

Leitura compreensiva Um estudo de caso¹

(Reading for comprehension; a case study)

Graciela Inchausti de JOU²

Tânia Mara SPERB³

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ABSTRACT: The present study has its theoretical background on the information processing theory. Through this approach, the process of comprehensive reading is analyzed as a situation of problem solving. Thus, the decodification of the letters becomes the initial stage of the problem and the comprehension of the text the final one. Along this process, cognitive and metacognitive strategies are focused in the understanding of the text structures, emphasizing the macro and the superstructure. This study analyzed, through a case study, this interaction in an efficient reader, the Portuguese teacher. Different instruments were used in order to collect data: personal field notes, audio-taped interviews and audiotaped readings. This paper also discusses the teaching of reading in the classroom.

¹ O artigo faz parte da Tese de Doutorado da primeira autora, sob a orientação da segunda, na pós Graduação em Psicologia da UFRGS.

² Professora da PUCRS e Doutora em Psicologia pela UFRGS
Email: grajou@terra.com.br

³ Professora da UFRGS e Doutora em Psicologia pela University of London

LEITURA COMPREENSIVA

RESUMO: O presente estudo tem como referencial teórico o enfoque de processamento de informação, o qual permite considerar o processo de leitura compreensiva como uma situação de resolução de problema. Desta maneira, a decodificação das letras constitui-se como o estado inicial do problema e a compreensão do texto, o estado final. Ao longo desse processo de compreensão, as estratégias cognitivas e metacognitivas do leitor interagem com as estruturas do texto (micro, macro e superestrutura). Neste trabalho, baseado em um estudo de caso, analisam-se os procedimentos de leitura de uma professora de Português. Utilizaram-se: notas de campo, entrevistas semiestruturadas e leituras gravadas em áudio. Discute-se ainda sobre a possibilidade de ensino destes procedimentos no contexto formal de aprendizagem escolar.

KEYWORDS: cognition, information processing, metacognition, macrostructure.

PALAVRAS CHAVES: cognição, processamento de informação, metacognição, macroestrutura. Introduction.

INTRODUÇÃO

A leitura compreensiva é considerada, pela maioria dos autores, como um processo de significação, no qual participam o sujeito e o objeto da leitura (Leffa, 1996; van Dijk, 1997). Especificamente, pode-se dizer que a leitura é um processo comunicativo que envolve um leitor inter-

pretando as intenções comunicativas de um escritor, registradas em um texto.

Na leitura compreensiva, devem ser destacados dois aspectos importantes na atividade do leitor frente ao texto. Por um lado, a interação do leitor com o texto, a qual ocorre através da construção das macroestruturas e, por outro, a interação do leitor com sua cognição, que ocorre através da utilização dos processos metacognitivos. Considera-se que essas duas variáveis estão presentes nos leitores eficientes.

Quanto ao primeiro aspecto, a interação do leitor com o texto, torna-se importante analisar, nessa interação, a estrutura textual. O texto formal, presente no ato de leitura, tem características lingüísticas próprias. Tais características constituem as estruturas que determinam a coerência textual, ou seja, micro, macro e superestrutura. Vários autores estudaram a influência das estruturas textuais na compreensão da leitura (Alliende & Condemarín, 1987; Koch & Travaglia, 1990; van Dijk & Kintsch, 1983; van Dijk, 1997). Segundo van Dijk (1997), as microestruturas, ou estruturas superficiais, são as proposições individuais e suas relações tornam possível iniciar a compreensão do texto; a macroestrutura é uma representação abstrata da estrutura global de significado de um texto, portanto, de natureza semântica que permite capturar o enredo do mesmo; a superestrutura é também uma estrutura global e possibilita identificar os tipos de textos, como narrativos, argumentativos, etc. Quando o sujeito inicia a leitura, codificando as primeiras proposições, ativam-se múltiplos conceitos na memória semântica. Essa ativação inicial é apenas associativa, o que não garante uma real compreensão do texto. Para que ela ocorra efetivamente, aponta o autor, o leitor precisa avançar na leitura do texto e estabe-

LEITURA COMPREENSIVA

lecer relações entre as seqüências textuais e os esquemas semânticos ativados da memória de longo prazo (MLP). A partir dessas relações, o leitor tem condições de realizar inferências sobre as proposições do texto, construindo as macroestruturas.

Van Dijk (1992) indica que a atividade de leitura atravessa diferentes fases com relação à compreensão de texto. As mesmas fases ele reconhece no desenvolvimento da capacidade de leitura do indivíduo. Para o autor, em um primeiro momento, o indivíduo adquire a habilidade de compreender palavras e frases, ou seja, microestruturas, utilizando-se da capacidade associativa da memória semântica que o habilita a decodificar e a estabelecer as relações lexicais e sintáticas. Posteriormente, quando a capacidade inferencial já se desenvolveu, passa a relacionar as microestruturas, organizando-as em macroestruturas. De acordo com o autor, qualquer uma dessas fases necessita ser aprendida e reaprendida antes de tornar-se automatizada, como todo conhecimento procedural. Todavia, compreender textos mais específicos, como por exemplo artigos científicos ou econômicos, demanda, além disso, um conhecimento especializado.

Com relação ao segundo momento, o autor ressalta a interação do leitor com sua própria cognição que envolve o estudo da metacognição.

Para Brown (1980), as habilidades metacognitivas para leitura seriam representadas pelo planejamento deliberado de estratégias. Estas estratégias seriam:

- Definir a finalidade da leitura (a exemplo de: Vou ler o texto para fazer um resumo dele)
- Identificar uma hierarquia entre os segmentos do texto (Esta definição é importante)

GRACIELA DE JOU & TÂNIA SPERB

- Concentrar a atenção naqueles segmentos que exigem mais (Isto aqui é novo para mim)
- Monitorar a qualidade da leitura (Não entendi bem esse trecho)
- Controlar se o objetivo inicial está sendo atingido (Vou conseguir fazer o resumo)
- Auto-regular-se quando o monitoramento assim o exigir (Vou ler mais devagar essa frase)
- Auto-regular o nível de concentração se este tornar-se menos eficiente (Vou me concentrar na leitura).

Posteriormente, Palincsar e Brown (1984) categorizaram, a partir de suas pesquisas, as seis funções essenciais que caracterizam um leitor eficiente, sendo elas:

- Entender que o objetivo da leitura é construir significado,
- Ativar os conhecimentos prévios relevantes,
- Centrar a atenção nas idéias principais do texto,
- Avaliar o significado construído,
- Verificar as interferências entre o conhecimento prévio e as novas informações,
- Supervisionar as funções anteriores para avaliar a compreensão.

Através do treino, todos esses processos são rapidamente executados pelo leitor eficiente e, na maioria dos casos, sem que este tome consciência deles. Segundo as autoras, o leitor pode, no entanto, voltar a tomar consciência de seu processo de leitura. Esse retorno é possível por

LEITURA COMPREENSIVA

meio da capacidade metacognitiva que permite ao sujeito refletir sobre sua cognição.

Os pesquisadores dessa área têm avançado bastante na operacionalização do conceito de metacognição. No entanto, persiste a dificuldade em separar as atividades cognitivas das metacognitivas, já que as últimas não deixam de ser uma atividade cognitiva. De acordo com Nelson e Narens (1996), é necessário levar a efeito estudos empíricos e teóricos que permitam caracterizar as várias diferenças entre essas duas atividades.

Uma das maneiras de diferenciar a atividade cognitiva da metacognitiva, indicada pelos autores da área, é considerar o grau de consciência envolvido em ambas. Segundo Brown (1980), as atividades cognitivas estariam abaixo do nível de consciência no leitor eficiente, ou seja, estariam automatizadas, enquanto as atividades metacognitivas envolveriam introspecção consciente. Enquanto a maioria dos estudos de Brown investiga o aspecto da reflexão consciente envolvido na atividade metacognitiva, as pesquisas de autores como Schwartz e Metcalfe (1996) procuram pela correlação entre indicadores metacognitivos e desempenho na tarefa. Exemplo desta última é investigar se a sensação de saber (*feeling of knowing*) seria preditiva de bom desempenho em uma tarefa determinada. Nessas últimas pesquisas, enfatiza-se o caráter sensitivo da metacognição, enquanto Brown enfatiza o caráter reflexivo. Flavell (1987) já incluía em seu modelo essas duas características metacognitivas.

Ao tentar operacionalizar as atividades cognitivas e metacognitivas na leitura, Leffa (1996) sugere que essas sejam classificadas, não pelo critério de envolvimento de consciência, como fez Brown (1980), mas pelo conhecimento utilizado para executar tal atividade, ou seja, a ati-

vação dos conhecimentos declarativo ou procedural. Segundo Leffa, o conhecimento declarativo, ou seja, saber o quê, envolve a consciência da tarefa a ser executada. Portanto, esse tipo de conhecimento seria uma atividade cognitiva. Por outro lado, o conhecimento procedural, isto é, saber como, envolve saber sobre a execução da tarefa, tendo ciência dos processos conscientes utilizados. Dessa forma, o indivíduo, ao saber se sabe ou não, pode avaliar e controlar seu próprio conhecimento. O autor esclarece que o que permanece fora do acesso consciente é o processo cognitivo, não o desempenho, considerando que o conhecimento procedural, portanto, pertenceria ao domínio das atividades metacognitivas.

Esses conceitos, de conhecimento declarativo e procedural, são também explicados por Sternberg (2000). O autor define o conhecimento declarativo, como conhecimento consciente e explícito e o conhecimento procedural como inconsciente, implícito e automático. Cabe lembrar, no entanto, que em qualquer atividade cognitiva e, em particular na aprendizagem, o conhecimento declarativo e o conhecimento procedural estão interrelacionados, como evidencia o modelo de aprendizagem de Anderson (1983, 1987). As atividades cognitiva e metacognitiva, dependendo das circunstâncias, poderiam, portanto, pertencer ao domínio declarativo ou procedural ou vice-versa.

A dificuldade em caracterizar os processos mentais como conscientes ou inconscientes pode ser fruto da falta de consenso, na Psicologia, acerca da própria natureza da consciência. Tanto Dennett (1991) quanto Sarle (1992) fazem referência a essa falta de consenso. Exemplo disso aparece quando compara-se Sternberg (2000) a Seminerio (1998, 2000). Este último reserva o critério de consciência para diferenciar dois tipos de atividades metacognitivas: a

LEITURA COMPREENSIVA

metacognição espontânea, que ele qualifica como fraca, realizada com menor consciência, e a provocada, que ele qualifica como forte, envolvendo maior comprometimento consciente. Se o conhecimento procedural, segundo Sternberg (2000), é implícito, automático, envolvendo pouca atividade consciente, então a metacognição espontânea de Seminerio seria, nesse caso, procedural. Da mesma maneira, se o conhecimento declarativo é explícito e consciente, então a metacognição provocada seria declarativa.

Decorrente da discussão levada a efeito, duas variáveis parecem ser importantes para delimitar as atividades cognitivas e metacognitivas na leitura: o grau de consciência envolvido no processamento da leitura e a ativação do conhecimento prévio, seja ele declarativo ou procedural. O grau de consciência abrange desde não ter consciência alguma sobre a atividade cognitiva e metacognitiva, podendo haver, por exemplo, consciência apenas do conteúdo da leitura, até haver um grau de consciência que permita tornar explícito o planejamento, o monitoramento e a regulação dessas atividades. Já o conhecimento prévio envolve o conhecimento específico sobre o conteúdo da leitura, superestrutura e macroestrutura, isto é, o conhecimento declarativo-semântico. E também o conhecimento do sujeito de si mesmo como leitor e das estratégias que utiliza, ou seja, o conhecimento procedural. O processo de leitura compreensiva acontece na interação dessas duas variáveis, o grau de consciência envolvido e o conhecimento ativado no ato da leitura.

Sujeitos com um bom conhecimento das estruturas de texto e um bom conhecimento metacognitivo são apontados pela literatura como leitores eficientes (Leffa, 1996). Tentando caracterizá-los mais especificamente, os autores da área têm enfatizado algumas características para identi-

ficá-los. Vega e cols. (1990), por exemplo, destacam como características de leitor eficiente a maior velocidade de leitura, a compreensão simultânea à fixação ocular da palavra e a recuperação próxima ao texto lido. Assim, enquanto Vega e cols. (1990) levam em consideração o desempenho para caracterizar o leitor eficiente, Leffa (1996) analisa o objetivo do sujeito com relação ao texto e as estratégias utilizadas por ele, ou seja, a utilização que faz das habilidades metacognitivas. O mesmo autor indica que um leitor eficiente, através da habilidade metacognitiva, volta-se, durante a leitura, para sua cognição, concentrando-se, em alguns momentos, mais nos processos cognitivos do que no conteúdo do texto, monitorando a compreensão e regulando a relação entre desempenho e estratégias. Segundo Leffa, os leitores eficientes descrevem o ato de ler como o meio de obter o significado do texto. Para tal, utilizam estratégias adequadas, como reler segmentos e fazer inferências de pequenos segmentos do texto. Para os leitores eficientes, portanto, o objetivo da leitura e as estratégias empregadas estariam em perfeita harmonia, resultando em uma leitura compreensiva. Os leitores principiantes, ao contrário, por não terem claro o objetivo da leitura, utilizariam poucas estratégias de compreensão, reduzindo a leitura a um simples processo de decodificação.

Pesquisas nessa linha têm explorado a habilidade metacognitiva do leitor de refletir sobre sua cognição, sobre seu conhecimento declarativo e sobre seu conhecimento procedural. Tais pesquisas iniciaram-se na década de 70, com o trabalho de Hickman (1977, citado por Leffa, 1996). Esse autor estabeleceu uma correlação entre a metacognição do leitor e a compreensão da leitura. A partir de então, várias pesquisas sobre cognição, metacognição e leitura compreensiva foram levadas a termo (Brown & Campione, no prelo; Garner, 1987;

LEITURA COMPREENSIVA

Campione, no prelo; Garner, 1987; Pressley & Waller, 1984). De um modo geral, os resultados indicaram diferenças entre os leitores eficientes e os menos eficientes, no que concerne às habilidades metacognitivas.

Para pesquisar a leitura compreensiva, diversas metodologias têm sido utilizadas pelos autores. No que diz respeito às metodologias objetivas, conforme Vega e cols. (1990) e van Dijk, (1997), em geral, elas não conseguem tornar evidente como o leitor processa o texto quanto ao significado, ou seja, essas metodologias não evidenciam a interação texto/leitor. Processos de alto nível são estudados através do emprego de metodologias *a posteriori*, como é o caso das provas de memória ou da análise de protocolo das verbalizações, levadas a efeito após a leitura do texto.

O emprego de provas de memória, como recordação ou reconhecimento, utilizadas na metodologia *a posteriori*, baseia-se, segundo os autores, na correspondência, aceita pela maioria dos pesquisadores, entre memória e compreensão, ainda que tais processos não sejam idênticos.

No que tange às verbalizações do leitor, utiliza-se a verbalização simultânea, levada a efeito durante a leitura, a verbalização retrospectiva, realizada imediatamente após a leitura e a verbalização refletida, que é independente da leitura. Essas técnicas fundamentam-se na correlação positiva encontrada entre consciência das estratégias e proficiência em leitura apresentada por leitores eficientes. Tais leitores têm mostrado que são capazes de analisar metacognitivamente seu ato de leitura. A técnica de verbalização, como indicam os autores, é apropriada quando se quer explicitar a atividade do leitor na sua interação com o texto escrito. Nessa situação, entende-se, como Leffa (1996), que o leitor coloca-se no lugar de uma terceira pessoa,

permitindo-lhe analisar e explicitar seus próprios processos cognitivos, seja de forma sensitiva ou reflexiva.

Neste estudo, utilizou-se o modelo de compreensão de texto de Kintsch e van Dijk (Kintsch & van Dijk, 1978; Kintsch, 1988; van Dijk & Kintsch, 1983; van Dijk, 1997) e o modelo metacognitivo de Flavell (1987). O primeiro permite analisar os processos cognitivos do sujeito em relação às estruturas do texto e o segundo, as habilidades do leitor em monitorar e auto-regular a atividade de leitura.

O objetivo geral, portanto, é identificar que fatores intervêm no processo de compreensão de um leitor eficiente. Especificamente, objetiva-se: descrever as estratégias cognitivas e metacognitivas que estão envolvidas na construção de macroestruturas na leitura compreensiva de um sujeito em particular, considerado como um leitor eficiente.

Como hipótese teórica tem-se que o sujeito, na qualidade de leitor eficiente, emprega estratégias cognitivas e metacognitivas para inferir as estruturas textuais, tornando a compreensão da leitura eficiente.

MÉTODO

1. Participante

O sujeito deste estudo é uma professora de português de uma Escola Estadual de 1º Grau⁴, situada na periferia de Porto Alegre, que atende a uma população de classe sócio-econômica baixa. A formação acadêmica da pro-

⁴ Optou-se por manter 1º Grau pois na época da coleta era assim denominado esse nível de estudos, atualmente escola fundamental

LEITURA COMPREENSIVA

fessora foi concluída na UFRGS, tem 35 anos e 17 anos de magistério. Ao longo desses anos, fez vários cursos sobre gramática. Atualmente, leciona na escola acima citada para turmas de 5^a e 8^a séries.

2. Materiais e Instrumentos:

Foram utilizados neste estudo:

Oito textos, quatro de estrutura narrativa e quatro de estrutura expositiva. Para os textos narrativos, escolheram-se partes de livros de autores conhecidos, como Agatha Christie, Amyr Klink e Moacyr Scliar. Para os textos expositivos, escolheram-se temas atualizados de revistas de divulgação, como *Veja*.

Questionários de múltipla escolha sobre cada texto, configurando a tarefa de reconhecimento. Esta tarefa foi considerada como prova de memória. Os questionários constam de 10 perguntas e foram confeccionados com o auxílio de uma professora universitária em exercício. Cada pergunta corresponde, aproximadamente, a uma informação de cada parágrafo. Sobre essa informação ofereceram-se três alternativas possíveis. A finalidade desses questionários foi medir o reconhecimento de algumas informações do texto lido. As respostas foram avaliadas como medida de compreensão. Para sua análise, foram computadas as respostas corretas às perguntas dos questionários correspondentes a cada leitura em número de acertos e porcentagens por leitura.

Folhas em branco tamanho A 4 para a tarefa de recuperação. Esta tarefa foi considerada juntamente com o questionário de múltipla escolha também como prova de memória. A professora foi solicitada a escrever o que le m-

brava sobre cada texto lido na sessão correspondente. Os textos recuperados pelo sujeito foram comparados com os textos originais através das proposições, segundo o Modelo de Compreensão Textual de Kintsch e van Dijk (1978). Segundo este modelo, cada proposição foi considerada como tendo um predicado e um ou mais argumentos. Esse foi o critério utilizado para dividir o texto em proposições. Tanto os textos originais quanto os textos recuperados pelo sujeito foram divididos, através do acordo entre dois juízes. O método de comparação entre os textos originais e recuperados inspirou-se no trabalho de Marcuschi (1989, citado por Brandão & Spinillo, 1998). O autor dividiu o texto original em blocos de informação, procurando esses blocos na reprodução do texto dos sujeitos. A presença ou ausência das proposições (ou blocos de informação) no texto recuperado é um indicador da compreensão do texto original. Computaram-se o número de proposições recuperadas e as porcentagens, por leitura.

Protocolo de observação de campo com 15 itens sobre atividades esperadas, ou seja, as estratégias cognitivas do leitor na atividade de leitura. Esses itens e espaços para outras possíveis atividades que pudessem ser observadas foram preenchidos durante a observação de campo. Para confeccionar esse protocolo, levantaram-se algumas categorias tendo como base Brown (1980), Palincsar e Brown (1984) e Leffa (1996). Com ajuda deste protocolo, observou-se se o sujeito fazia releituras, inferências, utilizava marcadores, etc.

Entrevista semi-estruturada para verbalização retrospectiva. A entrevista consta de dez questões-guia, elaboradas com base no referencial teórico utilizado: teoria do processamento de informação, modelo de Kintsch e van Dijk (1978) e modelo metacognitivo de Flavell (1987).

LEITURA COMPREENSIVA

Sete questões foram elaboradas para a elucidação do processo cognitivo de leitura da professora e seu conhecimento sobre tal processo, três questões focalizaram especificamente a estrutura do texto, para verificar o conhecimento do sujeito sobre macro e superestrutura do texto. Por exemplo, a professora foi solicitada a responder sobre como tinha sido a leitura; como tinha sido sua atenção durante a leitura; se utilizava alguma estratégia específica; como tinha sido a recuperação do texto; que tipo de texto tinha lido, etc. Nas respostas, identificaram-se as categorias cognitivas, segundo Brown (1980) e Leffa (1996), e as categorias metacognitivas, segundo o modelo de Flavell (1987).

Entrevista semi-estruturada para verbalização refletida. A entrevista consta de quinze questões-guia, elaboradas com base no modelo metacognitivo de Flavell (1987). Quatro questões versam sobre as variáveis do leitor; quatro, sobre as variáveis da tarefa, quatro, sobre as variáveis da estratégia e três, sobre o objetivo da leitura. Por exemplo, perguntou-se à professora como descreveria um bom leitor, qual a diferença entre um texto de jornal e um de livro, etc. As respostas foram categorizadas segundo o modelo, em variáveis do leitor, variáveis da tarefa, variáveis da estratégia e variável do objetivo. Alguns exemplos de respostas são apresentados *verbatim* na tabela 6.

Um gravador para registrar as verbalizações simultâneas, retrospectivas e refletidas. Cada sessão foi gravada e transcrita em sua íntegra. Foram gravadas todas as leituras da professora em voz alta e todos os comentários surgidos durante as leituras, para a elaboração do protocolo de verbalização simultânea. Da mesma maneira, foram gravadas as entrevistas semi-estruturadas, para a elabora-

ção de protocolo de verbalização retrospectiva e a entrevista semi-estruturada, para a elaboração do protocolo de verbalização refletida.

3. Delineamento e Procedimentos Gerais:

Para este estudo, optou-se pelo delineamento de estudo de caso, segundo o modelo matricial de dupla entrada - caso e unidade de análise - de Yin (1994). Optou-se pelo caso único com uma unidade de análise principal e duas secundárias. Trata-se de um sujeito/professora, que foi acompanhada, durante um mês, em situações de leitura compreensiva. A unidade de análise principal é a compreensão de texto e as duas unidades de análise secundárias são as estruturas textuais e as estratégias cognitivas e metacognitivas na compreensão de texto.

Em um primeiro momento, preencheu-se uma ficha com os dados pessoais da professora e realizou-se a leitura de um texto em caráter informal, com a finalidade de familiarizar a professora com o procedimento empregado no estudo. Nesse encontro, utilizou-se também uma entrevista semi-estruturada, para elaborar o protocolo de verbalização refletida. Foram levadas a efeito 8 sessões com a professora, durante o mês de Julho de 1999, duas vezes por semana. Cada sessão tinha duração média de 1 hora. Simultaneamente à leitura dos textos, foram preenchidos, em cada sessão, os protocolos de observação de campo. A leitura em voz alta e as verbalizações da professora foram gravadas em fita cassete para posterior transcrição. Os dois procedimentos tiveram como finalidade registrar as estratégias de leitura do sujeito. Após a finalização de cada leitura de texto, realizou-se a entrevista semi-estruturada com a finalidade de obter os protocolos de verbalização

LEITURA COMPREENSIVA

retrospectiva. Em cada sessão, solicitou-se ao sujeito que respondesse a um questionário de múltipla escolha e recuperasse o conteúdo do texto de forma escrita. Tanto os textos originais quanto os textos recuperados foram analisados independentemente pela pesquisadora e por um juiz externo, sendo que, posteriormente, os resultados foram discutidos, até atingirem um consenso. A ordem da apresentação dos textos não obedeceu a nenhum critério específico.

ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados foram analisados quantitativa e qualitativamente, em quatro instâncias diferenciadas. Na primeira, analisou-se a compreensão de texto pelo sujeito, através das medidas de memória, ou seja, o questionário de múltipla escolha (reconhecimento) e a folha de recuperação do texto (recuperação). Na segunda instância, com a finalidade de analisar o conhecimento do sujeito sobre estruturas textuais, avaliou-se a equivalência das idéias das proposições dos textos recuperadas, em relação às idéias das proposições dos textos originais. Avaliou-se também, nesta instância, o conhecimento do sujeito sobre as macro e superestruturas de cada texto, através das verbalizações retrospectivas. Na terceira instância, categorizaram-se as estratégias cognitivas obtidas por meio da verbalização simultânea e do protocolo de observação de campo e, por último, na quarta instância, categorizaram-se as estratégias metacognitivas obtidas pelas verbalizações retrospectivas e refletidas.

1. Instância 1 – Compreensão de texto

Utilizaram-se as provas de memória: a) de reconhecimento, através do questionário de múltipla escolha e b) de recuperação, através das proposições do texto da professora.

1.1. Na análise quantitativa dos resultados da tarefa de reconhecimento, ou seja, o questionário de múltipla escolha sobre o texto, obteve-se uma média de acertos de 94%. O número de acertos e porcentagens, por leitura, são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Frequência e porcentagem dos acertos na tarefa de reconhecimento, por leitura.

Leituras	Acertos	Acertos em %
L1 Cem dias entre o céu e o mar	9	90 %
L2 Água, água por todos lados	9	90 %
L3 Comida ou remédio	10	100 %
L4 Cavalos e obeliscos	10	100 %
L5 Os elefantes não esquecem	9	90 %
L6 A Beirute Brasileira	9	90 %
L7 Cultura parte da natureza humana	9	90 %
L8 O Desafio de Aristóteles	10	100 %
Média	9,4	94%

1.2. Na análise quantitativa dos resultados da tarefa de recuperação, isto é, o número de proposições recuperadas do texto em relação ao texto original, encontrou-se uma média de recuperação dos textos lidos de 28%. A Tabela 2 apresenta estes resultados e a figura 13 ilustra a relação entre os textos originais e os textos recuperados. A literatura indica que, em trabalhos experimentais, a média

LEITURA COMPREENSIVA

de recuperação, após uma leitura de texto, é de aproximadamente 10% a 25%. Observa-se que a recuperação de texto da professora superou essa média. Na análise qualitativa dos textos recuperados, seguindo o modelo de memória semântica de curto prazo de Kintsch e van Dijk (1978), pôde-se observar que os textos recuperados compõem-se de parágrafos compostos de proposições, as quais expressam as idéias mais significativas do texto original e guardam deles a coerência textual.

Tabela 2 – N^o de proposições do texto original e do texto recuperado, por leitura e porcentagens de recuperação

Leituras	Ori.	Rec.	%
L1 Cem dias entre o céu e o mar	141	33	23%
L2 Água, água por todos lados	41	17	41%
L3 Comida ou remédio	217	52	24%
L4 Cavalos e obeliscos	153	47	31%
L5 Os elefantes não esquecem	146	27	18%
L6 A Beirute Brasileira	145	43	30%
L7 Cultura parte da natureza humana	109	22	20%
L8 O Desafio de Aristóteles	184	76	41%
Média	142	40	28%

NOTAS:

Ori. = Proposições do texto original

Rec. = Proposições recuperadas

% = Porcentagens de recuperação

O desempenho do sujeito/professora nas provas de memória, reconhecimento e recuperação, indica boa compreensão dos textos lidos.

Proposições

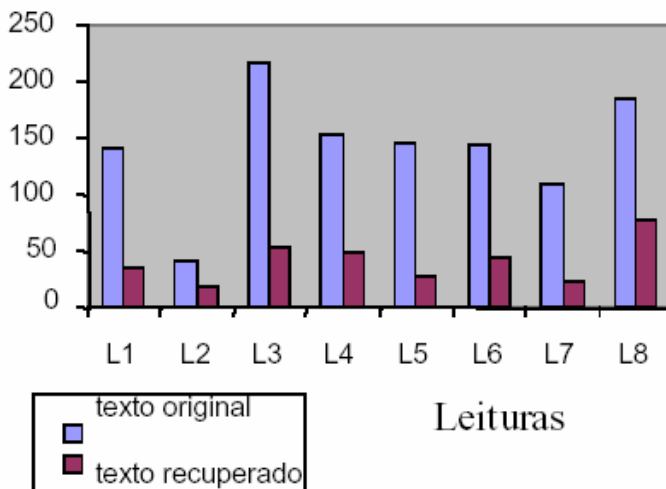


Fig. 13. Comparação entre as proposições dos textos originais e dos textos recuperados

2. Instância 2 – Estrutura do texto

A análise da estrutura textual foi feita a partir dos conceitos de macro e superestrutura de Kintsch e van Dijk (1978) e van Dijk (1997). Foram examinadas: a) as proposições recuperadas dos textos; b) as verbalizações retrospectivas e; c) as verbalizações refletidas.

2.1. Na análise das proposições recuperadas dos textos constatou-se que a professora recuperou as macroestruturas

LEITURA COMPREENSIVA

turas – isto é, expressou as idéias principais de cada texto, construindo um novo texto com coerência textual.

2.2. Na análise da verbalização retrospectiva, verificou-se que a professora identificou as superestruturas de cada texto lido, como narrativa, informativa ou enumerativa.

2.3. Na análise da verbalização refletida, a professora revelou conhecimento da superestrutura, diferenciando entre textos narrativos, informativos e científicos e ainda caracterizando-os ao dizer: “O artigo de jornal ele é informativo e as vezes é exagerado... não dá para confiar tanto. Uma novela é aquela coisa fantasiosae o artigo científico é realidade...”. Pode-se observar que a professora, além de identificar tipos de superestrutura diferentes, outorga a eles características específicas. As expectativas geradas no leitor por esse conhecimento - tipo de texto e o que esperar deles - influenciam a compreensão do texto, como aponta van Dijk (1997).

Esses resultados indicam que a professora tem conhecimento das estruturas do texto, tanto da macroestrutura quanto da superestrutura, o que lhe possibilita um bom desempenho na compreensão de textos.

3. Instância 3 – Estratégias cognitivas

Para a análise das estratégias cognitivas, examinaram-se: a) a verbalização simultânea à leitura, b) as marcações feitas no texto original pela professora enquanto realizava a leitura e c) o protocolo de observação de campo, onde registrou-se o comportamento observado durante a leitura. Dos dados do primeiro e segundo itens, verbalização simultânea e marcações no texto, levantaram-se oito categorias identificadas como estratégias cognitivas e a

freqüência em que foram utilizadas em cada leitura expostas na Tabela 3. Dos dados do terceiro item, protocolo de observação de campo, levantaram-se 14 categorias identificadas como estratégias cognitivas, expostas na Tabela 4.

Tabela 3 – Estratégias cognitivas para cada leitura, levantadas da verbalização simultânea

Estratégias cognitivas	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
Fazer pausa	12	12	15	8	7	3	13	7
Repetir palavras	12	12	29	10	5	8	11	14
Parafrasear	11	11	6	9	13	15	15	17
Concluir trechos (então)	5	3	8	2	8	9	11	9
Adicionar comentário		4	5	1	1	1		2
Sublinhar	49	6	69	27	47	54	41	53
Circular e fazer setas					5	8	7	11
Fazer anotações			3	4	7	3	5	6

3.1. Na análise descritiva do protocolo de verbalização simultânea, constatou-se a utilização de várias estratégias cognitivas como pausas, repetições de palavras, conclusões e inferências. Todavia, observou-se, ao longo das oito sessões de leitura, um incremento no uso de estratégias de parafrasear e concluir trechos. Isso sugere que houve um progressivo aumento do processo inferencial, ao longo do tempo, uma vez que o processo inferencial depende de juízos conclusivos.

3.2. Na análise das marcas adicionais feitas pela professora nos textos lidos, verificaram-se estratégias cognitivas como sublinhar, circular palavras, etc. Observou-se, nas últimas leituras, uma maior concentração das estratégias em destacar informação do texto (sublinhar, circular, fazer anotações). Esses resultados podem estar sugerindo que a professora, com o passar do tempo, aprimorou

LEITURA COMPREENSIVA

a utilização de algumas estratégias de leitura, com a finalidade de fixar a informação para posterior recuperação.

Tabela 4 – Estratégias cognitivas para cada leitura, levantamento com base na observação de campo

Estratégias cognitivas	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
1) Reler segmentos	x	x	x	x	x	x	x	x
2) Fazer anotações à margem			x	x	x	x	x	x
3) Correr os olhos pela página	x							
4) Pronunciar vagarosamente	x	x	x	x	x	x	x	x
5) Parafrasear	x	x	x	x	x	x	x	x
6) Concluir	x	x	x	x	x	x	x	x
7) Ativar conheciment. prévios	x	x	x	x	x	x	x	x
9) Relacionar parágrafos	x	x	x	x	x	x	x	x
11) Organizar as informações				x	x	x	x	x
12) Descompor frases	x	x	x	x	x	x	x	x
13) Sublinhar	x		x	x	x	x	x	x
14) Fazer pausas	x	x	x	x	x	x	x	x

3.3. Na análise descritiva do protocolo de observação de campo, os dados permitiram comprovar a utilização de estratégias apontadas pela professora na verbalização refletida como: “...geralmente gosto de ler e reler e marcar, com aquelas canetas coloridas o que é mais importante ou quando é alguma coisa mais profunda e leio e volto falo em voz alta, procuro outros significados, faço relações, algumas vezes faço esquemas...”. Também, a observação de campo permitiu preencher silêncios na gravação da verbalização simultânea, já que foi anotado o que a professora fazia durante as pausas, por exemplo, na estratégia identificada como relacionar parágrafo a professora apontava com a ponta do lápis uma frase e outra alternativamente, o que sugere que ela estava buscando a relação entre as duas frases.

Conclui-se, analisando os protocolos de verbalização simultânea, as marcações feitas na folha do texto e o protocolo de campo, que a professora utiliza as estratégias cognitivas específicas da leitura, apontadas por Brown, (1980), Palincsar e Brown (1984), Leffa (1996). Ao analisar o emprego dessas estratégias, ao longo das sessões, aparecem indícios de aprimoramento no uso delas com o passar do tempo.

4. Instância 4 – Estratégias metacognitivas

Para a análise das estratégias metacognitivas, utilizou-se o modelo metacognitivo de Flavell (1987), examinando-se a) as verbalizações retrospectivas da entrevista pós leitura e b) as verbalizações feitas a partir da reflexão eliciada pela entrevista inicial.

4.1 Da análise do protocolo de verbalização retrospectiva emergiram as categorias presentes no modelo metacognitivo de Flavell (1987): objetivos cognitivos, ações cognitivas, conhecimento metacognitivo e experiência metacognitiva. Essas foram detalhadas, categorizando-se a verbalização do sujeito por leitura. As categorias objetivo e ação cognitiva foram agrupadas devido às várias ocasiões em que foram explicitadas na mesma frase. Na Tabela 5, expõem-se alguns exemplos dessa categorização.

Como pode ser observado, a delimitação entre as categorias tornou-se um pouco difusa, até pelo fato de que, em uma mesma frase, ter aparecido uma categoria que poderia ser identificada como uma ou outra. No entanto, pode-se considerar que, no conjunto, todas elas estão representando a capacidade metacognitiva do sujeito.

LEITURA COMPREENSIVA

Tabela 5 (Parte 1) – Exemplos de verbalizações retrospectivas, categorizadas segundo Flavell (1987)

	Objetivos Cognitivos e Ações Cognitivas
L1	<i>Eu imaginei uma árvore de 100 anos...</i> <i>Imaginei os pescadores na beira da praia, falando. Gravei algumas coisas mais importantes, mais muito detalhe não.</i>
L2	<i>Eu acho que a gente grava bem mais do que só lendo (refere-se a ter como objetivo da leitura ter que escrever o que lembra) Eu vou e volto, porque isso, porque aquilo, vou encaixando uma idéia com outra mais embaixo, vou lembrando de algum conhecimento.</i>
L3	<i>Lembrei-me do famoso mercado da Inatura, cheio de pães variados.</i>
L4	<i>Imaginei um menino distraído em Sala da aula, os alunos que a gente chama que estão dormindo, fazendo outra coisa. Depois nesta parte imaginei um campo de batalha, os coronéis como antigamente, depois também visualizei o diretor entrando na sala de aula, os colegas levantando o rapaz como nos jogos.</i>
L5	<i>Eu li para entender e memorizar para depois fazer o relato.</i>
L6	<i>Quando falou em Rio de Janeiro já vi, conclui necessariamente que tinha violência no assunto. O objetivo era saber o que o texto diria sobre Rio. Algumas informações a mais, mas toda essa colocação era o que eu esperava. Já imaginei praia</i>
L7	<i>Sabia que cada item era um item diferente, sabia que tinha que gravar, alguma coisa de cada um deles, eu poderia não lembrar de explicar mas eu tinha que lembrar da relação da cultura é cérebro.</i>
L8	<i>Pensei em cada historia como item.</i>

Tabela 5 (Parte 2) – Exemplos de verbalizações retrospectivas, categorizadas segundo Flavell (1987)

	Conhec. Metacognitivo da: estratégia, pessoa, tarefa
L1	<i>Eu fui lembrando como um roteiro, eu fui lembrando e colocando. Algumas coisas me lembrava do final mais ai eu deixava para colocar depois.</i>
L2	<i>Quando eu começava a ler e re-ler é porque eu não estava entendendo, tinha algum dado que se confundia, então, quando eu ia a seguir é porque não tinha nada interessante. Eu gosto de saber que aprendi alguma coisa, isto é uma coisa minha.</i>
L3	<i>Eu gosto desse tipo de texto. Este é um assunto que me interessa que estou sempre querendo saber.</i>
L4	<i>Era um texto narrativo que conta de certa forma duas histórias ... A maioria das palavras que eu marco são para encadear as idéias, para formar frases, quem era a professora, quem era o rapaz, porque ela gostava do rapaz...</i>
L5	<i>Esse texto não é meu gênero, legal mais nada de especial O autor vai dando importância a coisas sem importância.</i>
L6	<i>Eu marquei e fiz setas, fiz um = para marcar que era igual a Beirut.</i>
L7	<i>Eu já li algumas coisas de Vygotsky. Eu acho que é bom mas meio complicado tem que estudar não só ler, é um assunto que a gente não trata normalmente, não é em uma única leitura que a gente consegue entender.</i>
L8	<i>É um texto informativo e ao mesmo tempo narrativo, pois começa a contar a vida do narrador.</i>

LEITURA COMPREENSIVA

Tabela 5 (Parte 3) – Exemplos de verbalizações retrospectivas, categorizadas segundo Flavell (1987)

	Experiência metacognitiva
L1	<i>É uma coisa que até não havia me dado ainda bem por conta. Eu acho que até faço, mas não é uma coisa que penso: Agora vou mentalizar um quadro. Muitos detalhes eu não lembrei, tinha idéia que tinha mais eu não lembrava.</i>
L2	<i>A primeira idéia e de que não lembro de nada. Eu sabia que tinha aquilo no texto, mas o lugar exato não tinha idéia.</i>
L3	<i>As vezes só pensava, só relia mentalmente, marcava ia relendo ia uma coisa mais adiante e aí dava me conta que uma coisa era importante e voltava.</i>
L4	<i>Era uma coisa bem rápida, não como o outro texto que eu trabalhava muito até com a mente, lendo para internalizar Eu estava atenta ao texto. Como não tem muitas informações, tem frases que não tem função informativa eu ia lendo.</i>
L5	<i>...só fui me dar por conta do barulho quando estava aqui, mas eu fui lendo e como era uma narração ne.. um conto cheio de detalhes de coisas não importantes eu não me detive em voltar.</i>
L6	<i>Não é uma imagem como essa aqui do gravador, mas vem uma imagem. Não é uma coisa muito concreta, não é uma coisa muito parada, que pare e observe ... vem assim aquelas imagens, lembranças .. em forma de imagem.</i>
L7	<i>No primeiro parágrafo não entendi nada. Me dei por conta que sem uma concentração, realmente, as coisas passam, então eu comecei a ler e dar por conta da profundidade do texto e que não estava ficando nada gravado e aí o que eu me dei por conta que precisa muito mais concentração, muito mais silêncio mais releitura quando o texto é profundo.</i>
L8	<i>Me concentrei, não pensei em mais nada me interessou de início o assunto.</i>

4.2. Da análise do protocolo de verbalização refletida foi possível identificar o conhecimento metacognitivo, através das variáveis do leitor, da tarefa, da estratégia e do objetivo, segundo o modelo metacognitivo de Flavell (1987). Na Tabela 6, expõem-se alguns exemplos.

Tabela 6 – Exemplos de verbalizações refletidas, categorizadas segundo Flavell (1987)

Variável do leitor	Variável da tarefa	Variável da estratégia	Variável do objetivo
<i>Leio com fluência.</i>	<i>...no meu caso eu vejo mais a questão de tempo, no momento que eu tenho tempo eu leio,</i>	<i>Releio.</i>	<i>Compreender para transmitir.</i>
<i>Sei pontuar.</i>	<i>nos momentos de ônibus, de vinda para cá.</i>	<i>Marco no texto.</i>	<i>Por curiosidade.</i>
<i>Enceno a leitura para compreender.</i>	<i>..., de noite, só que eu tenho muitas tarefas.</i>	<i>Uso de dicionário.</i>	<i>Para me informar.</i>
<i>Leio bastante.</i>	<i>No meu caso no me envolvo muito com televisão.</i>	<i>Falo em voz alta.</i>	<i>Por prazer.</i>
	<i>Eu gosto muito de coisas de Psicologia, de Autoajuda, isso eu leio muito ...</i>	<i>Relaciono com outros conhecimentos.</i>	
		<i>Utilizo esquemas.</i>	

A análise dos dados dos protocolos de verbalização retrospectiva e refletida demonstra que a professora reflete sobre sua cognição, sobre as estruturas e características do texto, monitorando e regulando seu processo de leitura. Por exemplo, levando em conta as categorias de Flavell (1987), é evidente que a professora tem consciência do objetivo da leitura, quando diz: “Eu li para entender e memorizar para depois fazer o relato” e de suas ações cogni-

LEITURA COMPREENSIVA

tivas para a leitura, por exemplo, quando ela relata: “...pensei em cada história como item”.

Com relação ao conhecimento metacognitivo, a professora utiliza conhecimentos prévios, ao ativar conhecimentos relevantes para o assunto da leitura. Como exemplo, a professora diz: “... imaginando um menino distraído em sala de aula, os alunos que a gente tem que chamar que estão dormindo, fazendo outra coisa”. Pensa no processo de leitura enquanto o está realizando, ativando informação sobre a realização da tarefa. Ela diz: “Quando eu começava a ler e reler é porque eu não estava entendendo, tinha algum dado que se confundia, então, quando eu ia a seguir é porque não tinha nada interessante”. Tem consciência de suas características como leitora, de seus interesses sobre os textos, ou seja, sabe sobre as variáveis pessoais, quando afirma: “Eu gosto desse tipo de texto”. Da mesma maneira, tem consciência da influência dos diferentes tipos de texto, ou seja, reflete sobre a variável da tarefa, quando diz: “... é narrativo, pois começa a contar a vida do narrador”. Tem consciência das estratégias que utiliza para compreender a leitura, ou seja, a variável da estratégia, ao reportar que : “... a maioria das palavras que eu marco são para encadear as idéias”. As estratégias metacognitivas também estão presentes, quando supervisiona o processo cognitivo e certifica-se de que o objetivo foi alcançado. Continuamente faz perguntas para si mesma e avalia a compreensão do texto, organizando idéias, sublinhando e marcando o mesmo.

Quanto às experiências metacognitivas, a professora manifesta seus sentimentos sobre a leitura, toma consciência de não estar compreendendo e aponta para a dificuldade de um dos textos, assim como relaciona a redução da velocidade de leitura ao fato de alguns trechos disporem de

muita informação, demonstrando que é capaz de regular o processo de leitura, segundo a exigência da tarefa. Por exemplo, a professora coloca: “... era uma coisa bem rápida, não como o outro texto que eu trabalhava muito até com a mente, lendo para internalizar”.

Por outro lado, observou-se que no momento da entrevista, em várias oportunidades, a professora toma consciência, simultaneamente ao seu relato, de alguma atividade cognitiva. Por exemplo, em determinado momento ela diz: “É uma coisa que até não havia me dado ainda bem por conta”, referindo-se ao uso de imagens mentais durante a leitura. Cabe destacar também que as referências sobre o uso de imagens mentais para representar episódios dos textos aumentaram depois que o sujeito as verbalizou pela primeira vez.

Os resultados apresentados indicam que a professora, sujeito deste estudo, tem um bom nível de compreensão de leitura, tem conhecimento das estruturas textuais, utiliza várias estratégias cognitivas para leitura e evidencia ter boa capacidade metacognitiva, refletindo tanto sobre sua cognição quanto sobre o conteúdo desta, durante o ato de leitura compreensiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do estudo foi analisar a leitura de um sujeito/professora de Português, através de sua interação com o texto. De forma particular, avaliou-se a possível participação do sujeito/professora em um estudo de intervenção com alunos de 5ª série, o qual exige a presença de um instrutor que possa modelar e instruir estratégias e conhecimentos necessários para uma leitura eficiente.

LEITURA COMPREENSIVA

A discussão dos resultados será feita à luz do enfoque do Processamento de Informação (PI) que permite analisar a leitura compreensiva como uma modalidade de resolução de problema, tal como é proposto no modelo de Bruer (1995). Considerar a leitura como um processo de resolução de problema significa que a decodificação das letras ou grafemas caracteriza o estado inicial do problema e a compreensão do texto, o estado final. A resolução, propriamente dita, de forma geral, depende de operadores que incluem tanto o conhecimento declarativo quanto o conhecimento procedural. No caso específico da leitura compreensiva, tais operadores correspondem, por um lado, ao conhecimento lexical, sintático, semântico e das próprias estruturas textuais (macro e superestrutura) e, por outro, ao conhecimento adquirido pela experiência do indivíduo, sobretudo, aquela relacionada à atividade de ler, como por exemplo, as habilidades de leitura.

Com a finalidade de organizar a discussão dos resultados encontrados no presente estudo, manteve-se a mesma ordem em que foram analisados os dados na sessão de resultados. Portanto, discute-se primeiro o desempenho da professora na compreensão dos textos; segundo, a utilização de macroestruturas e superestrutura; terceiro, a utilização de estratégias cognitivas e por último, a utilização de estratégias metacognitivas na atividade de leitura compreensiva.

Com relação à compreensão dos textos, a professora demonstrou uma boa capacidade de compreensão da leitura, evidenciada pelo seu bom desempenho nas tarefas de reconhecimento e recuperação, em cada texto lido. As duas tarefas são consideradas como medidas da compreensão. Apesar destas serem provas de memória, elas são aceitas pela literatura como medidas de compreensão de

texto (Vega & cols., 1990). No entanto, é importante salientar a diferença entre ambas. Enquanto no reconhecimento, os conteúdos da memória declarativa são ativados pelas perguntas específicas sobre o texto, na recuperação, por não existir esse estímulo, o processo de busca depende da capacidade do indivíduo de ativar, primeiro, suas estratégias de evocação (conhecimento procedural) e, segundo, os conteúdos do texto (conhecimento declarativo), exigindo mais do processo cognitivo como um todo. Ainda sobre recuperação, deve-se considerar igualmente que os conteúdos armazenados na memória sofrem, na recuperação, os efeitos, por um lado, da capacidade limitada da memória de trabalho, segundo o modelo de Baddeley (1990) e, por outro, dos esquemas individuais e subjetivos na própria construção do texto recuperado, como sugere Leffa (1996).

Apesar dessas diferenças, pode-se afirmar que ambos os processos, de reconhecimento e de recuperação, são responsáveis pela evocação dos conteúdos da memória, comportando subprocessos específicos. O primeiro depende mais dos processos associativos da memória semântica e o segundo, dos processos inferenciais do sistema cognitivo em geral. Estes últimos parecem informar mais quando o objetivo é estudar a presença dos processos de alto nível.

Especificamente nesse estudo, a diferença entre as médias obtidas pela professora, de 94% para reconhecimento e 28% para recuperação, confirmam essas diferenças teóricas, ou seja, o desempenho em valores absolutos nas tarefas de reconhecimento é superior ao desempenho nas tarefas de recuperação. A recuperação pode ter sido influenciada por alguma variável presente no texto. A análise qualitativa da recuperação do texto mostra uma possível relação entre a apreciação que o sujeito fez de cada

LEITURA COMPREENSIVA

texto e a respectiva recuperação destes. Senão vejamos: a leitura 5 (Os elefantes não esquecem), que foi considerada desinteressante por não ser o gênero preferido de leitura, teve um índice de recuperação de 18%. A leitura 7 (A cultura torna-se parte da natureza humana), avaliada pelo sujeito como um texto complexo, profundo e pouco familiar, apesar de interessante, teve um índice de recuperação de 20%. As duas leituras indicadas, respectivamente como pouco interessante e complexa, tiveram os índices mais baixos de recuperação. Já entre os textos que apresentaram maior porcentagem de recuperação, estão a leitura 2 (Água, água por todos lados) e a leitura 8 (O desafio de Aristóteles), ambas com 41% de recuperação. A primeira foi a leitura mais curta, tendo sido avaliada pelo sujeito como de leitura rápida. A segunda foi aquela em que o sujeito envolveu-se mais emocionalmente, introduzindo aspectos pessoais. As leituras 4 (Cavalos e Obeliscos) e 6 (A Beirute brasileira), com respectivamente 31% e 30% de recuperação, foram consideradas leituras fáceis. A primeira foi descrita como uma narração com muitos diálogos, o que parece facilitar a compreensão. Na segunda, o sujeito considerou o conteúdo como previsível pela temática do texto, ou seja, a violência do Rio de Janeiro. A leitura 1 (Cem dias entre o céu e o mar) foi classificada como uma narrativa agradável e teve 23% de recuperação, e a 3 (Comida ou remédios), caracterizada como de grande interesse, teve 24 % de recuperação. Algumas variáveis presentes no texto, como o tamanho, a previsibilidade, o desconhecimento, a complexidade do conteúdo e o próprio interesse despertado pelo assunto podem ter facilitado ou dificultado a compreensão da leitura. A variável interesse do leitor tem sido pouco pesquisada na área de compreensão de leitura.

Mesmo considerando estas variáveis, o alto índice de recuperação apresentado pela professora indica que ela foi capaz de construir as macroestruturas textuais, ativando conhecimentos prévios, inferindo relações e concluindo sobre as informações do texto, como sugerem Kintsh e van Dijk (1978); van Dijk e Kintsch (1983); Leffa (1996); van Dijk (1997). Ela elabora também textos resumidos que têm coerência textual e que guardam relação com os textos originais. A qualidade desses textos sugere que a professora construiu as macroestruturas, como propõe o modelo de Kintch e van Dijk (1978). Isso pode ser observado no trecho seguinte, no qual as proposições repetidas pela professora estão em negrito, as proposições adicionadas, em itálico e as proposições autoexplicativas, sublinhadas.

¹**Até a década de 1970, o Líbano era** apontado no mundo inteiro como **um verdadeiro oásis** encravado **no Oriente Médio.**///¹ Durante os tempos, as montanhas que circundam sua capital, a bela ²**Beirute**, serviram de **proteção aos foragidos** dos fanatismos e das intolerâncias **daquela** turbulenta **região.** ///² *então a Beirute era abrigo, era proteção ... o Líbano era calmo né?* ³**Conviviam** lá, harmoniosamente, **religiões rivais** como a dos cristãos maronitas e as **várias seitas muçulmanas que se estruturavam em 27 partidos políticos.** **Beirute**///² **conviviam** Disputavam o voto da população tanto os extremistas de direita do Partido Falangista como os esquerdistas do Partido Socialista Progressista. *Então havia dois partidos bem importantes que disputavam os votos, os Falangistas que vem de fala nge e socialista progressista.*

As três barras e o número indicam que a professora suspende a leitura, faz uma pausa e volta atrás. As frases em negrito indicam que as proposições que a professora seleciona para uma releitura são as proposições relevantes

LEITURA COMPREENSIVA

para a construção do texto base. As frases em *itálico* correspondem às proposições de inferências adicionadas pela professora que formam a macroestrutura. A palavra **então** é utilizada na conexão de um bloco de proposições com outro e indica a inclusão de proposições inferenciais na memória de trabalho. Na observação do comportamento da professora, surgem evidências de que ela lê por ciclos, modificando o texto base a cada releitura de microproposições significativas, como sugere o modelo de processo de compreensão de texto de Kintsch e van Dijk (1978).

A compreensão da leitura, segundo Leffa (1996) e van Dijk (1997), também é influenciada pela superestrutura do texto. Ao identificar o tipo de texto, os leitores levantam várias hipóteses sobre as informações que serão lidas a seguir e esta antecipação do conteúdo está diretamente relacionada à boa compreensão e fixação do texto lido. A professora indicou o tipo de texto de cada leitura. Por exemplo: “este texto trata de uma narração e é o próprio autor que está narrando”. Esse tipo de conhecimento declarativo/semântico, ao estar presente na atividade de leitura da professora, proporcionou-lhe uma boa interação com o texto. O resultado é a leitura eficiente.

Com referência à utilização de estratégias cognitivas aplicadas à leitura, observou-se que a professora fez, frequentemente, pausas, repetições de palavras, parafraseios, conclusões, adições, marcas no texto, releituras de segmentos, ativação de conhecimentos prévios, relações entre parágrafos e decomposições de frases. Essas estratégias cognitivas são indicadas por vários autores como estratégias específicas de leitores eficientes (Brown, 1980; Leffa, 1996; Palincsar & Brown, 1984). Quando perguntada, a professora reportou também a elaboração de imagens ao ler alguns episódios dos textos. Por exemplo: “Imaginei os

pescadores na beira da praia, falando...”. No entanto, através de suas verbalizações, como por exemplo: “...é uma coisa que até não havia me dado ainda bem por conta, eu acho que até faço, mas não é uma coisa que penso: agora vou mentalizar um quadro.”, constatou-se que a utilização dessa estratégia não era plenamente consciente. Infere-se que ler utilizando imagens mentais faz parte do conhecimento procedural da professora, portanto, não é uma estratégia utilizada com plena consciência ou voluntariamente. Entretanto, a partir da verbalização sobre as imagens, a professora reporta, posteriormente, maior utilização desta estratégia. Surge, então, a seguinte pergunta: a professora, ao tomar consciência do fato, conseqüentemente consegue verbalizar mais sobre este ou, pelo fato de ser mais consciente da estratégia, passa a ter mais controle voluntário sobre esta?

Segundo as teorias sobre metacognição, pode-se interpretar, como propõe Brown (1980), que a professora passou de uma atividade cognitiva automática e inconsciente a uma atividade metacognitiva voluntária e consciente; ou, de acordo com Leffa (1996), passou de um conhecimento procedural implícito a um declarativo explícito; ou, ainda, passou de uma metacognição espontânea e fraca a uma provocada e forte, como sugerido por Seminerio (1998, 2000).

A interação entre a atividade cognitiva e a metacognitiva, observada nesse estudo, preocupa os pesquisadores, já que envolve a definição do próprio conceito de metacognição (Brown, 1997). Alguns autores (Brown, 1980; Brown & Campione, no prelo; e Leffa, 1996) enfatizam a tomada de consciência como a característica específica da atividade metacognitiva. Esta envolve a reflexão consciente dos processos cognitivos. Já outros (Metcalf & Shi-

LEITURA COMPREENSIVA

mamura, 1994), enfatizam a característica sensitiva, ou seja, a experiência metacognitiva que gerencia os processos cognitivos de forma inconsciente. As duas características da metacognição, a reflexiva e a sensitiva, foram observadas no presente trabalho. Houve reflexão sobre a cognição e sobre as macroestruturas do texto, com a finalidade de monitorar e controlar o processo de compreensão. Houve também a sensação sobre a cognição e sobre a compreensão. No primeiro caso, quando a professora refletiu sobre o processo de leitura, por exemplo diz: “... eu comecei a ler e dar por conta da profundidade do texto e que não estava ficando nada gravado aí precisei mais concentração e mais releitura”, identifica-se a metacognição *forte, provocada, reflexiva, consciente, explícita e reguladora*. No segundo caso, quando a professora reporta situações nas quais teve consciência de não saber algo ou saber que tinha lido algo mas não podia lembrar (*feeling of knowing*), por exemplo: “... eu li alguns parágrafos à frente e, repentinamente, surgiu uma idéia lida em parágrafos anteriores, ajudando a chegar a uma conclusão”, identifica-se a metacognição *fraca, espontânea, sensitiva, inconsciente, implícita*, mas também *reguladora*.

Na mesma linha de análise, observaram-se variações na atividade de leitura da professora. Ora sua leitura era rápida e rápidas também eram suas inferências, ora detinha-se, refletindo sobre suas lembranças ou instruindo a si mesma de como devia proceder. Esses dados também refletem os possíveis níveis de investimento consciente da professora em diferentes momentos. A metacognição espontânea resolve situações simples de leitura, com menor consumo de tempo e energia mental, enquanto que a provocada responde às complexidades do texto, exigindo mais da cognição como um todo (Seminerio, 2000). Portanto, a

capacidade reguladora da atividade metacognitiva adapta-se ao nível de exigência da tarefa realizada.

Os resultados também mostram que a professora tem consciência dos objetivos da cognição. Ela indicou que, de forma geral, suas estratégias de leitura dependem do objetivo desta, exemplificando que, ao escolher um texto para seus alunos lerem, ela faz uma leitura rápida, apanhando apenas algumas palavras para entender do que se trata. Nesse estudo, em particular, ela relatou que suas leituras tiveram a finalidade de guardar as informações mais importantes para, posteriormente, fazer o resumo. Ela diz: “Eu li para entender e memorizar para depois fazer o relato”. A professora, portanto, tem consciência da relação que existe entre o objetivo da leitura, ou seja, saber para que está lendo e as estratégias necessárias para atingir tal objetivo. Como Leffa (1996) sugere, para o leitor eficiente o objetivo da leitura e as estratégias empregadas estão em perfeita harmonia. Por exemplo, se para a professora a leitura é difícil, ela utiliza marcadores específicos, como setas e círculos ou anotações conclusivas no texto, para compreender melhor o que está lendo. A utilização das estratégias, conforme pode ser observado na tabela 3, foi aumentando, no decorrer do estudo. Possivelmente, algum tipo de mudança ocorre com a sistematização e repetição da atividade. A estabilidade da mudança mereceria um estudo à parte.

De um modo geral, pode-se dizer que os resultados desse estudo, além de responderem ao objetivo geral, corroboram aqueles encontrados na maioria das pesquisas na área de compreensão de leitura. Esses achados indicam que os fatores que intervêm no processo de compreensão de um leitor eficiente envolvem, por um lado, o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas do leitor no mo-

LEITURA COMPREENSIVA

mento da leitura (Brown & Canpione, no prelo; Garner, 1987; Leffa, 1996; Palinscar & Brown, 1984; Pressley & Waller, 1984) e, por outro, a construção pelo leitor das estruturas textuais, macro e superestrutura (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch 1987; van Dijk, 1997).

Com relação ao objetivo do estudo, descrever as estratégias cognitivas e metacognitivas do sujeito que estiveram envolvidas na construção de macroestruturas na leitura, verificou-se que a professora, sujeito desse estudo, é um leitor eficiente. Isso acontece não só por sua habilitação de professora de português, mas também por atender às características que definem o leitor eficiente. Ao refletir sobre os dados analisados na revisão da literatura e os dados obtidos neste trabalho conclui-se que podem ser elaborados programas específicos de ensino de leitura compreensiva. Estes programas teriam como finalidade desenvolver, no contexto formal de sala de aula, habilidades de compreensão de texto, ensinando aos alunos a abstrair as idéias principais, a estar atentos à coerência textual e a utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas que facilitam o processo de compreensão do texto.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F. & CONDEMARÍN, M.. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ANDERSON, J. R. *The architecture of cognition*. Harvard: Harvard University Press, 1983.

ANDERSON, J. R. Skill acquisition: compilation of weak-method problem solution. *Psychological Review*, 94 (2), 192-210, 1987.

BADDELEY, A. *Human Memory, Theory and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.

BRANDÃO, A. C. P. & SPINILLO, A. C. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, (2), 253-272, 1998.

BROWN, A.L. Metacognitive development and reading. Em R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Orgs.). *Theoretical issues in reading comprehension*. (pp.453-481) Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

BROWN, A.L. & CAMPIONE, J.C. (no prelo). *Designing a Community of Young Learners: Theoretical and Practical Lessons*. A ser publicado em: *La revue française de pédagogie*, (no prelo)

BRUER, J.T. *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

DENNETT, D. *Consciousness explained*. Boston: Little, Brown, 1991.

FLAVELL, J.H. *Speculations About the Nature and Development of Metacognition*. Em F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.) *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp 21-29). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

GARNER, R. *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1987.

LEITURA COMPREENSIVA

KINTSCH, W. The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95 (2), 63-182, 1988.

KINTSCH, W & van Dijk, A. Toward a Model of Text Comprehension and PRODUCTION. *Psychological Review*, 85, (5) 363-394. , 1978.

KOCH, I.V. & TRAVAGLIA, L.C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990.

LEFFA, V.J. Aspectos de Leitura. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

METCALFE, J. & SCHIMAMURA, A. P. Metacognition. Knowing about knowing. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1994.

NELSON, T.O. & NARENS, L. Em J. Metcalfe e A.P. Shimamura (Eds.) Metacognition. Knowing about Knowing. (pp. 1-27). Cambridge, Mass.: MIT Press, 1996.

PALINCSAR, A. S. & BROWN, A. L., . Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2): 117-175, 1984.

PRESSLEY, M., GOODCHILD, F., FLEET, J., ZAJCHOWSKI, R. e EVANS, L.D. The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 89, 301-342, 1989.

SEARLE, J. R. The rediscovery of the mind. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992.

SEMINERIO, F. L. P. O imaginário cognitivo: uma fronteira entre consciência e inconsciente. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49, (4), 94-107, 1998.

SEMINERIO, F. L.P. Novos rumos da Metacognição. Em Symposium: Metacognição: Um novo caminho. Trabalho apresentado no III Congresso de Psicologia do Desenvolvimento, RJ: Niterói, 2000.

STERNBERG, R.J . Psicologia Cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHWARTZ, B.L. & METCALFE, J . Em J. Metcalfe e A.P. Shimamura (Eds.) Metacognition. Knowing about Knowing. (pp. 93-114). Cambridge, Mass.: MIT Press, 1996.

Van DIJK, A. Cognição, discurso e interação.(org, e apresentação de Ingedore V. Koch). São Paulo: Contexto, 1992.

Van DIJK, A. La ciencia del texto. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

Van DIJK, A. & Kintsch, W. Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press, 1983.

VEGA, Carreiras, GUTIÉRREZ-CALVO & Alonso-Quecuty . Lectura y comprensión: uma perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

YIN, R. K. Case study research: design and methods. Thousand Oaks: Sage, 1994.

LEITURA COMPREENSIVA

Recebido: Julho de 2002
Aceito: Outubro de 2002

Endereço para correspondência:
Rua Prof. Fernando Carneiro, 269
91330-100 - Porto Alegre, RS
grajou@terra.com.br