

Joselaine Sebem de Castro
castrojs@terra.com.br

Vera Wannmacher Pereira
vwp@terra.com.br

Leitor e texto: a predictibilidade faz a interação

RESUMO – O presente artigo, que está baseado em estudos da Psicolinguística e da Linguística do Texto, traz o relato de uma pesquisa sobre os efeitos de atividades computadorizadas de predição na compreensão leitora de alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. Comparando os pré-testes de leitura com os pós-testes, verificamos uma significativa melhora na compreensão leitora desses alunos, a partir das atividades constantes do CD *Estratégias de Leitura*, produzido e gerado para fins dessa pesquisa. Tais resultados indicam que o ensino da leitura pode ser significativamente favorecido pelo uso de atividades que exploram a estratégia de predição. Além disso, sinalizam para a possibilidade de outras estratégias igualmente contribuírem para a aprendizagem dessas habilidades.

Palavras-chave: leitura, aprendizagem, estratégias de leitura, predictibilidade.

ABSTRACT – The present article, based on Psycholinguistics studies and Textual Linguistics, shows the results of a research on the effects of computer activities based on prediction on the reading comprehension of students from the 5th and 6th grades of the Elementary School. According to the pre-tests and post-tests, we have observed a meaningful improvement on their reading comprehension, after they have done the activities that had been prepared for this research and that can be found on the CD *Estratégias de Leitura* (Learning Strategies). These results indicate that the teaching of reading can really be improved by the use of activities based on the *prediction strategy*. Besides, they introduce other possibilities that can contribute for the learning of such abilities.

Key words: reading, learning, reading strategies, predictability.

Introdução

Já é amplamente divulgado por pesquisas o baixo desempenho em compreensão leitora de alunos do ensino Fundamental e do Ensino Médio, fato igualmente verificado pelos professores que trabalham diretamente com esse público. Apesar dessa constatação, o ensino da leitura permanece até certo ponto estagnado, pois não vemos indícios de alteração na metodologia utilizada para ensinar esse processo de crucial importância para a participação do sujeito nas sociedades em que grande parte da comunicação se dá pela escrita.

Se os dados apontam para a necessidade de modificar a forma como o ensino de leitura vem sendo feito, há, concomitante a isso, a preocupação em saber como realizar essa mudança. Qualquer alteração pressupõe, contudo, um respaldo teórico que oriente seus agentes sobre a melhor forma de atuar no sentido de alcançar os objetivos almejados.

Sendo assim, o ensino precisa considerar o

modo como se dá o processamento cognitivo da informação, a fim de que a prática educativa possa atuar sobre os processos que não estão se realizando de forma adequada. Partindo dessa perspectiva, parece-nos extremamente relevante o ensino de estratégias de leitura. O aluno precisa aprender a manejar o texto, a perceber quando não está conseguindo construir o sentido das informações, levantar possíveis causas do problema e buscar soluções para o mesmo. Ao nosso ver, o ensinar a compreender envolve ensinar estratégias de leitura, ou seja, munir o aluno de ferramentas de que possa dispor para relacionar as informações textuais ao seu conhecimento de mundo e assim construir o sentido do material que lê.

Propomo-nos justamente neste artigo a apresentar o resultado de uma pesquisa que se apóia em uma metodologia de ensino da leitura, baseada na estratégia de predictibilidade, que se constitui numa forma de abordar o texto capaz de conduzir o aluno a refletir sobre seu processo de leitura, tornando-o mais consciente do sentido que está construindo.

Antes de apresentarmos o estudo realizado e suas contribuições, abordaremos alguns pontos teóricos que sustentam a proposta metodológica utilizada na pesquisa.

Leitura – enfoque cognitivo

Numa abordagem cognitiva, a leitura é entendida como envolvendo uma série de processos cerebrais que possibilitam a compreensão da informação transmitida por um texto. O modo como esses processos se desenvolvem para relacionar os elementos lingüísticos em busca da construção do sentido sofre influência de diversos fatores: objetivo da leitura, conhecimento prévio do conteúdo e das condições de produção do texto, tipo de texto e estilo cognitivo do leitor (Goodman, 1987). Em função dessas variáveis decorre a forma de o leitor processar o texto – ascendente ou descendente.

Em um processo ascendente, o leitor parte do entendimento das unidades menores para as maiores, ou seja, parte das letras, palavras, frases até atingir a compreensão do texto como um todo. Por outro lado, no processo descendente, o leitor, baseando-se em seu conhecimento prévio, busca entender a totalidade do texto sem necessariamente analisar as unidades menores isoladamente para chegar à compreensão textual. Esses dois tipos de processamento ocorrem durante a leitura, dependendo dos fatores (já referidos) que marcam a situação de leitura. O leitor não pode privilegiar seu conhecimento prévio em detrimento dos elementos constituintes do texto – restringindo a leitura ao processo descendente –, pois corre o risco de construir um sentido equivocado, que não encontra suporte no material que está sendo seu objeto de leitura. Do mesmo modo, não pode apoiar-se exclusivamente nos elementos lingüísticos sem relacioná-los, em um nível global, com o conhecimento que possui sobre o assunto – restringindo a leitura ao processo ascendente –, uma vez que as informações precisam ser integradas ao conhecimento possuído pelo leitor para que sejam devidamente relacionadas em nível local e global.

O entendimento de que esses dois tipos de processamento não são mutuamente excludentes, ao contrário, participam conjuntamente da construção do sentido textual, conduz os pesquisadores a estabelecer um terceiro tipo de processamento para explicar a leitura, qual seja o modelo interativo.

No processamento interativo, o leitor não se centra exclusivamente nem no texto nem no leitor, e

a compreensão decorre da interação entre os conhecimentos do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Segundo Leffa (1996), depende do leitor a adequada inter-relação entre o conhecimento prévio do leitor e as informações textuais, necessária para a compreensão textual.

Do ponto de vista do ensino, Solé (1998) afirma que as propostas baseadas no modelo interativo ressaltam a necessidade de os alunos aprenderem a processar o texto e seus elementos constitutivos, assim como as diferentes estratégias que possibilitam a compreensão textual. E essa aprendizagem é necessária porque o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento prévio e seu conhecimento dos elementos textuais para construir o sentido do que lê.

Estratégias cognitivas de leitura

Em associação com os processos anteriormente descritos, a leitura envolve o uso de estratégias que conduzem o leitor à construção do sentido textual. Nesse sentido, assumimos que o leitor dispõe de recursos cognitivos que o habilitarão a melhor relacionar os elementos textuais e integrá-los ao conhecimento que possui.

De acordo com o nível de consciência do leitor, as estratégias são classificadas em cognitivas (EC) e metacognitivas (EM) (Leffa, 1996). As EC caracterizam-se pelos traços intuitivo e inconsciente. São exemplos desse tipo de estratégia as pressuposições intuitivas do leitor, tais como a de que o texto é a priori coerente, a de que determinadas ordenações são impossíveis, a de que a escrita, em nossa cultura, ocorre da esquerda para a direita. As EM caracterizam-se pela consciência, pela intenção de monitoramento do próprio processo. Situações de monitoramento, como a realização de comparações intencionais de elementos lingüísticos, de julgamentos lingüísticos, de autocorreções, são ações que exemplificam o uso de EM.

Embora as estratégias constituam um elemento importante do processo de leitura, nem sempre verificamos o uso das mesmas. Muitos problemas de compreensão são consequência da ausência desse tipo de recurso ou de um uso inadequado. Comparando o processo de leitura de leitores proficientes com o de leitores não-proficientes, verificamos que estes, frente a um problema de compreensão, não conseguem buscar recursos que os auxiliem a encontrar a causa do mesmo, assim como muitas vezes não conseguem julgar seu processo de leitura, verificar se estão com-

preendendo o texto e, em caso negativo, encontrar a causa do problema de compreensão. O leitor proficiente, por outro lado, consegue avaliar melhor seu percurso de leitura, se está ou não entendendo, e direcionar sua atenção para o ponto possível gerador da falha de compreensão.

Esse fato aponta para a possibilidade de poderem ser as estratégias aprendidas e, portanto, de haver uma metodologia capaz de orientar adequadamente esse ensino de modo que a aprendizagem seja mais produtiva.

Preditibilidade: uma estratégia de leitura

Tendo em vista que a pesquisa a ser relatada aborda a predictibilidade, focalizaremos, neste artigo, apenas este tipo de estratégia.

A predictibilidade caracteriza-se pela antecipação do conteúdo do texto, por meio da associação dos conhecimentos prévios do leitor e das pistas deixadas pelo autor. Desse modo, a interação entre leitor e texto pode ser vista como um jogo cujas apostas (hipóteses sobre o que ainda não viu) envolvem diferentes graus de risco (maior ou menor possibilidade de confirmação das hipóteses). A possibilidade de êxito do leitor dependerá, portanto, da correlação entre o conjunto de conhecimentos possuídos pelo leitor as características textuais (Goodman, 1970)

A estratégia da predição revela sua importância ao possibilitar ao leitor antecipar significado e avaliar suas previsões, ou seja, é um jogo de risco automonitorado em que o leitor faz suas apostas e controlá-las a fim de atingir a compreensão.

Verificamos a existência da predição nas situações de leitura em que nossa expectativa falha: quando, ao final da página, pensamos que o texto continuará na página seguinte e isso não acontece, quando lemos incorretamente uma palavra que prejudica o sentido do trecho em que está inserida. Do mesmo modo, o fato de que nos surpreenderíamos se, na seção de moda de um jornal, encontrássemos reportagens policiais, revela a existência de uma idéia prévia sobre o material lingüístico em questão.

Relacionando o uso da estratégia de predição (a habilidade de predizer o conteúdo textual) com a capacidade de compreender um texto, podemos dizer que um bom leitor consegue servir-se dessa estratégia durante a leitura, ou seja, à medida que lê vai fazendo hipóteses possíveis sobre o conteúdo que virá a seguir. A possibilidade de essas previsões ocorrerem se deve ao fato de o texto não ser processado

em um bloco único como uma palavra. Seu processamento ocorre em trechos de extensão variável dependendo das características do leitor e do próprio texto. A importância do uso da estratégia de predição está em preparar cognitivamente o leitor para a recepção do próximo trecho e, assim, estabelecer possíveis elos entre o sentido construído até o momento e o subsequente. Sem essa preparação, o texto se configura para o leitor como uma caixa de surpresa, tornando mais trabalhoso seu processamento, que provavelmente demandará mais retomadas para que as relações entre as seqüências de informação sejam estabelecidas.

Pensamos que o leitor possa vir a aprender a fazer predições. Isso requer, contudo, um ensino de leitura em que se criem situações propícias para o uso dessa estratégia e que tenham as mesmas uma certa regularidade.

Psicolingüística e Lingüística do Texto

Se, por um lado, a Psicolingüística fornece explicações sobre os tipos de processamento da informação em âmbito cognitivo, ao trabalharmos com leitura precisamos caracterizar este outro elemento participante que é o texto. A definição bem como a análise de sua estrutura são encontradas em estudos lingüísticos que se debruçam sobre o assunto, como é o caso especialmente da Lingüística do Texto, buscando entender como as partes que o compõem se relacionam para formar o sentido textual.

Desses estudos podemos entender que o modo como um texto está organizado influencia na recepção do mesmo. O fato de o sentido textual não decorrer simplesmente da soma dos elementos que o compõem, mas do modo como essas unidades se inter-relacionam, requer do leitor a habilidade de manejar esses elementos observando a funcionalidade de cada um em relação ao todo, bem como relacionar esses elementos ao contexto no qual o texto se insere.

A importância dessas relações para a compreensão textual nos conduz ao entendimento de que o ensino de leitura precisa explorar os elementos que participam dessas relações de sentido.

Desse modo, consideramos que, sendo as estratégias processos cognitivos que habilitam o leitor a compreender os elementos lingüísticos e a estabelecer as devidas inter-relações necessárias para o entendimento global do texto, podemos pensar na condição de que atividades que explorem elementos

constitutivos do texto e, ao mesmo tempo, propiciem a utilização de uma estratégia cognitiva pelo leitor podem vir a influenciar positivamente a aprendizagem da leitura.

O exame das estratégias de leitura expõe os elementos que internamente as constituem. Tais elementos correspondem fundamentalmente às regras de coerência textual, coesão lexical e coesão gramatical.

Nessa perspectiva, trabalhar com estratégias de leitura implica trabalhar com estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas, que, por sua vez, implica trabalhar com regras de coerência textual, regras de coesão lexical, regras de coesão gramatical (Halliday e Hasan, 1976, 1989; Koch, 1989; Charolles, 1978, 1991) que se realizam diferentemente nos diversos tipos de texto.

A implicação existente entre o trabalho com estratégias e com regras textuais decorre do fato de estas constituírem o suporte do texto, na medida em que os elementos que as efetivam indicam ao leitor como as informações devem ser entrelaçadas na rede textual. São, pois, elementos centrais na estrutura do texto sobre as quais a atenção do leitor precisa estar voltada. O objetivo do educador consistirá, então, em elaborar atividades que exijam do aluno o uso da previsão desses elementos lingüísticos para completar o sentido textual.

Na pesquisa relatada na próxima seção, as atividades propostas estão conformadas a essa idéia, constituindo as mesmas uma metodologia de ensino da leitura que focaliza as regras de coerência e coesão através da estratégia de predictibilidade.

A pesquisa

Em conformidade com os aspectos teóricos abordados, apresentaremos o relato de uma pesquisa em que elementos lingüísticos ancoraram a construção de atividades que pressupunham o uso da estratégia de predictibilidade.

Com o objetivo de investigar os benefícios, para o aprendizado da leitura por alunos do Ensino Fundamental, de um trabalho com a estratégia de leitura da predictibilidade vem sendo desenvolvido, desde 1997, um trabalho de pesquisa, ensino e extensão, envolvendo acadêmicos da disciplina de Língua Portuguesa III do Curso de Letras da PUCRS e crianças e adolescentes de 5ª e 6ª séries de escolas da comunidade.

O trabalho é orientado para responder a um

conjunto de questões de pesquisa, sendo tratada neste artigo apenas a relacionada especificamente ao aprendizado da leitura pelos escolares (Em que medida o trabalho pedagógico com a estratégia de predição leitora, no que se refere ao uso das regras de coerência e coesão, influencia a compreensão leitora de alunos de 5ª e de 6ª séries do Ensino Fundamental?) e examinados mais especificamente os dados coletados de 2001 a 2003.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa está assentada num CD produzido e gerado pela equipe multidisciplinar, constituído de um conjunto de 42 atividades de predição com textos diversificados, organizadas em três grupos:

- o primeiro abrange as regras de coerência textual - manutenção temática (R1), progressão temática (R2), não-contradição (R3) e relação com o mundo (R4);
- o segundo inclui as regras de coesão lexical – repetição (R5), sinonímia (R6), superordenado (R7) e associação por contigüidade (R8);
- o terceiro é constituído das regras de coesão gramatical – referência pessoal (R9), referência demonstrativa (R10), elipse (R11), substituição (R12) e conjunção (R13).

A cada semestre, um conjunto de ações se repete e se renova. No início do semestre, ocorre a preparação dos acadêmicos da disciplina de Língua Portuguesa III do Curso de Letras. Nesse momento são realizadas, pelos referidos acadêmicos, atividades que envolvem conhecimentos da Lingüística do Texto e da Psicolingüística e o treinamento em Informática. A partir do terceiro mês letivo, escolares da comunidade são incluídos no processo, cabendo aos acadêmicos da disciplina monitorar a aplicação das atividades que integram o CD “Estratégias de Leitura”.

Essa etapa do trabalho respeita uma seqüência de procedimentos em que, primeiramente, são investigadas as condições de leitura dos alunos através de pré-testes de leitura com procedimento cloze, utilizando dois diferentes tipos de texto: um narrativo e um descritivo. A cada encontro são encaminhadas atividades que dizem respeito a uma determinada regra, estrategicamente evidenciada nos textos trabalhados.

A partir do momento em que termina a aplicação das atividades que integram o CD, ocorre uma nova investigação das condições de leitura dos alunos a fim de averiguar a melhoria dessas condições. Para tal investigação, aplicam-se quatro pós-testes de leitura, permanecendo o caráter narrativo e des-

critivo, em que dois têm por base os mesmos textos dos testes iniciais e dois introduzem novos textos.

Essa comparação evidencia que, de maneira geral, considerando os resultados de todos os grupos de escolares participantes do trabalho, há relevante crescimento no desempenho da leitura das crianças. Os números mostram que os escolares apresentam um maior crescimento na leitura do texto de estrutura narrativa, o que se justifica pelo fato de que, conforme os estudos de aquisição da linguagem, a estrutura narrativa é adquirida, pela criança, anteriormente à estrutura descritiva.

Paralelamente, é possível constatar que todos os escolares, sem exceção, consideram valiosa a oportunidade, desejando que haja continuidade e que seus colegas também possam tê-la. Revelam perceber que se trata de um trabalho diferente, pois aprendem e se divertem ao mesmo tempo. Evidenciam também um grande vínculo com os acadêmicos. Quanto a estes, cabe ressaltar a atitude comprometida e cooperativa, revelando, enfim, um sentimento de felicidade muito grande em relação à oportunidade de exercício da docência e um desejo de que experiências similares ocorram em outros momentos do curso.

Considerações finais

Os dados obtidos através da pesquisa aqui relatada permitem encaminhar o fechamento do presente artigo, estabelecendo algumas conexões com o fundo teórico que contribuem para explicitar a obtenção de resposta positiva à questão central.

Verificamos que o procedimento mais eficiente para um bom desempenho na leitura de um tipo de texto é a realização de múltiplas leituras desse mesmo tipo de texto. Assim, a leitura lingüística das regras de coerência e coesão de um tipo de texto favorece a leitura lingüística dessas mesmas regras no mesmo tipo de texto, o que vem a confirmar as proposições de estudiosos da leitura (Smith, 1983, 1991, 1999; Stotski, 1983).

Foi possível também verificar que o domínio das regras de coesão e coerência não é igual em todas as idades, correspondendo à diferença de complexidade entre as regras de coesão e coerência. Pesquisas sobre aquisição de linguagem indicam a existência de uma seqüência de complexidade estrutural (Kato, 1987; Halliday e Hasan, 1976, 1989; Koch, 1989; Charolles, 1978, 1991). Desse modo, regras de coesão gramatical que exigem o domínio de correlações entre microestruturas lingüísticas são ad-

quiridas mais tarde (em torno da puberdade). Quanto às regras de coerência, as dificuldades ocorrem predominantemente entre aquelas que têm fortes vínculos com as de coesão gramatical (R3) e aquelas que exigem conhecimento do mundo (R4)

Tendo em vista a forma como as atividades foram apresentadas aos alunos, percebemos que a natureza sócio-interativa das atividades de predição leitora através do computador, eixo da presente pesquisa, contribui para o sucesso da aprendizagem e, conseqüentemente, para a satisfação de quem aprende (Vygotsky, 1989; Dijk, 1992; Pereira, 1998; Freire *et al.*, 1998). Salientamos que essas relações sociointerativas são favorecedoras do aprendizado, na medida em que propiciam a ocupação da zona proximal de desenvolvimento (Vygotsky, 1989). Nessa pesquisa, essas relações constituem-se entre aluno/computador, aluno/aluno, aluno/acadêmico, acadêmico/acadêmico, acadêmico/computador e aluno/acadêmico/computador. Há que salientar também que o computador, por sua vez, por constituir-se num sistema em rede, favorece a operação da estratégia de predição considerando do mesmo modo sua natureza de rede (Kato, 1987; Leffa, 1996; Freire, 1998; Pereira, 1998).

Registramos ainda que a pesquisa continua sendo realizada no Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem – CELIN da Faculdade de Letras da PUCRS, na busca da explicitação dos processos cognitivos desenvolvidos pelos escolares no uso de estratégias de predição leitora através do computador. Ressaltamos, contudo, a necessidade de outras pesquisas que abordem os demais tipos de estratégias de leitura a fim de verificar se e em que medida as mesmas auxiliam a aprendizagem da leitura.

Finalmente, com base nos dados analisados e nas conclusões formuladas, podemos dizer que a metodologia utilizada pode servir de base para uma nova forma de ensinar a compreensão textual, uma forma que pode trazer contribuições significativas para a aprendizagem da leitura.

Referências

- CHAROLLES, M. 1978. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*. Paris, Larousse, 38:7-41.
- CHAROLLES, M. 1991. *Le résumé de texte scolaire: fonctions et principes de élaboration*. Pratiques, Meta, 72.
- DIJK, T.A.V. 1992. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto.
- FREIRE, F.M.P.; PRADO, M.E.B.B.; MARTINS, M.C. e SIDERICOUEDES, O. 1998. A implantação da informática no espaço escolar. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 3, disponível em <http://www.inf.ufsc.br/sbe-e/revista/nr3>.

- GOODMAN, K.S. 1970. Reading: A psycholinguistic guessing game. In: D. GUNDERSON (org.), *Language and Reading*. Washington, Center of Applied Linguistics.
- GOODMAN, K.S. 1987. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: E. FERREIRO et al. (eds.), *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 11-22.
- HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. 1976. *Cohesion in English*. London, Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. 1989. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press.
- KATO, M. 1987. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Martins Fontes.
- KOCH, I.V. 1989. *A coesão textual*. São Paulo, Contexto.
- LEFFA, V. 1996. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, Sagra.
- PEREIRA, V.W. 1998. Informática e leitura abraçadas. *Mundo Jovem*, 292:7.
- SMITH, F. 1983. Reading like a writer. *Language Arts*, 60:558-567.
- SMITH, F. 1991. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- SMITH, F. 1999. *Leitura significativa*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- SOLÉ, I. 1998. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- STOTSKY, S. 1983. Research on reading/writing relationships: a synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60(5):42-62.
- VYGOTSKY, L.S. 1989. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

Recebido em mar/2004

Aceito em maio/2004

Joselaine Sebem de Castro

PUCRS

Vera Wannmacher Pereira

PUCRS