

ELISABETH MÁRCIA RIBEIRO MACHADO

LENDO E COMPREENDENDO:

UMA EXPERIÊNCIA COM 5ª SÉRIE

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientador: Prof^a Dra. Angela Kleiman

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

2002

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA EM 21 DE FEVEREIRO DE 2002

Prof^a. Dr^a. Angela Bustos Kleiman
(orientadora)

Prof^a. Dr^a. Sylvia Bueno Terzi

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Meirelles Metencio

DEDICATÓRIA

A meus pais, Horácio e Conceição, exemplos de uma vida de luta e superação de dificuldades. Especialmente à minha mãe, que soube ser tolerante e incentivadora nos momentos de desânimo e nervosismo desta trajetória.

Aos meus irmãos, companheiros em todos os momentos, especialmente minha irmã, amiga e conselheira.

À professora Angela Kleiman, pelo apoio, confiança, dedicação e orientação precisa, sem a qual este trabalho não teria o mesmo valor.

Aos professores e pesquisadores deste país, que lutam, diretamente ou não, para uma melhoria na qualidade da educação, sem deixar de acreditar em seus sonhos de um futuro promissor para o país.

“(...) Nas próprias antecâmaras do sentimento é proibido ser explícito.

Sentir é compreender. Pensar é errar.

Compreender o que a outra pessoa pensa é discordar dela.

Compreender o que a outra pessoa sente é ser ela.

Ser outra pessoa é de grande utilidade metafísica.

Deus é toda gente (...).”

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

À professora Angela Kleiman, por sua dedicação profissional e pela paciência nos momentos difíceis da vida que coincidiram com este trabalho.

Às professoras Sylvia Terzi e Denise Braga, pela leitura atenta e comentários construtivos durante as aulas do curso e na ocasião da qualificação.

Aos sujeitos desta pesquisa, que, com curiosidade e boa vontade, forneceram os dados para este estudo.

Aos professores do colégio João XXIII, que cederam aulas para a realização da pesquisa e compartilharam de todo o processo de realização. Especialmente à professora da 5ª série, Lisângela, que colaborou para a viabilização deste estudo.

À coordenadora Claudete, uma pré-orientadora de meus estudos, lutadora incansável por mudanças na educação e, mais do que tudo, uma pessoa humanizada que compreende as dificuldades. E aos orientadores educacionais do colégio.

A todos os amigos e colegas, recentes ou antigos, que acompanharam, com muita paciência, interesse, palavras de incentivo e comentários aos meus escritos, todo o desenvolver deste trabalho e colaboraram, de forma direta ou indireta, para sua realização.

Ao Vinícius, hoje apenas um “amigo”, pela presença e fonte de força para iniciar este estudo.

A todos os amigos do curso de pós-graduação do IEL, pelo companheirismo e pela interlocução, especialmente à Eveline, por suas preciosas sugestões na reescrita e na revisão, e à Maria Elena e Luiz Miguel, pela amizade conquistada.

Aos funcionários do IEL, pela gentileza no atendimento às solicitações e esclarecimentos precisos.

À CAPES, pelo amparo financeiro.

Ler é levar o texto a seu extremo, ao seu limite, ao seu espaço em branco onde se abre a possibilidade de escrever. E, por isso, o aprender da leitura dá, às vezes, a impressão de que não se aprendeu nada. Se o ensinar é dar um saber já elaborado, aquele que ensina a ler não dá nada porque o texto não dá nada que, como o saber, possa ser armazenado e apropriado. O texto só deixa escrever.

(LARROSA, *Pedagogia Profana*, 2000, p.146)

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS | 13 |
| NORMAS DE TRANSCRIÇÃO | 15 |
| RESUMO | 17 |
| INTRODUÇÃO | 19 |
| CAPÍTULO 1: ASPECTOS TEÓRICOS DA PESQUISA | 24 |
| 1.1 Concepções de leitura | 26 |
| 1.2 Aspectos da leitura como prática social | 33 |
| 1.3 O ensino da leitura na escola | 41 |
| CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 49 |
| 2.1 O desenho da pesquisa | 49 |
| 2.1.1 A escolha do campo | 52 |
| 2.2 As microcenos experimentais | 62 |
| 2.2.1 A microcena de reconto da crônica | 62 |
| 2.2.2 A microcena de pesquisa | 67 |
| 2.3 A análise dos dados | 71 |
| CAPÍTULO 3: O QUESTIONÁRIO: PERFIS DE LEITURA | 72 |
| 3.1 Perfil e hábitos de leitura dos alunos | 73 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 4: ANÁLISE DA MICROCENA DE LEITURA DA CRÔNICA | 86 |
| 4.1 Familiaridade com a prática de ler crônicas em coletânea | 87 |
| 4.1.1 Características do suporte textual | 87 |
| 4.1.2 As características do gênero crônica | 99 |
| 4.2 A compreensão da crônica | 102 |
| 4.2.1 O reconto do texto | 107 |
| 4.2.2 Capacidade de responder questões analíticas | 114 |
| 4.3 A incompreensão da crônica | 119 |
| 4.3.1 Recontar preso ao texto | 119 |
| 4.3.2 Recontar distanciando-se do texto fonte: extrapolação | 123 |
| | |
| CAPÍTULO 5: ANÁLISE DA MICROCENA DE PESQUISA | 126 |
| 5.1 Estratégias de uso e seleção das fontes | 127 |
| 5.1.1 Conhecimento prévio dos gêneros e seus suportes | 127 |
| 5.1.2 Estratégias de uso dos gêneros | 134 |
| 5.1.3 Flexibilidade de estratégias | 141 |
| 5.2 Estratégias de leitura do texto informativo | 144 |
| 5.2.1 Leitura do tipo <i>scanning</i> | 144 |
| 5.2.2 Leitura de detalhes | 148 |
| | |
| CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES GERAIS | 152 |
| 6.1 Implicações pedagógicas | 158 |
| | |
| ANEXOS | 161 |
| | |
| SUMMARY | 173 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 174 |

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

CAPÍTULO 1

| | |
|--|----|
| Gráfico 1.1: Horizontes de compreensão e concepções de leitura | 32 |
|--|----|

CAPÍTULO 2

| | |
|------------------------------------|----|
| Quadro 2.1: A seleção dos sujeitos | 60 |
|------------------------------------|----|

CAPÍTULO 3

| | |
|--|----|
| Quadro 3.1: Gosto e justificativa | 76 |
| Quadro 3.2: O que lê | 79 |
| Quadro 3.3: Quando lê | 81 |
| Quadro 3.4: Leitura de livros (preferências) | 83 |

CAPÍTULO 4

| | |
|---|-----|
| Quadro 4.1: Declaração de reconhecimento do suporte textual | 88 |
| Quadro 4.2: Estratégias de abordagem do suporte textual | 90 |
| Quadro 4.3: Grau de compreensão ao recontar o texto | 112 |
| Quadro 4.4: O reconto com releitura | 122 |

CAPÍTULO 5

| | |
|---|-----|
| Quadro 5.1: A identificação do suporte | 127 |
| Quadro 5.2: Justificativas para a escolha do gênero | 134 |
| Quadro 5.3: Natureza das pistas na busca de informações | 141 |
| Quadro 5.4: Novas escolhas | 143 |
| Quadro 5.5: Estratégias de leitura de detalhes | 148 |
| Quadro 5.6: Conteúdos selecionados | 151 |

CAPÍTULO 6

| | |
|---|-----|
| Quadro 6.1: Diferenças entre os sujeitos | 156 |
| Quadro 6.2: Semelhanças entre os sujeitos | 157 |

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

| OCORRÊNCIAS | SINAIS | EXEMPLIFICAÇÃO* |
|--|--------------------------------------|---|
| Incompreensão de palavras ou segmentos | () | do nível de renda... () nível de renda nominal |
| Hipótese do que se ouviu | (hipótese) | (estou) meio preocupado (com o gravador) |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo de tônica e/ou timbre) | / | e come/ e reinicia |
| Entoação enfática | maiúsculas | porque as pessoas reTÊM moeda |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s,r) | :: podendo aumentar para ::: ou mais | ao emprestarem os... éh:::... o dinheiro |
| Interrogação | ? | é o Banco... Central... certo? |
| Qualquer pausa | ... | são três motivos... ou três razões... |
| Comentários descritivos do transcritor | ((minúsculas)) | ((tossiu)) |
| Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação | “ ” | Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre não”... |

* exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 D², Conforme Preti, 1986.

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas.
2. Não se indica o ponto de exclamação.
3. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa).
4. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

RESUMO

Fundamentado na concepção de linguagem bakhtiniana e no conceito de leitura sócio-interacionista, este trabalho tem por objetivo investigar a relação entre a quantidade de leitura e sua compreensão, a partir da hipótese, oriunda do senso comum, de que quem lê mais compreende melhor.

Para tanto, recorremos à metodologia semi-experimental, criando duas microcensores de leitura escolar (leitura de uma crônica e fazer uma pesquisa) e as aplicamos em 18 alunos de 5ª série de uma escola particular de São Paulo. O número de livros lidos e anotados no Passaporte de Leitura dividiu os alunos em leitores assíduos (mais de 8 livros lidos no ano) e leitores não assíduos (1 ou 0 livros). A coleta de dados ocorreu gravando-se em K7 o protocolo verbal dos alunos durante a entrevista estruturada que guiou as microcensores.

Analisando-se, de forma comparativa, os níveis de compreensão da crônica e as estratégias de leitura e manuseio da enciclopédia, concluímos que não há diferença significativa entre o desempenho dos dois grupos de leitores. Resultados positivos foram obtidos através de questões específicas que direcionavam o conhecimento.

Como implicações pedagógicas, os resultados revelaram que o incentivo à leitura é um recurso necessário para a percepção da intertextualidade e recriação do texto, mas não é suficiente para chegar-se à compreensão, que requer a orientação do professor e de propostas específicas de ensino de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Leitura; 2. Compreensão; 3. Aprendizagem

INTRODUÇÃO

A área da leitura sempre foi foco de meus interesses pedagógicos, na minha condição de professora de Ensino Fundamental. Por dois anos e meio lecionei para três turmas de 5ª série em uma escola particular de classe média, na zona leste da cidade de São Paulo e lá tive a oportunidade e o apoio dos coordenadores, para tanto investigar, de forma esporádica, o assunto da leitura como desenvolver projetos de ensino na linha sócio-construtivista na escola. Essas experiências auxiliaram-me a vivenciar a teoria que lia, de forma livre e independente, nos livros de ampla divulgação para professores.

Tentando pôr em prática as idéias dos autores lidos e acreditando que a leitura é mais importante que as demais habilidades, desenvolvi atividades de incentivo à leitura tais como planejar visitas freqüentes à biblioteca da escola, instituir o sarau de poesia durante as últimas aulas da semana, organizar a troca semanal de livros entre os colegas, montar uma biblioteca de classe¹ (envolvendo diferentes gêneros) e, além disso, criar um instrumento de incentivo à leitura, o Passaporte de Leitura (Bamberger 1995), cuja criação pode ser considerada, de fato, a origem da idéia precursora desta dissertação. O passaporte foi concebido como uma atividade lúdica, representando um documento que registra uma viagem feita para um mundo virtual dos livros e, por isso, semanalmente o professor carimbava o passaporte de cada aluno que havia feito alguma “viagem” naquele período. Inicialmente o uso do Passaporte era restrito à 5ª

¹ A biblioteca de classe, que só havia até a 4ª série, foi instalada na 5ª graças à minha insistência por dois anos e graças à colaboração incansável da coordenadora geral da escola.

série, mas desde 1999 o Passaporte passou a ser usado em todas as séries do Ensino Fundamental daquela escola, visto ter sido comprovada a sua eficiência na motivação dos alunos para a leitura extra-classe². Assim, o Passaporte de Leitura, bem como as demais atividades desenvolvidas, foi usado como um instrumento incentivador da leitura prazerosa, visando criar o hábito de ler³ nas crianças.

Essas atividades de incentivo nasceram do meu pressuposto, que vinha do senso comum, de que quanto mais se lê, melhor é a compreensão da leitura. Nessa perspectiva, criar estratégias de incentivo seria suficiente para alcançar-se a compreensão. Entretanto, com as atividades de incentivo desenvolvidas (inclusive o Passaporte) não me era possível comprovar essa hipótese. Primeiramente, porque meu objetivo, naquela época, não era esse, já que essa relação era para mim um simples dado e, em segundo lugar, porque as demais atividades escolares de leitura, típicas dos exercícios e práticas escolares que envolvem avaliar a compreensão (tais como prova de averiguação de leitura extra-classe, resposta a questionário sobre texto lido, com questões do livro didático) não revelam se o aluno compreende ou não um texto, como vários autores, cujos trabalhos discutiremos no capítulo 1, mostram. Por último, as atividades desenvolvidas por mim ou fornecidas pelos livros didáticos, em geral, exigiam do aluno apenas que identificasse informações no texto e até usavam o texto como motivador de atividades de gramática ou como tema de redação.

²Em estatística feita por mim, no final do ano letivo de 1997, os alunos haviam lido, em média, 12 livros no ano, alguns chegando a 35 livros.

³ Entendemos hábito de ler como sendo a leitura realizada desvinculada da obrigatoriedade escolar, sem que seja pedida pelo professor para cumprir uma tarefa. Em outras palavras, é a *leitura automotivada e constante*, realizada segundo preferências e objetivos individuais.

A entrada no curso de mestrado forneceu a oportunidade para testar essa hipótese, muito questionada nas disciplinas que cursei, acerca da quantidade de leitura influenciar a qualidade da leitura. Assim, este estudo, que surgiu no intuito de verificar a validade dessa idéia do senso comum, tem por objetivo determinar se o aluno que lê muito compreende melhor que o aluno que pouco lê e como essa diferença (se houver) se manifesta.

Dessa forma, nossas perguntas de pesquisa são:

- 1. Há diferença no nível de compreensão entre leitores assíduos e não assíduos?
- 2. Há diferença nas estratégias de leitura para busca de uma informação em um texto informativo utilizadas pelos leitores assíduos e não assíduos?
- 3. Há diferença na abordagem de variados gêneros textuais entre leitores assíduos e não assíduos?

Às três perguntas de pesquisa, mencionadas acima, serão incluídas explicações sobre quais são essas diferenças entre os dois grupos de alunos, caso elas sejam observadas, a partir da análise dos dados.

Ao delimitarmos o campo de investigação da presente pesquisa, deparamo-nos com a dificuldade de encontrar uma literatura voltada para o desenvolvimento da leitura em crianças já alfabetizadas: muito há sobre o processo inicial da aquisição da linguagem para crianças na fase pré-escolar e no princípio da alfabetização (1^a à 4^a séries do Ensino Fundamental), abordando-se aspectos cognitivos e psicolingüísticos desse desenvolvimento (Ferreiro, 1990; Smith, 1980; Clay, 1966; Goodman, 1976a). Entretanto, pouco tem se investigado sobre a relação entre leitura e a compreensão em crianças já alfabetizadas que, por vezes, já internalizaram a atitude “eu não gosto de

ler e não entendo o que leio”. Por isso este trabalho propõe-se a colaborar com o desenvolvimento das pesquisas no assunto.

O estudo da leitura não relacionado à alfabetização ainda é recente, o que possibilita o seu desenvolvimento. Em sua tese de mestrado Almeida (1999) mostra que há um decréscimo do interesse e da quantidade de leitura feita quando se chega à (pré) adolescência⁴, o que a torna uma tarefa enfadonha e obrigatória, restrita ao espaço escolar. E as poucas atividades de leitura⁵ propostas pela escola (leitura em voz alta, de trechos de textos em sala de aula e leitura bimestral de livros paradidáticos) não visam o desenvolvimento da compreensão ou a criação do hábito de ler, já que ocorrem primordialmente em situações de obrigatoriedade e avaliação.

Portanto, além de contribuir para o desenvolvimento dos estudos sobre leitura e compreensão de texto em alunos alfabetizados, este trabalho tem por finalidade contribuir para o ensino de leitura e para repensar a atuação do professor nessa área, sugerindo uma nova relação, prazerosa, com a leitura realizada na escola, visto que consideramos a leitura o melhor meio de acesso ao mundo letrado.

Para desenvolver esta investigação fez-se necessário determinar o que entendemos por leitura e compreensão, conceitos discutidos no capítulo 1. Para tal, buscamos fundamentação teórica em Kleiman (1989 e 1998), Van Dijk e Kintsch, (1983), Kato (1985), Marcuschi (1996a) Terzi (1995), que afirmam que a compreensão depende do reconhecimento de esquemas textuais preexistentes, guardados na

⁴ Silva (in: Geraldi, 1999) mostra que entre 302 depoimentos de alunos de oitava série sobre suas histórias de “leitores escolarizados”, apenas 52 reconheceram já terem lido mais de 10 livros de história para a escola. Seu estudo revelou, em conjunto com outros dados, a inexistência ou precariedade de livros de leitura na escola, além do adiamento da leitura de livros para as últimas séries.

memória de acordo com o contexto em que foram produzidos ou manifestados. O conhecimento pré-existente enfocado neste trabalho é o intertextual, daí discutirmos a intertextualidade, através de Vigner (1997). Como a concepção de leitura adotada neste estudo é a de uma prática social, também fundamentamos o estudo na concepção de letramento, seguindo autores como Kleiman (1995), Soares (1999), Terzi (1995). Por último, discutiremos a noção de gênero discursivo de Bakhtin (1997), a fim de relacionar o texto lido à prática social específica.

No capítulo 2 descreveremos os procedimentos de pesquisa e coleta de dados. Para a seleção dos sujeitos utilizou-se o diário de campo, em que constam observações sobre o comportamento dos alunos durante a coleta de dados, o boletim escolar, o parecer da professora de classe, um questionário escrito e o Passaporte de Leitura. Após serem selecionados, os alunos foram submetidos a duas microcensores de leitura escolar, uma envolvendo a leitura de uma crônica, e a outra propondo uma leitura para fazer uma pesquisa, em enciclopédia ou em outras fontes de textos informativos. A coleta de dados ocorreu individualmente, através da gravação, em fita k7, dos protocolos verbais da entrevista estruturada, semiexperimental.

A análise dos dados inicia-se no capítulo 3. As primeiras informações analisadas são derivadas do questionário escrito e têm a finalidade de caracterizar os hábitos de leitura dos alunos, sujeitos desta pesquisa.

⁵ Geraldi (1999b, p.88, apud Canto e Bernardy, 1982) nos mostra que ao observar os registros dos diários de classe, os planejamentos dos professores e os cadernos e livro-texto dos alunos do interior do Rio Grande do Sul, a leitura ocupa apenas 5% das atividades desenvolvidas, enquanto que a gramática ocupa 56%.

No capítulo 4, observaremos, através da análise dos protocolos verbais, o desempenho dos dois grupos (leitores assíduos e não assíduos) na microcena de leitura e resumo de uma pequena crônica com elementos de narrativa fantástica.

No capítulo 5 continuamos a análise dos dados, desta vez da segunda microcena de leitura para a realização de uma pesquisa escolar. Nesse capítulo, a análise recai sobre as estratégias para seleção e utilização de diversos textos informativos, de diversos gêneros, em diversos suportes. Também abordaremos as estratégias de leitura para a identificação de uma informação específica, segundo o objetivo de pesquisa idealizado na microcena.

Finalmente, apresentamos as conclusões gerais deste trabalho no capítulo 6.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Ao pensarmos em leitura, a imagem do leitor solitário, recostado em uma confortável poltrona vem inevitavelmente à nossa mente (Batista, 1999). Visualizamos um adulto, que lê por prazer, com frequência e conforme interesses intelectuais particulares. Ao estabelecer um objetivo para a leitura, que pode variar conforme o contexto sócio-histórico, a leitura não é apenas uma atividade cognitiva, mas passam a ser destacados seus aspectos sociais. Ambos os aspectos devem ser considerados na discussão do ensino da leitura.

Sobre compreensão, embora muitos livros didáticos usem o termo indistintamente do termo interpretação, em nosso estudo faremos a diferenciação da terminologia, conforme Kleiman (1997). Para a autora, a compreensão se apóia na percepção e construção de significados com base na textualidade, no nível lexical, sintático, semântico e pragmático. Já a interpretação estaria diretamente relacionada às práticas culturais da comunidade a que pertence o leitor. Assim, doravante usaremos apenas o termo compreensão.

Marcuschi (1996a) propõe a existência de cinco horizontes de compreensão: 1) falta de horizonte, 2) horizonte mínimo, 3) horizonte máximo, 4) horizonte problemático e 5) horizonte indevido. O primeiro horizonte (de repetição ou cópia) é o que está mais próximo do texto porque o leitor não se sente autônomo para construir o

seu significado, ficando preso à soberania do autor que incutiu o sentido pretendido para o leitor apenas recuperá-lo. No segundo horizonte (de paráfrase) o leitor ainda está próximo do texto porque está preocupado em identificar informações objetivas que podem ser ditas de outra forma, mas já é capaz de fazer inferências mínimas. É no horizonte 3 que o aluno é capaz de fazer inferências mais precisas, de perceber o sentido global do texto e ler as entrelinhas. No horizonte 4, o problemático ou da extrapolação, o leitor começa a se afastar demais do texto e o sentido que ele cria privilegia os conhecimentos pessoais mais do que as informações do texto. No horizonte 5 – o indevido – o aluno está muito distante do texto fonte; por isso dizemos que há uma leitura errada quando o leitor afirma a existência de informações que o texto não revelou, sendo incoerente.

Conforme a concepção de leitura vigente, valoriza-se, como compreensão adequada do texto, um dos níveis de compreensão: o horizonte 3.

1.1 Concepções de leitura

Segundo Pearson (1994), as primeiras concepções de leitura, em meados dos anos 60, apoiavam-se em uma postura estruturalista da linguagem. Nela, a leitura é uma atividade mecânica de recuperação de informações inquestionáveis do texto. Tal posição minimizava a importância do leitor (que é entendido como passivo), já que não considerava as variações individuais no processo de compreensão, e valorizava em demasia o texto como objeto autônomo. Esta é a postura ainda adotada na escola, como pode ser inferido a partir das atividades de avaliação de leitura de livros

paradidáticos, nas quais o aluno responde a questões objetivas com a finalidade de comprovar, através da identificação do conteúdo textual, se a leitura do texto foi feita e se houve a compreensão.

O modelo estruturalista de leitura ainda é encontrado em muitas atividades escolares. No livro didático, por exemplo, não faltam questões de cópia de informações do texto ou questões objetivas (“transcreva o trecho...” ou “o que, quem, quando, como, onde isso aconteceu”) numa atividade de pura decodificação de um sentido único presente no texto (Marcuschi, 1996b).

A escola que propicia atividades como essas considera como bom leitor aquele aluno que sabe responder a perguntas, identificando informações do texto. Relacionando esse bom leitor aos níveis de compreensão propostos por Marcuschi (1996a), podemos dizer que esses alunos considerados bons leitores encontram-se nos horizontes 1 e 2 de compreensão.

Indo em direção oposta à concepção estruturalista, a segunda concepção, a psicolingüística, propõe que a leitura seja uma recriação de sentidos que não estão no texto, mas na memória do leitor, no seu conhecimento de mundo. As teorias da psicolingüística⁶, reformuladas por Goodman, 1967, e Smith, 1988, introduziram a noção de “adivinhação”, considerando fundamental o conhecimento prévio do leitor para se chegar à compreensão. O texto passa a ser, então, um ativador do conhecimento já adquirido e não um meio para reflexão ou expansão do conhecimento.

⁶ Os pressupostos cognitivos explicam a formação das representações mentais (velocidade das sacadas, adivinhações, memória de longo termo, etc.)

Essa orientação teórica, que valorizou em demasia o papel do leitor⁷, fundamentou a pedagogia da não correção, que perde sua função primordial de ensinar quando não direciona o conhecimento do aluno. Além disso, a leitura não mais identifica a voz do autor e, como todos os sentidos atribuídos são considerados corretos, torna-se apenas um processo de discussão de opiniões pessoais já formadas pelos alunos.

Indiretamente, atividades escolares que incentivam apenas a ativação do conhecimento de mundo do aluno, sem necessariamente relacionar esse conhecimento com o texto, consideram bom leitor aquele que mais criações faz ao ler o texto. Esse aluno está acostumado a responder questões subjetivas e de vale-tudo (“Qual a sua opinião sobre isso?” ou “De que passagem você mais gostou?”) (Marcuschi, 1996b, p.52), também bastante presentes nos livros didáticos. Podemos dizer que esse aluno que insere informações pessoais demasiadas na recriação de sentido para o texto encontra-se nos horizontes 4 e 5 de compreensão, segundo Marcuschi (1996a).

Ainda valorizando o papel do leitor, uma terceira concepção de leitura, da Psicologia Cognitiva, voltou sua atenção para a relação entre o conhecimento de mundo que o leitor mobiliza durante a leitura do texto e a compreensão. Segundo essa teoria, o conhecimento prévio (lingüístico, textual e conhecimento de mundo) adquirido na vida é reunido e organizado em esquemas (schemata), ou seja, blocos de conhecimento. Conforme Rumelhart (in Kato, 1995), os esquemas são pacotes de conhecimentos estruturados que se ligam a sub-esquemas, formando redes de

⁷ Possenti (1990, 1991), defendendo que a leitura errada existe, manifesta-se contra a supervalorização do leitor ao dizer que “*não aceito uma concepção de texto como um conjunto amorfo de traços em relação ao qual o leitor pode fazer o que bem entender*” (1991, p. 717).

conhecimento. Os esquemas ficam guardados na memória e têm a capacidade de se automodificar à medida que se aumenta ou se altera o conhecimento de mundo. Rumelhart define esquemas (Kleiman, 1998a) como:

“uma estrutura de dados para representar conceitos genéricos estocados na memória”. (p. 34)

Baseado na teoria dos esquemas e para explicar os processos mentais envolvidos na atividade de leitura, surgiu o modelo interativo de leitura. Nesse modelo, proposto por Rumelhart e outros psicólogos cognitivos, haveria duas estratégias de ativação dos esquemas: descendente (*“top-down”*), que vai do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra -, ou seja, do todo para a parte; e ascendente (*“bottom-up”*), que começa pela apreensão do escrito para depois ativar outros conhecimentos pessoais, ou seja, vai da parte para o todo. Nesse modelo, a construção de sentidos por meio da leitura não envolve uma ordem pré-determinada para a ativação dos esquemas. O aluno não se desenvolve primeiro em uma habilidade para ser capaz de ter acesso à outra. A decodificação da palavra não precede à da frase ou do texto, assim como a leitura em voz alta não precede a compreensão.

Sem privilegiar excessivamente o texto ou o leitor, distinguimos uma quarta concepção de leitura que se fundamenta na construção de sentidos através de um processo ativo e dinâmico de negociação entre autor e leitor através do texto, ou seja, que incorpora como elemento importante de compreensão a interação social. Essa abordagem interacionista da linguagem procura discutir como os conhecimentos dos sujeitos são conhecimentos socialmente construídos. Consoante com essa concepção

estão as questões inferenciais e globais, nos livros didáticos (“Há uma contradição no texto. Como isso aparece?” ou “Qual a moral da história?”) (Marcuschi, 1996b, p.52). E correlacionando essa concepção de leitura com os níveis de compreensão, o aluno capaz de responder a essas questões e de identificar o sentido global do texto estaria no horizonte 3, o das inferências. Assim, consideramos um leitor competente aquele capaz de ler as entrelinhas e realizar atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações (inferência).

Nas palavras de Marcuschi (1996a), a compreensão ocorre quando

“há a geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto”. (p.75)

Nessa concepção interacionista de leitura, diferente da interativa, que não considera os usos da leitura segundo os inúmeros gêneros, há a incorporação de elementos do contexto de produção da leitura. Segundo Kleiman (1996)

“a leitura ocorrerá na relação do locutor com o interlocutor através do texto e na determinação de ambos pelo contexto”. (p.39)

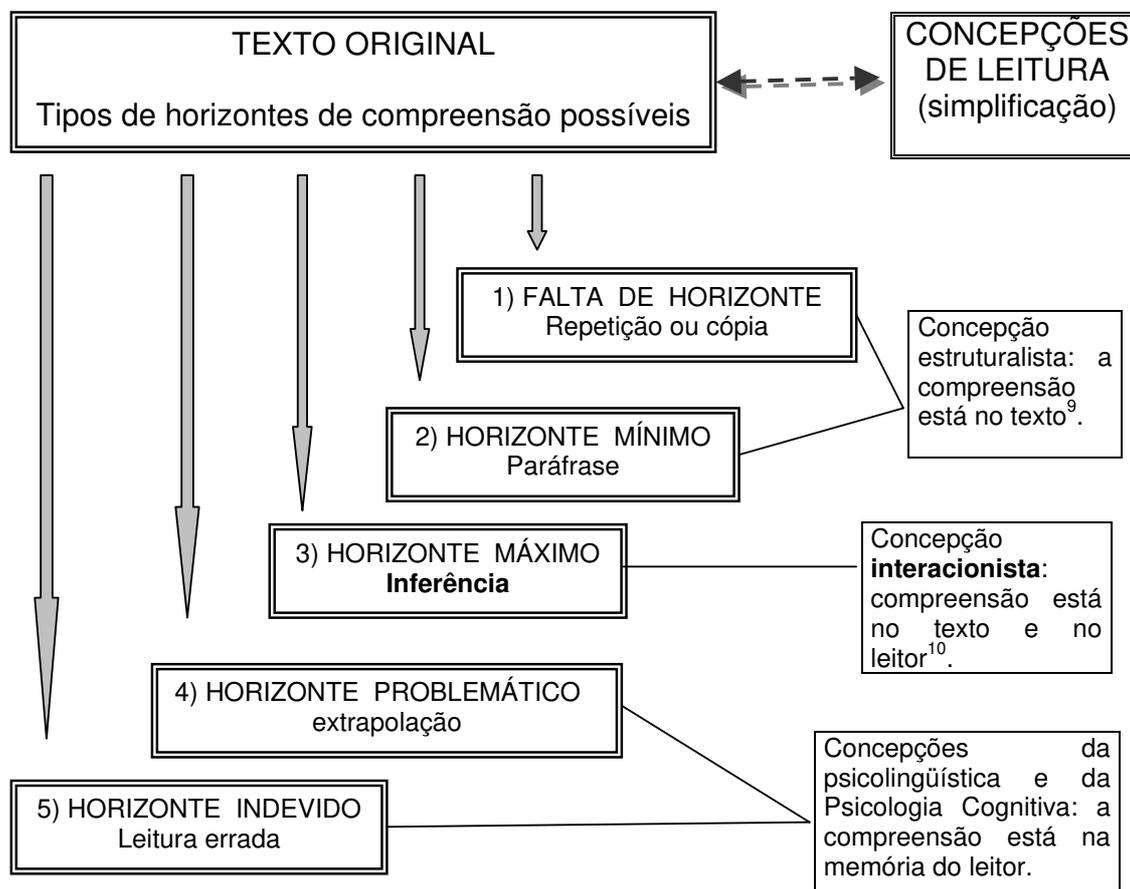
A presença do contexto como relevante para a determinação de sentidos permite considerar a existência da intenção da obra (*intentio operis*, Eco, 1993, p.11) como uma fonte de significados que, embora não seja redutível apenas à intenção do

autor⁸, serve como restrição à liberdade da intenção do leitor e ao poder de verdade do autor. Essa intenção da obra pode ser entendida como o significado que o texto adquire em uma dada situação de produção e leitura.

Relacionando o gráfico dos cinco níveis de compreensão, apresentado por Marcuschi (1996a), com as quatro concepções de leitura que serviram como modelo para ações pedagógicas no decorrer dos anos, elaboramos o gráfico seguinte:

⁸ Criticando as posturas que valorizam demais a presença do leitor, Eco (1997) chamou de *superinterpretação* as leituras que ignoram os sentidos propostos pelo autor. Para ele “*As palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho*”.(op. cit. p.28)

GRÁFICO 1.1: Relação entre horizontes de compreensão e concepções de leitura.



⁹ A esses dois níveis de compreensão e à concepção estruturalista da leitura relacionam-se dois tipos de leitores, citados por Kato (1995), a saber: 1) *leitor analisador*: é dependente do texto e analisa cuidadosamente o *input* visual. 2) *leitor construtor*: é dependente do leitor e se apóia nos conhecimentos anteriores para fazer previsões do enunciado.

¹⁰ Ainda relacionando os níveis de compreensão com os tipos de leitores apresentados por Kato (1995), podemos dizer que ao horizonte 3 associa-se o *leitor construtor-analisador*, pois há uma interação entre leitor e texto, e este é uma unidade formal, com significado próprio.

Pretendendo equilibrar a função do texto, do leitor e do contexto sócio-histórico, adotaremos, por ser um modelo mais abrangente, a concepção de leitura como uma **prática sócio-interacional**. Isso implica que todo o processo de aquisição e uso da linguagem relaciona o cognitivo com o social. Segundo as palavras de Halliday (1975, apud Lemos, 1986) sobre aquisição de linguagem, podemos dizer que:

“Esse processo ocorre dentro da própria cabeça (da criança); é um processo cognitivo. Ocorre, porém, em contextos de interação social e não há outro modo possível de ocorrência a não ser nesses contextos. Do mesmo modo como é um processo cognitivo a aprendizagem da língua materna é, também, um processo interativo. Ele se dá sob a forma do contínuo intercâmbio de significados entre o sujeito e os outros. O ato de significar é um ato social”. (p.239).

Assim, uma concepção de leitura sócio-interacionista considera a interação social como necessária para o processo de construção do conhecimento. Segundo Vygotsky (1989), no sócio-interacionismo a linguagem se constrói principalmente através da interação com o outro, mas também com o meio físico e com o objeto lingüístico. Desde a infância, quando os pais contam histórias ao pé da cama, a criança vivencia a interação com o outro e essa é a forma de interação que permanece na escola, com o professor servindo de mediador na aprendizagem.

1.2 Aspectos da leitura como prática social

Associar leitura à prática social significa dizer, minimamente, que ela ocorre segundo um objetivo individual e socialmente determinado. Toda leitura, então,

pressupõe a atribuição de uma intencionalidade que é variável conforme os objetivos dos leitores, o ambiente e o modo como se realiza a leitura. A esse conjunto de práticas variadas do uso da escrita em todos os contextos sociais chamamos de letramento:

“um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.(Kleiman, 1995. p.19)

De um modo geral, *“o letramento é visto como maneiras de estruturação discursiva que afetam a nossa própria relação com o mundo”* (Kleiman, 1999c). Em outras palavras, é um fenômeno social em que práticas de uso de linguagem oral e escrita estão contextualmente determinadas.

As crianças que participam de práticas relacionadas com a escrita, mesmo que não saibam ler, são consideradas letradas, porque elas adquiriram estratégias letradas, como folhear livros, fingir que lêem, brincar de escrever, produzir um texto com base em outro que lhes foi contado ou com base em uma ilustração, e manipular o material escrito que os rodeia. Consoante com o conceito de letramento, Freire (1997) considera que o ato de ler inicia-se antes mesmo do conhecimento da escrita; ele começa nas primeiras produções de sentido do sujeito a partir das coisas e fatos do mundo ao seu redor, na compreensão do contexto em que se vive.

Para Foucambert (1994), o ato de ler relaciona-se com a formação de um juízo sobre a escrita no ato de questionar e explorar o texto na busca de respostas - textuais

e contextuais - de maneira tal que o sujeito modifica-se ao término de cada leitura, pois passa a incorporá-la.

Reconhecendo que a escola não considera a leitura como uma prática social, Foucambert (1994), em um engajamento mais político, chamou de “desescolarização da leitura” a valorização das práticas sócio-culturais da leitura do cotidiano dos leitores. Para ambos os autores, a escola deveria recriar eventos de letramento que possibilitassem a aprendizagem dos aspectos discursivos da leitura, de modo a tornar os alunos cidadãos mais críticos.

Para que o aluno não aprenda somente características formais dos textos, o ato de ler deve considerar também a enunciação, ou seja, que os aspectos contextuais envolvidos na leitura e determinados pelas instituições onde os textos circulam são produzidos e consumidos. Assim, reconhecer os gêneros textuais, utilizar estratégias adequadas de leitura e de busca de informações fazem parte de eventos de letramento cotidiano (Barton, 1998) que deveriam estar presentes nas aulas de leitura.

Ao recriar um evento de letramento¹¹, a escola propicia o contato do aluno (o conhecimento) com aspectos de enunciação. Dessa forma, o conhecimento adquirido passa a se integrar à realidade vivida socialmente e deixa de ser apenas uma preparação futura para ela.

¹¹ Cf. Barton (1998), entendemos evento de letramento como atividades em que a leitura tem uma função. Diferentemente das práticas de letramento, os eventos são episódios observáveis. As práticas são abstratas porque envolvem valores, atitudes sentimentos (percepções) e relacionamentos sociais. A prática é o fator cultural que permeia o evento.

Com a intenção de reproduzir (encenar) eventos de letramento escolar e assim nos aproximarmos das atividades desenvolvidas pela escola, produzimos duas microcenas¹² de leitura.

Para descrever o que estaria envolvido numa cena de leitura, utilizamos o conceito de *cenar de enunciação* de Maingueneau (2001). Um leitor não entra em contato diretamente com o quadro cênico, ele apenas o imagina. Maingueneau (op. cit. p.85) nos dá como exemplo um texto de uma publicidade de produtos para emagrecer, publicada numa revista feminina. Junto ao texto aparece uma foto de uma jovem que, de terno e sentada em uma cadeira de escritório, fala ao telefone:

“que reunião! Esses cafés da manhã de negócios, todos aqueles croissants, aqueles pãezinhos, era tanta tentação que não pude resistir... Mas eu vou dar um jeito nisso. Ao meio-dia vou reagir. Um encontro com a boa forma: somente WEEK-END e eu.”

No exemplo, a cena maior, englobante, seria a de um anúncio publicitário (o tipo de discurso: - religioso, político, publicitário, etc.); em seguida teríamos uma segunda cena que corresponderia ao gênero do discurso, a de um anúncio de produtos para emagrecer, numa revista feminina; e por último, temos a cenografia específica, o texto, que seria a de uma conversa ao telefone em que a mulher, do escritório, fala a alguém conhecido.

¹² Serrani-Infante (1994) criou uma microcena experimental para perceber as ressonâncias discursivas em uma situação transcultural de imigrante. Maingueneau (2001) também trata das cenas de enunciação nos textos de comunicação publicitária. Adotaremos a conceituação de microcena utilizada por Maingueneau e descrita com mais detalhes no capítulo seguinte, sobre metodologia.

A complexidade da compreensão da cena enunciativa acima descrita mostra que, contrariamente à concepção de compreensão como uma atividade de *identificação* da informação, a compreensão é um processo de *produção* de sentidos¹³ que depende da recriação ou da reorganização dos sentidos já conhecidos, das relações que conseguimos estabelecer com outros textos, com outros gêneros ou com outras práticas sociais.

A complexidade na compreensão está de acordo com a concepção de linguagem como interação social. Conforme Bakhtin (1995), a linguagem é uma atividade comunicativa entre sujeitos, que implica em uma intrincada relação entre a palavra e a vivência do sujeito no mundo:

“(a palavra) é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (p.113)

E ainda o autor afirma que:

“(...) é o território comum entre locutor e interlocutor” (...) “é no dialogismo que existe a condição de sentido de todo discurso” (p. 132).

Para Bakhtin (1995), a linguagem é um fenômeno social que se organiza em torno de um interlocutor (real ou imaginário) e se realiza em forma de enunciados dentro de uma cadeia de comunicação. Enquanto a linguagem é concretizada em

¹³ Consoante com essa concepção de compreensão, Kato sugere dois tipos de leitores: 1) *leitor cooperativo*, que tenta adivinhar as intenções do escritor e espera que este siga determinadas regras; 2) *leitor reconstrutor*, que atua como um simulador. Vai formulando hipóteses e verificando se elas coincidem com as do autor ou do emissor.

enunciados, o discurso varia conforme o enunciado do sujeito, um ser histórico e social. Como os sujeitos estão em constantes modificações e os contextos sócio-históricos também nunca se repetem, a linguagem não é estática, ou seja, os enunciados, embora únicos, assumem significados variados conforme as diferentes enunciações (no exemplo acima, o ato de fala), nos diferentes contextos sociais de produção e compreensão. A linguagem, portanto, não existe como um produto acabado, mas está sempre em construção na relação com o outro sujeito, em um fluxo ininterrupto.

Para Bakhtin (1995), o princípio do dialogismo é constitutivo da linguagem. E esse dialogismo (várias vozes) ocorre entre interlocutores e entre discursos, pois em toda enunciação há um diálogo entre o que foi o discurso do “outro” e o que passa a ser o discurso do “eu”. Pode-se dizer que há uma “apropriação” do discurso de outrem, em que as palavras alheias vão se apagando e transformando-se em próprias.

Assim, conforme a concepção de linguagem bakhtiniana, os enunciados pressupõem uma recepção do interlocutor e a existência de enunciados anteriores. Desse modo, a reconstrução de sentidos da leitura ocorre pela presença de outras vozes, o que implica o conceito de compreensão como:

“opor à palavra do locutor uma contrapalavra, (...) uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é nossa compreensão” (Op. Cit. p.132).

Imagina-se como produtor a partir de seu repertório. Em nosso estudo, consideramos o leitor ideal, que compreende o texto, o *leitor reconstrutor*.

Em conformidade com a noção de linguagem bakhtiniana apresentada acima, a intertextualidade é o elemento fundamental para a construção de sentidos, pois envolve as relações (diálogos) com outros textos. Como indica Vigner (1997), a intertextualidade é o fator essencial para a compreensão, sendo uma condição constitutiva do texto, e pode aparecer de duas maneiras: o texto apresenta certas regularidades comuns ao seu gênero, que orientam as expectativas do leitor; e o texto apresenta citações, ou referências diretas, de outros textos que precisam ter seus sentidos redefinidos no ato da nova leitura.

Considerando a intertextualidade como necessária para a compreensão, Vigner (op.cit.) define o ato de ler como:

“o acionamento de protocolos de leitura já constituídos, em presença de textos já repertoriados e identificáveis pelo leitor desde a recepção dos primeiros sinais de abertura: título, capa, formato, tipografia, nome da editora, do autor, data de publicação, gênero textual, suporte de veiculação...” (p. 36).

Aceitar que *“não existem textos puros”* (Duchet, apud Vigner, 1997, p.32) é também aceitar que a intertextualidade é uma forma de lermos a nossa biblioteca, ou seja, as nossas leituras realizadas (Goulemot, 1996). Sendo assim, quanto mais textos o leitor conhecer maior será a possibilidade de fazer o seu próprio texto, a sua leitura, através da transferência de significados entre os textos.

Os textos são a materialidade dos discursos. Para estudiosos de Bakhtin, como Barros (1994), textos e enunciados são equivalentes. A partir da noção de enunciado, e

considerando que a variação dos enunciados depende dos interlocutores e das condições sócio-históricas de produção, Bakhtin (1997) define gênero do discurso.

*“A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu **conteúdo** (temático) e por seu **estilo verbal**, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua **construção composicional**. (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.”* (grifo nosso. op. cit. p.279)

Apesar de dizer que existem “tipos relativamente estáveis de enunciados”, há uma grande diversidade de situações comunicativas em diferentes situações sociais que faz com que o locutor precise fazer escolhas. As escolhas levam em consideração quatro itens: as finalidades e necessidades de cada situação comunicativa; a especificidade de cada esfera comunicativa; as características dos sujeitos da situação comunicativa (incluindo o destinatário do enunciado) e a intenção do locutor ou produtor.

Ainda segundo Bakhtin (1997), em cada enunciado é possível reconhecer a *intenção discursiva* do locutor que determina todo o enunciado. Essa intenção é um momento subjetivo do enunciado que forma uma unidade indissolúvel com o sentido do objeto, limitando esse objeto e vinculando-o a uma situação concreta e única de

comunicação. Assim, perceber a intencionalidade do texto é uma forma de compreendê-lo.

Para ter um bom domínio do gênero, o locutor precisa conhecê-lo. Isso significa conhecer uma forma mais ou menos estável, pré-estabelecida e determinada culturalmente. Reconhecer o gênero discursivo ao qual pertence o texto lido torna-se um fator facilitador e constitutivo da compreensão, pois auxilia na criação de hipóteses e previsão de sentidos. Reconhecer o gênero implica em reconhecer o enunciado que o concretiza e sua enunciação, seu contexto de utilização.

1.3 O ensino de leitura na escola

A concepção de leitura adotada na escola não é condizente com a concepção sócio-interacionista, que considera a leitura uma prática social. Pelo contrário, na escola a leitura é entendida como uma competência individual (Kleiman, 1998b), ou seja, um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas progressiva e seqüencialmente por todos os alunos.

Ao considerar a leitura como decodificação de enunciados para encontrar o sentido único que o texto contém, a postura da escola frente à leitura aproxima-se do modelo estruturalista de leitura. Uma das manifestações dessa concepção é a ênfase na oralização da leitura, como já indicamos. Já há quase dois séculos, desde 1821, os livros didáticos sugeriam aos alunos que fazer uma boa leitura e ler bem consistia em ler em voz alta:

“(...) A boa leitura, meus amiguinhos, não consiste em ser feita de carreira, sem atender o leitor ao sentido daquilo que vai lendo, unindo, muitas vezes, palavras que devem ser lidas separadamente e separando outras, que convém ditas juntamente”. (trecho de livro didático de 1821, In: Zilberman, 1996. p.18).

Esses mesmos manuais enfatizavam a leitura como uma competência e como tanto deveria ser aprendida de forma gradual e cumulativa:

“Após já haver aprendido a ler sílabas, palavras, frases e até páginas, os alunos poderiam, num processo crescente, ler livros”. (op. cit. p.18).

A preferência pela oralização fazia também parte das orientações da escola onde se realizou esta pesquisa, como pode ser constatado no documento anexo 1, distribuído para os professores e para os alunos do colégio. Esse documento tem o objetivo de orientar os professores sobre como deve ser o trabalho na aula de leitura, bem como o de dar dicas aos alunos para fazer uma boa leitura, oralizada, e que envolveria a memorização do texto, para *“arrasar na prova”*. No trecho a seguir, retirado desse documento, fica evidente o conceito de leitura como oralização:

*“Como um ator ou um político fazendo um discurso, procure as ênfases do texto, lendo bem alto para si mesmo. Se tiver um gravador, grave sua leitura e ouça depois. **Se não entender direito o que você mesmo falou em voz alta, essa é a razão de não entender o texto quando você faz uma leitura muda**”.*

(in: anexo 1, item 1, ênfase nossa).

A noção de legibilidade, relacionada à decodificação (ou às dificuldades para decodificar) também pode ser comprovada no mesmo documento, do qual retiramos o trecho abaixo:

*“Se a ele [o aluno] custa entender o que está lendo, a culpa não é do texto. Isso acontece não porque o texto foi escrito de modo complicado. Ele não entende o que lê porque não está reproduzindo o português **falado** quando lê (...). Na verdade, como eles lêem mal e a eles custa entender o texto, acabam dizendo que ler é chato”. (ver anexo 1, introdução, grifo do texto)*

De fato, o desenvolvimento de estratégias cognitivas da leitura fica prejudicado com a leitura em voz alta: a velocidade dos olhos é maior que a da voz, o que faz a criança acostumar-se a ler, mesmo quando silenciosamente, mais devagar e com subvocalização.

Por outro lado, o item 4 do mesmo documento admite que a dificuldade possa estar no texto, devido ao vocabulário desconhecido:

“Outro problema são os termos difíceis (...). Sublinhe com um lápis as palavras desconhecidas. Mais tarde, terminada a leitura, você pode se divertir indo a um dicionário e verificando se estava certo aquilo que você deduziu pelo sentido do texto (...).”

Ou seja, em um momento a escola entende a leitura como oralização, decodificação de um sentido contido no texto, no momento seguinte admite a participação do leitor para fazer adivinhações (implícitas) sobre o significado de palavras desconhecidas e sobre os sentidos que o leitor vai criando ao ler um texto. E

se o leitor criou um significado para o texto, então a leitura pode estar associada ao prazer:

“Ler é uma delícia! Você tem que dialogar com o texto enquanto lê (...) O que importa de uma leitura é o que você pensou enquanto leu. E se você envolveu-se bastante numa leitura, se pensou em uma porção de coisas durante ela, você adorará ler, mesmo que não tenha gostado do livro: porque você pode não ter gostado do livro, mas gostou daquilo que você mesmo pensou”. (ver anexo 1b, item 6)

Os exemplos acima nos mostram que a concepção de leitura adotada pela escola oscila entre a estruturalista e a psicolingüística. Essa oscilação torna, entretanto, os objetivos e orientações metodológicas incoerentes e inconsistentes em relação às atitudes que diz querer formar nos alunos. Kleiman (1998b) usa o termo *pedagogia da contradição* para se referir a esse tipo muito comum de incoerência escolar:

“Nos primeiros contatos com a leitura, aprende-se o alfabeto para um dia no futuro poder compreender o texto e oraliza-se a leitura para aprender a ler silenciosamente. Fragmenta-se o texto para aprender a perceber o todo, um tema, uma idéia principal. Impõe-se um mesmo texto ao grupo para se desenvolver o gosto individual pela leitura, a relação estética e de prazer íntima e privada. Procura-se fazer com que o aluno responda somente o que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático e exige-se um leitor crítico e participativo”. (mimeo).

A concepção tradicional de leitura escolar oscila e tem como consequência a modificação na noção da compreensão: ora esta é a identificação de informações contidas no texto, ora é a inserção de dados do conhecimento de mundo do leitor. Apesar de diferentes, elas têm um ponto em comum: ambas podem ser avaliadas através dos “exercícios de compreensão” no livro didático, os quais ratificam tanto a cópia de informações como a extrapolação, através de dados pessoais.

Entretanto, numa concepção consistente com ambas as estratégias, compreender é recriar sentidos a partir das informações do texto e do conhecimento de mundo, inferindo elementos implícitos do texto. Conforme essa noção de compreensão, as questões propostas pelos livros didáticos são ineficientes no seu propósito de mediadoras para a construção do conhecimento, visto que algumas delas sequer exigem a leitura do texto para serem respondidas. Observando-se os livros didáticos de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, Marcuschi (1996a e 1996b) percebeu que, quantitativamente, 53% das perguntas são de tipo objetiva e 16% requerem apenas que o aluno copie ou transcreva trechos do texto.

As questões de leitura deveriam servir para avaliar as dificuldades de compreensão e também servir como mediadoras para a construção do conhecimento, como mostra Kleiman (2001):

“Antes da leitura, a pergunta tem a função de (1) explorar e ativar o conhecimento lingüístico, textual, discursivo, temático do aluno e (2) ensinar características formais do texto (enquanto concretização de um gênero) desde que elas sejam relevantes para entender o texto selecionado. Após a leitura pelo aluno, a pergunta tem a função de (1) verificar se há problemas de compreensão

que tornam o texto ilegível para o aluno e (2) ajudar o aluno a construir um sentido global, fazendo inferências que integrem aspectos explícitos (elementos presentes no texto) e aspectos implícitos (elementos nas entrelinhas que remetem ao conhecimento sociocultural do leitor)”.

Assim, fazer questões para conduzir o aluno a perceber as entrelinhas do texto é um ótimo recurso para a compreensão e deveria ser utilizado com mais cautela pelos elaboradores dos livros didáticos e com mais eficiência pela escola.

Como chegar à compreensão, então, se as duas estratégias de leitura mais utilizadas na escola (leitura oralizada e as questões do livro didático) são ineficientes para esse objetivo? Em geral, duas propostas diferentes surgem: aumentar o incentivo à leitura e valorizar, em demasia, o papel do professor como mediador da aprendizagem.

Com o aumento do incentivo à leitura (como já mostramos na introdução), a compreensão passaria a ser uma conseqüência natural e praticamente automática da quantidade de material lido, do hábito de leitura. Dessa forma, para que o aluno compreenda cada vez melhor o que lê basta que ele leia cada vez mais, e por sua vez o papel da escola e do professor na formação de leitores seria apenas o de fornecedor de condições materiais para que o aluno, por si só, crie o hábito de ler (compreendendo o que lê).

As propostas de incentivo são sempre bem vindas por serem responsáveis pela ampliação do conhecimento de mundo dos alunos. Bamberger (1995) sugere algumas maneiras de se incentivar a leitura: troca de livros durante as aulas, concursos sobre o melhor livro do mês, festivais de leitura, passaporte de leitura, diário de leitura, contato

com autores, visita à livrarias e bibliotecas, entre outras atividades que, ora mais ora menos, fazem parte da programação escolar principalmente entre as séries iniciais e vão desaparecendo progressivamente. Também Geraldi (1999) relata uma prática de biblioteca em sala de aula e seus resultados como incentivo à leitura.

Portanto, o erro da escola não está em incentivar a leitura, mas em considerar apenas o incentivo como suficiente para desenvolver a compreensão. Se assim fosse, o papel do professor seria apenas de fornecedor de estímulos para o automatismo (segundo uma concepção behaviorista) e não de mediador, orientador na busca da intencionalidade do texto.

A outra solução geralmente encontrada pela escola para desenvolver a compreensão é valorizar em demasia o papel do professor como mediador. Com o propósito de “ajudar” a criança a construir o conhecimento, o professor assume a função de decodificador da leitura (reafirmando a idéia assumida pela escola de que a compreensão é derivada da pronúncia das palavras) e passa a ler ou parafrasear todos os textos escritos utilizados em aula. Até mesmo os enunciados das provas de leitura são lidos em voz alta pelo professor e explicados em seguida. Assim, o aluno não precisa ler nem ao menos quando está sendo avaliado em leitura e compreensão; precisa apenas ouvir e ter boa memória.

De uma forma genérica, podemos dizer que não há o ensino de leitura porque a leitura propriamente não acontece na escola, já que há a idéia de que os alunos não são capazes de compreender somente lendo e necessitam, sempre, de uma explicação oral do professor (Lunzer e Gardner, 1984). Isso também resulta na formação de não leitores.

Não devemos desprezar o papel do professor como mediador se considerarmos o ensino da leitura como o processo que fornece as condições para o aluno construir sentidos para um texto, apoiado tanto nos aspectos textuais desse objeto quanto nos seus conhecimentos pessoais (incluindo-se aí o conhecimento das práticas culturais).

No contexto de aprendizagem escolarizada, o outro de que fala Bakhtin (1995) ao definir linguagem é o professor ou um membro mais experiente que constrói andaimes (Bruner, apud Costa, 2000) para auxiliar na construção do conhecimento. Esse conceito pode ser relacionado com a teoria desenvolvimentista de Vygotsky (1989), na qual o apoio do adulto leva a criança a trabalhar na “Zona do Desenvolvimento Proximal” (ZDP). Esse apoio é mais do que ajudá-lo a completar uma tarefa: a criança deve internalizar a essência do pensamento e depois, sozinho, ser capaz de realizar tarefas semelhantes. Daí a importância do “mais experiente” na construção interacional do conhecimento.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é descrever os procedimentos utilizados na pesquisa, justificando a opção por determinada escola, turma e grupo de alunos. Neste capítulo também indicamos, detalhadamente, os procedimentos de coleta de dados.

Assim, no item 2.1. definimos o desenho da pesquisa e seu referencial metodológico, que pode ser classificado como semi-experimental. Ainda nessa seção, descrevemos os procedimentos para a seleção da escola, da série escolar e dos sujeitos escolhidos para participar desse estudo e apresentamos, também, as microcenas experimentais.

Na seção 2.2 tratamos das categorias de análise dos dados, sempre feita comparativamente entre os leitores assíduos e não assíduos.

2.1. O desenho da pesquisa

O desenho de pesquisa envolveu a criação de duas situações semi-experimentais (microcenas) que visavam simular atividades escolares: o reconto de uma crônica lida, e a busca de informações, na enciclopédia, para a realização de uma pesquisa. As atividades foram realizadas individualmente para cada um dos sujeitos escolhidos para participar da experiência.

Ao recriar, nessas duas microcenas (Maingueneau, 2001), eventos de letramento escolar, nosso estudo, embora experimental, aproxima-se das pesquisas naturalísticas, no sentido de procurar a “validade ecológica”, ou seja, as atividades propostas são as mais próximas possíveis das reais atividades que o aluno faz na escola.

As experiências ocorreram no início de novembro do ano de 2000, no período matutino, durante o horário de aula dos alunos. O local disponibilizado para que se fizesse a gravação, em fita K7, e posterior transcrição da fala dos sujeitos durante o teste, foi o laboratório de Química do Ensino Médio, espaço pouco familiar aos alunos de Ensino Fundamental e pouco adequado para a testagem (pode-se supor que os sujeitos da pesquisa tenham ficado, de algum modo, constrangidos por estarem em um meio destinado aos alunos mais velhos, ou ainda curiosos em observar os objetos que a sala continha; além disso, a acústica do laboratório, que possui uma enorme janela voltada para a quadra de esportes, não colaborou para que as gravações tivessem uma qualidade melhor, obrigando-nos a desconsiderar trechos das gravações por não ser possível a transcrição dos dados).

Os alunos não foram avisados com antecedência de que seriam escolhidos para participar da pesquisa e para evitar constrangimentos e decepções maiores (já que todos queriam colaborar) foi dito a toda a classe que aqueles que fossem chamados haviam sido selecionados por sorteio, como em um bingo. Então, cada um dos alunos, sujeitos da pesquisa já selecionados, era retirado da sala de aula durante as atividades escolares cotidianas e orientado para encaminhar-se ao laboratório de Química. Individualmente, cada aluno sentava-se diante do gravador, colocado sobre

uma bancada, e ao nosso lado. Para criar um ambiente de descontração necessário à pesquisa, fazíamos alguns esclarecimentos sobre como seria a experiência e que ela em nada interferiria na nota escolar, e que ainda não haveria resposta correta a ser dada, mas apenas uma resposta, a ser pronunciada muito claramente, já que a sala não era muito boa para gravações.

Em seguida, cada aluno participava de duas microcenas realizadas seqüencialmente, que reproduziam atividades conhecidas dos alunos, pois encenavam práticas sociais de leitura do tipo escolar. A primeira envolvia a leitura e o reconto oral de uma crônica pertencente ao gênero narrativa fantástica. A segunda consistia na identificação do gênero mais adequado para fazer uma pesquisa (o que exigia o conhecimento do suporte enciclopédia) e leitura do item para identificação do dado pedido pela pesquisa proposta.

Optamos pelos gêneros crônica e verbete de enciclopédia por serem dois gêneros presentes no contexto escolar. O gênero notícia também é muito utilizado pelos professores dessa série, mas como ele refere-se a fatos atualizados diariamente, seria difícil elaborar e executar um projeto com alguma antecedência¹⁴. O gênero crônica, embora separado de seus suportes habituais – o jornal ou a coletânea - , faz-se bastante presente nos livros didáticos de 5ª série, inclusive no livro utilizado pelos alunos sujeitos dessa pesquisa¹⁵. Assim, supomos que as possíveis dificuldades dos alunos apresentadas durante a microcena não decorreriam do desconhecimento do

¹⁴ Esclarecemos que este projeto teve um plano piloto realizado 6 meses antes com alunos de 4ª série para testar a dificuldade dos textos selecionados e das questões elaboradas.

¹⁵ O LD adotado na 5ª série desse colégio é o ALP (Cócoco e Hailer). Ele traz crônicas desde os primeiros textos e permanece como o gênero mais utilizado para constituir o LD até as suas últimas páginas. Como exemplos podemos citar a crônica *Lar desfeito*, de Luís Fernando Veríssimo, já na página 21, *Os direitos dos pais*, de Moacyr Scliar

gênero, mas da dificuldade com o texto. Ainda que a crônica por nós selecionada fosse uma narrativa fantástica e, portanto, exigisse do leitor uma maior proficiência para sua compreensão, textos semelhantes fazem parte do currículo de 5ª série e constituem capítulos finais de livros didáticos¹⁶, aproveitando o conhecimento adquirido durante o ano letivo e preparando o aluno para a série seguinte.

Quanto ao gênero verbete, este tem seu uso atrelado a atividades escolares e de pesquisa. A enciclopédia, em um suporte de livro ou de CD, circula habitualmente entre os estudantes, que a consideram um recurso pedagógico excelente para fornecer informações novas ou complementares sobre os assuntos tratados em aula. A função primordial da enciclopédia é justamente a de auxiliar do trabalho escolar, principalmente em pesquisas.

Ao término das atividades, o aluno era orientado para voltar à sala de aula e pedir para outro colega vir ao laboratório de Química. Nessa hora, o próximo sujeito da pesquisa ficava sendo conhecido do sujeito anterior e a este era pedido para que não comentasse absolutamente nada com nenhum outro colega, pois fazia parte do teste a surpresa sobre o que iria acontecer dentro do laboratório.

2.1.1. A escolha do campo

A escola

(p.27), *No botequim*, de Jô Soares, (p.47), *Brasil 2063*, de Stanislaw Ponte Preta (p.63), *Uns pelos outros*, de Ruth Rocha (p.85) e *Relações interplanetárias*, de Marcos Reis (p.110).

A pesquisa realizou-se em um colégio particular de médio porte, na Zona Leste da cidade de São Paulo. É uma instituição de ensino que sempre se preocupou em acompanhar as mudanças educacionais e pedagógicas propostas pelos PCNs ou por pesquisas da área. Este colégio desenvolve inúmeras atividades educacionais e projetos pedagógicos de cunho sócio-construtivista (modo como se auto-define), apesar de sofrer limitações financeiras da sociedade mantenedora, que restringe algumas ações pedagógicas mais inovadoras. Embora seja um colégio bastante avançado em propostas educacionais, não possui uma biblioteca informatizada.

O principal fator que nos levou a optar por esta escola foi a facilidade de acesso à coordenação (que sempre se mostrou muito solícita e prestativa em colaborar, incentivando, inclusive, a produção dessa pesquisa desde seu embrião), o acesso e conhecimento do material didático utilizado na escola e, por último, o conhecimento dos alunos, pois já havíamos trabalhado como docente das turmas de 5^a série matutino por dois anos e meio, antes de nos afastarmos da função para a realização do curso de mestrado.

No período de docência nesse colégio, tivemos a oportunidade, e o apoio da coordenação pedagógica, para desenvolver várias atividades de incentivo à leitura, tais como: manutenção de uma *biblioteca de classe*, uso do *Passaporte de Leitura*, participação voluntária no *sarau da leitura*; visitas mensais à *biblioteca da escola*; *listagem de livros* considerados, pela professora, bibliotecária e editoras, adequados para a faixa etária desses alunos.

¹⁶ O LD *Palavra verso e reverso*, da editora FTD, no seu capítulo final traz uma crônica que exige do leitor a ativação do conhecimento sobre fábulas, pois trata-se de uma paródia desse gênero.

As atividades, sucintamente descritas acima, continuaram sendo apoiadas pela escola e mantidas pela professora que assumiu as turmas após nosso afastamento e que continua até o presente como regente de Língua Portuguesa das turmas de 5ª série do período matutino.

Como já foi mencionado, uma das atividades de incentivo à leitura que iniciamos quando lecionávamos nesse colégio, que foi decisiva para a elaboração desta pesquisa, foi o Passaporte de Leitura. Esse instrumento incentivador da leitura é uma adaptação de uma atividade, realizada com sucesso na Bélgica, descrita por Bamberger (1995). A versão original do Passaporte possui questões de múltipla escolha sobre a compreensão de certos livros indicados no documento, enquanto que a versão por nós desenvolvida não se preocupava em avaliar a compreensão, mas apenas em incentivar o gosto pela leitura livre. Assim, não possuía questões de compreensão sobre determinados livros a fim de não impor ao aluno nenhuma leitura. Essa mudança ocorreu por parecer-nos contraditório fornecer um Passaporte que tinha por objetivo incentivar “a viagem por mundos desconhecidos” segundo preferências individuais e, ao mesmo tempo, só permitir tal deleite “turístico” se fosse realizada uma “excursão” (com todos os alunos) para o passeio escolhido pelo professor ou elaborador do Passaporte. Era uma atividade lúdica (veja as instruções de uso do Passaporte no anexo 2) que simulava uma viagem feita para um mundo virtual. Semanalmente o professor carimbava o passaporte de cada aluno que havia feito alguma “viagem” naquela semana. Assim, o professor acompanhava individualmente a evolução da quantidade e velocidade de leitura do aluno e ainda podia conversar com cada um sobre o livro que havia lido, de modo a continuar incentivando-o a ler, até

indicando algum outro livro, se o aluno pedisse. O professor também solicitava que alguns alunos se oferecessem para contar o enredo de algum livro que consideravam digno de recomendação para os colegas. Podemos considerar que esse instrumento de incentivo à leitura obteve êxito, já que praticamente todos os alunos passaram a ler mais livros paradidáticos do que estavam habituados (em média, leram 12 livros no ano, alguns chegando a 35 livros lidos) e criou-se o hábito de ler¹⁷, comentar sobre livros lidos (e não somente sobre filmes, programas de TV ou videogame), freqüentar a biblioteca e trocar livros com os colegas.

Formalmente (veja sua reprodução no anexo 3a e b), o Passaporte de Leitura consiste em um pequeno caderno de formato, tamanho e cor semelhante aos de um passaporte brasileiro oficial. O verso da capa possui uma espécie de bolso, feito pelos alunos, para aí guardar a carteirinha da biblioteca. A primeira página possui espaços para o aluno preencher seus dados pessoais, indicando, inclusive, o local de devolução caso haja perda. Na página 2 há orientações de uso do passaporte, escritas em linguagem simples e relacionando a leitura a uma viagem (ver anexo 2). As próximas vinte páginas são idênticas: na parte inferior, há espaço para que se escreva o resumo do livro, apenas para lembrar-se de seu enredo posteriormente, e o comentário sobre a obra lida; na parte superior há um cabeçalho para ser completado com informações bibliográficas do livro lido e o tempo utilizado na leitura. Esse campo foi incluído na nossa versão do Passaporte porque, quando o elaboramos, acreditávamos que quanto mais rápido o aluno lia, melhor seria a sua compreensão. Embora soubéssemos que

¹⁷ Mesmo quando já não era professora da turma, os alunos das séries seguintes que haviam feito uso do passaporte continuavam a nos pedir livros emprestados, indicações de livros e nos abordavam nos intervalos de aulas para fazer

há livros que exigem mais nossa atenção, pela dificuldade do assunto ou do vocabulário, nessa proposta, não consideramos tais diferenças, pois os livros disponibilizados na biblioteca de classe ou da escola possuíam indicação de adequado para a idade e a série desses alunos. Baseado em teorias cognitivas e metacognitivas sobre capacidade de memória de leitura, o passaporte visava desenvolver, além do hábito pela leitura prazerosa, a habilidade de leitura rápida. Para isso, o aluno era orientado pela professora a marcar um minuto no relógio e fazer a leitura de um trecho qualquer do livro. Quando terminado o tempo, que poderia ser marcado por um colega, o aluno contava quantas palavras tinha lido nesse período. Anotando no Passaporte a possível evolução da velocidade de leitura, o aluno se sentiria motivado a continuar a ler cada vez mais livros, para assim ler cada vez mais rápido e supostamente compreender melhor. Seria um ciclo de auto-motivação: o aluno lê para melhorar a leitura e compreensão e, percebendo que está melhorando o seu desempenho, continua a ler. Quanto mais habituado a ler o aluno estiver, mais fácil será essa atividade para ele.

Esclarecemos que este era o uso inicial do passaporte como instrumento incentivador da leitura na época em que foi elaborado e apenas com o objetivo de estimular o hábito de leitura. Ele não tinha pretensões de avaliar a compreensão ou conduzir o aluno a ela. Para este estudo, utilizamos o Passaporte apenas como fonte de dados do número de livros lidos e selecionamos esse colégio e essas turmas porque participavam de atividades de incentivo, o que servia como diferenciador das outras turmas de outros colégios e até mesmo das outras 5^a séries vespertinas. Além

disso, precisávamos de alunos que realmente haviam lido grande quantidade de livros para testar a nossa hipótese inicial sobre a relação da quantidade de leitura com a qualidade.

As turmas

Ao iniciar a 5ª série, a criança termina o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, o que antigamente chamava-se de “primário”. Nessa fase, um estágio de amadurecimento (desenvolvimento) foi alcançado e muitas atividades realizadas desde o início da escolarização são simplesmente abandonadas. O interesse pela leitura, que era crescente devido às atividades de incentivo desde a primeira infância, inicia, na 5ª série, um percurso decrescente, já que atividades sistemáticas de leitura são praticamente abandonadas¹⁸. Entretanto, a criança de 5ª série nada mais é do que a mesma criança de 4ª série que retorna à escola após curto período de um mês de férias, com poucas mudanças e um amadurecimento mínimo, por isso necessita ainda de atividades que continuem a desenvolver suas capacidades, tais como as já realizadas nas séries anteriores ou experiências didáticas novas (como o Passaporte de Leitura, acima descrito). O nível foi escolhido por eliminar uma possível justificativa para as dificuldades de leitura relacionadas, pois supomos estarem os alunos plenamente alfabetizados, ainda mais porque os alunos selecionados praticamente já

de criar-se até um vínculo de amizade por causa das atividades de incentivo à leitura.

¹⁸ Villard (1997, p.4) diz que “(...) à medida que os alunos avançam na escolaridade, menor a ligação que têm com a leitura, como se os procedimentos pedagógicos adotados, ao invés de aproximar os estudantes, fossem, aos poucos, afastando-os dos livros, criando entre eles uma relação de enfado e desinteresse.”

terminaram o ano letivo da 5ª série, visto a coleta de dados ter ocorrido em novembro de 2000 (uma semana antes das provas finais).

Os alunos do colégio possuem um nível sócio-econômico condizente com o padrão da classe média de São Paulo: entre outras coisas, têm acesso fácil a publicações escritas variadas e outros meios de comunicação.

A escola possui três turmas de 5ª série no período matutino, regidas por uma professora mestrande da USP (graduada há sete anos), com pouca experiência profissional em Ensino Fundamental. Diferentemente dos outros professores da mesma série no período vespertino, que tiveram uma formação acadêmica mais tradicional, a professora das turmas do período matutino mostrou-se solícita em colaborar com a pesquisa. Então, limitamo-nos às três turmas do período matutino por estas estarem bastante envolvidas com atividades de incentivo à leitura.

Os alunos

Dentre aproximadamente 95 alunos das três turmas de 5ª série do período matutino, selecionamos 18 alunos para o estudo. A seleção deu-se pelo cruzamento de 2 dados:

- 1 – a quantidade de leitura realizada, e anotada no Passaporte, durante o ano letivo até o momento da pesquisa, ou seja, 3 bimestres letivos;
- 2 - A manifestação ou não do gosto pela leitura, indicado na resposta da primeira questão de um questionário respondido por escrito, por todos os alunos das três salas de 5ª série.

Dessa forma, com base nos dois critérios acima e coerentemente com nossa hipótese inicial de estudo de que o hábito e assiduidade de leitura desenvolveria a compreensão (quanto mais leitura, melhor compreensão), selecionamos os alunos conforme o número de livros lidos. Assim, classificamos 9 alunos como leitores assíduos por declararem gostar da leitura e apresentarem 8 ou mais livros anotados no Passaporte, e outros 9 alunos como leitores não assíduos por declararem que não gostam de ler (ou gostam de vez em quando) e somente terem anotado 1 ou nenhum livro no Passaporte durante os 3 primeiros bimestres escolares. Um outro critério, que serviu apenas para confirmar a classificação por nós estabelecida, foi a opinião da professora das turmas sobre o aluno ser bom ou mau leitor: todos os alunos por ela indicados como bons leitores correspondem aos que lêem muito e os maus, aos que lêem pouco. O critério por ela utilizado para classificá-los dessa forma não foi revelado, mas conforme o boletim de avaliação contínua, que avalia a leitura na habilidade “Lê com fluência, boa dicção e entonação correta”, podemos supor que seu critério, assim como o da escola, também seja o da oralização. Para evitar problemas metodológicos, desconsideramos os alunos que leram 5 ou 6 livros porque seria difícil enquadrá-los em uma das duas categorias, uma vez que a quantidade podia ser considerada tanto como o limite inferior do grupo de leitores assíduos quanto como o limite superior dos livros lidos pelos não assíduos.

A sistematização dos dados utilizados para seleção podem ser vistas a seguir, no quadro 2.1:

QUADRO 2.1: A seleção dos sujeitos

| Iniciais dos sujeitos | Alunos de leitura assídua | | | | | | | | | Alunos de leitura não assídua | | | | | | | | |
|-----------------------|---------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------------------------|---|----|---|----|----|---|----|----|
| | FC | LT | D | LB | L | T | P | LR | LS | G | F | RS | O | B | FM | H | FP | RL |
| nº de livros lidos | 28 | 10 | 28 | 11 | 28 | 21 | 21 | 9 | 8 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Gosto pela leitura | S | S | S | S | S | S | S | S | S | N | N | N | N | +- | +- | N | N | N |

S = sim (gosta de ler)

N = não (não gosta de ler)

+ - = gosta de ler de vez em quando ou gosta mais ou menos, dependendo do que lê

Nota: Alguns alunos apresentaram o Passaporte contendo um determinado número de livros anotados, mas declararam ter lido mais livros que não foram anotados. Nesses casos, foi considerado o maior dado.

Para esta seleção, houve três dificuldades dignas de nota: apesar de interrompermos, por duas vezes, as aulas e pedirmos que entregassem o Passaporte para fins de pesquisa e não de avaliação, muitos alunos não o fizeram; alguns destes que não entregaram o instrumento de incentivo relataram verbalmente o número de livros anotados; outros alunos entregaram o passaporte, mas alegaram terem lido mais livros e não os terem anotado, porque isso tomaria muito tempo ou era chato. Nesses dois últimos casos, considerou-se o que foi relatado verbalmente.

Quanto ao questionário de onde foi retirado o segundo critério de seleção, este era constituído de 5 questões, que visavam nos fornecer uma breve caracterização dos hábitos e modelos de leitura dos sujeitos. As questões eram:

- 1 Você gosta de ler? Por quê?
- 2 Que você costuma ler em casa? (revistas, livros, jornal, gibi, etc.)
- 3 Quando você lê?
- 4 Que tipo de livro você lê?
- 5 E as pessoas com quem você mora (pai, mãe, irmãos, avós etc.), o que costumam ler? Indique cada um deles separadamente e coloque, entre parênteses, a idade de seus irmãos.

Essa caracterização tinha como objetivo determinar como e o quanto o aluno está inserido em práticas de letramento. Entretanto, tivemos contato apenas com as informações declarativas dos alunos e estas não foram, em momento algum, confirmadas por outro instrumento.

2.2 As microcenas experimentais

Para coletar os dados, recriamos duas microcenas de eventos típicos de letramento escolar: o reconto de uma crônica e a pesquisa, que exige a leitura de um texto informativo.

2.2.1 A microcena de reconto da crônica.

A microcena experimental de reconto de uma crônica numa coletânea simula uma prática social de leitura na escola. Essa microcena, orientada por 7 perguntas como em uma entrevista semi-estruturada, tinha dois objetivos: 1) ativar o conhecimento prévio sobre os gêneros coletânea e crônica; 2) avaliar a compreensão do texto lido.

O primeiro objetivo atendia nosso interesse não só no conhecimento textual, mas também em conhecer o letramento dos alunos, a sua familiaridade de utilização dos diversos gêneros discursivos.

Para alcançar o objetivo 1 dessa microcena, recorremos a duas questões (1 e 2) da entrevista semi-estruturada. Iniciando a coleta de dados, após o contato inicial que pretendia descontrair o aluno e esclarecer que não haveria nenhum tipo de cobrança ou avaliação escolar das atividades realizadas no laboratório, mostrávamos o livro de Luís Fernando Veríssimo, chamado O nariz e outras crônicas¹⁹, e fazíamos a pergunta: 1) Você conhece esse tipo de livro? Conhece algum livro como esse?

¹⁹ A capa do livro que foi apresentada aos sujeitos pode ser vista no anexo 4.

Os alunos demonstraram dificuldade em responder à essa pergunta, provavelmente pela dúvida sobre o que seria “tipo de livro”. Alguns responderam sobre a temática, outros sobre a organização e apresentação do livro (capa, sumário, capítulos, desenhos, letras etc.) Por isso, quando o aluno pedia para repetir a pergunta ou não respondia nada, a pergunta era reelaborada com outras palavras, na tentativa de simplificar a questão.

Logo a seguir era feita a questão 2:

2) Abra-o, olhe-o e diga como ele é.

Assim como ocorreu na questão 1, os alunos tiveram dúvidas quanto ao que deveriam identificar exatamente. Sendo assim, mesmo sem estar programada inicialmente, à pergunta 2 foi acrescida uma nova pergunta com opções de resposta:

2a) Ele tem uma ou várias histórias?

A pergunta 3 (Que tipo de texto esse livro traz? Romance (amor), aventura, terror ou humor/engraçados?), não foi formulada para todos os alunos porque demonstraram muita dificuldade já em compreender as questões anteriores, mais amplas e mais fáceis.

Para atingirmos o segundo objetivo da pesquisa (qual a compreensão do texto), o aluno teria que responder às questões 4, 5, 6 e 7.

Em uma ordem crescente de dificuldade, consideramos que o aluno compreendeu o texto quando ele, ao recontar o texto lido, foi capaz de:

- 1- identificar o foco narrativo do porteiro;
- 2- perceber os dois planos narrativos: o cotidiano do porteiro e o conto de fadas;
- 3- verbalizar a intertextualidade com o conto de fadas da Cinderela;
- 4- atribuir intencionalidade ao texto (humor/estranhamento) ao relacionar os dois planos;
- 5- perceber a causalidade dos fatos cronologicamente narrados.

Como os sujeitos dessa pesquisa já haviam passado por todo o processo de aprendizagem da 5ª série e durante esse ano letivo já haviam tido contato com textos de crônicas e textos intertextuais (conforme dito nas notas de rodapé 12 e 13), esperávamos que mesmo os alunos que pouco liam evidenciassem ter percebido a intertextualidade. Como a referência à Cinderela não é explícita, fazer menção direta a esse conto de fadas é uma forma de intertextualidade e, portanto, de recriação de sentidos unindo-se o textual e o conhecimento de mundo do leitor. A intertextualidade, entendida como referência direta ou indireta a leituras anteriores, seria, então, responsável pela legibilidade do texto (Vigner, 1997).

Para dar prosseguimento à microcena, abríamos a coletânea de crônicas em uma dada página²⁰ que continha o texto *Detalhes* (ver anexo 5). Então indicávamos um objetivo para a realização do ato de ler a crônica, que era recontá-la de forma oral. A atividade proposta era a seguinte:

²⁰ A crônica escolhida não fazia parte da coletânea, mas, como o conhecimento do suporte do texto pode ser um índice facilitador da compreensão e ativador de expectativas, ela foi posta dentro dele, com o mesmo formato e diagramação das outras crônicas (ver reprodução no anexo 5), embora permanecesse solta, e sem numeração de página. A cópia de que dispúnhamos fora publicada na revista Domingo, de março de 1978 e não conseguimos localizar uma coletânea que a incluísse.

4) Eu queria que você lesse essa história (indicando a narrativa), que está em folha solta porque já até caiu do livro, que lesse em voz baixa²¹, seguindo o ritmo de leitura a que você está acostumado, sem pressa, e depois quando acabar aí você me fala o que essa história conta.

Esta orientação era essencial para a microcena se constituir numa atividade escolar, pois uma das maneiras mais usadas na escola para se estudar a compreensão é o reconto²².

O ato de recontar possibilitava, então, determinar se o aluno havia compreendido o texto. Ao recontar o texto, podíamos perceber, com base nos níveis de compreensão propostos por Marcuschi (1996a), se o aluno fazia uma leitura com paráfrases, inferências ou extrapolações não autorizadas pelo texto.

Como a crônica *Detalhes* não pertencia ao livro didático da 5ª série adotado no colégio, não foi encontrada em livros didáticos das séries anteriores e os livros paradidáticos preferencialmente indicados pela escola não são coletâneas, supomos que esta crônica por nós escolhida seja desconhecida dos alunos até o momento da leitura. O texto deveria ser lido apenas uma única vez antes de recontá-lo oralmente, conforme o ritmo de leitura de cada um, sem pressa, mas quando algum aluno pedia para ler novamente o texto ou um trecho dele mesmo durante o recontar, permitimos tal ação.

²¹Essa forma de leitura permite que os sujeitos envolvam-se totalmente na leitura, seguindo seus ritmos e fazendo as regressões ou releituras necessárias. Mas o hábito da leitura sempre oralizada revelou-se quando os alunos perguntavam se deveriam ler em voz alta, mesmo depois de serem orientados a fazê-la de forma silenciosa.

²² Quando o texto a ser recontado é feito de forma escrita, a escola chama-o de resumo. Recontar e resumir se assemelham porque ambos exigem do leitor a capacidade de apreender a macroestrutura textual (Terzi, 1984 e Terzi e Kleiman, 1985). Entretanto, resumir indica uma outra competência discursiva do leitor, uma vez que o uso das regras de redução semântica dependerá da capacidade de julgamento da importância das informações do texto em relação ao quadro referencial total e ao seu conhecimento de mundo.

Enquanto o aluno realizava a leitura do texto, fazíamos anotações, no diário de campo, sobre o seu comportamento, observando a presença ou não de subvocalização, a leitura apenas com os olhos ou com a ajuda do dedo para acompanhar o texto, o tempo de leitura²³. Além disso, observávamos a tensão (mãos suando, perna balançando etc.), que também pode ser um indício da pouca intimidade com a leitura, típicos de um leitor menos proficiente. Essas informações contribuíram apenas para confirmar ou não as informações retiradas dos dados do protocolo verbal e não foram analisadas separadamente.

Continuando a entrevista, as perguntas 5, 6, e 7 se propunham a determinar, com mais detalhes, como o texto fora compreendido e se o aluno atribuía alguma intencionalidade à inserção do conto de fadas na crônica. Se o aluno demonstrasse ter percebido um efeito humorístico ou de estranhamento, causado pela ligação entre as duas narrativas, então consideramos que houve uma melhor compreensão do que se o aluno apenas tivesse percebido a inserção de um texto no outro.

As perguntas feitas foram:

- 5) Como termina essa história? O que acontece no final?
- 6) Você achou a história engraçada? Por quê?
- 7) A história tem algo de estranho? O quê?

²³ Algumas das características de um leitor que já desenvolveu as estratégias do leitor adulto, segundo Kleiman, (1989, p.13,14), são: ler rapidamente; ler sem movimentos labiais perceptíveis; haver distância entre a voz e os olhos quando na leitura em voz alta.

2.2.2 A microcena de pesquisa

Ao término dessas questões, e sem relação direta com a microcena anterior, iniciava-se imediatamente a segunda etapa da coleta de dados, com a microcena de pesquisa escolar.

O objetivo da microcena de pesquisa escolar é observar o desempenho dos alunos na realização de uma pesquisa, ou seja, em um primeiro momento determinar quais as estratégias de manuseio de suportes de textos informativos, conforme um objetivo de pesquisa por nós proposto, e, num segundo momento, as estratégias de leitura para seleção de informações dentro de um texto informativo.

Visando observar as estratégias de manuseio de suportes de textos informativos, já havíamos distribuído sobre a bancada do laboratório de Química vários materiais contendo textos informativos, de várias origens e utilidades. Todos se encontravam na frente do sujeito, sem uma ordem de apresentação. Os materiais eram:

- Enciclopédia *Barsa*, vol. 4
- *Almanaque Abril 96* (capa, anexo 7).
- Revista *Próxima Viagem*, de outubro de 2000 (capa, anexo 8)
- Revista *Dinheiro*, de agosto de 2000 (ver capa, anexo 9).

Iniciando o primeiro momento, e já com os materiais dispostos na ordem apresentada acima, propusemos um objetivo para o uso dos materiais e para a leitura

de um texto informativo. O encaminhamento da atividade foi comunicado aos alunos apenas oralmente²⁴, da seguinte forma:

- 1) Imagine que seu professor de História (usou-se o gênero masculino para se aproximar da realidade dos sujeitos e tornar a tarefa menos hipotética) pediu uma pesquisa sobre educação e você tem que pesquisar qual era o número de analfabetos no Brasil em 1970, há 30 anos. Onde você vai procurar essa informação? Será que algum desses materiais que estão na mesa pode te ajudar?

Esperava-se que o aluno reconhecesse o gênero enciclopédia e recorresse à enciclopédia Barsa, sem hesitar entre os outros materiais, para encontrar a informação pedida, ativando com isso o seu conhecimento sobre o gênero: saber que a enciclopédia é uma obra que contém informações acerca de todos os ramos do saber humano, incluindo informações antigas e não apenas informações mais atuais, próximas do ano de publicação, como acontece com o Almanaque, gênero também utilizado para pesquisas escolares sobre atualidades. Apesar da modernidade tecnológica da Internet, a enciclopédia ainda é, por excelência, o gênero utilizado para pesquisas escolares, seja no formato livro ou em CD.

Enquanto o leitor/aluno manuseava os vários materiais para identificar o suporte mais adequado para fazer a pesquisa, fazíamos anotações no diário de campo, sobre as estratégias globais de busca de informações utilizadas pelos sujeitos: folheia os vários materiais antes de escolher; folheia um só material e já faz a sua escolha; a que material se dirige primeiro; observa o índice antes de escolher; observa só a capa; lê

²⁴ Os alunos demonstraram baixa capacidade para manter o foco de atenção e não tomaram notas durante a leitura. Talvez tivesse ajudado a manutenção da atenção entregar também a proposta por escrito, já que a todo momento pediam para repetir a proposta.

alguma parte do texto (introdução, apresentação etc.); decide-se por um dos materiais rapidamente, sem manuseá-lo.

Depois da escolha do material e com a finalidade de justificar tal seleção do material, era feita a segunda pergunta:

2) Por que você escolheu esse material? (citando o nome do material escolhido).

Prosseguindo as atividades necessárias para fazer uma pesquisa, com a intenção de observar quais estratégias globais de mapeamento de informações, fazíamos a pergunta 3:

3) Agora que você já escolheu o material, como você vai fazer para achar, aí dentro do livro (ou revista), a informação pedida pelo professor?

Mais uma vez as ações do sujeito eram anotadas, seguindo um roteiro:

- a) procura o sumário no início ou no final do livro.
- b) procura por ordem alfabética de tópicos (no canto superior da página) ou de sub-
itens.
- c) Folheia aleatoriamente, página por página, em busca de quaisquer informações.

Esta foi a pergunta que mais demorou para ser respondida, pois os alunos realmente se empenharam em localizar a informação pedida, mas nem todos sabiam como fazê-lo e não desistiam de procurar. Quando algum aluno, depois de longo tempo, não era capaz de localizar o tópico ou sub-tópico que continha a informação, indicávamos como deveria proceder na busca e, se ainda assim ele não identificasse o local da informação procurada, indicávamos a página e até o parágrafo que continha a informação, para dessa forma continuar com a coleta de dados.

Iniciando, agora, o segundo momento, e visando observar as estratégias de seleção de informações conforme o objetivo dado, dávamos a orientação seguinte (questão 4):

- 4) Eu queria que você lesse esse trecho (indicando qual) e visse se tem a informação de que você precisa para sua pesquisa e qual é a informação que você vai copiar para sua pesquisa de História?

Esta pergunta propõe um objetivo para a leitura do texto informativo e assemelha-se muito às encontradas nas provas escolares ou nos livros didáticos, em que se pede a identificação de um conteúdo presente no texto.

Com o intuito de confirmar se o aluno havia identificado os dados pedidos na orientação da pesquisa e uma vez que a maioria deles indicava quase o parágrafo todo como sendo a informação pedida pela pesquisa, fazíamos uma nova pergunta, direcionando para a percepção da informação solicitada no início da microcena:

- 4 a) Agora imagina que o professor pediu uma outra pesquisa e você tem que usar o dado da pesquisa anterior. Qual é mesmo o número de analfabetos em 1970 que você achou?

Por último, retomando a análise das estratégias de uso dos suportes lingüísticos para a busca de uma informação, propomos a questão 5:

- 5) Se o seu professor pedisse para você comparar essa porcentagem indicada aqui, em 1970, com os dados mais recentes sobre o analfabetismo, nos anos noventa por exemplo, onde você ia procurar esse novo número, essa nova informação?

Com a formulação dessa questão, terminam, então, as duas microcenas experimentais de leitura, utilizadas para a coleta de dados.

2.3 A análise dos dados

Para a análise dos dados consideramos três instrumentos:

- a) o questionário, que contém informações sobre os hábitos de leitura dos sujeitos e os modelos familiares; como suas informações não podem ser comprovadas, este instrumento será utilizado apenas para fins de confirmação de nossas conclusões;
- b) as observações da pesquisadora feitas no diário de campo durante a coleta de dados, principalmente referentes ao comportamento dos sujeitos quando da leitura da crônica *Detalhes* e durante a etapa de manuseio dos materiais oferecidos para a procura de informações na microcena de pesquisa;
- c) os protocolos de leitura gravados durante as duas microcenas de eventos escolares de leitura.

Optamos pela gravação, em fitas K7, das respostas dadas oralmente pelos alunos e sua posterior transcrição por considerar que seria a melhor forma de verificar se houve ou não a compreensão dos textos, já que se as respostas fossem dadas de forma escrita, talvez a possível falta de compreensão apresentada em alguns casos dever-se-ia, na verdade, a um problema com a transposição do que foi efetivamente compreendido para a linguagem escrita. Assim, seria possível que um aluno tivesse compreendido o texto lido, mas, por não dominar perfeitamente o uso da escrita, teria dificuldade em reproduzir sua compreensão. Entendemos que através da exposição oral esse problema de transposição do conhecimento seja menor, pois o relato oral é um gênero muito mais usual no cotidiano dos alunos (e das pessoas em geral) do que o relato escrito (resumo).

CAPÍTULO 3

O QUESTIONÁRIO: PERFIS DE LEITURA

3.1. Perfil e hábitos de leitura dos alunos

Todos os alunos responderam, por escrito, a um questionário que tinha por objetivo fazer uma breve caracterização de seus hábitos de leitura e os de seus familiares. A primeira pergunta, como já foi dito no capítulo 2, foi uma das fontes utilizadas para fazermos a seleção dos 18 sujeitos desta pesquisa. Quanto às demais, cabe aqui uma consideração importante: lidamos com as informações declarativas dos alunos, e estas informações não foram em momento algum comprovadas por outros meios, pois esta pesquisa não se propõe a acompanhar o aluno por certo período de tempo ou a observá-lo fora do contexto escolar. Entretanto, as questões serviram para ratificar, através de uma abordagem comparativa, as semelhanças e diferenças detectadas nas respostas dos alunos assíduos e as dos não assíduos.

A primeira pergunta (Você gosta de ler? Por quê?), mais genérica, pretende esclarecer quais os fatores que atuam como motivadores ou desmotivadores da leitura, propiciando ou não a formação do hábito de leitura.

Comparando as respostas dadas por alunos leitores assíduos, ou seja, que leram mais de 8 livros em 3 bimestres escolares, e não assíduos, que leram 1 ou nenhum livro em 3 bimestres), constatamos a primeira grande diferença entre os dois

grupos: os 9 alunos do grupo de leitores assíduos declararam gostar de ler, enquanto que os não assíduos declaram que não gostam ou gostam mais ou menos:

(1 A) ²⁵

(LT)

Eu adoro ler. Porque eu gosto de entrar nas aventuras, gosto de imaginar, às vezes tenho vontade de escrever uma história.

(2A)

(D)

Sim, não posso ficar sem ler, além de passar o tempo tenho mais criatividade.

(3 A)

(LB)

Sim. Porque eu me divirto e porque aprendo mais coisas.

(4A)

(P)

Sim. Porque acho gostoso.

(5A)

(LR)

Sim. Os livros são legais e prendem minha atenção.

As justificativas dos alunos assíduos, nos exemplos anteriores, revelaram que a leitura associa-se ao prazer, ao lazer, a um momento lúdico, criativo. Para alguns desses alunos, a leitura também pode estar relacionada a alguma dimensão escolar, de aprendizagem e desenvolvimento intelectual:

(6 A)

(L) *Sim, porque ajuda na escola e fico relachada²⁶ quando eu leio livros.*

(7 A)

(FC) *Sim. Pois melhora a leitura.*

(8A)

(T) *Sim. Porque você lendo você aprende um vocabulário melhor, é uma pessoa mais inteligente, mais culta, você aprende mais.*

No exemplo 8A, a resposta de T deixa transparecer um discurso escolar incutido desde a 1ª série do EF: a leitura como fonte de sabedoria, cultura e até inteligência. Somente em casos em que a leitura realizada na escola tem uma função em si mesma, ou seja, lê-se para aprender a ler (exemplo 7A), com o objetivo de melhorar a própria habilidade de ler, é que se justifica tal associação.

Apenas um leitor assíduo declarou que gostava de ler, com ressalvas:

(9 A)

(LS) *Sim, mas depende do que eu estou lendo.*

Já no caso dos alunos de leitura não assídua, o gosto e o prazer de ler não foram declarados. Dois alunos (B e FM) disseram que às vezes têm vontade de ler,

²⁵ O número e a letra entre parênteses indica o número do exemplo dado e o grupo: A (assíduo) e N (não assíduo). As letras maiúsculas que precedem o exemplo identificam o indivíduo dentro do grupo: são as iniciais dos nomes dos sujeitos.

²⁶ A grafia das respostas dadas pelos alunos foi mantida.

mas mesmo assim não o fazem, sugerindo que a leitura é quase sempre associada a uma atividade passiva, negativamente carregada, desmotivante e que gera desconforto:

(1N)

(G) *Não, eu não gosto e tenho preguiça para ler.*

(2N)

(F) *Não porque é muito chato e paça o tempo rápido.*

(3 N)

(RS) *Não. Porque ler é chato.*

(4 N)

(O) *Não. Porque é muito parado.*

(5 N)

(H) *Não, porque eu não tenho muita paciência e acho cansativo.*

Outros dois alunos não souberam justificar sua falta de gosto pela leitura ou não se deram ao trabalho de escrever suas justificativas:

(6 N)

(FP) *Não Porque sim.*

(7 N)

(RL) *Não. Porque eu não gosto.*

O gráfico seguinte nos mostra, de forma mais esquemática, a comparação entre os leitores assíduos e não assíduos, ao responderem a questão 1:

QUADRO 3.1: Gosto pela leitura e justificativa

| | Leitores assíduos | Não assíduos |
|--------------------------------|-------------------|--------------|
| Gosta de ler | 9 | 2 ** |
| Não gosta de ler | | 7 |
| Leitura prazerosa | 7* | |
| Leitura desprazer, fadiga | | 9 |
| Leitura com função intelectual | 4 | |

* Quando uma resposta de um aluno corresponder a mais de uma categoria, foram consideradas todas as suas respostas, e por isso a quantidade de respostas pode exceder o número total de alunos em cada grupo (9).

** Incluíram-se nessa categoria os dois alunos que declararam gostar de ler mais ou menos, ou de vez em quando.

A partir das diferenças nos sentimentos negativos ou positivos sobre a leitura, entre os leitores assíduos e não assíduos, conforme apresentados no quadro acima, podemos concluir que gostar de ler é uma condição básica para ler muito e é lendo que se desenvolve o gosto pela leitura. Neste círculo vicioso, ter contato freqüente com livros e motivar a leitura o mais cedo possível²⁷, tanto em casa como em todas as

²⁷ Até mesmo em meios de divulgação jornalística, há a preocupação com o início cedo do incentivo à leitura. Em 21 de fevereiro de 1999, jornal de Domingo, a Folha de S. Paulo publicou um caderno especial sobre a importância

séries escolares, parece-nos necessário para a formação do hábito da leitura desvinculada da obrigatoriedade escolar. Semeghini (1988) propõe a leitura livre, sem avaliações, exercícios de verificação de leitura, como determinantes do hábito de ler. Ela afirma que:

“à medida que se consegue despertar a criança para a leitura de forma lúdica e prazerosa, proporcionando-lhe acesso a muitos livros de ficção, naturalmente a leitura será integrada a seu lazer. O passo seguinte será a leitura crítica, a compreensão do contexto. Para que os jovens comecem a ler criticamente, é preciso que as crianças leiam por prazer”.(op.cit. p.63)

A preocupação com o incentivo à leitura desde cedo também se revela nas palavras de Pennac (1997). Para o autor, a criança tem uma relação mais próxima com a leitura e o adulto deve apenas ter o cuidado de não sufocar essa relação:

“O jovem é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência, estimularem o seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever (...) se recusarem a transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretendo esse prazer até que ele se faça dever, fundindo esse dever na gratuidade de toda aprendizagem cultural, e fazendo com que encontrem eles mesmos o prazer nessa gratuidade”.(op.cit. p.55)

da leitura, tendo como manchetes: “Leia para turbinar o cérebro”, “leitura tem que começar antes dos dez anos”, “uso da linguagem ‘consolida’ conexões cerebrais que, se ficarem sem uso, são eliminadas após a idade”.

Assim, é necessário estimular a leitura, mas não obrigar essa leitura para que haja um favorecimento do contato com os livros.

A questão 2 (“O que você costuma ler em casa?”) tinha como objetivo caracterizar os hábitos de leitura dos alunos e ainda observar a relação entre as leituras pessoais e as escolares. Nos dois grupos de leitores, as respostas dadas revelam que a maioria dos alunos lê em casa e tem preferência por revistas (as mencionadas foram *Superinteressante* e *Capricho*, ou as de assuntos de ciência, computador, culinária ou culturais) e gibis (incluindo-se aqui as revistinhas recreativas). Saber que tanto leitores assíduos como não assíduos fazem leituras em casa nos sugere que não exista uma total aversão à leitura, mas sim à leitura de livros, especialmente aos que o professor manda ler (Villard, 1997). De modo mais geral, os dois grupos são constituídos de leitores, mas não de livros, já que a leitura de livros ocorre predominantemente entre os leitores assíduos. O único leitor não assíduo que disse ler livros especificou que se tratava de um livro de piadas (veja quadro 3.2, abaixo). Consideramos que a leitura de livros, diferentemente da leitura de gibis ou revistas de curiosidades, por exemplo, exija uma concentração por mais tempo do leitor, já que a sua maioria (pelo menos dos paradidáticos indicados para leitura na escola) é constituída de romances, que envolvem várias ações e várias personagens por um longo período narrativo.

QUADRO 3.2: O que lê

| | Leitores assíduos | Não assíduos |
|---------------|-------------------|--------------|
| Lê livros | 6 | 1 |
| Lê revistas | 7 | 5 |
| Lê quadrinhos | 5 | 4 |
| Não lê nada | | 1 |

Como a leitura de livros dificilmente ocorre fora da escola – como vimos, em casa a preferência é por revistas e quadrinhos – ler livros passa a ser uma atividade quase restrita ao âmbito escolar e só ocorre na iminência da avaliação. Como o escopo desse estudo é o contexto escolar, então, restringimos as perguntas ao hábito da leitura de livros.

As questões 3 e 4 visavam caracterizar melhor o hábito de leitura pessoal e conhecer as funções atribuídas à leitura, pelos alunos.

Em relação à questão 3 (Quando você lê livros?), os leitores assíduos associaram a atividade de leitura ao lazer, ócio, preenchimento do tempo vago, como já visto na questão 1:

(10 A)

(T) *Nas horas vagas, geralmente em todo o lugar porque quando você começa a ler não quer parar.*

(11 A)

(FC, D, P, LS) *Quando não tem nada para fazer.*

(12 A)

(LB) *Quando eu tenho tempo, mas toda semana eu leio pelo menos um livro.*

(13 A)

(LR) *A noite, + ou - as 8: 00 horas.*

Através dessas respostas, percebemos uma atitude autônoma em relação à leitura, que ocorre segundo a sua própria vontade como leitor:

(14 A)

(LT) *(leio) Quando aparecem novidades.*

Por outro lado, para os alunos de leitura não assídua, o ato de ler encontra-se relacionado à obrigação, ao dever imposto pela escola:

(8N)

(F, RS) *Leio quando precisa para a escola.*

(9N)

(H) *Quase nunca, só quando tem alguma coisa na escola.*

(11N)

(FM) *Quando o professor manda.*

Esse mesmo grupo de alunos parece considerar a leitura apenas como um instrumento escolar, para o estudo e a realização de deveres/tarefas escolares:

(12N)

(FP)

Quando tem trabalho de história.

(13N)

(RL)

Quando tenho que estudar.

Observamos no quadro 3.3, abaixo, as diferenças entre os leitores assíduos e não assíduos, quanto ao momento destinado para a leitura:

QUADRO 3.3: Quando lê livros

| | Leitores assíduos | Leitores não assíduos |
|-----------------------|-------------------|-----------------------|
| Nos tempos vagos | 9 | 2 |
| Quando a escola manda | 1 | 7 |
| Não lê livros | | 1 |

A questão 4 (Que tipo de livros você lê?) permitia-nos observar se os livros lidos em casa eram ou não do mesmo gênero proposto pela escola, sendo, então o lar uma extensão da escola ou não.

As respostas dos alunos de leitura assídua demonstraram que, além de conhecer um leque mais amplo de livros, eles têm preferência por alguns gêneros

diferentes dos que a escola indica com mais freqüência para a leitura extraclasse: os livros de aventura²⁸.

(15 A)

(LT) *costumo ler romance, aventura e comédia.*

(16 A)

(D) *todos menos romance.*

(17 A)

(T) *romance, aventura, Vichings.*

Para os leitores não assíduos, os livros escolhidos para leitura em casa são de aventura e de ação, os gêneros mais indicados pelos professores como leitura bimestral obrigatória. A resposta de alguns alunos a essa pergunta também reafirma a noção de leitura apenas com finalidade educacional. Assim, pela imposição escolar, o lar é um espaço de continuidade das tarefas escolares:

(14 N)

(H) *O que tiver que ler para a escola. Mas se não precisar eu não leio nenhum.*

²⁸ Essa afirmação faz-se com base em uma análise estatística realizada pelas bibliotecárias e por mim, enquanto ainda era professora desse mesmo colégio, para determinar quais os tipos de livros preferidos pelos alunos das 5^a séries durante um ano letivo. Observamos que as meninas preferem livros de poesia, romance e aventura, enquanto os meninos lêem livros de terror, mistério, aventura e esportes. Entretanto, apesar dessa variação de interesse, o programa escolar não propicia a leitura segundo preferências individuais e opta por determinar, já no início do ano letivo, os 4 livros paradidáticos a serem lidos no decorrer do ano e avaliados através de provas. Na tentativa de agradar a meninos e meninas, e não agradando a nenhum deles, a opção é por livros de aventura, ou por livros cuja temática relacione-se com projetos desenvolvidos nas disciplinas de Ciências, Geografia, História: meio ambiente, migração, racismo, adolescência, relacionamento familiar etc, o que reforça a tese de que a leitura na escola existe com a finalidade de contribuir para o aprendizado e não para ser uma atividade de lazer. Não queremos dizer que o aprendizado não possa ocorrer em uma atividade de lazer e vice-versa. Nossa opinião é de que a escola trata o assunto como se fossem atividades distintas: ler para aprender e ler para lazer.

(15 N)

(RL)

De História, Geografia, Português, Ciências.

(16 N)

(G)

Nenhum tipo.

O quadro 3.4 mostra, com mais nitidez, a variedade de leitura e as preferências pelos livros, comparando-se os dois grupos de leitores:

QUADRO 3.4: Leitura de livros (preferências)

| | Leitores assíduos | Leitores não assíduos |
|--|-------------------|-----------------------|
| Aventura / ação | 6 | 4 |
| Romance | 5 | |
| Comédia ou poesia | 3 | |
| Mistério/ terror/ suspense | 4 | 5 |
| Ficção | 3 | |
| Informativos | 1 | |
| Qualquer tipo que a escola pede, como obrigação. | | 3 |

Entendemos que cada aluno tenha preferências individuais na escolha do gênero preferido para leitura, mas a incidência de respostas semelhantes entre os leitores não assíduos, que coincidem com as imposições escolares, sugere-nos que

esses alunos ainda não estão suficientemente familiarizados com a leitura de forma a demonstrarem certa autonomia de escolha de livros, diferentemente do que revelaram as respostas dos leitores assíduos (como no exemplo 14 A). Além dos gêneros indicados como preferidos pelos leitores não assíduos (aventura/ação/mistério/terror/suspense) serem os mais indicados pela escola para a leitura bimestral extra-classe, são também os gêneros mais próximos das crianças desde a primeira infância, quando os pais ainda lêem, ou contam, narrativas na beira da cama (Heath, 1982 e Coelho, 1997).

Sabemos que o hábito de ler pode ter sido adquirido porque em algum momento do percurso educacional ou da vida o aluno aprendeu a ler, tendo um professor que trabalhava a leitura de forma diferencial ou algum familiar que desenvolveu atividades de letramento que se revelaram eficientes para a criança. A história de leitura dos alunos, entretanto, a fim de determinar como se deu a criação desse hábito de leitura, não é do escopo deste trabalho. Apenas a questão 5 (E as pessoas com quem você mora, o que costumam ler?) tinha por objetivo saber quais os hábitos de leitura dos familiares dos alunos sujeitos desta pesquisa, que poderiam ter fornecido modelos de leitura para os alunos. Nesta questão não houve diferença entre as respostas dos dois grupos, pois todos declararam que pais, mães, avós e irmãos tinham o costume de ler revistas, jornais, livros de culinária, de religião, místicos, ou aqueles necessários para o desenvolvimento da profissão; e todos eles declararam que contavam com a presença de algum familiar que poderia ter servido como exemplo de leitor e como facilitador de acesso ao meio letrado, pois esses adultos traziam para

casa livros e revistas e possivelmente disponibilizavam esses materiais para as crianças.

É fato que os alunos encontravam-se envolvidos em eventos de letramento de seu grupo social (Terzi, 1995). Entretanto, visto este estudo limitar-se ao contexto escolar e não visar fazer uma pesquisa sobre a história dos hábitos de leitura dos alunos, não sabemos como efetivamente se dá esse contato familiar com o meio letrado e como é a interação desses familiares com o aluno, através da língua escrita. As diferenças entre os dois grupos, manifestadas nas outras questões, sugerem uma linha de integração interessante, no sentido de determinar se essa interação ocorre de modo diferenciado entre os familiares dos leitores assíduos e não assíduos. Além da diferença na interação familiar, também o envolvimento diferenciado dos alunos nas atividades escolares poderia ser investigado a fim de determinar as possíveis causas dos resultados apresentados tanto no questionário como no protocolo verbal.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DA MICROCENA DE LEITURA DA CRÔNICA

Como já afirmamos no capítulo 1, o ato de ler é muito mais do que uma simples decodificação, uma verbalização das palavras e frases. É uma prática de letramento (Kleiman, 1995), ou seja, envolve um conjunto de práticas sociais culturalmente determinadas. Nesse sentido, dois aspectos são relevantes: 1) estratégias globais de reconhecimento do gênero também são consideradas leitura; 2) a leitura não se faz sem um objetivo, individual ou institucionalmente determinado.

Sendo assim, neste capítulo faremos a análise dos dados do protocolo verbal gravado durante a microcena de leitura da crônica *Detalhes*, de Luís Fernando Veríssimo, na qual os alunos deveriam:

- 1) demonstrar familiaridade com a prática de leitura de crônicas, identificando as características do suporte textual (coletânea) e do gênero crônica;
- 2) demonstrar que compreendeu o texto lido, verbalizando uma prática analítica, tipicamente escolar, envolvida na leitura e no reconto.

Essas são as duas categorias maiores que nortearam a análise dos dados da leitura da crônica, e serão descritas a seguir, sempre de modo comparativo entre os leitores assíduos e não assíduos. Quando necessário, cada categoria será sub-dividida em outras menores.

4.1 Familiaridade com a prática de ler crônicas em coletânea

4.1.1 As características do suporte textual

Identificar o suporte textual, ou seja, o meio material de circulação dos textos pertencentes a um gênero - um livro, um jornal, uma revista, um panfleto, um outdoor (Dolz e Schmeuwly, mimeo) - implica em reconhecer as suas características, o que propicia a criação de expectativas sobre os textos (e os gêneros a que pertencem) veiculados pelo suporte. Os elementos contextualizadores são responsáveis pela criação de tais expectativas, desde que haja o conhecimento prévio sobre o suporte em questão, no caso, uma coletânea de crônicas de um mesmo autor.

Entendemos que o aluno era capaz de identificar as características do suporte textual se ele percebesse que o livro de coletânea²⁹ é constituído por várias histórias, sem uma seqüência narrativa, como acontece com os romances. Além disso, como a coletânea reunia crônicas de um mesmo autor, o aluno também poderia inferir as características dos textos se conhecesse as características do estilo do autor. Entretanto, por serem os leitores alunos de 5^a série e a caracterização do autor através de texto não ser trabalhada em aulas de leituras (ficando transferida essa caracterização para as aulas de literatura), não nos preocupamos em saber se o aluno conhecia o autor, mas sim o gênero crônica, que é estudado inúmeras vezes no livro didático da série (conforme já apresentado no capítulo 2). A familiaridade do aluno com

²⁹ Segundo a definição do dicionário Houaiss, coletânea envolve tanto a noção de gênero, por trazer uma coleção de textos, como a noção de suporte, já que é definido como o livro que contém a seleção de textos. Como escolhemos

o gênero coletânea era pressuposto, visto haver familiaridade com a série “Para gostar de ler”³⁰.

Assim, ler uma crônica na coletânea cria certas expectativas no leitor que não se criam quando a mesma encontra-se em folha avulsa, inserida no livro didático ou no jornal. Por exemplo, conhecer o suporte implica em reconhecer que na coletânea de um autor, diferentemente do livro, não há uma unidade temática, pois ela é constituída por diversos textos curtos, com formas e enredos distintos entre si. Além disso, poderia saber que a coletânea permite reunir textos de vários autores ou de um só.

Com a intenção de comparar o desempenho dos alunos assíduos e não assíduos na caracterização do suporte textual coletânea, mostramos a capa do livro de Luís Fernando Veríssimo, intitulado O nariz e outras crônicas (anexo 5) e fizemos a primeira pergunta: Você conhece esse tipo de livro? Conhece algum livro como esse?

As respostas dos sujeitos não demonstraram diferença entre os alunos de leitura assídua ou não assídua, pois praticamente todos disseram que não conheciam o suporte apresentado, como revela o quadro abaixo:

QUADRO 4.1: Declaração de que não conhecem o suporte textual

| | Leitores assíduos | Leitores não assíduos |
|------------------------|-------------------|-----------------------|
| Não conhecem o suporte | 7 | 8 |

uma coletânea de um autor reconhecido, poderíamos ter usado o termo antologia, definido como sinônimo de coletânea.

³⁰ Como professora do colégio antes de iniciar essa pesquisa, eu tinha contato com as professoras das séries anteriores e sabia que os livros dessa coleção já haviam sido indicados para leitura extra-classe.

Pensamos que possa ter havido um problema na formulação da pergunta, já que alguns alunos declararam não ter entendido o que foi questionado, pedindo inclusive para repetir a pergunta e quase todos demoraram em responder (12 dentre os 18 demoraram). Os exemplos abaixo ilustram o mal entendido generalizado:

(1 A)

(LR) *como assim? o mesmo número de pá::ginas? como?*³¹

(1 N)

(G) *o tipo de livro?*

(pesq) *é... alguma coisa assim... parecida*

(G) *é... vê eu já vi... mas eu nunca vi esse assim... esse/*

(pesq) *esse você nunca viu... mas e o tipo de livro?*

(G) *vi... MUItos*

Apesar de G declarar que conhece o suporte textual, o diálogo com a pesquisadora deixa transparecer que, na verdade, ele entende que estava sendo perguntado sobre livros, de modo geral; por isso responde que já viu muitos.

Ainda visando o reconhecimento da coletânea, a primeira parte da questão 2 (Abra-o, olhe-o e diga como ele é.) pretendia que o aluno ativasse o conhecimento prévio não conseguido com a questão 1, mais genérica, e então fosse capaz de descrever o volume como a coletânea de crônicas. Mas ainda assim, a maioria dos leitores, tanto assíduos como não assíduos, não perceberam terem nas mãos uma coletânea.

³¹ Os protocolos verbais foram transcritos segundo as normas de transcrição propostas por Preti (1986), apresentadas na página 15 deste trabalho.

A questão 2 ainda permitia perceber quais as estratégias de abordagem ou manuseio do suporte textual, ou seja, como o aluno faria para tentar identificar características da coletânea: observar a capa, consultar o sumário, ler a introdução do livro ou as primeiras páginas, nomear os elementos constitutivos do livro (ter páginas, letras, figuras, títulos etc), ler títulos ou trechos das crônicas, observar as ilustrações, indicar a finalidade do livro ou a impressão que teve dele.

Para facilitar a análise, reunimos as estratégias acima mencionadas em dois grupos maiores: aquelas que se referem à forma do texto e aquelas que se referem ao conteúdo. No quadro abaixo temos uma contagem dos dados quanto a essas estratégias de abordagem do suporte:

QUADRO 4.2: Estratégias de abordagem do suporte textual: o que é observado

| | Recursos | Leitores assíduos | Leitores não assíduos |
|----------------------------|---|-------------------|-----------------------|
| RECORREM À FORMA | Olha a capa | | 2 |
| | Olha o sumário | 1 | 1 |
| | Descreve a constituição do livro | 3 | 1 |
| | TOTAL | 4 | 4 |
| RECORREM AO CONTEÚDO | Lê títulos ou trechos das crônicas | 2 | 2 |
| | Observa ilustrações | | 2 |
| | Indica a finalidade ou impressão do livro | 3 | 1 |
| | TOTAL | 5 | 5 |

Vejam, agora, dados do protocolo verbal que confirmam os números apresentados acima:

- Exemplos de alunos que recorrem à **forma do livro** para tentar identificar o gênero coletânea:

(2 A)

(FC) *...tem índice... tem tipo resumo.. ah::.. .ah tem texto.. .tem uns capítulos...*

(3 A)

(L) *é:: normalmente assim não tem muitas figuras... as letras são menores e tem bastantes páginas ((risinhos))*

(2 N)

(G) *ele tem folhas... tem palavras... tem título*

- Exemplos de alunos que apoiaram-se nos textos (**conteúdo do livro**) para tentar identificar o gênero:

(4 A)

(LT) *((vê vários títulos de crônicas e se detém na primeira, sobre um filho que faz várias perguntas para o pai)) ah:: eu acho que ele é um livro pra tirar dú::vida... te pergunta várias co::isas*

(3 N)

(O) *((folheia página por página, até o final, sem fazer uma rápida previsão)) ah é um livro meio... assim... ele conta a história desse cara aqui ((apontando para a capa))... não é?*

(4 N)

(B) ((folheia por muito tempo, página por página, e lê todos os títulos das histórias)) *é :: muito estranho é:: sei lá cada hora fala de uma co::isa...* ((continua folheando)) *é um livro meio esTRAnho assim cada hora fala de uma co::isa... uma hora fala de (deus) ((figura que aparece)) outra hora fala de dona Dolores... ((título de uma crônica)) é meio confuso...parece...* ((continua folheando))

(5 N)

(pesq) *Abre o livro e me diz como ele é.* ((o aluno folheia por algum tempo)) *como é que ele é? me fala.* ((acena negativamente com a cabeça)) *não?... como que ele parece?*

(RL) *... ah... livro de:: medicina* ((observando uma das figuras))

(pesq) *ah:: por que?*

(RL) *as partes do corpo humano...*((continua folheando, vendo desenhos e títulos)) *uma peça de teAtro?*

Apesar de serem adequadas, as estratégias baseadas no paratexto (capa, sumário, ilustrações, etc.) e no texto revelaram-se ineficientes para que os alunos identificassem o suporte textual como uma coletânea de crônicas. No primeiro caso, eles não avançaram naquilo que já sabiam (é um livro impresso); no outro, não percebem o livro como uma unidade de várias histórias diferentes. Como não conheciam o suporte, parecia-lhes natural supor que se tratasse de um livro de medicina e ao mesmo tempo referir-se a uma peça teatral infantil, como mostra o exemplo 5N. Assim, tanto os leitores assíduos como os não assíduos demonstraram que não estavam integrando coerentemente as informações detectadas nas várias

estratégias. O problema consiste, portanto, na flexibilização das estratégias de abordagem já conhecidas, de modo a reuni-las para constituir as características do suporte.

Há apenas um aluno, assíduo, que, voltando-se para o conteúdo do livro e não à forma, foi capaz de integrar as estratégias utilizadas e concluir que se tratava de uma coletânea:

(5 A)

(LR) *ah... ele conta hisTORias... pequenas histó::rias... sobre... sei lá... alguns te::mas não sei... tipo assim pequenas histórias sobre... alguns temas*

Por isso a hipótese mais comum sobre o gênero estava baseada nos livros por eles conhecidos, os paradidáticos indicados para leitura bimestral extra-classe, que trazem uma história com um único enredo do qual participavam os mesmos personagens do começo ao fim. Assim, alguns alunos afirmaram que cada crônica correspondia a um capítulo de uma história:

(6 A)

(L) *tem é:: dividido em capítulos*

Todos os alunos demonstraram, portanto, que ainda estão bastante presos aos modelos de livros sugeridos pela escola e que suas estratégias, baseadas em orientações dadas pela escola, nas séries anteriores, para inferir o conteúdo dos livros lidos, são ineficientes. Esse é o caso do exemplo 6N, a seguir, em que o aluno,

observando a capa³², analisa as ilustrações em vez de observar o título, subtítulo e/ou outros elementos pertencentes ao livro:

(6 N)

(G) ((referindo-se à capa)) *tem um cara aqui... de Óculos... parece ser um professor... não sei...*

(pesq) *é um livro que fala para o professor ou para os alunos?*

(G) *livro DO professor... olha aqui* ((apontando para o que estava escrito na capa))

Quando a criança já está alfabetizada, ela passa a ser capaz de retirar da capa outras informações além da gravura, como o nome do autor, nome do ilustrador, título e editora. Entretanto, para que isso aconteça, a criança deve ser orientada por um leitor mais experiente, que lhe indique o que representa um autor, uma editora, o título etc. Isso para evitar hipóteses não produtivas, não integradas, das informações da capa, como fez G, no exemplo abaixo, ao identificar como títulos três referências, a saber: autor, título da obra, subtítulo explicativo (só fica de fora o título da coleção “Para gostar de ler”)³³:

(7 N)

(Pesq) *ele tem uma história ou várias histórias?(questão 3)*

(G) *... parece que tem três...certo né?*

(pesq) *quais são as três?*

(G) *... é::Luiz Fernando Veríssimo...é...o nariz... é... outras crônicas*

³² A capa é o primeiro índice de estímulo para se criar expectativas sobre o livro. É a partir das informações da capa que o leitor pode saber qual o gênero do texto e fazer uma previsão sobre o enredo, por exemplo. Alunos pouco habituados a lidar com livros valem-se da capa como único meio de criação de expectativa.

³³ Para melhor compreender o que se fala, veja a reprodução da capa no anexo 4.

Ilustrações, esquemas gráficos etc. ajudam a uma pré-sistematização (criação de hipóteses) ou a uma espécie de sintonização semântica (Coste, 1997) muito útil para abordagens do texto e consideramos que são válidas também para a abordagem do suporte, ainda mesmo antes de entrar no texto. Essas estratégias globais de reconhecimento do suporte assemelham-se à estratégia de leitura *top-down*, ou seja, que parte do sentido geral para o signo lingüístico (da macro para a microestrutura). A partir da experiência e dos conhecimentos de mundo, a pessoa projeta, de forma dedutiva, sentidos no texto, conforme sua competência comunicativa (Coste, 1997, p.15). Nesse tipo de processamento descendente, o estímulo visual apenas acionaria os esquemas (cf. Rumelhart, in Kato, 1995). O acionamento de um esquema pode levar à ativação de outro sub-esquema, sucessivamente, propiciando ao leitor fazer predições sobre o que o texto vai dizer ou deduzir o implícito.

Assim, não estamos alegando que a análise de ilustrações seja uma estratégia ineficiente. Apenas que elas devem ser flexíveis e cada vez mais complexas, à medida que o aluno vai avançando de série.

Somente manusear e observar o suporte textual não estava propiciando a ativação do conhecimento adequado para fazer hipóteses sobre o gênero. Ainda recorrendo à abordagem global de projeção e sintonização, três leitores assíduos (LB, LR e P) e um não assíduo (RS) responderam à questão 2 indicando as possíveis finalidades do livro ou a opinião sobre ele, com base na aparência:

(7 A)

(LB)

não sei pra mim eu sempre preciso vê como é que é o livro pra saber se eu gosto...((olhando só a capa)) muito legal...eu gostei assim pela aparência mas eu não sei se:: dá pra (ilegível) se é bonito por dentro

(8 A)

(P)

((folheando o livro)) é um livro com letra peque::na...pouca figura.... e parece ser legal

(9 A)

(LR)

Num sei:: é::... um livro::... de coisas diferentes que explica várias coisas

(8 N)

(RS)

ah:: parece ser legal né?

Como os alunos não estavam conseguindo criar hipóteses adequadas, reformulamos a questão 2 indicando alternativas de respostas (Tem uma ou várias histórias?). Assim, de forma mais específica, o aluno poderia perceber que estava lidando com uma coletânea, a qual possui várias histórias, ou trechos de outros livros de um mesmo autor (como em antologias) sem uma linearidade de enredo.

Fundamentados nas teorias de Vygotsky (1989, apud Costa, 2000), em que a interação do adulto com a criança a leva a atuar na “Zona do Desenvolvimento Proximal” (ZDP)³⁴, acreditávamos que, com a ajuda de um mediador, o aluno pudesse

³⁴ A Zona do Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado

chegar ao conhecimento requerido pela questão 2, mesmo numa situação de avaliação e não de ensino. Esse apoio ou andaime (Bruner, 1975, apud Costa, 2000) não representa só uma ajuda para realizar tarefas, mas é um modo de a criança internalizar o conhecimento e realizar atividades parecidas sem a ajuda de um par mais capaz. Tal mediação mostrou-se eficiente em alguns casos, como revelam os dados do protocolo verbal:

(10 A)

(FC) *...tem índice... tem tipo resumo...ah:... ah tem texto...tem uns capítulos...*

(pesq) *é um livro que tem uma história ou tem várias?*

(FC) *várias histórias*

(11 A)

(D) *((lê o índice e depois folheia)) esse aqui é um livro de humor né?*

(pesq) *e ele tem uma história ou várias?*

(D) *tem várias histórias*

Em outros, a curta mediação não foi suficiente, como mostra o exemplo 12 A, a seguir:

através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1989, p.97).

(12 A)

(pesq)

você acha que é uma história só ou tem várias?

(T)

acho que:: assim é uma só porque é um livro mas dá pra entender que tem várias

Em alguns casos, os alunos mudaram a resposta (talvez dada a insistência da pesquisadora): por analogia com a fala da professora na interação em sala de aula, teriam percebido que a insistência indica que a sua resposta estava errada. É o caso do exemplo 9 N, a seguir:

(9 N)

(pesq)

como ele é? É:: é um livro... o que você acha desse livro aqui? O que você acha que ele é?

(FP)

((sem resposta))

(pesq)

o que vocêalaria dele?

(FP)

... eu não sei...

(pesq)

nada? Você nãoalaria nada dele?

(FP)

...como assim?

(pesq)

é um livro de uma história só ou de várias?

(FP)

várias histórias ((responde rápido))

(pesq)

e você acha que são histórias de que tipo?

(FP)

((folheia))... é infantil... ((lendo o título da 2ª crônica: "peças infantis"))

(pesq)

... e que mais? ... mais alguma coisa?

(FP)

num sei ((tempo mudo, folheando o livro)) e tem várias histórias nesse livro.

Portanto, quanto à identificação das características da coletânea, podemos dizer que não parece haver diferenças significativas entre os leitores assíduos e não assíduos, já que nenhum dos dois grupos mobilizou conhecimentos anteriores sobre esse gênero, baseado na análise superficial do suporte. Também não parece haver diferença entre os dois grupos quanto às estratégias de análise do suporte, utilizadas tanto para ativar conhecimentos como para “descobrir” as características de um gênero desconhecido. Assim, nesse caso, a quantidade de leitura não se mostrou relevante para a mobilização de uma atividade de leitura. Se só a quantidade, adquirida pelo incentivo à leitura, não se mostra suficiente, acreditamos que a mediação de um adulto mais experiente seja necessária para orientar o aprendizado³⁵.

4.1.2 As características do gênero crônica

Para que os alunos demonstrassem familiaridade com o gênero crônica deveriam reconhecer algumas características das crônicas, que já haviam sido estudadas sistematicamente, inclusive, durante o ano letivo da 5ª série. Segundo Sá (1992), essas características são, entre outras:

- 1- narrativa curta, com poucos personagens e apenas uma ação central;
- 2- textos de assuntos cotidianos, mas pitorescos, daí o humor, a ironia;
- 3- possui senso crítico, refletindo as tendências pessoais do autor, mesmo que com leveza, sobre a realidade circundante;

³⁵ Embora não estivéssemos em uma situação pedagógica e nossa proposta não fosse a de ensinar o aluno, as questões mais específicas e a reformulação de algumas delas visando orientar o aluno para o conhecimento nos permitem fazer tal afirmação.

4- trata de assuntos sociais atuais e os aborda de forma direta.

A questão 3 (Que tipo de texto esse tipo de livro traz?), assim como o manuseio livre do suporte textual, tinha por objetivo verificar se os alunos indicavam algumas dessas características do gênero crônica.

Dois alunos (LS -ass e H -não ass) declararam, após manusear a coletânea, que aquele era um livro de crônicas. Tal afirmação, no entanto, não significa necessariamente que o aluno tenha familiaridade com o suporte nem com o gênero, como fica evidente nos seguintes trechos de dois alunos:

(13 A)

(LS)

ele é sobre crônicas...que::...ajudam a gente.

(pesq)

e que tipo de texto então é esse tipo de crônica?...você sabe? Como que ele é?

/.../

(LS)

((responde rápido)) as crônicas elas ajudam a gente:: em diversas maneiras... tem vários tipos de crônicas que aju/é:: além de ajudar elas ensinam a/passam muitas informações pra gente.

(10 N)

(H)

...ah::... .é um texto de crônica... conto... “ou outra coisa que... interessa aos estudiosos da literatura” ((lendo a introdução do livro)).

Tanto LS como H mencionaram ser um livro de crônicas, mas o fizeram sem saber exatamente quais as características das crônicas (humor e atualidade e não

informatividade, como no exemplo 13 A) ou simplesmente por ler um trecho do primeiro parágrafo da introdução, que discute a diferença entre crônica e conto (exemplo 10 N).

Devido à caricatura da capa (ver anexo 4) ou aos títulos das crônicas lidas no sumário (“O homem que vivia anedotas”), dois leitores assíduos (D e LR) inferiram rapidamente que haveria histórias de humor, concordando essa avaliação, portanto, com uma das características das crônicas:

(14 A)

(LR) *ah... eu acho que eu já vi é um livro assim de piada () a sei lá () alguma coisa assim ou ele é:: a não sei*

(15 A)

(D) *esse aqui é um livro de humor né?*

Como a dificuldade em compreender as questões continuava, construímos novamente uma pergunta intermediária (ou andaime) para ajudar o aluno a chegar ao conhecimento. Fizemos uma pergunta com alternativas para eventual seleção: são textos de romance (amor), aventura, terror, humor/engraçados? Com esse redirecionamento da questão, dois leitores não assíduos (FM e RL) formularam suas respostas indicando uma das características do gênero:

(11 N)

(FM) *ah... acho que é de humor*

(12 N)

(RL) *comédia*

Podemos concluir, portanto, que não há diferenças significativas entre os grupos de leitores assíduos e não assíduos quanto à percepção dos aspectos característicos relativos ao conteúdo, tema e estilo do gênero crônica, pois apenas dois leitores assíduos os reconheceram sem a mediação de uma pergunta mais específica.

Como a questão 3 não foi realizada para todos os alunos, mas apenas para aqueles que não tiveram grande dificuldade para entender as questões anteriores - mais simples e genéricas - e dado que o nosso objetivo é comparar o desempenho dos alunos assíduos e não assíduos em diversas perguntas de uma mesma atividade, não faremos um quadro comparativo entre os dois grupos, já que não temos o mesmo número de participantes nessa atividade.

4.2. A compreensão da crônica

Consideramos como índice de compreensão o reconto do texto, a partir do que foi lido, inserindo informações inferidas com base no conhecimento de mundo ou omitindo informações que o leitor julgar desnecessárias.

O texto que os alunos deveriam recontar, como já indicamos, era a crônica *Detalhes*³⁶, de Luís Fernando Veríssimo. Seu enredo versa sobre um velho porteiro, Helmuth, que um dia chegou em casa depois de uma noite de baile no palácio e, ao invés de tomar o café da manhã que sua esposa Helga preparara, bebe aguardente por estar atônito com o que lhe havia acontecido durante o expediente, naquela noite.

³⁶ A crônica, na íntegra, encontra-se no anexo 5.

Enquanto beberica, relata para Helga que na entrada do baile tudo corria bem e a tranqüilidade só era quebrada por alguns garotos que insistiam para entrar sem convite. Em um dado momento chegou uma carruagem de ouro puxada por enormes cavalos brancos e dela desceu uma linda mulher. Ele preparou-se para barrá-la porque não poderia entrar desacompanhada, mas sua beleza era tanta que ele permitiu que ela entrasse. O baile prosseguia calmamente e apenas às vezes algum bêbado rolava pela escadaria. Quando bateu meia noite uma moça toda esfarrapada desceu correndo as escadas e perdeu o sapato. O príncipe corria atrás dela e gritava pedindo para Helmut segurá-la. Nessa hora surgiu um clarão e a carruagem se transformou em abóbora e os cavalos em ratos. Ao terminar sua narrativa, Helmut já havia bebido uma garrafa de aguardente, por isso sua mulher infere que a história narrada seja fruto da bebida, mas ele nega, dizendo que não havia bebido nada durante o serviço. Supondo, então ser a narrativa uma alucinação fruto do estressante trabalho como porteiro, Helga sugere que ele peça transferência para o almoxarifado.

Ao ler esse texto e recontá-lo, o aluno poderia demonstrar que o compreendeu se fosse capaz de:

- 1- **identificar o foco narrativo da personagem**, ou seja, perceber que o foco narrativo é o de um velho porteiro que estava de serviço quando presenciou o fato que está contando para sua esposa.
- 2- **perceber os dois planos narrativos: o cotidiano do porteiro e o conto de fadas**; O cotidiano do porteiro pode ser inferido pelas informações sobre o café da manhã, com alimentos de nossos dias, comuns em alguns cafés da manhã de brasileiros e europeus. Pelo

nome das personagens e pela profissão do porteiro de palácio, podemos inferir que o local onde mora o porteiro seja a Inglaterra, Suécia, ou qualquer outro país que tenha castelos e sistema de governo monárquico, já que a festa é realizada em palácio onde mora um príncipe. O evento que o porteiro presenciou foi o mesmo do conto de fadas e este pode ser facilmente percebido devido às características da personagem (Cinderela) e de suas ações.

- 3- **verbalizar a intertextualidade com o conto de fadas da Cinderela;** ao verbalizar a presença da intertextualidade o aluno demonstrou que relacionou o texto atual com leituras anteriores por ele realizadas e assim reconstruiu um elemento importante do texto como uma unidade semântica de fazer sentido.
- 4- **atribuir intencionalidade ao texto (humor/estranhamento) ao relacionar os dois planos;** além de notar que há duas histórias temporalmente diferentes inseridas no mesmo texto, o aluno também deveria ser capaz de perceber qual a função dessa mistura. Para isso, deveria conhecer o gênero crônica fantástica e as características do autor. Embora acreditemos que na 5ª série os alunos ainda não estejam acostumados a fazer esse tipo de reflexão analítica sobre o texto, a atribuição de intencionalidade é um elemento essencial de compreensão (e, portanto, deveria ser ensinado). Na crônica em questão, a quebra do plano cotidiano do porteiro se dá por meio de

um conto de fadas muito conhecido por todos, presente no contexto escolar da classe média, nas séries anteriores.

5- Mencionar a causalidade dos fatos cronologicamente narrados;

perceber a causalidade é mais do que recontar cronologicamente. É ser capaz de inferir, por exemplo, que o porteiro estava trêmulo porque lhe havia acontecido algo inusitado e não porque estivesse bêbado; é perceber que o porteiro deixou a linda moça entrar, mesmo desacompanhada, porque algo de mágico havia nela que o fez esquecer as normas de conduta; é perceber, também, que quando a sua mulher sugere que ele seja transferido para o almoxarifado é porque não acreditou na história que ele havia acabado de contar, justificando tal história como uma alucinação devido ao cansaço e às noites sem dormir enquanto trabalhava em um posto mais ativo que o do almoxarifado, o de porteiro. Este item exigido para a compreensão é, como a intencionalidade, um dos mais importantes e mais difíceis de serem atingidos, também porque os alunos não são devidamente preparados para ele; as questões dos livros didáticos, por exemplo, são insuficientes para a inferência de relações da causalidade.

Essas 5 categorias podem ser reunidas em 2 grupos, revelando o 1º um nível mais fácil de compreensão que o segundo: leitura não analítica (categorias 1, 2 e 3) e leitura analítica (categorias 4 e 5). Mesmo sem fazer uma leitura analítica, consideramos que houve compreensão quando o aluno chega ao nível 3, da intertextualidade, nível crucial para relacionar os dois planos num todo coerente. Ao

chegar ao nível 4, o da intencionalidade, no caso da crônica *Detalhes*, significa que o leitor percebe o efeito da junção dos dois planos das narrativas: um efeito de estranhamento e comicidade (próprios de sátiras ou de paródias).

Para detectar se o aluno tinha compreendido o texto, conforme os critérios acima, recorreremos às questões 4, 5, 6 e 7 da entrevista estruturada. A questão 4 era mais genérica e pedia apenas que o aluno recontasse o texto que havia acabado de ler. As demais eram mais específicas e tinham o objetivo de encaminhar o aluno ao conhecimento desejado, ou seja, servir de alavanca para chegar à compreensão, caso as operações acima mencionadas (percepção da intertextualidade, atribuição de intencionalidade e inferência da causalidade) não fossem verbalizadas.

Inicialmente faremos a análise dos protocolos verbais considerando apenas a questão 4, através da qual o aluno pode demonstrar que já compreendeu o texto, sem necessitar da ajuda de questões mais específicas. Em seguida, faremos a análise dos protocolos nas questões (5) (*E como acaba essa história?*), (6) (*Você achou a história engraçada?*) e (7) (*Tem alguma coisa que parece estranho nessa história?*). Nota-se que as questões 5, 6 e 7 exigem não apenas a compreensão da história, mas a verbalização de uma leitura analítica baseada na intertextualidade e seus efeitos. Entretanto, estávamos exigindo que o aluno demonstrasse a capacidade de analisar textos que ele é capaz de compreender. A capacidade analítica e sua verbalização são aspectos componentes de atividades que a escola declara como objetivo importante para a formação do leitor crítico.

Na questão 4, a orientação dada aos alunos, como objetivo para a leitura, foi que lessem integralmente a crônica *Detalhes*, em silêncio, conforme o ritmo de leitura

individual, para logo em seguida recontar o que leram. No reconto, o aluno nos permitia antever o que ele considerava relevante.

Cabe aqui um comentário sobre o comportamento dos alunos: enquanto a instrução da atividade ainda estava sendo feita, alguns alunos perguntaram se a leitura deveria ser em voz alta, o que reflete o costume que têm em associar leitura à oralização. Isso ocorre porque, como já dissemos no capítulo 1, o conceito de leitura está relacionado à decifração dos símbolos gráficos da escrita, e, por isso, a avaliação de leitura envolve sempre a pronúncia das palavras.

4.2.1 O reconto do texto

Inferir é uma estratégia cognitiva que permite ao leitor partir das informações do texto, levando em conta o contexto, e chegar a novos elementos, não presentes no texto, construindo pontes semânticas entre os trechos do próprio texto ou entre informações não explícitas, apenas sugeridas no texto (Kleiman, 1998a, Marcuschi, 1996a, Koch, 2000). É uma leitura das entrelinhas.

Na crônica *Detalhes*, ler as entrelinhas significa perceber o sentido global do texto e relacionar dois conjuntos de elementos textuais de forma coerente. Significa, ainda, atribuir uma intencionalidade a essa justaposição de campos semânticos diferentes, aos elementos textuais, aos recursos de textualização. No caso dessa crônica, o efeito de estranheza, de sátira e/ou ironia, quando o autor insere o conto de fadas da Cinderela na vida banal e cotidiana de um simples porteiro de um palácio. Para que o leitor perceba a intencionalidade ele deve ter identificado, primeiramente,

que o ponto de vista do narrador é o do porteiro, que há dois planos de narrativas, e que há intertextualidade com o conto de fadas da Cinderela.

Selecionamos alguns exemplos do protocolo verbal para mostrar como os alunos recontaram o texto lido e demonstraram sua compreensão. Primeiramente os leitores assíduos:

(16 A)

(D)

é de um porteiro... que::... que:: tem teve uma festa no no palácio... aí entrou uma mulher... numa carruagem feita de ouro... aí quando... quando... quando ela entra... ela não podia entrar acompanhada mas ele deixou porque ele achou ela bonita... aí como como ela entrou no castelo... depois de um tempo ele viu o príncipe correndo atrás dela com um sapato alguma coisa assim... e:: ela foi pro carro dela... com com a carruagem que virou uma abóbora... e o.. e os... que... (inaudível) os cavalos da carruagem viraram rato... parece a história da:: da:: da:: Cinderela né? É essa a história

Nesse exemplo, D percebeu o foco narrativo ao identificar que é a história de um porteiro, mencionou a existência dos dois planos narrativos e verbalizou a intertextualidade com o conto de fadas. Ele faz um relato cronológico dos fatos, bastante preciso, sem reler o texto durante o recontar. No entanto, não percebeu a intencionalidade ou mencionou a causalidade dos fatos.

Outros alunos, como FC abaixo, estão ainda um passo atrás de D, pois, embora tenham recontado a crônica com muitos detalhes, fazendo menção aos dois planos narrativos, não identificaram as referências intertextuais:

(17 A)

(FC)

ele conta que o:: porteiro né? ele... assim era um dia normal um baile... quando:: assim ele recebia pessoas que elas... é... traziam convite... e:: um dia chegou uma carruagem lá... de ouro... cavalos puxando ele muito bonita.. e:: saiu de lá uma mulher sozinha né?... ele achou ela muito bonita... e deixou ela entrar... e:: de repente né... meia noite ela saiu correndo... toda esfarrapada... o:: perdeu um sapato na escada... e falou... o príncipe né falou pra ele:: para o porteiro segura essa moça... é::... só que quando ele foi segurar ele viu um clarão atrás dele... e olhou pra trás e viu a carruagem se transformar em abóbora... e os cavalos em ratos... e aí ele deixou ela passar... aí:: a mulher dele falou que ele tinha tomado muita aguardente e:: falou pra ele parar de fumar.

No relato de FC não há a verbalização da intertextualidade. Um relato como o de FC é muito comum em exercícios escolares que valorizam as informações do texto e não propiciam que o aluno leia as entrelinhas, e, possivelmente, em situações tradicionais de avaliação escolar de leitura, que segue uma concepção de leitura estruturalista, FC teria o seu relato valorizado. Entretanto, houve apenas repetição (memorização) dos fatos e uma pequena confusão com o tipo de droga que perturbava o porteiro: ele deveria parar de beber e não de fumar.

Alguns alunos identificaram a referência intertextual à história da Cinderela e fixaram-se nela, desprezando a presença do outro plano narrativo, o do cotidiano do porteiro e sua mulher:

(18 A)

(LT)

lembra a história da Cinderela mais ou menos

(19 A)

(L)

é:: (a história) de um príncipe... que ele morava no palácio sempre tinha muitas festas... aí até que um dia chegou uma mulher toda esfarrapada né?... e ele pensava assim:: ele não queria deixar ela entrar né? porque tava todo mundo de gala... é:: até que ele achou ela muito bonita... só que ela ela saiu correndo... ela saiu correndo e entrou numa carruagem de ouro... aí depois ela se transformou em abóbora e os cavalos em ratos

Para LT, esse plano manifestou-se pela verbalização da intertextualidade. Nos dois exemplos cima, em momento algum há qualquer referência ao plano narrativo do cotidiano do porteiro, omitindo-se, inclusive, a presença da personagem Helga e das ações que envolvem essa personagem. Sem perceber os dois planos narrativos, o leitor não seria capaz de perceber a intencionalidade e chegar a um nível maior de compreensão.

Portanto, pelos exemplos dos protocolos verbais, podemos dizer e concluir que mesmo no relato de leitores assíduos não houve compreensão do texto porque

alguns não perceberam que a crônica contava uma história do porteiro e não do príncipe, ou seja, não perceberam nem ao menos o foco narrativo do texto.

Se entre os leitores assíduos não houve a compreensão, entendida como percepção dos dois planos da narrativa integrados num todo coerente, podemos imaginar que entre os leitores não assíduos a compreensão também foi difícil. Vejamos como isso se deu, através de exemplos de protocolos verbais dos leitores não assíduos, e em seguida procederemos a análise comparativa entre os dois grupos.

Apenas um aluno verbalizou a intertextualidade, citando a Cinderela:

(13 N)

(O)

ela fala sobre um CAra... que... que tinha (baile) na casa dele (quando) que tinha baile a:: a mulher dele preparava... um::... café da manhã reforçado... aí... o:: ele... quando (veio) sentou na poltrona dele... e começou a bebe... aí ele começou a conta a história da Cinderela... aí quando tava no final... acabou a bebida... aí acabou a história

O relato de O indica que a narrativa era contada a partir do ponto de vista do porteiro, embora não o nomeasse como tal (referiu-se a ele como “cara”). Indica ainda a presença dos dois planos narrativos, pois se refere à vida cotidiana do porteiro no início do relato e no final, seguindo a ordem da narrativa da crônica lida. Indica que percebeu a presença da intertextualidade quando citou a Cinderela, mas não como um encanto do seu cotidiano como porteiro.

Para os demais leitores não assíduos, 7 deles mantiveram-se no nível 2, identificando o ponto de vista do narrador como o de um trabalhador do palácio e relatando os dois planos da narrativa:

(14 N)

(FP)

é fala de:: fala de um homem que chama/chamado Helmuth... e:... el:... ele trabalha num palácio... que que chegou:: uma carruagem de ouro... que depois se transformou em abóbora e os cavalos em ratos...

Houve uma grande incidência da percepção dos dois planos da narrativa, mas cinco alunos conseguiram fazer relatos muito detalhados com o auxílio do texto fonte, ou seja, relendo trechos para continuar a recontar a história. Essa forma de recontar será analisada no subitem 4.3.1, a seguir.

Enquanto entre os leitores assíduos houve um aluno que não compreendeu o texto por relacionar os fatos de forma incoerente e não semelhante ao texto fonte, entre os leitores não assíduos houve um aluno que não compreendeu o texto por inserir muitas informações extra-textuais, afastando-se do texto fonte. Esse caso também será tratado posteriormente, no item 4.3.2.

Em uma análise comparativa do desempenho dos dois grupos ao recontar a crônica *Detalhes*, temos o quadro a seguir:

QUADRO 4.3: grau de compreensão ao recontar o texto

| | | Compreensão sem leitura analítica | | | Capacidade analítica | | |
|----------------------|---------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------|-------------|-------------|
| | | Ponto de vista do porteiro | Cita dois planos narrativos | Reconhece intertextualidade | Intencionalidade | Causalidade | Nenhum item |
| ASSÍ- DUOS | FC | ✓ | ✓ | | | | |
| | LT | | | ✓ | | | |
| | D | ✓ | ✓ | ✓ | | | |
| | LB | | | | | | ✓ |
| | L | | | ✓ | | | |
| | T | | ✓ | | | | |
| | P | ✓ | ✓ | | | | |
| | LR | ✓ | ✓ | ✓ | | | |
| | LS | ✓ | ✓ | ✓ | | | |
| | TOTAL | 5 | 6 | 5 | | | 1 |
| NÃO ASSÍ- DUOS | G | * | * | | | | |
| | F | | | | | | ✓ |
| | RS | * | * | | | | |
| | O | ✓ | ✓ | ✓ | | | |
| | B | | * | | | | |
| | FM | ✓ | ✓ | | | | |
| | H | * | * | | | | |
| | FP | ✓ | ✓ | | | | |
| | RL | | * | | | | |
| TOTAL | 6 (3*) | 8 (5*) | 1 | | | 1 | |

* indica os alunos que releram o texto ao recontá-lo.

Pelo quadro, percebemos que a grande maioria dos alunos não assíduos apenas identifica o foco narrativo e a existência de dois planos narrativos, sem, no entanto, relacioná-los, enquanto que dentre os leitores assíduos muitos já são capazes de relacioná-los. Saber que apenas 1 leitor não assíduo foi capaz de verbalizar a intertextualidade, comparando-se com 5 leitores assíduos, nos sugere que a quantidade de leitura seja relevante para a percepção da intertextualidade. Entretanto,

não é possível saber com certeza se a não referência, direta ou indireta, ao conto de fadas deve-se à falta de leitura prévia dessa narrativa maravilhosa.

4.2.2 Capacidade de responder questões analíticas

Mesmo que no contexto de um projeto educacional objetivando o maior contato com livros, ou qualquer outro material escrito, a escola – e o professor – podem e devem contribuir para que o aluno construa estratégias eficientes de leitura crítica. Para isso, há questões que direcionam a atenção dos alunos para que estes cheguem a perceber aspectos textuais como a intencionalidade do texto e até mesmo a causalidade.

Assim, as 3 questões finais da entrevista semi-estruturada (5- como é o final? 6- é uma história engraçada? 7- é uma história estranha?), por serem mais específicas, têm esse objetivo de orientar o aluno para que ele verbalize aspectos relativos à intencionalidade, como por exemplo, se percebe que o autor misturou propositadamente duas narrativas temporalmente distantes para causar estranhamento e ironia na leitura da crônica. Vejamos como isso se deu com um leitor assíduo que não havia compreendido nenhum nível durante o reconto e com o auxílio das questões foi capaz de perceber o foco narrativo do porteiro, os dois planos narrativos e até referenciar a Cinderela:

(20 A)

(LB)

é um:: velho porteiro... que ta... que ele:: acho que é dono do palácio num sei... que ele sempre arranja uma festa pra

fazer no no palácio dele... aí:: ele diz que sempre tem um bêbado lá tudo e :: depois ele jura que não bebeu NA::da o bêbado e começa a decidi as coisas na... na... na festa... aí::... como como ta indo tudo normAl mas... o bêbado não tem ... é:: não é tudo chique que eles são chiques não recebem bêbado nada... pra pra eles tá tudo normal mesmo e como é o final dessa história?

(pesq)

(LB)

o final é que assim... como ele::... ele fala que não bebeu nada... a:: a princesa que já saiu a ... sei lá... a mulher lá... a mulher que saiu correndo e ele foi atrás dela

(pesq)

(LB)

e você achou a história engraçada?

achei ((risos))... porque é muito engraçado que:: que ele sai correndo atrás dela e deixa a pessoa ah... correndo:: normal

(pesq)

(LB)

e tem alguma coisa estranha?

não::... que.. aqui a tal carruagem...a de ouro... ti::nha se transformado numa abóbora mesma história da Cinderela que... quando... bate... meia noite ela...

O fato de citar o conto de fadas da Cinderela significa que um conhecimento prévio, uma experiência de leitura anterior, foi ativado. A partir daí, pode haver a percepção da intencionalidade do texto, como mostra o exemplo abaixo:

(21 A)

(LT)

lembra a história da Cinderela mais ou menos

(pesq)

e como é o final do texto?

(LT)

ah... a mulher do cara diz que ele tá ficando meio lo::co que ele deve parar de trabalhar no caste::lo ((risos))

(pesq)

Você achou a história engraçada?

- (LT) *ah:: porque parece que ele tá ficando loco mesmo porque...
a história da cindere::la parece que aconteceu de
verdade com e::lê depois fala que ele bebeu::...*
- (pesq) *e tem algo estranho nessa história?*
- (LT) *é... misturou uma história com a outra...misturou a
Cinderela a história da Cinderela com:: a criatividade:: do
autor*

LT já havia citado a intertextualidade com Cinderela quando recontou a história, mas através das questões pôde expressar a relação entre as duas narrativas contidas na crônica, notando que são duas histórias de tempos diferentes que se inter-relacionam e que o efeito de estranheza (“tá ficando loco mesmo”) é sinal da criatividade do autor.

Alunos não assíduos chegam a verbalizar a intertextualidade quando são diretamente questionados a respeito:

- (15 N)
- (B) *essa história fala de:: de um homem... que::... ele... ele saiu
de uma:: era uma festa no palácio de::lê e ele se preparava
pra cada pessoa que entrasse ele vê se tinha convite... se
tava vestido de ga::la... aí apareceu uma mulher que tava
numa carruagem de ouro e ela era muito bonita... só que ele
ficou tão... nossa... a mulher ele achou ela tão bonita que ele
deixou ela entrar... aí ele viu ele virou pra trás a mulher
tinha se transformado num::... numa pesso/ um:: maltrapilha
assim... e:: aí(um pessoal) começou a falar:: como é? ((relê
o texto))... (pera aí)... pra segurar ela... e:: aí... ele foi vê e:: a
carruagem de ouro dela tinha se transformado numa*

*abóbora... os cavalos em rato e a pessoa que ele tava/
pessoa que ele tava contando a história não tava
acreditando naquilo né?... ela achou que ele tinha bebido
demais*

(pesq)

E como acaba essa história?

(B)

*é... eu num:: entendi direito... ela acha a pessoa pra quem
ele tá contando.. el/ela acha assim que ele tá trabalhando
demais que ele tá imaginando coisas*

(pesq)

você achou engraçada?

(B)

achei

(pesq)

por que?

(B)

*parece a história da Cinderela assim que perde o
sapatinho... a:: achei legal... engraçada... a mulher não
acredita no que ele tá falando... assim:: ele fica indignado*

As questões contribuíram para que o aluno, que antes havia feito o relato relendo trechos do texto fonte (níveis 1 e 2), inferisse atitudes dos personagens, como dizer que ele estava imaginando coisas ou que ele tenha ficado indignado. Assim, as questões serviram também para que o aluno ganhasse um pouco mais de autonomia para recriar um sentido para o texto, distanciando-se dos elementos explícitos do texto fonte.

Mesmo mostrando que as questões têm algum valor como andaimes para a construção de um sentido, alguns alunos, tanto assíduos como não assíduos, não conseguiram modificar a sua compreensão mesmo com as questões mais específicas. Para eles, o que a crônica tem de estranho não é a justaposição de dois planos narrativos, mas o fato da transformação dos objetos (carruagem em abóbora e cavalos em ratos).

Já outros, sob orientação de questões mais específicas, continuaram sem reconhecer o intertexto e, naturalmente, sem atribuir intencionalidade à intertextualidade:

(22 A)

(FC)

((sobre ter algo estranho na história)) ah tem né a mulher... tenta pegar na (ilegível) e sai... o carro dela se transforma ... depois os cavalos... isso é meio estranho

(16 N)

(RL)

((depois de fazer um resumo muito grande, com muitos detalhes, a pesquisadora pergunta se a história é engraçada))... ah:... mais ou menos... é:: porque não tem... as/ muita coisa assim pra dá risada ((sobre ser estranha)) é porque:: ta no palácio... aí sai assim o cavalo vira rato?... num dá

Nos dois exemplos acima, a estranheza não está na mistura da narrativa do porteiro com a narrativa da Cinderela, mas nos elementos fantásticos próprios do conto de fadas.

Mesmo constatando que 4 leitores assíduos e 5 leitores não assíduos relacionaram o estranhamento somente a elementos fantásticos do conto de fadas, ressaltamos a importância das questões de orientação para que o aluno chegue a um conhecimento da macroestrutura do texto e de sua intencionalidade. Assim, em se tratando de ensino, o papel da escola deve ser não só o de incentivadora e facilitadora de acesso à leitura, mas também de orientadora do caminho para se chegar à compreensão, ou seja, para se fazer inferências e recriações autorizadas pelo texto.

4.3 A incompreensão da crônica

4.3.1 Recontar preso ao texto

Adotamos o conceito de compreensão como recriação de sentidos do texto, inserindo informações do conhecimento de mundo do leitor e fazendo inferências, a partir de elementos explícitos, autorizados pelo texto. Sendo assim, não consideramos que houve compreensão nos relatos dos alunos que releram o texto fonte durante o reconto³⁷: ao fazerem isso eles não demonstraram ter autonomia suficiente para recriar sentidos, e de fato se limitavam a reproduzir as informações que o texto já fornecia. Consideramos que o relato desses alunos foi meramente uma cópia³⁸ ou releitura do texto fonte. Os alunos que assim procederam aproximam-se dos níveis 1 e 2 de compreensão, os quais são: repetição ou cópia e paráfrase. No caso, entendemos que o reconto linear seria uma paráfrase, um nível mais exigente do que a mera releitura.

No capítulo 2 explicamos que o texto original ficou à disposição dos alunos para consulta. Entretanto, somente alguns alunos, apenas de leitura não assídua, o consultaram, ou seja, releram o texto para prosseguir à elaboração do relato:

(17 N)

(G)

é...fala que tinha... uma pesSO:: a um (velho) assim... um porTEiro que... tinha chegado na sua CAsa né?... tava lá aí a

³⁷ Diferentemente dos leitores proficientes, que voltam ao texto para checar um detalhe importante após terem percebido o sentido global, os leitores não assíduos que relêem o texto o fazem para ler os parágrafos seqüencialmente e recontá-los um a um. Tal atitude demonstra que o sentido global não foi percebido antes de voltar ao texto.

³⁸ Cópia é um termo que remete ao resumo escrito, no qual o aluno transcreveu trechos do texto fonte para o seu resumo. Embora o reconto pedido não tenha sido escrito, usaremos o termo cópia ou releitura com o sentido de consulta ao texto para prosseguir a narração do reconto.

esp...esposa (né?)... é... sempre... preparava...chá pra e::lê...café... daí ele tomava daí... é:: chegou... um dia... que ele chegou... TARde assim né?... **daí** ele... não tomou passou ali... olhou pra XI::cara ... **daí**... ah::... ele era porteiro né?... **daí**... já tava acostumado a ouvir umas historinhas de umas pessoas que contavam que queriam entrar lá no... baile lá dele... ((**relê um trecho do texto**)) é...ah...que... depois chegou uma... carruagem né?... com...três cavalos bran::cos... de ou::ro... acho que é isso... ((**relê um trecho do texto**)) é... **daí** tinha uma... uma princesa lá... que perdeu... acho que um taman::co né?... **daí** ele...emprestou lá pegou:: **daí** ele saiu correndo atrás dela... na... escadaria... daí ((**relê um trecho do texto**))...ah quando também no fim né?... que ele era... porteiro **daí** eu acho que ele... ele quis ser rebaixado para... parece que para... (inferior) é isso?

(pesq) e ele foi rebaixado?

(G) é:: ele era portei::ro... é que ele trabalhava no palco né... daí ele quis se rebaixado para... **almoxa**...como fala?

(pesq) almoxarifado

Os relatos dos alunos que relêem o texto durante o reconto são muito mais extensos do que os dos que não seguem o texto fonte. Vejamos mais um exemplo, bastante representativo do que é um reconto com cópia ou releitura:

(18 N)

(H) é:: um velho porTElro... do palácio...é:: ele chega em casa **trêmulo**... **aí** ele começa:: a bebê... **aguardente**... e:: começa a conta uma história... que viu... uma:: princesa chegando num carro todo de ouro... **aí** de repente ela saiu

*correndo... **aí**:: veio um **clarão** assim na cara dele... **aí**:: a carruagem de ouro virou uma abóbora... **aí**... deixa eu vê ((relê o texto))... **daí** ele:: foi transferido para o **almoxarifado**... porque:: ele não tava falando coisa com coisa*

Esse relato se caracteriza pelo uso do mesmo vocabulário do texto fonte usando inclusive as mesmas palavras do texto de origem e conseqüente riqueza de detalhes, o que o torna extenso. As diferentes ações são justapostas cronologicamente, sem relação de causalidade (note-se o uso dos conectivos *aí* e *daí*). O leitor que age dessa forma parece não se sentir seguro para se distanciar do texto fonte; não é um leitor autônomo. A única inferência que H fez (assim como G) foi dizer que a moça da carruagem era uma princesa (a moça é inferida no texto pelas palavras: *dona, dela, mulher desacompanhada, mulher maltrapilha, esfarrapada*). Entretanto, essa parece uma inferência automática pelo fato de as referências estarem inseridas no contexto do palácio e por causa das ações do príncipe.

Considerando os modelos de leitura propostos pela Psicologia Cognitiva, esse tipo de leitor estaria processando as informações de forma ascendente (*botton-up*), estratégia característica de um leitor que constrói a significação com base nos dados do texto, sub-utilizando os seus conhecimentos, fazendo pouca ou nenhuma leitura nas entrelinhas. Para descrever nossas observações desse tipo de leitor, as considerações de Kato (1995) são interessantes, quando diz:

“Esse é um leitor vagaroso³⁹ e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo”.(p.51)

Procedendo a uma análise comparativa entre os dois grupos de leitores, temos um quadro de contagem de dados:

QUADRO 4.4: O reconto com releitura

| | Leitores assíduos | Leitores não assíduos |
|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Relê o texto fonte | 0 | 5 |

Conforme o quadro 4, os resultados sugerem que a quantidade de leitura e o contato maior com livros proporcionam ao leitor maior autonomia para distanciar-se do texto fonte na construção de sentidos.

Sabemos que a escola valoriza o tipo de relato que contém informações próximas ao texto fonte e que, durante os anos iniciais de escolarização, as questões objetivas e de identificação são as preferidas dos livros didáticos (Marcuschi, 1996b) e dos professores. Tal preferência fundamenta-se em um conceito de texto como um objeto que contém o significado em si e um conceito de compreensão e leitura como identificação e reprodução de informações “contidas” no texto.

³⁹ Não é do escopo deste estudo analisar as características de prosódia, mas chamou-nos a atenção a quantidade de pausas que o aluno faz, assim como a presença exagerada de expressões de confirmação do que foi dito, como “né”, ou expressões que dão seguimento ao que virá, servindo como conectores das ações narradas (“daí”).

4.3.2 Recontar distanciando-se do texto fonte: extrapolação

Se em um extremo encontramos o leitor que faz seu relato mantendo-se preso às informações do texto fonte, no outro extremo encontramos o leitor que acrescenta informações não autorizadas pelo texto, afastando-se dos sentidos previstos, por adicionar muitas informações de cunho pessoal. Os relatos com essas características associam-se aos níveis 4 e 5 de compreensão, segundo Marcuschi (1996a), já apresentados no capítulo 1.

O horizonte 4 é chamado de problemático porque encontra-se no âmbito da extrapolação enquanto inserção de elementos de caráter pessoal. Nesse horizonte incluímos também as relações causais incoerentes propostas para explicar as ações dos personagens, como mostra o exemplo a seguir:

(23 A)

(LB)

é um:: velho porteiro... que tá... que ele:: acho que é dono do palácio num sei... que ele sempre arranja uma festa pra fazer no no palácio dele... aí:: ele diz que sempre tem bêbado lá tudo e:: depois ele jura que não bebeu na::da o bêbado e começa a decidi as coisas na... na... na festa... aí::... como como tá indo tudo norMAL mas... o bêbado não tem... é:: é normal entendeu? Não tem nada de mais pra eles... mais não é tudo chique que eles são chiques não recebem bêbado nada... pra pra eles tá tudo normal mesmo.

Apesar de LB dizer que trata-se de uma história de um velho porteiro, indicando que havia percebido o foco narrativo, logo depois ele indica esse porteiro como dono

do palácio, o que demonstra um outro foco narrativo, o de um príncipe, possivelmente. LB usa os elementos citados no texto lido, mas refere-se a eles de forma diferente da que foi apresentada na crônica *Detalhes*, inferindo relações não autorizadas e até incoerentes, que modificam a macro-estrutura do texto: o porteiro é dono do palácio; não recebem bêbados porque são chiques, mas diz que sempre tem um bêbado e que ele, inclusive, decide as coisas da festa; tudo isso é normal e tudo transcorre normalmente.

No horizonte 5 de compreensão o investimento em conhecimentos pessoais é tão grande que já não é possível reconhecer a macro-estrutura do texto fonte. Trata-se do horizonte indevido em que se faz a leitura errada⁴⁰, como nos mostra o exemplo abaixo:

(19 N)

(F) *fala de um:: personagem que ele:: bebe aguardente... aí ele vai num baile... ele queria ir com a cozinheira mas a cozinheira não podia entra... e... ele bebia tanto que quando ele voltava ele rolava pela escada...*

/.../

(F) *(é estranho) que:: ele:: rola da escada... e que :: ele bate na porta do vizinho a meia noite*

Acima, F criou uma história tão distante da original que quase não é possível reconhecer a crônica *Detalhes*. A inserção de elementos do seu conhecimento de mundo para estabelecer relações entre as personagens e ações modifica a macro-estrutura do texto fonte. O aluno inferiu erradamente que Helga fosse uma cozinheira

simplesmente por estar preparando o café da manhã, e não reparou na informação de que ela era a esposa do porteiro; atribuiu a essa personagem uma ação que pertencia à Cinderela: não poder entrar no palácio; uniu novamente dois personagens em um só: Helmuth, que bebe aguardente, e o convidado que rola pela escada do palácio; e por último, a partir do horário *meia noite*, inclui a ação de bater na porta do vizinho. Todos são inferências que utilizam dados oriundos apenas do conhecimento de mundo do leitor e não se justificam a partir de elementos do texto. São, portanto inferências não autorizadas, extrapolações que revelam uma percepção fragmentada do texto, e uma recriação de sentidos que não se fundamenta no texto fonte, por ser feita de forma livre e por valorizar excessivamente o conhecimento de mundo e a imaginação do leitor. Essas extrapolações são também decorrentes do conceito de texto, entendido não como a “fala” de um autor distante, mas como um estímulo para a imaginação do leitor.

Ao associar tal forma de contar o texto com as concepções de leitura, podemos aproximar o exemplo dado ao antigo modelo psico-cognitivo da adivinhação, em que o papel do leitor é super valorizado na compreensão. No caso de F, podemos supor que ele esteja acostumado a responder questões abertas, que nem precisam da leitura do texto para ser respondidas. Pode-se dizer, inclusive, que ele não deve ter nenhuma prática de identificação da macroestrutura dos textos.

Não faremos um quadro da quantidade de alunos que recontaram com extrapolação porque houve apenas um aluno de cada grupo que assim procedeu.

⁴⁰ Possenti (1990 e 1991) também se refere ao termo leitura errada como aquela que permite a inserção de muitos elementos pessoais.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DA MICROCENA DE PESQUISA

Ao simularmos uma pesquisa, tínhamos o objetivo de, primeiro, observar como os alunos manuseavam os suportes textuais oferecidos para buscar a informação pedida e, segundo, observar se os alunos eram capazes de identificar, em um texto informativo, a informação específica salientada (o número de analfabetos que o Brasil possuía em 1970).

A familiaridade da atividade (fazer uma pesquisa pedida pelo professor de História) minimizaria os problemas de dificuldade de compreensão da atividade proposta e possibilitaria caracterizar melhor os problemas de leitura existentes durante a realização da tarefa.

Dando início à discussão dos dados, na seção 5.1 apresentaremos as estratégias de escolha e manuseio dos suportes textuais, que são fontes para a pesquisa, e que pressupõem o conhecimento dos gêneros; a leitura do texto informativo para procurar uma informação será analisada na seção 5.2.

5.1 Estratégias de uso e seleção das fontes

5.1.1 Conhecimento prévio dos gêneros e seus suportes:

Quando um aluno tem como tarefa fazer uma pesquisa escolar exigida em determinada disciplina, antes de ler um texto e identificar o assunto ou a informação pedida, ele deve, primeiramente ser capaz de selecionar uma fonte adequada para fazer a pesquisa. Por isso, a primeira pergunta da entrevista semi-estruturada, feita após a proposta de pesquisa, foi: “qual desses materiais, que estão sobre a mesa, você usaria para fazer sua pesquisa de História? Podem ser outros, se você preferir”.

A resposta esperada era que os alunos escolhessem a enciclopédia Barsa, de forma segura e rápida, demonstrando que conhecem as características do gênero enciclopédia (um gênero que apresenta retrospectivas históricas, traz informações antigas e atualiza-as até o ano de sua publicação). Entretanto, alguns alunos, agindo também de forma segura, escolheram o Almanaque. Já outros hesitaram ao escolher o suporte. Vejamos, no quadro abaixo, a quantidade de alunos que assim procederam:

QUADRO 5.1: Identificação do suporte

| | Leitores assíduos | Leitores não assíduos |
|---|-------------------|-----------------------|
| Escolha imediata da enciclopédia | 2 | 4 |
| Escolha imediata do almanaque | 4 | 1 |
| Hesitações/ mudanças ao fazer a escolha | 3 | 4 |

Como mostra o quadro acima e ao contrário do que esperávamos, encontra-se entre os leitores não assíduos o maior número de alunos que identificou de forma imediata a enciclopédia como gênero relevante para realizar a pesquisa. Esse fato pode ser interpretado como indicativo de um leque de opções mais limitado nos sujeitos que menos lêem. Os alunos de leitura assídua, que supostamente conhecem mais livros porque lêem mais, optariam pelo Almanaque por provavelmente já tê-lo utilizado como fonte complementar para as informações da enciclopédia, em alguma atividade escolar.

Assim, somente pelos dados de quantidade apresentados no quadro 1 ainda não podemos fazer nenhuma consideração mais precisa sobre o desempenho dos dois grupos de alunos. É-nos necessário recorrer aos protocolos verbais, em que os alunos justificam suas escolhas por determinado suporte, para então procedermos a uma análise comparativa entre os leitores assíduos e não assíduos.

A questão 2 (Por que você escolheu esse material?) visava esclarecer se houvera ou não o reconhecimento da função do gênero textual na seleção do material ou se a escolha tinha sido aleatória. Para a análise, separamos as justificativas em três grandes grupos: conhecimento do gênero, implícito (a seleção se dá por exclusão dos demais) ou explícito (mencionando alguma característica do gênero ou do suporte); estratégias de leitura de busca rápida de informações; justificativas subjetivas, dadas aleatoriamente.

1a: Conhecimento do gênero de forma implícita: por exclusão dos demais

Ao responderem a questão 2, alguns alunos, tanto leitores assíduos como não assíduos excluem os demais materiais que não trariam a informação solicitada. Nessa exclusão está implícito o reconhecimento que a enciclopédia trazia a informação:

(1 A)

(T) *ah porque :: é assim uma revista?... no almanaque abril?... é mais na Barsa e na Barsa sempre quando tem a Barsa fala do:: do:: do que aconteceu né? então eu fui logo na Barsa*

(1 N)

(B) *ah:: eu acho (que é a que) tem mais informação:: coisa de viagem não tem a ver com analfabetismo né?... coisas de dinheiro também não tem muito a ver... e::... o almanaque assim também num:: sei lá... eu prefiro a Barsa*

Em sua fala, T deixa também transparecer que a escolha da enciclopédia Barsa foi influenciada não só por uma falta de opção por materiais melhores, mas também por uma certa tradição de fazer pesquisa na enciclopédia Barsa.

1b: Conhecimento explícito do gênero: informatividade e tratamento histórico

Uma das características do gênero enciclopédia é ter textos informativos e ser um repositório de informações. As próprias propagandas de enciclopédias vendiam a imagem que nela se encontrava tudo de que se precisava para o bom desempenho dos alunos na escola. E mesmo muitos anos após a popularização das enciclopédias e da recente vinculação de outros suportes (como o CD) ou de outros gêneros informativos em outros meios, como a internet, alguns alunos ainda reproduziram o discurso de que a pesquisa escolar deve ser feita na enciclopédia porque ela *tem mais conteúdo*:

(2 A)

(LT) *porque é uma enciclopé:: dia ((risos indicando uma resposta óbvia)) tem mais conteúdo*

(3 A)

(P) *ah porque é uma enciclopé... en...ciclopédia... normalmente tem essas coisas*

(2 N)

(RL) *ah porque... lá (na minha) casa tem um cd da barsa que tem tudo... e esse aqui deve ter*

LT e P apontam uma característica geral da enciclopédia, o de ser informativo, com tratamento completo, às vezes bastante exaustivo dos temas tratados nos seus

verbetes. O mesmo faz RL ao identificar a enciclopédia como o suporte que *tem tudo*, referindo-se à quantidade de informações.

A enciclopédia é também abrangente, e um dos elementos que contribuem a essa abrangência é o tratamento histórico, apontando mudanças ao longo do tempo, quando relevantes, nos verbetes. Saber que ela traz informações históricas que são atualizadas até a data de edição também é um conhecimento relevante que ajuda na seleção do gênero mais adequado para uma tarefa.

Assim, alguns alunos que optaram rapidamente pela Barsa explicaram que o fizeram porque o livro tem uma aparência mais antiga e, portanto deve ter informações da década de 70, como pedido pela pesquisa:

(4 A)

(LB) *num sei parece mais antigo ((risos))*

(5 A)

(LS) *porque:: ela fala da:: da história desde os anos antigo até hoje*

(2 N)

(RS) *ah porque parece mais:: velho e parece que tem mais coisas falando:: é... de coisas antigas*

(3N)

(FP) *porque a barsa conta história de:: passado...*

(4 N)

(FM)

*ah porque tem mais::... tem::... coisas d/do Brasil... assim::...
coisas que aconteceram no Brasil do passado*

2: Estratégias de leitura: busca rápida de informação

Colocamos neste grupo alunos que optaram pelo Almanaque e que justificavam sua escolha com base nas informações fornecidas na capa do exemplar disponível, que levavam a pistas do tema pedido como pesquisa:

(6 A)

(L)

*porque:: esse daqui ta falando que é o Brasil (e o mundo)...
e aqui ta escrito “em ordem alfabética com mapas e
bandeiras e do século” ((lendo a capa, mas omitindo
trechos))*

(7 A)

(FC)

*por causa que assim ele ta falando da linha do tempo...
comparando a história*

Os exemplos acima nos mostram que os alunos não conheciam as características do gênero almanaque (atualidade dos fatos), mas o escolheram por inferir, na leitura rápida, que trataria do tema Brasil ou por sugerir, ao mencionar a “*linha do tempo*”, que teria assuntos antigos, e então poderia encontrar o dado de 1970. Trata-se de uma estratégia de eficiência limitada para suportes como revistas e

almanaques, que anunciam nas capas as matérias mais importantes desenvolvidas no interior da revista.

3: Sem justificativa

Somente um aluno do grupo de leitores não assíduos não soube justificar a opção pelo Almanaque e o abandono da opção pela enciclopédia, mostrando com isso desconhecimento de quaisquer características dos gêneros e seus suportes:

(5 N)

(G)

porque... assim... esse daqui... esse... eu não achei essa daqui porque...é uma encicro...encicropédia daí... e eu acho que não vai ter coisa de analfa:: beto não sei... na minha opinião... não sei... DAÍ aqui ((referindo-se ao Almanaque)) eu vi um 96 tá... aqui... tarãrã ((lendo a capa sem pronunciar as palavras))... tem também de curiosidAdes... é que VEN::do assim parece uma parte interessante... é tem uma parte de drogas ali que eu vi ((folheando o início do Almanaque))... e tem outro motivo aqui pra eu ter... tem um negócio aqui... bom... tem...

(pesq)

nesse você acha que vai encontrar a pesquisa?

(G)

por causa disso também ((apontando para o assunto “linha do tempo” na capa))... tá... não sei explicar... ((continua folheando)) aqui também tá falando das drogas deve... que eu vi... também deve tá falando de (inaudível)

Em sua fala, G demonstra seguir pistas dispersas para guiar sua seleção dos suportes de pesquisa, o que revela uma falta de hipótese inicial.

Vejamos as justificativas dadas pelos alunos, no quadro abaixo:

QUADRO 5.2: Justificativas para a escolha do gênero

| | | Assíduos | Não assíduos |
|---|---|----------|--------------|
| Demonstra conhecimento do gênero | Implícito (por exclusão) | 1 | 3 |
| | Explícito (informativo/histórico) | 4 | 4 |
| Usa estratégias de leitura (no almanaque) | Busca rápida de informação (pela capa, por exemplo) | 4 | 1 |
| Sem justificativa | Resposta aleatória | | 1 |

O primeiro dado relevante, a partir do quadro, é que se encontra entre os leitores não assíduos o maior número de alunos que fez sua escolha por exclusão, ou seja, não verbalizam as características relevantes do gênero escolhido. A opção pode ter se dado por falta de opções melhores dentre os suportes disponibilizados, e não com base no conhecimento das características do gênero escolhido. Outro dado importante é termos igual número de leitores assíduos e não assíduos que justificaram sua escolha com base nas características do gênero (informatividade e tratamento histórico). Como a enciclopédia é tradicionalmente e desde cedo a melhor fonte de pesquisa e é assim apresentada na escola, podemos concluir que os alunos aprendem o que a eles é ensinado sobre os textos e suas funções.

5.1.2 Estratégias de uso do gênero

Com a intenção de sabermos quais as estratégias de sondagem utilizadas pelos alunos para procurar informações, procedemos à questão 3 (E como você ia fazer para procurar a informação aí dentro do livro?). Essa questão permite afunilar ainda mais o conhecimento que o aluno deve ter sobre o gênero por ele escolhido. Sendo esta uma pergunta ainda mais específica, a opção por uma ou outra estratégia de busca revela se o aluno reconhece ou não as formas de estruturação do gênero com o qual está lidando como fonte de sua pesquisa. Por outro lado, se o aluno não souber como encontrar rapidamente o que deseja, acaba por se dispersar em meio a tantas informações, perder muito tempo e desistir, ou então escolhe dados incorretos para a pesquisa.

Os protocolos das gravações revelaram que tanto leitores assíduos como não assíduos tentaram utilizar elementos de estruturação da enciclopédia como: ordem alfabética dos verbetes e índice temático. Em ambos os casos, eles podem levar o aluno a becos sem saída se esse conhecimento não for completado com uma inferência plausível sobre a estruturação do verbete onde a informação poderia ser encontrada. O primeiro passo depende do reconhecimento de que os verbetes na Barsa estão organizados em ordem alfabética, com indicação das letras iniciais dos tópicos gerais no canto superior da página. Uma vez assim localizados os temas dos verbetes, o aluno deve saber que as informações estão organizadas hierarquicamente, com as informações mais gerais no topo da hierarquia, como em um afunilamento

progressivo do assunto (Brasil, população, instrução e religião). Com isso ele está demonstrando que conhece a (super) estrutura do verbete. Seguem exemplos da estratégia de busca pelas pistas estruturais:

(8 A)

(P) *é tipo um dicionário isso aqui num é?... no dicionário em cima aí eu vejo... é... ah... só tem a letra B*

(6 N)

(FP) *vo... ((fica folheando por algum tempo)) ah:: num sei::*

(pesq) *como você pensou em fazer?*

(FP) *a Barsa é indo por letra*

(pesq) *ahrã*

(FP) *aí eu vou (procurá)... ah num sei*

Nos dois exemplos acima os alunos percebem que as informações estão organizadas de forma alfabética e que devem consultar o canto superior da página. Mas, ao fazerem essa consulta, notam que têm em mãos o volume referente aos assuntos iniciados pela letra B, o que os faz pensar que não encontrarão o assunto que procuram, já que este começa com a letra A (analfabetos). Esses alunos conhecem estratégias de busca de informações adequadas para a enciclopédia, mas não foram capazes de realizar inferências, com base no conhecimento do gênero, sobre o verbete que indicaria a informação solicitada: do assunto mais amplo (Brasil) para o mais específico (analfabetismo no Brasil).

Também, o índice é um eficiente recurso para evitar a sua leitura integral, em muitos livros. Dentre os alunos que optaram pelo uso da enciclopédia para realizar a pesquisa, 6 alunos (3 assíduos e 3 não assíduos) responderam à questão 3 dizendo que recorreriam ao auxílio do índice para encontrar mais rapidamente a informação que procuravam.

Esses alunos também optaram por um “caminho sem saída”. Não consideraram que nas enciclopédias há um volume só para o índice da enciclopédia toda. Todos perceberam o caminho errado, mas nem todos (1 de leitura assídua e 2 de leitura não assídua) souberam sair dele, viabilizando outra estratégia quando perceberam a falta do índice. Disseram apenas que não saberiam procurar a informação e se não recorressem a ajuda de um outro colega ou de um adulto possivelmente não fariam a pesquisa:

(7 N)

(pesq) ((depois de FM folhear o começo e o final do volume)) *vai contando como é que você tá pensando e fazendo pra procurar... o que que você tá procurando agora?*

(FM) *... ah:: não sei*

(pesq) *por que que você foi pro começo e pro final?*

(FM) *... pra achar o índice*

(pesq) *tá... então você procurou o índice... não tem índice...*

(FM) *não tem índice*

(pesq) *e agora?*

(FM) *... agora eu não sei*

Por outro lado, alguns alunos foram capazes de mudar de estratégia (e de verbalizar essa mudança), no meio do caminho, mostrando uma maior flexibilidade e controle do próprio conhecimento. Segundo Kleiman (1998, p.51)⁴¹, a flexibilidade de estratégias é uma característica dos leitores proficientes. Vejamos exemplos dentre os leitores assíduos e não assíduos:

(9 A)

(T) *eu fui tentar no índice no começo mas como não tinha agora eu vou ver no final se tem... ((abrindo ao livro nas páginas finais)) mas não tem também... daí eu olhei em cima tá escrito Brasil nas páginas estão como é do Brasil então eu vou procurando até achar*

(pesq) *e vai procurando como?*

(T) *assim... você vira a página daí você dá uma olhada pra você vê se tem QUAdro... o que mostra no quadro se tiver você lê assim se não tem o que te interessa você vira a página*

(pesq) *e vai procurando então...*

(T) *até achar*

(8 N)

(O) *eu procuro... eu abro... e procuro no índice ((o aluno folheia sem encontrar)) tem índice?*

(pesq) *não tem índice e... e agora?...*

(O) *((continua folheando)) ah... porque tá em ordem alfabética não tá?*

⁴¹ No texto citado, a autora se refere à flexibilidade de estratégias cognitivas de leitura e aqui estão envolvidas capacidades metacognitivas.

Nos dois exemplos acima, os alunos percebem que não há índice e propõem uma nova estratégia de busca de informações, a ordem alfabética. Entretanto, não revelam como chegariam ao texto desejado sem o índice e como se utilizariam dessa nova estratégia.

O exemplo a seguir nos mostra um leitor proficiente, capaz de flexibilizar estratégias até optando por fazer sua pesquisa em outro gênero. Um leitor assíduo procura, no índice do Almanaque, por analfabetismo no Brasil. L começa a ler tudo na página e o pesquisador pergunta:

(10 A)

(pesq)

e agora você vai ter que ler tudo ou tem um jeito mais rápido de procurar?

(L)

eu procuro no índice

Quando vai para a página indicada no índice, L procura pelos subtítulos e, dentro do tópico “Aspectos humanos”, encontra o sub-tópico “educação” no qual então identifica, já na primeira linha, um dado sobre analfabetismo no Brasil:

(pesq)

vê se você acha a informação que tá pedindo

(L)

((lendo o trecho do almanaque sobre educação)) é:: quan::tos :: analfabetos têm hoje?

(pesq)

não... em 1970

(L)

1970? ((relê o trecho do almanaque))

Como o dado é recente, muda sua opção de gênero e passa a fazer a busca na Barsa. Inicia a busca procurando no índice e quando percebe que não há índice, logo

muda de estratégia, passando a observar as palavras no canto superior da folha, até encontrar o verbete relevante.

Um grupo de alunos tinha uma estratégia de busca de informações que consistia em folhear o livro ou revista, até achar algo que servisse.

(9 N)

(RS) *... ia te que:: folhea tudo né?*

(pesq) *uma por uma?*

(RS) *é*

Concluimos que os alunos que agiram dessa forma não estão habituados a realizar sozinhos todas as etapas de uma pesquisa escolar e para fazê-la parecem que precisam da ajuda de um adulto ou alguém mais experiente. Por isso, pode ser que não tenham familiaridade com esse gênero, não façam uso dele na prática social, pois não conhecem a estrutura do gênero enciclopédia (mesmo já tendo feito pesquisas escolares antes) e nem utilizarem estratégias adequadas para a tarefa pedida. O problema pode ser, então, de letramento e não de leitura.

Vejamos, no quadro resumo a seguir, a contagem dos dados comparativa entre os leitores assíduos e não assíduos quanto às estratégias de uso dos gêneros escolhidos:

QUADRO 5.3: Natureza das pistas na busca de informações

| | | Leitores assíduos | Leitores não assíduos |
|----------------------------------|-------------------------|-------------------|-----------------------|
| Estratégia adequada | estrutura do verbete | 2 | 0 |
| Estratégia parcialmente adequada | Índice/ordem alfabética | 7 | 5 |
| Sem estratégia | Busca aleatória | 0 | 4 |

O quadro acima nos mostra que somente os leitores não assíduos manifestam ausência do uso de estratégias de busca de informações. Já entre os leitores assíduos, apenas dois usam estratégias adequadas, o que evidencia que a quantidade de leitura não é responsável direta pela busca de informação de forma eficiente. A maioria dos leitores assíduos faz uso da estratégia parcialmente adequada, o que nos permite inferenciar que, a esses alunos, deve ter sido ensinado que as informações geralmente estão organizadas em um índice ou em ordem alfabética. Entretanto, não sabem como continuar procurando uma informação a partir daí.

5.1.3 Flexibilidade de estratégias

Ainda sobre as estratégias de busca de informação, passemos à questão 5 (e se o professor pedisse para fazer uma nova pesquisa, com o número de analfabetos hoje em dia, onde você ia procurar essa nova informação?) que tinha por objetivo examinar

o conhecimento de outros gêneros para pesquisa escolar, bem como a capacidade para flexibilizar as estratégias de busca de informações.

Para que os alunos identificassem o mesmo dado sobre analfabetismo, mas nos dias atuais, podiam continuar procurando no material que continha a informação de 1970, a Barsa, ou valer-se de qualquer outro material, disponível ou não no momento da realização da microcena. Esclarecemos que os alunos, ao responderem a essa questão, já haviam lido o texto informativo da enciclopédia Barsa e selecionado a informação pedida pela pesquisa.

Apesar de a nova pesquisa remeter ao Almanaque por exigir um dado atual, dois alunos de leitura não assídua (H, B) continuaram procurando o dado mais recente na enciclopédia. Ambos os alunos pareciam ter a noção de que os assuntos na enciclopédia estão organizados de forma cronológica, e vão se repetir em páginas posteriores. Assuntos atuais estariam, então, nas últimas páginas do tema maior, Brasil:

(10 N)

(H) *... a:: eu ia.... ((folheando)) vê mais pra frente né?*

(11 N)

(B) *eu ia no Brasil só que mais pra frente ((folheando a Barsa)).... mais em atualidades*

Dois alunos de leitura assídua, (LT e LB), responderam à questão 5 declarando que procurariam informações atuais na internet. O restante dos alunos optou pelo Almanaque para fazer a nova pesquisa, sobre dados atuais relativos à mesma questão.

Prosseguindo a comparação entre os sujeitos de leitura assídua e não assídua, uma diferença merece atenção: apenas alunos de leitura não assídua (FM, FP, RL, RS, F) manusearam os demais materiais disponibilizados, cogitando a possibilidade de utilizá-los na nova pesquisa. Como todos eles haviam escolhido a enciclopédia como fonte da pesquisa sobre dados dos anos 70, parecia que diante da escolha inicial acertada quando da opção pela enciclopédia, eles ficaram inseguros para escolher outros suportes diferentes daquele que lhes foi útil na proposta de pesquisa anterior.

Demonstraram ser os alunos de leitura assídua os mais confiantes na nova opção de fonte de informações. Sete alunos assíduos (P, FC, L, T, LS, D, LR) e apenas 2 não assíduos (G, O) conheciam a função do gênero almanaque e responderam à questão 5 rapidamente, sem titubear entre outras possibilidades de materiais.

Vejamos a contagem de dados de forma comparativa.

QUADRO 5.4: Novas escolhas

| | Leitores assíduos | Leitores não assíduos |
|---|-------------------|-----------------------|
| Continuam usando a Barsa | | 2 |
| Utilizariam a internet | 2 | |
| Consultam os outros antes de escolher Almanaque | | 5 |
| Seleção direta do Almanaque | 7 | 2 |

Pelo quadro, podemos concluir que os alunos de leitura assídua são os que tiveram mais facilidade para flexibilizar as estratégias de busca de informação, pois nenhum deles permaneceu utilizando a Barsa. São esses alunos também que

conhecem mais variados meios de informações, pois sugeriram, inclusive, a busca em suportes de mídia eletrônica moderna. Estão inseridos em mais práticas de letramento. São, ainda, os leitores assíduos os que não demonstraram dúvida ao mudar de gênero para a nova pesquisa, ou seja, revelaram conhecer as características dos gêneros, pois não fizeram a escolha por exclusão dos demais suportes. Esse dado de flexibilidade no uso de estratégias de busca de informações corrobora as conclusões apresentadas a partir do quadro 5.1, de que a assiduidade de leitura é um fator bastante relevante, pois confere ao sujeito um leque maior de opções que possibilita a escolha de um gênero mais adequado à proposta.

Assim, podemos concluir que, semelhantemente à microcena de reconto da crônica, a assiduidade na leitura é importante para adquirir familiaridade com o gênero e com a prática de letramento, mas não influencia nas estratégias de leitura eficientes (analítica) ou na procura de detalhes que envolve análise, como estudo ou pesquisa.

5.2 Estratégias de leitura do texto informativo

5.2.1 Leitura do tipo *scanning*

A questão 4 da entrevista estruturada feita após o aluno ter identificado corretamente o trecho relevante para a pesquisa, era a seguinte: “Agora eu queria que você lesse esse trecho da enciclopédia Barsa - “Instrução e Religião” - e visse se tem a informação pedida pelo seu professor de História e se tiver então você me diz qual é”. Ela visava observar se o aluno utilizava estratégias de leitura de sondagem rápida

(do tipo *scanning*, segundo Scott, apud Kleiman, 1998 a, p.27) para a identificação da informação procurada: o número de analfabetos em 1970.

Identificamos dois tipos de leitores: aqueles que não utilizam estratégias de sondagem rápida, ou seja, não identificam a informação desejada com rapidez, e os que fazem sondagem rápida, ou seja, identificam com rapidez e precisão o dado pedido. Esse último tipo de leitor subdivide-se em outros dois: aqueles que fazem inferências durante o processo, com o auxílio do pesquisador, e os que o fazem sem auxílio.

Embora todos os alunos tenham declarado que no trecho lido havia a informação pedida pela pesquisa, nem todos foram capazes de identificar a informação solicitada. Tal observação nos faz considerar novamente a diferença entre declarar e conhecer, ou seja, a diferença entre dizer que tem a informação pedida pela pesquisa e saber qual é essa informação.

Como a pergunta de pesquisa era sobre o número de analfabetos, alguns alunos fizeram uma leitura tipo *scanning* para encontrar os números presentes no texto, sem, no entanto, atentar para o contexto em que se encontravam esses números e seu significado global do texto. Dois alunos (LT e F) se limitam a citar os números cardinais (20 e 60) que aparecem no trecho relevante (v. anexo 6, com o texto lido pelos alunos) e outros selecionaram as duas informações em porcentagens (38% e 16%) referentes aos censos de 1970 e 1977, sem, portanto, limitarem-se apenas ao dado específico de 1970. Isso é o que nos mostram os exemplos a seguir:

- (12 A)
(pesq) *me diz que informação você ia colocar no seu trabalho*
(LT) *é:: assim... eu pegaria... é:: tem a idade... tem menos de 20 anos que é analfabeto pegaria a quantidade e de 20 a 60 a quantidade*
- (13 N)
(F) *no no nordeste a:: a maioria é:: a maioria... dos analfabetos é:: menos de 20 anos*
- (14 N)
(O) *é que 16... por cento...*
(pesq) *ahrã*
(O) *da população é:: de 1977 são constituídos de analfabetos ((lendo))*

Como os alunos não estavam identificando a informação solicitada (eles selecionavam os valores numéricos que se encontravam no texto), reformulamos a pergunta 4 pedindo que fornecessem apenas, e exatamente, a quantidade (e não o número) de analfabetos em 1970. Pode-se dizer que tal prática de orientação para o conhecimento surtiu o resultado esperado (assim como ocorreu na microcena de leitura da narrativa), pois quase todos os alunos que foram submetidos a esse redirecionamento específico identificaram a porcentagem correta: 38%. Somente um leitor não assíduo, FM, não conseguiu modificar sua resposta mesmo depois de reorientado e manteve a informação inicial. Vejamos um exemplo de como a reorientação da pergunta teve resultado positivo:

- (13 A)
- (pesq) *qual é a informação que você ia copiar para o seu trabalho?*
- (LS) *lê em voz alta?*
- (pesq) *pode ler em voz alta*
- (LS) *“cerca de 38% e c/*
- (pesq) *cerca de*
- (LS) *cerca de 16%, segundo estimativas para 1977, são constituídos de analfabetos, com índices mais elevados no Nordeste e mais baixos no sul; e mais da metade tem menos de 20 anos de idade, o que significa que se acha na infância e na adolescência”*
- (pesq) *((recuperando a questão 4 para iniciar a questão 5))*
e se o professor pedisse assim... agora que você já achou o número de analfabetos... de 1970.. quanto que é mesmo?
- (LS) *... 38%*

Entre os alunos que utilizaram estratégias de sondagem, apenas um aluno de leitura assídua (P) identificou rapidamente e sem auxílio, o dado solicitado na pergunta de pesquisa inicial, valendo-se da estratégia de releitura para a procura de detalhes, como se peneirasse as informações:

- (14 A)
- (P) *((lendo as primeiras linhas)) aqui ó... é:: aqui ó... 1970 e c... 16% segundo estimativas de mil e nove pêra aí... ((relê o trecho)) aqui... aqui... 38 da população... em 1970 era analfabeto*

Ao fazermos um quadro comparativo entre as estratégias de leitura utilizadas pelos leitores assíduos e não assíduos, teremos os seguintes dados:

QUADRO 5.5: Estratégia de leitura de detalhes

| Estratégias | | Leitores assíduos | Leitores não assíduos |
|--|------------|-------------------|-----------------------|
| Não identifica a informação exata (mesmo após ajuda) | | 6 | 5 |
| Identifica o dado pedido | com ajuda* | 2 | 4 |
| | sem ajuda | 1 | |

* a pergunta reorganizada, com intuito de conduzir o aluno ao dado exato da pesquisa, não foi feita para todos os alunos.

O quadro nos mostra que a quantidade de leitura pouco interfere nas estratégias de busca de informações. Podemos notar que apenas entre os leitores assíduos é que se encontra o aluno capaz de identificar o dado exato da pesquisa, fazendo-o de forma autônoma. O pedido de localização e cópia de uma informação ativou a prática da estratégia de pareamento, sem que haja uma preocupação com o significado do texto selecionado.

5.2.2 Leitura de detalhes

Como vimos na seção anterior, somente um aluno de leitura assídua identificou imediatamente o dado de 38% de analfabetos em 1970. Os demais alunos não identificaram o dado da pesquisa, porque selecionaram outras informações além da pedida no enunciado da pesquisa da microcena experimental, ora em discussão. Uma

dificuldade que pode justificar tal desempenho dos alunos pode ser o fato de a pesquisa ter sido proposta apenas de forma oral. Se os alunos tivessem em mãos e por escrito a proposta de pesquisa, talvez esse problema fosse minimizado.

Um outro problema que pode ter contribuído para a dificuldade na resolução da tarefa da microcena é o conceito de pesquisa escolar que os alunos possuem, já internalizado, o que provavelmente acabou por interferir na seleção das informações que responderiam à pesquisa de história.

As pesquisas escolares são de caráter não específico e visam fazer com que o aluno aprenda sozinho um determinado conteúdo disciplinar programado no currículo da série, que não será explicado pelo professor em aula. Às vezes, menos comumente, a pesquisa é um subsídio para o assunto da aula. Assim, quanto maior a quantidade de informações que o aluno tiver sobre um assunto geral, melhor será o seu desempenho nas atividades de aula ou simplesmente na nota.

O exemplo a seguir nos mostra que os alunos consideram a quantidade de informações como necessária para uma boa pesquisa. O aluno estava procurando a informação referente ao ano de 1970, no Almanaque, e encontrou um dado mais atual, porém não relevante para a proposta da microcena. Então a pesquisadora pergunta:

(15 A)

(pesq)

Você levaria essa informação para o seu trabalho de História?

(P)

levaria... porque eu faria assim eu... procuraria lógico de 30 anos atrás só que eu ia desenvolver minha história até chegar agora

A microcena por nós proposta simulava uma pesquisa, diferente da escolar por ser mais específica e ter um objetivo bem definido. Então, os sujeitos deveriam pesquisar apenas para responder a uma pergunta direta - o número de analfabetos existentes no Brasil na década de 70 - e não “pesquisar” todo o assunto analfabetismo, que em geral equivale a copiar parte do verbete para o trabalho escolar. Mesmo assim, três leitores não assíduos e um assíduo não se contentaram com a porcentagem referente a 1970 e selecionaram informações dos dois censos discutidos no trecho pedido para leitura (1970 e 1977).

Ainda em relação à quantidade de informações selecionadas, chamou-nos a atenção o fato de três leitores assíduos e três não assíduos separarem, para efeitos da pesquisa, o trecho que vai do início do parágrafo até a palavra “adolescência”. Esta palavra aparece antes de um travessão, com função explicativa: (...) *e mais da metade tem menos de 20 anos de idade, o que significa que se acha na infância e na adolescência – o ‘grupo do futuro’, segundo a demografia: (...)*. Como o travessão, na diagramação do texto na página da Barsa coincidentemente ficou no início da linha (ver anexo 6), podemos supor que os alunos tenham entendido o travessão como indicativo do discurso direto, o início de uma nova fala. Sendo assim, fizeram o término de sua seleção de informações nesse trecho mesmo sem reparar que não havia pontuação nenhuma depois da palavra “adolescência”, indicando final de oração, e sem atentar para a incompletude semântica do trecho ao fazerem tal recorte.

Vejamos, a seguir, o quadro comparativo dos resultados quanto às estratégias de leitura de sondagem mobilizadas pelos alunos:

QUADRO 5.6: Conteúdos selecionados

| | Leitores assíduos | Leitores não assíduos |
|---|-------------------|-----------------------|
| Seleciona o dado pedido | 1 | |
| Seleciona todo o parágrafo | 3 | 2 |
| Seleciona dados numéricos | 3 | 4 |
| Seleciona trecho ortograficamente marcado por travessão | 2 | 3 |

Embora alguns alunos tenham feito uma leitura de sondagem, do tipo *scanning*, e tenham demonstrado que identificaram a informação que era objetivo da pesquisa, quando se viram frente a uma atividade corriqueira de pesquisa escolar (a todos a quem foi perguntado responderam que já haviam feito pesquisa antes e sabiam o que era isso), alteraram o objetivo da leitura proposto e deixaram-se orientar pelo conceito de pesquisa que possuíam. Possivelmente por isso acrescentaram mais informações do que apenas a pedida. Nesse comportamento, não há diferença entre os dois grupos de leitores.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES GERAIS

Com esta pesquisa propusemo-nos a verificar a relevância e validade do senso comum, tanto de professores quanto de leigos no assunto, de que quem lê muito compreende melhor. Assim, este estudo partiu de um questionamento sobre um hábito da escola, referente ao ensino da leitura, que trata a quantidade de leitura como equivalente à sua qualidade. O estudo tinha como objetivo, portanto, saber se os alunos realmente compreendem os textos que lêem.

O nosso foco voltou-se para a leitura no contexto escolar, por entendermos que ela é essencial para a formação educacional e social dos alunos enquanto cidadãos críticos. Para muitos, inclusive, a escola é o único meio de acesso à escrita.

No nosso trabalho, ao falarmos em leitura, descartamos a concepção escolar que muitas vezes a limita à alfabetização, que não vai muito além da decodificação de palavras através da reunião das letras e sílabas. Saber ler, para essa escola, consiste, na maioria das vezes, em saber pronunciar corretamente as palavras durante a leitura em voz alta (Kleiman,1998b; Zilberman, 1996). Como argumentamos no capítulo teórico, para nós, saber ler é ser capaz de entender o que está sendo lido e transferir o conteúdo da leitura aplicando-o em algum momento posterior da vida. Assim, consideramos que compreender também não é copiar informações do texto, em uma atitude passiva, como propõe a escola de influência estruturalista. Compreender exige

uma atitude ativa, de reflexão e de construção de relações com leituras já realizadas (intertextualidade). Tal concepção considera necessária a quantidade de leitura.

Para a realização da pesquisa, recorreremos metodologicamente a dois textos selecionados (crônica e texto informativo) e aplicados aos dois grupos de leitores, em duas microcenas.

Na microcena de leitura da crônica, a quantidade de leitura mostrou-se importante para que os alunos percebessem a intertextualidade ali presente e nisso os leitores assíduos destacaram-se dos não assíduos. Ou seja, a familiaridade com outros textos, de outros gêneros e em outras práticas de letramento (como ouvir ou ler contos da literatura fantástica infantil) mostrou-se relevante para a prática de leitura de um texto desconhecido de um gênero menos familiar (a crônica “maravilhosa”). Entretanto, apenas um aluno entre todos, do grupo assíduo (LT), foi capaz de relacionar a intertextualidade a algum efeito de sentido ao recurso estilístico do autor, de justaposição de dois planos narrativos diferentes, o da crônica do cotidiano com a narrativa fantástica do conto maravilhoso. Mesmo assim, só o fez após serem elaboradas, pela pesquisadora, questões mediadoras de direcionamento do conhecimento para esse fim. Tais observações respondem à nossa primeira pergunta de pesquisa, indicando que realmente há diferença no nível de compreensão entre os leitores assíduos e não assíduos, já que se encontram entre os assíduos os alunos que identificaram a intertextualidade e um deles chegou até a perceber a intencionalidade do texto. A partir dos dados apresentados no quadro 4.3 e segundo a definição de Marcuschi (1996a), podemos dizer que os alunos assíduos encontram-se no horizonte

3 de compreensão (o das inferências), enquanto os não assíduos estão no horizonte 1 ou 2 (o da cópia ou da paráfrase).

Outra diferença entre esses dois grupos de leitores diz respeito à autonomia no ato de recontar o texto. Os assíduos são mais autônomos porque nenhum deles recorreu à releitura do texto durante o reconto, como fizeram os não assíduos. Assim, podemos concluir que a quantidade de leitura contribui, pelo menos em parte, para a realização de tarefas com textos semelhantes, que possuem algum tipo de intertextualidade, ou seja, ajuda os alunos a perceberem semelhanças do texto lido com outros: no seu estilo ou variedade lingüística, no tratamento do assunto ou tema, na estrutura narrativa, no foco narrativo, nas personagens, no tempo narrativo; em outras palavras, propicia o reencontro com gêneros conhecidos no novo texto. A familiaridade com diversas práticas de leitura é importante para a construção de relações entre os gêneros. Mas ler muitos livros, por si só, não contribui para o uso de estratégias eficientes de leitura analítica (intencionalidade e causalidade).

Quanto à microcena de pesquisa em texto informativo, os dados revelaram que os leitores assíduos conhecem um maior leque de opções de gêneros textuais. Por isso podem fazer algumas escolhas até mesmo não muito adequadas (por exemplo, optar pelo almanaque para fazer a busca de um dado antigo), diferentemente dos leitores não assíduos que, em uma proposta de pesquisa escolar, escolheram o gênero que a escola ensina (enciclopédia), nesse caso específico o gênero adequado; entretanto, eles não conheceriam outros gêneros. Além disso, os leitores não assíduos, ao contrário dos assíduos, não verbalizam as características de informatividade e historicidade, comuns ao gênero enciclopédia, ao fazerem sua opção por ele. Assim,

respondendo à nossa pergunta de pesquisa número 3 – sobre a abordagem dos gêneros - a assiduidade na leitura confere ao leitor o conhecimento de um maior número de gêneros, o que aumenta a possibilidade de fazer uma busca de informações bem sucedida em gêneros diferentes (neste estudo, os sujeitos indicaram até a Internet como suporte para os gêneros, fontes de pesquisa). Entretanto, a quantidade não garante que o uso desses gêneros seja produtivo.

Os dados observados a partir da microcena de pesquisa também nos permitem dizer que, respondendo à nossa pergunta 2 de pesquisa, não há diferença nas estratégias de busca e recuperação de informações em um texto informativo, essencial para a formação de um leitor independente que consiga continuar aprendendo através da leitura, já que apenas um aluno assíduo foi capaz de identificar rapidamente e sem o auxílio de questões ou de um par mais experiente, o dado pedido na pesquisa proposta.

É preciso um aprofundamento na pesquisa, mas os nossos dados indicam que os resultados obtidos nas microcenas de leitura e registrados nos protocolos verbais confirmam que o incentivo à leitura que proponha um objetivo para a leitura e direcione o conhecimento do aluno para aspectos relevantes do texto, não é um instrumento suficientemente eficaz para propiciar a compreensão e, eventualmente, a formação de um leitor crítico. Concluímos isso com base nos dados analisados comparativamente entre leitores assíduos e não assíduos do nosso estudo: observamos que não houve uma diferença significativa no desempenho na atividade de leitura propriamente dita entre os alunos dos dois grupos ao realizarem as duas microcenas de leitura desta pesquisa.

Como forma de facilitar a observação das conclusões descritas anteriormente, seguem abaixo dois quadros comparativos sobre as diferenças e semelhanças entre os dois grupos de leitores.

Quadro 6.1: Diferenças entre os alunos.

| | Assíduos | Não assíduos | Conclusões |
|---------------------------------|---|--|---|
| Perfis dos sujeitos | Gostam de ler | Não gostam de ler | Os leitores assíduos são mais autônomos nas livres escolhas de leitura |
| | Lêem por prazer, nos tempos vagos, para aprender. | Lêem por obrigação, quando a escola manda. | |
| | Lêem mais livros, de vários gêneros. | Lêem mais revistas e quadrinhos e livros de aventura e mistério | |
| Microcena de leitura da crônica | Chegam ao nível 3 de compreensão (intertextualidade) | Permanecem no nível 1 (identificação do foco narrativo) e 2 (percebe os dois planos narrativos) de compreensão | Os assíduos têm um nível maior de compreensão e são mais independentes do texto |
| | Não relêem o texto para recontá-lo. | Relêem para recontá-lo. | |
| Microcena de pesquisa | Escolhem o Almanaque | Escolhem a Barsa | Os assíduos conhecem mais gêneros e fazem escolhas diversificadas |
| | Escolhem por conhecimento implícito | Escolhem por exclusão dos outros gêneros | |
| | Conhecem a estrutura do verbete ou fazem busca por ordem alfabética | Fazem busca de informações de forma aleatória | |
| | Mudam de gênero. | Hesitam para mudar de gênero ou não mudam. | |

Quadro 6.2: Semelhanças entre os alunos

| | Assíduos e não assíduos | Conclusões |
|---------------------------------|---|--|
| Perfis dos sujeitos | Os familiares são leitores de livros e principalmente de revistas | Ambos estão inseridos em eventos de letramento familiar, mas deve haver diferenças nesses eventos. |
| Microcena de leitura da crônica | Declaram que não conhecem o suporte coletânea | Não identificam as características do suporte e do gênero crônica |
| | Para identificar o suporte, recorrem à forma (capa, constituição do livro) e ao conteúdo (lê trechos, indica a finalidade). | |
| | Não integram as características do suporte para identificá-lo como coletânea. | |
| | Não identificam a característica de humor e cotidiano da crônica | |
| | Não atribuem intencionalidade e não percebem a causalidade. | Não fazem leitura analítica |
| | Fazem extrapolações. | |
| Microcena de pesquisa | Iniciam a busca de informações corretamente, mas não sabem prosseguir na procura. | Possuem algumas estratégias de busca de informações. |
| | Selecionam mais informações do que a pedida pela pesquisa. | Não recuperam a informação pedida, na leitura de um texto informativo. |

6.1 Implicações pedagógicas

As implicações pedagógicas deste estudo para a pesquisa e o ensino em leitura são várias.

Em primeiro lugar, a leitura deve ser considerada uma atividade dialógica intertextual, o que implica que o caráter social da leitura deve ser enfatizado na escola por estar relacionado com o contexto de produção, objetivos do leitor e conhecimento prévio do mesmo. Nessa perspectiva, as unidades relevantes para o ensino são os gêneros, sendo que conhecer os gêneros significa aceitar que a leitura é uma atividade discursiva, com questões de interesse real. Assim, as aulas de leitura deveriam lidar com gêneros do discurso e não com textos isolados de sua aplicabilidade social.

Uma segunda implicação diz respeito à aparente importância da família e do lar na formação de leitores. Um assunto que merece outra pesquisa é o das práticas de letramento desses alunos fora de escola. Como vimos, apenas alguns leitores assíduos tinham o hábito de leitura e eram também leitores proficientes, com estratégias de leitura eficientes e flexíveis, que compreendiam os textos. Por que a diferença, dentro de grupos relativamente homogêneos, de classe média, há anos na mesma escola, cursando a mesma série e com hábitos (declarados) semelhantes de leitura? A nossa pesquisa sugere que a história de leitura do aluno, as práticas de letramento de seu grupo familiar são extremamente relevantes e deveriam ser levadas em conta pela escola.

O nosso trabalho sugere também que as aulas de leitura sejam constituídas não só de estratégias de incentivo à leitura, mas de atividades de análise e discussão de

aspectos da textualidade através de questões específicas que estimulem tanto a ativação do conhecimento prévio dos alunos quanto a sua capacidade para fazer inferências desde que apoiadas nos aspectos morfo-sintáticos, semântico-pragmáticos, estruturais do texto para assim perceberem as diversas funções dos elementos textuais na atribuição de intencionalidade, na procura de explicações e causas, na mera identificação de uma informação.

Na situação experimental de nosso desenho de pesquisa, as questões revelaram ser uma eficaz estratégia de compreensão, mesmo para os alunos que possuíam poucas leituras extra-classe. Na maioria das vezes que esse recurso foi aplicado, os alunos refletiram e construíram conhecimentos. Como pudemos observar na análise dos dados nos capítulos 4 e 5, numa situação de avaliação, que não tinha o objetivo de ensinar, as questões formuladas encaminharam o conhecimento dos alunos para chegarem à compreensão. Sendo assim, podemos supor que se perguntas facilitadoras fossem elaboradas em contexto de construção do conhecimento da aula, especificamente da aula de leitura, os resultados seriam surpreendentes, extremamente proveitosos para os alunos.

Assim, uma implicação pedagógica importante de nosso estudo é que a leitura na sala de aula deveria ser mediada por questões que levem a fazer inferências partindo da base textual e que, como andaimes, ofereçam suporte aos leitores no processo de construção do conhecimento. Quando os alunos são auxiliados na utilização de elementos do texto na compreensão, sentem-se motivados a ler mais, pois ninguém gosta de realizar uma tarefa que lhe é custosa ou não lhe faz sentido. Ao desenvolver estratégias de compreensão e, conseqüentemente, viabilizar a

compreensão, as estratégias de incentivo à leitura talvez não sejam tão necessárias, já que acreditamos que os alunos, por vontade própria, procurarão ter mais contato com o meio escrito quando este já não lhes for um mistério ou uma dificuldade.

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| 1 – Texto “Muita gente sabe ler, mas pouca gente sabe ler bem”. (1A e 1B) | 162 |
| 2 - Instruções de uso do Passaporte | 164 |
| 3 – Reprodução do Passaporte | 165 |
| 4– capa do livro de crônicas | 167 |
| 5– crônica <i>Detalhes</i> | 168 |
| 6 - texto da Barsa, utilizado na microcena | 169 |
| 7– capa do Almanaque Abril | 170 |
| 8 - Capa da revista Próxima Viagem | 171 |
| 9 - capa da revista Dinheiro | 172 |

TEXTO (ORIGINAL) DISTRIBUÍDO PELA ESCOLA

ANEXO 1 A

CONTINUAÇÃO

ANEXO 1 B

EXEMPLO DE PREENCHIMENTO DO PASSAPORTE

ANEXO 3 B

CRÔNICA *DETALHES* (diagramação apresentada aos alunos)

ANEXO 5

**PÁGINA DA BARS COM TEXTO INFORMATIVO
SOBRE ANALFABETISMO EM 1970
(NO SUB-ITEM *INSTRUÇÃO E RELIGIÃO*)**

ANEXO 6

CAPA DO ALMANAQUE UTILIZADO NA MICROCENA

ANEXO 7

CAPA DA REVISTA UTILIZADA NA MICROCENA

ANEXO 8

CAPA DA REVISTA UTILIZADA NA MICROCENA

ANEXO 9

SUMMARY

Based on a socio-interacionist concept of language and reading, this dissertation investigates the relationship between the habit of reading and text comprehension, examining the common sense hypothesis that states that "those who read more are able to understand better".

We used a semi-experimental methodology, setting up two school reading scenes where 18 elementary students (5th grade) from a private school in the city of São Paulo participated. Based on the number of books read (among other factors), students were classified as "regular or frequent readers" (more than 8 book read per year) or "non-regular or infrequent readers" (1 book read per year or less). To guide the "scene construction" process, the students were individually interviewed. The data for analysis came from the verbal protocols recorded during these interviews.

After comparing story and informative text comprehension strategies used by the students we conclude that there were no major differences in the reading results of students from either group, although there were differences in the degree of familiarity with the literacy practice involved.

Finally, the results achieved suggest an important pedagogic implication, namely that habitual reading plays an important role in the development of intertextuality perception and text analysis, but is not enough to develop efficient comprehension strategies, which require teacher support and specific activities.

Keywords: 1. Reading, 2. Comprehension, 3. Learning

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A L.C.(1999) **O papel da intertextualidade na construção da leitura crítica.** Dissertação de mestrado. IEL, UNICAMP.
- AZEVEDO, D.G. (1990). **Palavra: verso e reverso 5.** são Paulo: FTD. (livro didático)
- BAKHTIN, M. (1995) **Marxismo e filosofia da linguagem.** S.P.: Hucitec.
- _____.(1997) *Os gêneros do discurso.* In: **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes.
- BAMBERGER, R. (1995) **Como incentivar o hábito de leitura.** 6ª ed. São Paulo: Ática. (Série educação em ação)
- BARROS, D. P. (1994) *Dialogismo, polifonia e enunciação.* In: BARROS, D. e FIORIN (org). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade.** São Paulo: Edusp
- BARTON, D & HAMILTON, M.(1998). *Understanding literacy as social practice.* In: BARTON, D. **Local Literacies. Reading and writing in one community.** London: Routledge.
- BATISTA, A A G.(1999) *Os professores são “não-leitores”?* In: MARINHO, M. (org).**Leituras do Professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras. p.23-78
- CLAY, M. & CAZDEN, C. B.(1966) *Uma interpretação vigotskiana do Reading Recovery.* In MOLL, L. C. (org.) **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas. p. 202-217.

- CHARTIER, R.(1996) *Do livro à leitura*. In Chartier, R.(org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Editora Estação Liberdade.
- CÓCCO, M.F. & HAILER, A. (1994). **ALP 5: análise, linguagem e pensamento: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista**. São Paulo: FTD. (livro didático)
- COELHO, B. (1997) **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ed. Ática.
- COSTA, S. (2000). **Interação e letramento escolar: uma (re) leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: Musa editora.
- COSTA, D. (2001). **A construção de gêneros secundários na educação infantil: a emergência dos gêneros Notícia e Verbete**. Dissertação de mestrado, IEL, UNICAMP.
- COSTE, D. (1997) *Leitura e Competência Comunicativa*. In: Galves, Orlandi & Otoni (orgs.) **O texto: leitura e escrita**. São Paulo: Pontes
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (sem data) *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita*. (mimeo)
- ECO, Umberto (1997) **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes.
- FERREIRO, E. & PALÁCIO, M. (1990) **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOUCAMBERT, J. (1994) **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas

FREIRE, P. (1997) **A importância do ato de ler**. 33.ed. São Paulo: Cortez.(Coleção questões da nossa época; v.13)

GERALDI. (1999 a) *Unidades básicas do ensino de Português*. In: GERALDI (org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática. (p 59-79)

_____ (1999 b) *Prática de leitura na escola*. In: GERALDI (org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática. (p 88-103)

GOODMAN, K. S.(1976 a). *Reading: a psycholinguistic guessing game*. In: SINGER, H. & RUDELL, R. B. (orgs). **Theoretical models and Processes of reading**. Newark, Del.: International Reading Association. USA

HEATH, S. (1986) *Critical factors in literacy development*. In: de CASTELL, S. LUKE, A, EGAN, K (org). **Literacy, society and schooling a reader**. Cambridge, CUP.

_____. (1982). *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*, **Language in Society**,11: 49-76.

KATO, M. (1985). **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1995) **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 5^a ed. São Paulo: Ática.

KINTSCH, W & van DIJK, T.A (1978) *Toward a model of text comprehension and production*. **Psychological Review**, 85, (5), 363 – 394.

KLEIMAN, A. (1989) **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Pontes.

_____. (org.) (1995) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado Aberto.

_____. (1997) *Análise e produção de textos*. In: PEREIRA, M.T.G. (org.) **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: Eduerj.

_____. (1998 a) **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes.

_____. (1998 b) *Competência, Prática e aprendizagem na escola*. **Anais do Colóquio Internacional Pesquisa, Ensino de Línguas estrangeiras e Mercado: Encontros e espaços/ USP**.

_____. (1998 c) *O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada*. In: SIGNORINI, I.(org.) **Lingüística Aplicada e transdisciplinariedade**. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (1999 a) **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes.

_____ & Moraes (1999 b) **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. (1999 c) *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, R. (org). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras

_____. (2001) *Ensino de Português: a formação do professor leitor, autor e analista de textos*, do projeto PREPES VIRTUAL- educação sem distância (Texto em xérox)

KOCK, I.V. (2000) **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Editora Contexto.

_____. (1997). **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Editora Contexto.

_____. (1995) **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Editora Contexto, 1ª edição 1992.

De LEMOS, C. T.G. (1986) *Interacionismo e aquisição da linguagem*_ **D.E.L.T.A.** Vol. 2, número 2, p. 231 – 248

LUNZER, E. & GARDNER, K. (1984). **Learning from the written word**. London: Oliver & Boyd

MAINGUENEAU, D.(2001) *A cena da enunciação*.In: **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, L.A.(1996 a). *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* In: **Em Aberto**, Brasília, ano16, n.69, jan./mar

_____ (1996 b) *O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto*. In: **Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste**. Nº 18, 22/11/1996

MOITA LOPES, L.P. (1996) *Um modelo interacional de leitura e Leitura e ensino de línguas clássicas*. In. **Oficina de Lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de letras

ROCHA, R . **NOVA ESCOLA**. Ano XII, no 112, maio de 1998.

- PAES DE BARROS, A R. M. & ROJO, R. (1984). *Convergência e divergência em leitura: reflexões sobre uma análise de resumos*. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Número 4, pág 47 a 61
- PENNAC, D. (1997) **Como um romance** [trad.]. Rio de Janeiro: Rocco.
- PERSON, P.D. & STEPHENS, D. (1994) *Learning about literacy: a 30-year journey*. In: SINGER, H. & RUDELL, R. B. (orgs). **Theoretical models and Processes of reading**. Newark, Del.: International Reading Association. USA. (p.22-40)
- POSSENTI, S. (1990) *A leitura errada existe*. In: **Estudos Lingüísticos: Anais de Seminários do GEL XIX**. Bauru, Unesp/Gel.
- _____. (1991) *Ainda a leitura errada*. In: **Estudos Lingüísticos: Anais de Seminários do GEL XX**. Franca, Unifran/Prefeitura Municipal de Franca/GEL.
- PRETI, D. (org) (1986). **A linguagem falda culta na cidade de São Paulo: Materiais para seu estudo**. São Paulo: T A Queiroz: Fapesp. (p. 9 e 10)
- RUDELL, R. & UNRAU, N. (1994) Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. In: SINGER, H. & RUDELL, R. B. (orgs). **Theoretical models and Processes of reading**. Newark, Del.: International Reading Association. USA (p.996-1055)
- RUDIO, F.V. (1999) **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 26 ed. Petrópolis: Ed. Vozes.
- RUMELHART, D.(1980) *Schemata: the building blocks of cognition*. In: SPIRO, R.J. et al (ed). **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc. p. 33-58.

De SÁ, J. **A crônica**. São Paulo: Ed. Ática, série princípios.

SÃO PAULO (1991) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O texto: da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. São Paulo: CENP/SE.

_____ (1991) **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1 grau**. São Paulo: CENP/SE.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (1988) *Projeto Arte-IN: preparando o educador para interagir nas programações da biblioteca escolar*. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo: FEBAB, 20(1/2), [p.45-56].

SERRANI-INFANTE, S. (1994). *Análise de ressonâncias discursivas em microcenas para estudo da identidade lingüístico-cultural*. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, (24): 79-90, Jul/Dez.

SILVA, L.L.M. (1999). *Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano*. In: GERALDI (org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática. (p. 82-87)

SMITH, Frank. (1988). **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOARES, M.(1997) **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15ª ed. São Paulo: Ática.

_____. (1999) **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

TERZI, S. (1995) **A construção da leitura**. Campinas: Pontes

- _____.(1984). *Propostas de aquisição das regras de redução semântica: um exame crítico*. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Número 4, pág 37 a 46.
- TERZI, S. & KLEIMAN, A (1985) *Fatores determinantes na elaboração de resumos: maturação ou condições da tarefa?* **D.E.L.T.A.** vol. 1, números 1 e 2 , p.17 a 35
- Van DIJK, T.A (1992) **Cognição, discurso e interação**. (apresentação e org. Ingedore Koch) São Paulo: Contexto
- Van DIJK, T.A. & KINTSCH, W.(1983) **Strategies in Discourse Comprehension**. Orlando, Flo: Academic Press.
- VIGNER, G. (1997) *Intertextualidade, norma e legibilidade*. In: Galves, C., (Org.). **O Texto. Escrita e Leitura**. Campinas: Pontes Editores.
- VILLARDI, R. (1997). **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark
- VYGOTSKY, L. S. (1989) **Pensamento e linguagem**. [trad.]. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1984) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- ZILBERMAN, R. (1996) *No começo, a leitura*. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar.