (relatos sobre divórcio) e a necessidade de criar dois filhos, resolveu retornar a docência e depois de sete anos, fez outro concurso, mas desta vez no município onde morava. Relata que o programa de formação continuada Gestar lhe ajudou a se atualizar profissionalmente.

Fiz e passei, não fui tão mal classificada, fui chamada rápido, já estou com 2 anos e pouco trabalhando aqui na prefeitura municipal. E fiz o curso do Gestar, este que estou terminando que foi muito bom para mim porque nestes sete anos a educação mudou muito. Eu cheguei e fiquei muito surpresa com tanta mudança e eu me senti desatualizada.

A participante durante as horas de entrevista sempre destacou suas qualidades e os sucessos obtidos em concursos e na sua atuação como educadora, demonstrando que é uma pessoa responsável, que tem auto-estima e se admira por sua trajetória escolar. Quando solicitamos a ela que nos contasse uma história marcante em seus estudos, ela lembrou todas as promoções que obteve na vida profissional, mas principalmente destacou um episódio de sala de aula de quando era estudante em que a sua professora a elogiou publicamente, se referindo a ela como uma aluna brilhante. Os detalhes do relato demonstram o quanto este dia foi

importante para ela, o que pode ser interpretado como uma confirmação de seu potencial e capacidade para os estudos diante de uma platéia de muitos alunos.

A prática com a leitura e a compreensão em classe.

Quando perguntamos sobre leituras que gosta de fazer, nos respondeu que hoje aprecia a leitura mais utilitária, do gênero jornalístico:

Jornal eu leio muito, o escrito e o falado. Todo domingo eu leio o jornal todinho. São poucas as coisas que tiro de jornal, de revistas que leio.

Mas para ela, a leitura na vida das crianças tem uma conotação diferente, está em primeiro lugar, vejamos:

Em primeiríssimo lugar. A criança que sabe ler, ela sabe escrever, ela sabe pensar, ela desenvolve o raciocínio, ela não tem dificuldade em matemática. Ela passa a ter facilidade em tudo. O aluno tem, se eu leio o problema, mas não interpreto, não adianta eu saber fazer dois mais dois são quatro, mas, se eu não souber interpretar o que este problema está me dizendo o que está querendo alcançar eu vou fazer outra operação aí. O aluno que lê e interpreta, ele vai longe. Tanto é que quando me perguntam na sala o que quero de recuperação para estes alunos, de muita leitura, leitura, português, português e português.

Quando foi perguntada sobre as atividades de compreensão leitora demonstrou o quanto a associa com a busca de significados. Podemos pensar muitas razões para esta ênfase nas questões léxicas, mas deixamos este ponto para ser analisado junto com o processo de compreensão leitora que a participante realiza nas atividades de leitura dos textos 1 e 2.

Envolve uma série de coisas, o uso do dicionário, porque se a palavra é difícil e o aluno tem dificuldade de interpretar aquela palavra ele também não vai saber fazer. (...) Então quando ele lê e interpreta, ele sabe o significado ele vai longe também, mas para saber o significado tem que ler muito. Você pega um romance para ler, tem palavras difíceis você pega o dicionário para ver.

A trajetória escolar e profissional de P1 nos traz uma história de vivências e experiências bem-sucedidas e de uma pessoa que reafirma sua vocação para o magistério. Acredita que a leitura é um passo importante para a vida acadêmica dos alunos e se sente frustrada por não poder influenciar nas questões sociais de vida dos mesmos. Apesar de suas crenças na educação, critica duramente as políticas educacionais e o posicionamento do governo. Também relatou que não tem interesse (vontade) em permanecer por muito mais tempo no magistério, pretende logo pedir afastamento do cargo. Relata que se sente discriminada pelas colegas por ter voltado depois de uma aposentadoria. Durante a entrevista e as atividades que realizou mostrou-se muito empenhada e dedicada ao seu trabalho como educadora. Tem muita clareza de seu progresso e crescimento profissional e pessoal como resultado dos estudos e empenho na vida. Vejamos agora as estratégias de P1 no primeiro texto.

6.1.1 Resultados de P1 no texto 1

Apresentamos os resultados da compreensão leitora da P1 no texto 1 (A fadiga da informação). Baseamos no número de acertos e na análise qualitativa das respostas que foram categorizadas no NUDIST. Os dados estão na tabela 7.

Tabela 7
Acertos e estratégias aplicados por P1 no texto 1

Acertos (30 pts máximo)	Est. 1	Est. 2	Est. 3	IF (-)	Total
21 acertos - 70 %	14	3	0	0	17

Legenda: Est. 1- Estratégia textual - Est. 2 - Estratégia de conhecimento prévio e inferência
Est. 3 - Estratégia automonitoramento - IF (-) Inferências negativas.

A Participante 1 apresentou nível de acerto de 70% às perguntas do questionário sobre o texto 1, e pudemos identificar pelas respostas o uso de dois tipos de estratégias, textuais (80%) e inferências (20%), distribuídas em nove tipos de subestratégias de compreensão, conforme discriminado na Figura 14.

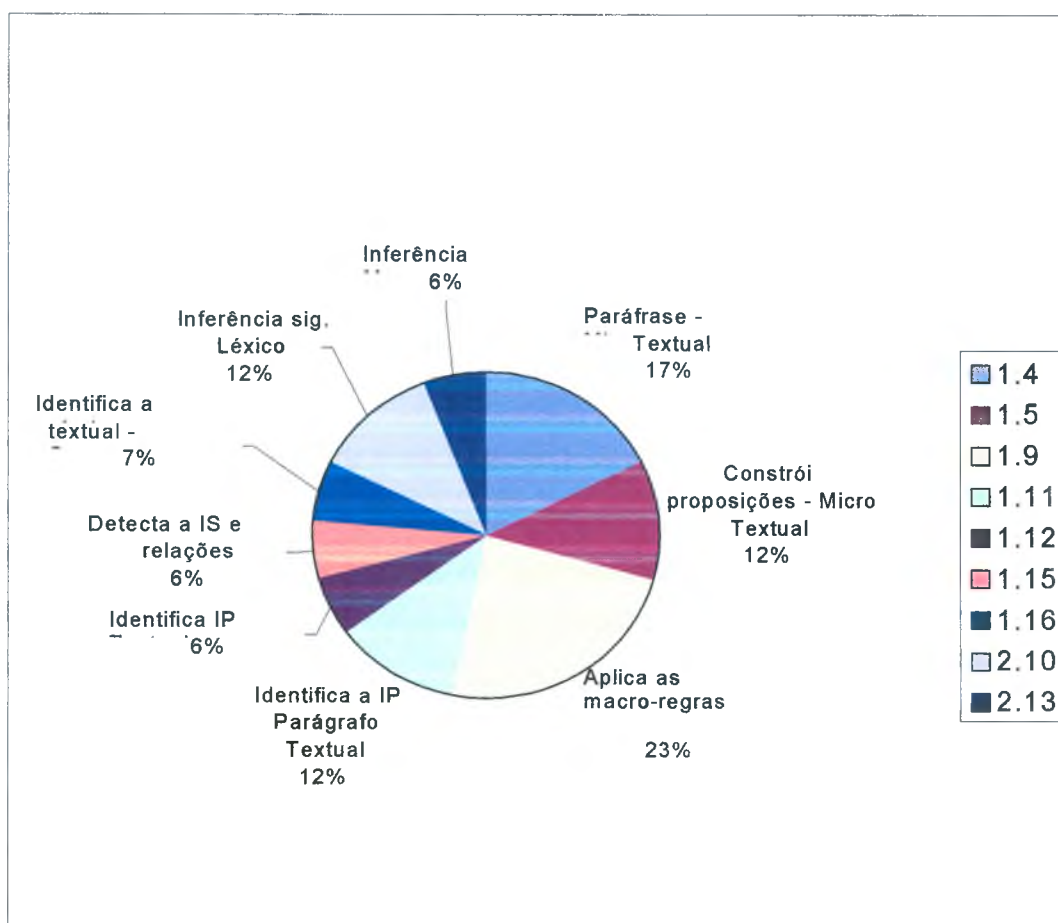


Figura 14. Frequência das subestratégias de P1 no texto 1.

Das estratégias textuais, a mais usada foi a aplicação das macro-regras (23%), seguida de paráfrase textual (17%). Das estratégias inferenciais, 6% foram aplicadas em inferência elaborativa para a construção da macroestrutura e 12% inferência do significado de palavras.

Nos exemplos a seguir, P1 construiu significados a partir do uso da macro-regra de integração (a proposição que expressa a consequência está afirmada explicitamente no texto e o leitor somente tem que selecioná-la).

Alertar sobre os problemas que podem levar o ser humano nessa busca sem limites, violenta pelo conhecimento.

Que em consequência dessa correria pelo aprender, atualizar-se, o ser humano está ficando doente, estressado.

Pela qualidade positiva das respostas citadas acima, pode-se deduzir que P1 detinha conhecimentos prévios sobre o assunto o que facilitou o processo inferencial e a construção de um significado global para o texto.

Entretanto, a sua resposta sobre qual a idéia mais importante que o autor quis transmitir foi:

A busca incessante pela informação.

Esta resposta representa mais o tema do que a idéia principal, que deve ser uma frase que inclui o tema geral do texto e o que diz acerca do tema (Carriedo & Alonso Tapia, 1991). E como a estrutura textual é de causa e consequência, a idéia principal deve ser o conjunto de causas e as consequências atribuídas pelo autor ao fato.

Mas a idéia de que há uma *busca incessante pela informação* não está explícita no texto, a leitora realizou uma inferência aplicando uma macro-regra de construção, ou seja, ela constrói uma idéia de consequência a partir de proposições que estão implícitas no texto. Vale ressaltar que as investigações defendem que as inferências são tão fundamentais na compreensão de textos que se pode afirmar que não é possível a elaboração de uma representação mental do texto sem pôr em jogo o conhecimento de mundo que possui o leitor (García Madruga et al. 1995, 1999). Portanto, P1 apresentou características importantes de uma leitora experiente.

Por outro lado, P1 cometeu erros de interpretação nas questões que demandaram a identificação de partes da retórica textual. O texto é expositivo e possui uma relação de causa e consequência, que não foi devidamente identificada pela respondente. Não demonstrou conhecimento sobre o uso dos sinalizadores disponíveis que indicavam uma relação de causa e consequência no texto, por exemplo: *Então diante do bombardeio crescente de informações, a reação de muitos tende a tornar-se doentia: ficam estressados, perturbam-se e perdem a eficiência no trabalho.*

Nesta oração do texto 2, a palavra *então* aparece com a função de sinalizar o efeito de algo, e a expressão *reação de muitos tende a tornar-se doentia*, indica a consequência. O interessante é que P1 foi capaz de reconhecer a organização ou estrutura retórica do texto, mas não usou este conhecimento para mapear a

arquitetura semântica textual, provendo recursos para a identificação das idéias principais.

Os resultados de pesquisas mostram que as estruturas textuais são expressas por evidências, ou seja, sinalizadores. Reconhecer estes sinalizadores ajuda a identificar o tipo de texto e como dispõe a idéia principal.

Enquanto atividade isolada, o reconhecimento do tipo de estrutura não tem efeito positivo na compreensão leitora.

A partir dos dados, pode-se perceber que a participante demonstrou ser capaz de formar a macroestrutura do texto utilizando as macro-regras. Realizou inferências a partir da associação dos seus conhecimentos prévios à base textual, selecionando assim as idéias mais importantes do texto (exemplo da intenção do autor “alertar sobre os problemas que podem levar o ser humano nessa busca sem limites, violenta pelo conhecimento”). É interessante destacarmos que mesmo sem dominar o uso da estrutura retórica para a formulação da idéia principal do texto, P1 construiu a macroestrutura textual pelo uso das macro-regras. Isto demonstra que há várias *possibilidades e caminhos* para a construção da macroestrutura, e que a ausência de uma estratégia pode ser compensada por outra.

A participante demonstrou também capacidade de controle e regulação de seus recursos cognitivos, sem cometer erros inferenciais, contrários às idéias do texto. Houve apenas uma resposta errada. Esta capacidade é estratégica para o ensino da compreensão de textos e, portanto, são habilidades esperadas de um professor.

Para concluir, pode-se perceber que a leitora detinha conhecimentos prévios que a permitiu fazer uma interpretação satisfatória do texto e, mesmo não se detendo nos detalhes da estrutura retórica, demonstrou que domina determinadas estratégias importantes, como aplicação das macro-regras, que compensaram outras falhas. Isto poderá ser confirmado na atividade do texto 2.

6.1.2 - Resultados de P1 no texto 2

No texto 2, *Polêmicas do Paladar*, identificamos as estratégias e as subestratégias de compreensão de P1 e as apresentamos a seguir.

Vale destacar que o texto 2 possui uma estrutura tipo classificatória. O autor aborda uma questão polêmica (paladar) e, para explicar o porquê, demonstra que existem fatores determinantes do paladar que se distribuem em duas categorias, uma

de natureza genética e outra de natureza social. Para cada categoria, o autor agrega outros elementos e exemplifica-os. Vamos iniciar a análise das estratégias textuais.

Tabela 8
Quantidade de subestratégias textuais de P1 no texto 2

Subestratégias textuais	Quantidade
1.1 - Identifica uma palavra ou expressão desconhecida e busca os significados	1
1.4 - Parafraseia o texto ou partes do texto em busca da coerência local	10
1.5 - Constrói as proposições (predicado-argumento), relaciona as proposições linearmente entre si	1
1.6 - Parafraseia o texto para buscar a coerência global	1
1.7 - Seleciona proposições relevantes para a compreensão do texto e suprime o trivial	1
1.12- Identifica a IP textual	1
Total	15

Entre 21 subestratégias textuais adotadas no nosso modelo de compreensão leitora, P1 somente usou seis possibilidades. Do total de 15 subestratégias usadas, o item 1.4 (parafraseia o texto em busca da coerência local), obteve 10 ocorrências.

Vale ressaltar que na paráfrase o leitor usa suas próprias palavras para relatar o conteúdo do texto, em busca da coerência local. Para ter um resultado eficaz, deve gerar uma forma de significação do texto, caso contrário permanece repetindo ou reproduzindo as idéias do autor, sem construir a base textual semântica.

Extraímos alguns exemplos das paráfrases realizadas pela participante:

Todo mundo tem ouvido, todo mundo tem língua, todo mundo tem paladar, mas é como o gosto, uns gostam de um e outros de outro. Não é isto que ele quis dizer? Uns gostam de um tipo de melodia e outros já gostam de outro.

Ou quando ele quis dizer que é como gosto musical? Seria isto. É ele diz que é como gosto musical o aparelho auditivo pode ser igual mas há quem não suporte aquele tipo de música. Heee, quer dizer as pessoas podem ser diferentes, existe gosto para tudo.

Na análise das falas da leitura de P1, observou-se que o uso das paráfrases no contexto da compreensão se fixou no nível microestrutural e, por falta de inferências pontes e elaborativas, não houve avanço na construção da macroestrutura textual.

Entre as subestratégias há uma ocorrência referente à formulação da idéia principal, que P1 respondeu:

A idéia principal... É sobre a polêmica do paladar.

Esta resposta é incompleta e se traduz por uma cópia do título do texto, que trata mais do tema do que da idéia principal. Neste tipo de texto, a idéia principal é o sistema de classificação dos fatores que influem o paladar. Uma possível maneira de formular a idéia principal do texto 2 poderia ser: existem muitas hipóteses sobre as diferenças do paladar, que se baseiam tanto na influência da predisposição genética (fatores hereditários) quanto da predisposição cultural (fatores psicológicos e sociais).

A resposta de P1 sobre a idéia principal também nos confirmou a hipótese levantada na análise do texto 1, que a participante não utiliza os conhecimentos sobre a estrutura retórica textual para identificar a idéia principal do texto.

Também relatamos as respostas de P1 sobre os procedimentos que utiliza para identificar a idéia principal do texto (pergunta feita: o que você fez para encontrar a idéia principal).

Através da leitura silenciosa, encontrando, descobrindo o significado das palavras também, o que quer dizer predisposição genética, se não souber vou ter dificuldade de encontrar a idéia principal do texto, mas se eu ler o texto todo com atenção vou descobrir a idéia principal.

Decodificar as palavras e as frases e buscar os significados são importantes, mas não suficientes. Possivelmente, faltam-lhe conhecimentos procedimentais e conceituais sobre o reconhecimento da idéia principal e suas formas de inserção em cada tipo textual.

Prosseguimos na análise do caso de P1 na compreensão do texto 2, vejamos as demais subestratégias usadas.

Tabela 9

Quantidade de subestratégias de conhecimento prévio e inferência de P1 no texto 2

Subestratégias conhecimento prévio e inferência	Quantidade
2.1 - Ativa os conhecimentos em busca do significado das palavras ou expressões	1
2.3 - Ativa os conhecimentos relacionando-os aos conteúdos das frases	5
2.4 - Contrasta a informação do texto com conhecimentos e experiências	2
2.6 - Ativa os conhecimentos (sinais que indicam no texto a macroestrutura)	1
Subtotal - Conhecimento prévio	9
2.10 - Infere o significado da palavra a partir do contexto, pistas morfológicas etc.	2
2.12 - Realiza inferência-ponte para a construção da microestrutura	2
Subtotal - Inferência	4
Total	13

Quanto às subestratégias de conhecimento prévio e inferência usadas no texto 2, temos que entre as 15 possibilidades elencadas no nosso modelo, P1 somente usou seis subestratégias. Destas, quatro tipos foram de conhecimento prévio (ativa significado das palavras, ativa conhecimentos prévios relativos aos conteúdos das frases, contrasta informação do texto e ativa sinais da macroestrutura) e duas de inferência (infere o significado da palavra a partir do texto e realiza inferência-ponte para a construção da microestrutura).

A subestratégia mais usada foi 2.3 (ativa os conhecimentos prévios). Vejamos alguns exemplos das falas de P1.

Eu nunca dei muita ênfase, muita importância, mesmo vendo as pessoas degustarem naquelas fábrica de vinho, cada um para definir os sabores com que esta se é mais gostoso, se é mais forte ou mais suave, até degustadores profissionais eu nunca ficava pensando.

Vale destacar que P1 aportou conhecimentos prévios que contrastam com as idéias do autor. Esta subestratégia é importante e necessária para que o leitor possa construir uma interpretação do texto. Entretanto, no caso de P1, pareceu-nos que suas crenças e experiências anteriores não a autorizaram a construir um novo texto, ficando restrita aos conhecimentos que confirmavam suas crenças. Vejamos o exemplo:

Eu estava era raciocinando como realmente acontece essa predisposição genética é normal. Eu não cheguei a pensar antes que a predisposição genética pudesse influenciar no paladar, no gosto. Eu sempre achei que quando você aprendeu desde criança na sua região, você aprende a gostar.

Possivelmente suas crenças relativas à influência do meio cultural no paladar não a autorizaram a construir um novo texto, ficando restrita aos conhecimentos que confirmavam suas crenças. Vejamos a fala a seguir.

Por exemplo, nós goianos e mineiros gostam muito de pequi, aí vem uma pessoa da Bahia e diz que coisa horrível ai nunca comi isto na minha vida. Ele vai comendo, comendo e aprende a comer e passa a gostar. Então para mim eu jamais imaginei que fosse uma predisposição genética. Eu acho que o hábito de comer te leva a você a aprendendo a gostar daquilo ou não.

Por isto eu parei em predisposição genética. Porque se eu gostar de jiló, a tendência é que eu vou ter um neto ou filho que goste? Será?

Pareceu-nos que P1 não realizou inferências suficientes (duas ocorrências) para que estes conhecimentos fossem integrados à base textual, faltou predizer e estabelecer inter-relações entre frases e orações do texto para a construção da macroestrutura. Vale lembrar que, sem inferências, não há possibilidades de se obter coerência local e global.

Além disto, o autor do texto 2 argumenta que tanto as questões genéticas quanto as culturais influenciam o paladar. Mas P1 parece não compreender esta lógica e utiliza grande parte de suas estratégias de processamento textual (33%) parafraseando este tópico e outra parte ativando suas experiências (17%), conforme mostra a Figura 15.

Também observamos que P1 não reconheceu os sinalizadores temáticos da macroestrutura do texto 2 e da superestrutura, que ajudariam a compreender as proposições e construir a macroestrutura, como expõe estes trechos do texto 2: a) *Existem, porém boas hipóteses;* b) *Tais diferenças envolvem desde predisposições genéticas e culturais até uma sensibilidade maior das papilas gustativas ao sabor amargo (...);* c) *A maioria das preferências individuais está relacionada a fatores sociais e psicológicos.*

À pergunta realizada pela pesquisadora sobre se os autores citados no texto se complementam, contradizem ou se ampliam seus conceitos, P1 respondeu:

Eu acho que só complementa. Complementa porque lá embaixo ele diz que a maioria das preferências individuais está relacionada a fatores sociais e psicológicos. Social eu já tinha falado que o social amplia, eu já tinha pensado nele que influencia, agora os psicológicos eu não tinha parado para pensar que pode influenciar no sabor, na escolha do sabor, né isto eu não sabia.

Esta pergunta tinha por objetivo propiciar à participante parafrasear o texto para a busca de coerência global, visto que a tese dos autores citados forma parte central da idéia principal. Mas esta tentativa não teve o resultado esperado. P1 não conseguiu aprofundar nas relações lógicas e causais apresentadas no texto.

Na ausência de conhecimentos prévios relevantes para integrar as idéias do texto e construir a macroestrutura, observamos a tendência de P1 em utilizar uma estratégia superficial de resumo chamada de suprimir e copiar, descrita por Brown e Day (1983). Vejamos as falas de P1:

Mas pelo que ele fala aqui é uma série de fatores que influenciam. É um texto que informa, que ensina, é um texto pequeno. São hipóteses, mas são hipóteses possíveis. A questão genética. O fator social eu pensava que sim, o psicológico eu imaginava, mas olha quanta coisa eu aprendi com ele, eu jamais imaginei tanta coisa. ... A cultura é determinante na vida da pessoa. Aprendi que o paladar tem a ver com a cultura com o psicológico. ... O cultural e o social são as coisas que mais influenciam. ue há muitas formas de gostar, os fatores influenciam.

Esta estratégia própria de leitores inexperientes baseia-se na macro-regra de seleção e exclusão (mencionada anteriormente) que consiste simplesmente em copiar literalmente, de forma passiva, partes do texto, sem integrá-las. Entretanto, não percebemos que P1 seja uma leitora inexperiente, baseados na interpretação dos textos 1 e 3. Acreditamos que a ausência de integração de conhecimentos novos e já adquiridos e o apego às crenças pessoais podem ter sido o principal motivo para P1 não realizar inferências para a construção da macroestrutura. Vejamos como P1 utiliza as subestratégias de automonitoramento na compreensão do texto.

Tabela 10

Quantidade de subestratégias de automonitoramento de P1 no texto 2

Subestratégias de automonitoramento	Quantidade
3.3 - Idem (nível microestrutural)	2
3.5 - Idem (nível superestrutural)	1
Total	3

As estratégias de automonitoramento foram usadas escassamente e, mesmo tendo sido levantados pontos importantes por meio de autoquestionamento, estes não foram tomados como ferramentas para apoiar a leitora na compreensão do texto.

Um exemplo é a primeira fala de P1 ao iniciar a leitura do texto:

Bom eu vou ler um texto não literário, né? O autor é Rodrigo Cavalcante da Revista Superinteressante, fevereiro de 2002, p.30...

É do conhecimento geral que a Revista Superinteressante traz curiosidades, fatos desconhecidos que extrapolam o senso comum, mas apesar de ter identificado o suporte e o gênero textual, ela não utiliza esta informação como uma ferramenta para antecipar ou predizer as exigências que o texto poderia lhe impor.

Em outros momentos, P1 elabora perguntas para checar se está obtendo informações importantes do texto, mas não vai além destes questionamentos.

Vejamos:

Quando ele diz que algumas pessoas são mais sensíveis a guanina e outras não tem essa sensibilidade. Né, isto é o resultado da pesquisa, né? Quando ele diz que a cultura é determinante? (...)

(...) É uma predisposição genética, o ambiente e a cultura influenciam não é? E o psicológico porque ele influencia, será que é porque o momento a vivência que ela teve?

Para Goodman (1987), os bons leitores utilizam as perguntas para verificar se as predições e as inferências estão certas ou se precisam ser reformuladas. P1 não utilizou as perguntas com esta finalidade, o que resultou na ausência de

monitoramento que pudesse detectar e compensar os possíveis equívocos e as falhas na compreensão.

A síntese da frequência das estratégias e subestratégias no texto 2 está representada na Figura 15.

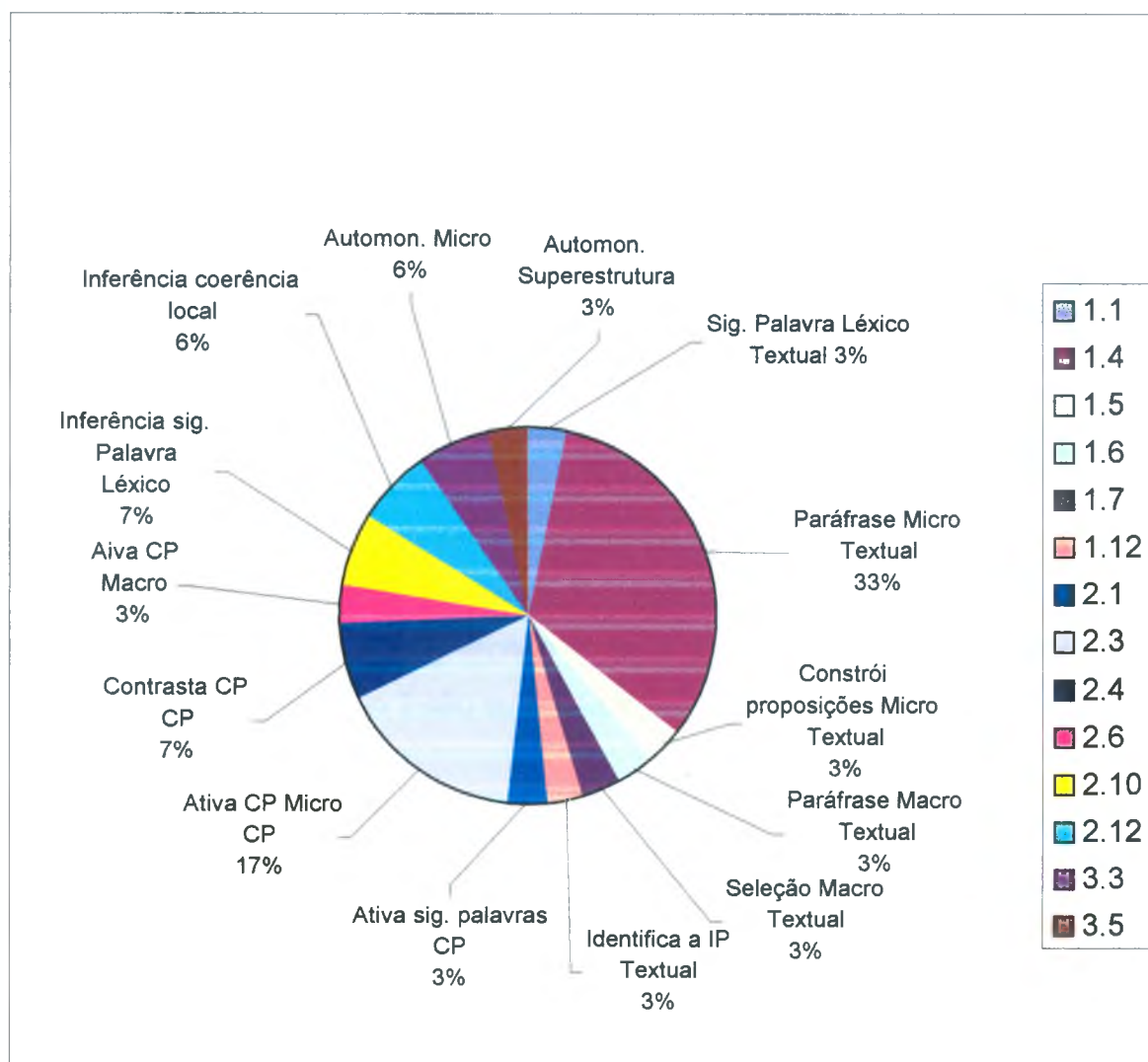


Figura 15. Frequência das subestratégias de P1 no texto 2.

Os resultados apontam que, entre as 42 subestratégias, P1 usou 14, tendo maior frequência a paráfrase sobre a microestrutura (33%) e a evocação de conhecimentos prévios (17%). Estas subestratégias foram usadas sem a interveniência do processo inferencial. Isto representou que P1 não pôde completar a informação textual com seus conhecimentos conceituais e esquemas mentais, permanecendo restrita à base textual. Reconhecemos que a decodificação é

necessária para a compreensão do texto, mas superar este nível e buscar a integração mais ativa das informações, construindo inferências e projeções para possíveis representações textuais, é um passo importante para a compreensão global do texto. A compreensão exige procedimentos mais inferenciais, de conhecimentos gerais e de domínio mais específico sobre a estrutura retórica textual; estes domínios habilitam o leitor a ir mais além na compreensão, a chegar em níveis mais profundos, abstratos e até mais distantes do contexto do texto base, sem perder o referencial do autor.

Diferentemente da compreensão textual que P1 realizou no texto 1, no texto 2, os dados apontam que ficou inconcluso o processo de construção da macroestrutura textual. Lembramos que realmente o texto 2 demanda mais processos inferenciais e conhecimentos prévios sobre os termos predisposição genética e predisposição cultural que impactam diretamente na construção da macroestrutura.

Para finalizar a análise da compreensão do texto 2 de P1, concluímos que não houve a construção da macroestrutura, ou seja, das idéias principais de forma completa. Entretanto, este resultado de apenas um teste isoladamente não pode representar o nível de compreensão leitora de P1, visto que no texto 1 ela usou estratégias de construção ativa do significado do texto. Reconhecemos que a relação de idéias e as exigências do texto 2 são superiores, vejamos como P1 trabalhou o texto 3 em sala de aula com alunos.

6.1.3 - Resultados da classe de P1 no texto 3

A participante atua na 4ª série do ensino fundamental. Para a apresentação de dados e análise das estratégias usadas por P1 diante do texto 3, *O touro e o homem*, em sala de aula, iniciamos comentando o plano de aula preparado pela professora. Depois, identificamos as estratégias e as subestratégias de compreensão da professora.

Vale destacar que o texto 3 é uma fábula. A história se passa na floresta e envolve o touro e o homem. O touro nunca tinha visto o homem, mas queria conhecê-lo para saber quem era o mais valente, se ele ou o homem. Assim, o touro sai em busca do homem, e passa por várias pessoas perguntando se eles são o homem, porque ele não tinha a mínima idéia de quem era este ser. O velho, a velha e o menino, todos negam ser o homem, mas sempre demonstram uma estreita relação com ele. Até que no quarto encontro se depara com o homem, e ao dizer que gostaria

de conhecer o homem para saber quem era mais valente, o homem lhe dá um tiro nas ventas. O touro foge e se refugia novamente na floresta. Até que na próxima reunião dos animais quando indagado se conhecera o bicho homem, o touro diz que sim e que, com apenas um espirro, conseguira machucá-lo, demonstrando com esta afirmativa que realmente o homem é muito valente. Durante a história, o touro dá o tratamento de bicho homem ao homem. Este fato foi gerador de muitas polêmicas em todas as três salas de aula, como veremos adiante.

Antes de comentarmos as etapas do plano de aula proposto por P1, queremos relembrar um fato interessante que ocorria na época da pesquisa. Em meados de 2004, estava em plena divulgação na mídia a política de desarmamento da sociedade civil, as armas estavam sendo recolhidas pela Polícia Federal, que indenizava o indivíduo. Além deste fato, a participante relatou que alunos chegam armados na escola, com facas e canivetes.

Existiam, portanto, na oportunidade, vários motivos para se discutir o uso de armas pelas pessoas civis, e a relação desigual entre a pessoa armada e a desarmada, o que não foi proposto por P1. Esses dois episódios poderiam ter sido usados na ativação dos conhecimentos prévios. Também na análise de conhecimentos e vivências, não foram evocados para apoiar na construção de significados do texto. Os conhecimentos prévios não serviram de pré-texto para explicitar o porquê de o homem receber o tratamento de bicho homem na fábula.

Durante a sessão de planejamento da aula, a participante primeiramente fez a leitura do texto e tirou dúvidas sobre a palavra bacamarte, que desconhecia. E afirmou que, antes de levar o texto para a sala, busca as palavras que desconhece. Depois, quando perguntada como planejar a aula, respondeu que a primeira coisa que faz são as perguntas que ela quer que os alunos descubram, também formula exercícios para que eles encontrem as palavras que têm dificuldades e depois pede que respondam as questões. Elabora também perguntas sobre o autor e o título do texto. Em geral, ela propõe três leituras: coletiva, por ela e pelos alunos. As leituras são intercaladas por comentários e perguntas, que geralmente faz aos alunos.

Acrescentou que a maior dificuldade dos alunos de sua turma é com a leitura. Não respeitam a pontuação, lêem como uma “enxurrada” e, depois que chegam ao final não compreenderam nada. Naquele mesmo dia da entrevista, ela havia trabalhado a leitura em sala. Relatou-nos que associou a idéia de ponto final a uma

ponte para os alunos, e disse que “diante da ponte temos que parar um pouco e depois prosseguimos”.

Quando eles lêem tudo junto não entendem nada. Então eu peço, sigam com os olhos minha leitura, primeiro a leitura bem feita, entenderam a pontuação agora vamos ler juntos, aí uns disparam, pulam todas as pontes, aí eu peço vamos ler com as paradas. Eu senti a pontuação, mas para a criança perceber eu sinto que é difícil.

P1 não demonstrou se, ao analisar o texto que irá trabalhar em sala, tenta antever as demandas do texto e antecipar as possíveis dificuldades de seus alunos.

Vamos analisar a aula observada e as estratégias identificadas durante a aula de P1.

Na análise dos dados (Tabela 11), ficaram evidentes a existência de quatro episódios e 13 seqüências de ensino, que coincidem com o esquema do plano de aula que ela propôs durante a entrevista.

Tabela 11
Episódios e seqüências de ensino de P1 no texto 3

Episódio 1 - Preparação para a leitura
Seqüência de ensino 1.1 - Definindo os objetivos da leitura
Episódio 2 - Leitura da professora
Episódio 3 - Depois da primeira leitura
Seqüência de ensino 3.1 - Título e os parágrafos
Seqüência de ensino 3.2 - Buscar o significado das palavras usando o dicionário
Seqüência de ensino 3.3 - Recapitulação das idéias
Seqüência de ensino 3.4 - Gramática
Seqüência de ensino 3.5 - Recapitulação dos elementos da narrativa
Seqüência de ensino 3.6 - Buscar a idéia principal e os personagens
Seqüência de ensino 3.7 - Recapitulação das idéias do texto
Seqüência de ensino 3.8 - Tipo de texto
Seqüência de ensino 3.9 - Gramática
Episódio 4 Segunda leitura - Alunos
Seqüência de ensino 4.1 - Leitura dos alunos em voz alta, pontuação e pronúncia das palavras
Seqüência de ensino 4.2 - Responder as perguntas sobre o texto
Seqüência de ensino 4.3 Substituição das palavras por seu significado

Podemos observar que a seqüência de ensino cumprida por P1 envolveu o uso de vários procedimentos para o ensino da compreensão leitora. E cabe-nos

perguntar: como a professora utilizou os procedimentos para encorajar a leitura ativa, pela demonstração da curiosidade, da elaboração de hipóteses, predições antecipações e inferências?

Para tanto, realizamos a análise dos dados e exemplificamos, usando os recortes das seqüências de ensino na interação de P1 com os alunos e com o texto. A Tabela 12 nos apoiou nesta parte do estudo de caso.

Tabela 12
Quantidade de subestratégias textuais de P1 no texto 3

Subestratégias Textuais	Quantidade
1.1 - Identifica uma palavra ou expressão desconhecida e busca os significado	5
1.3 - Aplica as regras de pontuação na leitura e compreensão do texto para dar sentido à frase	5
1.4 - Parafraseia o texto ou partes do texto em busca da coerência local	2
1.5 - Constrói as proposições (predicado-argumento), relaciona as proposições linearmente entre si	2
1.6 - Parafraseia o texto para buscar a coerência global	2
1.7 - Seleciona proposições relevantes para a compreensão do texto e suprime o trivial	1
1.12 - Identifica a IP textual	1
1.17 - Identifica e categoriza a organização retórica do texto	2
Total	20

Entre as 21 subestratégias textuais do nosso modelo, P1 usou oito itens, que tiveram 20 ocorrências. As mais usadas foram: 1.1 (significado léxico das palavras) e 1.3 (regras de pontuação), com cinco ocorrências cada. Também utilizou paráfrases e da relação entre as microproposições para a construção da base textual.

Vejamos como a participante trabalhou o significado das palavras em sala de aula.

Professora: Bom, eu gostaria que agora, depois que vocês, tem alguma palavra nesse texto que vocês acharam diferente, tem alguma dificuldade?

42: Alguns: Não.

43: E outros: Sim!

44: Professora: Sim ou não?

45: Professora: Quem tem dificuldade em alguma palavra? Qual? Esqueceu? Aluno: Bacamarte.

46: Professora: 'Bacamarte', vamos colocar no quadro. Para entender o texto, nós temos que entender primeiro as palavras. (Escreve no quadro bacamarte).

47: Professora: *Tem mais alguma outra palavra que vocês acharam diferente, palavra nova no texto, olhem para o texto gente! A palavra 'brenhas', você já ouviram?*

48: Alunos: *Não.*

49: Professora: *Ainda não ouviram essa palavra?*

50: Alunos: *Não.*

51: Professora: *Não sabem o significado?*

52: Alunos: *Não.*

53: Outra aluna: *Ventas.*

P1 indagou aos alunos as palavras que desconheciam, as escreveu no quadro-negro, formando uma lista. Depois ela orientou a busca de significados no dicionário; soletrando com ênfase a primeira letra da palavra para facilitar a busca no dicionário. Na seqüência, pediu a alguns alunos (provavelmente aos mais aptos e capazes) que lessem o que encontraram no dicionário, e ela repetiu em voz alta. Também trabalhou durante esta atividade a grafia correta das palavras, por exemplo, *ventas*, reforça que *ventas* vem do *va*, *ve*, *vi*, *vo* *vu*.

Professora: Vamos encontrar o significado rapidinho dessas palavras.

71: *Se não andarmos muito rápido não vamos encontrar, não. Vamos ver quem vai encontrar primeiro.*

72: *Alguns dizem: Achei.*

73: Professora: *Leia então, Camila, o que significa, bacamarte.*

74: Camila: *Arma de fogo, fuzil antigo.*

75: Professora repete: *Arma de fogo, fuzil antigo.*

Após os alunos terem terminado a busca, ela repetiu todas as palavras checando se os alunos haviam copiado os significados e verificando se todos compreenderam. A repetição do significado das palavras foi uma forma de automonitorar se todos estavam compreendendo.

Vejam os:

Professora: Voltemos então, nós já sabemos o significado, já sabemos que bacamarte é uma arma de fogo, um fuzil que mata, que a arma de fogo mata, não é? Já sabemos que brenha é uma floresta fechada, espessa, um matagal. Sabemos que ventas

significa fossas nasais do boi e já sabemos que bastão é um bordão, uma bengala, geralmente os velhos usam um bastão para caminhar, para se sentir firme. Não é isto?

118: Aluna: É.

119: Professora: Bom, nós já copiamos então o significado, já identificamos as palavras que nós temos dificuldades, agora ficou mais fácil de entender o texto. Não ficou?

Com esta seqüência de ensino, ela modelou para os alunos que a busca de significados das palavras faz parte do processo de compreensão. E mesmo reconhecendo que existem outras formas de buscar o significado (inferência a partir do próprio contexto etc.), devemos reconhecer esta ação como uma estratégia necessária no processamento textual para as séries iniciais do ensino fundamental.

P1 também trabalhou as regras gramaticais para uso do parágrafo e da pontuação. Por exemplo, no trecho a seguir P1 indaga sobre o uso dos dois pontos, e ativa os conhecimentos prévios dos alunos na busca da função gramatical da pontuação nesta frase.

Professora lê :Dirigindo-se a ele, perguntou-lhe: "Por que está usando dois pontos aí?

265: Alunos: Porque está perguntando.

266: Professora: Perguntando?

267: Alunos: Porque ele vai falar.

268: Professora: Falar o quê? Ele falou alguma coisa aqui?

269: Alunos: Falou.

270: Professora: O que ele falou?

271: Alunos: Você é o bicho homem?

272: Professora: Ele falou, perguntando: Você é o bicho homem? Ele falou perguntando, né? Você é o bicho homem? O que que o outro respondeu?

Para trabalhar as paráfrases e as microproposições textuais, P1 elaborou várias perguntas orais diretas aos alunos, levando-os a compreender a progressão temática do texto e a identificar o fio condutor da história. O exemplo a seguir demonstra como trabalhou o estabelecimento das relações entre as microproposições para a formação da seqüência da história.

122: Professora: Voltemos ao texto então. Esse texto, esse touro, ele vivia aonde?

Alunos: Nas montanhas.

124: Professora: O que ele queria?

125: Alunos: Conhecer o tal do bicho homem.

126: Professora: Conhecer o tal do bicho homem. Ele queria encontrar o homem.

127: Professora: Por que ele tinha essa vontade tão grande de conhecer esse bicho homem?

128: Aluna: Para ver se era valente.

129: Professora: Para ver se esse homem era valente mesmo. É mesmo?

130: Aluna: É

131: Professora: É mesmo? E um dia ele resolve ir atrás desse homem.

132: Alunos: Foi.

133: Professora: Logo de cara ele encontrou o homem?

134: Alunos: Não...

135: Professora: Como é que foi então?

136: Alunos: respondem lendo o texto.

161: Professora: Ah, diálogo. Aqui está havendo um diálogo?

162: Alunos: Está.

163: Professora: Está conversando quem, aqui com quem?

164: Alunos: O boi com um velho, com a velha, o boi com o menino e...depois com o homem.

165: Professora: O boi primeiro conversou com quem?

166: Alunos: Com a velha.

167: Professora: E depois?

168: Alunos: Com o velho. E depois com o menino.

169: Professora: E finalmente.

170: Alunos: Com o homem.

Como vimos na interação com os alunos, P1 utilizou perguntas semi-estruturadas, em que cabia aos alunos darem uma resposta correta. As perguntas verbais foram realizadas na base explícita do texto (não trabalhou nenhuma idéia implícita). Também elaborou perguntas para conectar as palavras e orações que estão distantes, mas se complementam sintaticamente e semanticamente. Vejamos o exemplo:

178: Professora: Um fuzil deu um tiro nele, aonde?

179: Alunos: Na testa.

180: Professora: Na testa?

181: Professora: Vamos ver o último parágrafo do texto: lê com os alunos: Ah! Meu amigo só com o respiro que ele me deu na cara olha que estado fiquei...

182: Professora: Quem falou isso?

183: Alunos: O touro.

P1 também trabalhou a idéia principal com os alunos, vejamos sua forma de intervenção:

190: Professora: Qual é a idéia principal, o que tem de mais importante nesse texto?

191: Alunos: O boi e o bicho homem.

192: Professora: O touro e o bicho homem?

193: Aluno: O tiro.

194: Professora: O tiro? Isso é a parte mais importante?

195: Professora: Essa é a parte mais importante, encontrar o bicho homem. Esse é o objetivo dele, era o que ele mais queria.

196: Alunos: É...

197: Professora: Então é a idéia principal. Quem é o personagem mais importante dessa história?

198: Alunos: O touro.

199: Professora: O touro.

200: Professora: E quais são os outros personagens que faz parte dessa história.

201: Alunos: O menino, o velho, a velha, e o homem.

202: Professora: O principal e depois os outros que fazem parte dessa história.

Na Tabela 13 podemos identificar as estratégias de conhecimento prévio e inferência que foram mais freqüentemente ativadas.

Tabela 13

Quantidade de subestratégias de conhecimento prévio e inferência de P1 no texto 3

Subestratégias conhecimento prévio e inferência	Quantidade
2.2 - Ativa os conhecimentos referentes aos sinalizadores gramaticais	4
2.3 - Ativa os conhecimentos relacionando-os aos conteúdos das frases	2
2.6 - Ativa os conhecimentos (sinais que indicam no texto a macroestrutura)	3
2.7 - Ativa os conhecimentos referentes aos esquemas sobre as estruturas textuais (sinalizadores)	1
2.8 - Ativa os conhecimentos referentes aos sinalizadores da superestrutura	1
Subtotal - Conhecimento prévio	11
2.11 - Infere a função dos sinalizadores gramaticais para dar sentido ao que lê	1
Subtotal - Inferência	1
Total	12

Entre as 15 subestratégias de conhecimento prévio e inferência do nosso modelo, P1 usou seis, sendo a de maior ocorrência o item 2.2 (ativação dos conhecimentos referentes aos sinalizadores gramaticais da estrutura textual), com quatro ocorrências. Em segundo lugar, com três ocorrências, está a subestratégia 2.6 (ativação dos sinais que indicam no texto a macroestrutura), seguido da ativação dos conhecimentos prévios (2.3) e dos esquemas da estrutura da narrativa (2.7 e 2.8). Essas subestratégias são importantes para a construção da macroestrutura textual.

P1 utilizou uma pergunta escrita sobre o tipo de pontuação usada no texto:

352: Professora: Quais os pontos usados no texto?

353: Aluno 1: Parágrafo, interrogação, exclamação, vírgula e ponto final.

354: Professora: Tem o travessão, não?

355: Aluno: Eu pus.

356: Professora: Pôs? Tem mais algum que está faltando?

357: Alunos: Dois pontos.

358: Professora: Dois pontos: perguntou-lhe. Agora lê a segunda.

As estratégias de inferência foram pouco estimuladas nos alunos, somente existiu uma ocorrência para inferir a função dos sinalizadores textuais.

Vejamos a interação em sala exemplificando como P1 realizou perguntas para ativar os conhecimentos sobre os sinalizadores da superestrutura textual. Vale

ressaltar que teve apenas uma ocorrência, mas representou uma estratégia importante para os alunos compreenderem a história.

245: Professora: *Mas que tipo de texto é esse que nós estamos lendo?*

246: *Ele está narrando uma história?*

247: Alunos: *Tá.*

248: Professora: *Ele está nos contando uma história?*

249: Alunos: *Tá.*

250: Outros: *Sim.*

251: Professora: *Então que tipo de texto é esse?*

252: Alunos: *Narrativo.*

253: Professora: *Na...*

254: Professora pergunta, quem falou?

255: Aluno: *Narrativo.*

256: Professora: *Narrativo. Por que ele é narrativo?*

257: Alunos: *Porque narra.*

258: Professora: *Narra o quê?*

259: Alunos: *Uma história.*

260: Professora: *Uma historia de quem?*

261: Alunos: *Do touro e do homem.*

262: Professora repete com os alunos: *Do touro e do homem.*

Vejamos a ocorrência das subestratégias de automonitoramento.

Tabela 14

Quantidade de subestratégias de automonitoramento de P1 no texto 3

Automonitoramento	Quantidade
3.1 - Fixa uma meta, planeja, antecipa, supervisiona e avalia	3
3.2 - Idem (nível gramatical)	2
3.4 - Idem (nível macroestrutural)	2
Total	7

De acordo com a Tabela 14, houve aplicação de subestratégias do nível lexical (3), gramatical (2) e macroestrutural (2).

Vejamos um exemplo:

204: Professora: Quem saberia contar essa história, repetir alguma coisa dessa história em voz alta? Ninguém, vocês são tímidos? Bruna, fala para nós. Tá com vergonha?

205: Aluna: Tô com vergonha.

206: Professora: Tá com vergonha. Não, eu não quero que você leia, quero que você me conte o que você leu, o que você entendeu, o que você aprendeu, entendeu desse texto sem ler. O que vocês entenderam deste texto. Alguém poderia me contar?

207: Professora: Bruno está com a palavra.

208: Aluno: A única coisa que eu entendi aqui, que está repetindo o bicho homem toda hora. Não pode ficar repetindo.

209: Professora: Mas nesse caso aqui contando história pode repetir palavras, ele está contando em cada parágrafo, ele está contando a história.

210: Professora: Eu quero que você conte, o que entendeu da história? Que história é essa.

P1 propôs aos alunos que recontassem a história com as próprias palavras. Esta técnica pode ser classificada como uma estratégia de automonitoramento para assegurar que os alunos reelaborem o texto com as próprias idéias, ajustando partes que não estavam bem elaboradas. Mosenthal, (1990) e Morrow (1985) também defendem que recontar, nos níveis básicos do ensino, proporciona aos estudantes construir ou representar sua própria compreensão do texto, além disto possibilita-lhes atuar ativamente na reconstrução desta história. Partes que não haviam sido compreendidas e integradas ao todo podem ser elaboradas no reconto. A Figura 16 apresenta a freqüência das subestratégias usadas no texto 3.

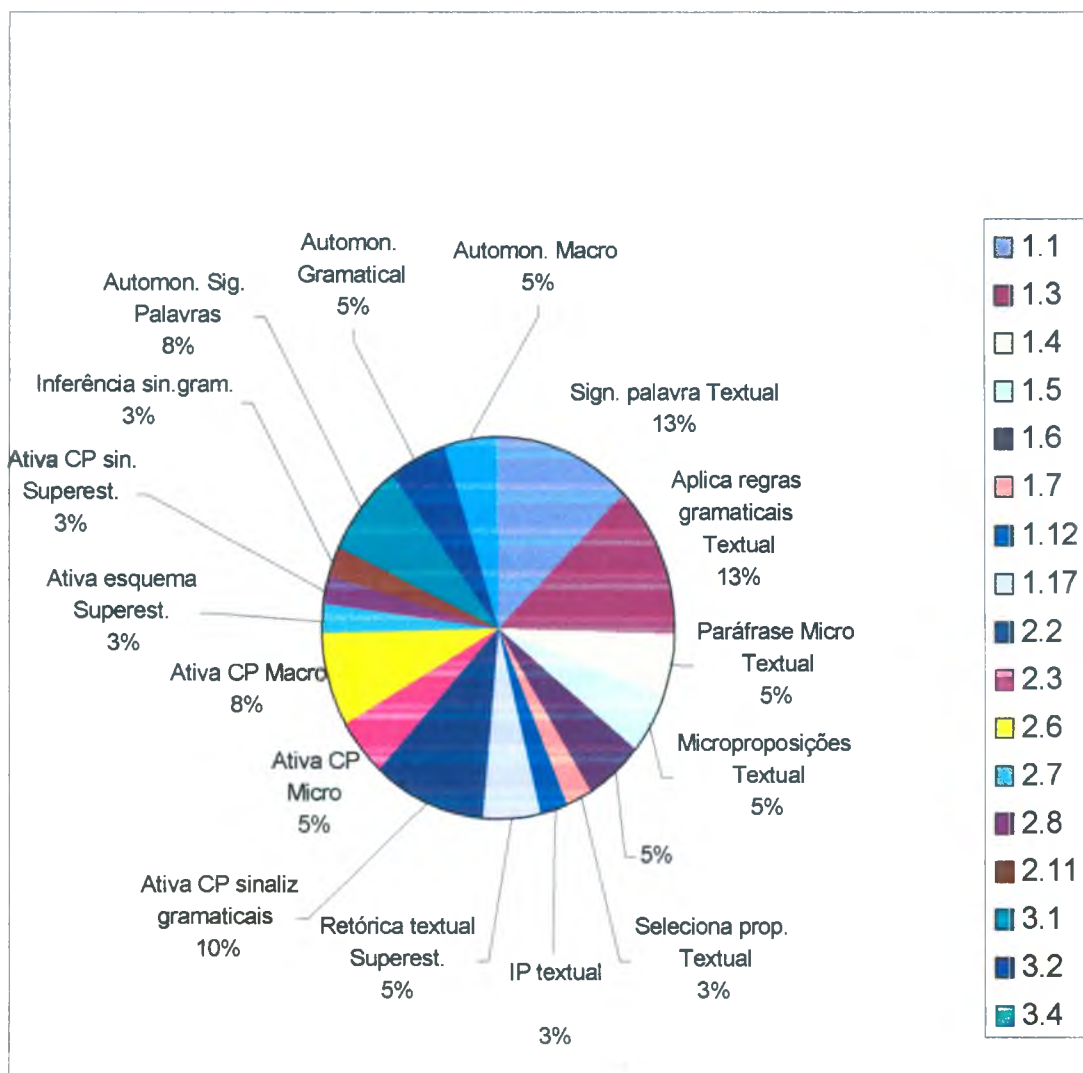


Figura 16. Frequência das subestratégias de P1 no texto 3 em classe.

Como podemos notar, na sala de aula, P1 conduziu o processo utilizando estratégias e subestratégias que variaram em quantidade e qualidade. Houve uma diversidade de estratégias aplicadas, possibilitando aos alunos vivenciarem várias formas de processamento textual.

P1 demonstrou ter domínio de muitas técnicas de compreensão leitora e as aplicou em sala de aula. Utilizou estratégias que incentivaram os alunos à construção da macroestrutura mediante perguntas elaboradas sobre a base textual, o reconhecimento dos sinalizadores da superestrutura, o recontar a história para elaborar uma interpretação mais próxima das representações situacionais, a busca dos significados e a releitura do texto e, principalmente, o uso de paráfrases e repetições da base textual, construindo a seqüência dos eventos do conto. Podemos

concluir que os alunos extraíram as idéias principais, reconheceram os personagens, os episódios da história etc.

Porém, P1 não utilizou as estratégias explicitamente no trabalho com o texto em classe. Não percebemos a ativação de inferências-pontes e elaborativas, tampouco o trabalho com as idéias implícitas do texto. Encorajar os alunos a realizarem inferências e a aplicarem as macro-regras teria induzido-os ao processamento ativo do texto e não o passivo.

Com base em nosso modelo de análise e na revisão de literatura, argumentamos que o trabalho de compreensão leitora não deve ser tratado como o ensino de técnicas isoladas de leitura. E, sim, deve primar pela modelagem explícita de estratégias, objetivando demonstrar para os alunos os recursos aos quais podem lançar mão no enfrentamento do texto. As estratégias textuais, de conhecimento prévio e inferência e de auto-regulação devem ser tratadas como procedimentos, recursos mediacionais de ordem elevada, que implicam processos cognitivos e metacognitivos, que podem ser desenvolvidos mediante o ensino para os alunos já a partir do ensino fundamental.

6.1.4 Relações entre as estratégias usadas por P1 em atividade individual e em classe.

Na busca de relações entre as estratégias usadas pela participante em atividade individual (textos 1 e 2) e em atividade de classe (texto 3), realizamos algumas interpretações que tiveram por base, inclusive, os dados da trajetória escolar e profissional. Analisamos a Figura 17, que compara as estratégias usadas por P1 nos textos 1, 2 e 3 (T1, T2 e T3).

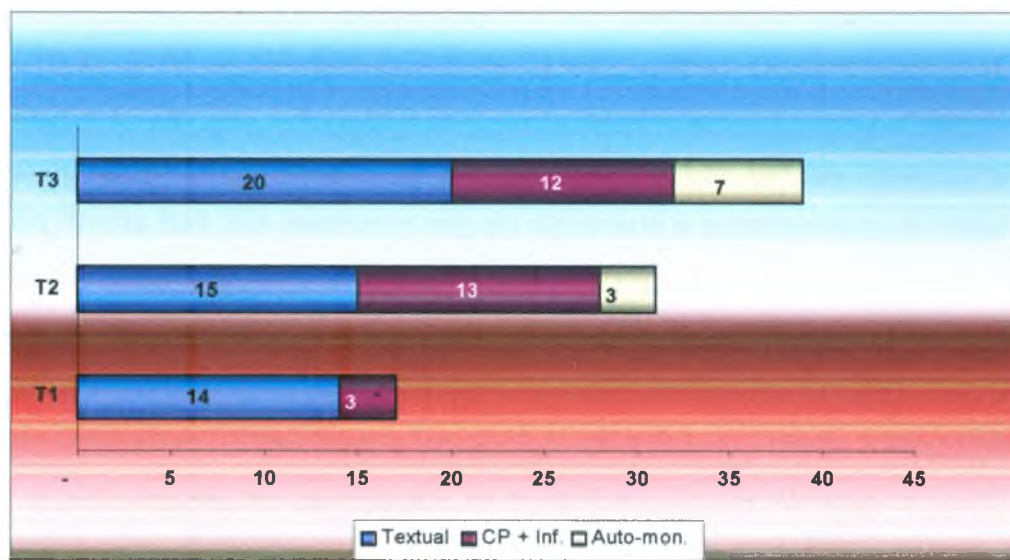


Figura 17. Comparação da frequência das estratégias de P1 nos três textos.

Neste processo comparativo das estratégias de P1 em três situações diferentes (Figura 17), há nitidamente um aumento progressivo das estratégias em relação ao tipo de atividade realizada.

No texto 1, pudemos notar que houve um resultado satisfatório na compreensão. Os tipos de respostas dadas por P1 apontaram que houve a construção da macroestrutura mediante o uso das macro-regras sobre a microestrutura.

No texto 2, houve um grande aporte de conhecimentos prévios (24%, soma dos itens 2.2 e 2.3) e do uso da paráfrase (33%) sobre a microestrutura. Entretanto, P1 não obteve sucesso na construção da macroestrutura textual. Os processos inferenciais que poderiam ter resultado na obtenção da coerência local e global não foram realizados, e a leitora permaneceu no nível mais superficial do texto. A sua habilidade em aplicar as macro-regras (seleção, generalização, construção e integração) não foi usada neste texto especificamente, isto também prejudicou seu desempenho. Um fato interessante foi que usou de algumas estratégias de automonitoramento, mas que não a apoiaram de forma ativa na compreensão textual.

No texto 3, associamos a prática da professora com o relato de sua vida escolar e acadêmica. As oportunidades que teve em sua trajetória escolar a confirmam como uma leitora com experiência em diversos tipos textuais; o nível de escolaridade também confirma esses dados (graduação e dois cursos de pós-graduação). Na entrevista sobre o plano de aula, ficou claro que há uma

uniformização de procedimentos e perguntas que são aplicadas aos textos, independentemente de sua estrutura e demanda ao leitor. Ao resgatarmos a fala de P1, durante a entrevista, ela explica que compreender é interpretar e interpretar depende de saber o significado e para saber o significado, tem de consultar o dicionário. Nesta fala, ela valoriza o uso do dicionário e a capacidade do leitor em decodificar o texto, o que foi praticado na sala de aula. O anexo 11 demonstra todas as estratégias usadas por P1, sendo que foram somadas as aplicadas nos textos 1 e 2.

Relacionando os resultados, podemos concluir que a forma de abordar os textos 1 e 2 diferenciou da abordagem do texto 3 em classe. No texto 1 usou várias inferências que a ajudaram também na construção da macroestrutura. No texto 2, no qual o processamento ocorreu em curso mediante o uso do protocolo verbal, evocou seus conhecimentos prévios e os contrastou com as idéias do autor, buscando criar um contexto para a construção de significados. Mas a ausência de inferência-ponte e elaborativa a impediu de construir a macroestrutura. Nas seqüências de ensino propostas para o trabalho em sala sobre o texto 3 utilizou vários recursos com os alunos, entretanto, não os trabalhou de forma integrada. Fixou-se na reconstrução da microestrutura, relacionando as frases entre si e trabalhando no nível gramatical.

Diferente do seu processamento da leitura individual, P1 em classe quase não elaborou perguntas para evocar os conhecimentos prévios dos alunos relativos ao tema em questão. Também não utilizou atividades que encorajassem os alunos a realizar predições, inferências e hipóteses, ou a usar as macro-regras (texto1). Por exemplo, ao perguntar qual é o título, poderia ter realizado perguntas que levassem os alunos a antecipar, a mobilizar os conhecimentos que possuem sobre os personagens, e o tipo textual que iriam trabalhar. Além disto, não contextualizou o tema do texto com os acontecimentos sociais que o país estava vivendo, e que estavam presentes nos noticiários da televisão, tornando claro que não havia motivação e interesse em discutir e aprofundar no conteúdo implícito da fábula.

Concluindo provisoriamente, as estratégias que P1 utiliza para si não necessariamente reaparecem em sala de aula, parece-nos que o texto, a audiência e o contexto indicam o tipo de seqüência que usará para abordar o texto. E, até mesmo, vale destacar o inverso, as estratégias que utilizou em sala, por exemplo, o reconhecimento da estrutura textual, não as utilizou para si nos textos 1 e 2.

A falta de formação e informação sobre a importância das estratégias como recursos mediacionais que podem ser aplicados no enfrentamento do texto tem como consequência a ausência do uso ativo destas estratégias em classe ou em sua própria prática, resultando em um processamento textual menos eficiente na construção da macroestrutura.

6.2 Conhecendo um pouco da história da Participante 2

Encontramos a Participante 2 no primeiro dia em que fomos a Secretaria de Educação, para iniciar a pesquisa. Ela estava junto com o grupo de professoras assistindo a uma sessão de formação continuada do Programa Gestar. Logo que falamos da pesquisa, ela se mostrou interessada, preencheu o formulário de adesão e nos entregou. Estranhamos o fato de que muitas perguntas do questionário de adesão estivessem em branco, mas como ela estava com o braço direito enfaixado não estendemos nossas preocupações e confirmamos o nome dela. Somente mais tarde pudemos conhecer um pouco mais o processo pelo qual passa a professora.

P2 tem 41 anos de idade e 18 anos no exercício do magistério. Atualmente, está cursando letras.

Trajetória escolar

Quando criança ela e seus pais moravam numa fazenda. Na adolescência a família mudou-se para uma pequena cidade no interior da Bahia. No período em que morou na fazenda, estudava em uma escolinha rural na casa da própria professora. Segundo P2, a professora usava métodos tradicionais de ensino, como, por exemplo, a punição dos erros dos alunos mediante o uso da palmatória. De acordo com P2, a soletração de determinadas palavras as quais tinha dificuldade, e os castigos da professora ainda estão presentes em sua memória.

No curso normal teve bom rendimento e se recorda dos professores. Os seus pais sempre a incentivaram a estudar. Estudou o magistério por falta de opção. Considerou o primeiro ano de curso muito pesado.

Trajetória profissional

Logo que se formou começou a trabalhar no mesmo colégio no qual havia estudado. Gostou muito de trabalhar no local, onde ficou durante três anos. Depois se casou e mudou-se para o Estado de Goiás. Ressaltou os progressos profissionais que obteve em Goiás, com os programas de formação continuada.

Para P2, a entrada no magistério não foi uma escolha pessoal, mas mesmo assim alega que adora a profissão e que está na área certa. Ela tem 18 anos de magistério e, depois de ter sido aprovada em concurso municipal segue a carreira no ensino público.

A prática com a leitura e a compreensão em classe

P2 relatou suas dificuldades em lidar com os alunos da 3ª série que não sabem ler e nem escrever.

Agora que estou (docente) na 3ª série, estou tendo muita dificuldade, porque tem aluno que lê bem, mas não escreve. Eu fico pensando o que fazer com um aluno que sabe ler tudo, mas quando você dá um ditado, uma interpretação, você vê que eles não têm noção de escrita. Você fica perdida, porque quando está na 1ª, você vai alfabetizar eles.

P2 relatou a sua forma de trabalhar a leitura usando o jornal. Alega que não gosta de trabalhar muito com o livro didático, que os textos são sempre os mesmos.

Eu não trabalho só dessa forma, às vezes eu levo um texto de jornal, ou uma notícia. A gente faz interpretação, quem é o locutor. Qual a finalidade, porque ele escreveu aquele texto. Eu jogo as perguntas e não gosto de trabalhar muito com quadro e giz não. Não é porque eu não gosto do giz, não. Porque professor tem que gostar do giz. Mas ultimamente eu não tenho gostado muito do giz, não. Não gosto de levar a tarefinha rodada, nunca gostei.

(...) Às vezes eu trabalho a semana inteira com o mesmo texto. Você pode trabalhar muita coisa dentro do texto. Tem interpretação, tem os autores, tem a finalidade do texto. Tem muitas coisas que podem ser trabalhadas. Eu gosto de trabalhar assim e estou me dando muito bem com essas aulas, depois que eu modifiquei, eu melhorei bastante.

P2 considera a leitura no currículo escolar uma atividade muito importante. O tratamento que dá às atividades é bastante variado, vejamos:

A leitura tem que ser diversificada, você não pode ficar só naquele texto, texto, texto. Você leva imagem, você leva filme, oral, desenhos. Porque tudo eles fazem leitura. Por exemplo, quadro. Você leva um desenho, põe na lousa para eles falarem o que estão vendo. Então tudo é leitura. Através disso aí, eles vão aprendendo a ler, entrar na leitura. Livros de historinha também, a história é o seguinte... gibi, eles adoram. Porque são coisas engraçadas. Se eu passar aquela leitura que massacra eles, textos enormes, eles não gostam. Quando você é pequenininho, enquanto eu

escrevo na lousa, “nossa, tia, que texto pequeno, que texto bom para a gente ler”. A leitura é muito importante para a criança, nem só para a criança. Para todos nós.

P2 estabelece uma relação entre o seu gostar da leitura e o das crianças de sua classe. Para ela, a leitura é muito importante na vida da criança.

A criança e eu também gostamos muito de leitura. Eu aprendi, porque eu não gostava. Eu tento passar o melhor para meus alunos, porque eles aprendem a leitura.

P2 está atualmente cursando o ensino superior, financiado pela Secretaria de Educação. Sente que o seu maior desafio é vencer os estudos. Também relata sua dificuldade na leitura e compreensão de textos mais complexos que, segundo ela, chega a realizar três a quatro leituras para entender.

Eu li três vezes, porque eu sou assim, enquanto eu não entendo aquela coisa, para mim eu não aprendi. É do Juan Carlos Tedesco. É um livro de história, era para fazer uma síntese do livro. Eu li uma, duas vezes. Só na terceira vez que comecei a entender o livro. Era assim, na interpretação. O autor falava alguma coisa, na metade do livro ele desfazia o que ele dizia. Eu não entendi, olha lá na frente ele falou isso? Aqui ele está fazendo isso? Ele estava completamente enganado. Por exemplo, ele falava dos direitos humanos e tal, no final do livro ele falava outra coisa. Depois que eu fiz a tese toda.

P2 também destacou as dificuldades que sente na pronúncia de algumas palavras que alegou não saber soletrar. Demonstrou ser uma pessoa disposta a vencer as dificuldades, apesar de admitir que muito do que viveu (traumas na escola) ainda se faz presente em sua vida, o que a torna, algumas vezes, receosa e insegura.

Vejamos agora o desempenho de P2 no primeiro texto.

6.2.1 Resultados de P2 no texto 1

Apresentamos os resultados do texto 1 (A fadiga da informação) referentes às estratégias de compreensão usadas pela Participante 2.

Baseamos no número de acertos e na análise qualitativa das respostas que

foram categorizadas no NUDIST.

Tabela 15
Acertos e estratégias aplicados por P2 no texto 1

Acertos (30 pts. máximo)	Est. 1	Est. 2	Est. 3	IF (-)	Total
4 pontos - 12%	5	2	0	2	7

Legenda: Est. 1- Estratégia textual - Est. 2 - Estratégia de Conhecimento prévio e Inferência
Est. 3 - Estratégia automonitoramento - IF (-) Inferência negativa.

P2 acertou 12% das perguntas do questionário sobre o texto 1, e pudemos identificar pelas respostas o uso de dois tipos de estratégias: textuais e inferências, distribuídas em cinco tipos de subestratégias de compreensão, conforme discriminado na Figura 18.

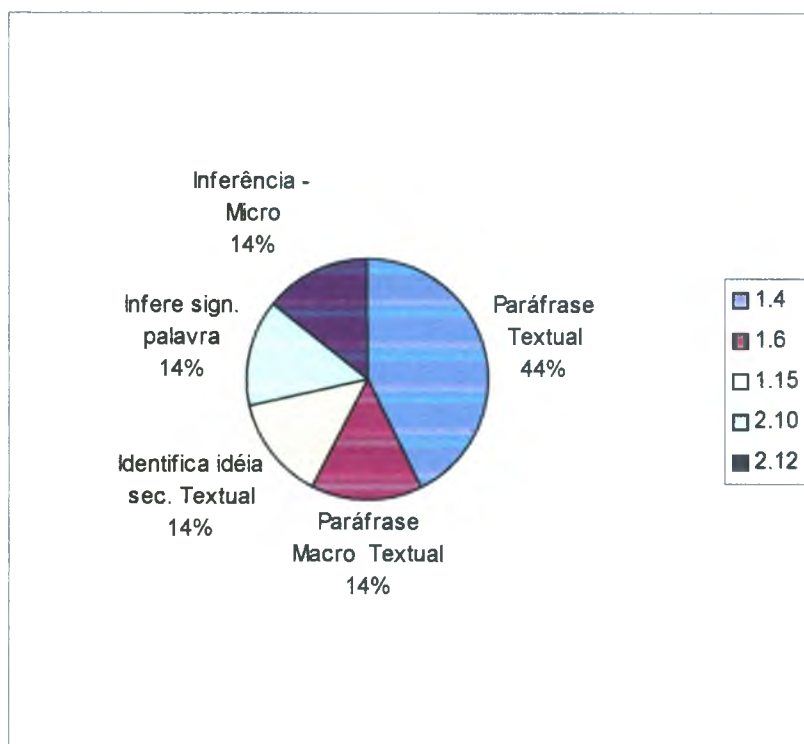


Figura 18. Frequência das subestratégias de P2 no texto 1.

O resultado do questionário (12% de acerto) e a quantidade de estratégias usadas demonstram a dificuldade de P2 em construir a macroestrutura textual. Vamos analisar os dados e as respostas dadas ao questionário.

P2 usou sete subestratégias. Os dados demonstram que as estratégias mais usadas foram as textuais (72%), com cinco ocorrências, com ênfase na elaboração de paráfrases (44%).

Do total de estratégias, 28% foram de inferências para extrair o significado da palavra (14%) e elaboração de inferência-ponte, para construir a microestrutura do texto.

Nas respostas ao questionário, P2 demonstrou desconhecer o tema sobre a internet, o que demonstramos ao longo desta seção.

Vejamos algumas falas referentes à pergunta 2 (o que é a fadiga da informação?) do questionário.

P2 respondeu:

Internet (computadores).

A resposta é vaga e equivocada. porque a doença não é a internet, mas sim o uso excessivo da internet. A resposta a esta pergunta não estava explícita no texto, deveria ser construída mediante o processo inferencial e de aporte de conhecimento prévio sobre a internet e seu uso.

Na pergunta 1: Qual é a idéia mais importante que o autor quis transmitir?

P2 respondeu:

Ele diz que a internet virou uma doença e transformou a capacidade do ser humano.

O autor do texto 1 ressalva a capacidade do ser humano, afirmando que continua restrita, limitada, diante da capacidade dos meios de comunicação de se multiplicarem. Vejamos este trecho do texto 2:

Pois os instrumentos de comunicação se multiplicam, mas o potencial de captação humana – do ponto de vista físico, mental e psicológico – continua restrito.

A questão 5: Quais são os argumentos que o autor utiliza para justificar a existência do que ele denomina a nova doença do mundo?

P2 respondeu:

Que a internet é a causa, pois ela se multiplicam os conhecimentos do ser humano.

Nesta resposta, na primeira oração, P2 reconhece a internet como causa, mas a segunda oração novamente afirma que os conhecimentos do homem se multiplicam.

Vale registrar as dificuldades de P2 na redação de um pequeno texto explicativo. Exemplo do texto citado anteriormente: *Que a internet é a causa, pois ela se multiplicam os conhecimentos do ser humano.*

Especificamente, quanto à concordância verbal, não domina as regras gramaticais, há ainda outros problemas de coesão, além de erros ortográficos, como mostra o exemplo a seguir:

Passar para o leitor que a internet tornase o ser humano doentil.

Na pergunta 12 do questionário: No último parágrafo, o autor acrescenta resultados de pesquisas, você acha que estes resultados confirmam o que ele pensa, contradizem ou ampliam? Por quê?

A resposta de P2 foi:

Contradiz, a informação e equilíbrio das situações.

As respostas elaboradas por P2 demonstram que a respondente modifica o sentido sintático e semântico das orações, provavelmente decorrente de dificuldades no reconhecimento do significado léxico e gramatical das palavras e orações.

Do total de 13 perguntas do questionário, duas não foram respondidas por P2, a saber:

Pergunta 3: A expressão “Já não se trata de imaginar como esse fenômeno possa ocorrer” significa:

Pergunta 9: Qual é a idéia que o autor quis expressar sobre as pessoas neste texto?

Não houve articulação das frases e orações mediante o processo inferencial que permitisse P2 avançar além da superfície do texto. A falta de conhecimento prévio sobre o tema do texto e, conseqüentemente, a ausência do processo inferencial resultou no desempenho insatisfatório na leitura. Em nenhuma resposta demonstrou estabelecer relações entre as microproposições para a construção da base textual. P2 também não soube reconhecer o tipo textual.

Mesmo tendo reconhecido algumas idéias-unidades isoladamente (finalidade do autor: *Passar para o leitor que a internete tomase o ser humano doentil*), não reconheceu as relações de causa e efeito que o texto descreve.

O resultado obtido aponta uma leitura superficial, com reprodução de idéias contrárias ao autor (*a internet multiplica os conhecimentos do ser humano*). Os vários estudos (Spilich, Vesonder, Chiesi & Voss, 1979) mostram que os leitores que possuem pouco conhecimento sobre o assunto do texto terão uma compreensão parcial do texto. Além disto, a ausência de conhecimentos no nível léxico (significado das palavras) e gramatical (função das palavras etc.) tornou a decodificação das palavras e orações um processo repleto de lacunas e ambigüidades que expressam o baixo rendimento no teste de compreensão e interpretação.

6.2.2 Resultados de P2 no texto 2

No texto 2 (*Polêmicas do Paladar*), identificamos as estratégias e as subestratégias de compreensão da Participante 2. Lembramos que o texto 2 possui uma estrutura do tipo classificatória, em que o autor trata das causas determinantes do paladar.

No caso de P2, começamos com a análise dos dados codificados no NUDIST como *Free*, dados que não fazem parte do modelo teórico, mas que interferem no processamento textual.

Durante o processamento do texto em curso (protocolo verbal), P2 procedeu a várias trocas e acréscimos de letras e pronúnciação de determinadas palavras diferentemente do que estava escrito e apresentou problemas na pontuação. As alterações durante a leitura na ortografia das palavras como adição do s, ou as mudanças de prefixos alteraram os significados do contexto.

Vejamos alguns exemplos de falas de P2, em que há troca e alteração na pronúncia das palavras:

Leu Manoel, e não o Monel.

Leu água tônica e água atômica, e não água tônica.

Leu Paulo, e não Paul

Leu neurologista, e não neurocientista

Leu otorrinolaringologista

Leu tais diferenças envolvem despro ou des pré disposição predisposições genéticas e culturais até uma sensibilidade maior das (...)

Vamos descrever as estratégias e subestratégias de compreensão leitora usadas por P2 no texto 2.

Tabela16

Quantidade de subestratégias textuais de P2 no texto 2

Subestratégias textuais	Quantidade
1.1 - Identifica uma palavra ou expressão desconhecida e busca os significados	1
1.2 - Utiliza os sinalizadores gramaticais para dar sentido ao que lê	1
1.4 - Parafraseia o texto ou partes do texto em busca da coerência local	15
1.5 - Constrói as proposições (predicado-argumento), relaciona as proposições linearmente entre si	1
1.6 - Parafraseia o texto para buscar a coerência global	1
1.7 - Seleciona proposições relevantes para a compreensão do texto e suprime o trivial	1
1.12 - Identifica a IP textual	2
Total	22

Entre 21 subestratégias textuais propostas pelo nosso modelo, P2 somente usou sete possibilidades. Das 22 subestratégias usadas, o item 1.4 (parafraseia o texto em busca da coerência local) obteve 15 ocorrências, correspondendo a 68% do total de estratégias textuais. A paráfrase é uma tentativa de obter a coerência textual, entretanto, se não ocorrer o processo inferencial, torna-se uma repetição das frases do texto, sem construir a base semântica macroestrutural. Extraímos alguns exemplos das paráfrases realizadas pela Participante:

Então tem pessoas que não gostam do chocolate porque às vezes é amargo porque é muito doce, e que o jiló também que é amargo né então será qual é a diferença entre o amargo ou o doce.

Deixa eu ver experiência na infância associada a um alimento teria a influencia decisiva no gosto...

Ahha, agora tem, sabe porque que tem, o jovem igual aqui fala, um grupo de jovem, um bebe e o outro não bebe

Da musica eu já falei. Nesse aqui oo que eu não sabia. Segundo o autor, nne, que é, não segundo o Manoel, não o Monel, ele fala ele é um pesquisador nee, ele fala que a substância encontrada na água atomica e outras que faz com que as pessoas são mais sensíveis, será que isto é verdade?

A análise destas paráfrases no contexto da compreensão de P2 revela que a dificuldade de decodificação das palavras e orações (significados) gerou a construção de paráfrases muito confusas, que sem o processo inferencial não é possível estabelecer coerência local e global, permanecendo as idéias desconectadas entre si e da base textual. E como veremos, o quantitativo de inferências-ponte foi insuficiente para associar os conhecimentos prévios evocados aos novos conhecimentos e para apoiar a construção da macroestrutura. Prosseguindo na análise, vejamos as subestratégias de conhecimentos prévios e inferências na Tabela 17 e depois voltaremos à questão sobre a construção da macroestrutura.

Tabela 17

Quantidade de subestratégias conhecimento prévio e inferência de P2 no texto 2

Subestratégias de conhecimento prévio e inferência	Quantidade
2.1 - Ativa os conhecimentos em busca do significado das palavras ou expressões	1
2.2 - Ativa os conhecimentos referentes aos sinalizadores gramaticais	1
2.3 - Ativa os conhecimentos relacionando-os aos conteúdos das frases	9
2.4 - Contrasta a informação do texto com conhecimentos e experiências	6
Subtotal - Conhecimento prévio	17
2.10 - Infere o significado da palavra a partir do contexto, pistas morfológicas etc.	3
2.11 - Infere a função dos sinalizadores gramaticais para dar sentido ao que lê	1
2.12 - Realiza inferência-ponte para a construção da microestrutura	3
Subtotal - Inferência	7
Total	24

Das subestratégias de conhecimento prévio e inferência aplicadas na compreensão leitora de P2 no texto 2, temos que entre as 15 possibilidades descritas no nosso modelo, somente sete foram usadas. A subestratégia de conhecimento prévio obteve 17 ocorrências, sendo nove ocorrências do item 2.3 (ativa os conhecimentos prévios), e seis ocorrências relativas ao item 2.4 (contrasta as informações do texto com seus conhecimentos). As subestratégias de inferência tiveram menor utilização, apenas sete, e se distribuíram em três ocorrências no item 2.10 (infere o significado da palavra a partir do texto), três ocorrências no item 2.12 (inferência-ponte) e uma ocorrência no item 2.11 (infere os sinalizadores gramaticais).

A análise de dados aponta que P2 aporta nove vezes seus conhecimentos prévios, vejamos alguns exemplos:

A cultura envolve muito isto, porque a cultura é o seguinte, porque no Ceará gosta de comer mugunzá e se ele vem para cá no Goiás ele gosta de comer muito arroz, gosta de come muita verdura lá ele já não gosta de muita verdura. Então é uma questão de cultura não é uma questão de genética. Isto é meu ponto de vista.

*(...) Bebes quando nascem, meu filho, por exemplo, a minha sogra falou tem que dar café amargo para ele para ele não ter cólica logo que foi chegando do hospital. Eu falei não, mas, ela falou ele não tem sensibilidade não sente o paladar não vai fazer nem cara feia. Ele tomou normal igual se fosse...
Agora eu entendi esta parte, agora vamos aqui...*

Em alguns casos, contrasta suas experiências com as do autor:

Então não é queeee, eu sou, por exemplo eu sou lá da Bahia, mas vim para o Goiás então eu vou me adaptar aqui, a cultura daqui, então eu acho que a sensibilidade é que vale mais. Não é tanto a cultura, né. Eu sei que a cultura é determinante sim, ela é determinante, só que do meu ponto de vista eu acho que ela é determinante, se você permanecer naquele lugar não mudar, ai ela é determinante nee, mas se você mudar não é?

Entretanto, o que observamos é que os conhecimentos prévios evocados não foram associados aos novos conhecimentos para ampliar a sua visão. Ainda neste

contexto, o processo inferencial de P2 também não serviu para unir, interconectar as entradas de informações num todo coerente. Ocorreu somente no nível local (microestrutura) e foi relacionado às idéias que não eram as mais relevantes. Vejamos:

Então porque tem pessoas sensíveis e têm outras que não são sensíveis.

Então aquelas que não gostam de jiló e não gostam de chocolate, então elas são mais sensíveis. Então eu cheguei ao ponto, eu cheguei ao ponto (dá risadas). E isto mesmo, não é?

Vejamos a próxima tabela.

Tabela 18

Quantidade de subestratégia de automonitoramento de P2 no Texto 2

Subestratégias de automonitoramento	Quantidade
3.3 - Fixa uma meta, planeja, antecipa, supervisiona e avalia (microestrutural)	1
Total	1

P2 usou somente um tipo de estratégia de questionamento do texto para ampliar sua visão. Mas não conseguiu responder a pergunta elaborada.

Ele, aqui também eu não entendi, porque ele fala assim nee. Existe, porém boas hipóteses. Qual são essas boas hipóteses?

A síntese da frequência das subestratégias está representada na Figura 19.

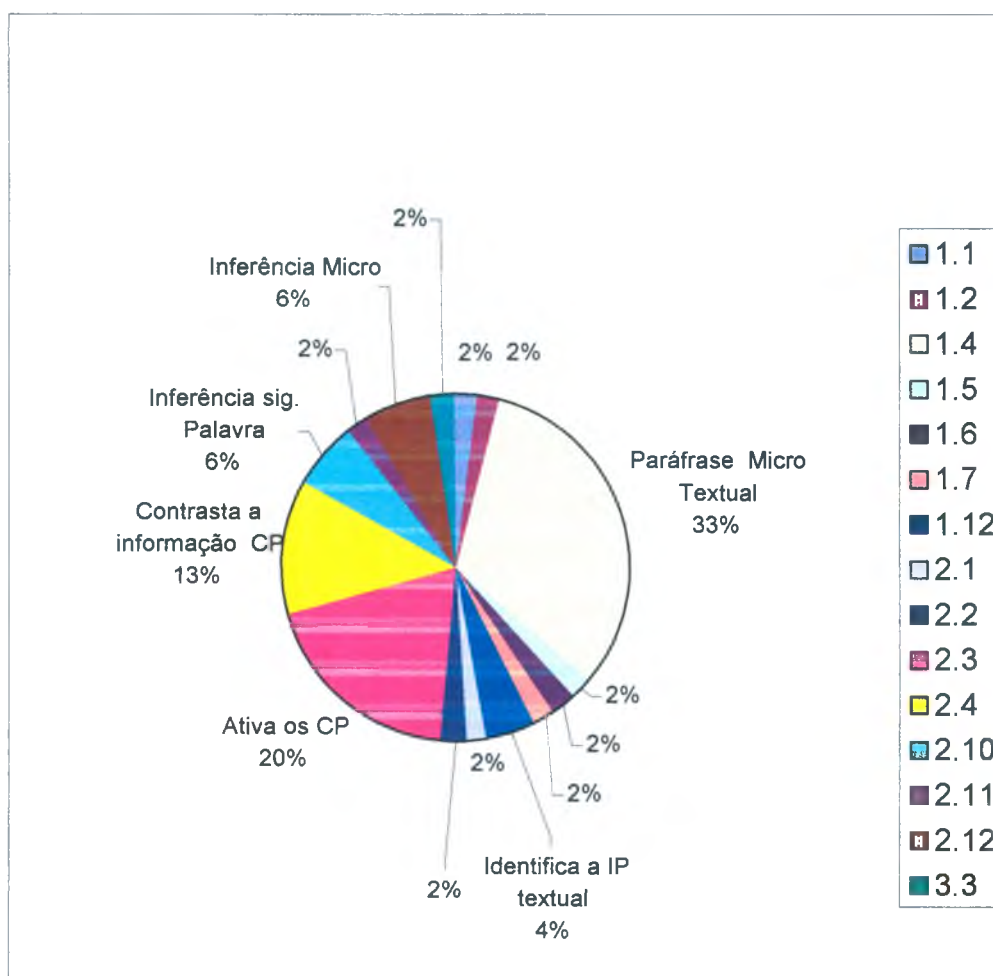


Figura 19. Frequência das subestratégias de P2 no texto 2.

Como mostra a Figura 19, P2 usou com maior frequência a paráfrase sobre a microestrutura (33%), a ativação de conhecimentos prévios (20%) e o contraste de conhecimentos em relação às idéias do texto (13%). Essas três estratégias usadas de forma isolada e não combinada não apoiaram a construção da macroestrutura textual. P2 limitou-se a selecionar e recordar algumas partes do texto, inclusive sem ativar nenhum tipo de conhecimento retórico que poderia guiar a compreensão.

O aporte de conhecimentos prévios sem relação direta com o tema do texto, por exemplo, a ênfase na questão da sensibilidade às substâncias dos alimentos, distorceu a compreensão da base textual levando-a a interpretações alheias às idéias do autor.

Podemos concluir provisoriamente que P2 apresentou dificuldades no nível básico do processamento textual, teve dificuldades de decodificação das palavras e orações, na leitura das palavras, na pontuação das frases e conseqüentemente em construir a base textual, permanecendo na superfície textual.

6.2.3 Resultados da classe de P2 no texto 3

Inicialmente, lembramos que P2 é a única que atua na 3ª série do ensino fundamental, as demais Participantes estão na 4ª série. Para a apresentação de dados e a análise das estratégias usadas por P2 diante do texto 3 (O homem e o touro), em sala de aula, iniciamos discutindo e comentando o plano de aula preparado por ela, depois identificamos as estratégias e as subestratégias aplicadas em classe.

Vale destacar que os alunos usam o tratamento de tia no contato com a professora. Outro fato interessante foi o uso de diminutivos das palavras, por exemplo, palavrinhas, musiquinhas, velhinho, papelzinho, falinha, bonitinho, respostinha, etc. Pareceu-nos que tais costumes podem ter sido trazidos da sua experiência com a educação infantil durante os anos em que atuou neste segmento. Entretanto, perguntamo-nos se, para alunos de 3ª série, entre 9 e 11 anos de idade, esta forma de tratamento deveria prevalecer.

Logo após a leitura do texto 3, antes de realizar o plano de aula, P2 comentou que gostou muito do texto, porque aborda, principalmente, o tema arma, um tema que está em discussão no país, e se refere a arma desta forma:

“Termo gerador que está acontecendo no nosso país”.

Com o texto em mãos, propôs que no plano didático pudesse trabalhar as questões da pontuação: frases interrogativas e exclamativas. Estabeleceu como objetivo da leitura: a compreensão do texto, a busca de informações a respeito do homem, ser humano, relacionamento homem-animal. Manifestou também interesse de trabalhar em ciências com o tema “montanhas”.

Planejou levar um cartaz do touro e o homem. Deveria trabalhar o título do texto *O touro e o homem* e elaborar perguntas antes da leitura sobre o que é o touro. Planejou usar uma ilustração do touro e do homem para levantar os conhecimentos prévios dos alunos. Disse que a leitura seria participativa, na qual um aluno inicia a leitura do primeiro parágrafo, um segundo lê outro parágrafo e assim sucessivamente. E a professora iria perguntando o que eles entenderam. Desta forma exploraria o assunto o touro e o homem. Depois da leitura, elaboraria perguntas para marcar as palavras desconhecidas e ao mesmo tempo buscaria o significado delas. Exploraria os dados sobre o texto, o autor, a finalidade do texto, o suporte, os interlocutores do texto. Por último, os alunos realizariam a interpretação oral e preencheriam o questionário.

Em termos de sua classe, quando perguntada se os alunos teriam muitas dificuldades, P2 respondeu que não. Na opinião dela a maior dificuldade é a escrita. Considerou o texto muito bom e engraçado. Alegou que os alunos teriam dificuldade de compreender a última frase: “ele me deu um espirro na cara, mas tia ele deu um tiro”. Além disto terão dificuldades de entender por que diz que o bicho homem é o mais valente do mundo, e o que o autor quis dizer com isto. Também ressaltou que as palavras mais difíceis (*bacamarte, desesperados, brenhas*) ela solicitaria a eles que procurassem no dicionário. P2 destacou a importância de realizar três ou quatro vezes a leitura, para depois os alunos buscarem a informação no texto.

As vezes você lê duas, três ou quatro vezes e ai um fala eu já entendi, mas o outro não, então leio para ele.

Vamos agora analisar as estratégias usadas em classe. Na análise dos dados ficaram evidentes a existência de cinco episódios (Tabela 19) que apontam uma convergência das atividades propostas e as realizadas em classe.

Tabela 19
Episódios e seqüências de ensino de P2 no texto 3

Episódio 1 - Preparação para a leitura
Seqüência de ensino 1.1 - Ativa conhecimentos prévios
Episódio 2 - A leitura da professora
Episódio 3 - Depois da primeira leitura
Seqüência de ensino 3.1 -Recapitulação das idéias
Seqüência de ensino 3.2 - Suporte
Seqüência de ensino 3.3 - Tipo de Texto
Episódio 4 - Segunda leitura alunos
Seqüência de ensino 4.1 - Identificar palavras desconhecidas
Seqüência de ensino 4.2 - Recapitulação das idéias
Seqüência de ensino 4.3 - Responder a perguntas sobre o texto
Seqüência de ensino 4.4 - Atendimento aos alunos sobre as perguntas
Episódio 5 - Responder oralmente as perguntas do texto
Seqüência de ensino 5.1 - Leitura das respostas sobre o texto

A seqüência de ensino apresenta estratégias diversificadas da leitura do texto, por exemplo, ativa conhecimentos prévios, identifica o título e parágrafos,

busca o significado das palavras no dicionário, recapitula a progressão das idéias do texto, identifica a idéia principal e os personagens, realiza a leitura pelos alunos, resposta individual as perguntas e correção das respostas com a participação dos alunos. Fizemos uma análise mais detalhada dos dados e exemplificamos com as falas de P2 e dos alunos.

Tabela 20
Quantidade de subestratégias textuais de P2 no texto 3

Subestratégias textuais	Quantidade
1.1 - Identifica uma palavra ou expressão desconhecida e busca os significados.	7
1.3 -Aplica as regras de pontuação na leitura e compreensão do texto para dar sentido à frase.	1
1.4 -Parafraseia o texto ou partes do texto em buscar da coerência local.	15
1.5 -Constrói as proposições (predicado-argumento), relaciona as proposições linearmente entre si.	20
1.15 - Detecta a idéia secundária e relações com outras idéias.	1
Total	44

Das 21 subestratégias textuais propostas pelo nosso modelo, P2 usou cinco. Do total de 44 ocorrências, a mais usada foi a 1.5 (constrói as microproposições), com 20 ocorrências, depois a 1.4 (paráfrase textual), com 15 ocorrências, seguida da 1.1 (identifica o significado da palavra), com sete ocorrências. Não foram usadas subestratégias de construção da macroestrutura, levando previamente a supor que não foi construída a compreensão global do texto, ficando no nível superficial de compreensão.

Vejamos alguns exemplos de como trabalhou a construção da microestrutura:

61: Professora: Ahh, procura o bicho homem pra saber a certeza, né, se era mesmo.

62: Professora: E aí o que aconteceu com o touro?

63: Aluna: O touro levou um tiro nas ventas.

64: Professora: Ahh, mas quem deu o tiro nas ventas do touro?

65: Alunos: o homem, o bicho homem.

111: Professora - O touro faz a primeira pergunta pra quem?

112: Alunos: Para o velho.

113: Professora: Ah, para o velho, muito bem!

114: Professora: E a terceira pergunta?

115: Alunos: A velhinha e o menino.

116: Professora: Ahh, para o menino.

117: Professora: E a segunda?

118: Alunos: A velha.

119: Professora: Ah, então vocês leram mesmo, né! E quem sabe falar para a tia... Isso aí eu não vou nem perguntar que vocês sabem... Quem foi que deu o tiro no touro?

120: Alunos: O homem.

121: Professora: Ah, muito bem! Quem é o amigo do touro?

122: Alunos: Os animais.

123: Professora: Ahh, os animais, ah, muito bem! Ahh, então vocês leram mesmo o texto.

A construção da microestrutura ocorreu mediante a elaboração de perguntas diretamente sob a base textual, focalizando nos aspectos explícitos. As perguntas são cronológicas, ou seja, seguem a seqüência em que ocorrem os fatos no texto. P2 repete inúmeras vezes as mesmas perguntas, para diferentes alunos.

Em nenhum momento, solicita que realizem inferências ou predições, perguntando o que pensam que poderia ter acontecido, ou por que determinadas decisões foram tomadas pelos personagens. O texto é o provedor de todas as respostas. Os alunos não são encorajados a pensar a lógica e a razão que levou os personagens a tomarem determinadas decisões.

Vejamos o recorte de outra seqüência:

173: Professora: Não, o que fez o bicho homem? Leia o texto aqui para você ver. O que foi que o bicho homem fez, você vai escrever aqui nas linhas, tá. Escreve aqui na linha, que fica bem bonitinho, tá! Olha lê aqui o texto, vê qual passagem que está. O que fez o bicho homem. O que foi que ele fez.

172: Aluna: Não sei escrever.

173: Professora. Ah, você sabe responder, mas você não sabe escrever. Então você pega e olha no texto. Se você leu, você sabe. Está certinha a resposta, só falta você escrever, procurar no texto e escrever.

Outros alunos também se queixaram que não sabiam escrever. P2 recomendou que fossem ao texto e copiassem as respostas. As perguntas elaboradas por P2 expressaram uma estratégia de repetição de argumentos para memorização da superfície textual.

P2 baseia sua hipótese de que não se pode atirar no touro porque ele é um animal irracional. Vejamos como ela lida com esta idéia na interação com os alunos:

22: Professora: *O touro é um animal racional ou irracional?*

23: Aluno: *Irracional.*

24: Professora: *Ele é irracional. E por que ele é irracional?*

25: Alunos: *Porque não pensa.*

26: Professor: *Ahh, chegou onde eu queria chegar, porque ele não raciocina, ele não pensa.*

27: Professora: *Já o homem é um ser vivo, que pensa, que raciocina.*

66: Professora: *Ahh, foi o bicho homem. Ahh, vocês acham isso certo, gente?*

67: Alunos: *Não.*

68: Professora: *Atirar nos animais. Não, por que, hein?*

69: Aluno: *Porque sempre o homem é mais forte que os animais, porque ele tem arma e muitas coisas que pode matar os bichos.*

70: Professora: *Nós não podemos usar o quê, as armas né, atirar nos animal, não pode porque ele é um bicho irracional, coitadinho do touro, né.*

É interessante que P2 depois de classificar o homem como animal racional e o touro como irracional, ela diz que *atirar nos animais não é certo, porque o coitadinho do touro é irracional*, mas o homem o fez. P2 não constrói uma crítica mais ampla relacionada a temas correlatos e próximos da realidade dos alunos.

Na fábula, o homem é denominado de bicho homem em razão de agir irracionalmente. Essa idéia está nas entrelinhas do texto, e pela intervenção de P2 poderíamos supor que esta interpretação não foi alcançada por ela, pela ausência de inferência extratextual e intratextual, ou seja, inferir considerando o contexto social e cultural (desigualdade entre homens e animais, campanha nacional de desarmamento) e inferir considerando as próprias idéias do texto. Já os alunos podem independentemente de P2, realizar esta inferência elaborativa. Mas nas estratégias proposta por ela faltou estímulo a uma leitura mais crítica sobre os conteúdos implícitos do texto.

Outra pergunta importante que foi destacada por uma aluna e desconsiderada pela professora foi: *o bicho homem deu um tiro ou um espirro no touro?*

269: Professora: *Fulana, o que que o bicho homem fez com o touro?*

270: Aluna: *Deu um tiro.*

271: Professora: *Ah, deu um tiro, mas aonde esse tiro?*

272: Outra aluna diz: *Não tia, deu um espirro na cara dele.*

273: Alunos *riem dela.*

274: Professora: *Não, que o bicho homem fez com o touro? Você já respondeu, olha aí no seu texto, pode olhar, pode ler. Vamos ver se ela vai responder correto. Vamos Fulana. A respostinha lá embaixo, o que que o homem fez com o touro. Vamos responder com a Fulana, gente?*

275: Alunos: *Deu um tiro nas ventas do touro.*

276: Professora: *Ahh, deu um tiro nas ventas de quem?*

277: Alunos: *Do touro.*

278: Professora: *Ahh, do touro. Muito bem!*

A pergunta da aluna não foi respondida: *Foi um tiro ou um espirro?* Na perspectiva do personagem touro, que desconhece os valores, armas e ferramentas da sociedade do homem, aquilo foi somente um espirro. A aluna questionou isto, mas esta interpretação não foi desenvolvida por P2.

Tabela 21

Quantidade de subestratégias de conhecimento prévio e inferência de P2 no texto 3

Subestratégias de conhecimento prévio	Quantidade
2.1 - Ativa os conhecimentos em busca do significado das palavras ou expressões	1
2.3 - Ativa os conhecimentos relacionando-os aos conteúdos das frases	2
2.4 - Contrasta a informação do texto com conhecimentos e experiências	1
2.6 - Ativa os conhecimentos (sinais que indicam no texto a macroestrutura)	1
2.7 - Ativa conhecimentos referentes aos esquemas sobre as estruturas textuais (sinalizadores)	1
Total - Conhecimento prévio	6

Na Tabela 21, das 15 subestratégias de conhecimento prévio e inferência propostas pelo nosso modelo, P2 utilizou cinco subestratégias de conhecimento prévio e nenhuma de inferência. A maior ocorrência foi a subestratégia 2.3 (ativação dos conhecimentos prévios dos alunos), as demais tiveram apenas uma ocorrência.

As estratégias de conhecimento da superestrutura referentes à gramática dos contos não serviram ao propósito de identificar a idéia principal do texto para apoiar na construção de níveis mais profundos de compreensão textual. P2 perguntou aos alunos sobre o tipo de estrutura e os personagens, mas não os levou a raciocinar como este tipo de estrutura refletiu a relação lógica das idéias e a seqüência dos fatos. Além disto, não mencionou a formulação de uma moral da história.

76: Professora: E esse texto assim, ele é um diálogo ou é que... fala para a tia.

77: Aluna: Ele é uma fábula.

78: Professora: Cê acha que é fábula? Quem acha que é fábula levanta a mão (alguns levantam). Quem acha que é um diálogo levante a mão (outros levantam) Por que é um diálogo, Fulana?

79: Professora: Fala pra tia, não precisa ter medo, pode falar.

80: Fulana: Eu não levantei a mão, não.

81: Aluno: Porque o touro está conversando com o homem.

82: Professora: Ah! Porque o touro está conversando com o homem. Ele está tendo um diálogo entre os dois personagens, né.

83: Professora: Quais são os personagens dessa história? Aponta os desenhos no quadro.

84: Alunos: O touro e o homem.

85: Professora: Ah! O touro e o homem. Mas será que o velhinho também faz parte dos personagens?

A abordagem da estrutura textual foi superficial e usada como uma técnica sem combinação com outras subestratégias para construir as relações lógicas da seqüência textual.

Em termos dos processos inferenciais, não usou nenhum tipo de inferência, o que também compromete bastante a compreensão. O processo inferencial é base da compreensão leitora, portanto, reafirmamos, se não foi usado, não foi construída a macroestrutura textual.

Vejamos a subestratégia de automonitoramento utilizada por P2.

Tabela 22

Quantidade de subestratégia de automonitoramento de P2 no texto 3

Subestratégia de automonitoramento	Quantidade
3.4 - Fixa uma meta, planeja, antecipa, supervisiona e avalia (macroestrutural)	2

No episódio 1, de preparação para a leitura, P2 elabora perguntas aos alunos buscando ativar conhecimentos sobre os conteúdos do texto. Estas perguntas orientam para a construção da macroestrutura textual; são perguntas focais que apóiam a contextualização da história. Entretanto, isoladamente não possuem efeito na construção da macroestrutura. Esta introdução deveria ter sido integrada à base textual durante a atividade.

Vejamos o exemplo de duas partes da aula, a seguir:

28: Professora: Então cês acham assim, que a historia entre o touro e o homem, como que vocês imaginam que vai ser a história entre o touro e o homem?

29: Aluna: Diferente.

30: Professora: Como será que vai ser? Será que vai ser diferente?

31: Alunos: Vai.

32: Professora: Quem acha que vai ser diferente? Será que vai ser igual está no gibi?

33: Alunos: Não.

34: Professora: Na revista?

35: Alunos: Não.

36: Professora: Do jornal?

37: Alunos: Não.

38: Professora: Será que uma história assim, contada na roça, na cidade?

39: Aluna: É uma historia contada pelo próprio touro.

40: Professora: Ahh, será? Vamos ver, será que vai ser assim mesmo? Eu vou fazer, vou passar o texto agora pra vocês e vocês vão com a tia acompanhar a leitura desse texto!

41: Professora: Cês vão estar lendo com a tia, vocês vão acompanhar a tia fazer a leitura, tá bom!

92: Professora: Então eles todos são personagens dessa história. Agora, vocês vão dar uma lida nesse texto, só com os olhinhos, com a mente, pra poder a gente fazer

uma boa interpretação desse texto, tá! Lê com atenção, vai olhando as palavrinhas que a tia vai mandar vocês circular umas palavrinhas aí do texto.

A Figura 20 mostra a síntese das estratégias usadas por P2 na atividade em sala de aula, revela a predominância da busca de significado das palavras (13%), a paráfrase (29%) e a construção de microproposições (38%) mediante a junção de frase a frase.

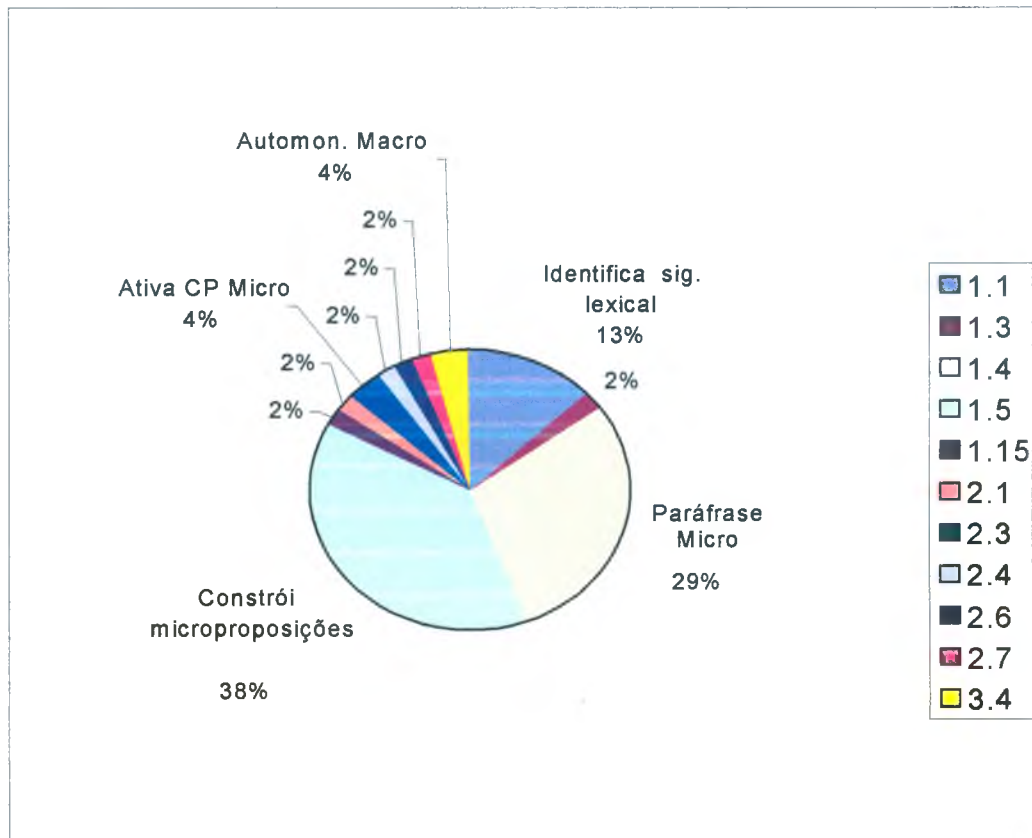


Figura 20. Frequência das subestratégias de P2 no texto 3 em classe.

De acordo com os dados, houve uma predominância de subestratégias de construção das microproposições textuais, ou seja, uma ênfase na construção da microestrutura, na conexão entre palavras, orações e parágrafos. Esta estratégia deve ser utilizada para a 3ª série do ensino fundamental, mas não como único recurso de ensino. A construção da macroestrutura (idéias principais), que é o objetivo do ensino da leitura, não foi alcançada por ausência de inferências e uso de macro-regras para seleção das idéias mais relevantes. Houve poucos processos de aporte de conhecimento prévio e de inferências, o que dificultou a obtenção de uma compreensão completa e detalhada. Muitos detalhes referentes à hierarquia familiar, à irracionalidade do homem no tratamento ao touro, à ingenuidade do touro na

interpretação do tiro, pensando que foi um espirro, à diferença cultural que separa o mundo animal e o mundo dos homens estavam implícitos na base textual e não foram acessados.

6.2.4 Relações entre as estratégias usadas por P2 em atividade individual e em classe

A Figura 21 demonstra o desempenho da Participante 2 nos três textos (T1, T2 e T3), a partir destes dados realizamos algumas interpretações comparativas.

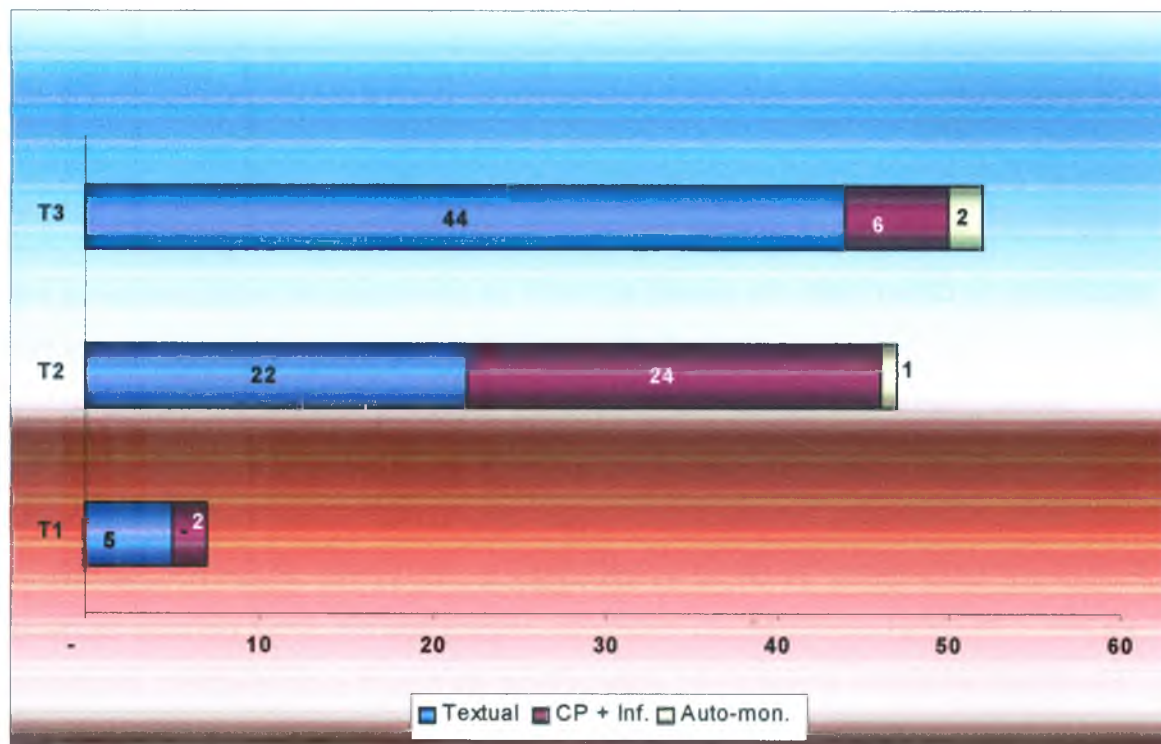


Figura 21. Comparação da frequência das estratégias de P2 nos três textos.

Na busca de relações entre o processo de compreensão leitora do professor e as práticas pedagógicas (Figura 21), há nitidamente um aumento progressivo de uso de estratégias que crescem em proporção com o tipo de atividade realizada e a demanda da tarefa. Fizemos uma síntese do desempenho de P2 em cada texto e, depois, relacionamos os três.

No texto 1, o resultado obtido por P2 é insatisfatório, representado graficamente pelo uso de estratégias predominantemente textuais (ocorrência 5), e conseqüentemente, não houve a construção da macroestrutura (idéia principal e as idéias secundárias do texto).

Já no texto 2, há uma predominância de aporte de conhecimentos prévios (24) sobre a microestrutura, entretanto, P2 não obteve logro na construção da macroestrutura textual. Os processos inferenciais que poderiam ter resultado na obtenção da coerência local e global não foram realizados, e a leitora permaneceu no nível superficial do texto.

P2 não aplicou nenhuma macro-regra (seleção, generalização, construção e integração) na base textual, nem para si e tampouco em classe. Um fato interessante foi que usou de algumas estratégias de automonitoramento que também não a apoiaram de forma ativa na compreensão textual.

No texto 3, vale associar a prática da professora com o relato de sua vida escolar e acadêmica. Sua experiência de muitos anos no ensino infantil e fundamental, a conduz a um tipo de prática com textos, que denominamos de prática escolarizada, na qual a uniformização de determinados procedimentos prevalece sobre a necessidade de adapta-los ao nível da classe, em detrimento de atividades desafiantes e encorajadoras de predições e inferências.

A seqüência didática proposta e cumprida em classe expressa práticas tradicionais, escolarizadas conforme a seqüência proposta pelos próprios livros didáticos. O planejamento didático não teve a função estratégica de despertar curiosidade, de realizar inferências e predições ou de ativar conhecimentos prévios relevantes sobre o tema. As estratégias aplicadas basearam-se nos níveis lexicais e gramaticais, envolvendo a busca de significados, paráfrase e estabelecimento de microproposições.

As subestratégias usadas por P2, durante a aula, não evoluíram além da base textual (microestrutura), e foi marcada pela ausência de inferências e de explicitação das idéias implícitas.

P2 mesmo tendo se referido a questões de violência no país, desarmamento etc., não conectou esses conhecimentos de mundo aos conteúdos do texto. Parece que são dois mundos distintos, o mundo textual e o mundo social.

Para estabelecermos relações entre o processo de P2 e suas práticas pedagógicas, devemos resgatar a fala de P2 durante a entrevista. Na entrevista, P2 aponta suas dificuldades nos estudos e, particularmente, na compreensão e interpretação de textos; os resultados da pesquisa confirmam os dados revelados por ela. Demonstrou trabalhar a compreensão de forma mecanizada, pedagogizada

e como reprodução e memorização das idéias da superfície do texto, fato este que ela já havia expressado na entrevista da trajetória escolar e profissional.

O desempenho de P2 nos textos 1 e 2 revelou procedimentos de um leitor pouco experiente: realizou troca de letras, cometeu erros de pronúncia e pontuação, além disto, apresentou dificuldades na decodificação das palavras. Constatamos que as dificuldades na compreensão estão refletidas nos resultados obtidos nos três textos. Entretanto, é difícil diagnosticar se P2 trabalha a leitura desta forma porque não consegue aprofundar na compreensão e, portanto, não identifica as estratégias de leitura, ou se por não ter consciência das estratégias de leitura não consegue usá-las. O anexo 12 demonstra todas as estratégias usadas por P2, sendo que foram somadas as aplicadas nos textos 1 e 2.

Comparando o desempenho de P2 nos textos 2 e 3, encontramos alguns dados interessantes. No texto 2, observamos que P2 aporta muitos conhecimentos prévios que não são relevantes para a compreensão textual, e resultam em uma interpretação alheia ao que propõe o próprio autor. Diante dos conhecimentos ativados e não processados, P2 se perdeu na construção da microestrutura textual e, seguramente, não construiu uma compreensão global do texto. Já em sala de aula, no texto 3, P2 utiliza procedimentos diferentes, baseia-se predominantemente na estratégia textual (44 ocorrências), na construção da microestrutura, e não encoraja os alunos a aportar os conhecimentos prévios como faz no processo dela. Isto demonstra que P2 não utiliza a mesma lógica para si e para a sala de aula. São lógicas diferentes de interpretação e de ensino da compreensão.

Pode-se inferir que o texto narrativo estimulou mais P2 a investir na construção da base microestrutural. O texto 2, por ser um texto expositivo classificatório, exigiu outras demandas de P2 com as quais não soube manejar. Nos três textos não houve a construção da macroestrutura, demonstrando sérias deficiências procedimentais nos níveis mais básicos (lexical e gramatical), que comprometem a execução nos níveis mais complexos do processamento textual.

Com base nesses resultados, ficaram evidentes a necessidade e a urgência de se investir no desenvolvimento e na formação continuada de P2 na leitura, tendo em vista as fraquezas pedagógicas no enfrentamento do texto como recurso didático de ensino e de aprendizagem.

6.3 Conhecendo um pouco da história da Participante 3

Durante a entrevista, a Participante 3 explicou o por quê de ter aceitado o convite para participar da pesquisa. Tinha interesse em conhecer a pesquisadora, porque quer um dia fazer o mestrado e continuar estudando. Estava curiosa para saber como era trabalhar com pesquisa. P3 tem 13 anos de docência. Realizou dois cursos de ensino médio, um presencial e um na modalidade de ensino a distância (Proformação).

Trajetória escolar

Durante a infância morou no campo com a família até os sete anos. Como não havia escola perto, o pai comprou uma casa na cidade para que os filhos pudessem estudar. E, à medida que os filhos iam atingindo a idade escolar mudavam-se para a cidade. P3 foi aos sete anos morar com sua irmã na cidade. A mãe faleceu quando os filhos ainda eram pequenos, P3 tinha cinco anos de idade. Morou na casa de sua irmã até completar a 8ª série. O pai se dividia entre a cidade, os filhos e a chácara onde morava.

Era muito difícil porque nós tínhamos muita vontade de estudar, eu sempre gostei muito de estudar. Eu quero fazer como você, passar minha vida estudando. Mas no lado financeiro, era tudo muito difícil.

Foi essa luta até a 8ª série, só que quando eu fiz 14 anos eu já comecei a trabalhar também e já ajudava bastante. Minha família toda foi assim, meus irmãos também iam trabalhando. Trabalhei de babá muito tempo, depois passei a trabalhar de doméstica na casa do outros. Trabalhei em casa de família até os 18 anos.

P3 estudou até a 8ª série e parou os estudos, teve uma gravidez, casou e teve o 1º filho. Depois de nove anos, retornou à escola. Durante este período, não somente trabalhou mas se dedicou à casa e aos filhos. No período em que ficou sem estudar, o irmão tinha uma chácara, uma fazenda, e queria montar uma escolinha. Então, em 1991, o irmão montou uma escolinha e P3 foi trabalhar com ele, foi a primeira vez que deu aula. A coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação a recebeu como professora e lhe deu um *chamequinho*, um livro de matemática e uma caixa de giz. Segundo a Participante, tudo que ela sabia ensinar

era o que havia aprendido até a 8ª série. A sala de aula era improvisada, ficava num galinheiro. Ela e a cunhada limparam tudo e foram convidar os meninos da redondeza para montar a escola. A cunhada e o irmão queriam montar a escola por causa dos filhos, pois não havia escola nas redondezas.

Trajetória profissional

P3 iniciou na profissão como professora leiga, porque ainda não tinha completado os estudos. A ausência de recursos materiais, pedagógicos e a infraestrutura marcaram o início de sua vida profissional.

Teve uma vizinha que forneceu uma folha de compensado para a gente começar a escrever. Um dava um balde, outro dava um banquinho e assim nós montamos a casa. Ficamos nessa coisa por 6 meses. Em 6 meses o prefeito construiu a escola. Uma escolinha para a gente, muito bonitinha. Comecei a trabalhar e fiquei 11 anos na escola, trabalhando de 1ª a 4ª série. Quando eu comecei a trabalhar, eu comecei a estudar também. Fazer cursos de capacitação. Na época era chamado de curso de reciclagem. Nas férias a gente vinha pra cá estudar, nos finais de semana. Aqueles cursos que a gente fazia de preparação.

Em 1992, P3 fez um concurso para assistente de ensino e foi aprovada. Trabalhou como assistente porque não tinha o magistério. Em 2001, terminou o curso de formação e fez outro concurso, mas desta vez para Professora nível 1. Ao passar neste concurso, teve de retornar para a cidade, não poderia mais trabalhar na zona rural. Em 2001 prestou o vestibular e foi aprovada em uma universidade onde cursa pedagogia.

P3 estranhou bastante a mudança da zona rural para a cidade, segundo ela na roça as crianças são mais compreensivas e cativam os professores, mas na cidade é diferente.

A prática com a leitura e a compreensão em classe

P3 aponta a leitura como um processo de interpretação, apresenta hábitos de leitura para os estudos, como sublinhar os pontos-chaves, ou pontos mais difíceis. Reconhece suas dificuldades em algumas partes e sabe que tem que ler mais vezes para compreender (usa técnica de leitura, releitura e sublinhar).

Entender o que está me passando, a interpretação daquilo. Ultimamente eu estou lendo mais são apostilas... Livros da faculdade, coisa assim. Eu busco entender. Eu gosto de sublinhar aqueles pontos que eu... Às vezes eu leio e tenho dificuldade para pegar. Para algumas coisas eu tenho que ler duas ou mais vezes para pegar. Eu gosto de pegar os pontos-chaves. Quando eu estou lendo, eu gosto de estar com um lápis ou marcador de texto na mão, para ficar sublinhando. Eu vou lendo e sublinhando, para depois voltar e compreender melhor o que o texto está falando.

A leitura dos alunos parece ser uma atividade constante em sala. P3 mencionou que gosta de trabalhar com livros, revistas, jornais. Trabalha com projeto de leitura, e usa o cantinho de leitura.

Como eu vou fazer para motivar eles a fazerem essa leitura, e como fazer para concentrar. Essas são as coisas mais difíceis, porque a leitura em si, para a criança tem que ser muito prazerosa tem que ser muito motivada. Então tem muita dificuldade para encontrar uma forma para manter a criança motivada e concentrada para fazer a leitura.

Para ela, a maior dificuldade é a interpretação. Assim utiliza várias estratégias em classe, vejamos:

Eu gosto de fazer sempre os concursos de leitura na sala, onde a gente usa microfone, palanquinho de leitura, ou um colega lê para o outro. Sempre peço para eles lerem em casa, lerem para o espelho mesmo. Quando eles lêem em voz alta, eu acredito que eles aprendem melhor. Muitas vezes eles comentam que a família não tem tempo, quando eu passo uma leitura para casa, então eu peço para eles lerem para o espelho. Eu sempre faço isso.

A breve história que P3 nos relatou demonstra empenho em sua vida estudantil e profissional para vencer as dificuldades que sua condição financeira lhe impôs. Começou a trabalhar no magistério ainda criança (15 anos de idade) e desde então tem buscado permanentemente formas de atualizar e acompanhar as demandas de alunos e suas próprias expectativas. Tem muita vontade de continuar

estudando, realizar um mestrado, quiçá um doutorado na área. No ensino médio, realizou dois cursos de magistério.

Vejamos o desempenho de P3 no primeiro texto.

6.3.1 Resultados de P3 no texto 1

Foram apresentados os resultados do texto 1 (A fadiga da informação) referentes as estratégias de compreensão usadas pela Participante 3.

Baseamos no número de acertos e na análise qualitativa das respostas que foram categorizadas no NUDIST. Os dados estão na Tabela 23.

Tabela 23 Acertos e estratégias aplicados por P3 no texto 1

Acertos (30 pts máximo)	Est. 1	Est. 2	Est. 3	IF (-)	Total
13 pontos - 43 % acertos	10	4	0	0	14

Legenda: Est. 1- Estratégia textual - Est. 2 – Estratégia de Conhecimento prévio e Inferência Est. 3 – Estratégia automonitoramento - IF (-) – Inferência negativa.

P3 apresentou um nível de acerto de 43% às perguntas do questionário sobre o texto 1. Pudemos identificar o uso de dois tipos de estratégias, textuais e conhecimentos prévios e inferências, e 9 tipos de subestratégias de compreensão, conforme discriminado na Figura 22.

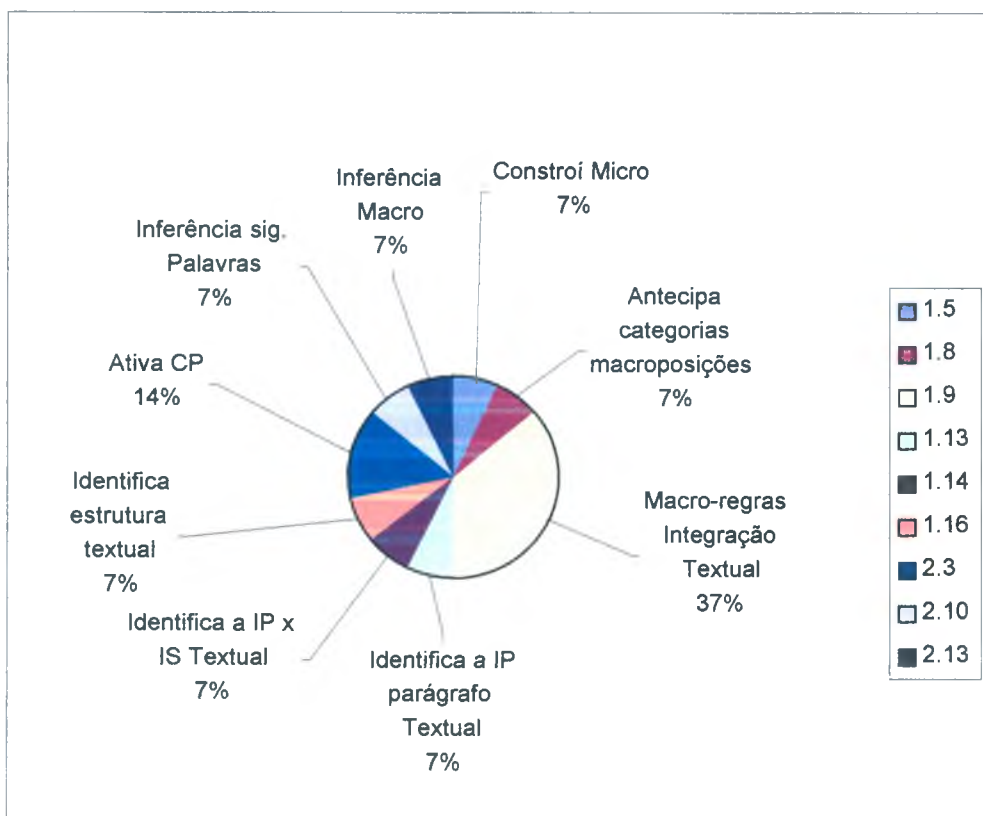


Figura 22. Frequência das subestratégias de P3 no texto 1.

Os dados demonstram que as estratégias mais usadas foram as textuais (72%), sendo 37% de macro-regras.

De acordo com os resultados do questionário, P3 detinha conhecimentos sobre o tema internet o que possibilitou o uso de macro-regras, aplicadas na microestrutura a interpretação do texto. A interpretação pessoal sobre a internet de P3 extrapola as idéias do autor, mas não o contradiz. P3 abstraiu os temas ou idéias mais gerais do texto, que foram inferidas mediante a aplicação de determinadas macro-regras, vejamos alguns resultados da Participante.

Ao ser perguntada sobre qual é a idéia principal, P3 responde:

Macro-regra de construção: *A evolução da tecnologia, e os benefícios e malefícios que ela nos trás.*

Ao ser perguntada sobre os argumentos que o autor usa para justificar a existência da doença:

Macro-regra de generalização: *A preocupação com este crescimento, e as conseqüências que ele pode trazer a humanidade.*

Ao responder a pergunta sobre as conseqüências da doença:

Macro-regra de construção: *O acomodismo, o homem vem se tomando cada vez mais sedentário e até mesmo a má informação.*

Ao explicar o que é a paralisia da capacidade analítica:

Macro-regra de construção: *É a manipulação, hoje a tecnologia vive alojada no cérebro humano.*

Ao responder sobre a conclusão do autor disse:

Macro-regra de generalização: *É que esta doença está ai bem próxima, não tem cura e só tende a cada vez mais aumentar.*

É interessante destacar que P3 teve 57% de erros nas perguntas mais básicas do texto, não tendo processado adequadamente a base textual. Entretanto, constrói a macroestrutura sem ter estabelecido as relações causais da microestrutura, e por isto deduzimos que seus conhecimentos e processos inferenciais a guiaram na construção das idéias principais e não o texto base.

Neste caso, se compararmos este procedimento com a representação da compreensão, enquanto radar que capta as tessituras textuais e imprime um significado ao texto, podemos reafirmar que, de fato, P3 usou muito bem o seu radar cognoscitivo, mas deixou escapar as tessituras mais finas do texto que não foram captadas por grandes ondas.

Por exemplo, diante da pergunta sobre o significado da frase do texto *já não se trata de imaginar como esse fenômeno possa ocorrer*, P3 respondeu:

A informação vem tão rápida que nós seres humanos não estamos mais conseguindo acompanhá-las.

Este resultado de P3 demonstra que ela realizou uma inferência extratextual, ou seja, buscou coerência desta frase com o mundo externo, mas sua resposta está equivocada em relação ao enunciado da pergunta.

Veamos outra resposta de P3 ao texto a qual demonstra que ela reconhece a estrutura textual (causa e conseqüência):

22: *Mostrar que apesar de ser hoje a tecnologia que nos movem, temos que estar atento a todas as causas e conseqüências que ela nos tráz.*

A partir dos dados, pode-se perceber que P3 demonstrou ser capaz de formar a macroestrutura do texto. Realizou inferências a partir da associação dos seus conhecimentos prévios à base textual, selecionando assim, as idéias mais importantes do texto (*“é que a doença está ai bem próxima, não tem cura e só tende a cada vez mais aumentar”*).

Pode-se perceber que P3 detinha conhecimentos prévios e esquemas, mas a ausência de estratégias cognitivas mais próximas da base textual (paráfrase, construção de microproposições etc) não lhe permitiu obter uma compreensão completa e detalhada do texto.

Ressaltamos que o leitor experiente dedica cuidado e atenção no tratamento do texto, que deve ser trabalhado de forma completa e detalhada, especificamente, enquanto objeto didático e fonte de aprendizagem. Em nossa análise do uso de estratégias de compreensão por P3, consideramos que ela não obteve uma compreensão completa e global do texto, tendo acertado apenas 43% das questões, mesmo obtendo um bom nível de interpretação do texto.

6.3.2 Resultados de P3 no texto 2

No texto 2, (Polêmicas do Paladar), identificamos as estratégias e as subestratégias de compreensão do professor. Entretanto, antes de discutirmos os resultados, temos que expressar como foi realizada a primeira leitura do texto 2. P3 realizou a leitura do texto ativando vários conhecimentos e realizando inferências durante o seu em curso. Enquanto lia, demonstrava curiosidade, elaborava hipóteses, predições e inferências. Com este procedimento, antecipou questões que ia aprofundar posteriormente. Exemplos descritos a seguir:

3: Lê o título e fala: *Então, polêmicas do paladar provavelmente vem de diferenciação do paladar, coisas diferentes, maneiras diferentes, né.*

7: Lê: *Existem porém boas hipóteses e fala: Cada um tem, cada um, uma forma de pensar, uns acham que é de uma forma e já acham que é de outra, cada um dá sua opinião.*

13: Lê: *Mas estes casos relacionados ao amargor, e fala: Éé mas eu acho, eu já penso de forma diferente, eu acho que tem pessoas que não é pelo ... pêra ai deixa eu ler de novo, acho que eu li errado.*

Esta forma de leitura é estratégica, porque, à medida que percorre o texto, elabora hipóteses, antecipa questões, prevê possíveis dificuldades, baseado em vários elementos textuais, como o título, pistas e sinais que ajudarão na decodificação e compreensão leitora. É como se conversasse com o texto e predissesse algumas coisas, ativando conhecimentos prévios que usará para a construção da macroestrutura.

Também, contraditoriamente, P3 apresentou problemas de pronuncia de determinadas palavras, bem como ausência de atenção na leitura dos sinalizadores da pontuação.

Vejamos as estratégias e subestratégias de compreensão leitora usadas pela P3 no texto 2.

Tabela 24
Quantidade de subestratégias textuais de P3 no texto 2

Subestratégias Textuais	Quantidade
1.1 - Identifica uma palavra ou expressão desconhecida e busca os significados	4
1.4 - Parafraseia o texto ou partes do texto em busca da coerência local	10
1.5 - Constrói as proposições (predicado-argumento), relaciona as proposições linearmente entre si	4
1.6 - Parafraseia o texto para buscar a coerência global	3
1.7 - Seleciona proposições relevantes para a compreensão do texto e suprime o trivial	1
1.9 - Aplica as macro-regras para derivar as macroproposições (idéias principais) e para obter coerência global	1
1.12 - Identifica a IP textual	1
1.17 - Identifica e categoriza a organização retórica do texto	1
Total	25

Das 21 subestratégias textuais que poderiam ser usadas segundo o nosso modelo, P3 usou 8 subestratégias. Da ocorrência de 25 subestratégias, o item 1.4 (paráfrase do texto em busca da coerência local) obteve a maior freqüência (10).

Vejamos alguns exemplos de paráfrases elaboradas por P3:

5: É uma maneira, outra forma de gostar né, cada um gosta de uma forma diferente. Então, provavelmente a ciência ainda não tem, a ciência ainda não chegou é como ela vai, uma fórmula para explicar porque essas pessoas gosta de um e outros não.

9: Então, segundo esse neurologista, pra ele é devido as sensibilidade das papilas (pápilas) gustativas, é que alguns têm mais gosto pelo amargo e outros mais pelo doce.

25: Então eles ainda não têm alguma, uma coisa assim, que explique porque essa pessoa, uma pessoa gosta de uma forma e as outras de outra. Não existe nenhuma explicação concreta para isto.

As paráfrases somente serão eficazes se apoiarem, mediante a inferência, as relações causais entre uma cadeia de concepções, conectando os significados de diferentes e sucessivas orações. Vejamos como P3 procede neste processo de realização de paráfrase.

74: Ele busca aqui como ele diz, quando ele falou dos órgãos da papila gustativa, essas guaninas que ele falou, a cultura, a genética, a hereditariedade, ele falou também de hereditariedade, não falou.

76: Primeira idéia que ele quis explicar foi o porquê do gosto, porque as pessoas têm diferenciação desse gosto, tanto é que o próprio título já vem falando, né, polêmicas do paladar, a diferenciação desse gosto.

As falas 74 e 76 demonstram que P3 elabora a idéia principal, mas sem conectar com as idéias secundárias, construindo assim uma macroestrutura incompleta.

Na paráfrase, o leitor usa suas próprias palavras para relatar o conteúdo do texto em busca da coerência local. E para ser eficaz no processamento do texto, é necessário que os conhecimentos prévios relevantes (em consonância com a base textual) sejam ativados e que o processo inferencial se realize preenchendo lacunas, resolvendo problemas de ambigüidades e relacionando as frases em busca de coerência local e global. Os processos de coerência local e global são importantes

por resultarem na construção das idéias principais do texto, que é o objetivo educacional da compreensão leitora.

Entretanto, P3 não estabeleceu as relações entre orações para construir uma macroestrutura coerente e global, mesmo tendo aplicado a macro-regra de integração. Vejamos a fala a seguir:

11: Então isto vai ser genético da forma como nasceu.

Neste exemplo acima, P3 inferiu o significado de genético a partir da base textual, aplicando a macro-regra de integração sobre a microestrutura.

Prosseguimos na análise para complementar o caso de P3 na compreensão da Tabela 25 e depois voltaremos à questão sobre a construção da macroestrutura.

Tabela 25

Quantidade de subestratégias conhecimento prévio e inferência de P3 no Texto 2

Sub-estratégia de conhecimento prévio e inferência	Quantidade
2.3 - Ativa os conhecimentos relacionando-os aos conteúdos das frases	6
2.6 - Ativa os conhecimentos (sinais que indicam no texto a macroestrutura)	1
Subtotal de conhecimento prévio	7
2.10 - Infere o significado da palavra a partir do contexto, pistas morfológicas etc.	2
2.12 - Realiza inferência ponte para a construção da microestrutura	1
2.13 - Realiza inferência elaborativa para a construção da macroestrutura	1
Subtotal de inferência	4
Total	11

Das subestratégias de conhecimento prévio e inferência usadas na compreensão leitora no texto 2, temos que entre 15 subestratégias, conforme o nosso modelo, somente 6 foram usadas, sendo que 7 ocorrências foram referentes a estratégia de conhecimento prévio, (ativa conhecimentos prévios relativos aos conteúdos das frases 6 ocorrências). Entre as ocorrências, 4 foram de inferência (infere o significado da palavra a partir do texto, inferência ponte e inferência elaborativa).

Os resultados apontam que P3 utilizou seus conhecimentos prévios, vejamos alguns exemplos:

36: *Óbvio, porque quando a gente não gosta de uma coisa e é forçada aquilo né uma... este tipo de experiência a gente acaba não gostando delas e fica aquilo pra sempre.*

37: *Ou então, se você gostou aquilo tomou porque era pequena e aí fica ...*

(...) 84: *Também ele falou também uma coisa que eu achei muito coisa foi da experiência: quando a gente tem uma boa experiência ou uma má experiência com o alimento. Por exemplo, quando eu era pequena eu não gostava de jiló para nada, mas eu tinha que comer jiló, porque botava no meu prato e eu tinha que comer esse jiló.*

85: *E hoje eu não guento nem ver o jiló, mas eu não faço isto com os meus filhos hoje. Mas quando era pequena faziam comigo, então eu tinha que comer, hoje quando vejo o jiló na minha frente então, fica para sempre marca.*

86: *E quando gosto, quando gosta, eu lembro que quando eu, a gente morava na fazenda eu tinha uma fruta que eu adorava taiobinha do mato, iii nossa, eu adorava essa fruta, e hoje eu sou louca por ela, quando vejo, gosto demais, acostumei a comer, a gente ia para o mato caçar passarinho, até hoje eu lembro, até hoje não esqueci. E o jiló como eu tive esta experiência...*

Entretanto, os conhecimentos e experiências evocados não foram relevantes paráfrase integrar com a informação do texto, ampliando o seu significado. Também os dados mostraram que P3 não produziu inferências suficientes para a integração desses conhecimentos à base textual semântica. E isto indica que não pode construir a macroestrutura textual.

P3 extrapolou a compreensão da palavra sensibilidade ao amargor para a sensibilidade no sentido de sentimentos e emoções. Veja a interpretação a seguir:

15: *Então ele quer dizer que, de acordo, com a pessoa, a forma como a pessoa ta é o jeito que ele vai gostar.*

91: *Esses casos do amargo, porque é raro uma pessoa gostar do amargo, porque a maioria das preferências é relacionada a fatos sociais. Então se a pessoa é assim mais amarga, dependendo do dia em que ela está, ela tem a preferência, mas geralmente as pessoas gostam mais do doce.*

Esta interpretação dada à palavra sensibilidade no texto interview negativamente no processamento textual, a desviou do proposto pelo autor e a levou

a uma interpretação alheia às intenções do autor, o que, conseqüentemente, a impediu de extrair a idéia principal do texto.

Vejamos agora a Tabela 26 com as estratégias de automonitoramento.

Tabela 26
Quantidade de subestratégias automonitoramento de P3 no texto 2

Subestratégias de automonitoramento	Quantidade
3.3 - Fixa uma meta, planeja, antecipa, supervisiona (nível microestrutural)	1
3.4 - Idem (nível macroestrutural)	1
Total	2

As estratégias de automonitoramento foram usadas escassamente e, mesmo tendo sido levantados pontos importantes por meio de autoquestionamento, estes questionamentos não foram usados como ferramentas para apoiar a P3 na compreensão do texto. Dois exemplos de automonitoramento sob a microestrutura (turno 13) e a macroestrutura (turno 3), respectivamente:

13: Éé, mas eu acho, eu já penso de forma diferente, eu acho que tem pessoas que não é pelo ... péra ai, deixa eu ler de novo acho que eu li errado.

3: Lê o título e fala: então, polêmicas do paladar provavelmente vem de diferenciação do paladar, coisas diferentes, maneiras diferentes, né.

Vejamos outros exemplos de como ela descreve seu próprio processo de leitura e busca do significado das palavras.

22: Bom, primeiro, eu tenho assim o hábito de ler, eu gosto de fazer uma breve leitura, para depois eu ler e compreender, aí eu já li direto, foi muito boa, né, não vou ter dificuldade para ler, porque não fiz aquela leitura prévia antes, para ler.

52: Entrevistadora: E normalmente quando você está lendo e encontra palavras que não conhece, qual é o seu procedimento?

53: P: Quando eu tô lendo assim, normalmente eu sublinho elas para depois eu buscar no dicionário ou volto atrás no texto para saber que, de repente lá atrás volto, tinha alguma coisa explicando. Ou termino de ler o texto para entender melhor esta palavra.

No turno 53, P3 descreve o procedimento de busca do significado das palavras usando o contexto textual ou o próprio dicionário. Na seção seguinte, vamos analisar os procedimentos que ela utilizou em classe para apoiar os alunos na busca dos significados das palavras desconhecidas, e então poderemos comparar se há uma relação entre os procedimentos adotados no seu processo de leitura e os adotados em classe.

A síntese da frequência de subestratégias está representada na Figura 23.

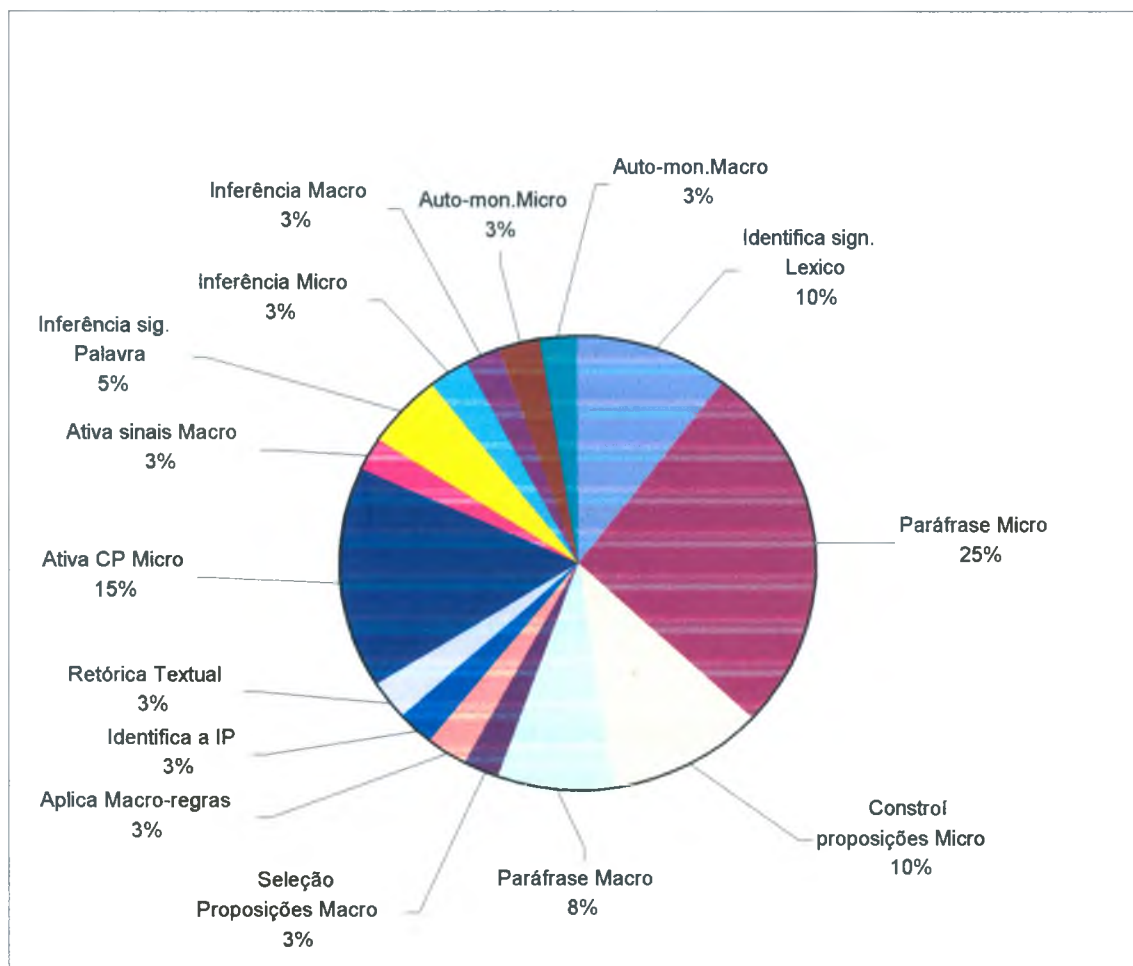


Figura 23. Frequência das subestratégias de P3 no texto 2.

Podemos observar que P3 utilizou algumas subestratégias de automonitoramento, que são importantes para um processamento ativo do texto, porque ativam os processos inferências e os conhecimentos prévios. Mas os conhecimentos prévios evocados (15%) extrapolaram as idéias do autor, gerando interpretações alheias ao texto. As inferências, para obtenção da coerência local (3%) e global (3%), não foram suficientes para estabelecer as conexões,

permanecendo os tópicos principais desconectados em forma de lista, ou relação de eventos. Isto interferiu na construção da macroestrutura.

Os resultados de P3 confirmam a nossa premissa de que não basta usar estratégias isoladamente, devem ser usadas de forma integrada e combinada e, principalmente, com intencionalidade para atingir os propósitos da leitura.

6.3.3 Resultados da classe de P3 no texto 3

Para a apresentação de dados e a análise das estratégias usadas por P3 diante do texto 3, *O touro e o homem*, em sala de aula, iniciamos discutindo e comentando o plano de aula preparado pela professora. Depois identificamos as estratégias e as subestratégias usadas por P3.

Durante a sessão de planejamento da aula, a Participante, primeiramente, solicitou que gostaria de ler duas vezes o texto 3 para compreendê-lo. Depois, descreveu como gostaria de trabalhar com os alunos.

No primeiro momento, proporcionaria atividades para o aluno conhecer esse texto. Distribuiria um texto para cada um e faria uma leitura individual e uma coletiva. No segundo momento discutiria a leitura, o que eles entenderam do texto. Pediria aos alunos para marcarem algumas palavras, que não entenderam. Depois, provocaria alguns comentários em torno do texto.

Que vocês acham que o homem estava procurando? Quem eram os personagens desse texto, onde é que eles estavam nessa história? Também pediria para eles se colocarem no lugar do homem. Se o homem teria a mesma coragem para ir atrás do touro?

No primeiro momento eles iam conhecer o texto. No segundo momento, abrir a discussão em grupo com o texto. Depois podia pedir a algum aluno que recontasse oralmente essa história. Contar toda a história para ver se eles realmente entenderam. Também ia pedir para eles olhar a pontuação. Que tipo de pontuação foi usada, por que foi usada essa pontuação.

Ainda comentou que o texto poderia ser trabalhado durante uma semana, poderia também trabalhar a pontuação, significado das palavras, formação de frases etc.

Considera importante que reproduzam oralmente a história, ou reproduzir por escrito, dando um outro final para ela. P3 sugeriu também um trabalho de dramatização dessa história.

*Acho que poderia pensar bem na interpretação de texto, que forma que eu vou passar para que eles interpretem bem o texto. Onde eles vão buscar os pontos chaves do texto. O contexto em si, o que é a mensagem do texto. Isso eu fico pensando bastante. Como eu vou passar para eles, para eles?
Eu penso muito na maneira que eu vou passar isso. Nos métodos que eu vou usar, porque nem sempre, nem todas as atividades dão certo com aquela maneira que eu posso passar. Tenho que pensar bem isso. Agora que eu li esse texto, eu pensei numa dramatização, mas será que quando eu chegar na minha sala eles vão aceitar bem isso? Eles vão pegar bem isso? Eu penso bem nisso. A maneira, o método que eu vou usar.*

P3 demonstrou a preocupação de trabalhar o texto com um objetivo e um propósito, e elaborou perguntas para si mesma que a instigaram a refletir sobre as atividades. Relatou que pretendia explorar o texto partindo para a busca, por parte dos alunos, das palavras desconhecidas, o trabalho com a pontuação, a dramatização etc.

Vale ressaltar a preocupação de P3 com a necessidade de atender à demanda dos alunos, de perceber o que lhes motiva, o método (técnica) que seria mais interessante. P3, na execução do plano em sala, cumpriu algumas de suas propostas, porém a dramatização não foi possível em razão do tempo disponível.

Os episódios marcados foram evidenciados a seguir:

Tabela 27

Episódios e seqüências de ensino de P3 no texto 3

Episódio 1 - Preparação para a leitura
Seqüência de ensino 1.1 - Suscitar predições, formular predições
Seqüência de ensino 1.2 - Significado das palavras
Episódio 2 - Leitura da professora e dos alunos
Episódio 3 - Depois da primeira leitura
Seqüência de ensino 3.1 - Recapitulação das idéias
Seqüência de ensino 3.2 - Personagens da história
Seqüência de ensino 3.3 - Tipo de texto
Seqüência de ensino 3.4 - Suporte
Seqüência de ensino 3.5 - Recapitulação das idéias
Seqüência de ensino 3.6 - Buscar o significado das palavras usando o dicionário
Episódio 4 - Segunda leitura dos alunos
Seqüência de ensino 4.1 - Recapitulação das idéias
Seqüência de ensino 4.2 - Responder perguntas do texto por escrito.
Episódio 5 - Leitura das respostas (alunos)

A seqüência de ensino segue a trajetória proposta por ela, inicia evocando o conhecimento prévio sobre o assunto do texto, já trabalhando o significado da palavra valente. Também evoca os conhecimentos sobre o significado de racional e irracional. Começa com duas leituras, uma realizada por ela e outra pelos alunos. Depois da leitura, recapitula algumas partes importantes do texto. Em seguida, pergunta quem são os personagens e o tipo de texto e elabora algumas perguntas sobre o suporte. Novamente, realiza uma recapitulação dos temas, voltando para a conclusão que se pôde extrair do texto sobre quem é o mais valente. Busca o significado das palavras e depois volta a recapitular as idéias, trabalhando os passos dos personagens do conto (gramática dos contos). Por último, entrega a folha com as perguntas sobre o texto e depois pede que os alunos as respondam colaborativamente. Para finalizar, corrige as respostas com a participação dos alunos.

Fizemos uma análise mais detalhada dos dados e exemplificamos com as falas de P3 e dos alunos. A Tabela 28 nos apoiou nesta parte do estudo de caso.

Tabela 28

Quantidade de subestratégias textuais de P3 no texto 3

Subestratégias textuais	Quantidade
1.1 - Identifica uma palavra ou expressão desconhecida e busca os significado	8
1.3 - Aplica as regras de pontuação na leitura e compreensão do texto para dar sentido à frase	2
1.4 - Parafraseia o texto ou partes do texto em buscar da coerência local	6
1.5 - Constrói as proposições (predicado-argumento), relaciona as proposições linearmente entre si	6
1.6 - Parafraseia o texto para buscar a coerência global	1
1.7 - Seleciona proposições relevantes para a compreensão do texto e suprime o trivial	2
1.12 - Identifica a IP textual	1
1.17 - Identifica e categoriza a organização retórica do texto	6
Total	32

Conforme a Tabela 28, das 21 subestratégias textuais do nosso modelo, as mais usadas foram a 1.1 (significado léxico das palavras), com 8 ocorrências, seguida da 1.5, (construção das microproposições), com 6 ocorrências.

Das subestratégias de inferência, P3 usou a 1.17 (identifica e categoriza a organização retórica do texto), com 6 ocorrências. Vejamos alguns exemplos.

Depois de realizar a leitura com os alunos, P3 trabalhou o significado da palavra, e buscou a participação dos alunos na identificação daquelas desconhecidas.

140: Professora: Vocês vão falar pra mim, as palavras que vocês acharam diferentes. (arruma o quadro para escrever as palavras que estão sublinhadas pelos alunos).

141: Professora: Podem ir falando.

142: Aluno: 'Dirigindo'

143: Professora virá e escreve no quadro a palavra e diz: Não tem problema não, a gente vai procurar junto. Pode falar qualquer palavra.

144: Aluno: Bacamarte

145: Professora: Que mais?

146: Aluno: Brenhas

147: Professora: Que mais?

148: Aluno: Ventas

149: Professora: Mais?

150: Aluno: Bicho homem.

151: Professora: *Tem mais alguma? Então o que vocês vão fazer, essa turma daqui, desse lado aqui, vai procurar para mim, para agilizar, vai procurar o significado de: dirigindo, bacamarte e brenhas.*

152: Alunos reagem e dizem: *Não.*

153: Professora: *E essa turma de cá vai procurar essas duas aqui: ventas e bicho homem, tá bom! Eu vou colocar mais uma, porque aí fica três palavras pra cada: bastão.*

Diante da pergunta de como achar no dicionário a palavra bicho homem, P3 dá orientações aos alunos, desconsiderando a necessidade de buscar no contexto o significado. Vejamos a seguir:

164: Aluna: *Como acho bicho homem?*

165: Professora: *Se a palavra é bicho homem, primeiro você tem que procurar bicho. (Mostra no dicionário que bicho é o animal).*

166: A professora diz: *Então bicho homem é animal homem.*

167: Aluno pede um lápis emprestado.

168: Professor começa a recolher os dicionários.

169: Grupos de alunos também não encontram bicho homem e pedem ajuda.

170: Professora: *Orienta que procurem bicho e anima. Diz: Se bicho é animal e homem é humano, então é animal humano.*

P3 trabalha a estrutura do texto, denomina de passos as etapas percorridas, e leva os alunos a identificarem cada etapa do conto.

220: Professora: *E agora eu vou fazer novamente aquelas perguntas que eu fiz. Quem era realmente o bicho homem?*

221: Alunos: *O homem.*

222: Professora: *Quais foram então, quais foram os passos que o touro tomou para procurar o bicho homem?*

223: Aluno: *Avançou no mato e correu para casa.*

224: Professora: *Quais foram os passos, quando ele saiu pelas montanhas a procura?*

225: Aluno: *Foi perguntando as pessoas se conheciam o bicho homem.*

226: Professora: *Quem foi essas pessoas que ele perguntou?*

227: Alunos: *O velho, a mãe e o menino.*

228: Professora: Ah, muito bem! Isso mesmo. Lá no texto tem algum fato, alguma parte que mostra quando o touro saiu a procura tem? Tem algum lugarzinho, uma estrofe, um parágrafo, quando o touro saiu a procura. Quem quer ler esta parte do texto quando ele saiu a procura do bicho homem?

229: Aluno: Saiu das brenhas

230: Professora: Aahhh, pode falar (se dirige a um aluno). Quando é que o touro saiu a procura do bicho homem e os passos que ele deu?

231: Alunos: Encontrou as pessoas e perguntou.

232: Professora: Quem foi que ele perguntou primeiro?

233: Alunos: O velho.

234: Professora: e depois.

235: Alunos: A velha.

236: Professora: E...

237: Alunos: o filho.

238: Professora: o menino. Até que ele então achou no bicho homem. Até que ele chegou no bicho homem. Quem era o bicho homem na verdade?

239: Alunos: o homem

240: Professora: Ahh, o homem. E esse homem, qual é a dica, ele tinha algum aspecto, alguma característica? O que ele era mesmo, que vocês acham que ele era?

241: Alunos: valente.

242: Aluno: corajoso.

Aspectos implícitos do texto, por exemplo, a relação hierárquica de pai para filho que o touro seguiu até chegar no homem, não foram analisados pela classe.

P3 elaborou perguntas aos alunos de forma a construírem a macroestrutura de base explícita, as idéias implícitas não foram incorporadas à macroestrutura, o que resultou numa compreensão superficial do texto. Vejamos este exemplo:

127: Professora: Então voltando lá na história de novo. Deu pra vocês chegarem a conclusão quem é o mais valente?

128: Alunos: Deu.

129: Professora: Quem era?

130: Alunos: O homem

131: Professora: Ahh, o homem, então, e por que vocês acham que é o mais valente?

132: Aluno: *Porque ele anda armado.*

133: Aluno: *Porque ele pensa.*

134: Professora: *Ahh, se ele é mais valente é porque usa de seu raciocínio, porque ele pensa.*

135: Professora: *E o que vocês acham nesta história no final dessa história, quem realmente foi o vencedor?*

136: Alunos: *O homem.*

Por exemplo, esta pergunta de P3 sobre quem foi o vencedor demonstra um rompimento com o fio condutor da história. Nesta situação, talvez a melhor pergunta seria se houve um vencedor na história. As perguntas elaboradas pelos professores no processamento do texto podem representar uma contra-estratégia, algo que desvia e distorce a compreensão do texto e conduz os alunos ao mesmo procedimento. Em outro momento, P3 orienta os alunos a identificar o tipo de texto e solicita que eles digam o porquê.

270: Professora: *Está aqui não é? Quais os tipos de texto? Que tipo de texto é esse?*

271: Aluno: *Narrativo.*

272: Professora: *Você falou que é um texto narrativo. Se ele é narrativo, o que mostra pra nós que ele é narrativo? Lá no texto, você lembra que eu falei pra você, ele mostrou, o espaço, falou também dos personagens e falou do narrador. Então vai mostrar que elemento é este que mostra por que o texto é narrativo.*

Na Tabela 29, podemos identificar as estratégias de conhecimento prévio e inferência usadas por P3.

Tabela 29

Quantidade de subestratégias de conhecimento prévio e inferência de P3 no texto 3

Subestratégias de conhecimento prévio e inferência	Quantidade
2.1 - Ativa os conhecimentos em busca do significado das palavras ou expressões	3
2.2 - Ativa os conhecimentos referentes aos sinalizadores gramaticais	1
2.6 - Ativa os conhecimentos (sinais que indicam no texto a macroestrutura)	1
2.7 - Ativa conhecimentos referentes aos esquemas sobre as estruturas textuais (sinalizadores)	5
Subtotal de conhecimentos prévios	10
2.10 - Infere o significado da palavra a partir do contexto, pistas morfológicas etc.	1
Subtotal de inferências	1
Total	11

Observamos que P3 utiliza as subestratégias de conhecimento prévio (10 ocorrências), sendo a 2.7 (ativa os conhecimentos referentes aos esquemas sobre as estruturas textuais) com 5 ocorrências e a 2.1 (ativa os conhecimentos prévios em busca dos significados das palavras) com 3 ocorrências. As estratégias de inferência foram pouco significativas, com apenas uma ocorrência sobre o significado das palavras.

Vejamos o exemplo da forma como evoca os conhecimentos dos alunos sobre a estrutura textual.

271: Aluno: Narrativo.

272: Professora: Você falou que é um texto narrativo. Se ele é narrativo, o que mostra pra nós que ele é narrativo? Lá no texto, você lembra que eu falei pra você, ele mostrou, o espaço, falou também dos personagens e falou do narrador. Então vai mostrar que elemento é este que mostra por que o texto é narrativo.

P3 não incentivou o uso de subestratégias de inferência, isto significa que não houve ações orientadas para que os alunos buscassem estabelecer relações entre frases e orações, buscando um sentido global ao texto.

Quanto às subestratégias de automonitoramento, foram aplicadas no nível microestrutural e no nível macroestrutural, conforme a Tabela 30.

Tabela 30

Quantidade de subestratégias de automonitoramento de P3 no texto 3

Subestratégias de automonitoramento	Quantidade
3.1 - Fixa uma meta, planeja, antecipa, supervisiona e avalia	4
3.2 - Idem (nível gramatical)	1
3.3 - Idem (nível microestrutural)	2
3.4 - Idem (nível macroestrutural)	3
Total	10

P3 realizou várias perguntas e intervenções no grupo com o objetivo de automonitoramento. No nível microestrutural, P3 usou 4 subestratégias de supervisão dos significados das palavras, antecipando alguns conteúdos do texto. Também vale destacar o uso de 3 subestratégias de automonitoramento sobre a macroestrutura. Vejamos alguns exemplos de antecipação dos conhecimentos prévios que poderiam apoiar no estabelecimento de relações para a construção da macroestrutura.

40: Professora: Tá vendo direitinho. Quando vocês falaram pra tia que o Daniel, é um menino valente, inteligente, estudioso, educado. O homem e o touro eles são dois seres que se julgam, que se acham valente? Vocês não acham?

41: Alunos: Sim.

42: Professora: Vocês sabem que o homem é um animal racional.

43: Professora: Por que vocês acham que ele é um animal racional? (dá uma pausa). Por que vocês acham que o homem é um animal racional?

44: Aluna: Porque ele acha que é muito corajoso.

45: Professora repete: Ahh, ele acha que é muito corajoso. Muito valente.

46: Outro aluno: ele é o todo poderoso.

47: Professora: Ah, ele é muito. Ele é ativo, muito corajoso, valente, pensa que é o todo poderoso. Pensa que pode tudo. E o touro que é um animal irracional.

Podemos perceber que a forma de abordar inicialmente o texto permitiu aos alunos evocar os conhecimentos prévios que seriam necessários para o enfrentamento do texto, criando condições para uma boa leitura.

Outro exemplo de automonitoramento evidenciou-se na seqüência de ensino de releitura do texto, após a busca do significado das palavras no dicionário. Vejamos como P3 solicita aos alunos que releiam o texto para obterem uma melhor compreensão:

202: Professora: Então tá, agora, a gente vai voltar de novo lá no texto, novamente no texto, outra vez, né. Vai no texto de novo e nós vamos ler calmamente pra ver se consegue agora entender ele melhor, estas palavras que depois de eu ter descobrido, descoberto essas palavras que tínhamos dificuldade. Vamos começar com o Fulano, pode ser? Começar a ler. Pode ir lendo que eu vou indicando onde você vai parar. Muito bem!

Na Figura 24, temos a síntese de subestratégias usadas por P3 em classe.

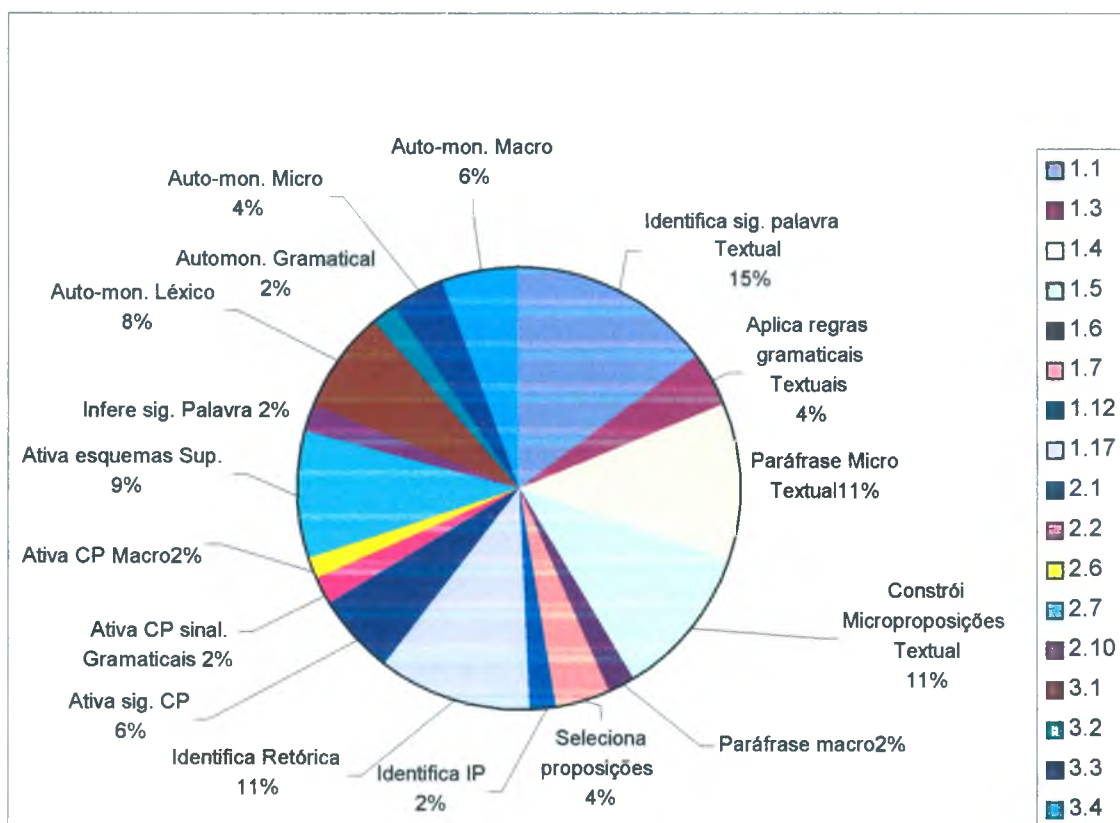


Figura 24. Frequência das subestratégias de P3 no texto 3 em classe.

Entre as 44 subestratégias do nosso modelo, P3 utilizou 17, demonstrando domínio de um bom repertório de atividades de ensino da leitura. Pudemos notar que elaborou perguntas que encorajaram os alunos a raciocinarem sobre os elementos da compreensão leitora, mesmo não tendo explicitado a natureza das estratégias. Também se pode perceber que aplicou estratégias para a construção da macroestrutura, apesar de não ter trabalhado as idéias implícitas do texto.

P3 também não elaborou perguntas que pudessem evocar os conhecimentos dos alunos e o contexto sócio-cultural, relacionando-os com os conteúdos do texto.

Com estes dados, podemos fazer a nossa síntese sobre como o professor utiliza as subestratégias em classe e relaciona-las com sua atuação.

6.3.4 Relações entre as estratégias usadas por P3 em atividade individual e em classe

Nesta seção comparamos o desempenho de P3 nos três textos (T1, T2, T3), no tocante às estratégias aplicadas.

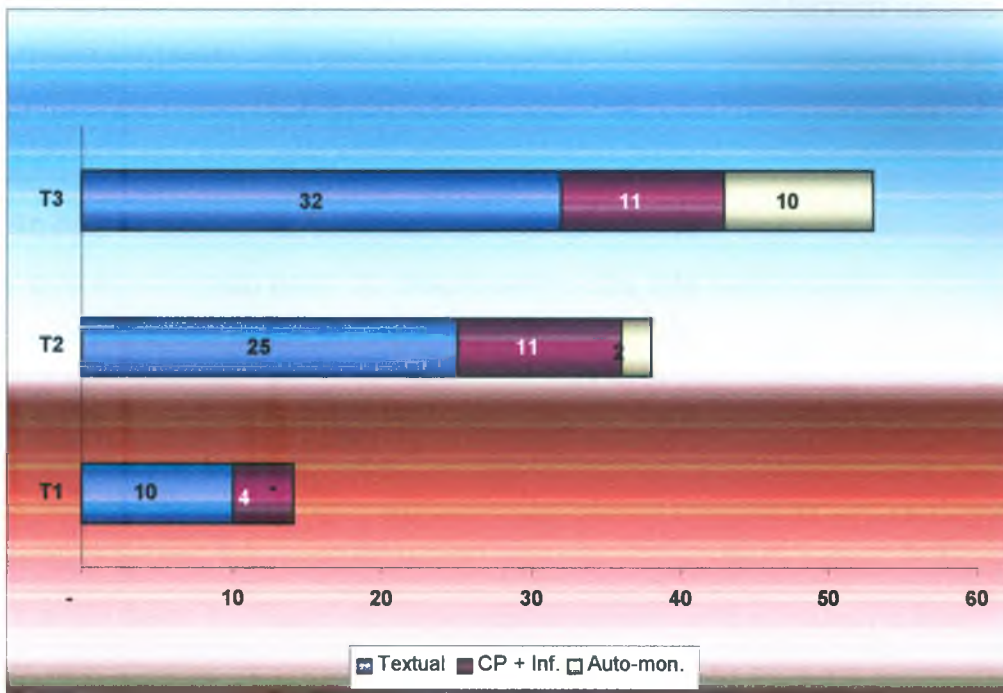


Figura 25. Comparação da freqüência das estratégias de P3 nos três textos.

Na busca de relações entre o processo de compreensão leitora do professor e as práticas pedagógicas (Figura 25), há nitidamente um aumento progressivo de uso de estratégias à medida que a tarefa demanda mais interatividade.

No texto 1, foi evidenciado que P3 usou estratégias para obter uma compreensão, evocando conhecimentos prévios sobre o tema e realizando inferências que possibilitaram a aplicação de macro-regras sobre a microestrutura. Construiu a macroestrutura sem ter estabelecido as relações causais da microestrutura, e sobre isto deduzimos que os conhecimentos e processos inferenciais a guiaram na construção das idéias principais, e não a base textual.

Já no texto 2, a falta de conhecimento prévio e a do processo inferencial impediram P3 de estabelecer as conexões locais e globais, construindo uma relação de tópicos desconectados entre si, em forma de lista. Mesmo tendo aplicado uma macro-regra de construção sobre o significado da palavra genética, não extraiu as relações categoriais que representam a estrutura textual e, portanto, não pôde construir a macroestrutura.

No texto 3, P3 realizou perguntas que ativaram os conhecimentos prévios e a capacidade de previsão e antecipação de conteúdos dos alunos. Também, utilizou três subestratégias importantes para a compreensão, a paráfrase, construção das microproposições e a identificação da estrutura textual. Mas estas subestratégias

não foram usadas de forma combinada e, portanto, enquanto técnica isolada de enfrentamento do texto, não obteve um resultado eficaz. Principalmente, não explorou as idéias implícitas do texto que compunham os elementos para construção da macroestrutura.

Ao relacionarmos as expectativas e empenho de P3 nos estudos, podemos concluir que no computo geral do desempenho das três participantes, foi a que demonstrou maior acessibilidade e potencial para o uso estratégico dos recursos cognitivos de compreensão leitora. Os resultados apontam que ela utiliza várias estratégias e subestratégias (Tabela 17, anexo 13), mas percebemos que lhe falta intencionalidade no uso destes recursos e clareza de seu potencial para o ensino da compreensão leitora. No relacionamento com os alunos, demonstrou maior abertura à participação deles e utilizou recursos motivacionais para a leitura do texto. Também ressaltamos as preocupações de P3 no plano de aula em eleger formas de trabalho que coadunem com os interesses e demandas da classe.

6.4 Relações entre as três Participantes

Apresentamos no anexo 14 o somatório das estratégias e subestratégias referente ao desempenho das três Participantes nos três textos. Os dados foram totalizados por estratégia e subestratégia, sendo que somamos os resultados dos textos 1 e 2 (processo individual da participante) e os resultados do texto 3.

A partir dos dados referentes às estratégias mais recorrentes, elaboramos a síntese apresentada na Tabela 31.

Tabela 31

Estratégias e subestratégias de compreensão leitora mais utilizadas no curso do processamento textual

Textuais	Conhecimento prévio	Inferência	Automonitoramento
63%	21%	8%	8%

De acordo com os dados (anexo 14), houve uma maior ocorrência de estratégias textuais, principalmente no nível microestrutural - paráfrase do texto (21%), construção das microproposições (12,42%) e busca do significado das palavras. Entre as estratégias de conhecimento prévio, a maior frequência é também do nível microestrutural, subestratégia de ativação do conhecimento prévio, com (9%). Quanto às estratégias de inferência, as mais usadas foram de nível léxico,

inferir o significado da palavra (4%), e nível microestrutural, realizar inferência ponte (2%). E, por último, as estratégias de automonitoramento, com (8%), maior frequência do nível da macroestrutura (2,68%).

Destacamos também as estratégias que não foram usadas pelas Participantes (Tabela 32). Entre elas estão: cinco subestratégias textuais, duas de conhecimento prévio, duas de inferência e duas de monitoramento.

Tabela 32
Estratégias e subestratégias não usadas pelas Participantes

	Nível
1 Textual (5)	
1.10 Codifica a IP em categorias	Macroestrutural
1.18 Identifica e categoriza a organização retórica do texto	Superestrutural
1.19 Identifica as distintas partes da estrutura textual	Superestrutural
1.20 Assimila os conteúdos do texto a partir dos conhecimentos ativados	Representacional
1.21 Aplica os conteúdos a novas situações	Representacional
2 Conhecimento Prévio (2)	
2.5 Ativa os conhecimentos referentes à progressão temática do texto	Microestrutural
2.9 Ativa o conhecimento que cria um esquema para assimilar os conteúdos do texto	Representacional
2 Inferência (2)	
2.14 Realiza inferência elaborativa para elucidar a organização textual	Superestrutural
2.15 Realiza inferência elaborativa para construção do modelo situacional	Representacional
3 Automonitoramento (2)	
3.5 Fixa uma meta, planeja, antecipa, supervisiona e avalia	Superestrutural
3.6 Fixa uma meta, planeja, antecipa, supervisiona e avalia	Representacional

As subestratégias do nível superestrutural foram pouco exploradas pelas Participantes, mesmo as utilizadas, não expressaram uma forma ativa de processar a informação textual. Este fato demonstra que o conhecimento sobre a estrutura do texto, a retórica, e seus sinalizadores, não são recursos aplicados à compreensão textual.

As subestratégias do nível macroestrutural foram aplicadas, com exceção da subestratégia 1.10 (codifica a informação em categorias).

Quanto às subcategorias do nível microestrutural, somente a 2.5 (ativar os conhecimentos prévios referentes à progressão temática do texto) não foi aplicada.

A coleta de dados não permitiu acessar o uso das subcategorias do nível representacional. Entendemos que seria necessário outro tipo de delineamento da pesquisa de campo para capturar as reações representacionais das Participantes em cada nível.

Os resultados da pesquisa demonstram que as Participantes não usaram as estratégias de superestrutura ou de conhecimentos prévios associadas às inferências. Das subestratégias que não foram utilizadas, destacamos quatro itens referentes ao uso da superestrutura textual, isto explica, em parte, a dificuldade das Participantes de construir a macroestrutura textual.

Por último, apresentamos o Quadro 2, com o diagnóstico dos pontos críticos no processo de compreensão textual revelado pelos estudos de casos. Estes dados estão diretamente relacionados à ausência da aplicação de determinadas estratégias, conforme discutido anteriormente.

Quadro 2

Diagnóstico do processo de compreensão leitora: pontos críticos

1. A noção de estrutura textual não foi usada de forma estratégica para aprofundar as relações semânticas textuais.
 2. A ativação de conhecimentos prévios não relevantes também foi problemática para todas as participantes. Não houve o controle e a regulação dos processos cognitivos, selecionando os conhecimentos que seriam importantes para criar um contexto para a interpretação do texto.
 3. Houve baixo controle e regulação de seus recursos cognitivos, resultando em equívocos inferenciais contrários às idéias do texto.
 4. A paráfrase foi um recurso cognitivo muito utilizado pelas Participantes, mas de forma isolada e não combinada com o processo inferencial.
 5. As crenças pessoais e experiências anteriores funcionaram como um regulador da compreensão, não autorizando as Participantes a construir a base textual do texto 2.
 6. A idéia principal completa e detalhada não foi construída nos textos 1 e 2 por nenhuma participante.
 7. A regra de seleção e exclusão combinada com a estratégia de lista foi usada no texto 2.
 8. O recontar da história foi utilizado em classe, porém sem explicitar a sua importância.
 9. Houve a construção da macroestrutura textual incompleta, sem incluir os significados implícitos da base textual do texto 3.
 10. As professoras demonstraram dominar várias subestratégias, mas não sem consciência de como usá-las de forma estratégica.
 11. Não houve o uso combinado de subestratégias que poderia ter apoiado as Participantes na construção da macroestrutura. As subestratégias são usadas como técnicas isoladas e sem explicitação de sua utilidade para o processamento textual.
-

6.5 Discussão

Nesta seção centramos nos elementos mais globais da pesquisa, visto que dados específicos das Participantes já foram discutidos em cada caso.

Vale destacar que analisamos as estratégias aplicadas de forma natural, sem preparação prévia, uma vez que as Participantes não tiveram formação específica em compreensão leitora.

Ancorados na *hipótese de atenção* de Meyer (1975), na qual a informação mais importante do texto se recorda melhor porque se tem processado num nível mais profundo, analisamos as estratégias associando com o pressuposto de que a compreensão envolve, necessariamente, a construção da macroestrutura textual, ou seja, das idéias principais do texto.

Na busca de relações entre o processo leitor das professoras e o que elas aplicam em classe, pudemos perceber que embora alguns estudiosos (Halliday e Hasan, 1989) defendem que há relação entre a experiência própria do professor com a leitura e com o ensino, este fato não foi comprovado na investigação. Os procedimentos usados pelas professoras divergiram das estratégias usadas em sala de aula, fato que demonstramos a seguir.

Os resultados da observação da classe de aula mostraram tendência à aplicação de subestratégias de repetição das microproposições, paráfrases de partes do texto, mas sem estímulo à evocação de conhecimentos e inferências, resultando num processo de ensino por repetição dos conteúdos da superfície textual. O estudo revela uma predominância de estratégias no nível lexical e microestrutural, o que pode significar que o ensino nas 3^a e 4^a séries iniciais do ensino fundamental ainda está centrado nos processos de reconhecimento de palavras e na aquisição de vocabulário, bem como na reprodução da microestrutura do texto. Estabelecer as microestruturas textuais faz parte da compreensão leitora e é um processo importante para a construção da macroestrutura, mas o processo de compreensão não pode ficar estacionado na microestrutura, é necessário estabelecer a coerência global (Kintsch, 1998).

Em classe, as professoras adotaram práticas de leitura apoiadas em um conjunto de técnicas empregadas diretamente no texto, por exemplo, paráfrase de partes do texto, construção de microproposições, a busca do significado das palavras no dicionário e o uso de questionário com perguntas abertas e semi-estruturadas. E não encorajaram a compreensão pela demonstração de

curiosidade, formulação de hipóteses e inferências, que são processos que possibilitam ao leitor construir o significado de forma ativa, pelo uso de pistas do texto e pela relação entre elas e o seu conhecimento prévio. Na revisão de literatura, vimos que a compreensão leitora é constituída a partir da aplicação de um conjunto de estratégias e formas de pensar e agir sob o texto. Compreender o uso destas ferramentas (estratégias), usá-las de forma seletiva e combinada, de acordo com as demandas do texto, com os conhecimentos prévios e os propósitos da leitura, é o desafio que nos impõe a tarefa da leitura.

Quanto à exploração da estrutura textual como recurso estratégico, percebemos que as informações obtidas do texto 3 (tipo de suporte, autor, ano de publicação etc) não foram utilizadas para ativar conhecimentos prévios ou para realizar inferências ou hipóteses. Simplesmente foram nomeadas pelos alunos sem ter uma função construtiva das relações lógicas da retórica textual. Desta forma, os alunos identificaram o tipo textual, mas não utilizaram esse conhecimento como um ponto de partida para a identificação da idéia principal do texto.

Nos resultados referentes às duas atividades que as Participantes realizaram de compreensão (texto 1 e 2), tampouco pudemos perceber a aplicação dos conhecimentos da estrutura textual para reconhecer as relações lógicas do texto e as idéias principais, o que dificultou a construção de sentidos semânticos da base textual e, conseqüentemente, a construção da macroestrutura.

Isto demonstrou que algumas atividades que as Participantes não realizam em sala, também não são aplicadas em seu próprio processo. Para vários autores (Alonso Tapia & Carriedo, 2000; Condemarín, 1994; Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001 etc.), os problemas tradicionais no ensino da compreensão concentram-se no uso de atividades de interpretação do texto, sem uma consideração ao tipo textual que está sendo trabalhado. Isto também foi verificado no nosso estudo.

O aporte de conhecimentos prévios e a influência de experiências e crenças das Participantes divergentes das opiniões do autor interviram negativamente no estabelecimento da coerência local e global. Van Dijk e Kintsch (1983) ressaltam que o leitor não pode evitar interpretar ou mudar o que lê influenciado pelo conhecimento prévio que possui sobre o tema e os seus objetivos de leitura. Quanto mais conhecimento de mundo e práticas sociais envolvendo o tema da leitura ele tiver, mais elementos irão contribuir e influenciar na criação de um novo texto em sua mente (van Dijk & Kintsch, 1983). Nos procedimentos de compreensão leitora,

cabe ao leitor estabelecer as relações lógicas que subsistem ao texto, buscando a intersecção com os seus conhecimentos prévios para construir a macroestrutura. Para tanto, deve exercer um controle dos processos de aporte de conhecimentos prévios para que não extrapole a base textual, no sentido de produzir interpretações muito alheias às idéias do autor, que foi o resultado encontrado na compreensão do texto 2. Portanto, não estamos criticando o processo interpretativo das Participantes, mas destacando que, tanto a insuficiência ou ausência de conhecimentos prévios, ou ainda a evocação de conhecimentos distantes do proposto pelo autor, são fatores críticos para o processo de compreensão.

Vale ressaltar que este processo de aporte de conhecimentos prévios e crenças que ocorreu na atividade das professoras não se repetiu em sala de aula. Em classe, o estímulo à evocação dos conhecimentos prévios e as inferências dos alunos foram estratégias pouco aplicadas pelas Participantes. Este fato confirma que as Participantes não utilizam os mesmos procedimentos de atividades individuais em classe. Parece que possuem um esquema próprio de leitura e, para a sala de aula, utilizam outro esquema. Didaticamente, a adoção de procedimentos diferentes não está equivocada, visto que o ensino demanda habilidades de transposição para o ambiente da classe, considerando a demanda e o nível de aprendizagem dos alunos. Entretanto, nas atividades de classe poderiam ter sido formuladas questões mais elaborativas que demandassem a execução de uma tarefa mais desafiadora.

Os alunos também aprendem a partir da forma como o professor age e instrui, modelando um determinado fazer mental. Tomasello (1999, p.6) argumenta que as “crianças podem penetrar na vida intencional e mental do outro, calçar os “sapatos mentais” do outro, podem aprender não apenas do outro, mas através do outro”. Transpondo esta questão para a classe, podemos afirmar que os alunos estão constantemente interagindo com os colegas e maestros e nesta interação ocorre um processo desenvolvimental, em que e as estratégias cognitivas podem ser distribuídas àqueles que participam da atividade. Além disto, neste ambiente de aprendizagem, os mais experientes modelam o comportamento para os menos experientes. Os atos interativos concretos e simbólicos que ocorrem em classe são interpretados e reinterpretados pelos alunos e professores. Especialmente, na compreensão leitora as atividades e perguntas realizadas por professores que explicitam as estratégias em curso podem impulsionar em diferentes graus as atividades cognitivas dos alunos na compreensão de textos.

Do exposto, podemos verificar que, em geral no processo de compreensão das Participantes, as estratégias aplicadas não possibilitaram a integração da informação completa da base textual, houve falhas na seleção e integração de todas as informações relevantes para a construção da macroestrutura global. Os resultados apontaram formas diferenciadas de uso das estratégias entre elas, revelando em alguns casos, a ocorrência do uso passivo do processamento textual, aspecto característico de leitores inexperientes. Este fato certamente repercute nas práticas pedagógicas em sala de aula. Neste ínterim, cabe mencionar novamente os resultados do Saeb do ano de 2003, em que 36,7% dos alunos decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas e localizam informações explícitas. Não temos a pretensão de generalizar os resultados dos nossos casos, mas ressaltamos a importância de registrar que os professores que apresentam dificuldades básicas no processamento textual, não poderão modelar processos constitutivos da compreensão em profundidade. Isto reproduz um círculo básico do mau desempenho, ou seja, o aluno não melhora porque o professor não domina as ferramentas didáticas do ensino.

Reconhecemos que a questão central está no currículo da formação de professores. Os programas de formação inicial e continuada devem qualificar o processo de ensino da compreensão leitora, caso contrário, os demais investimentos na educação não serão potencializados, porque a base da aprendizagem está na leitura com qualidade, na leitura com compreensão. Uma escola de ensino básico que prepara alunos *ledores*, e não alunos que compreendem o conteúdo do texto, articulando as idéias explícitas e implícitas e construindo significados globais e representações textuais, está reproduzindo por um meio oficial (ensino formal) a exclusão social de milhares de alunos. A leitura é um instrumento pessoal que qualifica a pessoa para a inserção no mercado de trabalho e, principalmente, garante a auto-estima e a motivação para a formação ao longo da vida.

A compreensão textual envolve desafios, nós a serem desfeitos, lacunas a serem preenchidas, exigindo uma participação ativa do leitor, o qual percebe o texto como uma unidade de significação complexa e repleta de relações intratextuais e extratextuais (intertextualidade).

Ao compararmos as estratégias aplicadas pelo professor no seu processo de leitura e em classe, obviamente que consideramos os distintos momentos evolutivos do aluno e do adulto, e, concordamos que cabe uma aplicação diferente do ensino

das estratégias. Por outro lado, também destacamos que para os alunos de 3^a e 4^a séries do ensino fundamental, já caberiam atividades mais ativas e participantes desenvolvidas com base no estudo das estruturas textuais, na evocação dos conhecimentos prévios e na elaboração de inferências, visto que esses alunos já possuem capacidade para tal. Entretanto, em classe, não observamos a proposição de estratégias que estimulassem e encorajassem os alunos ao desenvolvimento dessas habilidades.

Em relação à quantidade e qualidade das estratégias, os resultados comprovaram que não é a quantidade de estratégias e subestratégias que resulta em uma compreensão eficaz, mas sim a forma estratégica e ativa de selecionar e aplicar as estratégias em articulação com as demandas do texto e guiados pelos conhecimentos prévios do leitor. Especificamente, nos casos em que as Participantes utilizaram maior quantidade de estratégias, isto não necessariamente garantiu uma melhor qualidade no processo de compreensão.

As ações adotadas pelas Participantes apontam um nível de aperfeiçoamento pessoal em curso, em desenvolvimento. Consideramos que ações específicas de formação continuada podem estimular o desenvolvimento das professoras resultando em novas formas de compreensão e tratamento da leitura tanto no nível pessoal como enquanto prática de ensino.

Finalmente, ressaltamos a importância da aplicação das estratégias de compreensão leitora em classe, objetivando levar os alunos a aprender a aprender. Recordamos que a utilização de estratégias de leitura deriva de aprendizagens e necessita de mediação específica e intencional para ser internalizada, não basta o contato com textos escritos para adquirir as estratégias leitoras. Em geral, as estratégias não são recursos aprendidos espontaneamente, há necessidade de trabalho coletivo, interativo e reflexivo, em que o aluno participa ativamente, analisando e reavaliando os seus próprios progressos na leitura.

Concluimos que a atividade de leitura para os professores do ensino fundamental ainda representa o cumprimento de técnicas que guardam resquícios do ensino tradicional da linguagem focalizada nos processos de decodificação das palavras e das orações.

Evidenciamos que a ausência de conteúdos sobre a compreensão leitora no currículo da educação dos professores é um fator crítico que explica, em parte, esses resultados. Durante a formação inicial e continuada, o professor é preparado

para as atividades de leitura e de interpretação do texto, e não para desenvolver e aplicar estratégias de compreensão leitora. A compreensão leitora ainda é um tema pouco conhecido e difundido nos programas de formação do professorado no Brasil. As estratégias ou técnicas, comumente usadas, representam a forma como o professor internalizou esse processo advindo das práticas pedagógicas a que foi submetido no seu processo de escolarização. Além disto, como pudemos observar, mesmo os bons leitores podem não saber ensinar os seus próprios processos cognitivos aos demais (Brown & Day, 1983).

Desta forma, entendemos que é urgente investirmos na formação de professores de todas as áreas curriculares em didáticas do ensino das estratégias de compreensão leitora. É incompreensível, estarmos no século 21 e ainda não dominarmos uma ferramenta tão antiga como a compreensão do discurso escrito.

7 - CONCLUSÕES

Em geral os resultados atingiram aos objetivos da investigação identificando as estratégias e subestratégias aplicadas pelas Participantes, tanto na atividade individual quanto em classe, e estabeleceram as relações entre os dois momentos.

Baseando-se no fato de que os professores no seu cotidiano empregam várias estratégias leitoras durante uma aula, o modelo de pesquisa adotado possibilitou a investigação das múltiplas estratégias, permitindo focalizar inclusive na combinação destas estratégias e no seu significado e relevância para o ensino.

Os resultados do estudo de caso demonstraram que as participantes utilizam estratégias e subestratégias no processamento textual, mas não modelam este comportamento em classe. A leitura para as professoras demonstrou ser um exercício escolar, uma atividade escolarizada, descolada das demandas dos alunos e dos próprios textos.

As pesquisas apontam que a diferença entre bons e maus leitores reside basicamente na qualidade e quantidade de estratégias que se põe em jogo no momento da compreensão leitora. Mas os resultados nos apontaram que não é a quantidade de estratégias e subestratégias que resulta em uma compreensão global, mas sim a forma estratégica e ativa de selecioná-las e aplicá-las.

Na revisão de literatura, encontramos poucos estudos qualitativos (Garaté, 1994) que consideram o contexto e a situação do professorado, tomando por base os processos que contribuem para a construção de significados dos signos textuais. Os resultados deste estudo qualitativo permitiram uma descrição e análise em profundidade das relações e processos que promovem o diferencial no ensino da compreensão leitora. Um ponto forte do estudo foi a contribuição para o avanço das investigações na área do ensino e aprendizagem da leitura e para a formação dos professores, ampliando o seu foco, inclusive para o ensino médio e superior.

Em termos metodológicos, três limitações foram encontradas na pesquisa. A primeira, foi interpretar as estratégias e sub-estratégias aplicadas no curso da

leitura. A segunda, foi como acessar as atividades mentais que nem sempre se evidenciam por meio de uma ação. Muitas vezes o que o indivíduo verbaliza em termos da compreensão textual não é corresponde legitimamente aos processos cognitivos em ação. E ainda há outros processos que estão automatizados e tampouco poderão ser identificados. A terceira, foi a ausência para averiguação dos tipos de representação mental que se formam no processamento do texto e a posteriori. Particularmente, esse aspecto deve ser amplamente investigado em projetos de pesquisa específicos.

Um desafio para o futuro é utilizar este modelo para a formação de professores. Todas as estratégias de compreensão leitora que foram trabalhadas na categorização podem ser ensinadas aos professores. Entendemos que o modelo usado na pesquisa pode subsidiar a elaboração de um programa de formação continuada. A formação de professores deveria se iniciar pela aprendizagem das estratégias que não foram usadas por nenhuma Participante em nossa pesquisa.

Podemos concluir que o professor que não conhece os requisitos para a compreensão de um texto pode inferir erroneamente sobre as dificuldades de seus alunos, resultando no uso de técnicas ou estratégias de compensação inócuas para as dificuldades específicas dos alunos. Portanto, é necessário que o professor conheça os fatores que intervêm e constituem o processo de compreensão se queremos que sua atuação no contexto escolar seja a mais eficaz possível. A formação do professorado neste tema específico é fundamental, e a escolha de um desenho de intervenção didática para melhorar a compreensão de textos dos alunos deve começar pela melhoria da compreensão leitora dos professores.

Finalmente, acreditamos que os estudos de casos revelaram um quadro diagnóstico sério, que expõe dificuldades a serem vencidas no ensino da compreensão leitora no ensino fundamental. Mas, seguramente, estes resultados não se restringem ao município investigado, professores com dificuldades semelhantes estão em salas de aulas não somente no ensino fundamental. Desta forma, esperamos que o estudo possa fortalecer a intenção e o desejo de gestores

educacionais e professores a reverem sua conduta pessoal e pedagógica no enfrentamento do texto. A compreensão leitora é hoje, e sempre, uma ferramenta seletiva (inclusiva ou exclusiva) de inserção social.

BIBLIOGRAFIA

Alexander, P. A. & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: a multidimensional and developmental perspective. Em: M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr. (eds.), Handbook of reading research (pp.285-310). Mahawah, NJ: Erlbaum.

Alonso Tapia, J. & Carriedo, N. L. (2000). Problemas de compreensão da leitura: avaliação e intervenção. Em: C. Monereo, I. Sole, O assessoramento psicopedagógico (pp. 258-274). Porto Alegre: Editora Artmed.

Bakhtin, M. (1981). The dialogic imagination. (M. Holquist Ed.) Austin, TX: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1990). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (1991). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (Voloshinov) (1979). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec.

Barros, D. L. P. (2004). Estudos do discurso. Em: J. L. Fiorin (Org.), Introdução à lingüística. II Princípios de análise (pp. 187-219). São Paulo: Contexto.

Bartlett, F. C. (1932). Remembering. A study in experimental and social psychology. Cambridge: University Press.

Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2003). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes.

Bereiter, C. & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. Cognitive Instruction, 2, 91-130.

Bobrow, D.G. & Collins A. (Comps.) (1975). Representation and understanding. New York: Academic Press.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. European Psychologist, 1, 100-112.

Borges, T. M. M. (2001). Ensinando a ler sem silabar. Alternativas metodológicas. São Paulo: Papirus.

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. Psicologia Reflexão e Crítica, 12, (2).

Bovair, S. & Kieras, D.E. (1985). A guide to propositional analysis for research on technical prose. Em: B.K. Britton & J.B. Black (Eds.), Understanding expository text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bransford, J. D., Barclay, J. R. & Franks, J. L. (1972). Sentence memory: A constructive versus interpretative approach. Cognitive Psychology, 3, 193-209.

Bronfenbrenner, V. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brown, A. L. (1997). Transforming school into communities of thinking and learning about serious matters. American Psychologist, 52, 399-413.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. Em F. E. Weinert & R. H. Kluwe, Metacognition, motivation and understanding (p. 65-116). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Brown, A. L. & Day, J. D. (1983). Macro-rules for summarizing texts: The development of expertise. Journal of verbal learning and verbal behavior, 22, 1-14.

Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. Em: J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), Carmichael' manual of child psychology, 1. New York: Wiley.

Brown, A. L., Palincsar, A. S. & Armbruster, B. B. (1984). Instruction comprehension-fostering activities in interactive learning situations. Em H. Mandl, N. L. Stein & Trabasso (Eds.), Learning and Comprehension of text. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Bruner, J. (1997). Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas.

Caillies, S., Denhière, G. & Kintsch, W. (2002). The effect of prior knowledge on understanding from text: evidence from primed recognition. European Journal of Cognitive Psychology, 14, (2), 267-286.

Candela, M. A. (2003). La televisión y el vídeo: instrumentos que media la discusión crítica en un aula de primaria. Tese de doutorado. Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación. Córdoba.

Carriedo, N. & Alonso Tapia (1991). Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica. Comunicación, Lenguaie y Educación, 9, 97-108.

Carriedo, N. L. & Alonso Tapia, Y. J. (1994). ¿Cómo enseñar a comprender un texto? Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Carriedo, N. L. (1992). Enseñar a comprender: diseño y valoración de un programa de instrucción para formar a los profesores en la enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula. Tese de Doutorado. Universidad Autónoma de Madrid. Madri.

Carvalho, M. A. F. (2005). Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula uma contribuição ao ensino. Disponível em 04 de outubro de 2005:

<http://www.filologia.org.br/vicnif/anais/os%20generos.html>

Cirilo, R.H. & Foss, D. J. (1980). Text structures and reading time for sentence. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19, 96-109.

Clarke, C. (1988). The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. Em: P. L. Carrel, J. Devine e D. E. Eskey (Eds.), Interactive approaches to second language reading (pp. 114-124). Cambridge: Cambridge University Press.

Collins, A. M. & Stevens, A. (1982). Goals and strategies of inquiry teachers. Em: R. Glaser, (Ed.), Advances in instructional psychology (Vol.2). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Condemarin, M. (1994). Leitura correta e remedial. São Paulo: Psy II.

Cooper, J.D. (1986). Improving reading comprehension. Boston: Houghton Mifflin Company.

Cotteron, J. (1995). Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria. Comunicación, Lenguaie y Educación, 25, 79-94.

Craik, K. (1943). The nature of explanation. Cambridge: Cambridge University Press.

De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M. & Alonso-Quecuty, M. L. (1990). Lectura y comprensión. Una Perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza.

Del Rio, I., Sánchez, E. & García, R. (2000). Análisis de la interacción maestro-alumnos durante la resolución de problemas aritméticos. Cultura y Educación, 17-18, 41-61.

Denzin, N. K. (1978). The research act. New York: McGraw-Hill.

Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Comunicación, Lenguaie y Educación, 25, 65-77.

Durkin, D. (1979). What classroom observation reveals about reading comprehension instruction. Reading Research Quarterly, 14, 481-533.

Echevarria M. A. (2005). Una intervención para mejorar la comprensión de textos escritos en estudiantes universitarios. Tese de Doutorado. Universidad de País Vasco. Bilbao.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research of teaching. Em: M. Wittrock (Eds.) Handbook of research on teaching. New York: Macmillan.

Ericsson, K. A. & Kintsch, J. (1995). Long-term working memory. Psychological Review, 102, 211-245.

Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. Psychological Review, 87, 25-251.

Fávero, L. L. & Koch, I. G. V. (1994). Linguística textual. Introdução. São Paulo: Cortez.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Em F. E. Weinert & R. H. Kluwe, Metacognition, motivation and understanding (p. 21-29). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Fodor, J. A. (1983). The modularity of mind. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Freitas, M. T. A. (2000). Vygotsky & Bakhtin. São Paulo: Ática.

Gantt, W. N. (1970). Questioning for thinking: a teaching strategy that makes a difference for disadvantaged learners. The reading Teacher, 24 (1), 12-16;22.

Gárate, M. L. (1994). La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural. Madrid: Siglo Veintiuno Ed.

Garcez, L. H. C. (1998). A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora UnB.

García Madruga, J. A. & Martín Cordeiro, J. I. (1987). Aprendizaje, comprensión y retención de textos. Madrid: UNED.

García Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. & Gárate, M. (1999). Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Paidós.

García Madruga, J. A., Martín Cordero, J. L., Luque Vilaseca, J. L. E. & Santamaría Moreno, C. (1995). Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Madrid: Siglo XXI.

Garnham, A. & Oakhill, J. V. (1994). Thinking and reasoning. Oxford: Basil Blackwell.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to students with learning disabilities: a review of research. Review of Education Research, 71, (2), 279-320.

González, M. J. & Romero, J. F. (2001). Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial.

Goodman, K. (1987). O processo da leitura - considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. Em E. Ferreiro e M. Palácio, Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas.

Guthrie, J. & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. Scientific Studies of Reading, 3, 199-205.

Halliday, M. A. K. & Hasan R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.

Halliday, M. A. K. & Hasan R. (1985). Language, text and context: aspects of language in a social perspective. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford, England: Oxford University Press.

Hansen, C. L. (1978). Story retelling used with average and learning disabled readers as a measure of reading comprehension. Learning Disability Quarterly, 1, 62-69.

Idol, L. & Croll, V. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. Learning Disability Quarterly, 10, 214-229.

Johnson-Laird, P. N. (1983). Mental models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness. Cambridge: Cambridge University Press; Cambridge, MA: Harvard University Press.

Johnson-Laird, P. N. (2000). The current state of the mental model theory. Em: J. A. García Madruga, N. Carriedo & M. J. González-Labra (Eds.), Mental models in reasoning (pp.18-40). Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.

Johnston, P. H. (1989). La evaluación de la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje Visor.

Just, A. M. & Carpenter, P. A. (1987). The psychology of reading and language comprehension. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.

Kieras, D. E. (1981). The role of major referents and sentence topic in the construction of passage macrostructure. Discourse Processes, 4, 1-15.

Kieras, D.E. & Polson, P. G. (1985). An approach to the formal analysis of user complexity. International Journal of Man-Machine Studies, 22, 365-394.

King, M. L. (1967). Evaluating critical thinking. Forging ahead in reading. IRA. Proceedings, 12, 179-185.

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85, 364-394.

Kintsch, W. & Welsch, D. M. (1991). The construction-integration model: a framework for studying memory for text. Em: W. Hockley & S. Lewandowsky (Eds.), Relating theory and data: Essays on human memory in honor of Bennet B. Murdock (pp. 367-386). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kintsch, W. (1994). Discourse Processing. Em: Ydewalle G. D', Eelen, P. y Bertebron, P. (Comps.). International Perspectives on Psychological Science. The state of art. (2). London: Erlbaum.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: a paradigm for cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kintsch, W., Welsch, D., Schmalhofer, F. & Zimmy, S. (1990). Sentence memory: A theoretical analysis. Journal of memory and Language. 29, 133-159.

Kleiman, A. B. & Moraes, S. E. (2003). Leitura e interdisciplinaridade. Tecendo Redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras.

Koch, I. G. V. (2000). O texto e a construção de sentidos. São Paulo: Contexto.

Kock, I. G. V. (2002). Os gêneros do discurso. Em: Kock, I. G.V. (org.). Desvendando os segredos do texto, pp. 53-60. São Paulo: Cortez.

Kolligian, J. & Sternberg, R.J. (1987). Intelligence, information processing, and specific learning disabilities: a triarchic synthesis. Journal of Learning disabilities. 20 (1), 8-17.

Kucan, L. & Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: inquiry, instruction, and social interaction. Review of Educational Research. 67, (3), 271-299.

Lacasa, P. (1997). Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa. Madrid: Visor.

Lajolo, M. (2005). Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática.

Lakoff, G. (1987). Women, fire and dangerous things. Chicago: University of Chicago.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. Em J. V. Wertsch (Org.), The problem of activity in Society Psychology. Armonk, New York: M. E, Sharpe.

Linuesa, M. C. & Gutiérrez, A. B. D. (1999). La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural. Madrid: Ediciones Pirámide.

Mandler, M. J. & Johnson, S.N. (1977). Remembrance of things parsed; story structure and recall. Cognitive Psychology, 9, 11-51.

Mandler, M. J. (1978). A code in the mode. The use of story structure in retrieval. Discourse Processes, 1, 14-35.

McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N.B. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. Cognition and Instruction, 14, 1-43.

Meyer, B. J. F., Brandt, D. M. & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. Reading Research Quarterly, 16, 72-103.

Meyer, B.J.F. (1985). Prose analysis: purposes, procedures and problems. Em: B.K. Britton & J.B. Black (Eds.). Understanding expository text. Hillsdale, N. Jersey: L.E.A.

Meyer, J. F. B. (1975). The organization of prose and its effects on memory. Amsterdam: The Hague, North-Holland Press.

Mitchell D. C. (1982). The process of reading. New York: John Wiley.

Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. Journal of Educational Psychology, 94, (2), 249-259.

Moll, L.C. (1990). Introduction. Em: L. C. Moll (Ed.), Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology (pp. 1-27). New York: Cambridge University Press.

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y aprendizaje, 50, 3-25.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. L. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Ed. Graó.

Morrison, T. G., Jacobs, J. S. & Swinyard, W. R. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classroom? Reading Research and Instruction, 38, (2), 81-100.

Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. The Elementary School Journal. 85 (5), 647-661.

Mosenthal, J. H. (1990). Developing low-performing, fourth-grade inner-city students' ability to comprehend narrative. Em J. Sutell, S. McCormick, M. Connolly, P. P'Keef (Eds.), Literacy theory and research: Analyses from multiple paradigms (pp. 275-286). Chicago: National Reading Conference.

Mundó, A. C. & Badia, C. M. (2000). As estratégias de ensino-aprendizagem na escrita. Em: C. Monereo, I. Solé, O assessoramento psicopedagógico (p.241-257). Porto Alegre: Artmed.

Navarrete, F. M. (2002). La destreza lectora en inglés para fines académicos. Jaén: Universidade de Jaén.

Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). The construction zone: working for cognitive change in school. Cambridge: Cambridge University Press.

Nisbett, J. & Shucksmith, J. (1990). Estrategias de aprendizagem. Madrid: Santillana.

Norman, D. A. & Rumelhart, D. E. (1975). Explorations in cognition. San Francisco: Freeman.

Nóvoa, A. (Org.). (1995). Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote Instituto.

Nystrand, M. (1986). The structure of written communication. Orlando, FL: Academic Press.

Oakhill, J. & Garnham, A. (1988). Becoming a skilled reader. Oxford: Basil Blackwell.

Oakhill, J. & Garnham, A. (Eds.) (1996). Mental models in cognitive science. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Oakhill, J. V. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. British Journal of Educational Psychology. 54, 31-39.

Oakhill, J. V., Yuill, N. M. & Parkin, A. J. (1986). On the nature of the difference between skilled and less-skilled comprehenders. Journal Research Reading. 9, 80-91.

Oakhill, J.V. (1982). Constructive processes in skilled and less-skilled comprehenders' memory for sentences. British Journal of Psychology 73, 13-20.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. OCDE (2004). Letramento para mudar. Avaliação do letramento em leitura. São Paulo: Moderna.

Orlandi, E. P. (2002). Análise de discurso. Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes.

Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. Cognition and Instruction, 1, 117-175.

Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. Contemporary Educational Psychology, 8, 296-316.

Pearson, P. D. & Johnson, D.D. (1978). Teaching reading comprehension. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Perfetti, C. A. (1985). Reading ability. New York: Oxford University.

Perfetti, C. A. (1989). There are generalized abilities and one of them is reading. Em: L. B. Resnick (Eds.), Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp.187-215). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Perrig, W. & Kintsch, W. (1985). Propositional and situational representations of text. Journal of Memory and Language, 24, 503-518.

Popkewitz, T.S. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. Em A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação (p.35-50). Lisboa, Portugal: Dom Quixote.

Popplewell, S.R. & Doty, D.E. (2001). Classroom instruction and reading comprehension: a comparison of one basal reader approach and the four-blocks framework. Reading Psychology, 22, 83-94.

Propp, V. (1928). Morfología del cuento. Madrid: Fundamentos.

Rey, F. G. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. Habana: Pueblo y Educación.

Rivière, A. (1985). La psicología de Vygotsky. Madrid: Visor.

Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.

Rogoff, B. (1998). Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. Em J. V. Wertsch, P. Del Rio & L. Alvarez, (Orgs.), Estudos socioculturais da mente (p. 123-142). Porto Alegre: Artmed.

Salomon, G. (1993). No distribution without individuals ' cognition: a dynamic interactional view. Em G. Salomon (Ed.), Distributed Cognitions (p. 111-138). Cambridge: University Press.

Sánchez, E. (1993). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Santillana, Aula XXI.

Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. Infancia y Aprendizaje, 91, 55-77.

Sánchez, E. M. & Pardo, J. R. (no prelo). (2005). La practica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula.

Sánchez, E., Rosales, J. & Suárez, S. (1999). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. Cultura y Educación, 14-15, 71-89.

Santa, C. (2000). Effective comprehension instruction. Reading Today, 17, (4), 30-32.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1984). Development strategies in text processing. Em: H. Mandal, N. Stein & T. Trabasso (Comps.), Learning and comprehension of Text. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Schank, R. C. & Abelson, R. (1977). Plans, scripts, goals and understanding. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Schank, R. C. (1975). The structure of episodes in memory. Em D. G. Bobrow e A. Collins (Comps.), Representation and understanding. New York: Academic Press.

Schiffrin, D. (1994). Approaches to discourse (pp.339-386). Oxford UK 7 Cambridge USA: Blackwell.

Scholze, L. (2004). Letramento e Desenvolvimento Nacional. Textos para Discussão, 13. Brasília: INEP.

Schorzman, E. M. & Cheek, E. H. (2004). Structured strategy instruction: investigating an intervention for improving sixth-graders' reading comprehension. Reading Psychology, 25, 37-60.

Schwartz, E. & Scheff, A. (1975). Student involvement in questioning for comprehension. The reading teacher, 29, (2), 150-154.

Sheridan, E. M. (1978). A review of research on schema theory and its implications for reading instruction in secondary reading. South Bend, In: Indiana University. (ERIC Document Reproduction Service n. ED 167947).

- Smagorinsky, P. (2001). Rethinking protocol analysis from a cultural perspective. Annual Review of Applied Linguistics, 21, 233-245.
- Smith, N. B. (1961). The good reader thinks critically. The Reading Teacher, 15, 162-171.
- Solé, I. (1998). Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, R. M. (2001). Gênero textual "Mediacional": um texto interativo e envolvente na perspectiva de um contexto específico. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília.
- Spilich, G. J., Vesonder, G.T. Chiesi, H. L. & Voss, J. F. (1979). Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18, 275-290.
- Stake, R. E. (1995). The art of case study research. London: Sage.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. An analysis of story comprehension in elementary school children. Em: R. O. Freedle (Ed.), New directions in discourse processing. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.
- Stein, N. L. & Nezworsky, M. T. (1978). The effect of organization and instructional set on story memory. Discourse Processes, 1, 177-193.
- Tatit, L. (2005). A abordagem do texto. Em: J. L. Fiorin (Org.), Introdução à lingüística. I Objetos teóricos (pp. 187-209). São Paulo: Contexto.
- Taylor, M. B. & Samuel, S. J. (1983). Children's use of text structure in the recall of expository material. American Educational Research Journal, 20, 517-528.
- Thorndike, W. P. (1977). Cognitive structures in comprehension an memory of narrative discourse. Cognitive Psychology, 9, 77-110.
- Tomasello, M. (1999). The cultural origins of human cognition. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Trabasso, T. & Magliano, J. (1996). Conscious understanding during comprehension. Discourse Processes, 21 (3), 255-287.
- Trabasso, T. & Stein, N. L. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. Em: P. W. van den Broek, P. J. Bauer & T. Bourg (Eds.), Developmental spans in event comprehension and representation, (pp. 237-270). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Valsiner J. V. (1987). Culture and the development of children's action. New York: Wiley & Sons.

- Van Dijk (1994). Discurso, poder y cognición social. Retirado em 03/03/2005. (WWWdocumento) URL http://www.geocities.com/estudiscurso/vandiik_edcs.html.
- Van Dijk, T. A. & Kinstch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (1985). Handbook of discourse analysis. London: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (2004). Cognição, discurso e interação. São Paulo: Contexto.
- Vasconcellos, V. M. R. & Valsiner, J. (1995). Perspectiva co-constitutivista na psicologia e na educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Voss, J. F. (1984). On learning and learning from text. (1984). Em: Mandl, H.; Stein, N. L. & Trabasso, T. Learning and comprehension of text (pp. 193-209). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Critica.
- Vygotsky, L. S. (1987). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins fontes.
- Vygotsky, L.S. (1992). A aprendizagem e o desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em Cipolla-Neto, J., Menna-Barreto, L.S., Rocco, M.T.F. & Oliveira, M. K. (Org.), Vygotsky, Luria, Leontiev - Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (p. 103-117). São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, S. (1999). Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes.
- Weaver, P. A. & Dickinson, D. K. (1982). Scratching below the surface structure: exploring the usefulness of story grammar. Discourse Processes, 5, 225-243.
- Wertsch, J. V. (1991). Voices of mind: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. Em P. Del Rio; A. Alvarez. Estudos socioculturais da mente (p. 556-71). Porto Alegre: Artmed.
- Wertsch, J.V. (1985). Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Whaley, F.J. (1981). Reader's expectations for story structures. Reading Research Quarterly, 17, 90-110.

Williams, J. P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. Journal of Educational Psychology, 85, 631-641.

Wolman, C. (1991). Sensitivity to causal cohesion in stories by children with mild mental retardation, children with learning disabilities, and children without disabilities. Journal of Special Education, 30, 439-455.

Wong, B.Y.L. & Wilson, M. (1984). Investigation awareness of and teaching passage organization in learning disabled children. Journal of Learning Disabilities, 17, 477-482.

Zimmerman, B. J. & Martínez- Pons, M. (1986). Development of a structure interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research, 23, 614-628.

ANEXOS

ANEXO 1

OBS: todas as informações deste questionário são sigilosas e de uso restrito.

Questionário de seleção das professores participantes da pesquisa

Dados pessoais

Nome do(a) professor(a): _____

Idade: _____ Nível de Formação: _____

Tempo de Magistério: _____

Série em que leciona: _____

Turno(s) em que leciona: () manhã () tarde () noite

Estuda no período noturno? () Sim () Não

Escola(s) em que leciona: _____

1 - Gosta de estudar para se manter atualizado (a)? _____

2 - Tem lido os cadernos de Teoria e Prática do Gestar?

() As vezes () Frequentemente.

3- Nos estudos que você tem feito atualmente, quais são os seus pontos fortes?

4 - E seus pontos fracos: _____

5 - Qual é a área que tem maior interesse nos estudos:

6 -Quando você se compara, em termos de conhecimento, com as pessoas da sua turma do Gestar, você acha que está em que nível?

Acima da média () Na média da turma() Um pouco abaixo da média ()

7 - Que tipo de leitura (romance, livro técnico, jornal, revista etc) você prefere?

8 -Quantos livros você costuma ler por semestre? _____

9 Considera-se uma pessoa que tem facilidade para aprender coisas novas?

() Sim () Não

Por que? _____

10- Cite algumas coisas que aprendeu nos últimos seis meses? _____

11 - Cite algumas coisas que ainda gostaria de aprender?

12 - Gostaria de entender mais sobre como as pessoas aprendem e como podem aprender com mais facilidade? () Sim () Não

13 - Gosta de ler? () Sim () Não

14 - Sente facilidade com compreensão e interpretação de textos ? () Sim () Não

15 - Já realizou ou tem realizado atividade de leitura em sala de aula que considera inovadora?
() Sim () Não

Dê um exemplo: _____

16 - Para você o que é aprendizagem? _____

17 - A palavra estratégia significa os meios, os processos e as ações que permitem a você atingir os seus objetivos. Então, vamos supor que, agora, o seu objetivo é ler este questionário, e responder bem rápido para você ir embora.

O que você faria para que você conseguisse atingir este objetivo. Cite tudo o que vem a sua mente (exemplo, riscar as palavras importantes, etc)

18 - Gostaria de participar de uma pesquisa sobre aprendizagem e leitura?

() Sim () Não

Obrigado e um abraço

ANEXO 2

Texto 1 – A fadiga da informação

Há uma nova doença no mundo: a fadiga da informação. Antes mesmo da internet o problema já era sério, tantos e tão velozes eram os meios de informação existentes trafegando nas asas da eletrônica, da informação, dos satélites. A internet levou o processo ao apogeu, criando a espécie dos internautas e estourando os limites da capacidade humana de assimilar os conhecimentos e os acontecimentos desse mundo. Pois os instrumentos de comunicação se multiplicam, mas o potencial de captação humana – do ponto de vista físico, mental e psicológico – continua restrito. Então diante do bombardeio crescente de informações, a reação de muitos tende a tornar-se doentia: ficam estressados, perturbam-se e perdem a eficiência no trabalho.

Já não se trata de imaginar como esse fenômeno possa ocorrer. Na verdade, a síndrome da fadiga da informação está em plena evidência, conforme pesquisa recente nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros países, junto a 1300 executivos. Entre os sintomas da doença apontam-se a paralisia da capacidade analítica, o aumento das ansiedades e das dúvidas, a inclinação para decisões equivocadas e até levianas. (...)

Marzagão, Augusto. In: Dimenstein, Gilberto. Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã. São Paulo: Editora Ática, 1999.

ANEXO 3

Texto 2 - *Polêmicas do paladar.*

A ciência ainda não tem resposta definitiva para explicar por que alguns gostam de jiló e outros não suportam chocolate. Existem, porém boas hipóteses. Tais diferenças envolvem desde predisposições genéticas e culturais até uma sensibilidade maior das papilas gustativas ao sabor amargo, afirma o neurocientista Paul Briesling, do Centro Monell de Química dos Sentidos, em Filadélfia, Estados Unidos. Segundo ele, enquanto algumas pessoas são mais sensíveis, por exemplo, à guanina (substância encontrada na água tônica), outras nascem sem essa sensibilidade. Mas esses casos relacionados aos receptores do amargor são raros: a maioria das preferências individuais está relacionada a fatores sociais e psicológicos, diz Briesling. A aceitação de uma bebida por um mesmo grupo de jovens ou má experiência na infância associada a um alimento específico teriam, assim, uma influência decisiva nos gostos pessoais. A cultura é determinante, afirma o otorrinolaringologista Yotaka Fukuda, da Unifesp. É como o gosto musical: o aparelho auditivo pode ser igual, mas há quem não suporte certos ritmos ou as melodias de determinados compositores, diz ele.

Rodrigo Cavalcante. Revista Superinteressante, Fevereiro de 2002, p.30.

ANEXO 4

Texto 3 - O touro e o homem

Um touro, que vivia nas montanhas nunca tinha visto o homem. Mas sempre ouvia dizer por todos os animais que era ele o animal mais valente do mundo. Tanto ouviu dizer isto que, um dia, se resolveu a ir procurar o homem para saber se tal dito era verdadeiro. Saiu das brenhas, e, ganhando uma estrada, seguiu por ela. Adiante encontrou um velho que caminhava apoiado a um bastão.

Dirigindo-se a ele perguntou-lhe:

- Você é o bicho homem?

- Não! – respondeu-lhe o velho – já fui, mas não sou mais!

O touro seguiu e adiante encontrou uma velha:

- Você é o bicho homem?

- Não! Sou a mãe do bicho homem!

Adiante encontrou um menino:

- Você é o bicho homem?

- Não! Ainda hei de ser, sou o filho do bicho homem.

Adiante encontrou o bicho homem que vinha com um bacamarte no ombro.

- Você é o bicho homem?

- Está falando com ele!

- Estou cansado de ouvir dizer que o bicho homem é o mais valente do mundo, e vim procurá-lo para saber se ele é mais do que eu!

- Então, lá vai! - disse o homem, armando o bacamarte, e disparando-lhe um tiro nas ventas.

O touro, desesperado de dor, meteu-se no mato e correu até sua casa, onde passou muito tempo se tratando do ferimento.

Depois, estando ele numa reunião de animais, um lhe perguntou:

- Então, camarada touro, encontrou o bicho homem?

- Ah! meu amigo, só com um espirro que ele me deu na cara, olhe em que estado fiquei!

Cascudo, L. da C. Contos Tradicionais do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Ed. USP, 1986. p .185.

ANEXO 5

Questionário para avaliar a compreensão leitora do texto 1

- 1 – Qual é a idéia mais importante que o autor quis transmitir?
- 2 – De acordo com o texto, o que é a fadiga da informação?
- 3 – A frase: “Já não se trata de imaginar como esse fenômeno possa ocorrer” significa:
- 4 – Na linha 3 o texto diz: “A internet levou o processo ao apogeu” (...), a palavra processo se refere a quê?
- 5 – Quais são os argumentos que o autor utiliza para justificar a existência do que ele denomina a nova doença do mundo?
- 6 – Segundo o texto, quais são as causas da fadiga da informação?
- 7 – E quais são as conseqüências?
- (2 pontos) 8 – Qual é a finalidade do texto?
- 9 – Leia a frase “Pois os instrumentos de comunicação se multiplicam, mas o potencial de captação humana – do ponto de vista físico, mental e psicológico – continua restrito”.
E responda:
 - a) Qual é a idéia que o autor quis expressar sobre as pessoas neste texto?
 - b) Você pensa que ele está fazendo uma crítica em relação à capacidade humana?
Justifique sua resposta.

10 – O que você entende por “paralisia da capacidade analítica” (final do último parágrafo)?

11 – Qual é a conclusão do autor sobre o assunto tratado?

12 – No último parágrafo, o autor acrescenta resultados de pesquisas, você acha que esses resultados confirmam o que ele pensa, contradizem ou ampliam? Por quê?

13 – Como você classificaria este tipo de texto?

ANEXO 6

Roteiro

Protocolo verbal – Perguntas abertas para o texto 2

O objetivo das perguntas era explicitar como estava ocorrendo o uso de algumas estratégias, a saber:

- O que é mais importante ao ler o texto?
- Quais os termos ou expressões considerados chaves?
- Quais os termos que não conhece o significado? Como você faz para saber o significado destes termos?
- Qual a idéia principal do texto? E a secundária? Como você identifica a idéia principal?
- O que se pode fazer num texto para identificar o tema central?
- Qual foi a intenção do autor e como você sabe disto?

ANEXO 7

Análise do Texto 1

Superestrutura: expositivo, ênfase nas relações de causa-conseqüência

Idéias-unidades do texto – 8 conjuntos de IU

IU 1 - Há uma nova doença no mundo: a fadiga da informação.

IU 2 - Antes mesmo da internet o problema já era sério, tantos e tão velozes eram os meios de informação existentes trafegando nas asas da eletrônica, da informação, dos satélites.

IU 3 - A internet levou o processo ao apogeu, criando a espécie dos internautas e estourando os limites da capacidade humana de assimilar os conhecimentos e os acontecimentos desse mundo.

IU 4 - Pois os instrumentos de comunicação se multiplicam, mas o potencial de captação humana – do ponto de vista físico, mental e psicológico – continua restrito.

IU 5 - Então diante do bombardeio crescente de informações, a reação de muitos tende a tornar-se doentia: ficam estressados, perturbam-se e perdem a eficiência no trabalho.

IU 6 - Já não se trata de imaginar como esse fenômeno possa ocorrer.

IU 7 - Na verdade, a síndrome da fadiga da informação está em plena evidência, conforme pesquisa recente nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros países, com 1.300 executivos.

IU 8 - Entre os sintomas da doença apontam-se a paralisia da capacidade analítica, o aumento das ansiedades e das dúvidas, a inclinação para decisões equivocadas e até levianas. (...)

Idéias principais (IP) e os cenários:

Cenário 1: A doença: origem, o tipo de enfermidade, lugar, alvo.

Inclui: o título, a idéia-principal 1

1- A informação distribuída em alta velocidade e grande quantidade pela internet e outros meios de comunicação tem provocado uma doença entre os usuários das tecnologias da comunicação resultado da sobrecarga de informações no sistema cognitivo denominada fadiga da informação.

Cenário 2: Guerra da informação x capacidade limitada do homem (nú central)

Idéia principal 2

- 2 - As causas são o avanço e o progresso ilimitado da internet e dos instrumentos de comunicação em contraposição ao potencial humano limitado de assimilar tanta informação.

Cenário 3: Conseqüências da doença:

Inclui: 3, 4

- 3 - As conseqüências deste bombardeio de informações são a reação doentia do homem com sintomas de estresse, perturbação e perda da eficiência no trabalho.
- 4 - Pesquisa recente internacional com 1.300 executivos comprova a doença e aponta como sintomas a paralisia da capacidade analítica, o aumento das ansiedades e das dúvidas, a inclinação para decisões equivocadas e até levianas. (...)

Demandas psicológicas do texto.

A fadiga da informação

O título é bastante sugestivo e evoca esquemas relativos à doença que são sugeridos pela primeira oração.

Há uma nova doença no mundo: a fadiga da informação. Antes mesmo da internet o problema já era sério, tantos e tão velozes eram os meios de informação existentes trafegando nas asas da eletrônica, da informação, dos satélites.

A primeira oração é uma síntese da idéia principal do texto. Explicita o tipo de doença, dá uma noção lugar onde se passa (mundo). Além disto faz evocar os esquemas sobre doença. Faz pensar nas doenças que são epidêmicas, outras contagiosas, que todas têm uma causa ou origem, com sintomas e conseqüências para as pessoas. A pontuação usada (dois pontos) objetiva qualificar a doença, especificando que é uma fadiga (cansaço) e por inferência se deduz que tem a sua origem na sobrecarga de informação. Portanto, não é contagiosa, tampouco virótica ou bacteriana, pois sua forma de aquisição é o uso excessivo do computador, mais especificamente a internet.

Mas para compreender em profundidade este enunciado inicial, o leitor tem que dominar o conceito de fadiga e deve estar atualizado sobre as questões da informação na era digital; significa estar acompanhando a discussão sobre os meios de comunicação, suas possibilidades e suas conseqüências. Caso o leitor não detenha esses conhecimentos, mas possua boas capacidades de inferência, poderá inferir esses dados no decorrer do texto.

A segunda oração situa historicamente o surgimento do problema, alerta para o fato de que é sério, mostra os meios que o torna latente. Requisita conhecimentos prévios sobre a internet, seu funcionamento e usos: *Antes mesmo da internet o problema já era sério, tantos e tão velozes eram os meios de informação existentes trafegando nas asas da eletrônica, da informação, dos satélites*, inclui um dado sobre a cronologia do aparecimento da doença e aqui, por inferência, o leitor deve supor que a palavra problema se refere à doença. Pode-se pressupor que um leitor que não conheça a internet terá muitas dificuldades de compreender esta oração.

O autor alerta desde o início para a seriedade da questão. E acrescenta o fato de que os meios de informação existentes são muitos e velozes, e nesta oração também ao realizar uma inferência-ponte a partir da base do texto pode construir o referencial que a fadiga se dá em razão da quantidade e velocidade que a informação chega às pessoas. No texto: *as informações chegam nas asas da eletrônica, informação e satélites*, também se exige do leitor conhecimentos prévios sobre os avanços das três áreas para atingir níveis mais profundos de compreensão e construção da representação situacional do texto. A idéia de trafegar nas asas da eletrônica, informação e dos satélites são metáforas e também coopera para formar representações que destaquem a velocidade e a quantidade de informações liberadas pelo uso das tecnologias.

A internet levou o processo ao apogeu, criando a espécie dos internautas e estourando os limites da capacidade humana de assimilar os conhecimentos e os acontecimentos desse mundo.

A internet é ressaltada como a principal causa do crescimento e do apogeu da doença e nesta oração propõe que a máquina internet leva ao limite da capacidade humana de assimilar os conhecimentos. É como se antes já existisse um ambiente

propício, e a internet faz detonar o processo. A expressão estourando é uma metáfora para caracterizar o impacto do processo sob o indivíduo.

Idéias implícitas: a palavra estourar pode dar uma conotação de estourar uma guerra contra o próprio homem por lhe impor exigências que ele não corresponde.

Inferência elaborativa: a oração “estourando os limites da capacidade humana” também expressa a intenção do autor de realizar uma crítica ao homem e a sua incapacidade de aumentar o seu potencial para acompanhar a evolução da máquina, contrapondo ao seu potencial para gerar informação constantemente.

Também, esta oração exige uma inferência-ponte com a anterior para compreender que *processo* está sendo referenciado. Aqui o texto deixa uma dúvida, uma ambigüidade, se o processo é o papel da internet como meio de distribuição de informação ou se o processo é a doença.

Caso o leitor não entenda o papel da internet nos meios de comunicação não poderá associar com a palavra processo e apogeu.

Há ainda mais dois dados novos na oração, a espécie de internautas que, como o próprio nome anuncia, está ligado à internet, ao usuário da internet e à idéia de estouro dos limites da capacidade humana de assimilar os conhecimentos e os novos acontecimentos deste mundo.

Aqui o leitor deverá realizar três inferências-pontes para cumprir a missão de compreensão plena da oração. Os gerúndios da segunda oração e da terceira representam ações decorrentes da primeira idéia da oração. Mas a parte do estouro dos limites da capacidade de assimilação é fundamental para entender o texto como um todo e poder realizar uma representação mental macro do mesmo.

Pois os instrumentos de comunicação se multiplicam, mas o potencial de captação humana – do ponto de vista físico, mental e psicológico – continua restrito. Então diante do bombardeio crescente de informações, a reação de muitos tende a tornar-se doentia: ficam estressados, perturbam-se e perdem a eficiência no trabalho.

Aparece uma perspectiva bastante computacional considerando que a máquina pode ter o seu potencial aumentado, mas o cérebro humano não pode ampliar a sua capacidade (novamente reforça a idéia de uma crítica).

E aqui, também por inferência elaborativa pode-se dizer que o homem é ambicioso, quer ter todas as informações, mas não pode captá-las no mesmo ritmo que lhes são entregues. O homem aparece como incapaz de ampliar o seu potencial, ficando inferior hierarquicamente à máquina, como se fosse subjugado pela máquina. Mas se é o homem quem produz a máquina instala-se uma contradição.

Aqui novamente são necessárias inferências sobre a que instrumentos de comunicação se refere; novamente o conhecimento prévio sobre a internet como meio de comunicação e outros meios apóia o leitor na compreensão do texto. Mas a idéia principal continua sendo ampliada. Agora se refere ao potencial de captação de três pontos de vista e sua restrição, mas a palavra *restrito* não significa que há perda de capacidade, mas sim que não há aumento do potencial, contrariamente ao que está acontecendo com a tecnologia da comunicação. Além disto a expressão *continua restrito* favorece a idéia de uma ênfase crítica do autor à capacidade humana.

No mundo de tantas guerras e bombardeios ele compara a chegada da informação com um bombardeio, dá a idéia de que há uma guerra. E que as conseqüências desta guerra são reações ou sintomas doentios, como o estresse, perturbação e perda de eficiência no trabalho.

Já não se trata de imaginar como esse fenômeno possa ocorrer. Na verdade, a síndrome da fadiga da informação está em plena evidência, conforme pesquisa recente nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros países, junto a 1.300 executivos.

Esta oração que abre este bloco textual aponta para a inquestionabilidade do fenômeno, e deve ser associada à oração seguinte para fazer sentido. Porque não se pode entendê-la isoladamente. São os resultados da pesquisa realizada que comprovam cientificamente que a doença existe. E como a pesquisa é realizada entre executivos, também por inferência pode-se concluir que esta profissão é a mais atingida, porque lida com informações constantemente e a qualidade do trabalho é parcialmente resultado do quanto se mantêm informado e atualizado. Os conhecimentos prévios sobre o papel de um executivo também apóiam esta compreensão.

Entre os sintomas da doença apontam-se a paralisia da capacidade analítica, o aumento das ansiedades e das dúvidas, a inclinação para decisões equivocadas e até levianas. (...)

Os sintomas da doença demonstram que os profissionais executivos se tomam fragilizados na área mais importante para eles, que é a capacidade de decisão. Os sintomas são resultantes de uma guerra que começa exteriorizada na sociedade e depois se interioriza quando o homem se depara com seu potencial limitado para captar as informações.

Aqui também precisa de inferências para compreender que os sintomas da doença são confirmados na pesquisa e que esses sintomas expressam as conseqüências da guerra ou da fadiga da informação.

Reescrita do texto 1

Novo título: A guerra da informação

1 – Problema e contexto

Há uma nova doença mundial: a fadiga da informação. É um problema sério que surge antes mesmo da internet. É uma doença que se caracteriza pela exposição excessiva das pessoas a uma grande quantidade de informação numa alta velocidade. A fadiga da informação afeta mais a vida das pessoas envolvidas no mundo do trabalho que lidam diariamente com os meios de comunicação virtual e dependem de informações em tempo real para tomada de decisões.

Nos últimos 30 anos, os meios de informação e comunicação se ampliaram muito, a eletrônica, a informática e os satélites facilitaram a distribuição da informação em tempo real. A internet é um exemplo deste processo de geração e distribuição de informações e, portanto, uma das causas da rápida aceleração da doença. Os internautas, usuários freqüentes e assíduos da internet, são os mais propensos a adquirir a fadiga da informação.

2 – Causas

Há uma falta de sintonia entre o mundo globalizado e interconectado que produz instrumentos de comunicação e informações rapidamente e a capacidade humana de assimilar estas informações gerando uma sobrecarga no sistema psíquico/cognitivo

humano. A internet estourou os limites da capacidade humana de assimilar os conhecimentos e os acontecimentos deste mundo, ou seja, ela elevou o homem e a mulher ao limite de sua capacidade de captar as informações.

É como se houvesse uma guerra no mundo, na qual a carga dos canhões e bombardeios é a informação, e o homem é o alvo. Ao mesmo tempo em que o homem é o alvo também é o provocador da guerra, porque a sua ambição e ganância por sempre obter informação, que é fonte de poder e riqueza, o leva a adoecer.

Pode-se concluir que a capacidade do ser humano é limitada porque ele não é como uma máquina que processa informação, e o fato de tentar estourá-la, ir além dos seus limites, pode provocar doenças.

3 – Investigação sobre o problema

De maneira geral, parece que diante da excessiva produção e exposição às informações, a reação de muitos tende a ser de estresse, perturbação e perda da eficiência no trabalho.

Pesquisa recente nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros países, com 1.300 executivos aponta os vários sintomas da doença, tais como: a paralisia da capacidade analítica, o aumento das ansiedades e das dúvidas, a inclinação para decisões equivocadas e até levianas. (...)

Tudo isto leva à confirmação de que a síndrome da fadiga da informação está em plena evidência e em pleno processo de expansão, não se tratando simplesmente de uma mera especulação sobre o tema.

4 – Possíveis soluções para a crise

Com a capacidade humana limitada e o progresso contínuo das formas de produção e distribuição das informações, as instituições deveriam pensar em formas de treinar suas equipes de executivos para conviverem com esta situação e conscientizá-las para a seriedade desta questão.

Os sintomas da doença revelados na pesquisa (a paralisia da capacidade analítica, o aumento das ansiedades e das dúvidas, a inclinação para decisões equivocadas e até levianas) devem ser tomados como ponto de partida para as sessões coletivas de preparação das equipes.

O treinamento deveria envolver a discussão e a aprendizagem de estratégias de seleção e a priorização das informações mais relevantes para o trabalho objetivando revitalizar a capacidade analítica. Também, deveria proporcionar sessões de arteterapia, musicaterapia etc., propiciando um ambiente relaxado para expressão das angústias e ansiedades diante das pressões ocasionadas pelo excesso de informações. E, por último, também deveria se discutir os efeitos da sedução e brilho de muitos meios de comunicação que não agregam valor ao trabalho, apenas possui efeitos pavônicos.

5 – Conclusões

Pode-se concluir que há uma grande contradição que constitui o nó central, problematizador do texto. O homem tem capacidade e potencial ilimitado para produzir novas tecnologias. Entretanto, enquanto ser humano usuário do sistema, ele é limitado, não é como uma máquina que processa informação.

A ambição e ganância por informações os têm levado ao limite das restrições físicas, psicológicas e mentais e isto pode desencadear doenças ou avarias no sistema cognitivo.

Além disto, pode-se também concluir que algumas invenções inovadoras que propiciam melhor qualidade de vida quando usadas de forma abusivas e sem controle podem ser prejudiciais e nocivas à vida humana.

Reinterpretação do texto – Título: A ameaça permanente - o bombardeio de informações na mente humana.

Está ocorrendo uma guerra, um bombardeio de informações nas pessoas em geral e nos executivos, em particular, que ameaça a saúde. Os meios de comunicação deveriam servir para melhorar a qualidade de vida do homem, mas o está sobrecarregando psicologicamente, deixando-o com comprometimentos sérios em sua capacidade de decisão.

A máquina é uma produção humana. Quem produz informação, quem gera os sistemas operativos é o homem. As máquinas são meio para realizar ações, não têm vida própria. O homem é o seu criador, e mesmo sendo o criador da criatura, continua com a

capacidade humana restrita e limitada. Portanto, cria recursos para seu próprio adoecimento, isto porque é ambicioso, quer dominar tudo, mas não consegue.

O texto enfatiza a incoerência do desenvolvimento da tecnologia em contraposição ao homem, e focaliza na idéia da conseqüência deste fato. A conseqüência desta situação ambígua que vive o homem, criador de uma máquina que gera informação e conhecimento que ele próprio não consegue captar ou assimilar, é a fadiga da informação. O homem tem sido vítima do seu próprio empreendimento.

Isto é resultado da má aplicação das invenções humanas, na qual o homem (ser ambicioso) constrói os armamentos (internet) para sua própria destruição. O ponto mais alto do texto é o alerta às pessoas para a doença, suas causas e suas conseqüências.

Reinterpretação do texto – Construindo armas de auto-agressão.

O homem se torna doente decorrente de muitas coisas que tem desenvolvido para melhorar sua qualidade de vida e que resultam em uma agressão a si próprio, como o caso da internet e dos meios de informação. Hoje, vive um tipo de guerra bombardeado por tanta informação e sem conseguir processá-la.

Há uma contradição nas ações humanas, que apesar de o homem ser um ótimo tecnólogo (construtor de tecnologia), enquanto usuário dos sistemas de informação possui muitas limitações que não têm se ampliado em comparação à evolução da tecnologia da informação. Isto o difere das máquinas.

Esta sobrecarga de informação, que parece uma guerra com bombardeios constantes, leva ao desencadeamento de um tipo de doença social (não é vírus ou epidemia), sintomas de um processo de exposição excessiva a um ambiente estressor para o qual não possui ferramentas para decifrá-lo.

E então se pergunta: são as capacidades humanas que devem ampliar ou deve ampliar suas estratégias para lidar e decifrar este novo contexto informacional? E se essas novas estratégias não representariam uma ampliação da capacidade humana?

Questões do texto 1 e demanda psicológica da pergunta

1 – Qual é a idéia mais importante que o autor quis transmitir?

1.1 - Resposta: O bombardeio freqüente de informação (a guerra da informação) pode causar uma fadiga (doença) que tem conseqüências sérias para o homem.

1.2 - Demanda ao leitor: estratégia textual – macroestrutura – solicita que identifique a macroestrutura, selecionando as idéias mais importantes do texto.

Reconhecer que o texto é descritivo, apresenta uma relação de causas e conseqüências, ajuda o leitor a identificar a idéia principal textual e não apenas do primeiro parágrafo. Porque uma parte da idéia principal está explícita na primeira frase, mas a outra parte está no meio do texto, que são as conseqüências para o homem o acesso a grandes quantidades de informações. Portanto, para emitir uma resposta completa necessita reconhecer a superestrutura do texto e integrar a informação sobre as causas com as conseqüências, ou seja, realizar inferências elaborativas e causais.

2 – De acordo com o texto, o que é a fadiga da informação?

Resposta: É uma doença fruto da vida social que o sujeito, principalmente o executivo, adquire em razão da quantidade (bombardeio) de informação que recebe, e que é exposto freqüentemente e por diferentes meios de comunicação e que não pode absorver ou captar totalmente. Não é um vírus ou epidemia.

Demanda ao leitor: estratégia de conhecimento prévio e inferência, nível léxico - inferência do significado da expressão a partir do contexto, pistas morfológicas ou contexto semântico.

Esta informação está na base do texto ora explícita ora implícita, distribuída ao longo do texto. O leitor deve relacionar as microproposições da base textual e realizar inferências-pontes. Os conhecimentos prévios sobre a questão da informação na era digital podem facilitar a interpretação do texto, evitando, por exemplo, de inferir que o vírus é uma epidemia biológica.

3 – A frase: “Já não se trata de imaginar como esse fenômeno possa ocorrer” significa:

Resposta: Significa que não há necessidade de idealizar como seria o problema da doença, mas que há evidências por meio de pesquisas de que já está ocorrendo em muitos países.

Demandas ao leitor: estratégia textual – microestrutura – constrói as proposições (predicado-argumentos), relaciona as proposições linearmente entre si em busca da coerência local. Realiza inferência-ponte para a construção da microestrutura.

O leitor deverá realizar uma inferência-ponte para buscar o análogo ao fenômeno que é a doença. Também precisa conectar esta frase com a próxima na qual é confirmada cientificamente a existência da doença, além disto deve relacionar com a investigação científica que já confirmou a existência da doença.

4 – Na linha 3 o texto diz: “A internet levou o processo ao apogeu” (...), a palavra processo se refere a quê?

Resposta: O processo é o de aumento da distribuição de informações em termos de velocidade e quantidade.

Demandas ao leitor: estratégia de inferência léxico — inferência do significado da palavra a partir do contexto, pistas morfológicas ou contexto semântico.

Aqui há um problema de ambigüidade no texto. A palavra processo como está inserida no texto poderia estar ligada a tudo, ou seja, a doença, a distribuição de informação etc., porém aqui exige do leitor conhecimento prévio de que a internet é um meio de distribuição de informação veloz e em larga quantidade, assim, o processo somente pode se referir à distribuição. Esta informação deve ser inferida da base textual a partir de aporte de conhecimentos prévios sobre o funcionamento da internet. Também ajuda a compreender esta parte se souber ou se inferir o significado da palavra apogeu.

(4 pontos – ou 1 para cada argumento) 5 – Quais são os argumentos que o autor utiliza para justificar a existência do que ele denomina a nova doença do mundo?

Resposta:

5.1 – Ele se baseia na expansão da internet pelo mundo e pela velocidade deste processo aliado à informação, satélite e comunicação.

5.2 – A exposição excessiva às informações.

5.3 – Contrapõe a evolução ilimitada da internet com a capacidade humana restrita e limitada de captação da informação, resultando numa sobrecarga do sistema psíquico e fazendo a pessoa adoecer.

5.4 – Além disto ele se baseia nos resultados de pesquisas recente nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros países, com 1.300 executivos.

Demandas ao leitor: estratégia textual – macroestrutura – aplica as macrorregras (supressão-seleção, generalização construção-integração) na microestrutura para derivar as macroproposições (idéias principais).

Esses quatro argumentos estão distribuídos ao longo do texto e formam parte dos cenários e das idéias principais por parágrafos. Conhecer a superestrutura (expositivo) do texto norteia a busca dos argumentos.

6 – Segundo o texto, quais são as causas da fadiga da informação?

Resposta: O excesso de informação gerado pela internet e os meios de comunicação disponíveis em oposição à capacidade humana (do ponto de vista físico, mental e psicológico) restrita e limitada de captação desta informação.

Demanda ao leitor: estratégia de conhecimentos prévios – ativa conhecimentos referentes aos esquemas sobre as estruturas textuais (estratégia textual) – identifica as distintas partes da estrutura textual.

Como o texto não menciona explicitamente as causas, este deve ser um processo inferência elaborativa e causal. Reconhecer a superestrutura poderá apoiar na aplicação deste conceito na base textual. Ao identificar as causas terá acessado o nó textual, ou seja, tudo ocorre porque a capacidade humana é restrita e limitada comparada à capacidade da máquina de gerar informação.

7 – E quais são as conseqüências?

Resposta: A reação de muitos tende a tornar-se doentia: ficam estressados, perturbam-se e perdem a eficiência no trabalho, além de que as pesquisas comprovam outros sintomas da doença, tais como a paralisia da capacidade analítica, o aumento das ansiedades e das dúvidas, a inclinação para decisões equivocadas e até levianas. (...)

Demanda ao leitor: estratégia de conhecimentos prévios – ativa conhecimentos referentes aos esquemas sobre as estruturas textuais (estratégia textual) – identifica as distintas partes da estrutura textual.

A mesma exigência da resposta anterior, e aqui as conseqüências são apresentadas pelo autor (provavelmente sua opinião própria) e depois pelas pesquisas.

(2 pontos) 8 – Qual é a finalidade do texto?

Resposta: Informar e alertar quanto a uma doença advinda do trabalho que está afetando a vida das pessoas.

Demandas ao leitor: estratégia textual – identifica a finalidade do texto.

Esta resposta demanda a construção da macroestrutura do texto, atingir um nível de compreensão da finalidade do texto implica em um processo abstrato de imaginar o que o autor queria atingir ao escrever o texto. As inferências ajudam esta atividade porque no início o autor menciona que é um problema sério e como o texto é informativo e argumentativo, associando as duas coisas temos a sua finalidade.

9 – Leia a frase “Pois os instrumentos de comunicação se multiplicam, mas o potencial de captação humana – do ponto de vista físico, mental e psicológico – continua restrito”.

E responda:

a) Qual é a idéia que o autor quis expressar sobre as pessoas neste texto?

Resposta: Que as pessoas possuem restrições, limitações não são como as máquinas que podem ter o seu potencial aumentado.

Demanda ao leitor: estratégia de conhecimento prévio e inferência – realiza inferência elaborativa para a construção da macroestrutura e aporta conhecimentos prévios .

É necessário que o leitor tenha conhecimento prévio da relação máquina x homem e da interação homem x tecnologia, senão não será capaz de responder a questão. São necessários conhecimentos prévios sobre a sociedade da comunicação, suas vantagens e desvantagens. Com esses conhecimentos e algumas inferências elaborativas pode-se chegar à interpretação esperada.

b) Você pensa que ele está fazendo uma crítica em relação à capacidade humana?

Justifique sua resposta.

Resposta: Sim, a expressão “*continua restrito*” dá a idéia de que está ironizando, criticando a incapacidade humana de aumentar o seu potencial. Pode-se interpretar

esta idéia argumentando que o homem cria a tecnologia da informação para melhorar sua vida e não pode expandir seu potencial para acompanhar o desenvolvimento da máquina que ele próprio criou. Pode-se também apontar a ambigüidade nas atitudes humanas que podem ser tão criativas para umas coisas e tão limitadas para outras.

Demanda ao leitor: estratégia de conhecimento prévio e inferência – realiza inferência elaborativa para a construção da macroestrutura e aporta conhecimentos prévios.

A ausência de um antecedente textual sobre o tema obriga o leitor a buscar uma interpretação no nível subjacente, não dito pelo autor. Tem que acessar um nível de profundidade do texto para compreender que esta pergunta remete ao nó da questão central do tema. A resposta envolve inferências causais e conectivas que contribuem para a construção da macroestrutura do texto e da representação situacional.

10 – O que você entende por “paralisia da capacidade analítica” (final do último parágrafo)?

Resposta: É a interrupção da capacidade de analisar coisas e objetos.

Demanda ao leitor: estratégia de conhecimento prévio e inferência – infere o significado da palavra a partir do contexto, pistas morfológicas ou contexto semântico.

Esta informação pode ser extraída do próprio sentido das palavras da oração por inferência-ponte e interpretando o significado da metáfora paralisia da capacidade analítica. Nível baixo de exigência, resolução passiva somente supõe a busca do significado na própria frase.

11 – Qual é a conclusão do autor sobre o assunto tratado?

Possíveis respostas: O homem tem capacidade e potencial ilimitado para produzir novas tecnologias. Entretanto, enquanto ser humano usuário do sistema, ele é limitado, não é como uma máquina que processa informação. A tentativa de ir além das restrições e dos limites físicos, psicológicos e mentais pode desencadear doenças ou avarias no seu sistema cognitivo, emocional e afetivo.

Assim, esta doença é iminente e tende a aumentar cada vez mais com a crescente inovação tecnológica, caso não seja tratada.

Demandas ao leitor: Estratégia textual – macroestrutura – seleciona proposições relevantes para a compreensão do texto e suprime o trivial.

A conclusão não foi explicitada pelo leitor, portanto, concluir pelo autor exigirá uma seleção das proposições mais importantes na construção da macroestrutura. Formular a conclusão permitirá formar uma representação situacional do texto que vai além do próprio texto explícito. A conclusão não pode ser acessada diretamente do texto porque não está explícita. Exigirá processos inferenciais e aporte de conhecimentos, assim como um processo de abstração e generalização, ou seja, demanda muitas interpretações sobre o conteúdo do texto.

12 – No último parágrafo, o autor acrescenta resultados de pesquisas, você acha que esses resultados confirmam o que ele pensa, contradizem ou ampliam? Por quê?

Resposta: Os dados confirmam o que ele diz na primeira frase que há uma nova doença no mundo. As pesquisas foram aplicadas em vários países e isto se confirmou, inclusive os sintomas da doença eram parecidos com o que mencionara anteriormente.

Demanda ao leitor: Estratégia textual – macroestrutura – aplica as macrorregras (supressão-seleção, generalização, construção-integração) na microestrutura para derivar as macroproposições.

Essas informações estão no texto, mas são necessárias várias inter-relações entre as orações no início com as do final do texto. As informações estão distribuídas no início, no meio e ao final do texto, o leitor deverá fazer a conexão para perceber esta ligação.

13 – Como você classificaria este tipo de texto?

Resposta: Texto informativo.

Demandas ao leitor: estratégia textual – superestrutura – identifica e categoriza a organização retórica do texto.

Identificar o tipo de texto ou a retórica textual exige conhecimentos anteriores sobre as classificações dos tipos textuais, mas, principalmente, exige que o leitor detecte os diferentes tipos de relações argumentativas estabelecidas pelo autor (ora explicativas e argumentativas, ora de causa ou consequência) que dão estrutura e unidade e que fazem com que as diversas afirmações sobre o tema tenham diferentes níveis de importância.

ANEXO 8

Análise do texto 2

Superestrutura textual: Informativo com proposições argumentativas.

Idéias-unidades

IU 1 - A ciência ainda não tem resposta definitiva para explicar por que alguns gostam de jiló e outros não suportam chocolate.

IU 2 - Existem, porém boas hipóteses.

IU 3 - Tais diferenças envolvem desde predisposições genéticas e culturais até uma sensibilidade maior das papilas gustativas ao sabor amargo, afirma o neurocientista Paul Briesling, do Centro Monell de Química dos Sentidos, em Filadélfia, Estados Unidos.

IU 4 - Segundo ele, enquanto algumas pessoas são mais sensíveis, por exemplo, à guanina (substância encontrada na água tônica), outras nascem sem essa sensibilidade.

IU 5 - Mas esses casos relacionados aos receptores do amargor são raros: a maioria das preferências individuais está relacionada a fatores sociais e psicológicos, diz Briesling.

IU 6 - A aceitação de uma bebida por um mesmo grupo de jovens ou má experiência na infância associada a um alimento específico teriam, assim, uma influência decisiva nos gostos pessoais.

IU 7 - A cultura é determinante, afirma o otorrinolaringologista Yotaka Fukuda, da Unifesp.

IU 8 - É como o gosto musical: o aparelho auditivo pode ser igual, mas há quem não suporte certos ritmos ou as melodias de determinados compositores, diz ele.

Idéias principais e cenários

Polêmicas do paladar

Cenário 1 – Proposta do tema, categorização, objetivo do texto.

Inclui: título, idéias principais 1 e 2.

1 – A ciência tem hipóteses para explicar as preferências do paladar.

2 – O paladar é determinado por predisposições genéticas e culturais.

Cenário 2 - Categorização, descrição e exemplificação das hipóteses sobre a predisposição genética.

Inclui: idéias principais 3, 4

3 - As predisposições genéticas se referem às transmissões hereditárias de geração a geração, resultando em características inatas.

4 - A minoria dos casos de aceitação ou rejeição a alimentos é advinda da predisposição genética, como é o caso da sensibilidade dos órgãos gustativos à guanina.

Cenário 3 - Categorização, descrição e exemplificação das hipóteses sobre a predisposição cultural.

Inclui: idéias principais 5, 6,7,8 e 9.

5 - As predisposições culturais se referem a influência de fatores sociais e psicológicos nas preferências do paladar ou da audição.

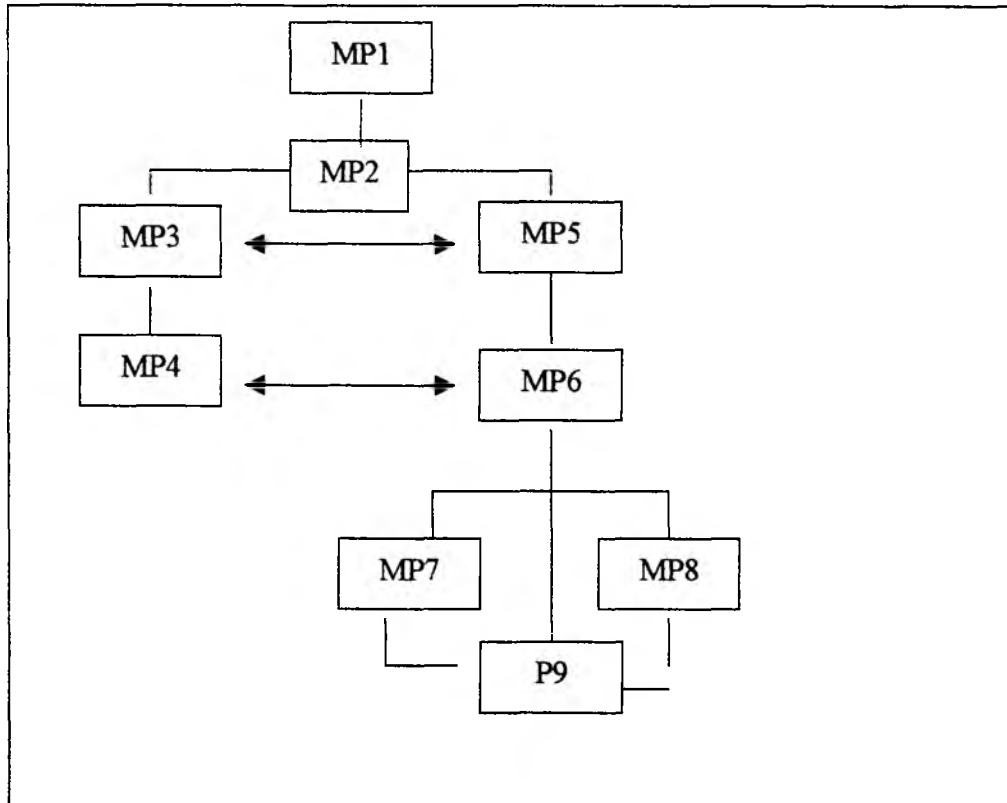
6 - A cultura é predominante na maioria das preferências do paladar.

7 - As experiências positivas ou negativas em certas idades, locais e contextos podem determinar os gostos (psicológico).

8 - O convívio com grupos (trabalho, escola, social etc.) exerce uma pressão para determinados gostos alimentares (social).

9 - As preferências audição podem sofrer as mesmas influências sociais e psicológicas advindas do fator cultural.

Representação gráfica hierárquica das macroproposições.



d) Análise do texto na íntegra.

Demandas psicológicas do texto

O texto possui alguns complicadores que pretendemos discutir nesta parte. Possui uma densidade de informações e requer inferências elaborativas e outras operações paralelas em alguns trechos. Demanda inferências para fazer conexões lógicas das idéias, e para unir proposições em frases diferentes e locais distantes (como unir a idéia-unidade de preferência do gosto do paladar e do gosto musical com as influências da predisposição genética), também exige completar informações ausentes, inferir informações implícitas e inferir o significado de determinadas palavras a partir do contexto. Em relação ao significado das palavras, pode dizer que o texto coloca um jogo de palavras associado com os fatores que influem no paladar, tais como predisposição genética e cultural, fatores psicológicos e sociais. Isto exigiu do leitor

conhecimento conceitual sobre os termos para atingir um nível de compreensão global ou que acessasse os significados no contexto do texto apesar de que seria uma tarefa difícil porque o texto não oferece muitas informações explícitas para desfazer as ambigüidades destes termos. A compreensão da diferença de predisposição genética e cultural foi determinante para formar uma rede de conhecimentos coerentes que apoiassem a construção da representação mental.

Tema: os fatores que influenciam o paladar e o gosto musical.

Para esta análise as frases do texto não sofreram modificação já que o objetivo era mostrar como o texto está denso e complexo em sua interpretação. Usou como subtítulo o nome do cenário a que as frases pertencem. Para cada conjunto de frases há uma análise das demandas psicológicas ao leitor e uma análise de seu conteúdo.

Título – Polêmicas do paladar

No ato da leitura do título, o leitor que sabe o significado da palavra polêmica pode prever e antecipar o conteúdo do texto e aqui o autor centraliza a análise no paladar, mesmo que depois vá ampliá-la para o gosto musical, que estaria também sujeito às mesmas polêmicas.

Oração 1: A ciência ainda não tem resposta definitiva para explicar por que alguns gostam de jiló e outros não suportam chocolate.

A primeira oração é negativa *A ciência ainda não tem resposta definitiva para explicar* e exige do leitor realizar inferências para desfazer a ambigüidade que de pronto se instala. A segunda oração *por que alguns gostam de jiló e outros não suportam chocolate* possui um sentido retórico de comparação entre o jiló e o chocolate. Isto é um tema inicial que desperta o leitor para o problema da polêmica do paladar porque entre o sabor do jiló e do chocolate há uma enorme diferença, e é senso comum que o jiló é um legume pouco apreciado pela maioria das pessoas por seu sabor amargo enquanto o chocolate é muito apreciado e apenas uma minoria não gosta.

Oração 2: Existem, porém, boas hipóteses.

A oração afirma que *há boas hipóteses*, também precisa ser lida com uma inferência-ponte, apoiada pelo conectivo *porém* porque é uma idéia contrária que justifica o tema do texto, ou seja, as hipóteses sobre o paladar.

A ciência é o instrumento eleito para opinar a discussão sobre o tema paladar.

Oração 3: Tais diferenças envolvem desde predisposições genéticas e culturais até uma sensibilidade maior das papilas gustativas ao sabor amargo, afirma o neurocientista Paul Briesling, do Centro Monell de Química dos Sentidos, em Filadélfia, Estados Unidos.

A oração inicia com uma anáfora nominal que se refere a *tais diferenças*, que por inferência referencial se une ao contexto dos gostos por chocolate ou jiló e também das diferenças de gosto. Além disto esta é uma frase estratégica que exige do leitor além da inferência referencial aportar imediatamente conhecimentos sobre as palavras *predisposição - genéticas - culturais* ou procurá-las no dicionário. E o advérbio *até* (dá uma idéia da continuidade dos processos) *a sensibilidade maior das papilas gustativas* (que é um termo científico, desconhecido para muitas pessoas) não pertence à mesma categoria das palavras genéticas e culturais, deixando uma ambigüidade na base textual. Os termos *predisposição genética* e *cultural* não fazem parte do vocabulário familiar dos professores, para isto precisam utilizar tarefas cognitivas complexas para extrair o significado do texto, sumarizar e sintetizar este conteúdo.

A sensibilidade das papilas gustativas é o resultado de uma predisposição genética, isto tem que ser inferido do texto por aporte de conhecimento prévio ou por identificação na próxima frase da palavra *nasce*, que se refere ao genético. Os nomes de pesquisadores estrangeiros das áreas de investigação também podem se transformar em um elemento de estresse para o leitor pouco familiarizado com textos que fazem citações acadêmicas.

Oração 4: Segundo ele, enquanto algumas pessoas são mais sensíveis, por exemplo, à guanina (substância encontrada na água tônica), outras nascem sem essa sensibilidade.

A primeira oração *Segundo ele, enquanto algumas pessoas são mais sensíveis, por exemplo, à guanina (substância encontrada na água tônica)* o termo *segundo ele* se refere ao pesquisador e apesar de não haver conectivos entre as papilas gustativas e as pessoas mais sensíveis, a relação deverá ser estabelecida inferencialmente. A palavra *guanina* é uma terminologia científica e pouco usual, mas o seu significado está em parênteses seguidamente, o que tampouco resolve o problema da imediaticidade da

compreensão, porque o indivíduo deverá conhecer o sabor amargo da água tônica. Caso não conheça não poderá resolver o problema do significado.

A segunda parte da oração: *outras nascem sem essa sensibilidade* afirma que há pessoas que são insensíveis à guanina, ou seja, por inferência podemos adiantar que não sentem o amargor quando bebem a água tônica. Além disto, afirma que *nascem*, portanto confirma que está tratando de um exemplo da predisposição genética influenciando no paladar. E que a genética se refere às características inatas das pessoas.

Oração 5: Mas esses casos relacionados aos receptores do amargor são raros: a maioria das preferências individuais está relacionada a fatores sociais e psicológicos, diz Briesling.

A oração *mas estes casos de receptores do amargor são raros* se conecta à oração da frase anterior e exige uma inferência-ponte. Além disto, o *mas* é um pronome adversativo, ou seja, propõe uma ruptura com a idéia e introduz algo novo, a questão *dos raros*. Isto também exige uma inferência para a conexão das duas frases. O termo “receptores do amargor” também é confuso, somente por inferência o termo receptor pode ser entendido como predisposição ao amargor, ou seja, se refere às pessoas que distinguem o amargor provocado pela guanina. A primeira parte da oração é muito complexa e densa para o leitor.

A segunda parte *a maioria das preferências individuais está relacionada a fatores sociais e psicológicos* é uma idéia-unidade que apóia a formação da macroestrutura que aponta a cultura como um fator determinante. Os fatores sociais e psicológicos fazem parte das influências da cultura.

Oração 6: A aceitação de uma bebida por um mesmo grupo de jovens ou má experiência na infância associada a um alimento específico teriam, assim, uma influência decisiva nos gostos pessoais.

A oração *A aceitação de uma bebida por um mesmo grupo de jovens ou a má experiência na infância associada a um alimento específico* também exigem uma inferência para conectar com as demais partes do texto porque a princípio parece desconectada. Significa que entre os fatores sociais mencionados anteriormente que influenciam o gosto está a pressão social que o grupo de jovens exerce sobre seus

membros, funcionando como um padrão de comportamento grupal e pode ser classificado como um fator social. A outra afirmativa se refere à influência do fator psicológico, ou seja, *a má experiência na infância associada a um alimento específico*.

Essas duas idéias devem ser integradas na rede semântica que propõe o texto e compreendidas como exemplos dos fatores que determinam o gosto.

Oração 7: A cultura é determinante, afirma o otorrinolaringologista Yotaka Fukuda, da Unifesp.

Na primeira oração: A cultura é determinante, o autor confirma sua idéia de que a maioria dos casos é de influência da cultura, portanto, esta oração deve ser conectada à oração 5.

Oração 8 - É como o gosto musical: o aparelho auditivo pode ser igual, mas há quem não suporte certos ritmos ou as melodias de determinados compositores, diz ele.

A idéia explícita nesta frase é a comparação do gosto pelo alimento e o gosto musical. Mas o que está implícito é que o gosto musical segue a mesma lógica da influência do gosto alimentar, ou seja, os mesmos fatores genéticos e culturais (sociais e psicológicos) o determinam, acessar esta informação implícita apóia na construção da idéia-unidade 5.

Reescrita do texto 2 - Título: Predisposição genética e cultural como determinante do paladar e do gosto musical

A ciência ainda não tem resposta definitiva para explicar as diferenças no paladar, mas possuem boas hipóteses.

Um exemplo das disparidades do paladar é que existem pessoas que gostam de jiló e outros não suportam chocolate. Mesmo a ciência não explicando as preferências por jiló ou por chocolate, ela já sabe que as diferenças no paladar envolvem predisposições genéticas e culturais.

As predisposições genéticas se referem às características inatas, que as pessoas já nascem com elas.

E as predisposições culturais, se referem às influências sociais e culturais.

Um exemplo de predisposição genética é a sensibilidade maior das papilas gustativas ao sabor amargo, afirma o neurocientista Paul Briesling, do Centro Monell de Química dos Sentidos, em Filadélfia, Estados Unidos.

A predisposição genética torna as pessoas neste caso mais sensíveis, por exemplo, à guanina (substância encontrada na água tônica).

Mas a minoria nasce com essa sensibilidade. Esses casos de sensibilidade ao amargor são raros.

A maioria das preferências individuais está relacionada a fatores sociais e psicológicos, ou seja, a predisposições culturais.

Um exemplo da influência do social é a aceitação de uma bebida por um mesmo grupo de jovens induzindo os seus membros a um determinado comportamento homogêneo de consumo.

E um exemplo de influência psicológica no gosto é a má experiência na infância associada a um alimento específico, resultando numa rejeição psicológica ao alimento para toda (ou quase toda) vida.

Assim, podemos afirmar que a cultura é determinante, como confirma o otorrinolaringologista Yotaka Fukuda, da Unifesp no paladar, mas não somente aí.

Ao comparar as diferenças do paladar com as preferências do gosto musical, percebeu-se que ambas reagem da mesma forma às predisposições genéticas e culturais. Tanto o aparelho auditivo quanto o gustativo são iguais para todos, mas há quem não suporte certos ritmos ou as melodias de determinados compositores, assim, como há quem não suporte determinadas comidas ou alimentos. Estas preferências são resultados das influências culturais e predisposições genéticas. Assim podemos concluir que as predisposições genéticas e culturais podem determinar as preferências auditivas assim como determinam as gustativas, influenciando os nossos gostos quanto aos alimentos e à música.

Reescrita do texto 2 - Título: A cultura como fator determinante do paladar

A ciência não tem resposta definitiva para explicar as diferenças muito específicas do paladar. Por exemplo, não sabe explicar por que alguns gostam de jiló e outros de chocolate. Mas isto é um caso específico. Porque a ciência tem boas hipóteses para a questão do gosto não somente relacionado ao paladar. De acordo com o neurocientista Paul Briesling, do Centro Monell de Química dos Sentidos, em Filadélfia, Estados Unidos, as diferenças do paladar envolvem desde predisposições

genéticas e culturais. As predisposições são disponibilidades ou potencialidades, sendo que as predisposições genéticas envolvem as características inatas (transmitido geneticamente), e as predisposições culturais, são transmitidas pelo contexto social, as crenças, os grupos, os valores e costumes de determinadas comunidades etc. Este cientista ainda apresenta um exemplo de predisposição genética referente à sensibilidade das papilas gustativas. As papilas gustativas são órgãos responsáveis por designar o sabor. Ainda neste exemplo, destaca os casos das pessoas que já nascem com a sensibilidade à guanina (substância encontrada na água tônica), mas afirma que esses casos de receptor do amargor, ou seja, pessoas que discriminam o sabor amargo da guanina, são raros. Portanto, conclui que a maioria das preferências individuais não está relacionada à predisposição genética, mas sim à predisposição cultural.

Entre as questões culturais que influem na maioria das preferências individuais, estão os fatores advindos de práticas sociais e grupais e de situações que implicam questões psicológicas.

Por exemplo, a aceitação de uma bebida por um grupo de jovens é o resultado de comportamento de grupo internalizado pelo indivíduo. Outro exemplo muito comum é o da má experiência na infância associada a um alimento específico que exerce uma influência decisiva de rejeição do alimento, algumas vezes por toda a vida. Ou seja, as experiências negativas com alimentos são registradas em nossa memória e nos fazem reagir negativamente a este alimento sempre que estejamos expostos a ele. Quem não passou por uma situação que tenha sido obrigado a comer alguma coisa e que depois de um tempo passou a ter um sentimento de asco em relação a este alimento.

Assim, podemos concluir que a cultura é determinante nos gostos. Mas o gosto não envolve apenas o gosto do paladar, temos ainda o olfato e o gosto auditivo. O otorrinolaringologista Yotaka Fukuda, da Unifesp, compara o gosto do paladar com o gosto auditivo ou musical e ressalta que a audição sofre as mesmas influências que o paladar. E explica que mesmo sendo o aparelho auditivo igual para todos, há diferentes gostos musicais, que certas pessoas não suportam determinados ritmos ou melodias. Isto demonstra que são os fatores sociais, psicológicos (culturais) e a predisposição genética que determinam os gostos do paladar e da música. E quiçá o do olfato.

Para finalizar, podemos complementar que a ciência também já comprovou que os fatores genéticos podem ser modificados mediante uma forte influência do fator social, portanto, mesmo os aspectos genéticos podem ser modificados pela experiência social na questão do gosto do paladar ou musical.

Reescrita do texto 2 - Título: A influência da cultura no gosto pessoal.

Aqui se pretende discutir os fatores que determinam o gosto. O gosto se relaciona aos nossos órgãos do sentido, portanto pode ser associado aos alimentos, ao olfato, ao gosto auditivo (aqui vamos falar da música) e ao gosto visual. Aqui, vamos tratar do gosto auditivo para o sentido da música e das preferências do paladar. A ciência propõe que há dois fatores determinantes das nossas preferências que são a predisposições genéticas e as culturais. Mas somente uma minoria de casos se refere a gostos que são inatos das pessoas, ou seja, a predisposição genética. Além disto, já se reconhece que a predisposição genética pode ser modificada por influência do ambiente que vive a pessoa. Assim a maioria dos casos das preferências é determinada por fatores culturais.

Discutir a influência da cultura no nosso gosto seja musical ou alimentar é um assunto interessante e motivador, porque todos nós temos muitas vivências sobre ele, visto que o gosto afeta a todos ao longo de nossa vida. Por exemplo, sempre que estamos diante de um novo alimento, de uma outra cultura com hábitos alimentares diferentes, novos tipos de melodia, voltamos a rever nossas preferências e algumas vezes fazemos concessões e outras não, à entrada de novos hábitos. Mas a maioria dos nossos hábitos auditivos, olfativos ou gustativos se desenvolve desde muito cedo no seio da família. Ou seja, desde o nascimento já estamos inseridos em um ambiente nutritivo e alimentador. No que diz respeito à alimentação, em geral, as famílias possuem tradições e costumes que são transmitidos de geração a geração, que incluem até receitas tradicionais e sigilosas de determinados pratos ou comidas. Também a região, a comunidade e a disponibilidade de determinados alimentos nos levam a desenvolver certos hábitos e costumes. A escola também influencia culturalmente a forma de alimentarmos. Aprendemos os tipos de alimentos que são necessários e saudáveis para o organismo e muito do que não gostávamos passamos a comer para manter uma boa saúde.

As influências dos vários grupos sociais com quem convivemos diariamente, como parentes, amigos, colegas de trabalho etc., exercem também papel importante em nossos hábitos. E é claro que tanto a região, comunidade, amigos e o tipo de educação que recebemos também irão influenciar nossas preferências musicais. Há vários tipos de melodia, desde o mais clássico ao mais popular, e estamos sujeitos a escolhas que serão também resultantes do ambiente em que vivemos.

Realmente diante de tantas evidências temos que endossar as palavras dos pesquisadores atuais de que o contexto cultural determina nossos gostos alimentares e musicais.

ANEXO 9

Análise do texto 3

Representação interna do conto segundo as sete categorias da Gramática de Stein e Glenn (1979).

- | | |
|----------------------|---|
| Introdução maior | 1. Um touro, que vivia nas montanhas |
| Introdução menor | 2. nunca tinha visto o homem.
3. Mas sempre ouvia dizer por todos os animais
4. que era ele o animal mais valente do mundo. |
| Sucesso (1) | 5. Tanto ouviu dizer isto que, um dia, |
| Resposta interna (1) | 6. se resolveu a ir procurar o homem
7. para saber se tal dito era verdadeiro. |
| Execução (1) | 8. Saiu das brenhas,
9. e, ganhando uma estrada,
10. seguiu por ela. |
| Sucesso (2) | 11. Adiante encontrou um velho
12. que caminhava apoiado a um bastão. |
| Execução (2) | 13. Dirigindo-se a ele
14. perguntou-lhe:
15. - Você é o bicho homem? |
| Sucesso (3) | 16. - Não! – respondeu-lhe o velho
17. já fui, mas não sou mais! |

- Execução (3) 18. O touro seguiu
19. e adiante encontrou uma velha:
20. - Você é o bicho homem?
- Sucesso (4) 21. - Não! Sou a mãe do bicho homem!
- Execução (4) 22. Adiante encontrou um menino:
23. - Você é o bicho homem?
- Sucesso (5) 24. - Não! Ainda hei de ser,
25. sou o filho do bicho homem.
- Execução (5) 26. Adiante encontrou o bicho homem
27. que vinha com um bacamarte no ombro.
28. - Você é o bicho homem?
- Sucesso (6) 29. - Está falando com ele!
- Resposta interna (2) 30. - Estou cansado de ouvir dizer
- Execução (6) 31. que o bicho homem é o mais valente do mundo,
32. e vim procurá-lo
33. para saber se ele é mais do que eu!
- Sucesso (7) 34. Então, lá vai! - disse o homem,
- Execução (7) 35. armando o bacamarte,
36. e disparando-lhe um tiro nas ventas.
- Conseqüência direta (1) 37. O touro, desesperado de dor,
38. meteu-se no mato

39. e correu até sua casa,
40. onde passou muito tempo
41. se tratando do ferimento.

Reação (1)

42. Depois, estando ele numa reunião de animais,
43. um lhe perguntou:
44. - Então, camarada touro, encontrou o bicho homem?
45. - Ah! meu amigo, só com um espirro que ele me deu na cara,
46. olhe em que estado fiquei.

Análise do conto

O conto é uma fábula, em que o personagem principal é o touro. Os personagens secundários são o pai, a mãe e o filho do homem, o próprio homem e os animais.

O touro vivia na floresta, nas montanhas e não conhecia o homem, apesar de ter ouvido falar que era o animal mais valente do mundo. O homem é tratado pelo touro como o bicho homem, como um animal. O touro depois de ouvir dizer que o homem era mais valente de todos resolve ir se encontrar com ele. Sai de seu habitat (floresta) e pega uma estrada. Nesta estrada encontra-se primeiro com um velho que caminhava apoiado a um bastão. Ao velho lhe pergunta se é o bicho homem. A resposta é negativa, mas diz que já foi, demonstrando uma sucessão de papéis na sociedade decorrente da idade. A resposta significa que ser o bicho homem é ser jovem. Depois encontra uma velha que diante da mesma pergunta responde que é a mãe do bicho homem. Em seguida, encontra um menino que responde ser o filho do bicho homem e garante que ainda será o bicho homem. Os três personagens demonstram que o autor percorre a hierarquia familiar para chegar a sua meta, revelando os extratos e papéis sociais (pai, mãe, filho) existentes. O fato de o menino afirmar que ainda será o bicho homem expressa um orgulho em assumir este papel. E confirma que na idade adulta se transformará em bicho homem.

Por último, encontra o bicho homem que estava armado com um bacamarte.

Diante da pergunta ele confirma ser o bicho homem. O touro diz a ele que o queria conhecer para saber se ele é o mais valente do mundo, inclusive se é mais valente que o próprio touro.

A resposta do bicho homem é imediata, ele atira na cara do touro para demonstrar sua valentia. Mas o touro estava desarmado, e o homem agiu em condições desiguais. O touro diante da dor retorna a seu habitat e em sua casa trata do ferimento.

No momento em que está numa reunião de animais, eles perguntam se havia encontrado o bicho homem. E a resposta é que sim, e que somente com um espirro o homem o havia deixado muito ferido. Para o touro, este ato do bicho homem foi uma demonstração de valentia e de força.

Esta resposta final, surpreendente, demonstra que o touro desconhece os instrumentos sociais e os valores da cultura humana. Não sabe a diferença de um espirro para o tiro de uma arma de fogo e desconhece os valores de respeito e dignidade, porque a atitude do homem fere o principal código de honra entre competidores, de não se atirar em alguém desarmado. Portanto, o touro não tem uma postura crítica em denunciar de injusta a atitude do homem. Mas para ele é uma postura de coragem. Estas evidências estão implícitas na base textual.

Assim, no decorrer da história a expressão *bicho homem* adquire um significado metafórico porque o homem da fábula age como um animal irracional, de forma inescrupulosa e imediatista. O homem demonstra mais irracionalidade que o touro, que é o animal irracional, como se tivessem invertido os papéis. Quem foi o animal irracional da história, é uma pergunta básica.

Resumo do texto

O conto "O touro e o homem" possui uma seqüência de sete sucessos e execuções. O touro busca atingir sua meta de encontrar o bicho homem perguntando às pessoas quem o conhece. Nesta ação ele segue a hierarquia começando a perguntar para o pai, a mãe, o filho e finalmente para o próprio bicho homem. Ele atinge a sua meta de encontrar o bicho homem e então lhe conta que queria saber qual dos

dois é o mais valente. O bicho homem para demonstrar sua valentia lhe dá um tiro na cara. O touro retorna para a floresta para se tratar. Depois de algum tempo, em uma reunião, perguntam-lhe o que passou e ele diz que o homem deu um espirro em sua cara e lhe deixou naquele estado.

Moral da história - 1

“Os seres humanos podem agir de forma irracional, dependendo do seu papel social, assemelhando aos animais”.

Moral da história -2

“A falta de conhecimento de determinadas culturas pode fazer com que a pessoa leve gato por lebre”.

Moral da história - 3

“O sentido de racional e irracional pode ser muito relativo dependendo do contexto, dos atores e da situação”.

ANEXO 10 - Quadro 1

Matriz de estratégias e subestratégias de compreensão leitora

Níveis	Categoria 1 - Estratégias textuais	Categoria 2 – Conhecimentos e inferências		Categoria 3 Automonitoramento
		Conhecimentos	Inferência	
Léxico	1.1 Identifica uma palavra ou expressão desconhecida e busca o seu significado.	2.1 Ativa os conhecimentos em busca do significado das palavras ou expressões.	2.10 Infere o significado da palavra a partir do contexto, pistas morfológicas etc.	3.1 Fixa uma meta, planeja, antecipa, supervisiona e avalia.
Gramatical	1.2 Utiliza os sinalizadores gramaticais para dar sentido ao que lê.	2.2. Ativa os conhecimentos referentes aos sinalizadores gramaticais	2.11 Infere a função dos sinalizadores gramaticais para dar sentido ao que lê.	3.2 Fixa uma meta, planeja, antecipa, supervisiona e avalia.
	1.3 Aplica as regras de pontuação na leitura e compreensão do texto para dar sentido à frase.			
Microestrutura	1.4 Parafraseia o texto ou partes do texto em busca da coerência local	2.3 Ativa os conhecimentos relacionando-os aos conteúdos das frases.	2.12 Realiza inferência ponte para a construção da microestrutura.	3.2 Fixa uma meta, planeja, antecipa, supervisiona e avalia.
	1.5 Constrói as proposições (predicado-argumento), relaciona as proposições linearmente entre si.	2.4 Contrasta a informação do texto com conhecimentos e experiências.		
Macroestrutura	1.6 Parafraseia o texto para buscar a coerência global	2.6 Ativa os conhecimentos (sinais que indicam no texto a macroestrutura)	2.13 Realiza inferência elaborativa para a construção da macroestrutura.	3.4 Fixa uma meta, planeja, antecipa, supervisiona e avalia.
	1.7 -Seleciona proposições relevantes para a compreensão do texto e suprime o trivial.			
	1.8 Antecipa categorias relativas a macroproposições.			
	1.9 Aplica as macro-regras para derivar as macroproposições (idéias principais) e para obter coerência global.			
	1.10 Codifica a informação em categorias.			
	1.11 Identifica a idéia principal (IP) em nível de parágrafos			
	1.12 Identifica a IP textual			
	1.13 Identifica a IP x parágrafos			
	1.14 Detecta a IP e relações com as idéias secundárias (IS)			
	1.15 Detecta a idéia secundária (IS) e relações com outras idéias.			
Super estrutura	1.16 Identifica as distintas partes da estrutura textual.	2.7 Ativa conhecimentos referentes aos esquemas sobre as estruturas textuais (sinalizadores).	2.14 Realiza inferência elaborativa para elucidar a organização textual.	3.5 Fixa uma meta, planeja, antecipa, supervisiona e avalia.
	1.17 Identifica e categoriza a organização retórica do texto.			
	1.18 Utiliza os conhecimentos da estrutura retórica para identificar a IP.	2.8 Ativa os conhecimentos referentes aos sinalizadores da superestrutura.		
Representação situacional	1.19 Utiliza os sinalizadores da superestrutura para identificar a estrutura textual.	2.9 Ativa o conhecimento que cria um esquema para assimilar os conteúdos do texto.	2.15 Realiza inferência elaborativa para construção do modelo situacional.	3.6 Fixa uma meta, planeja, antecipa, supervisiona e avalia.
	1.20 Assimila os conteúdos do texto a partir dos conhecimentos ativados.			
	1.21 Aplica os conteúdos a novas situações. Transfere os conteúdos para outras situações, demonstrando que houve assimilação e reconstrução.			

ANEXO 11

Frequência das estratégias e subestratégias comparativas de P1

Estratégias	Níveis	Sub	P1	Em classe
Textuais	Léxico	1.1	1	5
	Gramatical	1.3	0	5
	Micro	1.4	13	2
		1.5	3	2
	Macro	1.6	1	2
		1.7	1	1
		1.9	4	0
		1.11	2	0
		1.12	2	1
	Super	1.15	1	0
		1.16	1	0
		1.17	0	2
Conhecimento prévio	Léxico	2.1	1	0
	Gramatical	2.2	0	4
	Micro	2.3	5	2
		2.4	2	0
	Macro	2.6	1	3
	Super	2.7	0	1
Inferência	2.8	0	1	
	Léxico	2.10	4	0
	Gramatical	2.11	0	1
	Micro	2.12	2	0
	Macro	2.13	1	0
Automonitoramento	Léxico	3.1	0	3
	Gramatical	3.2	0	2
	Micro	3.3	2	0
	Macro	3.4	0	2
	Super	3.5	1	0
		Total	48	39

ANEXO 12

Frequência das estratégias e subestratégias comparativas de P2

Estratégias	Nível	Subestratégia	P2	Em classe
Textual	Léxico	1.1	1	7
	Gramatical	1.2	1	0
		1.3	0	1
		1.4	18	15
	Macro	1.5	1	20
		1.6	2	0
		1.7	1	0
		1.12	2	0
		1.15	1	1
Conhecimento prévio	Léxico	2.1	1	1
	Gramatical	2.2	1	0
		2.3	9	2
	Macro	2.4	6	1
		2.6	0	1
	Super	2.7	0	1
Inferência	Léxico	2.10	4	0
	Gramatical	2.11	1	0
		2.12	4	0
Automonitoramento	Micro	3.3	1	0
	Macro	3.4	0	2
Total			54	52

ANEXO 13

Freqüência das estratégias e subestratégias comparativas de P3

Estratégias		Níveis	Sub.	P3	Em classe	
Textuais	Léxico		1.1	4	8	
		Gramatical	1.3	0	2	
	Micro		1.4	10	6	
			1.5	5	6	
		Macro		1.6	3	1
				1.7	1	2
			1.8	1	0	
			1.9	6	0	
			1.12	1	1	
		1.13	1	0		
		1.14	1	0		
		1.16	1	0		
	Super		1.17	1	6	
Conhecimento prévio	Léxico	2.1	0	3		
	Gramatical	2.2	0	1		
	Micro	2.3	8	0		
	Macro	2.6	1	1		
	Super	2.7	0	5		
Inferência	Léxico	2.10	3	1		
	Micro	2.12	1	0		
	Macro	2.13	2	0		
Automonitoramento	Léxico	3.1	0	4		
	Gramatical	3.2	0	1		
	Micro	3.3	1	2		
	Macro	3.4	1	3		
Total			52	53		

ANEXO 14

Freqüência das estratégias e subestratégias: Participantes X Em classe

	Subestratégia	P1, 2 e 3 (Texto 1+2)	Em classe	Totais	%
Estratégia textual	1.1	6	20	26	8,72
	1.2	1	0	1	0,34
	1.3	0	8	8	2,68
	1.4	41	23	64	21,48
	1.5	9	28	37	12,42
	1.6	6	3	9	3,02
	1.7	3	3	6	2,01
	1.8	1	0	1	0,34
	1.9	10	0	10	3,36
	1.11	2	0	2	0,67
	1.12	5	2	7	2,35
	1.13	1	0	1	0,34
	1.14	1	0	1	0,34
	1.15	2	1	3	1,01
	1.16	2	0	2	0,67
	1.17	1	8	9	3,02
		Subtotal	91	96	187
Conhecimento prévio	2.1	2	4	6	2,01
	2.2	1	5	6	2,01
	2.3	22	4	26	8,72
	2.4	8	1	9	3,02
	2.6	2	5	7	2,35
	2.7	0	7	7	2,35
	2.8	0	1	1	0,34
		Subtotal	35	27	62
Inferência	2.10	11	1	12	4,03
	2.11	1	1	2	0,67
	2.12	7	0	7	2,35
	2.13	3	0	3	1,01
		Subtotal	22	2	24
Automonitoramento	3.1	0	7	7	2,35
	3.2	0	3	3	1,01
	3.3	4	2	6	2,01
	3.4	1	7	8	2,68
	3.5	1	0	1	0,34
	Subtotal	6	19	25	8,39
Total		154	144	298	100,00