

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**A LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA**

VALNECY OLIVEIRA CORRÊA SANTOS

**TERESINA
2015**

VALNECY OLIVEIRA CORRÊA SANTOS

**A LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes.

**TERESINA
2015**

VALNECY OLIVEIRA CORRÊA SANTOS

**A LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Piauí- (UESPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, e encontra-se à disposição de interessados na biblioteca da referida universidade. A citação de qualquer trecho da dissertação é permitida, desde que seja feito de acordo com as normas científicas.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes.

Aprovada em _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes (Orientadora)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (Examinadora externa)
Universidade de Brasília – UNB

Profa. Dra. Bárbara Ramos de Melo (Examinadora interna)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

A Glaudivton, filho amado.
A Glaudivton, esposo, amigo e companheiro.
A Neci Patrício, mãe, sempre presente, fortaleza.

AGRADECIMENTOS

A Deus, guia e fortaleza permanente, fonte de toda a sabedoria.

A minha mãe, exemplo de força e coragem, sempre presente, encorajando-me a prosseguir, assumindo o controle do lar nas minhas ausências, cuidando do meu filho como uma mãe que ama e protege acima de tudo.

A Glaudivon, esposo, amigo, amante e companheiro, por estar comigo ao longo desta jornada, com a paciência de quem espera e respeita por acreditar nos meus sonhos.

A meu único e amado filho, Glaudivon, pela forma firme, sincera, amiga e contagiante que me ajudou a renovar as forças a cada vez que o cansaço quis abalar minha caminhada.

Às queridas irmãs-amigas, Célia Costa, Cleonice de Sousa e Jordânia Corrêa, pessoas por quem tenho grande respeito e consideração, pelo ombro amigo e apoio ao longo desta caminhada.

A Marlene, Rosa e Waldemir, meus irmãos, exemplos de força e coragem, com quem muito aprendi sobre a vida.

Aos trinta e dois alunos do oitavo ano da Escola Comunitária Dom João Antonio Farina, pela vivência e aprendizado, pelos olhares investigativos, pelos abraços calorosos, por todos os momentos partilhados durante as atividades de pesquisa.

À Professora Doutora Iveuta de Abreu Lopes, minha orientadora. Por ser firme, fez-me perceber os descaminhos, mostrando, com sabedoria, os rumos durante a construção deste trabalho, mas, sobretudo, pela força amiga que transmite segurança, fazendo-me aprender pelo experimento.

A Regina Eliane, irmã-amiga, a primeira pessoa com quem compartilhei este sonho, por acreditar ser possível, por me ajudar em várias situações, seja num plano humano, seja em oração.

Às amigas Cláudia Carvalho e Sandra Campelo, pelos momentos de alegria, partilha de saberes e solidariedade na vivência do Mestrado.

A Aldene e Valdeci Lustosa pela confiança ao abrir as portas de sua casa, acolhendo-me como se faz a um membro da família.

A Camila, Carol e Tais, por me receber com carinho de irmãs.

À Professora Doutora Lindalva Maciel, a quem muito admiro, por ter me acompanhado, presença amiga, desde o processo de seleção do mestrado.

Às amigas, Edith Ferreira, Joelma Correia e Karla Cristina Silva, pela força e contribuição quando as dúvidas pedagógicas insistiam em aparecer.

A Conceição Almeida, diretora da Escola Comunitária Dom João Antonio Farina, por permitir a realização do meu trabalho de pesquisa.

Aos amigos que compuseram a primeira turma do PROFLETRAS da UESPI, pelas valiosas trocas de saberes.

Ao professor Pedro Rodrigues Magalhães Neto pelas contribuições teóricas e incentivo no momento da qualificação desta dissertação.

Às Professoras Lucirene Carvalho, Ailma Nascimento, Bárbara Melo, Silvana Calixto, Stella Brito e Nize Paraguassu e ao professor Raimundo Gomes que muito nos ensinaram ao ministrarem as disciplinas do curso.

Sem o leitor, as palavras são signos mortos.

(Alberto Manguel – *Uma história de Leitura*)

RESUMO

Este trabalho investiga a competência leitora de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Assim, a leitura, atividade de interação social, através da qual a cena enunciativa é (re)construída, tornou-se objeto de estudo. Parto do pressuposto de que (i) a leitura proposta com base em objetivos previamente definidos concorre para a compreensão do leitor. (ii) Durante as atividades de leitura, os alunos utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas. (iii) As inferências cumprem um papel importante para a compreensão de textos durante atividades de leitura individual e mediada. A pesquisa é de natureza qualitativa interpretativista, através da qual se focaliza a leitura enquanto processo e tem como sujeitos trinta e dois alunos de oitavo ano do ensino fundamental de uma escola comunitária, localizada no município de Vargem Grande – Ma. Utilizo como instrumento de coleta de dados, exercícios realizados pelos alunos em atividades individuais e em grupo, além dos protocolos verbais. Neste âmbito, são apresentados conceitos de cognição, sociocognição, metacognição, esquema, contexto e inferência através dos quais os processos e estratégias envolvidos no ato de ler são tematizados, à luz dos estudos realizados por Smith (1999), Dehaene (2012), Kleiman (2011, 2013, 2013) e Marcuschi (2008). Busco estabelecer uma relação entre teoria e prática, durante as atividades de pesquisa. Para tanto, observo a relação autor, texto e leitor, em processo de escolarização e o desenvolvimento sociocognitivo do educando, bem como a competência leitora dos alunos em atividades de leitura subsidiadas por objetivos previamente estabelecidos. Analiso as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos nas atividades de leitura, observando o papel da produção de inferências na compreensão, durante atividades de leitura individual e mediada. A análise dos dados favoreceu constatar que (i) os alunos encontram dificuldade para realizar atividades individuais de leitura, devido a concepção que eles têm do ato de ler, a falta de objetivos definidos para leitura e por não compreenderem que o uso de estratégias é condicionado pelos objetivos do leitor. (ii) apesar das dificuldades de compreensão, os alunos utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas durante as atividades de leitura e (iii) quando leem motivados, produzem inferências e estas favorecem a compreensão do texto.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias. Compreensão. Inferências. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This work investigates the reader competence of the 8th grade students of the elementary school in the process of teaching and reading learning. Thus, reading, activity of social interaction, through which the enunciative scene is (re) constructed became object of studying. I start from the presupposition that (i) the proposed reading based on previously defined objectives competes to the understanding of the reader. (ii) During the reading activities, students use cognitive and metacognitive strategies. (iii) The inferences play an important role in understanding texts during activities of reading individual and mediated. The research is of qualitative interpretativist nature, through which focalises the reading while process and has as subjects thirty-two students of eighth grade from the fundamental teaching of a communitary school, located in the municipality of Vargem Grande - Ma. I use as data collecting exercises performed by students in individual and group activities, besides the verbal protocols. In this context, are presented cognition concepts, socio-cognition, metacognition, scheme, context and inference through which the processes and strategies involved in the act of reading are thematized in the light of studies realized by Smith (1999), Dehaene (2012), Kleiman (2011, 2013, 2013) and Marcuschi (2008). I search to establish a relation between theory and practice during the research activities. Therefore, I observe the relation author, text and reader, in schooling process and the socio-cognitive development of the student as well as the reading competence of students in reading activities subsidized by previously established goals. I analyze the cognitive and metacognitive strategies used by students in reading activities, observing the role of the inferences production in understanding, during reading activities individual and mediated. The data analysis, made it possible noticing that (i) the students find difficulties to realise individual activities of reading, due to the conception they have of the reading act, the lacking of defined objectives by reading and for not understanding that the use of strategies is conditioned the reader's objectives. (ii) despite the comprehension difficulties, students use cognitive and metacognitive strategies during reading activities and (iii) when they read motivated, produce inferences and these favor the text understanding.

Keywords: Reading. Strategies. Understanding. Inferences. Teaching and Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 01: PROCESSOS CONSTITUTIVOS DO ATO DE LER	14
1.1 A Visão Cognitivista	15
1.1.1 Os modelos pré-interativos e interativo de leitura	18
1.1.2 A perspectiva psicolinguística de Frank Smith	25
1.1.3 O modelo de “Reciclagem Neuronal”	28
1.2 Estratégias Cognitivas e Metacognitivas de Leitura	34
1.3 Leitura e Construção do(s) Sentidos	39
1.4 Leitura, Inferência e Compreensão	44
CAPÍTULO 02: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM LEITURA: metodologia e coleta de dados	52
2.1 Campo e Sujeitos da Pesquisa	55
2.2 Caracterização da Pesquisa: da Coleta, à Análise dos Dados	56
CAPÍTULO 03: LEITURA EM CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO	65
3.1 A Leitura sob o Olhar Discente	66
3.2 Competência Aplicada à Leitura: Há Construção Individual do Sentido?	79
3.3 As Artimanhas do Leitor: entre o Input e Output, a Leitura	90
3.4 Leitura e Produção de Inferência	101
3.5 Leitura e Construção de Sentido: uma Proposta de Intervenção	109
CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	130
ANEXOS	135

INTRODUÇÃO

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.

(Manoel de Barros)

A leitura é uma das formas mais eficazes para transver o mundo. Por séculos e séculos é considerada como uma das maiores proezas realizadas pelo homem. O poeta diz que “o olho vê”, o cientista afirma “é o cérebro que vê”. Nesse jogo de saberes, vivemos a possibilidade de perceber as coisas sob vários ângulos, lendo de maneira diferente em cada um deles. Em um ponto o poeta e o cientista convergem “é preciso transver o mundo”, seja movido pelo ceticismo da ciência, seja movido pela imaginação do artista.

Neste trabalho, busco transver a leitura – atividade psicofisiológica através da qual ocorre a interação texto e leitor. Muitos são os trabalhos já realizados e publicados neste âmbito, dos quais “a lembrança revê”, notadamente, os estudos realizados por Smith (1999), Bamberger (2006), Terzi (2006), Kleiman (2004, 2011, 2013a, 2013b), Solé (1998), Macuschi (2008), Kato (2007), Koch (2003, 2014), Tomich (2008), Dehaene (2012) e muitos outros. Assim, esta pesquisa sobre leitura não pretende assumir ou representar novidade no contexto acadêmico, todavia sinaliza que as questões que envolvem a relação autor, texto e leitor ainda possuem lacunas, principalmente quando se pensa a leitura no processo de escolarização e se estabelecem paralelos entre o ensino de leitura na educação básica e a proficiência leitora dos alunos.

Os resultados das avaliações de larga escala, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sem desconsiderar todos os fatores nelas envolvidos, retratam que os alunos não têm conseguido desenvolver a competência leitora, capaz de atender às demandas da escola e as de âmbitos sociais.

As pesquisas na área de leitura têm revelado que o uso do texto nas aulas de língua portuguesa em geral, que deveria ser unidade básica de ensino,

capaz de propiciar o desenvolvimento de práticas leitoras, ainda é muito delimitado, ficando quase sempre preso à compreensão da estrutura superficial.

Durante as atividades desta pesquisa, a experiência vivida, a observação e análise dos dados favoreceram-me constatar a dificuldade dos alunos em dialogar com e sobre o texto. Isto é indício de que o “ensino” de leitura, a formação do leitor é um dos grandes desafios do processo de escolarização. A cada dia, é mais frequente o discurso de que os alunos não têm o hábito de ler, não gostam e/ou não conseguem compreender o que leem.

Todos esses fatores motivaram-me a escolher a leitura como objeto de investigação. Todavia, dos motivos, o que mais se destaca é o fato de eu ser professora de Língua Portuguesa e sentir-me incomodada com a forma como a leitura ainda é percebida e abordada no interior da sala de aula. Ao dizer isso, não me refiro apenas ao outro, mas incluo-me neste rol no sentido de também questionar as minhas práticas de leitura em contexto de ensino e aprendizagem.

Diante deste quadro, o objetivo geral deste trabalho é investigar a competência leitora de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem de leitura.

Entendo por competência leitora, tendo como base o conceito de competência proposto por Perrenoud (2000), a capacidade de relacionar o saber acumulado às novas situações de interação. Também Marcuschi (2008) e Antunes (2009), ao dialogar sobre competência linguística, trazem importantes contribuições para a compreensão deste termo. Antunes (2009), por exemplo, ao discorrer sobre competência e ensino de língua, esclarece que através das competências o leitor inclui e mobiliza os saberes. A acumulação de saberes é condição para o exercício das competências. Nessa perspectiva, o termo competência remete à capacidade de leitor para inter-relacionar os vários conhecimentos e saberes no momento da leitura.

Frente à complexidade deste tema e da impossibilidade de alcançar todas as suas dimensões, estabeleci três objetivos específicos para a minha pesquisa: (i) Observar a competência leitora dos alunos para (re)construir o sentido dos textos, em atividades de leitura individual. (ii) Analisar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos nas atividades de leitura. (iii) Observar o papel da produção de inferências na compreensão dos textos, durante a atividade de leitura.

A investigação aqui proposta baseou-se nas seguintes questões exploratórias: Os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental são competentes para realizar atividades de leitura individual? Quais estratégias cognitivas e metacognitivas são utilizadas pelos alunos durante as atividades de leitura? As inferências produzidas pelos alunos, durante as atividades de leitura, favorecem a compreensão do texto? Como favorecer a produção de inferências no momento da interação texto e leitor, em contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa?

Defendo a ideia de que a leitura, ao ser entendida como processo de interação social, através do qual o leitor estabelece uma relação dialógica com o texto, com seu interlocutor, contribui para o desempenho do aluno em todos os âmbitos da vida escolar e social, uma vez que a proficiência em leitura reflete a aprendizagem como um todo, pois todas as áreas do conhecimento interagem diretamente com este processo.

Saliento, todavia, a consciência de que a escola não é a única responsável pelo desenvolvimento da competência leitora, contudo, acredito que ela exerça um papel decisivo no sentido de garantir a aquisição dessa competência, dando ao educando melhores condições de acesso ao mundo da cultura, do trabalho, ao exercício da cidadania e à participação na vida social, sem desconsiderar o atual contexto da sociedade da informação e do acelerado crescimento tecnológico.

Por ser esta uma pesquisa qualitativa, na qual, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 53), “não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos”. São asserções: (i) Os alunos têm dificuldades para (re)construir o sentido dos textos, em atividades de leitura individual. (ii) Durante as atividades de leitura, os alunos utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas. (iii) As inferências cumprem um papel importante para a compreensão de textos durante atividades de leitura.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – documento oficial que norteia a operacionalização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil – e no consenso de estudiosos da área de que a unidade básica de ensino da língua deve ser o texto, nas suas mais variadas formas, gêneros e extensões, por ser através dele que ocorre a interação, procurei, em todas as fases deste trabalho,

realizar atividades com base em textos, buscando experienciar o diálogo entre teoria e prática.

Assim, no primeiro capítulo – Processos constitutivos do ato de ler – apresento uma síntese da literatura especializada. Os modelos de leitura, as concepções de língua, sujeito, texto e leitura; os estudos sobre cognição e sociocognição em leitura e as concepções sobre compreensão foram trazidas para o debate.

Esta revisão de literatura possibilitou-me, dentre outras descobertas, a compreensão, por exemplo, do comportamento do aluno, quando ele demonstra pouco interesse pela leitura. Hoje vejo como uma resposta para a forma como ela lhe foi apresentada, como mera atividade escolar. Quando o aluno se desmotiva rapidamente pela leitura é porque não conseguiu interagir com o texto, fazer inferências, depreender significações.

Diante de tal percepção, defendo que uma abordagem sociocognitiva da leitura pode contribuir para eliminar a distância existente entre o autor, o texto e o leitor e assim, favorecer o desenvolvimento da competência leitora.

O segundo capítulo – Uma experiência de pesquisa em leitura: metodologia e coleta de dados – situa o leitor nos caminhos percorridos para a realização deste estudo, cuja trajetória foi orientada para perceber em que medida a(s) abordagem(s) teórica(s) pode(m) ser identificada(s) na prática. Para tanto, segui os passos da pesquisa de campo de cunho qualitativa interpretativista.

A análise dos dados coletados é apresentada no terceiro capítulo – Leitura em contexto de escolarização. Trata-se uma das etapas mais complexas do processo de pesquisa, visto que o pesquisador precisa distanciar-se para ter uma melhor visão sobre os fatos descritos. Neste capítulo, são apresentadas as atividades de coleta de dados desenvolvidas durante a pesquisa. No decorrer da análise evitei falar de certezas, pois a única que tenho é a de que a leitura é um campo de pesquisa que tem ainda muito a ser explorado.

Ainda neste capítulo, apresento uma proposta de trabalho com a leitura, tendo como foco o processo de construção do(s) sentido(s). Não há nesta ação o intuito de propor modelos e/ou receitas, mas o de contribuir com outras práticas docentes e fomentar práticas de leitura capazes de concorrer efetivamente para a formação do aluno leitor. Neste âmbito, assim como Solé (1998) defendo a criação de um espaço maior para as aulas de leitura, para o ensino de estratégias, para os

diálogos sobre e com os textos. Um espaço em que o professor, por ser o sujeito mais experiente do processo, aja como mediador de leitura. Apresento, assim, fundamentada na proposta de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) uma proposta para o trabalho com a leitura no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, na qual o objetivo primordial é favorecer o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, através da formação do hábito de leitura e da apropriação de estratégias. Algo que possa ajudá-los a “transver a leitura”.

CAPÍTULO 01: PROCESSOS CONSTITUTIVOS DO ATO DE LER

O capítulo que ora apresento, intitulado *Processos constitutivos do ato de ler*, é o resultado de um estudo realizado sobre algumas das principais teorias que se ocupam da leitura, buscando compreender como ocorre este fenômeno que vai do olhar ao processamento cerebral e possibilita a audição da fala de um autor distante.

A motivação para realizar este estudo surgiu no convívio com as práticas de leitura na Educação Básica, mais especificamente na minha prática docente nos níveis fundamental e médio. Como professora, senti-me instigada a descobrir os sentidos subjetivos construídos pelos alunos acerca do que é ler, porque ler e como ler. Parto de pressuposto de que o sentido construído pelos alunos define ou explica o seu desempenho como leitor. Assim, este estudo representou um passo importante para a pesquisa, dando-me o suporte para investigar a competência leitora dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem de leitura - objetivo geral deste trabalho.

O verbo investigar conduz semanticamente a busca por algo que não está posto literalmente, mas que é possível de ser percebido pelas pistas deixadas ao longo do caminho. Como pistas nem sempre são tão nítidas, é preciso ser capaz de ver. Eis o papel da teoria neste trabalho: ajudar-me a ver os fenômenos e compreendê-los.

Nessa perspectiva, este capítulo encontra-se dividido em quatro seções. A primeira apresenta os estudos desenvolvidos pelas ciências cognitivas e pela psicolinguística, nos quais a leitura é um processo cognitivo que envolve a percepção e a memória; uma ação ativa e complexa, resultante de várias etapas. Nesta seção, faço também uma retrospectiva dos modelos de leitura, dividindo-os em três grupos: de processamento, os psicolinguísticos e o de base interativa.

A segunda seção traz a concepção de que ler é realizar estratégias. Assim, situando essa afirmativa no paradigma cognitivista e nos modelos estudados, faço a descrição das estratégias cognitivas e metacognitivas.

Na terceira seção, busco interligar os estudos de base cognitiva à perspectiva social da linguagem, por conceber que o sentido emana na interação, sendo o contexto um item imprescindível para a compreensão.

Neste percurso, o significado é apresentado como a essência da leitura, resultado da interação de um conjunto de conhecimentos que precisam ser ativados pelo leitor no momento da leitura. Esse dado gerou outro pressuposto: a formulação de inferências favorece a compreensão, porque mobiliza os saberes do leitor no momento da leitura. Daí resultou a última parte do capítulo: Leitura, inferência e compreensão.

1.1 A visão Cognitivista

Os estudos da cognição humana há muito tempo inquietam filósofos, neurocientistas, psicólogos, linguistas e muitos outros pesquisadores interessados na relação existente entre linguagem e cognição. Segundo França & Albano (2004, p. 305), o nascimento das ciências cognitivas ocorre na década de 1920, tendo como referência as questões da epistemologia platônica. “Essa primeira versão do programa de uma epistemologia científica tinha duas teses básicas em seu núcleo metafísico: (a) a inteligência é manipulação de símbolos, isto é, a inteligência é computação; (b) a inteligência é passiva”.

Os cognitivistas desta época foram os positivistas lógicos e behavioristas, cuja preocupação consistia em estudar o ser humano, observando o comportamento, com base nos estímulos recebidos. “A mente e seus estados eram vistos como uma ‘caixa preta’, algo inacessível para o método científico” (KOCH & LIMA, 2004, p. 252).

Das críticas ao behaviorismo, principalmente em oposição ao princípio da inteligência passiva, nasce outra vertente cognitiva, em cuja concepção a linguagem é concebida como representação do pensamento. O linguísta Noam Chomsky é “apontado como um dos responsáveis pela transformação da antiga cibernética na ciência cognitiva propriamente dita, fornecendo, inclusive, um paradigma para investigadores de outras áreas da cognição” (KOCH & LIMA, 2004, p. 266).

Segundo o modelo cognitivista proposto por Chomsky, a linguagem humana é uma faculdade inata instalada no cérebro e a mente é um sistema de conhecimentos organizados em categorias de conceitos. Essa teoria sustenta-se na célebre dicotomia chomskyana: competência e desempenho.

A *competência linguística* é a porção do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua; é um **conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante a infância**. O *desempenho* corresponde ao comportamento linguístico, que resulta não somente da competência linguística do falante, mas também de fatores não linguísticos de ordem variada, como: convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante em relação ao que diz, pressupostos sobre as atitudes do interlocutor etc., de um lado; e, de outro, **o funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção dos enunciados** (PETTER, 2005, p.15)¹.

Além de Chomsky, estudiosos da psicologia, neuropsicólogos e outros pesquisadores contribuíram para a consolidação da ciência cognitiva clássica e da percepção da inteligência como faculdade humana ativa. Neste âmbito, tendo como base a concepção de linguagem como expressão do pensamento, interessava explicar como os conhecimentos estruturam-se na mente dos indivíduos e como eles são ativados no momento de atividades como a leitura, a escrita, a conversa, a resolução de problemas etc..

O texto é concebido como produto de uma construção individual. A leitura é “um jogo de adivinhações” (KLEIMAN, 2013b, p. 49), atividade de processamento que envolve a memória e a capacidade de inferir; é ação controlada pelo cérebro do leitor, conforme descreve os modelos de Gough, LeBerge e Samuels, Ruddell e Goodman, que serão apresentados na subseção 1.1.1. O sentido é definido pelo autor do texto no momento de sua produção, cabendo ao leitor recuperá-lo literalmente ao realizar a leitura. Os sujeitos envolvidos em um ato comunicativo possuem saberes acumulados na memória, podendo ativá-los sempre que necessário.

Ao realizar uma atividade de leitura, nessa perspectiva, o sujeito conta com um conjunto de conhecimentos e informações estocados na memória (ou memórias) que opera em três momentos ou fases:

1. **Estocagem** – em que as informações perceptivas são transformadas em representações mentais, associadas a outras; 2. **Retenção** – em que se dá armazenamento das representações; 3. **Reativação** – em que se opera, entre outras coisas, o reconhecimento, a reprodução, o processamento textual (KOCH, 2005, p.37).

¹ Grifos meus.

Nos estudos sobre a memória, os cognitivistas, inspirados nas teorias de processamento de informações e no conceito de fatiamento – processo de agrupamento e análise de dados – defenderam que a memória possui subdivisões. De acordo com Koch (2005), essa subdivisão compreende: “*memória de curtíssimo termo*” ou memória de percepção, *memória de curto termo* (MCT) e *memória de longo termo* (MLT).

À primeira, memória de curtíssimo termo, é atribuída a função de reconhecimento que ocorre através dos estímulos visuais e auditivos. A memória de curto termo (MCT) – “memória de curto prazo ou memória imediata (ou ainda memória de trabalho)” (KLEIMAN, 2011, p. 15), “memória temporária” (KATO, 2007, p. 46) e “memória de curto prazo” (SMITH, 1999, p. 39) – é atribuída a função de armazenar sequências curtas por um breve espaço de tempo. No processamento de palavras, a memória de curto prazo comporta até sete (mais ou menos duas) letras isoladas. No processamento de unidades maiores – frases, períodos e textos – a memória de trabalho consegue armazenar sete (mais ou menos duas) palavras.

Para exemplificar o comportamento da memória de curto prazo, imagino uma conversa informal entre duas pessoas, durante a qual uma delas informa à outra um número de telefone (normalmente formado por oito ou nove dígitos). O interlocutor que recebe a informação pode manifestar dois tipos de comportamento: a decisão imediata por registrar graficamente o número para não esquecer, pois a informação na memória de curto prazo perde-se muito rapidamente, ou a tentativa de decorar a sequência de números, ou seja, tentar torná-la significativa, enviando-a para a memória permanente ou de longo prazo, “onde os conhecimentos são representados de forma permanente” (KOCH, 2005, p. 38).

Nosso cérebro abriga uma biblioteca em muitos volumes, desde o guia ortográfico até o manual de pronúncia e o grande dicionário enciclopédico. [...] uma avaliação estatística permite estimar que um indivíduo médio conheça cerca de 40.000 ou 50.000 palavras – sem mesmo levar em consideração as palavras compostas. A isto se soma uma quantidade também considerável de nomes próprios, de acrônimos (USP, ECT), de siglas (Coco-Cola, TELECOM), de nomes estrangeiros, etc. entre 50.000 a 100.000 entradas. Mede-se melhor o extraordinário desempenho de nosso aparelho de leitura, que é capaz de acessar, em algumas dezenas de segundos, a partir de alguns traços sobre a retina, a palavra apropriada entre, no mínimo, 50.000 candidatas (DEHAENE, 2012, p. 57-58).

A memória de longo prazo pode, assim, ser considerada como a “base de dados” existente na mente do ser humano. Ao serem acionados, esses dados

interagem entre si, gerando informação e conhecimento, capazes de conduzir o leitor à compreensão dos enunciados presentes na situação comunicativa. “Ericsson e Simon postulam a existência de dois módulos de memória nos quais informações diversas podem ser armazenadas: uma memória de trabalho e uma de longo prazo” (SOUZA; RODRIGUES, 2008, p. 22). À memória de trabalho é atribuída a função de verbalizar o conteúdo nela existente; de recuperar as informações que estão na memória de longo prazo para, em seguida, verbalizá-las; armazenar e processar as informações recebidas auditiva e visualmente.

Segundo Koch (2005), há na memória de longo prazo dois sistemas de conhecimentos ou tipos de memória: (i) *a memória semântica* (a biblioteca em muitos volumes, como propõe Dehaene (2012)); *memória episódica ou experiencial* – que contém informações sobre vivências pessoais e armazena episódios, isto é, eventos espaço-temporalmente situados, portanto, sensíveis às variações contextuais.

Através dos estudos sobre a memória, o paradigma cognitivista influenciou bastante a forma como os estudiosos da leitura explicaram o ato de ler – do input visual ao processamento – bem como a formulação de seus modelos de leitura, conforme apresento na seção seguinte.

Vale salientar que é inquestionável a relevância dos conceitos e ideias defendidas por Chomsky e demais cognitivistas, todavia, como é típico de todos os campos das ciências, os postulados cognitivistas foram questionados. Assim, em oposição ao inatismo veio o interacionismo com a defesa de que não há separação entre as faculdades cognitivas e que, ao estudar a linguagem, é necessário inter-relacionar aspectos cognitivos, sociointeracionais e culturais, pois a língua é adquirida no convívio social. Nessa perspectiva, o conhecimento linguístico emerge e se estrutura em situações concretas de uso.

1.1.1 Os modelos pré-interativos e interativo de leitura

Segundo Kleiman (2011), os modelos de leitura de base cognitivista podem ser divididos basicamente em dois grupos: os modelos pré-interativos e os interativos. O primeiro ocupa-se do estudo da leitura enquanto percepção visual e

decodificação, subdividindo-se em dois modelos: os de processamento e os psicolinguísticos.

Modelos de processamento

O modelo de processamento serial de Gough, cujas pesquisas visavam a descrever o que ocorre em um segundo de leitura, concentra seus estudos na observação de todas as etapas do processamento, sob uma perspectiva ascendente (*bottom-up*): do olhar, às sacadas; do fonema às letras; das letras à palavra. Após a decodificação, a palavra seria armazenada na memória e daí resultaria a identificação do significado. Tudo isso ocorrendo em processo linear, compartimentalizado, da esquerda para a direita. O sentido é, assim, predefinido pelo autor do texto, devendo ser reconstruído literalmente pelo leitor. Compreender é, neste modelo, sinônimo de decodificar.

O Modelo de processamento automático de LeBerg e Samuel também entende a leitura como um processo ascendente, apresentando como diferencial o fato de conceber a atenção como um dos estágios de leitura. O modelo apresenta, segundo Kleiman (2011), dois aspectos representativos: o desenvolvimento de automatismo e as opções de processamento do leitor experiente. Em ambos os casos, a leitura é uma ação consciente realizada pelo leitor. O automatismo é desenvolvido à medida que aumenta a experiência do leitor: quanto maior o convívio com a leitura mais rápido será o processamento do texto. O leitor experiente pode, dependendo da complexidade do texto, optar por atentar-se nos segmentos maiores ou realizar uma leitura mais lenta – segmento por segmento. Neste modelo, o sentido das palavras é formulado tão logo ocorra a decodificação – ação condicionada à experiência do leitor.

Nos modelos apresentados, a leitura ocorre numa perspectiva ascendente, em que predomina a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é um código que oferece a estrutura para o dizer, o texto é uma mensagem a ser decodificada e o leitor é um ser passivo “que constrói o significado com base nos dados do texto” (KATO, 2007, p. 51).

Modelos psicolinguísticos

Os modelos psicolinguísticos não se propõem a caracterizar cada estágio envolvido na leitura e, embora considere a decodificação como um dos seus estágios, não atribui a ela tão grande relevância. Inseridos neste modelo estão, de acordo com Kleiman (2011), o modelo de sistema de comunicação de Ruddell e o modelo de testagem de hipóteses, proposto por Goodman. Ambos concebem a leitura numa perspectiva descendente (*top-down*).

No modelo de Ruddell, a leitura é concebida como um processo psicolinguístico complexo que envolve decodificação, processamento e interpretação, estando a última condicionada aos objetivos do leitor. O modelo considera a existência de duas vias de leitura, a fonológica, da qual resulta o significado estrutural – e a lexical, cujo resultado é a construção do significado a ser armazenado na memória de longo prazo. O modelo aceita a existência dos sentidos denotativo e conotativo e apresenta a noção de contexto, no entanto, o faz sob uma perspectiva estrutural. Fica restrito ao plano das frases e sentenças, isto é, não alcança a leitura de textos.

O modelo de testagem de hipóteses proposto por Goodman concebe a leitura de forma muito similar aos modelos já apresentados, todavia não dispensa grande atenção à decodificação e a leitura literal. Para Goodman (1982), a leitura envolve a realização de quatro ciclos que ocorrem de forma muito natural no leitor proficiente: ótico, perceptual, gramatical e do sentido. Este último é, para o estudioso, o principal, responsável por direcionar a leitura: todo leitor busca chegar ao sentido do texto. O autor adverte, contudo, que diante da dificuldade de compreensão, o leitor tende a voltar sua atenção para os outros três ciclos, o que ampliará a dificuldade de compreensão. Goodman concebe cada ciclo como uma sondagem que pode não se concluir quando o leitor vai diretamente ao encontro do sentido. Ler é construir hipóteses. O significado é determinado numa perspectiva pragmática e global. O leitor

apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. É portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que das informações efetivamente dada pelo texto (KATO, 2007, p. 50-51).

O ponto de convergência entre os modelos apresentados encontra-se na concepção de que após o processamento/decodificação as palavras reportam a um significado. Todavia, tanto os modelos de processamento como os psicolinguísticos não alcançaram a leitura no que se refere ao processamento do texto, enquanto unidade comunicativa básica. “O papel do leitor é fortemente assegurado nesse modelo, porém as críticas apontam para uma desvalorização do papel do texto. Ignora-se quase totalmente a interpretação semântica do texto, privilegiando a interpretação puramente pragmática” (VIEIRA, 2008, p. 147).

O modelo interativo

Paralelo às duas visões apresentadas – leitura como processamento serial e leitura ação psicolinguística – o modelo interativo concebe a leitura como resultado da interação entre os diversos níveis de conhecimento existentes. O modelo interativo não descarta os estudos realizados nas perspectivas ascendente e descendente, mas busca estabelecer uma relação entre os dois. “Nos modelos interativos, ambos os tipos de processamento se interrelacionam no processo de acesso ao sentido” (KLEIMAN, 2011, p. 31).

Simplificando ao máximo, o processo de leitura viria a ser o seguinte. Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele (SOLÉ, 1998, p. 24).

Os estudos deixam de ter como foco a leitura da palavra ou sentença e passam a preocupar-se com a leitura do texto, cuja compreensão depende tanto das condições do leitor, quanto das condições do texto e do processo de interação entre o texto e o leitor. O sentido é, pois, uma construção conjunta. Em contato com o texto, o leitor busca confirmar hipóteses e/ou reformulá-las. “Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto” (LEFFA, 1996, p. 22).

A concepção interativa parte, assim, do pressuposto de que a leitura não é uma simples atividade de decodificação, mas, sim, um processo dinâmico de construção de sentidos, resultante da integração entre o conhecimento prévio que o leitor traz consigo e as formas linguísticas presentes no texto. Koch (2009), ao citar Heinemann & Viehweger (1991), aponta quatro grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais globais. Para descrever cada um deles, utilizarei o texto que segue.

Texto 01



Fonte: Revista Veja, edição 2403 – 10/12/2014

Convido o leitor a iniciar esta abordagem imaginando um leitor folheando uma revista em um contexto, por exemplo, de espera em consultório médico. Suponha que este leitor advém de um país distante e que não tem contato com o Brasil, com a língua portuguesa ou com elementos da realidade e da cultura brasileira. Nas perspectivas ascendente e descendente de leitura, este leitor não teria nenhuma condição para ler e compreender o texto. Todavia, no modelo interativo, não se poderia afirmar o mesmo, uma vez que o referido leitor, ao entrar em contato com o texto, poderia acionar seus conhecimentos, fazer previsões e inferências. Assim, é possível que conseguisse depreender algumas informações do texto, tais como perceber o gênero e a intenção comunicativa.

Ao projetar a imagem de um leitor falante da língua portuguesa, a situação mudaria bastante, uma vez que ele dispõe do conhecimento linguístico, ou

seja, conhece a estrutura da língua, o que possibilita a decodificação dos enunciados. Decodificar, contudo, não é o suficiente para que a leitura ocorra, o ato de ler requer que o leitor estabeleça relações entre as partes que compõem os enunciados, forme cadeias referenciais, perceba atributos etc.. “O conhecimento linguístico, então, é um componente do chamado *conhecimento prévio* sem o qual a compreensão não é possível” (KLEIMAN, 2013a, p. 18).

No contato com o texto, de forma natural, o leitor aciona também o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo. Feito isso, sua memória trará as informações motivadas pela percepção da palavra/imagem. Em se tratando do texto em análise, a memória do leitor trará as havaianas como marca de sandália ou como a própria sandália, pois é comum utilizar o termo ‘havaianas’ como sinônimo de sandália/chinelo. O sujeito, apresentado no texto como o usuário das havaianas, é identificado como uma celebridade, observando o automóvel que o conduz – uma limusine – a posição como ele desce do automóvel, a barreira de segurança e os fotógrafos registrando o momento. Todas essas informações precisam ser consideradas para que haja a compreensão do texto.

Na parte verbal do texto, há o enunciado:

Se a minha vida mudou depois da fama? Mudou. Mas isso não mexeu com a minha cabeça. Continuo com os pés no mesmo lugar de sempre. No chão? Não, nas minhas havaianas.

Chay Suede. Músico. Ator. Famoso.

Essa é a minha
Qual é a sua?

#minhahavaianas

Produzido com uma linguagem simples, o enunciado tem a forma de um diálogo, todavia é atribuído a um único enunciatador – Chay Suede. A apresentação deste enunciatador – *músico, ator, famoso* – situa o leitor e, ao mesmo tempo, representa um argumento de autoridade que visa a promover as sandálias havaianas. A ideia de diálogo permanece no texto em dois outros pontos: (i) nas frases de encerramento – *Essa é a minha. Qual é a sua?* – nas quais se percebe também o imperativo para a compra; (ii) na chamada para interação nas redes sociais – *#minhahavaianas*. Vale ressaltar que, para essa percepção, o leitor precisa

saber que esta união de palavras (minhahavianas) antecedida pelo símbolo cerquilha (# – o famoso jogo da velha) forma uma *hashtag* e é utilizada para categorizar os conteúdos publicados nas redes sociais, criando uma interação dinâmica do conteúdo com os outros integrantes da rede social, interessados no assunto publicado. Estas particularidades do texto são percebidas pelo conhecimento comunicacional, referente

à quantidade de informação necessária numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto; à seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e à adequação dos tipos de textos às situações comunicativas (KOCH, 2009, p. 24).

Em um sentido global, o texto foi percebido, porém, para chegar à compreensão, o leitor precisa perceber os objetivos ou propósitos pretendidos por seu autor – divulgar as sandálias havaianas, mobilizando o leitor a comprar. Neste âmbito está o conhecimento ilocucional. Ao chegar a esta constatação, o leitor percebe, utilizando-se de seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, que o texto é um texto publicitário.

Kleiman (2013a, p. 18) define o conhecimento sobre os gêneros utilizando o termo *conhecimento textual*. Segundo a autora, ele “faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão de textos”. Em outro trecho a autora acrescenta que “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, as expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 2013a, p. 23). Koch & Elias (2013) também explicitam a importância deste conhecimento, definindo-o como superestrutural.

É importante observar que o termo interativo, neste modelo, refere-se à interação entre esses diversos níveis de conhecimento que, segundo a perspectiva cognitiva, ocorre na mente do leitor. Ler é, portanto, uma ação individual e consciente; um ato estratégico de processamento da informação que não estabelece relação com os fatores externos ao texto.

Dos modelos de leitura de base cognitivista, apenas o modelo interativo focalizou a leitura de textos, unidades mais complexas de linguagem, cuja compreensão exige que se considerem, além dos fatores semânticos, os fatores sintáticos, estilísticos, estruturais e contextuais. A proposta deste modelo consiste

em acionar o sistema de conhecimentos – linguístico, enciclopédico, interacional e o referente a modelos textuais globais – no momento do processamento do texto. Processar um texto é, para as teorias de base cognitivistas, realizar dois tipos de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas, descritas na seção 1.2.

1.1.2 A perspectiva psicolinguística de Frank Smith

Smith (1999) apresenta uma abordagem psicolinguística sobre leitura, segundo o qual a leitura sempre envolve emoções, conhecimentos e experiência. Para este estudioso, a leitura é resultado da união de dois tipos de informação: a visual e a não-visual. A primeira corresponde ao *input* visual propriamente dito, enquanto a segunda refere-se ao conjunto de conhecimentos do leitor. Sem uma dessas informações a leitura não se efetiva. Um exemplo para melhor compreender o pensamento de Smith pode ser comparar o ato de ler à eletricidade. O conduto que leva a energia até uma lâmpada para que ela acenda depende de dois tipos de carga elétrica, a positiva e a negativa. Caso uma delas não esteja conectada, a lâmpada não acenderá.

Um dos argumentos centrais na teoria de Smith (1999, p.23) está na afirmação de que “é o cérebro que vê; os olhos simplesmente olham”. Para fundamentar sua afirmação, o autor argumenta que ao ver o cérebro toma decisões e isto implica uma relação lógica e conceitual entre o que vê – processamento/percepção – e o que formula a partir da visão, ou seja, a construção de um significado.

Ao explicar a relação entre informação visual e não-visual, Smith (1999) defende que um bom leitor é aquele que depende mais da informação não-visual do que da visual. “Quanto mais informação não-visual você tiver quando estiver lendo, menos informação visual você precisará. Quanto menos informação não-visual você tiver quando estiver lendo, mais informação visual você precisará” (SMITH, 1999, p. 21).

Smith (1999) adverte que a sobrecarga de informação visual causa visão túnel, porque congestionada a memória de trabalho, sem previsão para a construção do sentido. O autor aponta a presença mais comum deste fenômeno em leitores iniciantes, podendo ocorrer em qualquer leitor.

A visão túnel é, portanto, um risco da aprendizagem de leitura, em parte porque o iniciante, por definição, não tem muita experiência em leitura. Mas a condição é agravada se a impressão daquilo que o iniciante deve ler não for muito previsível, de maneira que muito pouca informação não-visual estará a disposição dele (SMITH, 1999, p. 34).

O texto 01, comercial das sandálias havaianas, já utilizado como exemplo anteriormente, pode ajudar a compreender o que Smith (1999) chama de informação não-visual. O rol de conhecimentos que foram utilizados para explicar o modelo interativo – conhecimento linguístico, enciclopédico, genérico – fazem parte da informação não-visual. Para Smith (1999), todos os conhecimentos que compõem a informação não-visual estão armazenados na memória de longo prazo e são utilizados durante a leitura, favorecendo a construção de sentido.

Se a memória de longo prazo guarda a informação não-visual, a memória de curto prazo é responsável pelo armazenamento das informações recentes. Durante a leitura o cérebro recebe informação visual, todavia o tempo que ela permanece no cérebro é muito pequeno. Tão logo ele capte a informação, encaminha-a para memória de curto prazo. Como a capacidade de processamento da memória de curto prazo é pequena, comporta entre cinco e nove unidades, ao ganhar significação, a informação passa a memória de longo prazo. Caso o significado não seja construído, a informação se perde. É nessa perspectiva que Smith (1999) argumenta que ler muito devagar e tentar memorizar informações pode destruir a compreensão, porque sobrecarrega a memória.

Smith (1999, p. 71) defende que o “significado sempre tem prioridade” para o leitor/ouvinte, pois o que guardamos, quando lemos ou ouvimos um texto, é o significado e não a informação recebida. Construir significado, assim, é um processo que requer a atenção e postura ativa do leitor para realizar previsões, lançando mão das informações visuais e não-visuais.

Retomo o texto 01, o comercial das sandálias havaianas, para exemplificar este conceito. As informações visuais presentes no texto possibilitam ao leitor trazer à memória algumas informações: havaianas é popularmente conhecida como um tipo de sandália – chinelo de dedo de borracha; é também uma marca de sandálias; normalmente é divulgada em comercial/propaganda como a legítima; a imagem de uma celebridade foi utilizada para promover a marca. Assim, mesmo que o leitor não conheça a personagem utilizada no texto, tem conhecimentos suficientes para compreendê-lo. O leitor relaciona, assim, a informação recebida ao seu

conhecimento prévio, ou seja, utilizando os termos propostos por Smith (1999), o leitor relaciona a informação visual a não-visual.

Ainda utilizando o texto 1, é possível explicar o conceito de previsão. Um leitor que conhece as sandálias havaianas, ao folhear a revista Veja e deparar-se com o texto, logo prevê pelo suporte e/ou pela forma como as informações estão dispostas na página que se trata de um comercial das sandálias. De forma natural pode surgir em sua mente a pergunta: As Havaianas estão com novo comercial? Ele dificilmente perguntará se é um comercial, pois em seus conhecimentos já há esta informação. Previsão, segundo Smith (1999, p.78-79), “é a eliminação antecipada de alternativas improváveis. [...] é uma questão de fazer perguntas [...]. A base da compreensão é a previsão e a previsão é alcançada encontrando sentido naquilo que já sabemos sobre o mundo, fazendo uso da nossa teoria de mundo”.

Há sempre uma razão para leitura, defende Smith (1999) e, por ser assim, normalmente a atenção do leitor é dedicada para o que é relevante ao(s) seu(s) objetivo(s) no momento da leitura. Nesta busca, os olhos realizam o movimento sacádico em busca de informações. Esse movimento pode ser progressivo ou regressivo. Nessa perspectiva, ler é fazer perguntas ao texto escrito. Compreender é obter as respostas. Isso pressupõe uma concepção de leitor ativo, capaz de apreender, identificar e entender palavras desconhecidas a partir do contexto de uso.

A concepção de leitura defendida por Smith (1999) – ler é fazer perguntas ao texto – alcança, conforme o autor, todos os tipos de leitura possíveis. Nessa perspectiva, são as perguntas feitas ao texto que definirão a forma de contato entre texto e leitor. Um consulta a uma bula de remédio para verificar a indicação dispensa, por exemplo, a necessidade de o leitor realizar a leitura integral do texto. O mesmo ocorre com muitos outros gêneros. O comercial das havaianas, já bastante citado neste texto, só recebeu maior atenção devido ao objetivo de utilizá-lo para exemplificar o sistema de conhecimentos necessários e acionados no momento da leitura, mas se eu o encontrasse numa revista e para ele não tivesse este objetivo possivelmente ele não despertaria tanta atenção e seria um texto de leitura bem rápida. Com explicações bem semelhantes a estas, Smith (1999, p.107) afirma que os “leitores fluentes em todos os aspectos da leitura são aqueles que prestam atenção somente à informação mais relevante para as suas finalidades”.

1.1.3 O modelo de “Reciclagem Neuronal”

Os estudos desenvolvidos pelo psicólogo cognitivista Stanislas Dehaene (2012) também se apresentam como uma fonte muito atual de estudos sobre a leitura. Sob uma perspectiva neurológica, o teórico explica as etapas sucessivas do ato de ler – do olhar à construção do sentido. A leitura é, para este estudioso, uma construção cultural, um processo que envolve, de forma concomitante, o aparelho biológico e o universo cultural. Ação de “uma extraordinária proeza” (DEHAENE, 2012, p.15), capaz de provocar modificações no cérebro do leitor.

A explicação de Dehaene (2012) começa com a leitura enquanto ação do aparelho biológico: o olho capta as informações através de um *input* visual, o cérebro processa essa informação e, através da memória, constrói o sentido. O trecho que segue ilustra esse processo:

Então, um dia, da janela de um carro (o destino daquela viagem está agora esquecido), **vi um cartaz** na beira da estrada. **A visão não pode ter durado muito**; talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, **certas formas semelhantes às do meu livro**, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente **eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significativa**. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. **Eu podia ler.** (grifos meus)

(In: *Uma história da leitura*, MANGUEL, 2004, p. 07).

A leitura é apresentada no trecho como uma espécie de projeção de uma imagem que, embora arbitrária, não se parece como tal. Trata-se da associação significado e significante apresentada por Saussure (1998). Sobre este processo, Dehaene (2012) explica que o leitor direciona seu olhar para o texto e, realizando um processo similar ao de um scanner, capta as informações, realizando dois tipos

de movimentos: o de sacadas e o de fixação. Trata-se de um processo muito rápido e não linear: ao olhar, o leitor realiza cerca de quatro a cinco sacadas por segundos, em cada uma delas são captadas aproximadamente dez a doze letras – três ou quatro à esquerda do centro do olhar, e sete ou oito à direita. Após as sacadas, o olhar se fixa em um ponto, ocorrendo, assim, a leitura. Quanto mais rápidas as sacadas, mais rápido será o processamento do texto. “A leitura não é senão uma sucessão de tomadas do texto que é apreendido quase palavra a palavra” (DEHAENE, 2012, p. 30).

Ao compreender esse processo, é possível compreender também a relevância de práticas de leitura, pois quanto maior o convívio com a leitura, maior é a rapidez do processamento. Há, nessa perspectiva, consenso entre Dehaene (2012) e Smith (1999). Este, ao referir ao processamento, explica que a lentidão atrapalha a leitura, pois sobrecarrega a memória do leitor, impedindo-o de interligar as informações existentes no contínuo da leitura.

Dehaene explica ainda que, durante a leitura, o olhar se fixa nas unidades lexicais – tais como os nomes, os verbos, os adjetivos ou advérbios – palavras capazes de projetar referentes, interligando o biológico ao cultural. Retomando o trecho citado anteriormente, observo: as sacadas – *vi um cartaz*; a fixação – *a visão não pode ter durado muito [...] o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas*; o processamento – *eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significante*; a leitura enquanto ação que relaciona o biológico ao cultural – *certas formas semelhantes às do meu livro*; a construção do referente – *transformar meras linhas em realidade viva*. Em suma: “a informação visual extraída, destilada, depois recodificada num formato que restitua a sonoridade e o sentido das palavras” (DEHAENE, 2012, p. 26).

A percepção do que acontece após o olhar permite que a leitura seja associada à magia – *olhar uma coisa e ver outra*. Parte-se nesse processo do abstrato (a palavra escrita) para o concreto (o que a palavra representa). O exemplo que segue retrata bem isto:

Aos quatro anos de idade descobri pela primeira vez que podia ler. Eu tinha visto uma infinidade de vezes as letras que sabia (porque tinham me dito) serem os nomes das figuras colocadas sob elas. O menino desenhado em grossas linhas pretas, vestido com calção vermelho e camisa verde (o mesmo tecido vermelho e verde de todas as outras imagens do livro, cachorros, gatos, árvores, mães altas e magras), era também, de algum modo, eu percebia, as formas pretas e rígidas embaixo dele, como se o corpo do menino tivesse sido desmembrado em três figuras distintas: um braço e o torso, b; a cabeça isolada, perfeitamente redonda, o; e as pernas bambas e caídas, y. Desenhei os olhos e um sorriso no rosto redondo e preenchi o vazio do círculo do torso. Mas havia mais: eu sabia que essas formas não apenas espelhavam o menino acima delas, mas também podiam me dizer exatamente o que o menino estava fazendo com os braços e as pernas abertas. *O menino corre*, diziam as formas. Ele não estava pulando, como eu poderia ter pensado, nem fingindo estar congelado no lugar, ou jogando um jogo cujas regras e objetivos me eram desconhecidos. *O menino corre*.

(In: *Uma história da leitura*, MANGUEL, 2004, p. 05)

Pelo trecho, pressuponho que o narrador-personagem realizava uma leitura em cartilha – o nome sob o objeto – muito comum nas antigas práticas de alfabetização. O caráter arbitrário da língua é claramente representado (*boy = menino*). A forma como o narrador descreve o menino revela uma tentativa de motivar a construção do sentido (o que não ocorre, pois outras possibilidades são apresentadas pelo próprio narrador). Neste processo, pode-se perceber as duas vias de leitura apontadas por Dehaene (2012): a fonológica – responsável por converter os grafemas em fonemas, relacionando-os; e a lexical – responsável pela recuperação do sentido, realizada através da memória semântica. O ver letras e entender, como já foi citado, dependem de uma associação entre código e referente que, impreterivelmente, precisa passar pela decodificação – via fonológica.

É através da decodificação que o leitor consegue interligar as partes de um código, ação que pode reportar a dois caminhos: projetar ou não uma imagem. Tomando, por exemplo, a palavra ‘menino’, citada no trecho, é possível deduzir que qualquer pessoa que conheça o alfabeto e as regras do sistema linguístico, conseguirá decodificá-la, todavia esse fato não garante associação a um referente.

“Ler é saber identificar todas as palavras, sejam elas escritas em letras de imprensa, manuscritas, em maiúsculas ou minúsculas e em todos os tamanhos das fontes. Trata-se de localizar o que não varia – a sequência das letras” (DEHAENE, 2012, p. 32).

Mas, como se dá este processo de localização? Para Dehaene (2012, p. 32) esta resposta encontra-se no que ele denominou de “invariância perceptiva” – capacidade dos neurônios para perceber e reconhecer as letras, independente do tamanho, da posição que ocupam nas palavras e da forma como os caracteres estão postos (maiúscula, minúscula etc.).

Voltando ao relato de Manguel, observo as três formas de invariância: traz um exemplo de leitor principiante (uma criança de quatro anos) que consegue decodificar a palavra menino (boy – na língua de origem) apesar de ela está inserida num contexto verbo-visual e escrita com caracteres especiais (*eu percebia as formas pretas e rígidas embaixo dele, como se o corpo do menino tivesse sido desmembrado em três figuras distintas: um braço e o torso, **b**; a cabeça isolada, perfeitamente redonda, **o**; e as pernas bambas e caídas, **y***). A posição da palavra – sob o menino – pode ser compreendida também como um elo de motivação para a sua decodificação (*Eu tinha visto uma infinidade de vezes as letras que sabia (porque tinham me dito) serem os nomes das figuras colocadas sob elas*).

No âmbito morfológico, Dehaene (2012) amplia a ideia de leitura enquanto percepção, por meio do que ele convencionou chamar efeito gatilho. Da palavra menino, por exemplo, deriva-se: **menina**, **meninada**, **meninice**, **ameninado** etc. A recorrência do radical – *menin* – favorece a leitura, pois o leitor pressupõe a palavra, decodificando-a mais rapidamente. Isso ocorre porque os morfemas são as unidades mínimas significativas da estrutura gramatical. Neles, é possível perceber os dois lados do signo linguístico – significado e significante – proposto pela teoria saussuriana. Em suma, o gatilho está relacionado tanto a via fonológica quanto à via lexical. É uma pista semântica que possibilita ao leitor pressupor a palavra, mesmo antes de ter concluído a decodificação.

Palavras cujo radical é bem semelhante, embora não tenham uma relação semântica direta, também, segundo Dehaene (2012), desencadeiam o efeito gatilho. Vide, por exemplo, a palavra *amador* – que não significa, em português, aquele que vive de amar, conforme se poderia pressupor pela forma – AM = radical, A = vogal temática e DOR – sufixo designador de agente. Em ocorrências como essas, dois

fatores podem eliminar o equívoco semântico: (i) a inserção da palavra em um contexto; (ii) o conhecimento prévio do leitor/falante sobre o seu significado (em português, aquele que não possui prática, leigo).

A leitura de textos bastante conhecidos também revela o efeito gatilho. Para comprovar esse fato, realizei a seguinte experiência: Propus a vinte leitores a leitura do primeiro versículo do Salmo 23 – “O Senhor é meu pastor; nada me faltará.” – um dos salmos mais conhecidos da bíblia. O texto foi apresentado na íntegra, com fonte 12 e sem ilustrações, todavia a última palavra do versículo foi modificada pela troca do fonema /f/ por /s/. Dos vinte leitores, apenas três perceberam a modificação. Isso ocorreu porque a sequência, aparentemente, não apresentava novidade, pois do contrário a decodificação lenta, de quem se depara com uma palavra nova, seria inevitável e com ela viria a percepção exata do fonema utilizado.

Posso, então, concluir que a leitura proficiente e fluente é resultado da passagem pelas duas vias: (i) a fonológica – em que ocorre a conversão dos grafemas em fonemas; e (ii) a lexical – que aporta diretamente no significado, reconhecendo com rapidez palavras familiares.

Nenhuma destas vias, sozinha, é suficiente para ler todas as palavras. A via direta que passa das letras às palavras e a seu significado, permite ler a maior parte das palavras muito frequentes, mas ela falha diante das palavras novas que passa desde o início dos grafemas às unidades acústicas e delas ao seu significado, joga um papel crucial na aprendizagem das palavras novas, mas é ineficaz para as palavras irregulares e para os homófonos com “sela” e “cela”. Quando lemos em voz alta, as duas vias conspiram e uma colabora com a outra. Cada uma delas aporta sua contribuição à pronúncia das palavras (DEHAENE, 2012, p. 55).

A leitura é definida, assim, como uma atividade cerebral que ocorre após a percepção visual. Olhar letras e ver palavras comprova que a leitura passa, necessariamente, pelas duas vias.

Diferente da visão cognitivista clássica, para Dehaene (2012), todo esse processo (do *input* visual à percepção do significado) ocorre por estímulos neurológicos. Para explicar esse fenômeno, ele usa a metáfora de uma reunião de demônios ou *pandemonium*, proposta por Oliver Selfridge, em 1959. Nesta metáfora, o léxico mental é um imenso hemicírculo, no qual cada palavra é representada por um demônio. Ao receber o estímulo visual, ou seja, quando uma palavra aparece na

retina, todos os demônios colocam-se em batalha para que prevaleça a sua palavra. O demônio vencedor é o responsável pela transmissão da palavra para o restante do cérebro. Através desta metáfora, Dehaene explica que no cérebro, as palavras presentes no léxico mental são processadas em paralelo e não uma a uma como prevê o modelo serial.

As fases da Leitura

Partindo dos pressupostos da Psicologia do desenvolvimento, Dehaene (2012), refenciado nos estudos da psicóloga Uta Frith, apresenta três grandes etapas da leitura: a etapa logográfica ou pictórica que surge ao redor dos 5 a 6 anos de idade. Nesta fase, a criança reconhece as palavras pela imagem ou forma que ela representa. Trata-se, segundo Dehaene (2012, p. 218), de uma “pseudoleitura por uma via visual-semântica”.

A segunda etapa, a fonológica, ocorre quando o leitor consegue converter os grafemas em fonemas. Depende do ensino explícito de um código alfabético e é condição preliminar indispensável para a aquisição da leitura.

A terceira é a ortográfica. Fase em que o cérebro compila milhares de estatísticas sobre a frequência de uso de cada letra, bigrama, sílaba ou morfema. É a etapa decisiva da leitura, pois na decodificação dos grafemas em fonemas ocorre a passagem de uma unidade visual a uma unidade auditiva, uma vez compreendida essa relação, o leitor consegue decodificar todas as palavras da língua, embora não conheça o seu significado.

Dehaene (2012) salienta ainda que desde os sete anos, a rede normal da leitura começa a ativar-se, quando na presença de pequenos textos e, à medida que o cérebro é estimulado, aumentam as capacidades para decodificar os enunciados. Nesta ação, adverte, está presente “um esforço que traz sua própria recompensa, a compreensão da mensagem codificada” (DEHAENE, 2012, p. 247).

Dehaene (2012) é enfático ao dizer que a leitura é uma criação cultural, uma atividade cerebral complexa, que provoca modificações no cérebro humano, ampliando a capacidade da memória de armazenar informações. Defende que a dificuldade de compreensão na leitura ocorre devido à dificuldade de decodificação das palavras. Segundo ele, decodificar gera um esforço mental quando o leitor não tem essa habilidade consolidada. Ao mobilizar completamente a atenção para a via

fonológica, o leitor não consegue concentrar-se no conteúdo do texto. O texto é, assim, produto da cognição, sendo necessário decodificá-lo para se chegar à compreensão. A decodificação é resultado de estratégias.

1.2 Estratégias Cognitivas e Metacognitivas de Leitura

Dentro da perspectiva cognitiva, a leitura, conforme já foi explicitado, é o resultado de um trabalho de processamento, no qual o leitor faz antecipações, baseado em seus conhecimentos prévios, confirma ou reformula hipóteses, faz inferências etc. Todas essas ações estão englobadas em dois tipos de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas.

As estratégias cognitivas estão inseridas no conjunto de procedimentos espontâneos que os leitores utilizam ao realizar o processamento de um texto. Uma forma de compreender melhor essa definição é imaginar-se lendo. As habilidades linguísticas desenvolvidas fluem naturalmente. Durante a leitura, salvo em situações específicas de estudos, não é comum pensar em fonema, letra, sílaba, léxico, sintaxe, simplesmente realizamos a ação de ler. Segundo Kato (2007, p. 124), as estratégias cognitivas contemplam “os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor”. Na visão de Kleiman (2013a, p. 55), “o seu conjunto serve essencialmente para construir a *coerência local* do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto”.

Kleiman (2013a) cita como estratégia cognitiva as ações presentes nos princípios da parcimônia, da canonicidade, da coerência e da relevância. O texto que segue pode contribuir para compreensão desses princípios.

Texto 02

Brasileiro ganha “Nobel” de Matemática

O matemático brasileiro Artur Ávila, de 35 anos, é o primeiro latino-americano a receber a Medalha Fields, prêmio equivalente ao Nobel da área, concedida apenas a pessoas de até 40 anos. O reconhecimento é dado a cada quatro anos pela União Internacional de Matemáticos (IMU) a quatro pesquisadores do mundo. A justificativa pela escolha de Ávila foi sua “profunda contribuição na teoria dos sistemas dinâmicos unidimensionais”. O brasileiro começou a estudar aos 13 anos, após ganhar uma medalha na Olimpíada Brasileira de Matemática e, aos 22 anos, já concluía o doutorado no assunto no Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa). Atualmente, é pesquisador do Impa e diretor do Centro Nacional de Pesquisas Científicas da França.

(Fonte: Revista Carta Fundamental, setembro de 2014, p. 15)

Após a leitura deste texto é provável que um leitor consiga resumi-lo através da informação: *Um matemático brasileiro ganhou um prêmio importante na sua área*. Isso ocorre, como explica Smith (1999), devido ao fato de que o leitor guarda o resultado da leitura, ou seja, guarda o significado, o insumo do texto. Este significado é gerado através dos elos coesivos existentes no texto que favorecem a manutenção da continuidade temática. Ao perceber esses elos, o leitor guarda em sua memória de trabalho as informações mais relevantes. Essa ação pode ser explicada pelo princípio da parcimônia, através do qual “o leitor tende a reduzir ao mínimo o número de personagens, objetos, processos e eventos do quadro mental que ele vai construindo à medida que vai lendo” (KLEIMAN, 2013a, p. 54).

No princípio da parcimônia, também conhecido como princípio da economia, estão inseridas a regra da recorrência e a regra da continuidade temática. A primeira é marcada pelos mecanismos de repetições. Fenômeno observado no texto, através das passagens – *no Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa)*. Atualmente, é pesquisador do **Impa** – pois a sigla *Impa*, citada na primeira frase, é retomada na segunda; substituições – *Medalha Fields = prêmio*; pronominalizações – *Artur Ávila = ele*; uso de dêiticos, elementos linguísticos que fazem referência a outro presente na situação comunicativa – ...*escolha de Ávila foi*

sua profunda contribuição – e de frases definidas – *Atualmente, é pesquisador* = sujeito elíptico.

A regra da continuidade temática é responsável pela interpretação de elementos sequenciais, separados como estando relacionados por um mesmo tema, conforme é possível perceber no texto – *Artur Ávila – o brasileiro – pesquisador – diretor*.

O princípio da coerência orienta o leitor a, sempre que observar interpretações conflituosas no texto, optar por aquela que torne o texto mais coerente. Para Kato (2007, p. 129), este princípio engloba o princípio da parcimônia.

O princípio da canonicidade ou da ordem natural² governa as estratégias cognitivas de ordem sintática e semântica.

Agrupa vários princípios sobre as nossas expectativas em relação à ordem natural do mundo, e sobre essa ordem se reflete a linguagem: por exemplo, que a causa antecede o resultado. Conjuga-se este princípio a uma regra de linearidade que pressupõe que a materialização linear (no papel) dos elementos formais reflete essa ordem natural (KLEIMAN, 2013a, p. 57).

No texto 2, por exemplo, ocorre a inversão deste princípio, porque primeiro é citado o resultado da ação – *o brasileiro ganhou a medalha* – para em seguida aparecer a causa – *o brasileiro contribuiu na teoria dos sistemas dinâmicos*. Nessa perspectiva, Kato (2007, p. 127) explica que “normalmente as estratégias cognitivas possibilitam uma grande eficiência na leitura e que só não funcionam (e nesse caso causam equívoco) quando há uma situação marcada o que foge aos padrões esperados pelo leitor”.

Outro componente existente no princípio da linearidade é a regra de distância mínima, segundo a qual, diante da existência de mais de um possível referente, estabelece-se a relação semântica com o mais próximo.

O princípio da relevância conduz o leitor a decidir pela informação mais importante quando percebe um conflito de informação. Kleiman (2013a) apresenta duas regras como integrantes deste princípio: a regra da manutenção do tópico e da não contradição. Os dois fenômenos podem ser observados neste trecho extraído do texto 02:

² Termo utilizado por Kato, 2007.

O matemático brasileiro Artur Ávila, de 35 anos, é o primeiro latino-americano a receber a Medalha Fields, prêmio equivalente ao Nobel da área, concedida apenas a pessoas de até 40 anos. O reconhecimento é dado...

Há uma correlação entre receber medalha – medalha é prêmio – prêmio é reconhecimento. A manutenção do tópico ocorre de forma bem linear, canônica. O prêmio é dado para pessoas de até 40 anos. Se o brasileiro tem 35 anos, mantém-se no texto o princípio da não contradição.

Leffa (1996) posiciona-se contrário a concepção de que as estratégias cognitivas são ações inconscientes. Segundo ele, as atividades cognitivas e metacognitivas devem ser classificadas não pelo critério de consciência ou não consciência, mas pelo tipo de conhecimento utilizado no momento da leitura.

Com essa defesa, apresenta dois tipos de conhecimentos: (i) declarativo que pertence às habilidades cognitivas e envolve a percepção do leitor acerca da tarefa a ser desenvolvida, por exemplo, ler um texto e resumi-lo; (ii) o conhecimento processual envolve tanto a concepção acerca do que vai fazer quanto a de como fazer para desempenhar a ação. Neste caso, estaria no âmbito das atividades metacognitivas. Assim, “quando se fala que as atividades cognitivas seriam inconscientes, pressupõe-se inconsciência do processo, não do resultado” (LEFFA, 1996, p. 49).

Koch (2003, p. 35-36) vai de encontro à concepção de Leffa, ao dizer que “as estratégias cognitivas consistem em *estratégias de uso* do conhecimento [...] são aquelas que consistem na execução de algum cálculo mental por parte dos interlocutores”.

As estratégias metacognitivas representam as atividades planejadas pelo leitor frente à leitura de um texto. Neste âmbito, estão as escolhas do que, como e do porquê da leitura. Um leitor, numa sala de espera, por exemplo, pega uma revista, começa a folheá-la, com a intenção pura e simples de passar o tempo, fará uma leitura de reconhecimento, rápida. Situação bem diferente seria ele ir a banca e comprar a revista, com o objetivo de saber mais sobre determinado assunto que está sendo veiculado pela mídia. Isso certamente exigirá uma leitura mais atenta, o que envolve estratégias. Outro exemplo é a leitura realizada com objetivo de aprender

determinado conteúdo. Neste caso, o leitor recorrerá a ações que possibilitem maior desempenho, tais como sublinhar o texto, formar esquemas como os conceitos apresentados, reescrever o texto condensando as ideias principais etc.. “As estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 2013b, p. 74).

Assim, as atividades metacognitivas requerem ação consciente, intencional e cuidadosamente planejada. Através delas o leitor tem o controle e regulamenta o próprio conhecimento. Leffa (1996) apresenta como exemplos de atividades metacognitivas: 1) Definição de objetivo para a leitura; 2) Identificar os segmentos mais ou menos importante de um texto; 3) Dedicar atenção ao que é mais relevante em um texto; 4) Avaliar a compreensão que está sendo obtida da leitura; 5) Perceber se os objetivos da leitura estão sendo alcançados; 6) Agir em sentido corretivo diante da percepção de falhas na compreensão; 7) Corrigir os rumos da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções.

Kato (2007) e Kleiman (2013) apresentam apenas duas estratégias metacognitivas: a) estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura; b) monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo. Divisão adotada também neste trabalho.

Ter objetivos para uma determinada ação obviamente requer do sujeito um plano de ação que o direcione até o alvo. Em leitura não é diferente. É importante definir o porquê da leitura. Quem compra um medicamento e logo em seguida vai ler a bula tem um objetivo e isso direciona sua leitura. Se ele quer saber para que serve o remédio, vai direto ao tópico indicações; se quer saber como utilizar recorre à prescrição. Alcançado o objetivo, ele provavelmente guardará a bula, agindo como leitor fluente, conforme propõe Smith (1999). Sendo esse leitor um médico ou outro profissional da saúde, diante de um medicamento novo no mercado, este leitor dará à bula um tratamento totalmente diferente, buscará um nível maior de informação, porque tem maior interesse sobre o assunto. É nessa perspectiva que Kleiman (2013^a, p. 37) apresenta os objetivos como definidores da leitura. Assim, “a leitura com objetivos bem definidos permitirá lembrar mais e melhor aquilo lido”. Smith (1999) alerta que a leitura sempre é antecedida por um propósito e este propósito fará com que o leitor tenha um comportamento voltado para alcançá-lo.

1.3 Leitura e Construção do(s) Sentidos

A percepção de que a “cognição é um fenômeno *situado*, ou seja, de que não é simples traçar o ponto exato entre o que está dentro ou fora da mente, pois o que existe aí é uma inter-relação complexa” (KOCH, 2009, p.31) propiciou o encontro entre as teorias cognitivas e a Linguística Textual, doravante LT. Esta que, até então, estava presa à gramática de texto e à análise transfrástica, ampliou o seu campo de estudos, voltando-se para investigar a construção dos sentidos no texto. Assim, sem desconsiderar os postulados cognitivistas, principalmente os da psicologia cognitiva, a LT trouxe importantes contribuições teóricas para a abordagem psicossocial da leitura.

O texto e os mecanismos que lhe conferiam textualidade e que podiam ter consequências na sua legibilidade passaram a constituir importantes variáveis a serem avaliadas na compreensão a partir da década de 80. Em decorrência da influência dos estudos linguístico-textuais, a pesquisa se ocupou em explicar aspectos da compreensão ou da incompreensão dos sujeitos em situações mais complexas que relacionavam a compreensão e a legibilidade textual presença ou ausência de mecanismos de textualização (KLEIMAN, 2004, p. 14-15).

Aos poucos, o sociocognitivismo despontou no cenário teórico, explicitando a defesa de que as atividades cognitivas não podem separar-se do contexto sociocultural e tampouco da interação entre os sujeitos sociais e o meio em que estão inseridos.

Admitir a concepção sociocognitiva requer conceber a leitura para além da palavra e/ou da frase. O texto não pode ser concebido um produto, mas um evento, algo em construção e que só se completa ao encontrar o ouvinte/leitor. Neste jogo, o “sentido não está no texto, se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (KOCH, 2003, p. 30). O texto é, assim, o ponto de encontro entre sujeitos sociais ativos e, portanto, coautores do processo comunicativo. Nesta concepção,

o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua. [...] não é um artefato, um produto, mas é um evento e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos. [...] não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e

por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos (MARCUSCHI, 2008, p. 88-89).

Dentro dessa abordagem, a leitura é uma atividade que implica participação intensa do leitor, envolve um conjunto de atividades, estratégias cognitivas e metacognitivas, que favoreçam a formação de hipóteses, previsões, perguntas, através das quais ocorre a compreensão (Smith, 2009). Isso requer “condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimento do leitor, gênero e forma de textualização” (MARCUSCHI, 2008, p. 249). Chega-se, assim, ao paradigma social da leitura.

O conjunto de conhecimentos (linguístico, enciclopédico e interacional) deixa de ser concebido como uma propriedade exclusiva de um ser individual, cartesiano, pois a ação pela linguagem é conjunta. Conforme defende Bakhtin (2014), em toda ação de linguagem se pressupõe a existência do outro. Ler é assim interagir com um ser distante fisicamente. Autor, texto e leitor são partes integrantes de um contexto maior, o social e este também precisa ser considerado.

A leitura é atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH & ELIAS, 2013, p. 11)³.

Por ser o sentido uma construção conjunta, a compreensão não é uma atividade que ocorre apenas dentro da mente, mas na interação, pressupõe e implica negociação em todas as suas etapas. Para Koch (2005) e Koch & Elias (2013) compreender envolve um conjunto de estratégias sociocognitivas, que são utilizadas pelo leitor no momento da leitura, assumindo a forma de conhecimentos, presentes no modelo interativo, todavia concebidos sob uma perspectiva sociointerativa.

Com essa perspectiva, a concepção de contexto passa por mudanças. O contexto deixa de ser compreendido apenas como o conjunto de todos os fatores externos que acompanham o texto, passando a constituir-lo. Engloba todos os conhecimentos e experiências partilhados pelos interlocutores, constituindo “um conjunto de suposições trazidas para a interpretação dos enunciados” (KOCH, 2014, p. 196).

³ Grifos da autora.

Neste conjunto, estão presentes os dados linguísticos existentes na materialidade do texto, o cotexto, os dados extralinguísticos que compõem o contexto situacional e o conjunto de conhecimentos partilhados pelos interlocutores, os quais Koch (2014) insere nos contextos cultural e pessoal. Convém detalhar cada um deles para, em seguida, situar a cognição numa perspectiva social.

Cotexto e contexto

O cotexto, também denominado contexto linguístico (Koch, 2014), é constituído, conforme já foi citado no parágrafo anterior, por todos os dados linguísticos presentes na superfície do texto. “O recurso ao cotexto mobiliza a memória do intérprete, que vai colocar uma dada unidade em relação a uma outra do mesmo texto” (MAINGUENEAU, 2005, p. 27). Através dele o leitor guia sua leitura, buscando estabelecer elos coesivos entre as partes do texto. Para tanto, utiliza as regras definidas pelo *princípio de parcimônia* – (i) regra da recorrência: marcada pelos mecanismos de repetições, substituições, pronominalizações, uso de dêiticos e de frases definidas; (ii) regra da continuidade temática: permite a interpretação de elementos sequenciais, separados como estando relacionados por um mesmo tema.

O contexto situacional, segundo propõe Marcuschi (2008), envolve os dados da situação extralinguística, responsáveis pela ancoragem do texto na situação sociocomunicativa. Assim, são considerados contextualizados os elementos capazes de situar o leitor no tempo e no espaço, tais como data, local, título, nome do autor, expressões referenciais de tempo, lugar etc.. Marcuschi (2008, p. 87) adverte ainda que o contexto situacional não deve ser entendido apenas como a situação física ou entorno físico, empírico ou imediato, mas a contextualização em sentido amplo, o que envolve desde “as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos os demais que porventura possam entrar em questão num dado momento do processo discursivo”.

O contexto cultural é definido por Koch (2014, p. 145) como a “base do entendimento”. Para fundamentar sua defesa, a autora argumenta que os esquemas culturais favorecem a produção de inferências, pois possibilitam ao leitor situar-se melhor no texto. Marcuschi (2008) insere o contexto cultural como parte integrante do contexto situacional.

O contexto pessoal “inclui conhecimentos, atitudes, metas e fatores emocionais dos interlocutores, exercendo influência decisiva no processo de compreensão” (KOCH, 2014, p. 146).

Adam (2011) fala em co(n)texto em sentido amplo para explicar que o leitor/ouvinte precisar recorrer tanto aos dados do ambiente linguístico quanto aos do extralinguístico e enfatiza que

as informações do contexto são tratadas com base nos conhecimentos enciclopédicos dos sujeitos, nos seus pré-construídos culturais e nos lugares comuns argumentativos. De um ponto de vista linguístico, é preciso dizer que o contexto entra na construção do sentido dos enunciados. Com efeito, todo enunciado, por mais breve ou complexo que ele seja, tem sempre necessidade de um co(n)texto (ADAM, 2011, p. 53).

Essa descrição teórica conduz a percepção de que, ao produzir um texto, o enunciador sempre pressupõe um interlocutor e, ao fazer isso, deixa implícito diversas informações, na certeza de que ele poderá recuperá-las por meio do(s) contexto(s). “O que torna transparente os significados e as palavras individuais é o contexto, ou seja, o sentido geral no qual estão inseridos os elementos difíceis” (SMITH, 1999, p. 108). Vários estudiosos, dentre os quais cito Marcuschi (2008) e Leffa (1999), ressaltam que o leitor não chega sozinho ao texto, mas traz consigo todos os conhecimentos que possui, nos quais deverão estar, necessariamente, os dados referentes à situação sociocomunicativa. A ausência das informações contextuais poderão causar equívocos na compreensão.

Com o mesmo posicionamento, Koch & Elias (2013), tendo como base o modelo sociocognitivo de processamento textual, defendem que o contexto sociocognitivo engloba todos os demais por reunir os tipos de conhecimento que necessitam ser mobilizados no momento da interação.

Marcuschi (2008) também explicita que todo texto ancora-se em um contexto, que envolve a reconstrução da cena enunciativa e os conhecimentos sociocognitivamente partilhados. “Sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar um texto. [...] todo sentido é sentido situado” (MARCUSCHI, 2008, p. 87). Segue exemplo.

Texto 03



Fonte: <http://mesquita.blog.br>

Ao realizar a leitura do texto 03, um leitor precisa das informações depreendidas do contexto situacional, através do qual ele recupera o período em que o texto foi publicado; onde e qual/is a(s) intenção/intenções mobilizaram o enunciador ao produzir esse texto.

Em sua parte verbal, há dois balões de fala, duas informações linguísticas – *E agora?* e *Nada* – que, associadas às demais informações presentes no texto, concorrem decisivamente para a construção do sentido.

Com o intuito de investigar a relevância do contexto, desenvolvi uma atividade prévia de pesquisa: apresentei este texto a vinte leitores, dentre eles, dez homens e dez mulheres. Três perguntas foram realizadas a eles: Quem são as pessoas retratadas nesta charge? Você consegue identificar o período de publicação deste texto? O que te levou a esta constatação?

Os vinte entrevistados reconheceram tanto Dunga, quanto Neymar. Em relação à segunda pergunta, apenas seis conseguiram deduzir o período em que o texto foi publicado – 2010 – época em Dunga exerceu pela primeira vez a liderança da seleção brasileira de futebol. Os demais, em função da memória mais recente, relacionaram de imediato que o texto havia sido publicado no período da copa do mundo de 2014, contexto em que tanto Dunga quanto Neymar faziam-se presentes.

Os seis entrevistados que acertaram a segunda questão eram homens, portanto, em geral, mais ligados ao universo cultural do futebol. Ao serem questionados acerca de como chegaram a essa percepção, apresentaram duas respostas: dois detiveram-se no corte de cabelo de Neymar, retratado na imagem;

quatro, no símbolo do Santos (time em que Neymar jogava em 2010) presente na camisa do jogador.

Este exercício favoreceu observar o comportamento do leitor em relação ao texto no que tange à capacidade de fazer previsões com base nas informações não-visuais e buscar as pistas no próprio texto para comprová-la. Os dados contextuais influenciaram tanto as respostas dos leitores que acertaram quanto dos demais, pois nos dois casos as pistas vieram dos conhecimentos prévios do leitor. A leitura é, assim, construção de sentido somente quando o leitor, em contato com o texto, interage com os conhecimentos em busca do sentido – uma justificativa para o ato de ler, como bem salienta Smith (1999).

1.4 Leitura, Inferências e Compreensão

Ao comparar o modelo de leitura proposto por Smith (1999) e Dehaene (2012) aos demais modelos apresentados, tendo como base o percurso realizado pelo leitor, da decodificação à construção de sentidos, converge a defesa de que a leitura passa pela fase de processamento e que esta é uma ação psicofisiológica. Enquanto Dehaene (2012) dá ênfase a decodificação, Smith (1999) posiciona-se diferente e defende que quanto menos o leitor focar na decodificação maior serão as possibilidades de ter êxito na leitura.

Ao tratar da compreensão em leitura, Smith (1999) argumenta que a compreensão está condicionada às perguntas que o leitor faz ao texto e sua capacidade para encontrar as respostas. Já Dehaene (2012, p. 126) enfatiza:

no domínio do significado, a humildade se impõe porque ninguém, de momento, pode pretender ter um modelo neurológico preciso desse misterioso relâmpago de compreensão que faz com que a atividade de um feixe de neurônios, num instante, “produza sentido”.

Marcuschi (2008, p. 228) também é bastante enfático ao dizer que:

não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas. Antes de qualquer coisa, deve-se

ter clareza quanto ao fato de que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos.

Ao referir-se a leitura como experiência individual e a esquemas cognitivos internalizados, Marcuschi faz referência aos modelos de leitura de base cognitivista, nos quais, por via de regra, estão inseridos todos os modelos até aqui apresentados. Há entre essas teorias, conforme já apresentado, intersecções e contrastes.

Do modelo neuronal de Dehaene (2012), foi possível compreender a leitura enquanto processo psicofisiológico, ação cerebral altamente complexa, capaz de modificar o cérebro do leitor. Embora este estudioso não adentre a perspectiva do texto, explicita que o fenômeno da compreensão envolve tanto a cognição, enquanto capacidade individual do ser humano, quanto a relação cognição e cultura. Dehaene (2012) fala sob uma perspectiva cognitiva, mas admite que a escrita e a leitura são criações culturais que se adaptaram no cérebro e não o contrário. Adverte que os estudos neurológicos ainda não deram conta de explicar o complexo fenômeno da compreensão, mas explica, através da metáfora da *pororoca semântica*, como se dá no cérebro a construção do sentido. Segundo ele, uma palavra só é capaz de acionar as regiões cerebrais para buscar sentido se ela estiver presente na vida do leitor, do contrário se perderá na mente.

A pororoca fornece uma excelente metáfora da maneira como uma palavra, escrita ou falada, chega a seu significado. [...] Uma palavra conhecida entra em ressonância com os circuitos do lobo temporal, e faz vibrar, como uma rebenção poderosa milhões de neurônios que lhe são associados até as regiões mais distantes do córtex; enquanto uma palavra desconhecida, mesmo se ela transpuser com sucesso todas as primeiras etapas da análise visual, não encontra eco cortical, e a vaga de potenciais de ação que ela suscita quebra numa espuma neuronal incoerente (DEHAENE, 2012, p. 129).

Como uma palavra passará a fazer parte do acervo mental do indivíduo sem que ele tenha contato com ela? Nessa perspectiva, observa-se a relação cognição e cultura – aqui compreendida como práticas discursivas, nas quais as experiências vividas ganham significado. É no convívio social, na experiência humana, vivenciada em contextos socioculturais específicos que as palavras significam. Qual a relação desse princípio com a compreensão? Se o leitor não chegar ao nível do significado da palavra, ele não consegue formar esquemas e alcançar a compreensão.

Nos modelos de processamento ascendente, a compreensão corresponde à decodificação e resgate do sentido literal. É como se as palavras estivessem guardadas em módulos, bastando ao leitor encontrá-las em seu arquivo cerebral. Dehaene (2012, p. 130) se opõe a essa concepção, argumentando que “um quarto de segundo é suficiente para que a pororoca evocada por uma palavra chegue às **primeiras margens do significado**⁴”. O sentido preciso da palavra é definido na relação com as demais e no contexto sociocomunicativo.

Dezenas de experiências mostram, com efeito, que muito cedo, as crianças humanas apresentam uma notável sensibilidade às intenções comunicativas das pessoas que as cercam e uma capacidade de com elas se identificarem. [...] Contrariamente a uma visão behaviorista ainda muito espalhada, as crianças não aprendem as palavras por simples associação repetida com os objetos correspondentes. Quando elas escutam um adulto pronunciar uma palavra, elas começam a dirigir o olhar a fim de verificar qual a coisa à qual a pessoa se refere. É só quando elas compreendem no que pensa o locutor – levando em conta os indícios que ele possa fornecer sobre sua competência e conhecimentos – que elas conferem um sentido às palavras. (DEHAENE, 2012, p. 334).

Nos modelos descendentes, a compreensão ocorre por um processo inferencial, um “jogo psicolinguístico de adivinhações” (KATO, 2007, p. 37). Koch (2003) classifica as inferências como exemplo prototípico de estratégia cognitiva, através da qual o leitor “gera informação semântica nova a partir daquela dada, em certo contexto” (KOCH, 2003, p. 36). Assim, para realizar inferência, o leitor precisa relacionar os itens lexicais presentes no texto aos seus conhecimentos de mundo.

Dessa forma, tomando como base a perspectiva sociocognitiva interacional, parte-se do princípio de que a compreensão requer que autor e leitor compartilhem do mesmo contexto sociocognitivo. Trata-se de um acordo tácito firmado entre os interlocutores. Para Marcuschi (2008, p. 230-231),

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. [...] Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. [...] Compreender é uma atividade colaborativa, que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, [...] é também um exercício de convivência sociocultural.

⁴ Grifo nosso.

Ao apresentar tais características à compreensão, Marcuschi sustenta-se na abordagem sociointerativa da cognição. Admite que compreender exige habilidade e trabalho, ou seja, a formação de esquemas cognitivos, todavia concebendo-os como elaborações socialmente situadas.

Esquemas cognitivos

Trata-se de um conceito, inserido no modelo interativo, que busca explicar como os conhecimentos se organizam no cérebro no momento da compreensão. Os esquemas cognitivos formam-se a partir de construção de inferências, cuja função é integrar o conhecimento existente ao novo, propiciando compreensão e, conseqüentemente, aprendizado.

Uma propaganda do novo modelo de smartfone da Samsung pode ser um bom exemplo para compreensão deste conceito. Suponhamos que o texto traga em letras garrafais a frase – *“Fique por dentro da maior novidade do ano”* – e abaixo, traga a imagem do aparelho divulgado. De posse do conhecimento acerca do que seja um smartfone, o leitor projetará em sua mente um esquema, no qual é possível prever, por exemplo, as palavras smartfone – Samsung – novidade – redes sociais – tecnologia avançada etc. Cada um desses itens são variáveis de um mesmo esquema. No esquema em exemplo, a variável de maior peso é o termo novidade, uma vez que os demais já estão postas nos aparelhos da série. “A compreensão, segundo a Teoria de Esquemas, dá-se na medida em que o leitor atribui um valor a cada uma das variáveis que configuram um determinado esquema” (LEFFA, 1996, p. 37).

Os esquemas criados pelo leitor direcionam a construção de inferências, o que ocorre desde o primeiro contato com texto. É pela formação de esquemas que o leitor busca na memória condições para prosseguir a leitura, sem isto, se perde e não consegue atribuir sentido ao texto. Todavia, é importante explicitar que isso não ocorre de forma linear, não é uma ação puramente mental; os esquemas podem ser constantemente alterados, à medida que o leitor interage com o texto. Na relação título e obra ocorre muito isso. Às vezes, o leitor adquire um livro com base em esquemas realizados a partir do título ou da sinopse, porém, ao lê-lo, percebe que se trata de algo bastante diferente. Durante a leitura novos esquemas surgirão. Se solicitado a contar o que leu, ele certamente não fará a reprodução integral, mas

contará a partir dos esquemas feitos e da compreensão que obteve do texto. Assim, “o que se compreende é reprocessado e reelaborado para se integrar aos nossos esquemas já existentes” (LEFFA, 1996, p. 44).

Ao defender que os esquemas não são construções individuais, e sim coletivas, Marcuschi (2008) traz como base Vygotsky e a sua teoria sociointeracionista, para quem toda ação humana procede na interação, através da qual as ⁵funções psicológicas superiores (memória lógica, formação de conceitos, controle consciente do comportamento, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, aquisição da linguagem etc.) originam-se e desenvolvem-se. Assim, os estudos de Vygotsky estabelecem uma relação entre o biológico e o social. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 229), “o sociointeracionismo vygotskiano funda-se nas propriedades da mente social. Para Vygotsky, conhecer é um ato social e não uma ação interior do indivíduo isolado”.

As inferências

Ao defender a compreensão como ato sociocognitivo, Marcuschi (2008) argumenta que o leitor, para compreender um texto, precisa afastar-se dele, pois do contrário o próprio texto monitora e guia a leitura e neste caso predominará o sentido literal, que, segundo o autor, não existe, porque todo sentido requer um contexto sociocomunicativo. Em suma, Marcuschi (2008, p. 233-234), com uma concepção muito próxima à presente em Smith (1999), adverte que:

1. entender um texto não equivale a entender palavras e frases; 2. entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior; 3. entender é produzir sentido e não extrair conteúdos prontos; 4. entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos. A isso subjazem algumas suposições bastante centrais: 1. os textos são em geral lidos com motivações muito diversas; 2. diferentes indivíduos produzem sentidos diversos com o mesmo texto; 3. um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única; 4. mesmo que variadas, as compreensões de um texto devem ser compatíveis; 5. em condições socioculturais diversas, temos compreensão diversas do mesmo texto.

Por compreender a língua como interação e o texto como o ponto de encontro entre autor, texto e leitor, as inferências, enquanto estratégias cognitivas,

⁵ Segundo Vygotsky, ao nascer, o ser humano possui apenas funções psicológicas elementares. As funções superiores desenvolve-se ao longo da vida e nelas está a principal linha divisória entre os seres humanos e demais espécies animais.

são compreendidas, como “respostas às perguntas que o leitor faz ao texto” (KOCH, 2014, p.150). Perguntas e respostas que não estão apenas na mente, mas são construídas no social.

Nas conversas informais e na leitura, as inferências surgem naturalmente, pois a mente forma esquemas cognitivos a partir dos *inputs* recebidos. Eis o porquê de Koch (2003 e 2005) classificar as inferências como estratégia cognitiva prototípica. Na mesma linha de pensamento, Marcuschi (2008) afirma que as noções básicas para compreender o processo de compreensão encontram-se na concepção adotada para língua, texto e inferência.

É importante compreender que na perspectiva cognitivista, as inferências possuem caráter lógico, o que significa dizer que, independente do contexto, as respostas obtidas seriam as mesmas. Todavia, o texto não pode ser considerado uma estrutura virtual cujas relações semânticas são estabelecidas a *priori* e encontram-se prontas dentro dele. É necessário concebê-lo como um evento sociocomunicativo.

Conforme propõe Smith (1999), compreender um texto requer realizar previsões, fazer perguntas ao texto. Perguntas estas que não podem ser desconexas às informações visuais obtidas na interação texto e leitor. Inferir é, nessa perspectiva, prever informações não explícitas na materialidade do texto, todavia com base nela. É construir elos significativos entre o dito e o não dito, uma vez que o autor não revela no texto todas as informações, justamente por prevê que o leitor o completará.

É nessa perspectiva que Smith (1999) afirma ser as informações não-visuais mais importantes que as informações visuais. Sem o conhecimento prévio é praticamente impossível, ao leitor, elaborar previsões e inferências. Esta favorece a conexão entre as partes do texto, enquanto aquela acelera a leitura. São, assim, ações complementares.

Se o texto é aberto à leitura e o leitor tem a função de completá-lo, contudo as intenções do autor e o contexto sociocomunicativo não podem ser ignorados. Formular inferências com ancoragem apenas no texto não garante efetiva compreensão. “Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos” (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

A charge apresentada anteriormente, texto 3, traz uma cena bem comum: um paciente realizando um exame oftalmológico. Apenas essa informação garante a compreensão do texto? Obviamente que não. É necessário que o leitor, ao

processar o texto, perceba, por exemplo: quem é o paciente e o que/quem ele afirma não visualizar. Esse processo ocorre simultaneamente, à medida que os esquemas vão se formando. As inferências construídas vão conferindo sentido ao texto, tanto no plano da coerência local – a relação entre as partes que compõe o texto – como da global – o texto em sua totalidade.

Assim, formular inferências é uma ação que envolve articulação e interpretação entre o que está posto no texto e o que está presente no conjunto de dados contextuais do leitor. As significações construídas pelo leitor são condicionadas pela posição que ele ocupa no mundo. A maneira como interage com o texto representa a atitude pessoal do leitor.

Marcuschi (2008, p. 252) afirma que “as inferências são produzidas com aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integralmente”. O autor defende a compreensão como resultado de inferências e apresenta um quadro esquemático das operações inferenciais. Veja-se:

QUADRO DE OPERAÇÕES		
Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
1. dedução	lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. indução	lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. particularização	lexical semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiência e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. generalização	lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. sintetização	lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. parafraseamento	lexical	Alteração lexical para dizer a mesma

	semântica	informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. associação	lexical semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
8. Avaliação ilocutória	lexical semântica pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. reconstrução	cognitiva pragmática experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. eliminação	cognitiva experiencial lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. acréscimo	Pragmática experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. falseamento	Cognitiva experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirma uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali indeferida.

(MARCUSCHI, 2008, p. 255)

Estas doze categorias estabelecem laços muito estreitos, o que torna delicada uma divisão formal, uma vez que, por exemplo, para parafrasear o leitor precisa sintetizar e associar informações. Um estudo de todas elas, todavia, daria uma longa abordagem e por questões de tempo e espaço, as atividades realizadas neste trabalho focalizaram apenas quatro destas operações: indução, particularização, sintetização e parafraseamento.

Antes de finalizar esta abordagem, é importante focalizar que a divisão em seções e subseções teve como objetivo favorecer uma visão mais abrangente dos estudos sobre leitura, todavia, convém salientar que as mudanças de concepções e o nascimento de métodos nascem em um movimento muito dinâmico e constante. Seguindo o ritmo deste movimento, no próximo capítulo, descrevo os passos de minha pesquisa – do planejamento a análise de dados. Vamos ao texto?

CAPÍTULO 02: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM LEITURA: metodologia e coleta de dados

O trabalho com pesquisa, independente do âmbito e da linha teórica que o pesquisador deseja seguir, apresenta-se como um grande desafio, uma vez que se trata de uma ação planejada, com finalidades previamente definidas, através das quais o pesquisador direciona suas ações.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), em se tratando de pesquisa em educação, recorre-se, normalmente, à pesquisa social, “construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do **positivismo**, ou com um paradigma **qualitativo**, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo”⁶. A pesquisa qualitativa aporta-se em noções teórico-metodológicas de cunho interacionista, na qual se consideram as práticas sociais e o interesse maior da pesquisa está no processo e não do produto.

Meu trabalho de pesquisa seguiu os passos propostos por este paradigma, principalmente no que tange à orientação para que os dados emanem de descrições pormenorizadas de situações ou condutas observadas nas interações, nas quais é possível observar prioritariamente o comportamento dos sujeitos envolvidos. Assim, procuro concentrar minha atenção em minhas questões pesquisa: (i) Os alunos do 8º ano do ensino fundamental são competentes para realizar atividades de leitura individual? (ii) Quais estratégias cognitivas e metacognitivas são utilizadas pelos alunos durante as atividades de leitura? (iii) As inferências produzidas pelos alunos, durante as atividades de leitura, favorecem a compreensão do texto? (iv) Como favorecer a produção de inferências no momento da interação texto e leitor, em contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa?

Tematizar a leitura requer também direcionar o olhar para as ações de pesquisa específicas da área, com o intuito de compreender como e o que observar quando se tem a leitura como objeto de investigação. Neste âmbito, recorri a Tomitch (2008) que apresenta dois grandes grupos de pesquisa: aqueles que se

⁶ Grifos da autora.

detêm na obtenção de dados por via comportamental e aqueles que buscam dados cerebrais.

O segundo grupo investiga como a leitura se processa no cérebro humano. Para tanto, utiliza como ferramenta de coleta de dados “os potenciais elétricos relacionados a um evento específico [...] e as ferramentas da neuroimagem, a tomografia por emissão de pósitrons [...] e a ressonância magnética funcional” (TOMITCH, 2008, p. 43). O modelo neuronal de Dehaene (2012) é um exemplo deste tipo de pesquisa.

As pesquisas de caráter comportamental buscam compreender os fatores envolvidos no processo de leitura e compreensão de textos. Neste âmbito, há “abordagens com foco na situação de leitura, na compreensão como produto ou ainda na compreensão como processo” (TOMITCH, 2008, p. 38).

Quando o foco é a leitura enquanto produto, as atividades desenvolvidas durante a pesquisa visam a aferir a compreensão do leitor tomando como base dados objetivos. Para tanto, fazem uso de exercícios de compreensão, envolvendo questões de múltipla escolha, de verdadeiro ou falso ou de relacionar colunas. Insere-se também neste modelo a produção de resumos, sejam eles orais ou escritos.

As pesquisas cujo foco é a leitura como processo observam os caminhos percorridos pelo leitor para chegar à compreensão. Os instrumentos utilizados são normalmente o teste de *cloze* (*cloze procedure*), que permite observar como o leitor manipula o texto; os protocolos verbais e atividades de leitura oral, cuja atenção maior está nos comportamentos do leitor.

Considerando os objetivos específicos propostos para este trabalho – (i) Observar a competência leitora dos alunos para (re)construir o sentido dos textos, em atividades de leitura individual. (ii) Analisar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos nas atividades de leitura. (iii) Observar o papel da produção de inferências na compreensão, durante a atividade de leitura individual e mediada. – a abordagem metodológica aqui utilizada para investigação foi do tipo comportamental, através da qual busco compreender o percurso feito pelo leitor para chegar à compreensão do texto. (TOMICH, 2008).

Utilizo como instrumento de coleta de dados os protocolos verbais – atualmente uma das formas mais recorrentes nas áreas de psicologia experimental, psicologia cognitiva, sociolinguística e, mais recentemente, por pesquisadores na

área de tradução. Trata-se de um instrumento de coleta de dados realizado através de gravações a serem analisadas pelo pesquisador. A coleta de dados ocorre com base em três processos: (i) verbalização simultânea – o relato de leitor acontece simultâneo a leitura do texto; (ii) verbalização retrospectiva – após a leitura de um texto, o leitor relata sua experiência; (iii) verbalização refletida – não está relacionada à leitura de texto propriamente dita, mas a concepção que o leitor tem sobre o ato e a forma como o realiza.

O uso dos protocolos verbais foi, para esta pesquisa, uma importante técnica de coleta de dados, uma vez que através deles foi possível observar aspectos do processamento em leitura, dentre eles os relativos à relação texto e leitor, durante a construção do sentido. Através dos protocolos verbais, obtidos durante as aulas de língua portuguesa por meio de gravações de áudio e anotações que fiz no decorrer do processo – foi possível detalhar, conforme exposto no capítulo três, as situações e condutas observadas durante as atividades de leitura individual e mediadas.

Convém salientar que, ao realizar esta pesquisa, devido ela ter como principal *locus* a sala de aula, espaço favorável para a leitura coletiva, os protocolos verbais registraram a ação do grupo durante a leitura como atividade por mim mediada. As ocorrências de registro de protocolo verbal individual tiveram como foco observar o desempenho individual dos alunos considerando o nível de proficiência em leitura e as dificuldades de interagir durante os trabalhos de leitura coletiva. As percepções obtidas durante as atividades mediadas foram registradas em diário de bordo.

Chamo diário de bordo o caderno de registro diário, no qual, ao final de cada atividade dedicada à pesquisa, eu registrava as percepções e vivências de cunho descritivas e reflexivas, ou seja, os caminhos percorridos, tendo como bússolas as questões da pesquisa, os objetivos traçados e os estudos realizados sobre o tema. Esta ação favoreceu bastante o repensar das demais, bem como a reorganização do trabalho de pesquisa.

Cada uma das atividades desenvolvidas foi planejada tendo como base os objetivos pretendidos nesta pesquisa. Além disso, considere o tipo de atividade; as habilidades que estariam sendo avaliadas através dela; o tempo previsto e o tempo utilizado pelos alunos para a realização de cada ação proposta; a importância das orientações prévias e das intervenções docente.

2.1 Campo e Sujeitos da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola comunitária, conveniada à rede pública municipal no município de Vargem Grande – Ma. Trata-se de uma escola confessional católica, fundada em 2006, que oferece, nos turnos matutino e vespertino, ensino fundamental anos finais e ensino médio, atendendo em média 300 alunos. A escola possui prédio próprio, com estrutura de médio porte. Em suas dependências, além das salas de aula, há um miniauditório, laboratório de informática e uma minibiblioteca, formada basicamente por livros advindos do acervo do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), do PNBE Professor e por livros didáticos e algumas obras doadas por editoras. O corpo docente é formado por professores graduados e com especialização. A gestão conta com três profissionais, diretora geral, adjunta e orientadora pedagógica.

Uma das particularidades da escola é a preocupação diferenciada com o ensino de língua portuguesa. Em todas as outras áreas utilizam-se os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), todavia em língua portuguesa a escola solicita que os pais adquiram uma gramática e um livro de redação. O trabalho é realizado por professores diferentes, considerando duas disciplinas específicas para as quais são dedicadas três horas/aula semanais – Gramática e Leitura e Produção Textual.

Ao propor este trabalho de pesquisa, um diálogo foi estabelecido com a gestão da escola e, mediante o aceite dos meus argumentos, a turma em que foi aplicada a pesquisa passou a não trabalhar com essa divisão. O material definido pela escola foi mantido no trabalho pedagógico, porém a eles foram acrescentadas as aulas planejadas e elaboradas com foco nos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, todos os trâmites do trabalho em uma sala de aula regular – cumprimento de carga horária, organização de plano de curso, planejamentos mensais e sequências didáticas – foram cumpridos. Busquei contemplar os eixos estruturantes propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: “Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro lado, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO” (BRASIL, 2001, p. 35).

O *lócus* desta pesquisa foi uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, turno matutino, na qual havia trinta e dois alunos, com faixa etária de 13/14 anos. A análise de suas fichas individuais, disponibilizadas pela gestão escolar, permitiu traçar perfis bem semelhantes: membros de famílias de classe média, com estrutura nuclear – formada pelo casal e filhos. Em conversa com os alunos, na fase inicial desta pesquisa, observei que eles têm hábitos de vida também semelhantes e bem típicos da idade: ir à escola, à igreja, conversar com os amigos, utilizar redes sociais, jogar vídeo game e praticar algum tipo de esporte, sendo o futsal e o caratê os mais comuns, por serem ofertados pela escola, através Programa Mais Educação – do governo federal.

2.2 Caracterização da Pesquisa: da Coleta à Análise dos Dados

As dificuldades na leitura de alunos do ensino fundamental e de ensino médio têm sido motivo para críticas à educação pública brasileira, direcionadas tanto aos educadores quanto ao sistema. Os dados oficiais retratam que os alunos do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental não têm alcançado o desempenho adequado em leitura. Os resultados oficiais da Prova Brasil, aplicada em 2013, na qual a média nacional foi 4.0 (a meta projetada era 4.1) explicitam a dificuldade dos alunos para ler, pois embora o resultado seja com base no desempenho em língua portuguesa e em matemática, as questões de matemática também requerem conhecimento linguístico, principalmente no que tange à leitura e à compreensão das questões propostas.

Esse problema não é recente. Marcuschi (2008, p. 230) manifestou sua preocupação ao citar que “o relatório do SAEB 2001 revela que a compreensão teve êxito de apenas 50-60% das situações”. Dez anos depois, o relatório de desempenho dos alunos no site do INEP ainda apresenta um baixo rendimento. Nos anos finais do ensino fundamental, as escolas públicas de escala federal obtiveram a pontuação de 298,8; as públicas estaduais e municipais obtiveram 236,9 e as da rede privada, 282,1.

Considerando que a escala de desempenho em Língua Portuguesa é composta por nove níveis, é possível observar pelos resultados que os alunos das

escolas públicas brasileiras de ensino fundamental anos finais encontram-se no nível 5, dado que vai ao encontro do mesmo resultado de 2001 – êxito de apenas 50-60%. Vale ressaltar que em 2013 ocorreu avaliação, todavia ainda não foi divulgado o resultado por área.

Estando neste nível, segundo a escala de desempenho do SAEB, os alunos conseguem: identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); inferir a finalidade do texto; distinguir um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; distinguir o sentido metafórico do literal de uma expressão; reconhecer efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificar a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; interpretar texto com apoio de material gráfico; localizar a informação principal. Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda: inferem o sentido de uma palavra ou expressão; estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; identificam a tese de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Para ser capaz de realizar essas ações é necessário que o aluno chegue ao nono ano com boa parte dessas habilidades já desenvolvidas, pois é fato que um ano letivo não é suficiente para desenvolvê-las, uma vez que ocorrem em cadeia, durante todo um processo de vivência direta com a leitura de bons textos, tendo como base um bom direcionamento pedagógico.

É nessa perspectiva que este trabalho pretende investigar a competência leitora de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem de leitura, uma vez que, estando a um ano do processo de avaliação, é esperado que este aluno já tenha desenvolvido parte considerável das habilidades esperadas para o último ano do ensino fundamental.

A prova Brasil, instrumento utilizado para observar esses níveis, possui uma matriz composta por duas dimensões. A primeira é denominada “Objeto de conhecimento” e contém seis tópicos a saber: (i) procedimentos de leitura; (ii) implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; (iii) relação entre textos; (iv) coerência e coesão no processamento do texto; (v) relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; (vi) variação linguística.

A segunda dimensão, denominada competência, possui um total de vinte e um descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Mesmo reconhecendo a importância de cada um dos seis tópicos, os dados aqui apresentados tiveram como referência três descritores da Prova Brasil, inseridos no tópico I – Procedimentos de Leitura: (i) localizar informações implícitas em um texto; (ii) inferir o sentido de uma palavra ou expressão; (iii) inferir uma informação implícita em um texto. É necessário considerar, ainda, que a resolução de uma questão proposta em leitura não envolve apenas uma habilidade e requer a ativação de uma série de conhecimentos.

Considerando os objetivos propostos para essa pesquisa, adoto, conforme já explicitado, o paradigma da pesquisa qualitativa interpretativista, uma vez que, por envolver seres humanos em contexto escolar, considero este o método mais apropriado para o seu desenvolvimento que visa alcançar o objetivo proposto que é investigar a competência leitora de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem de leitura, nas aulas Língua Portuguesa.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre letivo de 2014, nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, utilizei uma bateria de atividades planejadas conforme os objetivos deste trabalho. Neste rol, inseri atividades de leitura envolvendo gêneros curtos, um texto de curiosidade científica, um informe publicitário, um artigo científico e uma resenha.

A sequência de trabalho com os textos seguiu os passos da sequência proposta por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), segundo a qual as atividades de leitura devem desenvolver-se em três momentos: (i) preparação para a leitura que envolve o estabelecimento de finalidades para a leitura, ativação dos conhecimentos prévios e realização de previsões sobre o texto; (ii) a leitura propriamente dita; (iii) realizar, após a leitura do texto, a avaliação.

A primeira atividade desta pesquisa teve como objetivo traçar o perfil do público investigado, buscando observar a forma de vida e os contextos familiar e social em que estão inseridos. Esta ação foi desenvolvida através da observação e análise das fichas individuais dos alunos, cedidas pela secretaria da escola e através de conversa com os alunos público alvo da pesquisa em contexto de sala de aula.

Por ter como objeto de investigação a leitura, a segunda atividade de pesquisa objetivou perceber a concepção dos discentes sobre o ato de ler. Com o

intuito de levantar as informações, preparei um ambiente apto para falar sobre a leitura. Para tanto, apresentei a atividade, buscando motivar a turma a participar, ao mesmo tempo em que acionava seus conhecimentos prévios. Em seguida, convidei-os para assistir ao vídeo *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore*, no qual os livros têm vida e interagem fortemente com o leitor.

Após ouvir as opiniões sobre o vídeo, trouxe a discussão para o foco da pesquisa, estimulando-os a falar sobre suas experiências de leitura. A técnica utilizada para coleta de dados foi os protocolos de verbalização refletida – tipo de protocolo em que os dados coletados refletem a concepção que o leitor tem sobre um ato em análise, neste caso, a leitura. O registro foi através de gravação de áudio. A análise dos protocolos permitiu-me agrupá-los em três categorias: não leitores, leitores por imposição e leitores, descritos na seção 3.1 do capítulo seguinte.

Estes dois momentos foram de extrema relevância para a pesquisa, pois possibilitou um conhecimento mais amplo acerca do público-alvo, ao mesmo tempo em que favoreceu a compreensão de comportamentos no momento das atividades de leitura individual e mediada.

As atividades seguintes, que passarei a denominar respectivamente de atividades 3 e 4, visaram a coletar dados para subsidiar a formação de respostas para a primeira questão de pesquisa: Os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental são competentes para realizar atividade de leitura individual?

A atividade 3 foi desenvolvida utilizando como recurso um texto de curiosidade científica – *Por que as formigas se cumprimentam?* – o qual, por ter sofrido alterações na grafia das palavras, trocas lexicais e de conectivos e supressão de palavras, passo a chamar de texto quebrado. A atividade seguiu os passos presentes na Sequência de nº 01 que segue:

SEQUÊNCIA Nº 01

1º Momento – Preparação para a leitura

- I. Apresentar a atividade aos alunos;
- II. Considerando o assunto do texto – *Por que as formigas se cumprimentam?* –, encadear diálogo para ativação dos conhecimentos prévios;
- III. Apresentar o título do texto com o intuito de fomentar a realização de previsões sobre o ele.

2º Momento – A leitura

- I. Entregar aos alunos o texto completo, solicitar que façam a leitura silenciosa e, após concluí-la, dobrem a folha em que está o texto e coloquem-na sobre a carteira, só voltando a ler quando forem orientados.
- II. Após a leitura, iniciar diálogo com a turma sobre o texto, sem que eles voltem a vê-lo: Alguém já havia lido este texto? Gostaram? O texto traz informações interessantes sobre as formigas? Quais vocês podem citar?
- III. Após este momento, explicar à turma como será a releitura do texto: Indicar três alunos para ler em voz alta. Cada um dos três só pode ter acesso ao texto escrito no momento em que for realizar sua leitura e os demais alunos só ouvirão em silêncio. (Espero que os alunos identifiquem, nesta segunda leitura, as alterações feitas no texto.)
- IV. Leitura em voz alta realizada pelos alunos.
- V. Após a leitura, apresentar, em PowerPoint, os dois primeiros parágrafos do texto, provocando a percepção da turma para as alterações feitas.

3º Momento – Avaliação da leitura

- I. Solicitar que os alunos voltem ao texto e releiam os três últimos parágrafos buscando identificar as alterações feitas.
- II. Após socialização das respostas, apresentar, utilizando o PowerPoint, o texto integral aos alunos e fazer as devidas intervenções.

A coleta de dados foi realizada através de registro escrito da fala dos alunos durante a socialização da leitura e gravação de áudio no momento da releitura, feita pelos três alunos indicados pela classe. A análise dos dados coletados nesta atividade focalizou o processamento do texto e a construção do sentido.

A atividade 04 foi desenvolvida com base em uma atividade do livro de gramática utilizado pelos alunos. O texto escolhido tem como título *Palavras cruzadas: lanternas das influências*. O detalhamento da atividade encontra-se descrito na sequência de nº 02.

SEQUÊNCIA Nº 02
<p>1º Momento – Preparação para a leitura</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Apresentar a atividade aos alunos; II. Apresentar o título do texto – <i>Palavras cruzadas: lanternas das influências</i> – com o intuito de fomentar a realização de previsões. <p>2º Momento – A leitura</p>

- I. Leitura individual do texto – *Palavras cruzadas: lanternas das influências* – presentes no livro de gramática, página 61;
- II. Responder a primeira questão proposta no livro – *A quem é dirigido o texto que você acabou de ler? Com que finalidade ele foi produzido?*
- III. Encadear diálogo sobre as questões propostas para verificação de respostas.

A coleta de dados, nesta atividade, deu-se através da análise das respostas dos alunos. Para tanto, após a aula, com a permissão dos alunos, fotografei todas as respostas presentes no livro didático. Como o objetivo desta atividade foi observar o desempenho individual dos discentes no que tange a compreensão tanto do texto quanto dos enunciados que formam as perguntas, não realizei o terceiro momento da aula, a avaliação, junto à turma e sim por meio da análise dos dados, descritos na seção 3.2, amostra de nº 2, do capítulo seguinte, *Leitura em contexto de escolarização*.

A atividade 05 foi desenvolvida a partir da sequência de nº 03, com o intuito de analisar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos nas atividades de leitura. Para organizar a sequência da aula, escolhi o texto *Ar seco e problemas respiratórios*, presente no livro didático de Ciências, utilizado pelos alunos. Segue sequência:

SEQUÊNCIA Nº 03

1º Momento – Preparação para a leitura

- I. Apresentação da atividade aos alunos – estudo do texto *Ar seco e problemas respiratórios* – livro didático de Ciências página 102.
- II. Diálogo introdutório para sondagem e ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto do texto.

2º Momento – A leitura

- I. Leitura compartilhada do texto;
- II. Apresentação de síntese do texto. Os alunos serão orientados a externar o que guardaram na memória sobre o texto (Uso de estratégias cognitivas).
- III. Atividade em grupo. Os alunos serão orientados a reler o texto, observando o que nele dificulta ou não a compreensão e apontar como fariam para sanar as dificuldades (Uso de estratégias metacognitivas).

3º Momento – Avaliação da leitura

- I. Realizar leitura extraclasse, a fim de buscar e uma informação nova sobre o assunto em debate.

II. Socialização das informações obtidas.

Durante a realização desta atividade, a coleta de dados ocorreu através de gravação de áudio, utilizando a técnica de protocolos de verbalização retrospectiva, ou seja, realizada a leitura do texto, os alunos relataram sua experiência e compreensão.

Após aplicação desta sequência de atividades, utilizei também como recurso para observar as estratégias cognitivas e metacognitivas usadas pelos alunos duas apresentações em PowerPoint.

Na primeira, descrevo estratégias cognitivas em forma de questionamentos. Antes de apresentá-las aos alunos, entreguei-lhes fichas estilo gabarito e orientei a atividade, pedindo a eles que assinalassem: Sim – para as estratégias que realizam; Não, para as quais não realizam e NR – sigla criada para dizer: ainda não reparei se faço isso. A coleta de dados, neste caso, foi realizada através da tabulação das fichas.

Na segunda apresentação em PowerPoint, trago, com base em Solé (1998), perguntas descrevendo situações de leitura. A atividade foi realizada simulando um jogo de perguntas e respostas, com a intenção de que os alunos externassem naturalmente suas estratégias de leitura.

Como as respostas foram dadas oralmente, a coleta de dados foi realizada através de gravações de áudio. A análise dos dados coletados nas três atividades encontra-se na seção 3.3 do capítulo seguinte.

A última atividade didática desta pesquisa visou observar a produção de inferência durante a leitura. O texto escolhido como suporte foi uma resenha publicada na Revista Carta Fundamental. Segue sequência de nº 04.

SEQUÊNCIA Nº 04
<p>1º Momento – Preparação para a leitura</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Apresentação da atividade aos alunos – Leitura e compreensão de texto. II. Apresentação do título do texto aos alunos. III. Elaboração de provisões e inferências sobre o texto, tendo como referência o título. <p>2º Momento – A leitura</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Leitura seriada do texto – a cada parágrafo lido, um diálogo é estabelecido,

com o objetivo de confirmar ou negar previsões e formular inferências.

3º Momento – Avaliação da leitura

- I. Leitura compartilhada do texto integral.
- II. Socialização de olhares sobre o texto e projeções sobre a obra *Veludo, história de um ladrão* de Silvana D'Angelo, Antonio Marinoni.

Com base na sequência de trabalho, o texto foi apresentado aos alunos de forma seriada, a fim de favorecer a formação de inferências. A coleta de dados também foi realizada através de gravações de áudio dos protocolos de verbalização simultâneas, ou seja, a coleta de dados acontece concomitante à leitura do texto.

Assim, todas as atividades foram planejadas, buscando estabelecer coerência entre as atividades propostas, a faixa etária e o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, os objetivos e as questões exploratórias que mobilizam esta pesquisa. Os alunos, público alvo da pesquisa, participaram ativamente do processo, ora de forma individual e ora de forma coletiva. As atividades individuais tiveram registro escrito e as atividades coletivas além do registro escrito, foram coletadas através dos protocolos verbais e das minhas reflexões no diário de bordo.

Assim, como forma de verificar o desempenho individual durante atividade de leitura, foram realizados exercícios de compreensão envolvendo questões discursivas. Para tanto, considerei o modelo interativo de leitura, no qual a leitura implica uma interação entre a informação apresentada no texto e a informação construída pelo leitor, com base em seus conhecimentos.

Tendo com referência as três categorias de análise propostas para a pesquisa - (i) Observar a competência leitora dos alunos para (re)construir o sentido dos textos, em atividades de leitura individual. (ii) Analisar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos nas atividades de leitura. (iii) Observar o papel da produção de inferências na compreensão, durante a atividade de leitura individual e mediada. – a análise dos dados coletados seguiu o seguinte percurso: (i) organização do material coletado, conforme os objetivos pretendidos e o método utilizado para a coleta: protocolos verbais individuais, protocolos coletivos, exercícios de compreensão baseados na leitura individual e silenciosa. (ii) transcrição dos protocolos verbais e análise, tendo como fundamento o modelo interativo de leitura.

Ao realizar a análise dos dados, por ter como foco a leitura como processo, detive-me mais atentamente nos 'erros' cometidos pelo grupo, buscando

observar as informações presentes no texto que podem ter favorecido o erro, ou seja, a análise buscou compreender o raciocínio do aluno, durante a leitura.

A organização dos dados obtidos ocorreu segundo cada uma das categorias de análise. Assim, primeiro, tendo como referência às respostas dadas aos exercícios de leitura e compreensão de texto, foi possível observar a competência leitora dos alunos para (re)construir o sentido dos textos em atividades de leitura individual. De posse dos protocolos verbais e das reflexões registradas no diário de bordo, analisei as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos nas atividades de leitura. Deste conjunto, pude construir o registro acerca do papel das inferências na compreensão, durante a atividade de leitura individual e mediada. A análise favoreceu-me ainda constatar, embora as dúvidas estejam sempre presentes nas respostas dadas aos fenômenos estudados, como verdadeiras as inferências feitas no momento em que defini meu objeto de estudo e investigação.

Tomando como referência este paradigma, o trabalho de pesquisa que ora se apresenta focalizou o estudo da língua em contexto de ensino e aprendizagem, tendo como categoria de análise a leitura e, mais especificamente, a construção de sentido que conduz à compreensão.

A análise dos dados obtidos será apresentada no capítulo seguinte, parte do texto que estabelece uma intersecção dos capítulos um e dois. No produto deste cruzamento, estão as 'respostas' obtidas às quatro questões de pesquisa já bastante citadas neste texto. Trata-se, assim, do capítulo chave deste trabalho, por ser nele que a teoria materializa-se na pesquisa, possibilitando ao pesquisador *transvê* a leitura. Isto causa o encantamento.

CAPÍTULO 03: LEITURA EM CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO

Após leituras sobre a Leitura, em busca de compreender o ato de ler, fenômeno psicofisiológico e atividade sociocultural presente, há séculos, na história da humanidade, parto para um diálogo sobre leitura em contexto de escolarização com poucas certezas e muitos porquês.

Frente às muitas interrogações, proponho, neste capítulo, entre a descrição e a análise de dados, apresentar ao leitor não apenas um olhar contemplativo de uma experiência vivida em sala de aula, durante uma pesquisa com caráter acadêmico-científica.

Ao tematizar a vivência com a leitura em contexto de escolarização, proponho criar um espaço de autorreflexão e de interação, através do qual todos os leitores deste texto dialogarão comigo, seja para alinhar, romper ou mixar o discurso aqui presente que, vale ressaltar, não é apenas meu, não está apenas neste texto, representa um coletivo de vozes ecoadas nos mais diversos e distantes tempos e espaços.

Nessa perspectiva, este capítulo persiste em (i) observar a competência leitora dos alunos para (re)construir o sentido dos textos, em atividades de leitura individual. (ii) analisar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos nas atividades de leitura. (iii) observar o papel da produção de inferências na compreensão, durante a atividade de leitura individual e mediada.

Para tanto, na primeira seção, apresento o olhar discente sobre a leitura, buscando construir um retrato falado através dos conceitos e percepções que os alunos demonstram ter sobre o ato de ler. Os dados são apresentados em três subseções – não leitores, leitores por imposição e leitores – e são exemplificados através de protocolos verbais resultantes de um processo de verbalização refletida, técnica através da qual o leitor externa sua concepção sobre um ato, a leitura, bem como a forma que o realiza.

Essa abordagem favorece o aporte na segunda seção deste capítulo – *Competência aplicada à leitura*. Dividida em duas subseções – amostra nº 1 e nº 2 –, esta seção traz a hipótese de que a forma como o objeto é concebido pelo sujeito mobiliza ações, denuncia fragilidades, impulsiona o agir e favorece a construção de habilidades e, conseqüentemente, a formação da competência. Isso significa dizer

que a maneira como o aluno concebe a leitura é crucial para a sua formação de leitor proficiente.

A terceira seção – *As artimanhas do leitor: entre o input e output, a Leitura* – traz a descrição das estratégias utilizadas pelos alunos durante as atividades de leitura, realizadas em sala de aula e em atividade extraclasse. Dois tipos de estratégias – cognitivas e metacognitivas – são, assim, tematizadas.

Uma das estratégias cognitivas – a inferência – ganha maior relevância neste texto, sendo, portanto, o foco principal da última seção deste capítulo. Associo à inferência o conceito de compreensão. A hipótese que sustenta tal correspondência é a de que as inferências cumprem um papel importante para a compreensão de textos durante atividades de leitura individual e mediada.

3.1 A Leitura sob o Olhar Discente

A história sobre a leitura traz uma página em que predominou a concepção simplista de que a leitura era apenas a tradução da escrita e esta a extensão da fala. Os estudos e pesquisas desenvolvidos ampliaram esta concepção, comprovando que ler é um processo complexo, pois entre o codificar e decodificar uma mensagem estão envolvidas não apenas a capacidade física, mas também a psicológica e a social.

Ao reconstruir o curso da história, a leitura é encontrada como símbolo de status e poder social. Aquele que conseguia ler, geralmente por ser membro de um grupo social abastado, era considerado superior aos demais. Assim, como fruto de uma sociedade bastante desigual, o livro tornou-se símbolo hegemônico de elevado poder aquisitivo. Por um lado, era utilizado como meio de apropriação do conhecimento filosófico e científico e, por outro, como expressão de ócio, denotado pelas leituras das obras literárias.

Essa exclusividade do uso do livro perdurou e manteve-se por séculos de história, mesmo com a invenção da imprensa, com os avanços tipográficos que muito reduziram o custo, com a popularização da escola (é importante mencionar também o livro, a leitura como símbolos do processo de escolarização) e, chegando

às últimas décadas, com as diversas campanhas de incentivo à leitura, o contato com livros ainda é bem restrito.

Conforme demonstram pesquisas realizadas pelo Instituto Pró-Livro, num universo de 178 milhões de brasileiros entrevistados, apenas 28% declararam gostar de ler jornais, revistas, livros e textos na internet. Destes, segundo a pesquisa, apenas 55% leem frequentemente. Com relação aos dados referentes à população de 11 a 14 anos, 21% dos entrevistados declararam ler os livros indicados pela escola⁷.

Apesar de já ter transcorrido quatro anos, a pesquisa citada foi realizada em 2011, estes dados ajudam a compreender o comportamento e a concepção de leitura dos alunos, principalmente quando o campo de pesquisa é a escola pública, cujos discentes, em sua maioria, convivem em espaços nos quais a oralidade é a base das interações sociais.

Após assistir ao vídeo *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore*, cujo propósito foi criar um ambiente favorável para falar de leituras, estimei meus alunos do 8º ano de ensino fundamental a externar suas experiências de leitura, com o intuito de perceber a concepção que eles têm sobre o ato de ler. A princípio reinou o silêncio, então resolvi contar-lhes como me tornei leitora, como iniciou minha paixão pelos livros.

Contei-lhes que, quando adolescente, tinha muita curiosidade em descobrir o que atraía minha irmã mais velha nos livros que ela passava horas lendo e que sempre que eu pedia para ler, recebia uma resposta negativa, sob o alibi de que eles não eram adequados para minha idade. Isso me levou a, certo dia, pegar um desses livros às escondidas, subir num pé de siriguela que havia em nosso quintal e ler. Era uma *Júlia* – livro/revista integrante de uma série de histórias românticas destinadas às mulheres. Daí, virou hábito a fuga para o sonho através da leitura.

Contei-lhes ainda que meus pais, apesar de só terem conhecido as letras em sua fase adulta, foram alfabetizados na época do Mobral⁸, tinham o hábito de comprar livros, normalmente enciclopédias ou coletâneas de clássicos literários. Estes livros tinham, em nossa casa, função dupla: eram objetos de decoração da

⁷ Dados extraídos do site <http://prolivro.org.br/home/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>.

⁸ Programa de alfabetização de jovens e adultos, criado pelo governo federal, na década de sessenta.

estante da sala, mas também eram colocados em nossas mãos como tarefa para evitar o ócio, mantendo-nos ocupados e livres dos perigos da rua.

Quase todos sorriram do meu relato, da minha empolgação ao contar a história. Uma voz ecoou do fundo da sala – *A professora está vermelha.* – e isso foi ajudando a descontrair e fez com que os alunos ousassem a também fazer seus relatos, manifestando, assim, suas concepções e hábitos de leitura. Ao analisar os protocolos verbais, foi possível inserir as concepções apresentadas em três grupos distintos: não leitores; leitores por imposição; leitores. Cada um desses grupos será descritos nas subseções que seguem.

Não leitores

O grupo declarado como não leitores absorveu cinquenta por cento dos alunos público-alvo desta pesquisa. Os protocolos verbais descritos abaixo exemplificam este grupo e ajudam a compreender a postura dos alunos frente às atividades de leitura propostas pela escola.

Exemplo 1⁹

A1: *Eu não gosto de ler. Às vezes eu até tento, mas dá sono, eu canso. A televisão é bem mais legal.*

Professora: *O que você já tentou ler, mas cansou?*

A1: *Um monte de coisas... (pensando). Os livros da escola. (pausa) Tem também os livros que a professora de português mandava lê e fazê os resumo.*

Professora: *Você pode nos dá um exemplo de um desses livros?*

A1: *Hum... (silêncio longo, balança a cabeça)*

Professora: *Vocês podem ajudar a colega, pessoal?*

A1: *Lembrei... A droga da obediência.*

Professora: *Você gostou de ler A droga da obediência? Lembra quem é o autor?*

A1: *Mais ou menos... não li todo. Sei quem é o autor não, professora.*

Na fala de A1, é nítida a ausência de motivação para a leitura quando afirma *Eu não gosto de ler. Às vezes eu até tento, mas dá sono, eu canso.* Esta

⁹ Transcrição fiel a fala dos alunos.

afirmação de não gostar de ler, embora tente fazê-lo, possibilita-me pressupor que A1 reconhece a importância da leitura e por isso tenta desempenhá-la. Uma hipótese possível para o cansaço de A1 durante a leitura pode ser a dificuldade para conferir significado ao texto, seja pela forma como decodifica, lentidão ou rapidez dependendo do texto atrapalham o processamento, seja por falta de conhecimentos prévios necessários para a leitura ou ainda por falta de perceber um significado para esta ação.

Dehaene (2012) e Smith (1999) apresentam o *input* visual, como a primeira ação do ato de ler e explicam, de forma bem semelhante, que entre a decodificação e a compreensão o cérebro faz um percurso. Ambos defendem que a decodificação é uma etapa importante do ato de ler e que a dificuldade em realizá-la sobrecarrega a atenção do leitor, ficando este mais preso ao significante do que ao significado. Isto impede a construção de relações semânticas e, conseqüentemente, trunca a construção do sentido do texto.

Smith (1999) explica que quem vê é o cérebro e não os olhos, embora estes cumpram um papel de suma relevância. A informação recebida através do *input* visual, da informação visual, termo cunhado por Smith (1999), localiza-se na memória de curto prazo (doravante MCP) e só após a construção do sentido passa a fazer parte da memória de longo prazo (doravante MLP). Caso o sujeito não consiga atribuir significação, devido à MCP ter capacidade pequena de armazenamento, as informações se perdem, ocorrendo assim a quebra de sentido do texto. “A compreensão se perde no congestionamento da memória de curto prazo no momento em que nos preocupamos em entender palavras individuais corretamente ou temos medo de perder algum detalhe significativo” (SMITH, 1999, p. 41). Assim, aquilo para o qual não se consegue atribuir um significado, também não é atrativo. Na tentativa de realizar a ação de ler, o cérebro cansa, a desmotivação se faz presente. É importante considerar também o modo de ler, por exemplo, se o aluno faz leitura literal de textos cuja essência é mais simbólica e metafórica, terá dificuldade de compreensão e isso desmotiva este leitor. “O que leva um jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual” (BAMBERGER, 2006, p. 31).

Algo bem similar está presente na fala de A2, aluno do 8º ano do Ensino Fundamental, cujo período de escolarização é concomitante às diversas campanhas

de incentivo à leitura, empreendidas pelo poder público, no âmbito nacional, e também pelas escolas, mas que ainda não consegue perceber a funcionalidade da leitura.

Exemplo 2

A2: *Professora, me desculpe, num vejo vantagem em livro. Se é para ler essas coisas, minha mãe diz que é melhor estudar.*

Professora: *Você pode nos explicar melhor seu ponto de vista, por favor.*

A2: *Como assim, professora?*

Professora: *Por que você diz isso?*

A2: *Ora professora, (pausa) eu não aprendo lendo um desses livros que o (cita o nome de um dos alunos da sala) gosta, mas eu aprendo estudando a gramática, o livro de português. Acho mais prático, só isso.*

Embora não explicita, A2 menciona como leitura sem importância a de textos literários e ficcionais, pois foi o tipo de leitura descrita pelo aluno citado. A leitura por ele realizada, a dos livros didáticos, em cuja fala ganha caráter funcional, não é vista como leitura e sim como estudo – *Se é para ler essas coisas, minha mãe diz que é melhor estudar* – o que demonstra a não compreensão dos vários tipos de leitura. Não posso afirmar que A2 não seja leitor – *num vejo vantagem em livro...* – embora implicitamente ele mesmo o faça e por isso o inseri neste grupo. Em sua fala está posto outro tipo de hábito de leitura: ler para aprender – *eu não aprendo lendo um desses livros que o (cita o nome de um dos alunos da sala) gosta, mas eu aprendo estudando a gramática, o livro de português*. Segundo Solé, (1998, p. 95), este tipo de leitura “consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado”. A teoria comprova, assim, que o aluno compreende porque lê. A leitura, neste caso, é motivada pela funcionalidade que A2 vê na ação. Sendo funcional, é significativa, desperta o interesse. “O desinteresse e a falta de motivação, por sua vez, inibem o desenvolvimento da capacidade leitora” (KLEIMAN, 2011, p. 93). Quando há motivação, a atividade ganha sentido, as informações passam da MCP para a MLP. Conforme o próprio aluno relata:

Exemplo 3

A2: *Eu estudo esses livros, porque é algo que eu vou precisar na escola. Eu guardo muito algumas aulas de ciências, um conteúdo que me chame atenção nas aulas de matemática, algum assunto que me chama atenção. Tanto por gostar do conteúdo, porque eu vou precisar.*

Já A3, ao ser convidado a falar sobre a leitura, responde com o silêncio.

Exemplo 4

Professora: *Você quer nos falar algo sobre este assunto, A3?*

A3: (balança a cabeça em sinal de negação, com sorriso tímido)

Professora: *Você tem uma história de leitura para nos contar?*

A3: *Num gosto de lê não, professora.*

Professora: *Você poderia nos dizer um porquê?*

A3: (sorrindo, fala timidamente) *sei não.*

A3 reafirma não gostar de ler por duas vezes, a primeira pelo silêncio e a segunda com palavras – *Num gosto de lê não, professora*. Posso pressupor três motivos para o comportamento deste aluno em relação à leitura: (i) o aluno não tem nenhuma ou pouquíssima vivência de leitura; (ii) a leitura foi sempre para ele uma imposição da escola, um assunto já muito batido, do qual passou a ter aversão, deixando claro em seu silêncio que não quer mais falar neste assunto; (iii) A dificuldade ao ler, faz com que ele não goste da leitura. Como o terceiro ponto já recebeu argumentos, tendo como base o protocolo de A1, convém discorrer sobre os dois outros.

A primeira evidência de que A3 não tenha vivência de leitura é a dificuldade de falar sobre o assunto: ninguém fala sobre o que não conhece. Esta afirmação apresenta-se de certa forma contraditória, se eu considerar o tempo de escolaridade deste aluno – dois anos na educação infantil, período em que a criança convive com a leitura, embora o foco desta modalidade não seja o ensino de leitura propriamente dito, e oito anos no ensino fundamental. Se a leitura faz parte do cotidiano escolar e o aluno percorreu todo esse processo e nele ainda está inserido, é delicado afirmar que ele não tem vivência de leitura, todavia é importante esclarecer que a vivência aqui citada é aquela em que o ato de ler deixa de estar

vinculado ao tratamento didático e passa a ser uma ação cotidiana natural. Refiro-me aos vários tipos de leitura que estão presentes no interior da escola e fora dela. Falo da leitura com propósitos definidos. A vivência de leitura capaz de torná-la prática significativa.

Dehaene (2012, p. 225) explica que a rede neuronal de leitura começa a ativar-se aos sete anos de idade e chegará à fase adulta de seu desenvolvimento no início da adolescência, “com a condição, é claro, de que a criança leia suficientemente para se tornar um bom leitor”. A vivência de leitura é assim condição para o desenvolvimento do leitor. Ao declarar-se não leitor, A3, embora esteja na adolescência, dificilmente está com essa maturidade neuronal desenvolvida completamente ou, se está, não desenvolveu ainda as habilidades esperadas para este estágio.

A segunda hipótese apresentada para tentar compreender porque A3 declara não gostar de ler sustenta-se na forma como a leitura é apresentada ao aluno. As pesquisas em leitura no contexto escolar têm demonstrado que a escola costumou/a vincular as atividades de leitura à castigo, ao estudo imposto de conteúdos ou ao ensino de preceitos morais e éticos, ou seja, a utilização didática da leitura, apoiada na obrigatoriedade. Solé (1998), por exemplo, ressalta que a escola tem mandado o aluno ler, mas pouco ensina o como ler e não se pode esperar um leitor competente para o que ele não foi instruído. Se ele não sabe como desenvolver uma tarefa, é provável que se sinta inseguro para realizá-la. O peso da obrigatoriedade, o não saber como fazer e a não percepção da funcionalidade da leitura afasta o leitor do texto.

A análise destes quatro exemplos favorece a percepção do quanto ainda se precisa fazer na escola para mobilizar a formação dos leitores, embora esta não seja a única responsável. É importante ressaltar que esta antipatia que A1, A2 e A3 demonstram ter pela leitura pode influenciar bastante a formação da competência leitora destes alunos.

Leitores por imposição

No segundo grupo – os que leem por imposição da escola – estão inseridos vinte e oito por cento dos alunos público alvo da pesquisa. Três protocolos exemplificam a percepção do grupo.

Exemplo 5

A4: *Ah, eu leio tudo que os professores mandam, só por isso. Nunca escolhi um livro por minha própria vontade.*

Professora: *Na tua casa há livros?*

A4: *Alguns.*

Professora: *Quais? Você pode exemplificar?*

A4: *Os que eu num devolvi pra escola (risos) e tem também uns que os testemunha de Jeová deram pra minha vó. É que eu moro com ela, professora. Ah, e também a Bíblia.*

Professora: *Você costuma ler esses livros que tem na sua casa?*

A4: *Não.*

Exemplo 6

A5: *A senhora que saber a verdade mesmo? (risos)*

Professora: *Sim, estamos numa conversa de amigos.*

A5: *Se a escola num existisse, eu acho que nem sabia ler (risos).*

Professora: *Nossa, é mesmo. Por que você diz isso? Pode nos explicar?*

A5: *Eu só leio em casa quando a professora manda.*

Professora: *Você lê tudo o que os professores mandam?*

A5: *(coça a cabeça, faz uma pausa) Às vezes, (pausa, um sorriso discreto) quando vale nota, é pra prova ou apresentar trabalho.*

Professora: *Ah, tá. Todos os professores fazem atividade envolvendo leitura?*

A5: *Não. Só de português.*

Exemplo 7

Professora: *E você A6, gosta de lê?*

A6: *Gostar, eu num gosto não, mas eu leio.*

Professora: *Hum... você lê o que?*

A6: *As coisas da escola.*

Professora: *Você poderia nos explicar melhor o que são as coisas da escola que você lê?*

A6: *(silêncio) As atividades que os professor passam, os livros, tudo.*

Professora: *Muito bem. Parabéns, pelo compromisso. Quando fala em livros, a quais você se refere?*

A6: *(pega um livro didático que está em baixo do caderno) Esses.*

Os três protocolos retratam com bastante nitidez que a concepção de leitura como prática restrita à escola está favorecendo a formação de leitores sem iniciativa, sem vivência real com a leitura, aquele que lê apenas o que a escola manda. A4 afirma nunca ter escolhido um livro para ler – *Ah, eu leio tudo que os professores mandam, só por isso. Nunca escolhi um livro por minha própria vontade.* A5 afirma-se como leitor passivo, formado pela escola, que lê apenas aquilo que ela manda e ainda com a ressalva da nota – *Se a escola num existisse, eu acho que nem sabia ler.; Eu só leio em casa quando a professora manda.* Um dado interessante na fala deste aluno é a restrição à leitura como tarefa proposta nas aulas de língua portuguesa – **Professora:** *Todos os professores fazem atividade envolvendo leitura?* **A5:** *Não. Só de português.* –, bem como a associação de leitura à leitura literária, presente nas falas de A1 – *Os livros da escola. (pausa) Tem também os livros que a professora de português mandava lê e fazê os resumo* – e A2 – *Professora, me desculpe, num vejo vantagem em livro. Se é para ler essas coisas, minha mãe diz que é melhor estudar.* Na fala de A6, o único diferencial é a concepção que ele tem de leitura, ou seja, apesar de também declarar-se como um leitor que apenas cumpre as determinações da escola, reconhece como leitura todas as atividades que envolvem essa prática – *As atividades que os professor passam, os livros, tudo.*

Smith (1999) explica que muito daquilo que sabemos não nos é ensinado por meio de uma explicação lógica, mas pela experimentação. Com leitura não é diferente. O aluno é um leitor aprendiz que precisará fazer experimentos, levantar hipóteses, formular suas respostas, perceber sentido naquilo que lê. Essa postura faz com que os sentidos sejam construídos na relação entre leitor – texto – autor. O leitor passa a ser um construtor de sentidos que mobiliza saberes e experiências no momento da leitura.

A leitura como mera atividade escolar que corresponde ao cumprimento de uma tarefa favorece a formação de um leitor contrário a este, para o qual o texto está pronto e a ele cabe descobrir o que o autor quis dizer. “Numa perspectiva social o papel do interlocutor se esvazia toda vez que o leitor aceita o texto como objeto

acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução” (KLEIMAN, 2011, p. 39).

Ao atribuir leituras aos alunos, a escola está propondo o experimento. A prática da escola de ‘incentivo’ à leitura é citada - *eu leio tudo que os professores mandam* –, mas nela não se percebe a prática de formação de um leitor autônomo, capaz de decidir sobre o que quer lê, de perceber suas necessidades de leitura, adequando-se a cada uma delas. Isso me faz supor que, se ainda não conseguimos impulsionar a formação do leitor autônomo, o problema pode estar, conforme citei anteriormente, na forma como a leitura tem sido apresentada: como tarefa escolar.

No relato destes alunos, observo ainda a primazia pela leitura individual – a escola manda que o aluno leia – em nenhum dos relatos é citado momentos de leitura coletiva, realizada com professor e alunos.

Leitores

O terceiro grupo comporta os leitores, os quais, embora sejam representados pela menor quantidade do público alvo da pesquisa – vinte e dois por cento dos alunos – estão presentes no cotidiano da escola e retratam o leitor por ela idealizado. Apresento três protocolos com o intuito de exemplificar a concepção de leitura presente neste grupo.

Exemplo 8

A7: *Professora, eu gosto de ler.*

Professora: *Que legal. O que você gosta de ler?*

A7: *Livros de suspense. Já li vários.*

Professora: *Você pode dá para nós exemplos de livros que já leu?*

A7: *Harry Potter, O escarevelho do Diabo, O mistério da fábrica.*

Professora: *Muito bem. Como teve acesso a todos esses livros?*

A7: *O meu tio manda para mim.*

Exemplo 9

Professora: *E você A8, gosta de ler?*

A8: *Mais ou menos. Não muito.*

Professora: *Quando você fala mais ou menos, você poderia ser mais claro, por favor?*

A8: *Eu leio quando me dá vontade. Não por ser forçado a ler. Eu leio quando tenho vontade de ler, pois só assim a leitura é uma boa leitura.*

Professora: *E o que te motiva a ler?*

A8: *Muita das vezes é a sinopse da história, o contexto da história, o gênero da narrativa.*

Professora: *Além de você, há em sua casa pessoas que tem o hábito de ler?*

A8: *Tem sim... minha mãe.*

Professora: *Você convive com a leitura desde pequeno?*

A8: *Sim, sim. Lembro que quando a minha mãe comprava livros novos para ela, eu colocava meu nome neles para dizer que também eram meus. Olha, geralmente, eu leio porque minha professora de produção textual pede pra gente lê. Ai, por esse motivo, eu pego um livro que eu gosto de ler. Um livro que me encante, digamos assim. Eu sou muito fã de um escrito inglês, Arthur Conan Doyle, o autor de Sherlock Holmes, sou muito fã dele, gosto muito de suas histórias, de suas narrativas.*

Exemplo 10

A9: *Eu sempre gostei de ler. Desde pequena, eu via mamãe lendo e queria saber como se fazia para ler, para juntar as letras (risos).*

Professora: *Que bacana. E agora você lê como muita frequência?*

A9: *Leio. Tenho muitos livros. Acho que a leitura já faz parte da minha vida.... como tomar banho, escovar o dente. É normal lê. Eu só não gosto, quando é algo que não me interessa.*

Professora: *Você já leu algo mesmo sem se interessar?*

A9: *Um monte de vezes. Aqui na escola mesmo.*

Nos três relatos é possível perceber a postura de um aluno leitor – tem convívio com a leitura, consegue citar experiências de leitura tanto escolar como de outras vivências. Nos três protocolos, há situações de formação de leitor a partir de exemplo, do experimento. A7 ganha livros do tio – *O meu tio manda para mim*; A8 reconhece a mãe como leitora – **Professora:** *Além de você, há em sua casa pessoas que tem o hábito de ler?* **A8:** *Tem sim... minha mãe.* – e A9 se declara

leitadora pelo exemplo da mãe – *Eu sempre gostei de ler. Desde pequena, eu via mamãe lendo e queria saber como se fazia para ler, para juntar as letras (risos).*

Estes três protocolos retratam o oposto dos citados nos dois outros grupos. A8 cita a escola como fonte de suas atividades de leitura – *Eu leio quando me dá vontade. Não por ser forçado a ler. Eu leio quando tenho vontade de ler, pois só assim a leitura é uma boa leitura.* – mas não a situa como imposição – *Olha, geralmente, eu leio porque minha professora de produção textual pede pra gente lê.* – e fala como faz suas escolhas – *Ai, por esse motivo, eu pego um livro que eu gosto de ler. Um livro que me encante, digamos assim.* – e apresenta os mecanismos que utiliza para tal – *sinopse da história, o contexto da história, o gênero da narrativa.* Como os protocolos foram coletados em atividade coletiva, esta fala contrapõe exatamente a concepção de leitura dos alunos que se declararam leitores por imposição da escola. A9 traz um perfil bem semelhante a A8 e declara que a leitura é algo constante em sua vida – *Leio. Tenho muitos livros. Acho que a leitura já faz parte da minha vida.... como tomar banho, escovar o dente. É normal lê.* –, todavia cita uma situação em que ler não é agradável – *Eu só não gosto, quando é algo que não me interessa.* – e ao ser questionada se já leu algo mesmo sem ter interesse, a resposta foi *Um monte de vezes. Aqui na escola mesmo.*

Diante disso um questionamento teima em surgir: Se A9 não tivesse convívio com a leitura em um contexto exterior a escola, estaria inserido nesse grupo de leitores? Arrisco em responder, tomando como referência a fala de A9, que possivelmente não.

Nessa perspectiva, os depoimentos dos alunos, somados a alguns curtos comentários e também ao silêncio, explicitam que a maioria da turma não tem vivência de leitura. Dos trinta e dois alunos presentes, conforme exemplifiquei acima, apenas sete revelaram ter convívio constante com a leitura em seus lares. Os demais restringiram a leitura à prática escolar.

Outro fator perceptível nos exemplos citados é o fato de os alunos restringirem a leitura à leitura literária. Quando A1 diz que não gosta de ler, que lê pouco, porque cansa. É ao texto literário que ele se refere. Os demais alunos, ao falar em livros, a referência foi esta em sua grande maioria. Os outros tipos de leitura praticamente não são citados. A2 explicita com todas as letras que não vê funcionalidade para esse tipo de leitura e tem um amparo em casa: a mãe o manda estudar – *Professora, me desculpe, num vejo vantagem em livro. Se é para ler essas*

coisas, minha mãe diz que é melhor estudar. Isso requer também uma mudança de rota, pois, enquanto a leitura das obras literárias for álibi para a produção de ‘resumos’, vai continuar cansando os alunos e jamais formará um leitor.

Se a motivação ocorre pelo sentido atribuído à ação, por não vê funcionalidade, o aluno não tem a motivação para a leitura. Neste ponto, a experiência de Bamberger (2006), Solé (1998) e Terzi (2006) são bastante significativas para a construção dos caminhos a serem percorridos para a formação do leitor. Os autores orientam mostrar ao aluno o significado da leitura através da própria ação de ler. Sobre este ponto, Solé (1998, p. 43) esclarece que “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”. Bamberger (2006, p. 32) argumenta que:

os interesses e motivações dos indivíduos refletem-se em seu modo de vida total. Muitas vezes, o que uma criança aprende ou deixa de aprender na escola depende mais dos seus interesses do que da sua inteligência. [...] Essas motivações para ler e os interesses entrecruzam-se; não obstante, o professor deve tentar descobrir os impulsos e interesses dominantes do jovem leitor.

A análise destes nove protocolos de pesquisa é importante para pensar a leitura sob duas óticas: a da escola e a dos alunos. É fato que a escola tem se mobilizado para formar leitores, pois em todas as falas esse dado esteve presente, todavia se este caminho não mudar de rota, ou seja, se a escola e, mais especificamente, o professor não abolir de sua prática a concepção de leitura como mera atividade escolar, reitero, dificilmente a formação de leitores ocorrerá. É necessário perceber que não se forma leitor apenas apresentando o texto, acompanhado de um discurso de que a leitura é importante. Só conseguiremos formar leitores quando conseguirmos vivenciar a leitura como atividade interacional de construção de sentidos e, para isso, é necessário promover o encontro do aluno com o texto, no qual o professor é o agente mediador e “ser mediador de leituras na escola é ser leitor, como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como se leu o que se leu” (GERALDI, 2013, p. 46).

3.2 Competência Aplicada à Leitura: Há Construção Individual do Sentido?

Diante da concepção de leitura explicitada pelos alunos na seção anterior, prossigo com esta abordagem persistindo no perfil de leitor aqui adotado, conforme já foi bastante explicitado, aquele que utiliza seus vários tipos de conhecimentos para construir o sentido do que lê. Nessa perspectiva, ao utilizar o termo competência aplicando-o à leitura, busco observar como os alunos-leitores recorrem a seus acervos de conhecimentos para atribuir significação aos textos lidos.

Tanto Smith (1999) quanto Dehaene (2012) enfatizam que do *input* visual à compreensão, o cérebro do leitor realiza um esforço, precisa tomar decisões, uma vez que o sentido não está na materialidade do texto, mas na relação entre esta e o conjunto de conhecimentos presentes na memória do leitor. Estes conhecimentos são ativados mediante o desenvolvimento de estratégias, nem sempre percebidas pelo leitor por permanecerem abaixo do nível da consciência. “Tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções” (Kleiman, 2013b, p. 100).

Nessa perspectiva, para investigar como ocorre a construção de sentido nos momentos individuais de leitura, parto da hipótese de que a forma como o objeto, no caso a leitura, é concebido pelo sujeito – os alunos – mobiliza ações, denuncia fragilidades, impulsiona o agir e favorece a construção de habilidades e, conseqüentemente, a formação da competência. Assim, diante da constatação, obtida através da análise dos dados da seção anterior, de que alguns alunos público alvo desta pesquisa não gostam de ler e concebem a leitura como atividade meramente escolar, trago para as atividades de pesquisa o desafio de motivar os alunos a ler e interagir com os textos que lhes serão apresentados.

As atividades descritas nesta seção – a leitura de um texto quebrado e a leitura de um texto do livro didático, seguida de uma atividade por ele proposta – foram planejadas visando à construção de um *corpus* para análise, através do qual busco responder a primeira questão desta pesquisa: Os alunos do 8º ano do ensino fundamental são competentes para realizar atividades de leitura individual?

Denomino texto quebrado a atividade desenvolvida em sala de aula, utilizando um texto curto, no qual troquei algumas palavras, alterei a grafia de outras

e mudei conectivos, visando a observar se os alunos/leitores conseguem perceber no momento da decodificação os erros ortográficos, gramaticais e as incoerências semânticas. Segue o texto quebrado, o original parece no anexo III.

Amostra nº 1

Por que as formigas se cumprimentam?

Quantas vezes você já se deparou com uma pequena trilha de formigas e observou-as? Várias delas em um sentido, várias delas em outro sentido? E quando elas se encontram no meio do caminho, param para se “cumprimentar” e prosseguem...

Na realidade, esse fenômeno ocorre porque as baratas possuem um sistema de comunicação muito peculiar através das antenas. O que ocorre de fato é reconhecimento através do cheiro umas das outras, para detectarem se fazem parte do mesmo ninho.

Por questões de segurança, as formigas não aceitam intrusos em sua colmeia e por isso a necessidade de estarem sempre ao menor sinal de invasão de alguma formiga estranha ou até mesmo doente, quando é imediatamente isolada do grupo.

As formigas produzem através de uma reação química o chamado feromônio que é exalado através de glândulas marcando o caminho percorrido servindo de comunicação entre elas.

O feromônio é secretado por alguns animais influenciando o comportamento ou o desenvolvimento morfológico de outros animais da mesma espécie, como é o caso também das mariposas.

(<http://www.vocesabia.net/curiosidades>).

A atividade foi antecedida por uma explicação de como estava previsto o trabalho para aquele dia. Expliquei aos alunos que faríamos nossa aula de leitura tendo como referência um texto de curiosidade científica sobre as formigas. Busquei motivar a turma para a leitura, perguntando se gostavam de textos de curiosidade científica, se costumavam fazer esse tipo de leitura, o que eles sabiam sobre o

comportamento das formigas, se já haviam lido alguma coisa sobre isso. Esse momento de preparação para a leitura é fundamental, pois desperta a curiosidade dos alunos e, conseqüentemente, o desejo para encontrar-se com o texto. Além de favorecer a memória e a formação de esquemas, nos quais são acionados os conhecimentos prévios.

Ao entregar o texto aos alunos, pedi que fizessem uma única leitura e de forma silenciosa. Alguns minutos depois, já comecei a perceber na turma o olhar de quem afirma já ter lido, acompanhado de murmúrios e conversas paralelas, ou seja, tudo denotava que a 'leitura' já havia sido feita pela maioria.

Concluído o tempo previsto para atividade, combinamos que não voltariam a olhar para o texto até que fossem autorizados. Perguntei-lhes o que acharam e solicitei que resgatassem os fatos interessantes mencionados no texto, sobre o comportamento das formigas. Os alunos citaram a produção de fenômeno (a palavra é feromônio), a percepção do cheiro pelas antenas e o fato de as formigas cumprimentarem-se quanto se encontram.

Nenhum comentário foi tecido sobre os problemas presentes na estrutura textual. É interessante observar que entre o primeiro e o segundo parágrafo no texto apresentado aos alunos houve uma troca lexical, onde está posto a palavra *baratas*, no original é *formigas*. Isso suscitou uma pergunta: Se a turma não percebeu, por exemplo, a troca lexical – formigas por baratas – como então conseguiu citar/relacionar a informação de que as formigas possuem um sistema de comunicação através das antenas?

É possível pressupor que essas informações foram obtidas através das sacadas. “Ao orientar o olhar, nós “escaneamos” o texto a ser lido, [...] não percorremos o texto de forma contínua” (DEHAENE, 2012, p. 27). Como os alunos já haviam sido informados de que o texto falaria sobre as formigas e como já estão habituados com as atividades escolares, nas quais ‘leem’ textos para responder perguntas docentes, é possível que eles tenham ido diretamente buscar as informações que consideraram mais pertinentes.

Neste caso, os alunos foram guiados pelo contexto, inferindo a partir dele, o conteúdo do texto. Ao resgatar os fatos apresentados, os alunos buscaram informação em seus conhecimentos prévios – eles, provavelmente, já sabem que as formigas andam em trilha e que param ao encontrarem-se, por isso citaram apenas o que julgaram informação nova - *Elas param para se cumprimentar, as formigas*

produzem uma reação química chamada feromônio. É nessa perspectiva que Kleiman (2011, p. 38) argumenta que

o sujeito-leitor utiliza conhecimentos ortográficos, sintático-semânticos, pragmáticos, enciclopédicos para ter acesso ao texto [...] cada um dos níveis de conhecimento pode servir de *input*, em qualquer momento, para um outro nível, e, quando um nível de análise é impedido, por falhas na “fonte” de conhecimento, outras fontes fornecem maneiras alternativas de determinar o significado.

Outra possibilidade para tentar compreender como os alunos não perceberam as inadequações no texto e conseguiram reter as informações mais pertinentes sobre ele é recorrer à teoria formulada por Smith (1999), segundo o qual é o cérebro que vê. Ao deparar-se com o texto, o leitor utiliza dois tipos de informações – a visual e a não-visual. A informação de que o texto falaria das formigas, associada às informações não-visuais, que são os conhecimentos prévios do leitor, favoreceram o resgate das informações do texto, obtidas pela informação visual.

A segunda etapa da atividade foi a solicitação de uma releitura do texto, porém agora em voz alta. Pedi à turma que indicasse três alunos para realizar a atividade e os demais não poderiam interferir. Dos trechos marcados para a pesquisa, pude obter os seguintes resultados:

1. As palavras *segurança* > *seguraça*, *as formigas* > *as formiga*, foram lidas normalmente como se estivessem com grafia e flexão corretas.
2. As palavras *doete* > *doente* e *intruos* > *intruso* foram lidas como se fossem palavras desconhecidas. Os alunos sentiram o impacto na pronuncia, mas logo que conseguiram articular, seguiram a leitura.
3. A ausência do adjetivo *atentas*, na frase, *...as formigas não aceitam intruos em sua colmeia e por isso a necessidade de estarem _____ sempre ao menor sinal de invasão de alguma formiga estranha...*, que provoca uma quebra no sentido não foi percebida.
4. As duas incoerências provocadas pelas palavras *baratas* e *colmeia* não foram detectadas.

Sobre o resultado um, Smith (1999, p. 33) afirma que “em textos razoavelmente fáceis de ler como um artigo de jornal ou de uma revista, uma letra

em cada duas ou uma palavra completa em cada cinco podem ser eliminadas sem afetar a inteligibilidade”. Não ter percebido a ausência das letras nas palavras comprova que o leitor não percorre o texto letra a letra, mas realiza sacadas.

Curioso é observar que as letras que foram suprimidas nas palavras do resultado um foram as mesmas do resultado dois, porém neste, elas foram notadas e causaram impacto nos leitores que, para decodificá-las, reduziram o ritmo da leitura. Considerando as palavras *segurança* e *doente* (*doete* no texto), uma hipótese pode explicar este comportamento do leitor: o *-n* suprimido da palavra *segurança* é uma consoante com função nasalizadora, está no final da penúltima sílaba, não interferindo assim a percepção do vocábulo, uma vez que o leitor não refaz a palavra letra a letra; já em *doente* o *-n* está na segunda sílaba da palavra e, embora também tenha a função nasalizadora, é mais fácil de ser percebido. O contexto em que as palavras estão também podem favorecer a percepção em uma e não na outra. A expressão *por questões de segurança* é bastante utilizada, o que favorece a previsão do termo pela informação não-visual; já o termo *doente* é atribuído com frequência à pessoas, não às demais espécies. A pausa na leitura representa assim uma busca pelo significado, pois “normalmente precisamos compreender significados para identificar letras” (SMITH, 1999, p. 92).

Nas palavras *formigas* e *intrusos* (no texto *formiga* e *intruos*), presentes também nos resultados um e dois respectivamente, o *-s* suprimido de *formigas* é uma desinência de número e não causa alteração semântica no vocábulo. É comum na fala cotidiana o apagamento deste morfema. O mesmo não ocorre em *intrusos*, em que o *-s* é constituinte de sílaba e sua ausência ocasiona o surgimento de um novo vocábulo que, por ser desconhecido do leitor, faz com que a leitura fluente seja interrompida.

No resultado três, o fato de os alunos não terem percebido a ausência do adjetivo, palavra que contribui para a construção do significado do texto, pode revelar tanto envolvimento quanto não envolvimento com a leitura. Nos dois casos é preciso considerar que os alunos realizaram apenas uma leitura do texto. Segundo Smith (1999, p. 63), “os textos que são compreensíveis a princípio – que não são sem sentido – permanecem sendo compreensíveis mesmo se uma de cada cinco palavras for completamente apagada”. Com base nisto, o estudioso explica que a ausência do vocábulo não interfere na leitura quando o leitor é fluente. Em contrapartida, quando o leitor está mais atento em decodificar o enunciado do que

em compreender o texto, ele também não percebe a ausência de termos. Como os alunos conseguiram citar informações relevantes do texto, embora não tenham atentado para essa ausência do adjetivo, prefiro considerar a primeira hipótese: eles estavam envolvidos com a leitura. O envolvimento propicia o bom desempenho do leitor.

O resultado quatro – os alunos não perceberam as trocas lexicais no texto, de formigas para baratas e de ninho para colmeia, pode ser explicado pelo princípio da parcimônia, no qual o “leitor tende a reduzir ao mínimo o número de personagens, objetos, processos, eventos desse quadro geral que ele vai construindo à medida que vai lendo” (KLEIMAN, 2013^a, p. 54). O texto foi apresentado como uma curiosidade científica sobre as formigas. Inicia falando de formigas, sendo este o tópico, a tendência do leitor é atribuir a ele as informações apresentadas. No momento da leitura, “o que é percebido como mais importante é a informação que depende diretamente do tópico” (KLEIMAN, 2011, p.94). À luz das teorias é possível compreender os fatos, todavia a necessidade de ampliar a percepção destes leitores não se ausenta do cenário.

Nesta atividade procurei relacionar as duas ações realizadas pelo leitor no momento da leitura, o processamento e a construção do sentido. Em relação ao processamento, observei, durante a leitura oral do texto, que os três alunos dispensam grande atenção à decodificação, pois realizaram a leitura com entonação e timbre de voz adequados. As quebras no ritmo foram em função das palavras alteradas e da palavra feromônio que, por não ser conhecida, gera impacto. Se para o processamento este comportamento não gera grandes problemas, não posso dizer o mesmo quanto a construção de sentidos. Os alunos não conseguiram perceber as incoerências presentes no texto. Fato que afeta a competência leitora, uma vez que ser competente não é apenas decodificar textos, mas, principalmente, construir sentidos.

A não percepção das incoerências presentes no texto em análise é uma falha de leitura. Embora, neste texto, estas incoerências não tenham gerado problemas de compreensão, é preciso intervir, explicando ao aluno que deslizos como estes podem prejudicar a compreensão em outras leituras.

É importante mencionar que na releitura do texto, com o minha intervenção, a turma observou os fenômenos que, na leitura individual, ficaram imperceptíveis.

Amostra nº 2

A segunda atividade desta seção foi desenvolvida com base em uma atividade proposta no livro didático. Segue texto:

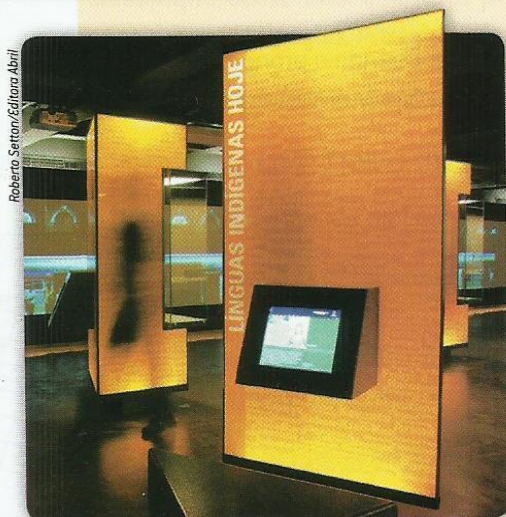
▶ ATIVIDADES

Leia o texto a seguir e faça as atividades.

Palavras cruzadas: lanternas das influências

Na parte central do segundo pavimento do Museu da Língua Portuguesa você vai encontrar oito totens multimídia, em formato triangular. Esse espaço recebeu o nome de **Palavras cruzadas** e é dedicado às línguas que formaram e influenciaram o português falado no Brasil.

São dois totens dedicados às línguas africanas, dois às línguas indígenas, um para espanhol, um para inglês e francês, um para línguas dos imigrantes e o último para o português no mundo.



▲ Em primeiro plano, foto de um dos totens de línguas indígenas no espaço *Palavras cruzadas* do Museu da Língua Portuguesa.

Cada uma das faces de cada totem possui um monitor interativo, onde você vai poder brincar com palavras da língua e ir aprendendo sobre sua origem. Você vai descobrir, por exemplo, que a palavra *jaguar* é de origem tupi, e que palavras como *canga*, *tanga*, *sunga*, *caçula* e *cachaça* vieram diretamente da África, trazidas pelos navios negreiros.

Através de imagens e sons você vai poder aprender mais sobre a riqueza cultural e a contribuição desses povos que se misturaram no território brasileiro e geraram nossa língua e nossa identidade. [...]

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA: ESTAÇÃO DA LUZ. Disponível em: <www.museudalinguaportuguesa.org.br/museu/palavras_cruzadas.htm>. Acesso em: 29 dez. 2006.

▶ Museu da Língua Portuguesa

Se você ainda não conhece o **Museu da Língua Portuguesa**, recomendamos que vá conhecê-lo assim que possível! Lá você poderá aprender muito a respeito do idioma que fala. O museu fica na Estação da Luz, Praça da Luz, s/n, no bairro da Luz, em São Paulo. Se você mora fora de São Paulo, poderá fazer uma visita virtual ao museu. Para isso, acesse: <www.museudalinguaportuguesa.org.br>.

A inserção desta atividade deu-se em função de ser esta uma das formas de leitura mais recorrente na vida dos alunos. O Programa Nacional do Livro Didático (PLND) entrega a cada três anos, oito livros por aluno – Ciências,

Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Língua Estrangeira Moderna (inglês ou espanhol) – com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico do professor. Segundo os alunos público alvo desta pesquisa, com exceção do livro de língua portuguesa que a escola não adota, estes livros são utilizados pelos professores diariamente como o principal recurso pedagógico e, através deles, são solicitados *o estudo dos conteúdos e a respostas dos exercícios* (termos utilizados pelos alunos). Leitura e escrita são, assim, práticas constantes mediadas pelas atividades do livro didático.

O texto escolhido é seguido de uma bateria de nove exercícios, dos quais seis são de análise gramatical; uma referente ao léxico – os alunos devem sublinhar as palavras de origem tupi; um refere-se ao propósito comunicativo do texto e um, a que o livro cita como de compreensão, segue o formato verdadeiro ou falso, requerendo do aluno apenas a localização de informações no texto, o que denota a presença da concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Destas questões propostas, focalizei a primeira, que visa a verificar se o aluno consegue perceber o propósito comunicativo do texto, pois, para que ele o compreenda é necessário que tenha compreendido integralmente o texto. Para Kleiman (2013a), o conhecimento textual é tão importante quanto o conhecimento linguístico e o enciclopédico no momento da construção do sentido de texto.

O enunciado da questão escolhida é: *A quem é dirigido o texto que você acabou de ler? Com que finalidade ele foi produzido?* A resposta apresentada no manual do professor é: *O texto é dirigido a todos aqueles que querem informações sobre o Museu de Língua Portuguesa e sua finalidade é informar aos interlocutores, no caso os internautas, o que eles encontrarão num dos espaços desse museu.* É importante considerar que o exercício refere-se a um texto, mas o livro didático coloca dois textos seguidos (conforme demonstra a imagem) e não utiliza nenhum recurso linguístico para situar o aluno no texto em referência. Vale citar ainda que ao lado da questão em análise há um quadro com a seguinte informação:

LEMBRETE!

Todo texto é produzido com uma finalidade, tendo em vista seu(s) interlocutor(es).

Trago novamente para esta atividade a concepção de que o leitor sempre persegue o significado do texto ao encontrar-se com ele. As condições de leitura e a

falta de conhecimentos prévios sobre o texto são fatores que dificultam este encontro, em virtude disto, o texto escolhido foi um texto curto e de fácil leitura que não acarreta a memória. O encontro texto e leitor foi antecedido pela apresentação da atividade, na qual, junto à turma, resgatei os contextualizadores – data e suporte em que o texto foi publicado –, exploramos o título, através do qual expliquei-lhe que *Palavras cruzadas: lanternas das influências* é o nome de uma das seções do museu. Esse percurso visou a provocar a turma a fazer previsões sobre o texto.

O primeiro interesse, na análise de textos, deve estar orientado para a apreensão de seus aspectos globais, ou seja, para o entendimento do *texto como um todo*, daquilo que o perpassa por inteiro e que confere sentido às suas partes e a seus segmentos constitutivos. [...] é de extrema importância apreender os elementos que definem o *sentido e os propósitos globais*. Reitero que *a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise* (ANTUNES, 2010, p. 65).

Feito este percurso solicitei à turma a leitura silenciosa, orientando-os para, em seguida, responder as atividades: *A quem é dirigido o texto que você acabou de ler? Com que finalidade ele foi produzido?*

Como o objetivo da ação consistiu em verificar a competência individual do aluno no que tange à construção do sentido do texto, parto para análise das respostas presentes em dezoito livros observados.

Exemplo 11¹⁰

A1: *Para informar a finalidade e a importância da língua portuguesa.*

A2: *aos leitores, com finalidade de estimular as pessoas a conhecer mais a língua portuguesa.*

A3: *a todos interlocutores com uma finalidade de informar o idioma que fala.*

A4: *Informar sobre as palavras faladas no Brasil.*

A5: *aos leitores, informar.*

A6: *aos leitores.*

A7: *Fala sobre o museu.*

A8: *A um primeiro plano.*

A9: *todos os leitores que se interessam, informa as pessoas.*

A10: *O leitor, apresenta o museu da língua portuguesa.*

A11: *Ao interlocutor, chamar atenção de quem estar lendo.*

¹⁰ Todas as respostas foram copiadas tais como foram escritas pelos alunos.

A12: *Informa sobre as palavras faladas no Brasil.*

A13: *Aos brasileiros, com a finalidade das pessoas descobrirem de onde vem algumas palavras.*

A14: *É dirigida para as pessoas em geral e sua finalidade é induzir as pessoas a visitar o museu.*

A15: *Apresenta o museu de língua portuguesa.*

A16: *Os alunos ou pessoas interessadas. Para divulgar o museu.*

A17: *Sim. O museu de língua portuguesa.*

A18: *Sim.*

Início a análise tomando como referência a primeira pergunta: *A quem é dirigido o texto que você acabou de ler?*

Cinco alunos (A2, A5, A6, A9 e A10) responderam que o texto é dirigido aos leitores. Dois (A3 e A11) informam ser aos interlocutores. Quatro utilizam outros termos para formular suas respostas: A13 – *Aos brasileiros*, A14 – *as pessoas em geral*, e A16 – *Os alunos ou pessoas interessadas*. Os demais alunos – A1, A4, A7, A8, A12, A17 e A18 apresentaram respostas vagas que não se aproximam do solicitado. É importante atentar para cada um dos casos.

As respostas dadas pelos cinco alunos que afirmaram ser o texto dirigido aos leitores, embora de forma generalizada, não podem ser consideradas ‘erradas’, porém não são satisfatórias, uma vez que esta afirmação provavelmente não é embasada no texto, não é resultado da compreensão em leitura, mas do conhecimento que eles já possuem. Todo texto destina-se a um interlocutor.

O assunto e o suporte do texto em análise são pistas que ajudam a delimitar o leitor pressuposto: aquele que visita museus, alguém interessado na história da língua e que costuma acessar páginas na web. Marcuschi (2012, p.39) aponta esses contextualizadores como “elementos que contribuem para equacionar alternativas de compreensão. [...] contribuem para avançar expectativas a respeito do texto, situando-o num universo contextual de interação”.

Dois alunos – A3 e A11 – referiram-se ao termo interlocutor, presente no quadro lembrete, o que indica que eles, provavelmente, realizaram localização de informação, respondendo por um princípio lógico: se todo texto tem em vista um interlocutor, por ser este um texto, é dirigido a um interlocutor. Resposta dada ao que Terzi (2006, p. 66) chama de pergunta livresca, que tem como “característica o

fato de reproduzir palavras que são usadas no texto para apresentar a informação por ela solicitada”.

A segunda pergunta presente na questão em análise – *Com que finalidade ele foi produzido?* – solicita que os alunos indiquem a finalidade do texto. Treze alunos, dos dezoito observados, não conseguiram responder à questão. A localização e transcrição de informações literais do texto aparecem na resposta dada por A3 – *idioma que fala* – expressão retirada do texto; A8 transcreve uma informação presente na legenda da imagem que acompanha o texto – *A um primeiro plano*. A4, A12 e A13 basearam-se no terceiro parágrafo para responder à questão. A4 e A12 trazem a mesma resposta – *Informar sobre as palavras faladas no Brasil* – e A13 diz – *com a finalidade das pessoas descobrirem de onde vem algumas palavras*. Três alunos aproximaram-se: A10 utiliza o verbo apresentar – *apresenta o museu da língua portuguesa*; A14, o verbo induzir – *induzir as pessoas a visitar o museu*. – e A16 diz que a finalidade do texto é *para divulgar o museu*. Há coerência nas três respostas, todavia o texto cita o museu, mas foca apenas um de seus espaços, o das palavras cruzadas. As respostas dadas pelos alunos generalizam, apresentando o museu como um todo.

Os demais alunos participantes desta atividade retratam a não interação texto e leitor, ou melhor, a não compreensão do texto, percebida através de respostas fragmentadas que nada dizem e, portanto, estão distantes de serem aceitas como respostas é o caso, por exemplo, de A8 e A18 que apresentam como respostas, respectivamente: *a um primeiro plano* e *sim*.

É importante considerar que esta atividade requereu dos alunos a compreensão tanto do texto quanto do enunciado presente nas questões. A forma como ele lê, a rapidez para prestar contas das atividades, a atenção dedicada ao texto são fatores que interferem na construção individual do sentido.

É importante considerar que esta atividade – ler e responder as questões – foi desenvolvida utilizando leitura silenciosa, tipo de leitura que, conforme Terzi (2006) “envolve aprender a usar a visão periférica ampliando, assim, o leque visual”, envolve, portanto, maior capacidade de abstração, somente adquirida quando a mente está totalmente voltada para a leitura. Por não terem o hábito de desenvolver esse tipo de leitura, os alunos sentem maior dificuldade.

A concepção de leitura como prática escolarizada, como prestação de contas é bem perceptível quando os alunos apressam-se para “responder” a

atividade e mostrar ao professor. Isso não favorece a formação do leitor. Nesse contexto, o leitor-aluno ainda concebe a leitura como exercício de reconhecimento do que está posto na superfície textual. Isso impossibilita ver o texto como espaço de interação e construção de sentidos.

Nessa perspectiva, considerando a questão de pesquisa – Os alunos do 8º ano do ensino fundamental são competentes para realizar atividades de leitura individual? – que mobilizou a realização destas duas atividades, considero que o desempenho de mais de cinquenta por cento da turma está aquém do esperado para a fase de escolarização em que se encontram. Para este déficit na competência leitora posso, com base nesta análise de dados, indicar três fatores preponderantes: o pouco convívio com a leitura, a concepção de leitura como prática escolar de localização de informações presentes na estrutura linear do texto e a dificuldade para concentrar a atenção na leitura. Os três fatores podem ser sanados com a ajuda da ação docente, à medida em que as atividades de leitura sejam mediadas com objetivos definidos, explicitados aos alunos para eles compreendam o porquê da leitura e possam traçar seus próprios objetivos. Estes favorecem a leitura, pois orientam a ação, exigindo maior atenção por parte do leitor. Estar atento no momento da leitura favorece o êxito. O que é exitoso dá prazer e encoraja. Isto amplia o convívio com a leitura e favorece a formação do hábito.

3.3 As Artimanhas do Leitor: entre o *Input* e o *Output*, a Leitura

Uma quarta razão pode ser atribuída ao déficit na competência leitora dos alunos: o não saber como ler para abstrair do texto as informações relevantes para a compreensão. Neste âmbito, estão as estratégias de leitura, foco da análise presente nesta seção. Assim, busco, através dos dados coletados durante a pesquisa, responder a segunda questão de pesquisa: Quais estratégias cognitivas e metacognitivas são utilizadas pelos alunos durante as atividades de leitura?

Novamente, parto dos estudos desenvolvidos sobre a leitura cujo ponto de intersecção é a concepção de leitura como processamento que inicia com o *input* visual, passa pelo processamento cerebral e culmina na produção do sentido. Conforme já foi abordado neste trabalho, o que difere entre as linhas de pesquisa é

a maneira de compreender o processamento. Há os modelos que defendem a leitura como processamento ascendente (*bottom-up*) – das letras às palavras e daí por diante; os modelos de processamento descendente (*top-down*) – predição a partir dos conhecimentos do leitor; e o modelo interativo que conjuga os dois tipos processamento.

Conceber a leitura segundo o terceiro modelo implica compreendê-la como uma interação entre a informação apresentada no texto e a construída pelo leitor. Processo ativo, através do qual o leitor faz antecipações, confirma ou reformula hipóteses, elabora inferências, faz, conforme propõe Smith (1999), uso das informações visuais e não-visuais. A leitura é, assim, uma ação que exige um esforço mental, cuja recompensa é a compreensão da mensagem codificada (DEHAENE, 2012).

Conforme os estudos desenvolvidos pela psicolinguística, há dois processos básicos que envolvem a consciência e estão diretamente envolvidos no ato de ler: a cognição e a metacognição. Estes recebem na literatura especializada o nome de estratégias, que, segundo Solé (1998, p. 70), “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Para Kleiman (2013a, p. 36), estratégias são “processos analíticos próprios da procura de significado, que são comuns a qualquer leitura”.

Seguindo as orientações teóricas que dão sustentação a esta pesquisa e com o intuito de dar prosseguimento a abordagem aqui proposta, trago a descrição das estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas por meus alunos durante as atividades de leitura. Para observação e descrição destas estratégias, trago uma amostra de experiência desenvolvida em sala de aula, tendo como base o texto que segue.

EM DESTAQUE **Ar seco e problemas respiratórios**

Um conjunto de pequenos pelos que existem no interior do nariz é capaz de filtrar o ar e reter as partículas maiores de poeira. Contudo, partículas menores conseguem passar e, se chegarem aos alvéolos, desencadearão problemas pulmonares.

De que maneira o organismo pode evitar que essas partículas menores cheguem aos pulmões?

A superfície dos bronquíolos mais largos, dos brônquios e da traqueia é revestida por uma série de **cílios** (minúsculas estruturas que lembram “pelos”) e por uma camada de **muco** (líquido “pegajoso”). As pequenas partículas que escapam da filtração realizada pelo nariz acabam grudando nesse muco. Os cílios, que estão em constante movimento, empurram continuamente o muco para cima, em direção à entrada da laringe. Chegando lá, o muco é engolido com a saliva, sem que a pessoa perceba. Assim, as partículas que grudam no muco deixam de oferecer risco à saúde pulmonar.

Quando o ar inspirado está extremamente seco, parte considerável da água presente no muco que reveste as vias respiratórias evapora, o que as deixa ressecadas. Isso provoca tosse, dificuldade para respirar e favorece a entrada de poeira nos pulmões.

A presença de vapor de água no ar é importantíssima para ajudar nosso organismo a respirar adequadamente. Nas épocas do ano em que o ar fica mais seco ocorrem, com maior frequência, problemas respiratórios na população, sobretudo em crianças e idosos.

A inalação de vapor de água ajuda a umidificar as vias aéreas e a reduzir os problemas respiratórios característicos das épocas de ar seco.



Use a internet

Sugestões de páginas que fornecem a **umidade relativa do ar** para diversas localidades brasileiras:

<http://tempo.cptec.inpe.br>
<http://www.inmet.gov.br>
<http://br.weather.com>
<http://www.climateempo.com.br>
<http://jornaldotempo.uol.com.br>

(acessos: out. 2011).

Dê uma busca para localizar outras.

Use sempre essas previsões para evitar atividades físicas ao ar livre quando a umidade está muito baixa (abaixo de 30%), porque isso é muito prejudicial ao sistema respiratório.



ANGELA HAMPTON PICTURE LIBRARY/ALAMY/OTHER IMAGES

In: Canto, Eduardo Leite do. Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano. 8º ano. 4. ed. – São Paulo: Moderna, 2012 (p. 102).

Em um tempo de seis horas aula, a atividade foi proposta com o objetivo de analisar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos nas atividades de leitura. O texto utilizado, cujo título é *Ar seco e problemas respiratórios*, pertence ao livro didático de Ciências do 8º ano, utilizado neste ano letivo. A escolha do texto considerou o conteúdo que os alunos estavam estudando no momento em que a pesquisa foi realizada.

A atividade iniciou com a surpresa dos alunos ao serem informados que na aula de língua portuguesa trabalharíamos com o livro didático de Ciências da Natureza. Expliquei a eles que o enfoque de nossa abordagem não seria o conteúdo de ciências, propriamente dito, mas iríamos a partir dele estudar sobre leitura. Aproveitei o momento para questioná-los sobre o que estavam estudando na disciplina de ciências. A intenção desta pergunta foi levantar os conhecimentos

prévios dos alunos sobre o assunto em pauta no texto escolhido, ao mesmo tempo, em que os motivava para o tema proposto – a relação entre o clima e as doenças respiratórias. Entre a apresentação da atividade e o início da leitura do texto, transcorreram treze minutos, tempo suficiente para eu perceber que os alunos estavam interagindo com o estudo da disciplina de Ciências e compreendendo os conteúdos propostos.

Após está apresentação introdutória da atividade, o segundo passo foi, então, convidá-los para ler o texto. Propus fazermos uma leitura compartilhada, na qual cada um lia um parágrafo em voz alta. Combinamos, assim, não deixar a leitura perder o ritmo.

Considerando o objetivo proposto para a atividade e a afirmação de Smith (1999, p. 71) de que “o significado tem sempre prioridade”, solicitei aos alunos que falassem sobre o que leram, a fim de observar a compreensão que obtiveram em uma primeira leitura do texto. Para evitar falas concomitantes, pois isso dificultaria a gravação e análise dos dados, organizamos a participação da turma: um aluno falava e, em seguida, indicava outro. Dez, dos trinta e dois alunos público alvo da pesquisa, externaram sua compreensão sobre o texto nesta primeira leitura. Ao analisar os protocolos verbais, visando a garantir maior compreensão dos dados analisados, agrupei-os segundo as estratégias cognitivas observadas.

a) Identificação de ideias centrais do texto

Exemplo 12¹¹

A1: *O texto fala sobre problemas de saúde que é (pausa curta) causado pelo ar.*

A2: *Eu entendi que no verão o ar fica seco e a gente tem mais risco de ficar com problema respiratório.*

A3: *É que o ar seco causa problemas respiratórios.*

A4: *Que problema respiratório é provocado pelo ar (abaixa a cabeça), só isso, professora.*

b) Relacionar uma informação nova a uma informação presente na memória:

Exemplo 13

¹¹ A identificação dos protocolos é apenas ilustrativa e seguiu a análise da estratégia utilizada.

A5: *Eu não entendi quase nada, mas (ênfase) o que ficou foi a questão do muco que é um pequeno líquido que fica alojado nos brônquios e que serve para reter as partículas que passam pelas nossas narinas e que essas partículas são empurradas por pequenos cílios que ficam embaixo do muco. O espirro, por exemplo, é uma reação do nosso corpo para expulsar o que pode fazer mal. Apenas isso.*

c) Estabelecer relação entre um dado do texto e uma imagem:

Exemplo 14

A6: *Eu entendi porque a gente faz nebulização quando tá gripado. É para levar água pro organismo e respirar normal.*

d) Localizar uma informação no texto:

Exemplo 15

A7: *Aqui diz que (procura um informação no texto, localiza e lê) a presença de vapor de água no ar é importantíssima para ajudar nosso organismo a respirar adequadamente.*

A8: *Já falo tudim. (olha o texto) o texto diz que podemos evitar que partículas menores cheguem nos pulmões.*

A9: *O texto diz que não devemos fazer atividade física se a umidade de ar estiver baixa, porque podemos ter problemas respiratórios.*

e) Parafrasear o texto para melhorar a compreensão:

Exemplo 16

A10: *Que a massa do ar seco prejudica por vários sintomas no caso que ele está falando aí dos pelos do nariz que eu esqueci o nome que fala...cientificamente que ele também pode ao mesmo tempo ajudar e atrapalhar e também fala que quando o clima tá seco as crianças e os idosos por ter um organismo mais frágil, eles têm mais risco de pegar doença.*

O processamento do texto – do *input* ao *output* – situa-se à nível da cognição. Isto quer dizer que um leitor, durante a leitura, por exemplo, não tem consciência do movimento que o cérebro está realizando, tampouco se ocupa em entender que este processo interrelaciona a consciência linguística – aspectos fônicos, morfossintático, semântico e pragmático do texto – aos seus conhecimentos

prévios e que isto envolve as memórias de curto e de longo prazo. Os estudiosos, conforme Kato (2007), definem a cognição como processo mental que favorece a apreensão, o processamento e a recuperação de conhecimento e da informação. A fala dos alunos sobre o texto é um exemplo de estratégia cognitiva, pois expressam a capacidade de sintetizar informações.

Os alunos inseridos no exemplo 12 – A1, A2, A3 e A4 – trouxeram as informações de forma breve, resgatando, assim, o conteúdo do texto, sem a ele recorrer diretamente. A5, todavia, conforme demonstra o exemplo 13, buscou apoio em seus conhecimentos prévios para formular sua resposta. Cita que *muco que é um pequeno líquido que fica alojado nos brônquios e que serve para reter as partículas que passam pelas nossas narinas e que essas partículas são empurradas por pequenos cílios que ficam embaixo do muco*, porém não cita que as partículas que passam são nocivas. Esta informação vem implícita ao dizer que *o espirro, por exemplo, é uma reação do nosso corpo para expulsar o que pode fazer mal*. A5 pressupõe, de forma natural, que entre ele e ouvinte há conhecimentos partilhados e isso dispensa uma fala com minúcias e detalhes. A estratégia cognitiva utilizada por A5 pode ser explicada pelo princípio da continuidade temática, segundo o qual o leitor formula esquemas cognitivos, sendo capaz de interpretar elementos sequenciais, separados como estando relacionado por um mesmo tema. (KLEIMAN, 2013a).

A6, no exemplo 14, faz uma referência à imagem posta no canto inferior direito da página – *Eu entendi porque a gente faz nebulização quando tá gripado*. – e com isso relaciona informações postas no texto aos seus conhecimentos prévios. No texto, não aparece a palavra *nebulização* e sim *inalação*. A relação palavra e imagem favoreceu assim a compreensão. Por ser o primeiro um termo mais familiar, A6 o utiliza em seu discurso. Observo nesta leitura o uso do princípio da canonicidade, através da regra de distância mínima, uma vez que a aluna construiu o significado de *inalação a vapor*, recorrendo ao referente mais próximo, a imagem.

Já A7, A8 e A9, citados no exemplo 15, recorrem ao processamento descendente para localizar uma informação no texto. A7 identifica uma informação no início do último parágrafo do texto e a reproduz – *a presença de vapor de água no ar é importantíssima para ajudar nosso organismo a respirar adequadamente*. A8 busca uma informação que, no texto, esta posta na forma interrogativa – *De que maneira o organismo pode evitar que essas partículas menores cheguem aos*

pulmões? – e a reproduz na forma afirmativa – *o texto diz que podemos evitar que partículas menores cheguem aos pulmões.* – o que indica que o aluno fez uma pressuposição, utilizando-se do princípio da canonicidade – a pergunta é seguida de uma resposta – e do princípio da coerência – se no início do texto há uma pergunta, o texto deve, necessariamente, apresentar resposta. Kato (2007) diz que pressupor é próprio do raciocínio cognitivo. A9 age semelhante a A7, contudo a informação por ele citada – *O texto diz que não devemos fazer atividade física se a umidade de ar estiver baixa, porque podemos ter problemas respiratórios.* – encontra-se no quadro localizado à direita do texto em análise.

A10, exemplo 16, recorre à paráfrase – *Que a massa do ar seco prejudica por vários sintomas no caso que ele está falando aí dos pelos do nariz que eu esqueci o nome que fala... cientificamente que ele também pode ao mesmo tempo ajudar e atrapalhar e também fala que quando o clima tá seco as crianças e os idosos, por ter um organismo mais frágil, eles têm mais risco de pegar doença.* – evidenciada, principalmente, através da expressão *no caso* que introduz uma explicação sobre o texto para facilitar a compreensão do ouvinte. O princípio da continuidade temática também é utilizado por A10, uma vez que ele recorre aos seus conhecimentos prévios e acrescenta informações novas a situação comunicativa – *os idosos e crianças têm o organismo mais frágil.*

A análise permite-me afirmar que os alunos utilizam estratégias cognitivas durante a leitura e, por serem elas automáticas e inconscientes, desenvolvem-nas de forma natural, sem um planejamento prévio, o que impede que sejam controladas ou monitoradas. Segundo Kato (2007, p. 125), são as estratégias cognitivas que regem o conhecimento do compreendedor.

Após a atividade com o texto *Ar seco e problemas respiratórios*, apliquei, utilizando uma apresentação de PowerPoint, questionário, buscando verificar quais as estratégias, além das citadas na análise do texto, os alunos utilizam durante a leitura. Para tanto, entreguei-lhes fichas-respostas estilo gabarito e expliquei como deveriam preenchê-las (marcar: Sim, para o que realizam; Não, para o que não realizam e NR, para as ações que ainda não prestaram atenção se as realizam.). A opção por esta forma de aplicação de questionários considerou a possibilidade de melhor interação com as informações presentes no questionário, em função da mediação docente.

Assim, além das estratégias cognitivas já mencionadas, segue quadro de estratégias cognitivas utilizadas pelos alunos, considerando a tabulação das fichas-respostas:

	¹² Estratégia cognitiva de leitura	Sim	Não	¹³ NR
01	Quando vai ler um texto para estudo, você faz uma leitura rápida antes de lê-lo com mais atenção?	08	24	00
02	Ao ler, você procura identificar a ideia principal do texto?	09	14	09
03	Ao ler, você busca encontrar logo a informação que está procurando?	32	00	00
04	Você lê de forma lenta e cuidadosa?	07	25	00
05	Você tenta relacionar os pontos mais importantes para entender o texto?	08	09	15
06	Você faz perguntas sobre o conteúdo do texto durante a leitura?	06	26	00
07	Você tenta adivinhar o que virá em seguida no texto, com base no que já foi lido?	08	07	17
08	Quando está lendo, tenta descobrir o significado das palavras desconhecidas que são importantes para o entendimento do texto?	17	15	00
09	Você lê o texto mais de uma vez para tentar lembrá-lo ou para entendê-lo?	13	19	00
10	Você lê várias vezes a mesma parte do texto até entendê-la, antes de passar adiante?	07	25	00
11	Você costuma fazer um resumo das partes do texto para melhor entendê-lo?	10	22	00
12	Quando não consegue entender o texto, muda sua forma de leitura (por exemplo, lê novamente, procura informações sobre o assunto em outros livros)?	18	14	00
13	Quando você lê o título do texto, imagina logo qual será o conteúdo?	13	07	12

O automatismo das estratégias cognitivas pode ser percebido principalmente nas respostas atribuídas a NR (Estratégias 02, 05, 07, 13), pois os alunos evidenciam a não consciência da ação. As estratégias 01, 02, 04, 06, 09 e 11 que a maioria dos alunos afirma não realizar durante a leitura, sinalizam uma 'leitura' rápida e sem objetivos definidos. O caráter instrumental da leitura predomina, vide por exemplo, que todos os alunos afirmaram que, durante a leitura, buscaram localizar uma informação – estratégia 03. Esse comportamento do leitor é fruto de sua formação e as perguntas livrescas favorecem bastante essa concepção, quando solicitam a transcrição de informação literal do texto.

¹² Quadro de estratégias baseado em Santos (2012) e Leffa (1996).

¹³ Ainda não reparei se faço isso.

Smith (1999) defende que a compreensão depende das perguntas que o leitor faz ao texto – estratégia 06. A maioria dos alunos afirma não fazer. Este dado pode favorecer a compreensão das dificuldades de construção do sentido que o aluno sente ao encontrar-se com o texto. Fazer perguntas é dialogar com o texto e quem busca informação literal não dialoga. Entram aí em oposição duas concepções, a leitura como interação *versus* a leitura como reconhecimento de informação. Eis a importância de o professor, ao propor uma leitura, buscar estratégias para aguçar a curiosidade dos alunos, pois isso favorecerá a construção de previsões sobre o texto.

Além das estratégias cognitivas, os alunos utilizam estratégias metacognitivas para (re)construir o sentido dos textos. Em leitura, são estratégias metacognitivas “aquelas que regem os comportamentos conscientes do leitor, uma das quais permite justamente a desautomatização e controle das estratégias cognitivas para auto-regulamento da compreensão” (KLEIMAN, 2011, p. 118). Kato (2007) argumenta que, se nas estratégias cognitivas predomina o verbo pressupor, nas metacognitivas, estão presentes os verbos explicar e monitorar, pois são estratégias planejadas e, por isso, possíveis de ser monitoradas pelo leitor. Leffa (1996, p. 49) trata as estratégias cognitivas como ações processuais, “uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento”.

Para analisar as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos, tendo como referência o texto *Ar seco e problemas respiratórios*, utilizei partes do texto para fazer questionamentos. O primeiro foi se os alunos acharam o texto de difícil compreensão. Alguns responderam sim, outros, não e um terceiro grupo, um pouco. As três respostas favoreceram a formação de três grupos e cada um deles recebeu a missão de explicar a resposta dada ao meu questionamento, acompanhada de possíveis soluções.

O primeiro e o terceiro grupo apresentaram como dificuldades para a compreensão do texto (i) a presença de termos científicos – alvéolos, brônquios, traqueia, laringe, etc.; (ii) a presença de palavras cujo significado eles desconhecem – desencadear, revestir, etc.; (iii) é muito curto para o assunto. Como solução para o problema de leitura o primeiro grupo apontou: (i) *estudar o capítulo do livro que trata do assunto ou fazer uma pesquisa na internet*; (ii) *consultar o dicionário*; (iii) *ler outros textos que tratem sobre este assunto*. Já o terceiro grupo citou apenas a consulta ao dicionário.

O segundo grupo apresentou como justificativa para não ter considerado o texto difícil: (i) *o texto é pequeno*; (ii) *fala de um assunto que já conhecemos – problemas respiratórios*; (iii) *a professora de ciências já explicou este assunto para nós*. As sugestões para os dois outros grupos foram: (i) *ler o texto novamente*; (ii) *estudar o capítulo do livro de ciências*.

As soluções apontadas pelos grupos são exemplos de estratégias metacognitivas. Segundo Kato (2007), o leitor só faz uso deste tipo de estratégia quando possui objetivos definidos para a leitura. A autora ressalta ainda que é necessário o leitor perceber que não está compreendendo para ativar uma estratégia metacognitiva. Quando os alunos afirmam que o texto é difícil e que uma alternativa para torná-lo compreensível é ler o texto novamente ou estudar o capítulo, observo a comprovação do que diz Kato (2007). É importante salientar que os alunos do segundo grupo sinalizaram a importância do conhecimento prévio para a compreensão – *a professora de ciências já explicou este assunto para nós*.

Após concluir a atividade com o texto *Ar seco e problemas respiratórios*, seguindo o processo de investigação acerca das estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos no momento da leitura, tomando como referência os objetivos de leitura propostos por Solé (1998) perguntei aos alunos, em sala de aula (utilizando apresentação de PowerPoint), o que eles fazem nas seguintes situações de leitura. Segue quadro com perguntas e respostas:

O que vocês fazem quando:

Objetivo: Ler para obter uma informação precisa.		
Ord.	Pergunta – Estratégia	¹⁴Resposta - Estratégia
01	Encontram, no texto, uma palavra que não sabem o significado?	Procuramos no dicionário.
02	Precisam tomar um remédio e não sabem como?	Olho a receita do médico ou a que tá na caixa do remédio.
Objetivo: Ler para seguir instruções		
03	Ganha um aparelho de celular novo e não sabe como utilizar?	Leio o manual. Olho um vídeo no youtube.
Objetivo: Ler para obter uma informação de caráter geral		
04	Está conectado no facebook e quer ficar informado sobre o que seus amigos estão postando?	Olho tudo rapidinho, mas não leio as postagens muito grandes.
05	Pega uma revista ou jornal?	Passo todas as páginas e só leio o que me interessa.
Objetivo: Ler para aprender		
06	Vai fazer uma prova de história e o professor informou que o conteúdo é	Lemos o capítulo. Eu leio várias vezes até aprender.

¹⁴ Foram citados apenas os trechos centrais das respostas.

	o capítulo cinco do livro didático?		
Objetivo: Ler para revisar um escrito próprio			
07	Antes de entregar sua produção textual à professora de língua portuguesa?	Passo a limpo, organizo a capa e entrego.	
Objetivo: Ler por prazer			
08	Decide ler um livro?	Leio todo dia até terminar. Escolho um horário, à noite por exemplo, para ler.	
Objetivo: Ler para comunicar um texto a um auditório			
09	Vai apresentar um trabalho de geografia, falando sobre os tipos de rochas?	Pesquisei na internet. Estudo o assunto. Faço anotações para não esquecer na hora da apresentação.	
Objetivo: Ler para praticar a leitura em voz alta			
10	Foi escolhido para ler a parte do regimento da escola para todos os presentes na reunião de pais?	Ensaio para não gaguejar na hora. Leio várias vezes. Leio até decorar.	
Objetivo: Ler para verificar se compreendeu			
11	Como você faz para verificar se compreendeu o texto que estava lendo?	Silêncio... Tento falar sobre o texto.	
¹⁵ Para finalizar:			
12	Antes de iniciar uma leitura, você estabelece um objetivo?	Sim	Não
		04	28

É interessante observar a quantidade de estratégias metacognitivas que foram apresentadas pelos alunos. A definição das estratégias não ocorreu aleatória, mas foi mobilizada pelo objetivo apresentado à leitura. É nessa perspectiva que:

a leitura com objetivos bem definidos permitirá lembrar mais e melhor aquilo lido. A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. [...] as diferentes maneiras de ler (para ter uma ideia geral, para procurar um detalhe) são apenas diversos caminhos para alcançar objetivo pretendido. Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido (KLEIMAN, 2013a, p. 37-38).

Esta citação contribui para a percepção da importância do professor na condução da leitura no que tange a apresentar ao aluno os motivos para ler, orientando-o a como realizar leituras para alcançar objetivos. Solé (1998) explicita

¹⁵ Questionamento respondida com estilo voto secreto. A contagem foi em sala de aula com os alunos.

que a consciência acerca da leitura favorece a compreensão e, por isso, o como ler deve ser conteúdo do processo de ensino aprendizagem.

Assim, considerando o objetivo desta análise, constatei que os alunos utilizam estratégias cognitivas e, quando orientados, estratégias metacognitivas para alcançar êxito na leitura, compreender o texto. Algumas estratégias, porém, precisam ser melhores entendidas pelos alunos. Para isso, é necessário que eles compreendam os tipos de leitura, uma vez que nem todas as leituras por eles realizadas são orientadas pelos professores. Compreendendo o tipo de leitura, os alunos podem aprender também a estabelecer seus próprios objetivos e, assim, poderão utilizar outras estratégias metacognitivas não citadas, tais como distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes; avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura; determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados; tomar as medidas corretivas quando falhas na compreensão são detectadas e corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções (Leffa, 1996).

Retomando a primeira questão de pesquisa – Os alunos do 8º ano do ensino fundamental são competentes para realizar atividades de leitura individual? – bem como as constatações obtidas através da análise de dados coletados na pesquisa, defendo que o ensino de estratégias favorece a formação da competência leitora, pois o uso de estratégias contribui para a compreensão dos textos lidos.

3.4 Leitura e Produção de Inferência

Conforme explicitarei no início deste capítulo, uma das estratégias cognitivas de leitura ganhou maior ênfase neste trabalho de pesquisa, a inferência. Para tanto começo salientando que a produção de inferência é indício de compreensão em leitura.

A leitura é para Smith (1999) um processo que resulta das previsões que o leitor faz sobre o texto. Como processo cognitivo, as previsões são realizadas antes e/ou durante a leitura, com base no sistema de conhecimentos do leitor, denominados por Smith (1999) informações não-visuais, e nas suas experiências

pessoais. Compreender o texto, nesta perspectiva, significa comprovar as previsões feitas.

Neste jogo de perguntas e respostas, o leitor relaciona as informações apresentadas no texto e, assim, formula inferências, estratégia através da qual percebe informações implícitas, estabelece relação entre as partes do texto, acrescentando ou suprimindo informações e (re)constrói relações semântico-pragmáticas. Em suma, é através das inferências que o leitor constrói a coesão ao mesmo tempo em que elabora a lógica e a coerência do discurso, utilizando, para tanto, seus conhecimentos prévios. Kleiman (2013a) classifica as inferências como estratégia cognitiva de leitura, nas quais estão inseridos os princípios da parcimônia, da canonicidade e da coerência. Na mesma direção, Marcuschi (2008) aponta que as inferências favorecem (re)construção do contexto de informações que garante a coerência e funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto.

De posse dessas importantes contribuições teóricas e partindo do pressuposto que as inferências são imprescindíveis para a compreensão durante atividades de leitura individual e mediada, iniciei atividade de pesquisa, tendo como referência uma resenha publicada na revista Carta Fundamental, em setembro de 2013, cujo título é *O cheiro dos segredos*. O objetivo da atividade aplicada foi coletar dados que favorecessem a construção de respostas para a minha terceira questão de pesquisa – As inferências produzidas pelos alunos durante as atividades de leitura favorecem a compreensão do texto?

A abordagem iniciou quando apresentei o título do texto aos alunos e pedi que eles fizessem projeções acerca do seu conteúdo. São exemplos de resposta apresentadas pelo grupo:

Exemplo 17

A1: *O texto traz a história de uma menina, tipo diário;*

A2: *Uma curiosidade científica sobre a produção dos perfumes;*

A3: *Uma história de investigação;*

A4: *Um texto de memória, produzida nas olimpíadas;*

A5: *Uma reportagem sobre as substâncias valiosas existentes nos perfumes.*

A6: *Como segredo não tem cheiro, deve ser uma poesia;*

A7: *Um conto de fadas, tipo o reino de Peter Pan.*

É interessante observar como os alunos recorreram aos seus conhecimentos prévios para construir suas respostas. As respostas de A1 – *O texto traz a história de uma menina, tipo diário* – e A3 – *Uma história de investigação* – indicam a busca de sentido na palavra segredo, diários e investigações guardam segredos. Nas investigações, todas as pistas são válidas, um cheiro pode ser uma pista. A2 – *Uma curiosidade científica sobre a produção dos perfumes* – e A5 – *Uma reportagem sobre as substâncias valiosas existentes nos perfumes.* – recorrem aos seus conhecimentos sobre fragrâncias, a produção de perfumes, cheiros. Quem possui fórmulas de essências famosas jamais as quer revelar, o cheiro seria então um segredo. As inferências produzidas pelos alunos são, segundo Marcuschi (2008), resultado de uma operação inferencial do tipo particularização, que ocorre quando o leitor toma um elemento geral de base lexical (as palavras *segredo* e *cheiro*) e, fundado em experiências e conhecimentos pessoais, contextualiza, criando um conteúdo particular com um lexema específico. Quando o aluno diz que o texto vai falar de fragrâncias, ele particulariza a palavra cheiro, inserindo-a num campo lexical específico.

Já A4 – *Um texto de memória, produzida nas olimpíadas* –, A6 – *Como segredo não tem cheiro, deve ser uma poesia* – e A7 – *Um conto de fadas, tipo o reino de Peter Pan* – tomam o título como um todo e as inferências produzidas são apoiadas em seus conhecimentos sobre os gêneros literários - o poema (é citado na fala poesia, mas a referência é ao gênero poema), a memória e o conto. Como não há uma relação semântica lógica entre as partes do título, pois, numa perspectiva lógica, um segredo não é percebido pelo cheiro, não possui cheiro, os alunos recorreram à literatura, por ter em seus conhecimentos que nos textos literários é comum as palavras ganharem sentidos novos, metafóricos. Neste caso, as inferências produzidas podem ser consideradas como do tipo sintetizadoras (Marcuschi, 2008, p. 255), já que as deduções resultaram da “consideração de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais”. Assim, embora os alunos não tenham chegado à uma resposta exata sobre o texto, há coerência em todas as respostas.

Prosseguindo a atividade, a segunda informação dada aos alunos foi de que o texto pertence ao gênero resenha (um dos gêneros estudados durante o ano letivo) e que fora publicado em uma revista. Logo vieram as afirmativas de que o texto resenhava um livro ou um filme. A afirmação dos alunos indica que, quando

eles conhecem e compreendem um gênero, conseguem inferir a finalidade de um texto.

Sem afirmar ou negar as hipóteses, projetei (utilizando apresentação de slides em PowerPoint) o primeiro parágrafo do texto. Segue:

Seu nome é Veludo e, entre os ladrões, é famoso. Entra nas casas com um toque suave, desliza como uma onda que se espalha na areia e sabe escolher a melhor estação e a melhor hora para a invasão. Veludo, entretanto, não é um ladrão qualquer em busca de joias e riquezas; dono de um olfato apurado, ele é capaz de descobrir todos os segredos escondidos nos cheiros de uma casa.

Após leitura, pedi aos alunos que continuassem a investigação sobre o texto. A primeira ação foi analisar as respostas dadas sobre o título, tendo como referência este primeiro parágrafo do texto. Assim, das respostas apresentadas, eles eliminaram a de A1 – *O texto traz a história de uma menina, tipo diário*; A2 – *Uma curiosidade científica sobre a produção dos perfumes*; A4 – *Um texto de memória, produzida nas olimpíadas* e A6 – *Como segredo não tem cheiro, deve ser uma poesia*.

Diante da informação de que o texto é uma resenha e após ler o primeiro parágrafo, apresentaram como novas as seguintes deduções:

Exemplo 18

A1: *É uma resenha de livro e conta a história de homem que é ladrão.*

A2: *É a resenha de um filme, o personagem é um ladrão, mas ele não é um ladrão mau, porque não rôba joias.*

A3: *Eu continuo achando que é uma história de investigação. Esse ladrão é o investigador que ajuda a desvendar os crimes.*

A4: *Um livro pode virar filme, oh. A questão é outra. O que eu quero saber é o que esse ladrão ganha sabendo o segredo dos outros.*

As inferências produzidas pelos alunos com base neste parágrafo são do tipo indutivas – “tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das

premissas” (Marcuschi, 2008, p. 255). Os alunos recorrem à palavra Veludo e deduzem que a personagem do texto é um homem – *É uma resenha de livro e conta a história de homem que é ladrão*. A informação de que Veludo não rouba joias, os fez deduzir que a personagem é um ladrão bom, uma vez que não lesa os outros com a tomada de seus bens – *mas ele não é um ladrão mau, porque não rôba joias*. A3 utiliza provavelmente as informações do parágrafo para sustentar sua hipótese de que é uma história de investigação – *Eu continuo achando que é uma história de investigação*. Para tanto recorre à informação de que Veludo entra lentamente nas casas e consegue descobrir segredos. A4 recorre aos seus conhecimentos para questionar o texto: *A questão é outra. O que eu quero saber é o que esse ladrão ganha sabendo o segredo dos outros*. Observo que o raciocínio do aluno é seguinte: se Veludo não rouba para adquirir bens, como é próprio dos ladrões, o que ele ganha roubando segredos?

As deduções dos alunos demonstram que eles interligam as informações do texto para fazer previsões e inferências sobre ele. Assim, com as expectativas afloradas, apresentei a turma o segundo parágrafo do texto:

A mãe-bailarina Corinne, por exemplo, estava impregnada por um cheiro de lar feliz, o que logo atraiu o ladrão para a casa dela. Ele também descobriu que os aromas exóticos emanados da cozinha fazem parte das lembranças e dos sonhos da bailarina, agora mãe, condição que a impossibilitava de viajar pelo mundo com a sua companhia de dança. O marido de Corinne, deduz Veludo, é arquiteto e guarda todos os cheiros das residências que já desenhou, sentado em seu escritório com o odor de nanquim, da aquarela e do grafite usados para desenhar os projetos. O ladrão também é capaz de sentir o cheiro dos sonhos dos meninos que dormem na casa, sempre temperado de leite, sal, doce e aventuras.

A leitura do segundo parágrafo provocou inquietação, pois o texto, parafraçando o discurso dos alunos, parece não ter continuidade. Apesar disso, alguns arriscaram projetar inferências. Outros, todavia, mantiveram-se em silêncio, com o olhar atento ao texto, o que demonstrava uma tentativa de estabelecer sentido entre as partes. São exemplos de comentários a partir da leitura do segundo parágrafo.

Exemplo 19

A1: *A casa de Corinne foi uma das casas que Veludo entrou para rôbar segredos.*

A2: *Corinne é a mãe de Veludo?*

A3: *Veludo é investigador sim. Ele descobriu que o marido é arquiteto pelo escritório, pelos desenhos.*

A4: *Eu acho que faltô um pedaço desse texto e a senhora tá testando a gente.*

A1 demonstra plena compreensão do texto, pois conseguiu estabelecer relação entre suas partes ao dizer que *a casa de Corinne foi uma das casas que Veludo entrou para rôbar segredos*. Faz isso através da indução, ou seja, utiliza as várias informações textuais e realiza um processo mental possível de explicar com base no seguinte esquema: Veludo é ladrão → Veludo entra nas casas → Corinne possui uma casa → Veludo entrou na casa de Corinne → Veludo descobriu os segredos da casa de Corinne.

O mesmo não ocorre com A2 e A4 que demonstram dificuldade para interligar os dois parágrafos e construir o sentido. A2 possivelmente considerou o início do parágrafo como retomada do anterior e deduziu ser Corinne a mãe de Veludo – *Corinne é a mãe de Veludo?*. O que não deixa de ser um processo inferencial. É nessa perspectiva que Kato (2007, p.127) alerta que as estratégias cognitivas falham e podem causar equívocos quando “há uma situação marcada, que foge aos padrões esperados pelo leitor”. A4 conseguiu perceber a não continuidade lógica entre os parágrafos e logo inferiu ser esta uma estratégia docente para avaliar a compreensão da turma – *Eu acho que faltô um pedaço desse texto e a senhora tá testando a gente*.

A3 permanece com sua tese de que Veludo é um investigador e busca no texto elementos lógicos para comprovar seu argumento – *Veludo é investigador sim. Ele descobriu que o marido é arquiteto pelo escritório, pelos desenhos*. Para tanto, utiliza-se do processo inferencial denominado por Marcuschi (2008, p. 255) de parafraseamento, “alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional”. Há no texto – *deduz Veludo* – o aluno utiliza – *Veludo descobriu*; os termos *desenhou* e *desenhar* presentes no texto são retomados pelo aluno através do substantivo *desenhos*, o que denota uma relação semântica bem típica das paráfrases.

A apresentação do último parágrafo trouxe para a turma a comprovação ou negação das hipóteses.

Na ponta dos pés, escondido pela residência que o recebe como a um velho amigo, Veludo segue decifrando as histórias ocultadas pelo tempo e reveladas pelo perfume das coisas. O ladrão, porém, também guarda um segredo: o desejo de descobrir quem é e de onde vem. Escrita com poesia pela italiana Silvana D'Angelo, a obra já foi traduzida e publicada em França, Espanha, Alemanha, Coreia e Holanda. Trata-se de um livro sinestésico, repleto de imagens e aromas traduzidos pelas detalhistas ilustrações em estilo hachura desenhadas por Antonio Marinoni e impressas em tamanho grande nesta edição da Pequena Zahar.

(Tony Oliveira – Revista Carta Fundamental, 09/2013, p. 62)

Exemplo 20

A1: *Eu num disse que ele não é mau. Entra nas casas para tentar encontrar pistas sobre ele.*

A2: *Viram como eu acertei, é um livro e não um filme.*

A3: *Eu não errei não. Ele quer descobrir de onde ele é e entra nas casa para investigar. Professora, a senhora tem esse livro?*

A4: *Eu também num errei não. Eu disse que era poesia.*

A5: *Professora, e o que é um livro sinestésico?*

A satisfação dos alunos quando comprovam suas ideias em relação ao texto, os encoraja a ler. O texto não faz referência direta se Veludo é bom ou mau, todavia A1 confirma sua hipótese – *Eu num disse que ele não é mau. Entra nas casas para tentar encontrar pistas sobre ele.* – relacionando as informações postas e as que estão implícitas ao texto e que somente poderiam ser comprovadas pela leitura da obra, ou seja, A1 faz previsões sobre o texto e estas geram inferências. A3 busca justificar sua resposta dando uma nova conotação à palavra investigar – *Ele quer descobrir de onde ele é e entra nas casa para investigar.* Dado que confirma que as inferências são produzidas com base nas expectativas do leitor.

A4, todavia, continua demonstrando dificuldade de compreensão, ao associar sua resposta inicial – *Eu disse que era poesia.* – à informação presente no texto – *escrita com poesia.* O que requer intervenção docente com exercícios de

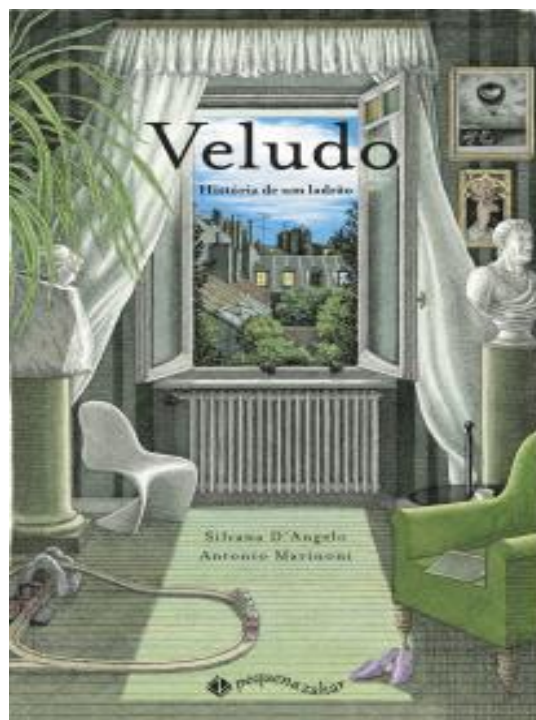
leitura. A5 questiona sobre o significado da palavra sinestésico – *Professora, e o que é um livro sinestésico?* Por não conhecer o sentido da palavra, não conseguiu compreender esta parte da resenha, ou seja, a de que o livro mexe com os sentidos, expresso através das palavras aromas e imagens.

Diante da análise, é importante salientar que ser coeso e coerente não é condição para que um texto seja compreendido pelo leitor. É necessário que ele tenha conhecimentos prévios, conforme Smith (1999), informações não-visuais, para interagir com o texto e (re)construir sentidos. Neste âmbito, o modelo interativo de leitura é o que melhor responde à postura do leitor em relação ao texto.

As inferências são inerentes à compreensão e resultam da relação entre o dado e novo, ou seja, os conhecimentos que o leitor possui e as informações presentes no texto. Nesta perspectiva, entro em consenso com o esquema proposto por Smith (1999), quanto mais informação não-visual o leitor possuir, ele produz mais inferência, chegando, assim, mais rápido à compreensão.

As inferências resultam da evocação que as palavras provocam na mente do leitor, conforme propõe Dehaene (2012, p. 130) ao explicar *pororoca semântica*, segundo o qual “um quarto de segundo é suficiente para que a pororoca evocada por uma palavra chegue às primeiras margens do significado”. Os traços que a definem são construídos no momento da leitura. Quando a memória é ativada, os sentidos existentes no acervo cultural do leitor são acionados e eliminam ambiguidades. Isso pôde ser constatado na análise, pela construção dos lexemas cheiro, segredo, ladrão e investigar.

Para concluir a atividade, perguntei aos alunos qual o título do livro. Todos responderam ser *O cheiro dos segredos*. Essa resposta foi motivada pelo conhecimento que têm sobre o gênero resenha, que normalmente traz o mesmo título da obra. Surpresa foi ao ver a capa e saber que o título do livro é *Veludo: história de um ladrão*.



A atividade comprovou, assim, que os alunos fazem inferências durante a leitura e que elas cumprem um papel relevante para a compreensão do texto, respondendo, destarte, a pergunta de pesquisa – As inferências produzidas pelos alunos durante as atividades de leitura favorecem a compreensão do texto? “Nesse sentido, a inferência que no final resulta numa compreensão específica se dá como fruto de uma operação cotextual/contextual e cognitiva regida por certas regras” (MARCUSCHI, 2008, p. 254).

Vale salientar a relevância da motivação para leitura e da mediação pedagógica no momento da leitura, comprovada na fala de A4 – *Professora, a senhora tem esse livro?* – quando o aluno manifesta o desejo de ler o livro.

3.5 Leitura e Construção de Sentido: uma Proposta de Intervenção

A leitura é conquistada com a experiência e não com o ensino.
(Frank Smith, 1999)

A partir dos estudos e pesquisa sobre leitura, ousou a citar dois possíveis motivos pelos quais os discentes a não gostam de ler: (i) a pouca experiência com a leitura; (ii) ao ler, utilizam mais as informações visuais, que as não-visuais, o que sobrecarrega a memória e dificulta a compreensão. Nessa perspectiva, uma maneira

de mediar a formação do leitor é: (i) favorecer seu encontro com texto; (ii) propiciar, neste encontro, condições favoráveis para que o aluno/leitor desenvolva estratégias de leitura. Para tanto, é necessário eliminar a noção pura e simples de sujeito aprendente, através de práticas de leitura que favoreçam a formação de um sujeito experiente, ou seja, aquele que aprende pelo experimento, conforme propõe Smith (1999).

A concepção de sujeito experiente projeta a imagem de um tipo específico de leitor: aquele que sabe adequar a leitura, aos seus propósitos. Não é passivo e não busca informações no texto tentando reconstruir o pensamento de autor. Contrário a isso, seu alvo é compreender a mensagem e ser capaz de manifestar juízo sobre ela. Convém salientar que chegar a este perfil leitor demanda tempo e exige desde a formação de hábito, à apropriação de estratégias. A proposta que ora se apresenta esta divide em duas subseções que focalizam, em cada uma delas, estes dois princípios.

A formação do hábito: possibilidades de ação

O primeiro ponto a considerar é que a formação de um hábito, conforme venho defendendo ao longo deste trabalho, depende do tempo que o sujeito mantém contato com um objeto. Ninguém cria um hábito sem vivência e esta depende das formas de contato. Se agradável, gera vínculo e, conseqüentemente, aceitação. Do contrário, será rejeitado.

Conforme foi possível constatar no decorrer desta pesquisa, a forma como a leitura é apresentada ao aluno pode facilitar a formação do hábito leitor ou entravá-la. Isso explicita a necessidade de o professor, enquanto mediador deste processo, ter uma concepção teórica definida sobre o ato de ler, percebendo-o como um processo complexo cuja compreensão depende da forma como ocorre o processamento do texto e dos conhecimentos presentes na memória do leitor, conforme propõe o modelo interativo de leitura. Convém ainda ao professor compreender sua função de mediador, na formação do aluno leitor.

Nessa perspectiva, ao selecionar o material para leitura, o professor precisa fazer previsões sobre ele, considerando os objetivos e as potencialidades dos discentes. Se o material escolhido for de compreensão muito fácil, não gera motivação, mas também se o grau de complexidade for muito grande para o nível da

turma gera visão túnel, pois sobrecarrega o cérebro de informação visual. Segundo Smith, (1999), só é possível encontrar sentido quando se consegue relacionar a informação nova às existentes na memória. A visão túnel é provocada pela tentativa de ler algo que não faz sentido para o leitor; pela falta de conhecimento relevante sobre o texto; pela relutância do leitor para usar a informação não-visual e devido aos maus hábitos de leitura. Isso foi possível de constatar no decorrer desta pesquisa.

A linguagem da propaganda, segundo o senso comum, diz que a propaganda é a alma do negócio. Trazendo esta analogia para a sala de aula, também a forma como o professor apresenta o/a texto/leitura ao aluno pode definir seu comportamento leitor. É necessário que o professor demonstre motivação para a leitura e provoque este sentimento nos alunos, para que eles tenham o desejo de realizar a atividade, aprendendo, assim, pelo experimento.

É também no momento da motivação que o professor cria condições favoráveis para que os alunos acionem seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. Ação que favorecerá a construção de pistas de contextualização e, conseqüentemente, a formação de previsões e inferências. O gênero, o suporte, o formato, o título e/ou subtítulo, a data de publicação, o autor ou um trecho podem ajudar bastante a aguçar a curiosidade do leitor. Através dos contextualizadores, o leitor “avança expectativas a respeito do texto, situando-o num universo contextual de interação” (MARCUSCHI, 2012, p.39).

Ao citar o gênero como um contextualizador é importante considerar a necessidade de, ao apresentar um novo gênero à turma, inserir na sequência de trabalho uma leitura coletiva de um exemplar do gênero, para que os alunos percebam a função e o propósito comunicativo, pois essas informações os ajudarão a definir o tipo de leitura e as estratégias mais adequadas para chegar à compreensão.

Quando a leitura é antecedida por este processo de preparação, as possibilidades de compreensão são maiores. Estas etapas favorecem que o aluno experiencie a leitura de forma exitosa. Isso o encoraja a ler, concorrendo para a formação do hábito.

O convívio com textos reais, de efetivo poder sociointerativo, também favorece a formação do hábito de leitura. Quanto maior o convívio com leitura, mais serão as possibilidades de o aluno torna-se leitor, uma vez que a leitura amplia a

quantidade de informações não-visuais e diminui a complexidade dos textos. “A medida que nos tornamos leitores fluentes aprendemos a confiar mais naquilo que está por trás dos olhos, e menos no que está impresso na página à nossa frente (SMITH, 1999, p. 15). Assim, a leitura ocorre de forma mais rápida e fluente. A confiança favorece iniciativas de leitura e estas contribuem para a formação do hábito. É nessa perspectiva que Kleiman (2011, p. 08) argumenta que “o caminho para chegar a ser um bom leitor consiste em ler muito”.

Convém salientar que o incentivo à leitura, conforme já foi mencionado neste texto, já vem ocorrendo dentro das instituições escolares. Ocorre, todavia, a carência de uma mediação sistematizada, capaz de orientar o aluno, para que ele perceba o porquê da leitura, qual o objetivo da ação em curso. Pesquisas realizadas por Kleiman (2013a), Solé (1998), Antunes (2009) e Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) demonstram que a leitura realizada com objetivos favorece o melhor desempenho leitor. Tomando como referência os trabalhos realizados por estas estudiosas, esta pesquisa chegou à mesma constatação, pois os alunos envolviam-se mais nas atividades de leitura de cujo objetivo eles tinham ciência.

É fato que todo leitor, ao selecionar algo para ler, mesmo que de forma inconsciente, tem um objetivo. À medida em que os professores começarem, em seu fazer pedagógico, a exercitar a consciência desta ação, o tendência é o aluno habituar-se a essas iniciativas de leitura e a definição de objetivos tornar-se consciente. Ler para alcançar determinado propósito. Isso gera consciência do dever, permite aferição de êxito e formulação de estratégias cognitivas e metacognitivas. O resultado é a compreensão.

A formação do hábito requer, assim, vivência com leitura e precisa ser cultivada desde o momento em que a criança dá seus pequenos passos na vida, fase em que ela reconhecerá o livro como um brinquedo, para cujo manuseio é necessário apropriação de uma linguagem – imagens, letras, sons, palavras. Quando isso ocorre, a compreensão de que a leitura é interação inicia mais cedo, devido às formas de contatos dos alunos com os textos. O desafio é bem maior quando o aluno chega aos anos finais do ensino fundamental sem esta vivência, sem esta compreensão, mas isso não exime a escola/o professor de ajudá-lo a reconhecer-se como interlocutor legítimo através da leitura, pois somente com esta percepção o leitor age como racionalidade e, tomando como referência os dados presentes no texto, é capaz de manejá-los, formular inferências e construir sentidos.

Nesta perspectiva, referenciada nos estudos realizados ao longo desta pesquisa, considero estratégias docentes capazes de favorecer a formação de hábitos de leitura:

1. Demonstrar vivência de leitura, testemunhando sobre suas experiências. O exemplo do mestre mobiliza o discípulo;
2. Criar situações de leitura e interação com diferentes tipos e gêneros de textos, explicitando, em seu fazer pedagógico, as diferentes leituras;
3. Acompanhar as experiências de leitura dos alunos, dando voz a eles. A leitura compartilhada gera motivação;
4. Experienciar, numa perspectiva interdisciplinar, diferentes tipos de leitura, para que os alunos percebam a funcionalidade de cada uma delas;
5. Criar situações de pesquisa, mobilizando leituras com base em objetivos específicos.
6. Reconhecer as iniciativas de leitura dos alunos, encorajando-os a prosseguir e ajudando-os a construir caminhos sempre que necessário;
7. Dedicar tempo à leitura, propiciando momentos de estudos, mas também de fruição;
8. Criar situações didáticas em que o falar, o ouvir e escrever requeiram práticas específicas de leitura;
9. Favorecer a compreensão de que a garantia aos vários espaços de conhecimento passa necessariamente pelo acesso à leitura;
10. Incentivar o consumo de livros, visitas às bibliotecas reais e virtuais;
11. Evitar a relação direta entre leitura e atribuição de notas e prêmios, pois isso gera um comportamento negativo para a formação do hábito leitor. A recompensa da leitura é a compreensão do texto, a sensação dela decorrente. A leitura é assim meio para a formação do conhecimento;
12. A exemplo de Sherezade, contar histórias sequenciadas aos alunos, aguçando a curiosidade. Isso favorece a formação de previsões, estabelecer relação entre as partes do texto, ativar conhecimentos prévios.

Para desenvolvimento das ações sugeridas, proponho seguir a sequência de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) segundo a qual as atividades de leitura mediada pelo professor comportam três momentos:

1. **Preparação para a leitura:** (i) estabelecer com que finalidade o texto deverá ser lido; (ii) ativar e/ou atualizar os conhecimentos prévios dos leitores; (iii) realizar previsões sobre o texto.
2. **Momento da leitura:** (i) leitura compartilhada, cujo mediador é o professor; (ii) o professor em seu papel de mediador, deverá realizar a leitura lentamente, explorando o texto do ponto de vista sintático, semântico e pragmático.
3. **Após a leitura:** avaliar a leitura. “Somente a avaliação da leitura como sequência de uma leitura compartilhada permite observar de fato em que medida ocorreu a apreensão de todas as dimensões do texto” (BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2010, p. 59).

Seguindo esta linha de trabalho, apresento agora uma proposta de sequência de atividades para o trabalho com a leitura, visando a favorecer a formação do hábito leitor, segundo a estratégia de número 3 apresentada acima: Acompanhar as experiências de leitura dos alunos, dando voz a eles. A leitura compartilhada gera motivação.

Sequência de atividades – Círculo de leitura
Tempo previsto: 20 horas/aula, distribuídas em um período de quatro semanas
Objetivos: Formar um círculo de leitura. Favorecer a formação do hábito de leitura através de vivências com textos integrais. Estimular a leitura de livros integrais. Criar espaços de socialização de leitura, a fim de aguçar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura.
Sequência de trabalho em três momentos
1º Momento – Preparação para leitura I – Seleção de livros de literatura infanto-juvenil que serão utilizados na sequência. É importante que o professor conheça os livros selecionados e que eles sejam adequados à faixa etária da turma. II – Organização da apresentação da atividade a ser proposta aos alunos, momento em que o professor deverá apresentar os objetivos da leitura e as obras selecionadas (esta apresentação pode ser através de slides, nos quais o professor pode colocar apenas as capas dos livros e ou sinopses ou, se preferir, apresentando o próprio livro), provocando a curiosidade dos alunos para a leitura. É importante selecionar obras para além da quantidade do público alvo para não forçar escolhas. III – Solicitar aos alunos que se organizem em duplas e, juntos decidam qual dos livros

<p>irão lê, a considerar o interesse da dupla.</p> <p>IV – Apresentação das obras escolhidas feitas pela dupla. Não há problemas em haver escolhas iguais por mais de uma dupla, isso pode enriquecer o diálogo sobre o texto. É interessante que o professor também escolha uma obra e participe do processo como leitor, cumprindo todos os passos propostos aos alunos, pois ele servirá de exemplo.</p> <p>V – Entregar a turma o cronograma de trabalho, explicando passo a passo de cada atividade.</p> <p>VI – Disponibilizar as obras à turma.</p>
<p>2º Momento – A leitura - Este momento deve ser intercalado por três intervalos</p> <p>I – Intervalo nº 1: Socialização de leitura: após uma semana de contato com os livros, o professor deverá criar um espaço para socialização, no qual, cada dupla falará sobre o que está lendo e, após este momento deverá apresentar um enigma sobre a história lida. Para tanto, o professor precisa explicar a turma o que é um enigma, bem como acompanhar seu processo de elaboração. A orientação do professor faz com que a turma sintam-se segura.</p> <p>II – Intervalo nº 2: Segunda socialização de leitura: após duas semanas de contato com o texto, cada dupla deve contar mais um trecho da história, mas com o cuidado de não revelar o enigma apresentado. É importante que estes momentos sejam descontraídos, para que os alunos sintam-se seguros para falar sobre suas leituras. Por isso é importante que o professor conheça as obras para que ele possa contribuir com as duplas, fazendo comentários, aguçando previsões sobre o texto.</p> <p>III – Intervalo nº 3: Apresentação geral da obra lida: neste momento cada dupla irá concluir a sua apresentação, revelando o enigma. A preparação deste momento é importante, para motivar a turma.</p>
<p>3º Momento – Avaliação de leitura</p> <p>I – Solicitar à turma que escolha uma das obras apresentadas e manifeste sua opinião sobre ela. Para tanto, é importante oferecer um roteiro prévio aos alunos. Este momento também pode ser utilizado para a troca de livros entre as duplas.</p> <p>II – Elaborar uma atividade de relacionar colunas para que cada dupla tente relacionar o título da obra à uma de suas características. (Esta atividade não visa a avaliar os alunos, mas é importante para que o professor observe se houve êxito da atividade).</p>

Acerca desta sequência é importante salientar ainda a certeza de que os objetivos nela propostos não se consolidam no tempo previsto, pois conforme já explicitarei a formação de hábito demanda tempo e convívio com a leitura. A título de sugestão, o programa de biblioteca escola (PNBE) oferece às escolas muitas obras interessantes para a faixa etária de 11 a 14 anos – público previsto nesta sequência.

Estratégias de leitura como conteúdo de ensino e aprendizagem

Seguindo o curso desta abordagem, trago nesta proposta, referenciada em Solé (1998) e Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), a defesa de que estratégias de leitura devem ser abordadas na sala de aula no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Solé (1998) defende que o ensino de estratégias deve ser inserido já nos anos finais do ensino fundamental. A autora

reforça sua defesa afirmando que “as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para compreensão de textos” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Conforme foi descrito no capítulo um e explicitado na análise de dados, as estratégias classificam-se em dois tipos, as cognitivas e as metacognitivas. As primeiras já são bastante favorecidas pela formação do hábito de leitura, visto que a vivência leitora propiciará a fluência na decodificação, a rapidez no processamento e a ampliação dos conhecimentos do leitor e, conseqüentemente, da produção de inferências.

As estratégias metacognitivas, no entanto, precisam ser orientadas e isto é função docente. É imprescindível criar situação para que os alunos aprendam a utilizar estratégias para ler em vários níveis, compreendendo que um nível pode alimentar o outro, sem necessariamente determiná-lo. Para tanto é necessário que o professor, conforme propõem Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), assuma a função de mediador, cujo comportamento deve ser provocador, favorecendo assim o diálogo entre o texto e os alunos.

Uma das mais relevantes estratégias metacognitivas de leitura é o estabelecimento de objetivos, pois remete a consciência do leitor sobre o ato de ler. Neste caso, é importante orientar os alunos que, para um mesmo texto, o leitor pode definir objetivos distintos a depender da situação de leitura. A charge que segue pode exemplificar esta afirmação:



O gênero charge tem sido bastante utilizado em provas de concursos e nas avaliações da educação básica. É um gênero que, com pouquíssimos enunciados ou às vezes nenhum consegue retratar uma situação sociodiscursiva e, por isso, requer do leitor ativação dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. Assim como os demais textos, o como ler uma charge depende do objetivo do leitor. Quando lido/visto na página virtual da UOL por um leitor que passeia pelas páginas de notícias, é um texto de leitura rápida, em que o leitor observa e, quando entende, às vezes compartilha ou curte, caso seja usuário de redes sociais. Estando numa situação de leitura em contexto de ensino e aprendizagem, a abordagem deve ser outra, ficando a cargo do professor, enquanto mediador de leitura, a definição dos objetivos e a mediação para a compreensão.

Seguindo a proposta de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), a primeira etapa da leitura é fase de preparação. Nesta etapa, a finalidade da leitura precisa estar bem definida para o professor, enquanto mediador. Cabe a ele traçar os rumos da aula, tendo consciência de que forma sua abordagem favorecerá a formação do leitor. Os objetivos traçados devem ser apresentados aos alunos, de forma que eles entendam o porquê da leitura.

Na sequência de trabalho com o gênero charge que está sendo utilizado como exemplo, posso definir como objetivo para o professor: Explicar como a relação lógica, semântica e discursiva favorece a construção do sentido do texto. O objetivo para o aluno já seria compreender que a relação entre as partes do texto (verbal – verbal e verbal e não verbal) favorecem a compreensão leitora. O objetivo a ser apresentado para o aluno precisa unir estes dois de forma a fazê-lo entender o porquê da leitura – ler para aprender a ler este gênero. Neste caso, é importante que o professor contextualize o gênero, falando de sua representatividade social, do porquê de sua inserção na escola. Isto favorece a desescolarização da leitura. É importante que o aluno compreenda que se aprende a ler na escola para entender os textos que circulam fora dela. Para interagir em contextos sociais em que os textos são integrais, que têm sentidos mostrados e definidos por um contexto.

O segundo passo, ativar e/ou atualizar os conhecimentos prévios dos leitores, pode ser realizado com a utilização dos contextualizadores. Neste caso, o local, o período em que foi publicado e o gênero podem mobilizar os saberes e ajudar os alunos a formular inferências sobre o texto e sua finalidade. Essas informações podem ainda favorecer a realização de previsões, terceira parte da

sequência. O professor pode apresentar apenas a imagem e informar à turma que há uma parte verbal, composta por apenas uma palavra, incitando-os a prevê-la ou fazer o contrário, apresentar apenas a parte verbal e pedir à turma para prever a não verbal.

A parte verbal traz o termo *panelaço*. Num plano meramente linguístico, ela significa panela grande e passa bem distante de favorecer a compreensão do texto. O professor pode estimular a construção do sentido a partir do emprego deste termo.

No momento da leitura integral, quando ocorre a relação entre as duas partes do texto (verbal e não verbal), o professor deverá mediar a reconstrução do sentido explorando-o do ponto de vista sintático, semântico e pragmático. Para tanto podem ser feitas perguntas como: Quem é a pessoa retrata na charge? Através da imagem é possível prever o espaço físico em que ela se encontra? O que há nas mãos dela? O que a posição das mãos nos indica? O que é um panelaço? Qual o sentido da palavra panelaço neste contexto? É importante trazer a memória da turma que panelaço é o nome dado às manifestações de reivindicação populares, devido ao uso de panelas e demais utensílios domésticos para provocar barulho através das batidas. Assim, o texto vai pouco a pouco ganhando sentido e a compreensão pode se efetivar com maior rapidez. É nessa perspectiva que a função mediadora é importante.

As respostas apresentadas ajudam a (re)construir o sentido do texto, porém mais que isso ajuda o aluno a perceber que a leitura requer atenção, que todas as partes de um texto precisam estar inter-relacionadas, requer ativação de conhecimentos prévios e que ler é criar estratégias de compreensão.

O último ponto da sequência proposta, a avaliação, pode ser feita com um texto do mesmo gênero ou com texto de outro gênero que focalize o mesmo assunto. É fundamental que o professor crie oportunidades para que os alunos percebam os caminhos da leitura, pois assim, compreenderão quais estratégias favoreceram a compreensão e isto é metacognição.

Solé (1998) argumenta que o ensino de estratégias é importante para que os alunos percebam que a leitura está para além dos limites da decodificação. As estratégias denotam um leitor que percebe quando a compreensão não está ocorrendo. Isso significa que ele monitora a própria compreensão. No livro

Estratégias de leitura, a autora apresenta como estratégias relevantes para serem consideradas no ensino de leitura:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura: Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo? 2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto...? 3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; v. ponto 1. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo? 4. Avaliar a consciência interna do conteúdo expresso pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Esse texto tem sentido? As ideias expressas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldade apresenta? 5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo –? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos? 6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões. Qual poderia ser o final desse romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? (SOLE, 1998, p. 74).

É nessa perspectiva que reitero a relevância da leitura mediada, para que os alunos consigam, pelo experimento, desenvolver tipos diferentes de leitura, sabendo adequá-la aos seus objetivos. Com base neste princípio, além do exposto por Solé (1998) proponho como estratégias a serem inseridas nos planos docentes para as atividades de leitura:

1. Utilizar elementos contextualizadores (assinaturas, localização, data, e elementos gráficos) e perspectivas (título, início e autor) importantes recursos para (re)construir o contexto de produção dos textos;
2. Exercitar previsões sobre o texto, tais como: Quem escreveu? Com que finalidade? A quem é dirigido? Pertence a qual gênero? Qual o suporte utilizado para a publicação? De que trata o texto? Qual a defesa do autor? Ele fala do tema sob qual perspectiva?
3. Estabelecer relações semânticas entre as partes do texto, criadas a partir do uso de repetidores (recorrência, paralelismo e definitivização), de substituidores (paráfrases, anáforas, catáforas e

exóforas) e de sequenciadores. Não há compreensão sem processamento sintático (Leffa, 1996);

4. Estabelecer relações lógicas entre as partes do texto, tais como pressuposições, implicações, relações de causa e consequência e argumentações;
5. Exercitar atividades de leitura, utilizando esquemas, plano e a elaboração de resumos;
6. Exercitar a (re)construção do sentido das palavras do texto, estabelecendo relações entre elas e as demais palavras ou expressões, com base a rede significativa presente no texto;
7. Localizar e hierarquizar as informações durante a leitura de textos contínuos;
8. Formular comentários sobre o texto, como forma de averiguar a compreensão;
9. Realizar leituras nos dois níveis de interpretação: o literal e o metafórico.
10. Externar compreensão sobre os textos, autoverificação da compreensão.

É importante reiterar a importância da mediação do professor para que o aluno aprenda a ler utilizando estratégias. O uso será, destarte, aprendido pelo exemplo, ou seja, para que os alunos passem a utilizar estratégias é necessário que o professor mediador as utilize e explique o processo para o aluno. Como forma de exemplificar estas afirmações, apresento sequência de atividades para o ensino de estratégias de leitura, tomando como referência o item cinco das estratégias citadas acima: Exercitar atividades de leitura, utilizando esquemas, plano e a elaboração de resumos. Segue sequência de atividades, cujo público alvo são alunos de 8º ou 9º ano do ensino fundamental.

Sequência de atividades – Estratégias de leitura
Tempo previsto: 8 horas/aula
Objetivos: Desenvolver estratégias para a leitura de texto de estudo. Exercitar atividades de leitura, utilizando esquemas, plano e a elaboração de resumos.

Sequência de trabalho em três momentos
<p>1º Momento – Preparação para leitura</p> <p>I – Seleção de texto para a leitura coletiva. O professor pode selecionar um texto curto presente nos livros de História, Geografia, Ciência ou pode optar por texto que aborde questões sociais, um artigo, por exemplo, e, a partir dele, organizar sua sequência de trabalho.</p> <p>II – Apresentar a turma os objetivos da leitura, explicando o que irá ser abordado na aula e o tipo de leitura que irão exercitar – ler para aprender.</p> <p>III – Levantar conhecimentos prévios sobre o conteúdo do texto, para motivar a leitura e sobre as estratégias utilizadas pelos alunos quando leem textos em situações de estudo.</p>
<p>2º Momento – A leitura</p> <p>I – Realizar leitura integral do texto. Pode ser individual ou coletiva.</p> <p>II – Questionar a turma: Qual o assunto central deste texto? Com base nas respostas explicar à turma que a localização desta informação favorece a leitura, pois o texto se desenvolve a partir de um assunto ou tema.</p> <p>III – Definido o assunto, realizar segunda leitura, agora de forma mediada, buscando localizar e interligar as informações do texto, formado, assim, esquemas de leitura.</p> <p>IV – Resgatar o texto a partir do esquema feito. Neste momento, convém sistematizar, explicando à turma os conceitos estudados de esquema, de plano, mostrando ao aluno as vantagens em utilizar estas técnicas nos momentos de leituras de estudo.</p> <p>V – Construir um resumo do texto, a partir do esquema feito.</p>
<p>3º Momento – Avaliação de leitura</p> <p>1º opção: Resgatar com a turma as principais informações presentes no texto em estudo, sem a ele consultar.</p> <p>2º opção: Exercitar a leitura de um texto, visando a elaboração de esquema e resumo.</p>

Acerca desta proposta de atividade é importante salientar que a linguagem utilizada para explicar as estratégias de leitura deve ser adequada ao público alvo, se for muito técnica não favorecerá a compreensão dos alunos. Também considero importante dedicar mais tempo da aula à vivência em leitura, ao experimento do que explicitação de nomenclaturas técnicas. É importante que o aluno aprenda pela experiência. Ressalto ainda que a escolha por esta atividade envolvendo a produção de esquemas e resumos têm duas justificativas possíveis: (i) a escola solicita desde muito cedo que o aluno apresente resumos, mas esquece de ensiná-los como fazer. (ii) os alunos precisam compreender que a leitura é útil para o estudo das outras áreas e que a prática de leitura favorece a aprendizagem como um todo.

A resposta para a quarta questão desta pesquisa – Como favorecer a produção de inferências no momento da interação texto e leitor, em contexto de

ensino e aprendizagem de leitura? – está no ensino de estratégias de leitura. Ao mediar a leitura seguindo os passos aqui já apresentados é possível favorecer a produção de inferências em atividades de leitura mediada. Eis o porquê da necessidade de ampliação do tempo para as aulas e exercícios de leitura. O uso constante de estratégias faz delas hábito e, à medida que o aluno exercita leitura de forma consciente, mais formula inferências e maior é a sua capacidade de compreender os textos lidos.

CONCLUSÃO

A história da leitura, felizmente, não tem fim. Depois do último capítulo e antes do já mencionado índice copioso, nosso autor deixou várias páginas em branco para o leitor acrescentar mais pensamentos sobre a leitura, temas obviamente esquecidos, citações pertinentes, eventos e personagens ainda no futuro. Há algum consolo nisso. Imagino deixar o livro na mesinha-de-cabeceira, imagino abri-lo hoje à noite, amanhã à noite ou depois de amanhã, imagino que direi a mim mesmo: "Não acabou" (MANGUEL, 2004, p. 183).

Assim como Manguel (2004), no último parágrafo de *Uma história de leitura*, tenho plena certeza de que esta abordagem sobre leitura "não acabou". As páginas em branco que ora deixo completar-se-ão à medida que novas perguntas surgirem, suscitando pesquisas, revelando que há ainda muito aprender sobre leitura.

Os desdobramentos utilizados neste texto permitiram renovar e ampliar o conhecimento teórico sobre leitura, ao mesmo tempo em que permitiram compreender como ocorre este fenômeno complexo que vai da percepção visual à construção do sentido. Este percurso, associado às atividades de pesquisa, favoreceram levantar hipóteses e formular respostas sobre as quatro questões que nortearam este estudo.

O estudo sobre os modelos de leitura possibilitou ampliar a visão sobre este fenômeno, favorecendo a compreensão de que o significado constrói-se a partir do texto, fruto do resultado de um esforço cognitivo que envolve um conjunto de conhecimentos, os objetivos do leitor e a motivação para a leitura.

No conjunto de conhecimentos estão o enciclopédico (ou conhecimento de mundo), o linguístico e o interacional. Embora os conceitos de cada um já tenham sido apresentados e exemplificados é importante reafirmar a interdependência entre eles, a fim de enfatizar que o desenvolvimento deste sistema de conhecimento ocorre pelo convívio com textos, seja na hora da leitura, seja na escrita ou nas interações sociais mediadas pela oralidade. Isso significa que o ambiente, as situações vividas pelo indivíduo definem sua formação, o homem é ser de linguagem e nela estão os traços que o definem (BAKHTIN, 2014). É preciso considerar este fator ao propor vivências de leitura.

Com base neste aprendizado, tornou-se bem mais fácil ir a campo. Ao buscar respostas para a primeira questão de pesquisa – Os alunos do 8º ano do

ensino fundamental são competentes para realizar atividades de leitura individual? – observei que os alunos sentem dificuldade para compreender os textos, todavia, isso só ocorre quando não conseguem interagir pela leitura. Percebi que vários fatores concorrem para isso, conforme foi apresentado no capítulo três deste trabalho, porém dois se sobressaem: a pouca vivência com a leitura e a falta de estratégias para realizá-la. Isso denota e reafirma que a escola tem um importante papel na formação deste aluno e indica a necessidade de uma mudança nos rumos que tem conduzido a prática escolar de leitura.

Durante a pesquisa, observei que quando o leitor tem objetivos para a leitura, motiva-se para realizá-la e busca meios para encontrar sentido, todavia por ter ainda limitações de conhecimentos, embora atípicos para fase de escolarização em que se encontram, recorrem com frequência à linearidade do texto e, quando arriscam respostas, retiram-na do que está dito na superfície, atitude de um leitor ainda em fase bem iniciante.

Essa postura traz indícios dos modelos de leitura cultivados pela escola, mas também do pouco contato com a leitura. É relevante explicitar que este quadro é possível de ser alterado, pois, durante as atividades de leitura mediada desenvolvidas ao longo desta pesquisa, observei que após o momento de insegurança, denotado pelo silêncio, havia a reação paulatina de quem busca sentido na leitura e arrisca interagir, utilizando, para tanto, as estratégias tematizadas durante a pesquisa.

Foi possível perceber ainda que, ao ter objetivos para a leitura, os alunos dedicam maior atenção à atividade e isto favorece a compreensão nos momentos de leitura individual e mediada. É importante salientar que os alunos só começam a dispensar maior atenção ao texto quando a leitura começa a fazer sentido para eles. Eis a importância das atividades de preparação para a leitura, apresentada na proposta de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010).

Ao observar o comportamento individual dos alunos durante a leitura, percebi, através dos olhares distantes, da forma de sentar, dos movimentos constantes e da rapidez ou lentidão do processamento do texto, que eles sentem grande dificuldade para realizar leitura silenciosa, focalizando a atenção no texto. As condições do ambiente, tais como iluminação, temperatura e barulho podem ser as causas desta dispersão, todavia é necessário ampliar os exercícios individualizados de leitura.

O estudo acerca das estratégias de leitura, bem como as atividades de pesquisa sobre o uso dessas estratégias durante a leitura, mobilizadas pela segunda questão desta pesquisa – Quais estratégias cognitivas e metacognitivas são utilizadas pelos alunos durante as atividades de leitura? – favoreceu a percepção de que os alunos utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas, contudo com as limitações impostas pelo coeficiente de conhecimento. Estratégias como reler um trecho para tentar compreendê-lo, buscar o sentido das palavras no dicionário, localizar informações no texto já se fazem presente na prática leitora dos alunos público alvo desta pesquisa. Certamente o uso do dicionário e das demais estratégias citadas não são práticas naturais, mas adquiridas na escola. Isto demonstra que frentes já foram abertas e que as estratégias de leitura podem minimizar os déficits encontrados na competência leitora, sobretudo se houver a formação de uma consciência metacognitiva. O professor, enquanto mediador, pode, assim, favorecer bastante a formação deste leitor, através do ensino de estratégias de leitura, tais como as citadas no capítulo anterior.

As constatações obtidas a partir a terceira questão de pesquisa – As inferências produzidas pelos alunos durante as atividades de leitura favorecem a compreensão do texto? – também foram de fundamental importância nesta trajetória de estudo e pesquisa. Observei que os alunos realizam inferências durante a leitura e isto é um indício de que buscam compreender os textos. Destarte, quanto mais houver possibilidades de os alunos lerem, melhor desempenho terão, pois a experiência favorecerá a produção de previsões, de inferências.

É nessa perspectiva que reafirmo que o caminho para ajudar os discentes a romper com suas limitações no momento da leitura é fazendo dela um conteúdo de ensino e aprendizagem, todavia não sob um enfoque de transmissão de conhecimento, pois isso já está comprovado que não funciona, mas, conforme propõe Smith (1999) pelo experimento, pela vivência, pela compreensão do processo e da percepção de que vale a pena ser leitor, por não ser a leitura apenas uma das ações presentes no cotidiano escolar, mas por ser uma constante na vida e por ajudar a compreender o mundo.

Diante do exposto, é necessário ainda considerar que os desafios da leitura estão presentes desde o início da vida humana, quando a criança começa a receber informações e mensagens sobre conceitos e comportamentos sociais. Associado ao desenvolvimento físico, o desenvolvimento cognitivo vai lapidando as

formas de pensar e de agir. Nessa interação, o ser aprende a viver em sociedade, a ler o contexto em que está inserido e a formar juízos sobre ele. A formação do leitor precisa estar vinculada a tudo isso.

Freire (2011) enfatiza que a leitura do contexto social se dá pela experiência, porém a leitura da palavra ocorre, normalmente, em contextos específicos de aprendizagem, no qual um sujeito mais experiente colabora com o aprendizado do menos experiente. Assim, com graus de complexidade diferentes, o desafio da leitura persiste por toda a vida, uma vez que imanente ao encontro com o texto estará sempre o desafio de uma dupla descoberta: desvendar um código e compreender uma mensagem.

Assim, coloco uma pausa nesta abordagem, porque muito ainda tenho que estudar sobre o assunto. Frente ao exposto, até o presente momento tenho duas certezas: a de que é possível favorecer a formação da competência leitora quando o professor assume a função de mediador e projeta com nitidez os níveis de leitura que espera de seus alunos e a de que por ser professora de língua portuguesa não posso negligenciar a função que me foi delegada: favorecer a formação do leitor.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean- Michel: **A linguística textual: iniciação à análise textual dos discursos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. – São Paulo: Parábola, 2010.
- ARAÚJO, Antonia Dilamar. **Leitura de textos eletrônicos: diagnosticando estratégias de compreensão**. In: TOMICH, Lêda Maria Braga (org.) Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. Bauru, SP: EDUSC, 2008
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. – São Paulo: Contexto, 2010.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- FRANÇOZO, Edson; ALBANO, Eleonora. **Virtudes e vicissitudes do cognitivismo, revisitadas**. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs) **Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos**. – São Paulo: Cortez, 2004.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. – 6. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, Ângela. **Abordagens da leitura**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14. p. 13-22, 1º sem. 2004

_____. **Leitura, ensino e pesquisa**. 4. ed., Campinas, SP – Pontes Editores, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed., Campinas, SP – Pontes Editores, 2013a.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed., Campinas, SP – Pontes Editores, 2013b.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 3.ed. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça; LIMA, Maria Luiza Cunha. **Do cognitivismo ao sociocognitivismo**. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs) *Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos*. – São Paulo: Cortez, 2004.

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

_____. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto**. In: Vilson J Leffa; Aracy Ernet. (org.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETTER, Margarida. **Linguagem, língua, linguística**. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1998.

SOUZA, Ana Cláudia de; RODRIGUES, Cássio. **Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura**. In: TOMICH, Lêda Maria Braga (org.) Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

TOMITCH, Lêda Maria Braga (org.) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

TORRES, Ana Cecília da Gama. **A memória de trabalho e a lacuna de pesquisa sobre compreensão em leitura em língua estrangeira**. In: TOMICH, Lêda Maria Braga (org.) Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

TUMOLO, Celso Soufen. **Especificações e pré-testagem: etapas essenciais na elaboração de testes de leitura em língua estrangeira**. In: TOMICH, Lêda Maria Braga (org.) Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

VIEIRA, Josalba Ramalho. **Interface entre pesquisa em leitura e teorias literárias de leitura**. In: TOMICH, Lêda Maria Braga (org.) Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf

APÊNDICES



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

APÊNDICE 01: TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma abordagem sociocognitiva”. Neste estudo pretendemos investigar a competência leitora de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Em outras palavras, iremos investigar como ocorre a compreensão dos textos e que fatores favorecem para este processo.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto resume-se basicamente em dois itens: 1) o ensino de leitura apresenta-se como um dos grandes desafios para o professor de língua portuguesa, uma vez que os indicadores comprovam que os alunos não tem conseguido desenvolver proficiência em leitura. 2) Este trabalho pode contribuir, tanto com a prática docente, como com outros pesquisadores, por compreender a leitura como interação possível tanto no contexto escolar, como no social.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): assume-se o paradigma da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, uma vez que, por envolver seres humanos em contexto escolar, considera-se este o método mais apropriado. Trata-se de uma pesquisa que ocorrerá durante as aulas de língua portuguesa, tendo a observação com técnica fundamental. O corpus de análise constitui-se dos protocolos de leitura do tipo: diário de bordo, nos quais serão registrados as anotações e reflexões vivenciadas durante o processo de ensino e aprendizagem de leitura; gravações de áudio envolvendo interações entre professor e aluno e aluno e aluno, no transcorrer das atividades; exercícios, envolvendo questões discursivas e objetivas, propostas durante as aulas e respondidas pelos alunos. Os dados coletados para o estudo serão organizados em forma de relatos de observação e análise de atividades de leitura. Realizadas todas essas etapas, partir-se-á para a elaboração do texto que condensará os dados obtidos, ou seja, o resultado da pesquisa e as constatações possíveis durante o processo.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Convém ressaltar que uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os torna suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, pode gerar críticas depreciativas ao

falante. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vargem Grande, 10 de dezembro de 2014.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: VALNECY OLIVEIRA CORRÊA SANTOS
ENDEREÇO: RUA NOVA, Nº 288 - CENTRO
CIDADE – VARGEM GRANDE - MA - CEP: 65430-000
FONE: (98)91491309 / E-MAIL: VALNECYCORREA



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

APÊNDICE 02: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma abordagem sociocognitiva”**. Nesta pesquisa, pretendemos investigar a competência leitora de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem de leitura, em outras palavras, iremos investigar como ocorre a compreensão dos textos e que fatores favorecem para este processo.

Os motivos que nos levam a pesquisar esse assunto resumem-se basicamente em dois itens: 1) o ensino de leitura apresenta-se como um dos grandes desafios para o professor de língua portuguesa, uma vez que os indicadores comprovam que os alunos não tem conseguido desenvolver proficiência em leitura. 2) Este trabalho pode contribuir, tanto com a prática docente como com outros pesquisadores, por compreender a leitura como interação possível tanto no contexto escolar, como no social. Espera-se, assim, ao final da pesquisa ampliar a competência leitora dos alunos envolvidos, uma vez que o estudo do referencial teórico especializado corrobora para a defesa de que a leitura, quando realizada com base em objetivos previamente definidos, conforme se propõe neste trabalho, favorece o desempenho e o desenvolvimento cognitivo do leitor. No que concerne ao aluno-leitor, tem-se como propósito que ele passe a compreender o texto como objeto de interação, no qual os interlocutores dialogam e, somente assim, constroem sentidos através da leitura. Na relação professor/aluno, estabelecida durante a observação participante, espera-se compreender como as atividades mediadas contribuem para que o aluno-leitor ative com maior proficiência as estratégias cognitivas e metacognitivas. Espera-se, ainda, com a redação deste trabalho, contribuir com o processo de ensino aprendizagem, possibilitando que outros docentes, ao ter acesso à pesquisa e aos seus resultados, possam ampliar as possibilidades de trabalho com a leitura em situações didáticas, favorecendo assim o encontro entre texto e leitor.

Para este estudo, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): assume-se o paradigma da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, uma vez que, por envolver seres humanos em contexto escolar, considera-se este o método mais apropriado. Trata-se de pesquisa de campo que ocorrerá durante as aulas de língua portuguesa, tendo a observação com técnica fundamental. O corpus de análise constitui-se dos protocolos de leitura do tipo: diário de bordo, nos quais serão registrados as anotações e reflexões vivenciadas, durante o processo de ensino e aprendizagem de leitura; gravações de áudio envolvendo interações entre professor e aluno e aluno e aluno, no transcorrer das atividades; exercícios, envolvendo questões discursivas e objetivas, propostas durante as aulas e respondidas pelos alunos. Os dados coletados para o estudo serão organizados em forma de relatos de observação e análise de atividades de leitura. Realizadas todas essas etapas, partir-se-á para a elaboração do texto que condensará os dados obtidos, ou seja, o

resultado da pesquisa e as constatações possíveis durante o processo.

Para participar deste estudo, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Convém ressaltar que uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os torna suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, pode gerar críticas depreciativas ao falante. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____,
portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vargem Grande – Ma, 10 de dezembro de 2014.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: VALNECY OLIVEIRA CORRÊA SANTOS
ENDEREÇO: RUA NOVA, 228 - CENTRO
CIDADE – VARGEM GRANDE UF - MA CEP:65430-000
FONE: (98) 91491309 / E-MAIL: VALNECYCORREA@HOTMAIL.COM

ANEXOS

ANEXO 01: DECLARAÇÃO**DECLARAÇÃO**

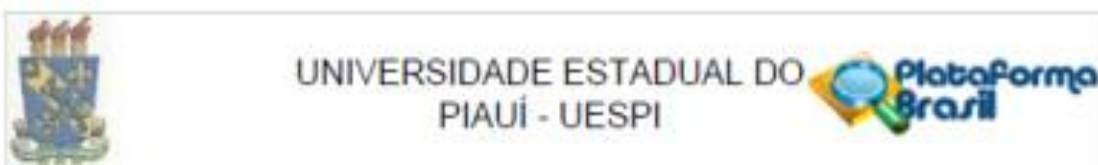
Eu, **Conceição de Maria Almeida Silva**, na qualidade de responsável pela **ESCOLA COMUNITÁRIA DOM JOÃO ANTONIO FARINA**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **A LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma abordagem sociocognitiva** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Valnecy Oliveira Corrêa Santos**; e **DECLARO** que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a referida pesquisa.

Vargem Grande, 30 de novembro de 2014.

Conceição de Maria Almeida Silva
ASSINATURA E CARIMBO

Conceição de Maria Almeida Silva
Diretora Geral / Pedagoga
RG: 5112393-2

ANEXO 02: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma abordagem sociocognitiva

Pesquisador: Valnecy Oliveira Corrêa Santos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 38719014.7.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 922.392

Data da Relatoria: 12/12/2014

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa investigará a competência leitora de 33 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto adotará a linha de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista do tipo pesquisa de campo. Durante a pesquisa serão desenvolvidas atividades de leitura, considerando o processo didático regular. A pesquisadora adotará como método a observação participante, registrando os dados coletados em diário de bordo e em gravações de áudio para posterior análise. Ao final da pesquisa, se pretende elaborar proposta de trabalho com a leitura no qual se procurará compreender o texto, todos os fatores que permeiam a construção de(os) sentido(s) e os processos que envolvem a leitura enquanto atividade de compreensão. Sob o paradigma interpretativista, esta pesquisa de campo ocorrerá durante as aulas de língua portuguesa, ao longo do segundo semestre de 2014.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a competência leitora de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Entende-se por competência leitora, tendo como base o conceito de competência proposto por Perrenoud (2000), a capacidade de relacionar o saber acumulado às novas situações de interação.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2336

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (96)3221-8858

Fax: (96)3221-4749

E-mail: comiteceducauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 922.392

Objetivo Secundário:

1. Observar a competência leitora dos alunos em atividades de leitura subsidiadas por objetivos previamente estabelecidos. 2. Analisar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas nas atividades de leitura. 3. Identificar os fatores que favorecem a compreensão leitora durante a atividade de leitura individual e mediada. 4. Elaborar uma proposta para o trabalho com a leitura no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que favoreça o desenvolvimento da competência leitora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os torna suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa.

Benefícios:

Esta pesquisa traz como benefício pessoal, advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, a oferta de oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa dos alunos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

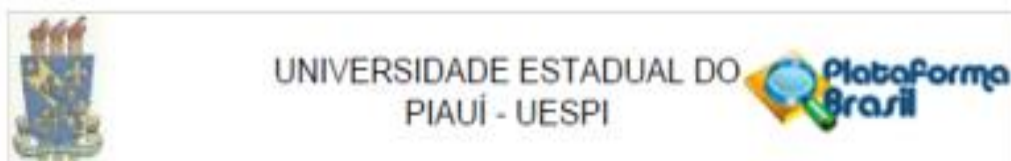
UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4740

E-mail: comiteeetcauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 922.292

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, as pendências geradas anteriormente foram:

1. INSERIR OS RISCOS NO TERMO DE ASSENTIMENTO;
2. Mencionar a Forma de Assistência no TERMO DE ASSENTIMENTO;
3. Atualizar o cronograma de execução da pesquisa (colocar o início da pesquisa somente após o recebimento do parecer de aprovação do CEP UESPI, sugere-se realizar previsão de pelo menos 3 meses após a submissão e envio do protocolo de pesquisa à Plataforma Brasil).

Foram apresentados:

1. Inseriu os RISCOS e FORMA DE ASSISTÊNCIA no Termo de Assentimento.
2. Atualizou o cronograma, colocando NO CRONOGRAMA o período de coleta de dados de janeiro a fevereiro de 2015. Porém, no preenchimento do campo "Metodologia de Análise de dados" consta: "Sob o paradigma interpretativista, esta pesquisa de campo ocorrerá durante as aulas de língua portuguesa, ao longo do segundo semestre de 2014"

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS N°466/12 (que revogou a Res. N°196/96) e seus complementares que regulamentam as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

REVER O PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA E PADRONIZAR EM TODO O PROJETO, NÃO SOMENTE NO CRONOGRAMA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS N°466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4740 E-mail: comtedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 922.392

Considerações Finais a critério do CEP:

TERESINA, 18 de Dezembro de 2014

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (88)3221-8858

Fax: (88)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO 03: TEXTO DE APOIO

Porque as formigas se cumprimentam?

Quantas vezes você já se deparou com uma pequena trilha de formigas e observou-as? Várias delas em um sentido, várias delas no sentido oposto? E quando elas se encontram no meio do caminho, param para se “cumprimentar” e prosseguem...

Na realidade esse fenômeno ocorre porque as formigas possuem um sistema de comunicação muito peculiar através das antenas. O que ocorre de fato é o reconhecimento através do cheiro umas das outras, para detectarem se fazem parte do mesmo ninho.

Por questões de segurança, as formigas não aceitam intrusos em sua colônia (formigueiro) e por isso a necessidade de estarem sempre atentas ao menor sinal de invasão de alguma formiga estranha ou até mesmo doente, quando é imediatamente isolada do grupo.

As formigas produzem através de uma reação química o chamado feromônio que é exalado através de glândulas marcando o caminho percorrido e servindo de comunicação entre elas.

O feromônio é secretado por alguns animais influenciando o comportamento ou o desenvolvimento morfológico de outros animais da mesma espécie, como é o caso também das mariposas.

(<http://www.vocesabia.net/curiosidades/porque-as-formigas-se-cumprimentam>)