

Leitura compreensiva: o processo instrucional

Graciela Inchausti DE JOU

Tania Mara SPERB

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Nos últimos anos, avaliações nacionais e internacionais sobre a educação formal indicaram baixo desempenho em compreensão de leitura por parte de alunos brasileiros, tornando esse aspecto um desafio para o sistema educacional. Este estudo investiga a dinâmica da interação professora-alunos na tarefa de leitura de textos. São analisadas as verbalizações da professora, executora do programa de instrução de leitura compreensiva, e as verbalizações dos alunos, engajados no processo de reflexão acerca dos aspectos envolvidos na leitura. Os resultados mostram que é possível desenvolver as habilidades cognitivas necessárias para uma leitura mais eficiente, no contexto tradicional de sala de aula. Isso requer, contudo, o conhecimento, por parte dos professores, de variáveis que influem na leitura compreensiva, como as trabalhadas nesta investigação: estruturas textuais e características cognitivas dos leitores.

Palavras-chave: leitura compreensiva; estrutura textual; metacognição; psicologia instrucional.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de um estudo de intervenção no qual se pesquisaram as variáveis envolvidas na leitura eficiente. Em frente ao baixo desempenho na compreensão leitora de alunos de ensino fundamental, investigou-se a possibilidade de se desenvolverem, em sala de aula, habilidades específicas de leitura, como o conhecimento da estrutura textual e de estratégias cognitivas e metacognitivas em alunos de 5ª série de uma escola estadual da cidade de Porto Alegre. Esses conhecimentos e habilidades foram trabalhados com os alunos na disciplina de Português ao longo de quatro meses, em quatro períodos semanais. Os resultados mostraram que o desempenho dos participantes na compreensão de leitura melhorou ao final do período de intervenção. O artigo apresenta exemplos de como foram trabalhados esses conhecimentos pela professora, capacitada durante a investigação para tal finalidade. Os diálogos entre os alunos e a professora mostram como os alunos foram tomando consciência dos diferentes elementos que influenciam a compreensão de um texto.

REVISÃO TEÓRICA

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), foram desenvolvidos nos últimos anos para avaliar o conhecimento dos alunos de ensino médio (Bonamino; Coscarelli; Franco, 2002; Caldas, 2006). Os resultados mostraram que uma das maiores deficiências encontradas entre nossos alunos diz respeito à compreensão da leitura, tornando essa competência um desafio para nosso sistema educacional.

Define-se leitura compreensiva como um processo complexo, composto de vários subprocessos. Conseqüentemente, cada subprocesso pode ser estudado independentemente sem, no entanto, deixar de considerar a interação desses como um processo único de leitura. Assim, as pesquisas em leitura abrangem desde o estudo do reconhecimento de palavras até o estudo da metacognição aplicada à compreensão de textos acadêmicos (Kopcke Filho, 1997). Saber quais informações um leitor processa ao ler um texto permite conhecer alguns dos processos cognitivos de aprendizagem de leitura que poderão, na volta, ser utilizados no ensino da própria leitura (Vega; Carreiras; Gutiérrez-Calvo; Alonso-Quecuty, 1990; van Dijk, 1997).

Ler eficientemente consiste em recuperar informação, formar uma compreensão geral, desenvolver uma interpretação e refletir e avaliar o contexto do texto, e a forma do texto. Esses processos estão representados na Figura 1 (OECD/PISA, 2003). Como mostra o diagrama, no início do processo, dois aspectos são fundamentais: as informações do próprio texto e as informações que o leitor tenha armazenado na sua memória.

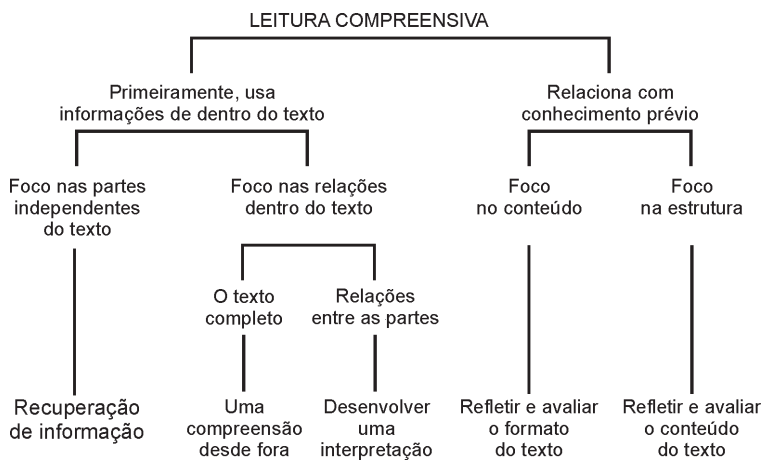


Figura 1. Processos envolvidos na leitura compreensiva (OECD/PISA, 2003).

Com relação às informações do texto, destacam-se, por um lado, os conteúdos e, por outro, as relações entre esses conteúdos, levando a três processos: recuperação, compreensão e interpretação. Já para refletir sobre o conteúdo e a estrutura do texto, o leitor deve ativar o conhecimento que tenha armazenado sobre o assunto e sobre os tipos de texto que conheça. Vale destacar neste modelo a palavra “foco”, que indica atentar os elementos que conduzem a uma leitura compreensiva.

O Modelo Cognitivo para Leitura Compreensiva, proposto por Kintsche e van Dijk (1978), também enfoca os processos cognitivos, ao esclarecer os estágios que o leitor necessita percorrer para alcançar a compreensão do que esteja sendo lido. Esse modelo foi adaptado em forma de fluxograma por Jou (2001) e está representado na Figura 2.

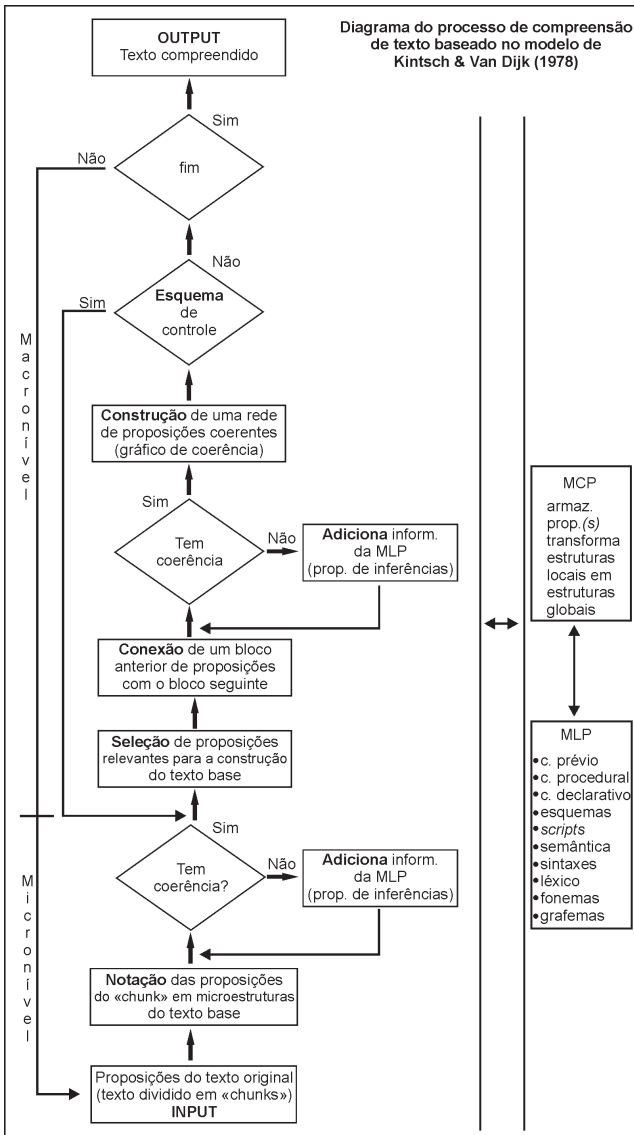


Figura 2. Fluxograma elaborado a partir do modelo de compreensão de texto de Kintsch & van Dijk (1978).

O modelo cognitivo de leitura compreensiva, idealizado por Kintsch e van Dijk (1978), enfatiza o processamento psicológico da estrutura de texto. Os autores definem a macroestrutura como a informação semântica que fornece a unidade global ao discurso. A macroestrutura é um esquema abstrato do conteúdo do texto que o leitor é obrigado a elaborar para atingir a compreensão do que esteja lendo. Posteriormente, van Dijk e Kintsch (1983) adicionaram a construção do texto base ao seu modelo. Ao ler-se uma porção de um texto, superficial ou explícito, o papel do texto base é ativar as múltiplas proposições e conceitos na memória semântica. Fig. 2. Fluxograma elaborado a partir do modelo de compreensão de texto de Kintsch & van Dijk (1978)

No modelo desses autores, os processos a serem estudados envolvem: o uso da microestrutura, que são as frases e proposições que construirão a macroestrutura, isto é, o enredo ou o esquema abstrato do texto; e o conhecimento da superestrutura, ou seja, o tipo de texto (narrativo, argumentativo, etc.). A interação entre todos esses processos leva à compreensão da leitura.

Como representado no fluxograma, o processo de leitura inicia-se com a extração das proposições, que o leitor agrupa em unidades básicas, por meio do processo de notação, constituindo a microestrutura do texto base. Uma vez elaborado mentalmente esse texto base, o leitor, implicitamente, estabelece se há coerência ou não, continuando ou incorporando mais informação do conhecimento prévio, respectivamente. No processo de seleção, o leitor mantém as proposições relevantes (ou idéias principais) para serem relacionadas em bloco. Mediante o processo de conexão, relaciona-se um bloco com o seguinte. Mais uma vez, o leitor avalia a coerência do texto que construiu mentalmente, isto é, da macroestrutura, e, se há necessidade, adiciona mais informação. A construção da rede de proposições ou macroestrutura submete-se a um esquema de controle quando o leitor avalia sua compreensão. Se a compreensão não foi satisfatória, inicia-se todo o processo novamente. Esses processos podem ser bem exemplificados quando, ao lermos um texto com pouca atenção, percebemos, depois de algumas páginas, que não houve uma boa compreensão e decidimos relê-lo novamente. Em algum momento de nossa leitura, o controle metacognitivo informa que o objetivo de compreensão não foi alcançado. Vale destacar que, como em qualquer atividade automatizada, todos esses processos acontecem de forma implícita, ou seja, sem se ter consciência deles.

Na mesma linha, mas com ênfase no aspecto consciente da produção do texto, Pressley e Afflerbach (1995) afirmam que os leitores envolvem-se ativamente na construção do significado do texto mediante suas ações cognitivas, seu conhecimento prévio e a supervisão de sua compreensão. Este último ponto remete às habilidades metacognitivas em geral e de leitura em particular.

A metacognição é uma ferramenta poderosa para se compreenderem os processos de leitura e melhorar-se a leitura compreensiva. Ela pode ser utilizada pelos professores nas salas de aula, sempre que o objetivo for exercitar a leitura e sua compreensão (Blakey; Spence, 1990; Israel; Bauserman; Block, 2005; Jou; Sperb, 2006). A relação entre leitura compreensiva e metacognição tem gerado várias pesquisas (Boruchovitch, 2001; Brandão; Spinillo, 1998; Brown, 1997; Engler; Hiebert, 1984; Forest-Pressley; Waller, 1984; Jou, 2001; Jou; Sperb, 2003; Kopcke Filho, 1997; Leffa, 1996; Mayor; Suengas; González Marqués, 1995; Valdés, 2003; Thiede; Anderson; Therriault, 2003; Vidal-Abarca, 1990). Esses estudos procuram analisar as diferentes estratégias que os leitores desenvolvem para aperfeiçoar a compreensão da leitura.

Pesquisas, como a de Palincsar e Brown (1984), mostraram que crianças com problemas de aprendizagem da leitura, depois de passar por um treinamento em reconhecimento de letras e palavras, resolveram seus problemas de leitura. Isso mostra que esse é um dos subprocessos importantes a serem aprendidos e treinados dentro do processo global de compreensão da leitura. As autoras afirmam que, uma vez automatizado o reconhecimento das palavras, o leitor pode focalizar sua atenção no processamento do significado. Da mesma forma, se os subprocessos lexical e sintático também forem automatizados, o leitor poderá prestar atenção ao processamento semântico, obtendo, conseqüentemente, um melhor desempenho na compreensão da leitura. Por um lado, isso permite supor que crianças de 5ª série, apesar de serem consideradas ainda iniciantes no processo de leitura compreensiva, já tenham automatizado os subprocessos mais básicos da leitura. Por outro lado, um leitor eficiente também automatiza os processos mais complexos da leitura, como a elaboração da macroestrutura, mediante a aplicação de inferências.

Cabe refletir, neste momento, sobre os prejuízos e os benefícios de se automatizarem os processos de leitura. Se a automatização do reconhecimento de palavras libera capacidade cognitiva para a

compreensão, em contrapartida, ela permite que aconteça uma leitura mecânica, apenas perceptiva, sem consciência do que está sendo lido.

Entre as pesquisas sobre a compreensão de leitura, existem estudos que analisam a influência do reconhecimento de palavras, dos processamentos lexical, sintático e semântico, e dos processos de supervisão metacognitiva. Estes últimos se referem à importância de se ter consciência do objetivo da leitura para a compreensão de texto. Forest-Pressley e Waller (1984) citam pesquisas que indicam que somente alunos de 6ª série, quando comparados a alunos de séries anteriores, adequaram suas estratégias de leitura ao objetivo desta e obtiveram, conseqüentemente, uma melhor compreensão do texto lido. Segundo esses autores, existem inúmeras pesquisas que investigam a utilização de estratégias de leitura por adultos, mas poucas explicitam como tais estratégias são adquiridas e utilizadas por crianças em situações normais de sala de aula.

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre compreensão de leitura permitiram conhecerem-se as diferenças entre leitores de várias idades e de distintos níveis de proficiência. Por exemplo, trabalhos empíricos indicam que crianças mais novas e sujeitos com pouco hábito de leitura têm um conhecimento menor do processo de leitura e falham no processo de compreensão, por não utilizarem estratégias cognitivas e metacognitivas específicas da leitura. Assim, de acordo com Garner (1987) e Resnick (1984), delimitar os fatores envolvidos na compreensão da leitura é um objetivo importante para qualquer programa de ensino de leitura compreensiva, uma vez que explicita as variáveis que intervêm nessa atividade. Como vários autores destacam, a linguagem escrita e, portanto, também a leitura dependem, em grande parte, da instrução.

A aprendizagem formal também pode ser considerada como uma situação de instrução. A Psicologia Instrucional é uma área de estudo que examina a instrução e a aprendizagem em diferentes disciplinas (Brown, 1978). Ela focaliza, por um lado, as características dos aprendizes e as características dos conteúdos a serem aprendidos e, por outro, a tecnologia de instrução. Baseia-se, portanto, em duas áreas do conhecimento, as teorias da aprendizagem e as técnicas de instrução, como demonstrado nos trabalhos de Chandler e Sweller (1991), Bruer (1995) e Sweller (2004).

No contexto da tecnologia da aprendizagem, há, segundo Ramos (2006), a possibilidade de se trabalhar a compreensão da leitura a partir das estruturas do texto, o que provocaria generalizações e abstrações e não simplesmente uma compreensão superficial do conteúdo. A autora mostra a importância de os docentes, autores de textos, conhecerem os processos envolvidos na compreensão de texto e as implicações da estrutura textual na compreensão menos superficial do que seja lido.

Garner (1987) observa que, na maioria das pesquisas sobre o ensino de disciplinas, como Matemática, Física ou Biologia, as mais frequentemente pesquisadas, a ênfase da instrução é dada no desenvolvimento de atividades reflexivas sobre o conteúdo específico. De acordo com a autora, essas pesquisas, conhecidas como pesquisas metacognitivas em diferentes domínios, enfatizam mais a reflexão do conteúdo específico do que a reflexão da ação cognitiva. Nessas pesquisas, assim como nas pesquisas sobre leitura compreensiva, a reflexão e o monitoramento do processo cognitivo desenvolvem-se como atividades implícitas. Já Scardamalia e Bereiter (1983) propõem, como uma técnica de instrução, explicitar os processos cognitivos. O professor e os alunos poderiam, então, examiná-los e entendê-los, para uma posterior utilização consciente e planejada.

Autores como Kopcke Filho (1997) destacam que o ensino da leitura nas escolas não tem levado a uma leitura de qualidade. Com esse comentário, o autor quer dizer que a aprendizagem da leitura em sala de aula tem priorizado mais os processos mecânicos de codificação da leitura do que os processos reflexivos de compreensão. Ao analisar a dinâmica de sala de aula de uma turma na disciplina de Português, Jou (2001) constatou a ausência de qualquer tipo de instrução específica de como se ler para compreender, ou seja, de se refletir sobre o processo de compreensão. A autora observou que a atividade de leitura reduzia-se à solicitação da professora a um aluno para que lesse um trecho do texto em voz alta para, posteriormente, interpretar o significado do que fora lido, juntamente com os outros alunos.

De acordo com Garner (1987), só modelar tarefas de interpretação de texto não é suficiente para a aquisição de estratégias de compreensão de leitura, uma vez que essas estratégias continuam sem poder ser observadas, pois somente o produto, e não o processo, é considerado. Com base na literatura sobre instrução de estratégias

para leitura e em sua experiência em clínicas de leitura, Garner (1987) propõe seis itens que servem de orientação para a instrução efetiva de estratégias de leitura compreensiva em sala de aula. Esses itens são:

1) processo de instrução: os professores devem entender os processos envolvidos na leitura e dedicar tempo para a sua instrução;

2) análise de tarefas: os professores podem realizar tarefas que permitam a análise das estratégias utilizadas para que estas possam ser explicitadas;

3) generalizar a aplicação das estratégias: os professores podem apresentar a mesma estratégia em textos diferentes ou até em tarefas diferentes;

4) um ano inteiro de instrução: os professores podem ensinar as diferentes estratégias durante todo o ano e não somente em uma aula;

5) prática guiada: os professores podem providenciar oportunidades para praticar as estratégias que tenham sido ensinadas;

6) alunos ensinam seus colegas sobre suas estratégias: os professores podem incentivar a troca desse conhecimento entre os alunos.

Todas essas atividades podem ser realizadas no contexto da sala de aula, oportunizando, aos alunos, o desenvolvimento da leitura compreensiva. Observa-se que essas estratégias estão de acordo com aquelas utilizadas por leitores eficientes, como proposto por Brown (1980) e Palincsar e Brown (1984), com as estratégias para se reconhecerem as estruturas textuais, segundo o modelo de Kintsch e van Dijk (1978), e com as estratégias para se trabalharem a memória de curto prazo (MCP) e a memória de longo prazo (MLP), como propõe o modelo de Processamento de Informação (PI).

O estudo realizado por Jou (2001) mostrou que as crianças participantes do programa de intervenção em leitura compreensiva aumentaram seu conhecimento sobre a estrutura do texto e suas capacidades metacognitivas. A autora trabalhou com quatro variáveis de leitura: 1) a compreensão do texto, avaliada por duas tarefas, escrever o que se lembravam do texto e responder a um questionário de múltipla escolha sobre o texto lido; 2) a estrutura de texto, avaliada pela identificação das frases mais importantes, da idéia principal do texto e do tipo de texto que tinham lido (se narrativo ou informativo);

3) as estratégias cognitivas, avaliadas mediante uma escala sobre comportamentos na leitura; 4) as estratégias metacognitivas, avaliadas por meio de um questionário que investigava as reflexões feitas pelo aluno sobre sua leitura. Depois de quatro meses, nos quais a professora de português trabalhou com essas variáveis, utilizando o método de instrução direta (Pressley et al., 1989; Vidal-Abarca, 1990), os alunos mostraram progresso quanto ao conhecimento da estrutura textual e quanto à capacidade de refletir sobre a leitura, isto é, na metacognição, assim como na própria leitura compreensiva. A autora concluiu que as variáveis trabalhadas ao longo da intervenção (estrutura textual e estratégias cognitivas e metacognitivas) propiciaram o crescimento dos alunos no que concerne ao seu desempenho em compreensão da leitura.

Neste estudo, descreve-se e analisa-se a dinâmica da interação professora-alunos em tarefas específicas de compreensão de leitura. Para tal, são analisadas as verbalizações da professora, enquanto executora do programa de instrução de leitura compreensiva, e as verbalizações dos alunos, enquanto engajados no processo de reflexão acerca dos aspectos envolvidos na leitura.

MÉTODO

Participantes

Os participantes deste estudo foram uma professora de português e 26 alunos com idades entre 10 anos e 11 meses e 14 anos e 8 meses (média de 12 anos e 4 meses) de uma turma de quinta série de uma escola estadual situada na periferia de Porto Alegre.

Delineamento e procedimentos gerais

Utilizou-se um delineamento de estudo de caso (Yin, 1994). A unidade de análise principal foi o ensino da leitura compreensiva feita em aula, e as duas unidades de análise secundárias foram as verbalizações da professora e as verbalizações dos alunos. As verbalizações foram analisadas de acordo com as variáveis relacionadas com a compreensão da leitura: estrutura textual e estratégias cognitivas e metacognitivas. Essas variáveis foram trabalhadas durante uma intervenção desenvolvida anteriormente, cujas características estão descritas a seguir.

As aulas foram planejadas de acordo com os seguintes parâmetros:

1) identificação da macroestrutura textual, implementada mediante o desenvolvimento de habilidades para se identificarem as frases importantes e a idéia principal contidas nos textos trabalhados;

2) identificação da superestrutura dos textos, implementada por meio do desenvolvimento da habilidade de se identificarem as características que definem um texto narrativo, expositivo, poético, etc;

3) elaboração de estratégias cognitivas, implementada através da prática de se usarem estratégias específicas para compreensão da leitura;

4) elaboração de estratégias metacognitivas, implementada através do desenvolvimento de atividades nas quais se reflete sobre o processo de compreensão de leitura, especificamente sobre as estratégias cognitivas utilizadas.

Inicialmente, se realizou um contato com a direção da escola para se falar sobre a disponibilidade do estabelecimento em participar na pesquisa. Logo depois desse encontro inicial, iniciou-se o período de familiarização da equipe de pesquisa com os professores e os alunos das 5^{as} séries.

Na intervenção, o trabalho da professora seguia um roteiro que havia sido elaborado previamente por ela e a pesquisadora e que se baseara em aspectos teóricos selecionados. A preparação desses roteiros dava-se conjuntamente pela professora e pela pesquisadora em encontros semanais, especificamente para cada aula. O período de intervenção consistia em uma aula semanal de português de dois períodos consecutivos, num total de 12 aulas. No primeiro período de 45 minutos, realizava-se a leitura de um texto no modo tradicional, isto é, cada aluno lia individualmente uma parte em voz alta. Posteriormente, a professora trabalhava com os aspectos envolvidos na instrução: estrutura textual, estratégias cognitivas e metacognitivas. No segundo período, oferecia-se outro texto aos alunos, extraído dos livros-texto, e solicitava-se que seguissem o mesmo procedimento realizado junto à professora no período anterior. Essa tarefa era executada com os alunos organizados em grupos de três, sendo que sempre um deles coordenava o grupo. Uma vez terminada a tarefa, questionavam-se os alunos acerca do processo de compreensão da leitura.

As aulas foram filmadas, e alguns grupos foram gravados para posterior transcrição das verbalizações. A transcrição dos protocolos

obedeceu ao seguinte critério de identificação dos sujeitos: P – professora; VA – vários alunos; A – um aluno.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram analisados utilizando-se a análise de conteúdo (Bardin, 1977). Na análise, priorizaram-se as estruturas textuais, as estratégias cognitivas e as habilidades metacognitivas, consideradas como operadores para se alcançar a compreensão do texto. Assim, o material transcrito foi analisado considerando-se as verbalizações da professora que visavam à compreensão dos alunos sobre as estruturas de texto – micro, macro e superestrutura –, as estratégias cognitivas de leitura e as habilidades metacognitivas, e as verbalizações dos alunos, enquanto tentavam apropriar-se do conhecimento declarativo – o que saber – e do conhecimento procedural – como fazer –, trabalhados pela professora. Para este trabalho, optou-se por se fazerem cinco recortes: 1) a análise da transcrição da primeira sessão, na sua íntegra; 2) a análise da transcrição das verbalizações de três alunos trabalhando em grupo; 3) a análise da transcrição de algumas verbalizações da professora, quando ensinava as estruturas textuais; estas foram selecionadas a partir de cada uma das sessões; 4) a análise da transcrição de algumas verbalizações da professora, quando ensinava como se usarem estratégias cognitivas e metacognitivas, selecionadas também a partir de cada uma das sessões; e 5) a análise da transcrição de algumas verbalizações dos alunos, ao avaliarem as atividades desenvolvidas durante o programa.

A análise da transcrição da primeira sessão na sua íntegra

O primeiro encontro dividiu-se em dois períodos. No primeiro, a professora orientou os alunos acerca de diferentes aspectos da leitura; no segundo período, os alunos trabalharam em grupos de três, sob a supervisão da professora.

A professora inicia a aula explicando o programa que será desenvolvido para se praticar leitura compreensiva. Logo depois, solicita aos alunos que leiam silenciosamente o texto e, posteriormente, pede a alguns deles, um por vez, que leiam em voz alta cada parágrafo. Enquanto isso acontece, o grupo analisa a

microestrutura (as frases), a macroestrutura (as idéias) e a superestrutura (a narração) do texto.

Depois de trabalhar os aspectos estruturais do texto, a professora solicita aos alunos que leiam silenciosamente cada parágrafo. Nessa segunda leitura, a professora orienta os alunos para que se detenham em cada parágrafo e perguntem a si mesmos se compreenderam bem as idéias contidas no parágrafo. Se isso não ocorre, pede que leiam novamente, devagar, antes de passarem ao segundo parágrafo. Também sugere que, enquanto lêem o segundo parágrafo, não percam a idéia principal do primeiro, para que as duas idéias possam ser associadas. Posteriormente, pergunta aos alunos como sabem se entenderam o que leram. Chama atenção também para alguns indicadores lingüísticos que facilitam a compreensão, como a pontuação.

Protocolo do dia 15/09

1º Período: neste período, segundo o programa, a professora orienta os alunos para que reflitam sobre as estruturas de texto. Em um primeiro momento, a professora estabelece os objetivos da leitura.

P - Nós vamos ler este texto para compreender o que está escrito, como se fôssemos contá-lo para outro aluno.

P - Vamos fazer uma leitura silenciosa do texto, por dois ou três minutos (dá o tempo necessário). Quando terminam, pede a um aluno que faça a leitura.

P - Alex, começa a ler para nós o primeiro parágrafo (Alex lê) - Continua, Rogério (Rogério lê) - Alex, termina (Alex lê).

P - Agora vamos analisar o texto. Que tipo de texto é este? A gente já trabalhou sobre tipos de textos, lembram?

A - Sobre os balões.

P - Sim, é sobre os balões, mas que tipo de texto é?

A - História em quadrinhos.

P - Quais os textos de livro que nós já trabalhamos?

A - Poesia.

P - Sobre que outros tipos de textos já trabalharam? E este texto aqui, o que é dos que a gente conhece? É uma narração, uma história contada que descreve um lugar, um personagem, descreve características. Então este texto é [...]

A - Narrador, contando a história que aconteceu.

P - Ele vai contar a evolução e a descoberta de quê? O que eles estão querendo discutir?

A - Como o balão surgiu.

P - Vamos trabalhar agora parágrafo por parágrafo. Quantos parágrafos têm este texto?

A - Três.

P - O que é parágrafo mesmo?

VA - Quando termina uma frase.

P - Somente quando termina uma frase? Ou cada vez que começa uma idéia nova é um parágrafo novo? Este texto tem falas?

A - Tem. Não.

P - Tem alguém conversando? (questiona sobre diálogos)

A - Não, estão contando o que se passa.

P - É a história de alguma coisa. Então tem três trocas de assunto, a idéia vai mudando um pouco três vezes. Como é a estrutura de um texto?

A - Letra maiúscula, início do parágrafo.

VA - Travessão.

VA - Acentuação tem que ter esse espaço.

P - Sim, mas o que mais tem que ter no texto?

A - Título, parágrafos.

P - Não é só isso [...]

A - Idéias.

P - Tem que ter idéias. Tem que ter um início...

A - Meio e fim.

P - Todo texto tem que ter início que apresenta o assunto, meio que desenvolve, explica, dá características, e o fim. Como tem que ser o fim?

A - Como termina.

A - Como se resolve.

A - Como acaba a história.

P - Então é como conclui. A gente apresenta o assunto, desenvolve e depois conclui. Neste texto, qual é a idéia principal do primeiro parágrafo?

A - Ele idealizou um projeto.

A - Um projeto de um veleiro aéreo.

(A professora vai fazendo um esquema no quadro com as idéias principais dos parágrafos dadas pelos alunos)

P - No segundo?

A - Ele queria fazer [...]

A - As experiências [...]

P - É a mesma idéia do primeiro parágrafo?

A - Não.

- P - Qual é o assunto deste parágrafo?
VA - Alguém construiu a estátua
P - Alguém construiu uma estátua?
A - É.
P - É ou não é?
A - Que o balão voasse [...]
P - Tem mais alguma coisa importante?
A - Não.
P - Do terceiro? A idéia do terceiro segue o primeiro?
A - Não.
P - Como ele observou isso?
A - Sentou na areia e observava a fumaça.
P - A idéia principal qual é?
A - Que ele conseguiu fazer [...]
A - A construção do balão.
P - Se a gente analisa este texto pelo lado da história, do desenvolvimento, o que este texto nos mostra?
A - Ele nos mostra sobre o balão, que nós podemos fazer...
P - Eles descobriram que os balões podiam voar. No primeiro parágrafo, o que aconteceu?
A - O projeto.
P - No segundo?
A - As experiências.
P - No terceiro?
A - Conseguiu que o balão se sustentasse.
P - Vamos pegar o primeiro parágrafo. Como começa? (alguns alunos relêem)
A - Em 1670 [...].
P - Começa nos indicando o tempo. Se pensarmos em história, vocês estudaram o homem das cavernas, idade antiga, neolítico, paleolítico. A história está perto de nós ou é bem antiga?
A - Não, é bem mais perto.
P - O segundo segue como?
A - Após algumas experiências [...].
P - O que o *após* indica?
A - Que foi depois.
P - Que passou o tempo. E o terceiro?
A - Já [...].
P - Já indica o quê?
A - Já passou.
P - Tempo também. Então o texto refere-se a um período de tempo?
A - Sim.

P - Se fosse criar uma frase para concluir a idéia do texto [...] pensem uma frase que dê idéia geral do texto [...] se tivessem que resumi-lo.

VA - (não se entende o que falaram os alunos).

P - Leiam o texto e pensem em uma frase. Só tem que colocar as idéias importantes.

A - Projetos de balões

P - O que mais?

A - Depois de muita tentativa [...].

A - As tentativas da experiência de balões.

Vários alunos escrevem alguma frase, e a professora vai lendo.

2º Período: neste período, segundo o programa, a professora orienta os alunos para que reflitam sobre o conteúdo da leitura, sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas.

P - Agora vamos passar para outro trabalho. Peguem, no texto, o primeiro parágrafo. Leiam silenciosamente. Conseguiram entender? Quem entendeu, saberia falar sobre o texto? Como a gente compreende?

A - Sabendo o que o narrador quer dizer.

P - Seu eu entendi, então passo para o segundo, se não [...]

A - Continuo lendo o primeiro.

P - Lê como?

A - Devagar, entender as palavras [...] obedecendo à pontuação.

P - Quando estiverem lendo o segundo, não esqueçam a idéia do primeiro, tentem manter presente a idéia do primeiro. Assim como no terceiro parágrafo. Conseguiram entender o segundo parágrafo? Como vocês sabem?

A - Porque a gente leu e também se lembra do que leu.

P - Qual é a idéia do segundo?

A - As experiências.

VA - A idéia principal foi que eles conseguiram fazer um projeto de balão.

P - Então, qual é a idéia do texto?

VA - Queriam fazer um projeto de um balão.

P - Qual é a idéia do primeiro parágrafo?

A - O projeto de balão.

P - Do segundo parágrafo?

A - As experiências sobre os balões.

P - Do terceiro?

A - O balão suspende no ar.

P - Vamos procurar mais idéias no texto.

- A – Os projetos com balões começaram em 1709.
P – Um projeto que foi nessa data, foi sobre o quê?
A – Um veleiro aéreo. Não chegou a ser construído.
P – E depois?
A – Foi um italiano.
P – No segundo parágrafo, quais são as características?
A – Depois de algumas experiências [...]
A – Em 1782 [...] ele era de outro país.
A – Ele era fabricante de papel.
P – O que tem de importante isto?
A – Observando a fumaça, teve a idéia.
P – Agora tem idéias no texto que não são importantes. Quais são?
VA – Citam várias frases.
P – Conseguimos entender o texto?
VA – Sim.

Segundo Kintsch e van Dijk (1978) e van Dijk (1992; 1997), a identificação das estruturas textuais facilita a compreensão da leitura. Seguindo essa premissa, a professora começa relacionando e trabalhando os indicadores que permitem identificar a superestrutura do texto, no caso, narrativo. No exemplo acima relatado, a professora nesse momento não especifica a diferença entre história em quadrinhos e narrativas, preferindo enfatizar as características da narração. Esse trabalho é feito através da ativação de conhecimentos prévios, procurando relacionar estes com as novas informações. Procura-se, assim, que os alunos integrem, em modelos textuais, as características correspondentes a distintos tipos de texto: poesia, narrativa, história em quadrinhos, etc. Por exemplo, a professora diz: “A gente já trabalhou sobre tipos de textos, lembram?” ou “Sim, é sobre os balões, mas que tipo de texto é este?” ou ainda, “É uma narração, uma história contada que descreve um lugar, um personagem, descreve características. Então este texto é [...]” A finalidade do exercício acima citado é tornar explícito o que a maioria dos leitores eficientes utiliza de forma implícita, isto é, os esquemas aprendidos sobre tipos de texto.

Posteriormente, a professora começa a trabalhar a macroestrutura. Para tal, divide o texto em estruturas menores – como parágrafos –, fazendo uma reflexão sobre sua estrutura e conteúdo. Pode-se observar, em várias oportunidades, que a

professora incentiva o aprofundamento da reflexão, tanto do caráter estrutural como funcional dos parágrafos. Com relação a este último, a professora enfatiza a introdução, o desenlace e a conclusão. Ela induz os alunos a perceberem para que servem as diferentes partes de um texto narrativo, por exemplo, através de questões: “Como é a estrutura de um texto?” “O que mais tem que ter um texto?” “Todo texto tem que ter um início [...]?”. Os alunos envolvem-se ativamente na explicação, utilizando termos próprios.

Finalmente, a professora orienta os alunos para que reflitam sobre as idéias do texto, introduzindo-os na análise da macroestrutura. Solicita a eles que expressem a idéia principal de cada parágrafo, assim como que hierarquizem as idéias mais e menos importantes. Para tal, utiliza-se das microestruturas, como as frases que indicam a época em que acontece a história ou as frases que informam acerca da nacionalidade do protagonista. Com esse fim, questões como as seguintes são utilizadas: “Qual é a idéia principal do texto?” “Se a gente analisa este texto, pelo lado da história, do desenvolvimento, o que este texto nos mostra?” “O que indica *após*?” “Já, o que indica?”

A professora refere-se a alguns dados históricos: “Se pensamos em história, vocês estudaram o homem das cavernas, idade antiga, períodos neolítico e paleolítico. A história está perto de nós ou é bem antiga?” A professora ativa os conhecimentos prévios dos alunos, para ampliar a rede de informações que irá permitir uma maior integração das informações do texto. Quando a professora diz: “isso não mostra a tentativa da ciência em desenvolver e construir alguma coisa?”, ela está, de certa maneira, modelando o caráter inferencial da compreensão na leitura.

A análise mostra como a professora trabalhou a estrutura de texto, de forma explícita. Esta é considerada uma variável que influencia a compreensão. Especialmente, deixa explícito para o aluno que o objetivo da tarefa é compreender o texto e que o caminho para alcançar essa compreensão demanda o uso de diferentes passos e estratégias. A professora contextualiza a tarefa para que os alunos elaborem o esquema meios-fins.

Através da análise dessa transcrição, pode-se observar a metodologia utilizada pela professora. Esta faz uso de um sistema de perguntas pelo qual leva o aluno a: 1) observar as estruturas lingüísticas do texto (“é uma narração, uma história contada que

descreve um lugar, um personagem; descreve características. Então, este texto é...) e sua própria atividade cognitiva (“quando estiverem lendo o segundo, não esqueçam a idéia do primeiro, tentem manter presente a idéia do primeiro. Conseguiram entender o segundo parágrafo?”); 2) tornar explícitos os conhecimentos implícitos (“como vocês sabem?”; “porque a gente leu e também se lembra do que leu”); 3) fazer inferências de frases do texto (Aluno: “Ele era fabricante de papel”; Professora: “O que tem de importante isto?”; Aluno: “Observando a fumaça teve a idéia”); 4) concluir com a idéia principal (“qual é a idéia principal do texto?”).

Análise da transcrição das verbalizações de três alunos durante o trabalho em grupo

Nesta sessão, a professora orienta os alunos a formar grupos de três, com a finalidade de desenvolver um trabalho similar ao que fizeram junto com ela, no período anterior. Solicita que um deles organize o trabalho do grupo, com a finalidade de entender o texto. Ela escreve no quadro os passos que devem seguir para trabalharem a compreensão da leitura. A professora chama atenção para que reconheçam o tipo de texto que estão lendo, para que leiam um parágrafo de cada vez e expressem a idéia principal deste. Diz para relacionarem a idéia de um parágrafo com o seguinte e tentarem manter na memória como o texto se desenvolve, ou seja, que tentem praticar o que foi desenvolvido no período anterior.

Um aluno começa a leitura, lendo em voz alta para seu grupo; uma colega continua, e outro termina. Em cada parágrafo, param e comentam sobre o que leram. Uma vez terminado o texto, estabelecem-se o seguinte diálogo:

A1 - E aí, o que vocês entenderam?

A2 - Eu entendi que se trata de uma mulher numa praia.

A1 - Agora vamos ao primeiro parágrafo, identificar [...] Há um roteiro no quadro.

A1 - Qual é a idéia principal, dá a tua idéia sobre a idéia principal.

A3 - O que diz cada parágrafo [...]

A2 - O terceiro parágrafo fala de uma mulher que estava passeando na praia. Pode ser isso [...]

A1 - O quarto é o começo do salvamento.

Eles discutem se a idéia principal pode ser o salvamento das gaivotas, ou o começo do salvamento das gaivotas. Escolhem a primeira alternativa.

- A1 - O próximo parágrafo fala do quê?
- A3 - Que ela está alimentando as gaivotas.
- A2 - O cuidado das gaivotas.
- A1 - Que tipo de texto é este?
- A2 e A3 - Narrado.

A professora dá ao grupo um tempo para trabalhar e, a seguir, integra-os novamente ao grande grupo. Os alunos do grupo analisado interagem com a professora.

- P - De que fala o texto, qual é a idéia básica de cada parágrafo?
- A1 - Fala do lugar do tempo [...] de uma mulher que estava passando na praia [...] que uma mulher ajudou a salvar as gaivotas.
- P - E o próximo parágrafo?
- A3 - Da. Sofia improvisou um abrigo.
- P - O quinto parágrafo?
- A1 - Enquanto o socorro não chegava, Da. Sofia continuou [...]
- P - O sexto?
- A - A morte de algumas gaivotas.
- P - O próximo parágrafo?
- VA - (não se entende).
- P - O que é a introdução do texto?
- A - No primeiro parágrafo.
- P - E o desenvolvimento?
- A1 - Está [...] no quarto [...] no terceiro, quarto e quinto parágrafos.

Essas verbalizações mostram que este grupo consegue reproduzir os passos da instrução. Inicialmente, eles se questionam sobre o conteúdo do texto porque sabem, implicitamente, que a compreensão é medida pelo que é lembrado do texto: “E aí, o que vocês entenderam?”; “Eu entendi que se trata de uma mulher em uma praia”.

Apesar de não guardarem a ordem sugerida pela professora e pelo roteiro do quadro, os alunos tentaram discutir e refletir sobre os aspectos estruturais do texto. Por exemplo, respeitaram a ordem

dos parágrafos, possivelmente incorporando a hierarquização destes, e refletiram sobre o tipo de texto. Para tal, tiveram que recuperar na memória de curto prazo (MCP) o conhecimento sobre as características do texto narrado, armazenado na memória de longo prazo (MLP). Tentaram encontrar a idéia principal, por exemplo, quando um deles perguntou: “Qual é a idéia principal, dá a tua idéia sobre a idéia principal?” Os três fazem uma busca seletiva por parágrafos, “O que diz cada parágrafo [...]”; “O terceiro parágrafo fala de uma mulher que estava passeando na praia. Pode ser isso [...]”; “O quarto é o começo do salvamento” e levantam hipóteses, discutindo se é o salvamento das gaivotas ou o começo do salvamento das gaivotas que pode ser a idéia principal. Os alunos escolhem a primeira alternativa.

Esse foi o grupo que mais interagiu. Nem todos os grupos tiveram o mesmo comportamento.

Análise da transcrição de algumas verbalizações da professora com relação às estruturas textuais, selecionadas de algumas sessões

P - Como vocês podem descobrir se é um texto narrado?

A - Por que ninguém fez, é alguém contando a história.

P - Esse texto é relativo à que matéria que vocês conhecem?

A - Ciências, história, geografia.

P - Quantos parágrafos têm?

A - Três.

P - Por quê?

A - Porque aparecem três idéias.

P - Qual é a idéia mais importante?

A - Como foi feito o fogo

P - Vamos reduzir o texto a uma idéia.

A - Principal? Aí, o [...] como o homem aprendeu a produzir fogo.

A - A idéia principal é que ninguém inventou o fogo, existia sozinho.

A - Aí que tiveram a idéia de pegar os galhos de árvores para fazer o fogo.

A - Observaram os incêndios naturais.

A - Eles pegaram mais galhos para fazer mais fogo.

P - Quais são os parágrafos mais importantes?

A - O primeiro e o terceiro.

P - Por quê?

A - Porque explica, o primeiro o título e o terceiro como o fogo se formou.

P - O terceiro parágrafo como começa?

A - Observando.

P - O que significa? A professora explica sobre a terminação do verbo e o que isto significa.

A - Que o tempo vai passando.

O diálogo acima mostra a estratégia da professora, incentivando as habilidades de raciocínio. Essa estratégia consiste em fazer perguntas para estimular o raciocínio e o debate acerca das estruturas do texto. Segundo Sternberg (2000, p. 43), essa estratégia pode ser descrita como uma “aproximação de perguntas baseadas no raciocínio”. Trata-se de uma aproximação dialogada entre professor e aluno. Devido a, geralmente, não existir uma resposta certa ou errada, o professor sempre pode ampliar a resposta ou utilizá-la para continuar o debate. Assim, segundo o autor, as diferenças entre professor e aluno tendem a diminuir, assumindo o professor o papel de um guia do pensamento.

Análise da transcrição de algumas verbalizações da professora no que concerne à instrução de uso de estratégias cognitivas e metacognitivas

A professora inicia esta sessão explicando aos alunos o objetivo do trabalho do dia.

P - O nosso trabalho de hoje vai ser um pouco diferente: até agora a gente treinou a leitura por parágrafos, identificando o tipo de texto, identificando as frases mais importantes e como expressar a idéia principal. Hoje vamos a outra etapa do trabalho, uma parte que trabalha mais com o nosso cérebro. Vou explicar o que vocês vão fazer. Primeiro, vão ler um parágrafo, depois vocês param e perguntam a si próprios se entenderam e, novamente, param para pensar se realmente entenderam. Se não entenderam o suficiente, tentem concentrar-se mais e leiam de novo, até que percebam que entenderam. Como vocês sabem que entenderam?

A - Porque podemos contar o que lemos.

P - Tem que procurar comandar a cabecinha. Vamos começar. Leiam o primeiro parágrafo e tentem entender o que estão lendo. Agora pensem se entenderam o que leram. Entenderam?

VA - Sim.

P - Então, passem para a leitura do segundo parágrafo. Cada vez que começa uma linha nova, é um novo parágrafo [...] Vejam se entenderam o segundo parágrafo. Tragam à cabeça, à mente o que leram sem olhar para o texto. Se vocês conseguem, então entenderam, se não, leiam de novo. Pensem depois no que tem a ver o primeiro parágrafo com este que vocês leram por último.

A - Agora passamos para o terceiro?

P - Sim, pensem de novo se entenderam. Entenderam esse parágrafo? Se não, leiam de novo.

Agora, lembrem também o que falava o segundo parágrafo e o primeiro. Leiam o quarto. Prontos? Fechem os olhos e tentem contar para vocês mesmos o quarto parágrafo. Continuem assim até terminar. Vão encaixando as idéias de cada parágrafo. Quando terminar, façam a releitura de todo o texto.

Quando termina a leitura, entrega-se aos alunos uma folha com perguntas, solicitando que marquem apenas aquelas que saberiam responder. Essa tarefa propicia aos alunos experimentarem o *feeling of knowing*, ou seja, torna possível que eles tomem consciência de saberem ou não a resposta.

O diálogo acima mostra como a professora ensina os alunos a trabalharem com os processos mentais, com o objetivo de torná-los observáveis. Com esse procedimento, ensina-se ao aluno que comece a monitorar e regular os processos cognitivos.

Quando a professora diz “leiam o primeiro parágrafo e tentem entender o que estão lendo”, torna explícito que existe diferença entre ler e entender. Em várias oportunidades, a professora faz notar aos alunos que as pessoas podem ler de forma mecânica, decifrando as letras, não necessariamente entendendo o significado. Exemplifica essa situação, dizendo que eles podem ler palavras cujo significado não conheçam. Quando diz “agora pensem se entenderam o que leram. Entenderam?”, a professora introduz o aluno na atividade de monitoramento do ato de compreensão e sugere a auto-regulação, quando diz: “se não, leiam de novo”.

Ao solicitar que “tragam à cabeça, à mente, o que eu li sem olhar para o texto”, a professora explicitamente faz com que o aluno procure pela informação na memória de curto prazo e não no texto, induzindo-o, portanto, a trabalhar com a representação mental. Da

mesma maneira, ela sugere: “fechem os olhos e tentem contar para vocês o quarto parágrafo”.

Quando a professora diz “se vocês conseguem (lembrar) então, entenderam; se não, leiam de novo”, ela ativa, novamente, a capacidade metacognitiva.

A professora traz os indicadores textuais à observação dos alunos, por exemplo, em “cada vez que começa uma linha nova, é um novo parágrafo”, e leva à formação da macroestrutura, ao solicitar “vão encaixando as idéias de cada parágrafo”.

A análise dessas verbalizações mostra como podem ser ensinadas algumas estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura.

Análise da transcrição de verbalizações dos alunos

Nesta sessão, selecionaram-se algumas verbalizações dos alunos referentes à avaliação do tipo de trabalho que estava sendo desenvolvido.

P - Como foi o trabalho de hoje?

A - Eu acho que foi mais fácil de fazer [...] no começo eu acho que é melhor, porque [...]

A - A gente vê quando compreende certo ou errado.

A - Foi ruim, porque eu incomodei e não consegui fazer [...]

A - Consegui fazer o trabalho, consegui entender.

A - Mais ou menos. Tava legal.

A - Bom, tava bem concentrado, é melhor do que antes [...] a gente pensa.

P - Vocês acham que alguma coisa está mudando?

A - Tá mudando a leitura, eu acho.

A - Tem que se concentrar para entender.

A - Professora, a gente tem que ler o parágrafo; se não entendeu, ler de novo.

Em outra oportunidade, a professora pergunta:

P - Na aula de hoje, como é que foi? Conseguiram ler e entender? Conseguiram realmente se concentrar?

A - Foi chato, o primeiro roteiro foi chato porque tem que ficar relembando [...]

P - Porque relembrar ficou chato?

- A - Porque o texto é muito grande.
P - O que mais, só isso?
A - Porque teve muita conversa em aula.
A - Foi bom, eu achei bom, eu entendi.
A - Ruim, muito ruim, muito difícil fazer isso, dramático.

Na última aula, os alunos assistiram a algumas das filmagens feitas ao longo da intervenção. Aproveitou-se para fazer uma avaliação final com eles.

- P - Como vocês fazem para aprender?
A - Estudando e prestando atenção [...]
P - Como? O que é estudar?
A - Prestando atenção nas aulas.
A - Lendo, estudando, escrevendo.
A - Se concentrando.
A - Estudando o que a professora diz.
P - Tudo isso que a gente tem feito, tem melhorado para vocês conseguirem aprender?
A - Sim, mais dá mais trabalho, é mais difícil, tem que pensar mais [...] Dói a cabeça.
P - Dá trabalho pensar?
A - Dá.
A - No momento, é muita pressão. Escrever é mais fácil.
P - A gente aprende mais escrevendo do que pensando? No começo de ano, vocês conseguiam entender os textos como hoje?
A - Não.
P - Vocês conseguem ler o texto em uma primeira leitura?
A - Sim.
P - O que mudou?
A - Agora eu paro um pouco em cada parágrafo; se me lembro, eu sigo.
P - Agora, habitualmente, quem é que ao ler um texto se pergunta se entendeu o primeiro parágrafo?
A - Eu faço, faço mais é difícil fazer isso, profe.
P - Como vocês sabem se entenderam o texto após a leitura?
A - Se a gente presta atenção, vai saber [...]
A - Quando eu souber responder às perguntas, ou posso contar para alguém.
A - Porque a gente lê o parágrafo e pensa.

Ao analisar os comentários feitos pelos alunos, percebe-se o esforço cognitivo deles exigido. Apesar de a maioria indicar progresso na atividade de leitura, eles apontam o esforço que isso significa. Por exemplo, eles argumentam que “ dá mais trabalho, é mais difícil, tem que pensar mais [...] Dói a cabeça / no momento é muita pressão, escrever é mais fácil” / “faço, mais é difícil fazer isso [...]”. Como em toda mudança de hábitos, existe, entre os alunos, resistência para adquirir as novas estratégias ensinadas e praticadas no período de intervenção. Enquanto leitores eficientes realizam todos esses processos de forma automática, os alunos deste estudo, por serem leitores principiantes, referem-se ao grande esforço cognitivo despendido na atividade de leitura compreensiva.

DISCUSSÃO

A análise das verbalizações da professora e dos alunos mostra a didática utilizada pela professora durante o programa de intervenção. Essa didática envolveu uma série de atividades, como informar, perguntar, debater, concluir e refletir com os alunos, tanto sobre os conteúdos acadêmicos, quanto sobre os processos e estratégias utilizadas para se aprenderem esses conteúdos.

Mediante o método de instrução direta, utilizado pela professora, trabalharam-se, de forma explícita, as variáveis que influem na compreensão do texto: estrutura textual e estratégias cognitivas e metacognitivas. Para tanto, utilizaram-se quatro passos: 1) fornecer a informação; 2) questionar sobre ela; 3) concluir em função dela; e 4) refletir sobre os conteúdos e sobre o próprio processo cognitivo de leitura.

Ao fornecer informação, a professora explica conceitos de estrutura textual. Uma vez compreendidos esses conceitos, ela os mantém ativados, solicitando aos alunos focalizarem a atenção nessas estruturas textuais recém ensinadas. A professora dialoga com os alunos sobre frases mais importantes (microestrutura), sobre a idéia principal que tiram ao relacionar essas frases (macroestrutura) e sobre o formato do texto (superestrutura). Ao se questionar sobre os elementos do texto, instiga-se o aluno a tomar consciência acerca da importância deles na compreensão do que esteja sendo lido, dessa forma, o leitor aprende a interagir com o texto.

Ao solicitar aos alunos conclusões parciais sobre o que lêem, a professora faz com que eles mantenham essas informações na memória de curto prazo para serem, posteriormente, relacionadas às informações relevantes já armazenadas na memória de longo prazo, construindo-se, dessa maneira, novas redes semânticas. Ao mesmo tempo, trabalha continuamente a capacidade dedutiva, mediante a relação “se... então”. Por exemplo: “se alguém narra fatos, então o texto é narrativo; se não compreenderam o parágrafo, então leiam novamente”. Portanto, a professora propicia situações nas quais trabalha tanto a informação, quanto a ação cognitiva exercida sobre ela. Ao se refletir com os alunos sobre o conteúdo e sobre as ações que eles realizam para compreender o texto, ensina-se a supervisionar metacognitivamente o processo de leitura compreensiva como um todo.

Aprender um comportamento depende de sua repetição. No caso específico de aprendizagem dos procedimentos de leitura compreensiva, estes devem ser praticados freqüentemente e por um período de tempo significativo. Portanto, concordando com Garner (1987), em qualquer programa de ensino de leitura compreensiva, dois aspectos tornam-se importantes: a freqüência de realização das atividades e a duração do programa.

Neste estudo, observou-se que a aprendizagem dos conhecimentos declarativos (o que é tal coisa) e a dos conhecimentos procedurais (como fazer tal coisa) acontecem no momento em que a professora coloca à disposição dos alunos um determinado conhecimento e imediatamente propicia-lhes a oportunidade de operar com ele. Por exemplo, para ensinar a superestrutura do texto, a professora **informa**: “nos textos narrativos, existem personagens e acontecimentos” e, logo depois, ela mostra como trabalhar com essa sentença e **pergunta** “vamos ver este texto, existe um personagem? Existem acontecimentos? Para finalizar, ela **conclui**: “então, trata-se de um texto narrativo”. Posteriormente, ela solicita ao aluno que treine, em vários trechos do texto, a identificação de texto narrativo, aplicando o raciocínio dedutivo “se... então”. Dessa maneira, o aluno pergunta a si mesmo se o texto que está lendo tem personagem e acontecimentos para, então, concluir que o texto é narrativo. Esse procedimento permite ao aluno conceituar uma narrativa e, ao mesmo tempo, praticar o reconhecimento desta.

Para ensinar a macroestrutura de texto, a professora torna visíveis aos alunos aspectos estruturais, explicando que as frases representam idéias e que os parágrafos servem para marcar quando muda a idéia e para separar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Ela mostra também como, ao excluir algumas frases, a idéia principal não muda. Todos esses aspectos, que são adquiridos pelo leitor de forma implícita, por meio da prática da leitura, são trabalhados pela professora de forma explícita, na prática da sala de aula.

Os alunos mostram entusiasmo quando da realização das atividades propostas pela professora e avaliaram o programa como positivo, indicando que, depois da intervenção, conseguem lembrar mais sobre os textos lidos. Não entanto, observou-se, nas verbalizações de alguns alunos, certa resistência em frente ao esforço exigido pela nova atividade. Alguns alunos solicitaram, explicitamente, voltar à atividade de copiar do quadro ou realizar tarefas mais mecânicas, já que as novas atividades eram mais cansativas. A este respeito, Csapó (1996) sugere que os sistemas educacionais vigentes baseiam-se em atividades mecânicas, como copiar do quadro e decorar sentenças, para posteriormente serem reproduzidas em avaliações padronizadas. Uma das preocupações atuais na área educacional consiste em se propiciar o desenvolvimento das ações cognitivas de alto nível, ou, como muitas escolas preferem, de competências intelectuais.

Com relação a essa preocupação, após este trabalho, pensa-se ser possível desenvolver-se um programa de ensino de leitura compreensiva, no contexto tradicional de sala de aula, com o objetivo de se desenvolverem as habilidades cognitivas necessárias para uma leitura mais eficiente. Isto requer, contudo, o conhecimento, por parte dos professores, de variáveis que influem na leitura compreensiva, como as trabalhadas nesta investigação, ou seja, as estruturas textuais e as características cognitivas dos leitores. O professor, então, pode trabalhar essas variáveis de forma explícita, compartilhar com o aluno tal conhecimento e exercitá-lo até que se torne procedural, isto é, automatizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou a leitura por considerá-la um privilégio do ser humano e, também, a base de toda a aprendizagem formal. Como Allende e Condemarín (1987) afirmam, a leitura como atividade escolar constitui-se, ao mesmo tempo, em objeto da aprendizagem – aprender a ler – e em um meio de aprendizagem – ler para aprender. Os autores afirmam que um leitor pouco eficiente lê de maneira tão lenta, que fica impossibilitado de processar o significado do que esteja lendo. Em conseqüência, o que aprende irá depender, preponderantemente, da escuta. Para os autores, isso seria razão suficiente para haver um menor rendimento escolar. É necessário, portanto, conforme Ramos (2006), que as instituições de ensino propiciem a seus docentes o acesso às novas tecnologias educacionais e ao conhecimento específico das habilidades e competências envolvidas no processo de leitura compreensiva. O docente, cujo perfil já foi definido primeiro como transmissor de conhecimento, depois como mediador do conhecimento, passaria a ser hoje reconhecido como instrutor dos aprendizes, ao trabalhar ao mesmo tempo o conhecimento acadêmico e as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

Dentro da Psicologia Cognitiva, especificar os processos envolvidos na leitura depende de um avanço significativo na compreensão das funções básicas da mente. Descrever os processos de leitura conduz à observação de questões centrais da cognição humana, como são o dinamismo das representações mentais, os mecanismos de fixação, armazenamento e recuperação dos conteúdos da memória, os processos gerenciais da atenção e a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas para se aperfeiçoar o desempenho do indivíduo na atividade de compreender o texto.

O ensino, em geral, atravessa dificuldades, como a deterioração do ensino da língua escrita e a diminuição do hábito de leitura. Essa situação é mostrada tanto por avaliações, como PISA, ENEM, e SAEB, quanto pelas pesquisas citadas neste trabalho. Espera-se que a preocupação voltada a tais problemas impulsione mudanças no sistema educacional brasileiro no sentido de atingir melhores níveis de desempenho numa habilidade tão básica quanto é a leitura compreensiva.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BLAKEY, E.; SPENCE, S. *Developing metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 1990. Disponível em: <<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/metacogn.html>>. Acesso em: 23 jul. 2006.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.91-114, 2002.
- BORUCHVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.5, n.1, p.19-25, 2001.
- BRANDÃO, A.C.P.; SPINILLO, A.C. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.11, n.2, p.253-272, 1998.
- BREUER, K; TENNYSON, R.D. Psychological foundations for instrumental design theory: cognitive complexity theory. *Journal of Structural Learning*, v.12, n.3, p.165-173, 1995.
- BROWN, A.L. Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In: GLASER, R. (Org.). *Advances in Instructional Psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. p.77-165.
- _____. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R.J.; BRUCE, B.C.; BREWER, W.F. (Org.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 453-481.
- _____. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, v.52, n.4, p.399-413, 1997.
- BRUER, J.T. *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.
- CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p.117-130, jan./abr. 2006.
- CHANDLER, P.; SWELLER, J. Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, v.8, p.293-332, 1991.

- CSAPÓ, B. *Educating the mind: what school does and does not do*. Trabalho apresentado no simpósio Shaping the mind through education, Genebra, Suíça, 1996.
- ENGLER, C.S.; HIEBERT, H. Children's developing awareness of text structure in expository material. *Journal of Educational Psychology*, v.76, n.1, p.65-74, 1984.
- FOREST-PRESSLEY, D.L.; WALLER, T.G. *Cognition, metacognition and reading*. New York: Springer-Verlag New York Inc, 1984.
- GARNER, R. *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1987.
- ISRAEL, S.E.; BAUSERMAN, K.L; BLOCK C.C. Metacognitive assessment strategies. *Thinking Classroom Journal*, v.6, n.2, p.21-28, 2005.
- JOU, G.I. *As habilidades cognitivas na compreensão da leitura: uma proposta de intervenção no contexto escolar*. 2001. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- _____; SPERB, T.M. Abordagem de processamento de informação dentro da Psicologia Cognitiva. *Psico*, v.34, n.1, p.159-180, 2003.
- _____; _____. A metacognição como estratégia reguladora. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, v.19, n.2, p.177-185, 2006.
- KINTSCH, W.; VAN DIJK, A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, v.85, n.5, p.363-394, 1978.
- KOPCKE FILHO, H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.1, n.2, p.59-67, 1997.
- LEFFA, V.J. *Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.
- MAYOR, J.; SUENGAS, A.; GONZÁLES MARQUÉS, J. *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis, 1995.
- OECD/PISA, 2003. Disponível em: <<https://www.oecd.org/dataoecd/38/52/33707212.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2005.
- PALINCSAR, A.S.; BROWN, A.L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, v.1, n.2, p.117-175, 1984.
- PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

- PRESSLEY, M.; GOODCHILD, F.; FLEET, J.; ZAJCHOWSKI, R.; EVANS, L.D. The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, v.89, p.301-342, 1989.
- RAMOS, W. A compreensão leitora e ação docente na produção de texto para ensino a distância. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.9, n.1, p.215-242, 2006.
- RESNICK, L. Comprehending and learning: Implications for a cognitive theory of instruction. In: MANDL, H.; STEIN, N.; TRABASSO T. (Org.). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984. p.431-433.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Child as coinvestigator: helping children gain insight into their own mental processes. In: PARIS, S.G.; OLSON, G.M.; STEVENSON, H.W. (Org.). *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1983. p.611-682.
- STERNBERG, R. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SWELLER, J. Instructional design consequences of an analogy between evolution by natural selection and human cognitive architecture. *Instructional Science*, v.32, p.9-31, 2004.
- THIEDE, K.; ANDERSON, M.; THERRIault, D. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*, v.95, n.1, p.66-73, 2003.
- VALDÉS, M.T.M. Como ensinar estratégias de aprendizagem? *Diálogo Educacional*, v.4, n.10, p.35-45, set./dez. 2003.
- VAN DIJK, A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.
- _____; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- VEGA, M.; CARREIRAS, M.; GUTIÉRRES-CALVO, M.; ALONSO-QUECUTY, M.L. *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

VIDAL-ABARCA, E. Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, v.49, p.53-71, 1990.

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

Recebido em setembro de 2006
e aceito para publicação em maio de 2007.

Title: *Comprehensive reading: an instructional process*

Abstract: *In the last years, national and international evaluations on formal education have indicated a low performance in text comprehension by our students. This has, therefore, become a challenger for the Brazilian educational system. This paper investigates the dynamics of the teacher-students interaction while reading texts. It analyzes the teachers verbatim while in the process of instructing comprehensive reading; the students are analyzed while engaged in the reflexion process. The results show that it is possible to develop the necessary cognitive skills in the traditional classroom environmen, as long as the teacher follows the text structures and is aware of the cognitive characteristics of the readers.*

Keywords: *comprehensive reading; text structure; metacognition; instructional psychology.*

