

Carmen Helena Moscoso Lobato

**LEITURA NO SEGUNDO GRAU: A APROPRIAÇÃO COMO
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA MACROESTRUTURA
DO TEXTO**

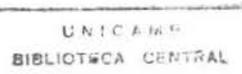
Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada, na Área de Ensino-Aprendizagem
de Língua Materna.

Orientadora: Profª Drª Sylvia Bueno Terzi
(UNICAMP/IEL)

Campinas

UNICAMP

1995



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	I/UNICAMP
	L781L
V.	Es.
TOMB.	BC/26456
PROC.	667/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 33,00
DATA	16/04/96
N.º CPD	

CM 00082868-6

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

L781L

Lobato, Carmen Helena Moscoso

Leitura no segundo grau: a apropriação como processo de construção da macroestrutura do texto / Carmen Helena Moscoso Lobato. - - Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador: Sylvia Bueno Terzi

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2.* Macroestrutura textual. 3.* Apropriação do texto. I. Terzi, Sylvia Bueno. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da linguagem. III. Título.

**LEITURA NO SEGUNDO GRAU: A APROPRIAÇÃO COMO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA MACROESTRUTURA DO TEXTO**

Carmen Helena Moscoso Lobato

Aprovado em 16/11/95

BANCA EXAMINADORA

SBTerzi

Profª Drª Sylvia Bueno Terzi (Orientadora)

Ingedore WKoch

Profª Drª Ingedore Grunfeld Villaça Koch

Angela B Kleiman

Profª Drª Angela Bustos Kleiman

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por *Carmen Helena*

Moscoso Lobato

e aprovada pela Comissão Julgadora em

16/11/95

Prof.ª Dr.ª Sylvia Bueno Terzi

***Ao Rafael e à Rafisa,
heróis da separação.***

AGRADECIMENTOS

Às Profas. Ângela Kleiman e Ingedore Koch, pelos caminhos apontados no momento do exame de qualificação.

Às professoras e aos alunos do CEFET/MA, pela colaboração durante a pesquisa.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

À FAPEMA, pelo apoio no final do trabalho.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Sylvia Terzi, pelos traços profundos no trabalho e na vida.

A meus pais, Lobato, Glorinha e Salete, pela vigília.

Ao Fa e à Fi, por suportarem a distância.

À Denise Lino, pela divisão das queixas, dos sorrisos e da nordestinidade.

À Lúcia Billerbeck (Marie), pelo incentivo no começo do fim.

À Angélica e à Sheila, pelo companheirismo nesses anos.

À Nazaré e à Roseana, pela distante presença amiga.

Ao Hermas, pela mão.

Ao Will, pela Mudança dos Ventos.

Sumário

Introdução	9
Capítulo 1 - O que é ler um texto: aspectos teóricos da pesquisa	12
1.1 - As várias concepções de leitura	12
1.2 - O modelo de compreensão do discurso de van Dijk e Kintsch.....	21
1.2.1 - A noção de macroestrutura e a compreensão do discurso.....	26
1.2.2 - As macroestratégias contextuais.....	28
1.2.3 - As macroestratégias textuais.....	32
Capítulo 2 - Investigando o processo de leitura: aspectos metodológicos da pesquisa	36
2.1 - Os leitores.....	37
2.2 - Instrumentos de coleta de dados.....	39
2.2.1 - A tarefa de protocolo verbal.....	39
2.2.2 - A atividade de elaboração de resumos.....	42
2.2.3 - Os questionários e as entrevistas.....	43
Capítulo 3 - O texto e suas leituras: o processo de apropriação na construção da macroestrutura textual	45
3.1 - A apropriação do texto.....	47
3.2 - Formas de apropriação manifestadas pelos alunos.....	52
3.2.1 - A apropriação como resultado da construção de uma macroestrutura a partir da reformulação das informações textuais.....	55
3.2.2 - A apropriação como resultado da transformação de uma macroproposição textual de nível inferior em macroestrutura do texto.....	59
3.2.3 - A apropriação manifestada nos resumos elaborados pelos alunos.....	66

Capítulo 4 - Problemas de leitura: dificuldades no processamento lingüístico como um dos elementos determinantes da apropriação do texto.....	73
4.1 - Os conceitos de leitura e de texto e o fenômeno de apropriação.....	74
4.2 - A dificuldade para processar elementos da superfície textual.....	84
4.2.1 - A reanálise do texto.....	86
4.2.1 - Problemas de compreensão da metáfora.....	88
4.2.1 - Problemas de compreensão do léxico.....	98
Capítulo 5 - Conclusão	110
Anexos.....	115
Referências Bibliográficas.....	125

Resumo

Este trabalho teve como objetivo investigar o processo de leitura de alunos do ensino de segundo grau, apontando para alguns problemas de compreensão manifestados nesse nível de escolarização e seus possíveis fatores determinantes. Como categoria de análise, foi utilizado o processo de construção da macroestrutura textual (van Dijk e Kintsch, 1983), aspecto formal da coerência global do texto. A investigação, realizada em cinco turmas de alunos de uma escola pública de segundo grau, teve por base dados coletados a partir de protocolos verbais de leitura, resumos de textos lidos e respostas a questionários e entrevistas. Os resultados da pesquisa mostram que os alunos apresentam sérias dificuldades para inferir as macroestruturas dos textos lidos e apontam para o fenômeno de apropriação do texto como a principal consequência dessas dificuldades. Dos problemas que podem ter causado a apropriação do texto, foram analisadas duas dificuldades evidenciadas para processar elementos da superfície textual: a presença, no texto, de expressões metafóricas e de léxico desconhecido. Em todo o processo de leitura, as estratégias utilizadas pelos sujeitos parecem refletir conceitos construídos a partir das práticas escolares.

Palavras-chave: leitura - macroestrutura textual - apropriação do texto

INTRODUÇÃO

A experiência em sala de aula de segundo grau nos mostrava que, apesar dos vários anos de escolarização, os alunos ainda apresentavam sérias dificuldades de leitura. Entre os problemas que manifestavam, estava a dificuldade para inferir adequadamente os temas dos textos que lhes eram apresentados para leitura, habilidade básica no desempenho do leitor. Embora se levantassem, intuitivamente, as causas desse problema, julgamos necessário desenvolver uma pesquisa sistemática da questão para que, caracterizando e analisando a dificuldade, fosse possível buscar soluções para a sua superação.

Os trabalhos encontrados na literatura sobre o desenvolvimento de leitura na escola concentram-se, principalmente, no período da alfabetização e nas séries iniciais do primeiro grau (Mason, McCormick e Bhavnagri, 1986; Greer e Mason, 1988; Lartz e Mason, 1989; Kleiman, 1989b e 1993; Terzi, 1995a e b), o que se justifica porque, constituindo-se esses momentos no início da construção da leitura na escola, são fundamentais para a formação do leitor. Esses trabalhos, entretanto, não respondiam diretamente as nossas indagações decorrentes do interesse nos problemas de leitura dos alunos do segundo grau.

As pesquisas sobre a leitura no segundo grau (Fraga Rocco, 1981; Malard, 1985; Aguiar e Bordini, 1988; Zinani, 1991; Zilberman, 1991; Paulino e

Walty, 1994), por outro lado, destinam-se, principalmente, ao ensino de Literatura, o que, da mesma forma, não atendia nossos interesses de pesquisa. Havia, então, a necessidade de uma investigação que caracterizasse as habilidades de leitura apresentadas pelos alunos desse nível e, conseqüentemente, as suas limitações, a fim de que se pudesse oferecer condições adequadas para a superação das dificuldades, bem como para a continuidade do desenvolvimento desses leitores.

O objetivo desta pesquisa foi, assim, o de investigar como alguns alunos de segundo grau construíam um sentido para o texto escrito, especificamente a macroestrutura textual (van Dijk e Kintsch, 1983), através da análise das estratégias de compreensão que utilizavam durante a leitura, apontando para os problemas manifestados nesse procedimento. Estudar a construção da macroestrutura textual pelos leitores significaria conhecer alguns aspectos básicos das habilidades de leitura dos alunos e, assim, poder entender melhor as suas principais dificuldades de compreensão.

Para explicitar as estratégias de leitura utilizadas pelos sujeitos na construção da macroestrutura do texto, recorreremos ao modelo estratégico de compreensão de van Dijk e Kintsch (op. cit.), por considerá-lo adequado para descrever a complexidade desse fenômeno. Destacamos, do modelo, a noção de macroestrutura para explicar o sentido que os sujeitos construíam, a nível global, para o texto. Os pressupostos teóricos da pesquisa encontram-se no Capítulo 1.

Quanto aos aspectos metodológicos, por se constituir esta em uma pesquisa que buscava, principalmente, analisar estratégias de compreensão do texto escrito, os dados foram coletados a partir de protocolos verbais (Cohen, 1986; Faerch e Kasper, 1987; Cavalcante, 1989; Kleiman, 1989a) e elaboração de

resumos (Terzi, 1984; Elias, 1985; Kleiman e Terzi, 1989). Foram levantadas, ainda, informações a respeito dos conceitos de leitura e de texto dos alunos, através de questionários e entrevistas, dados que ampliariam o conhecimento sobre o objeto que pretendíamos investigar, apontando para possíveis ligações entre essas informações e o comportamento de leitura manifestado pelos sujeitos. Os procedimentos de coleta de dados da pesquisa estão expostos no Capítulo 2.

Os Capítulos 3 e 4 deste trabalho constituem-se dos resultados das análises realizadas. O Capítulo 3 trata dos processos de construção da macroestrutura textual apresentados pelos alunos, apontando para o fenômeno de apropriação do texto (Terzi, 1995b) como o principal resultado de suas estratégias de leitura; e, no Capítulo 4, procuramos caracterizar um dos fatores que gerou a apropriação do texto: a dificuldade dos leitores para processar alguns elementos da superfície textual, a metáfora e o léxico desconhecido no texto.

As conclusões a que chegamos a respeito dos principais problemas de construção da macroestrutura textual manifestados pelos alunos do ensino do segundo grau pesquisados são apresentadas no Capítulo 5.

CAPÍTULO 1

O QUE É LER UM TEXTO: ASPECTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1.1 - As várias concepções de leitura

O ato de ler tem sido estudado por diferentes áreas de conhecimento (Linguística, Psicologia, Inteligência Artificial, Pedagogia etc.), gerando trabalhos que enfatizam os diversos aspectos desse processo. De acordo com o foco de pesquisa de cada um desses campos teóricos e, mesmo, dentro de uma mesma área, conforme o aspecto analisado, o conceito de leitura sofre variações, resultantes dos diferentes pontos de vista dos pesquisadores.

Paralelamente às diferentes formas de considerar o mesmo objeto, no caso a leitura, existe ainda a ampliação do conhecimento sobre esse mesmo objeto, que vai modificando antigas concepções, através do desenvolvimento de pesquisas que procuram superar as dificuldades dos trabalhos anteriores. Nessa perspectiva, o conceito de leitura, pressuposto nas diversas maneiras de abordá-la em diferentes momentos da pesquisa, passa por variações, algumas vezes possíveis de aproximação e em outras, com traços profundamente contraditórios.

Gough (1985)¹, por exemplo, concebe a leitura basicamente como uma atividade de decodificação de signos lingüísticos. Diz o autor:

In the model I have outlined, the Reader is not a guesser. From the outside, he appears to go from print to meaning as if by magic. But I have contended this is an illusion, that he really plods through the sentence, letter by letter, word by word... (p. 683)

Tal modelo, considerado o mais extremo dos modelos ascendentes de leitura (Montaner, 1982; Kato, 1986; Kleiman, 1989b), descreve os eventos seqüenciais do comportamento do leitor durante um segundo de leitura, explicitando os processos que ligam cada um desses eventos. Gough enfatiza, portanto, o aspecto mecânico do ato de ler: a leitura, para ele, consiste na decodificação serial (reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças) de um texto totalmente determinado, sem nenhuma referência a quaisquer dos aspectos interativos (leitor/texto/autor ou cognitivos/lingüísticos/sociais) envolvidos no processo.

Numa perspectiva radicalmente contrária à de Gough, situa-se a visão de leitura de Goodman (1970). Diz esse autor:

Reading is a psycholinguistic guessing game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and identification

¹ Trabalho originalmente publicado in: KAVANAGH, J. F. e MATTINGLY, I. C. (orgs). Language by ear and by eye. Cambridge, Mass, The MIT Press, 1972.

of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time. The ability to anticipate that which has not been seen, of course, is vital in reading, just as the ability to anticipate what has not yet been heard is vital in listening. (p. 108)

Definindo a leitura como um jogo psicolingüístico de adivinhação, Goodman descreve, em seu modelo, os processos envolvidos na formulação das hipóteses de leitura (guesses), consideradas fundamentais no processamento do texto. Para este pesquisador, a leitura não se constitui num processo serial e exato de decodificação de marcas gráficas do texto, visto que nem todas as informações aí presentes são percebidas durante a sacada (movimento dos olhos durante a leitura). É o conhecimento armazenado na memória do leitor, ativado pelas hipóteses prévias, que permite completar as “lacunas da percepção”.

Em relação ao conceito de leitura pressuposto no trabalho de Gough, a formulação de Goodman representa uma mudança em direção aos trabalhos mais modernos sobre o tema (van Dijk e Kintsch, 1983; Smith, 1989): de decifrador de sinais gráficos, o leitor passa a interagir com o material escrito, na medida em que o seu universo cognitivo participa ativamente do processo de compreensão. O texto, por outro lado, deixa de ser um objeto totalmente determinado, visto que o leitor, apoiado em seu conhecimento prévio, apenas utiliza suas pistas para levantar e confirmar hipóteses, o que pode levar a leituras diferenciadas de um mesmo material escrito.

Smith (1989)², seguindo uma linha teórica semelhante à de Goodman no que diz respeito à importância dada à predição no processo de compreensão, considera que a melhor estratégia de leitura é procurar o significado do material escrito, sem preocupação com a decodificação de sinais gráficos. Para ele:

A compreensão do texto é uma questão de ter questões relevantes a fazer (que o texto pode responder) e de ser capaz de encontrar respostas a pelo menos algumas destas questões ... (p.200). Assim, a base da leitura fluente é a habilidade para encontrar respostas, na informação visual da linguagem escrita, para as questões particulares que estão sendo formuladas. (p. 202)

Essas perguntas representam as expectativas do leitor em relação ao que será encontrado no texto, formuladas a partir de um objetivo de leitura.

Acrescenta ainda o pesquisador que o texto é o ponto de interação entre leitor e autor, visto que, além do interesse particular do primeiro, as marcas de argumentação deixadas pelo autor também orientam o desenvolvimento das expectativas de leitura. Essas marcas devem sinalizar, no texto, as intenções do autor. Para Smith, *“uma habilidade particular de escritores talentosos é levar os leitores a formularem as questões que consideram apropriadas”* (op. cit.: 202), o

² A primeira edição desse trabalho data de 1971.

que consistiria em orientar adequadamente a busca de suas intenções ao escrever o texto.

Embora semelhante à teorização de Goodman, o trabalho de Smith avança no que diz respeito à interação na leitura. Com a introdução da função do autor no processo de compreensão de textos escritos, há um deslocamento da relação leitor/texto para a interação leitor/autor, característica dos modelos atuais de leitura.

Próxima à de Smith, encontra-se a visão de Marcuschi (1984), para quem a leitura:

...é um processo de seleção que se dá como um jogo com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. (p. 21)

Para ele, a atividade de leitura é muito mais complexa do que a decifração de um "sentido literal" do texto. Partindo do input lingüístico e apoiando-se em seu conhecimento prévio, o leitor atribui intenções ao autor através de elaborações semânticas, pragmáticas, lógicas e culturais, entre outras. O texto, assim, embora seja o ponto de apoio para a compreensão, só terá sentido a partir da interpretação do leitor.

Evoluindo dessa abordagem predominantemente cognitivista para uma concepção mais social de leitura, sugere Marcuschi (1991) que:

...se tome o ato individual da leitura como uma prática social (...) pois os textos conversacionais ou escritos são socialmente produzidos e recebidos. Em todos eles há camadas proposicionais que restringem a liberdade individual. (p. 39 - 55)

São ressaltados agora os aspectos sociais, ideológicos e antropológicos da leitura, pois, segundo a nova concepção do pesquisador, embora individual, o ato de ler encontra-se submetido às regras e condições das práticas sociais. Essa é uma abordagem comumente assumida por teóricos da área em trabalhos atuais (Batista, 1991; Del'Isola, 1991; Kleiman, 1993; Terzi, 1995a e b).

Deslocamento teórico semelhante realiza Kleiman quando, de uma ênfase cognitivista, passa a tratar a leitura no âmbito mais social. Em 1989, encontramos a pesquisadora afirmando que:

...a atividade de leitura é uma interação à distância entre leitor e autor via texto (...) o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões (...) o autor (...) busca, essencialmente, a adesão do leitor (...) , organizando e

deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo. (p. 65)

A compreensão em leitura, nessa abordagem, depende, em grande parte, da atividade cognitiva do leitor e da sua capacidade de analisar (e sintetizar) as pistas formais que sinalizam a intenção do autor.

Em trabalho de 1993, Kleiman expande o conceito de leitura para:

...uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu a nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (p. 10)

Desta forma, Kleiman enfatiza a relação entre o leitor e o seu espaço social, passando este a determinar o tipo de leitura que pode ser feito de um texto.

Soares (1991), seguindo a linha social de pesquisa sobre o ato de ler, propõe uma “olhada de fora” sobre esse processo, do ponto de vista da ordem social. Seu foco de análise coloca a leitura como:

...interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura

social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros. (p. 18)

Para ela, as condições sociais determinam tanto o acesso à leitura quanto a sua própria produção, aspectos que deverão ser obrigatoriamente analisados ao ser tratada a questão.

Na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, abordagem teórica que trata das determinações sócio-histórico-ideológicas dos processos de significação, Orlandi (1991) discute a leitura para tentar mostrar como, no funcionamento da ideologia, o leitor se instala no processo de produção de sentidos, participando da história desse processo. Para tanto, ela acata como pressuposto que a leitura é parte constitutiva dos processos de significação, pois, segundo a autora:

...quando lemos estamos participando do processo sócio-histórico de produção dos sentidos (...) estamos fazendo parte de um processo do qual resulta a institucionalização dos sentidos. (p. 59)

A leitura, nessa perspectiva, é vista como produção e estudá-la significa dar conta dos processos e das condições sócio-históricas de sua produção.

Nas variadas formas de questionar a leitura apresentadas até aqui, podemos perceber que, em cada uma das diferentes perspectivas, é enfatizado um

aspecto do processo. Dada a complexidade do ato de ler, são muitos os aspectos a serem observados quando tratada a questão: desde o contato direto dos olhos com o material gráfico até as condições sociais em que se dá a interação leitor/autor através do texto, muito tem que ser analisado para que possa ser construído um conhecimento amplo sobre esse objeto. Assim, embora aparentemente excludentes em alguns casos, parece-nos que os diferentes pontos de vista da pesquisa sobre leitura compõem esse conhecimento. Não pode ser negada, por exemplo, a importância do reconhecimento dos sinais gráficos do texto para sua compreensão, embora não seja possível absolutizar essa importância, como pretendeu Gough (1985). Por outro lado, o universo cognitivo do leitor, seus objetivos, interesses, experiências, têm um papel fundamental na construção do sentido do texto (Goodman, 1970; Marcuschi, 1984; Kleiman, 1989a, Smith, 1989). E, finalmente, como leitores, autores e textos não existem *in vacuo*, mas inseridos em situações específicas, no interior do contexto sócio-cultural mais geral (van Dijk e Kintsch, 1983), não é possível ignorar o componente social da leitura (Marcuschi, 1991; Soares, 1991; Orlandi, 1991; Kleiman, 1993; Terzi, 1995a e b).

Dessa reflexão resulta um conceito de leitura que achamos adequado à forma como pensamos a questão: leitura é um processo de interação leitor/autor que se dá com base no texto escrito, mas que extrapola essa materialidade lingüística, na medida em que aspectos cognitivos e sociais constituem todo o processo. Nessa perspectiva, o texto, embora tenha uma existência anterior à sua leitura, não contém, em si, um sentido. Este é construído durante a leitura, o que torna importante entender como esta se realiza.

1.2 - O modelo de compreensão do discurso³ de van Dijk e Kintsch

Vários pesquisadores da área de leitura têm procurado formalizar o processo de compreensão (Goodman, 1970; Gough, 1972; van Dijk e Kintsch, 1983), tentando descrever, nos modelos que constroem, os procedimentos do leitor proficiente diante do material escrito. Neste trabalho, a compreensão será focalizada a partir do modelo estratégico de van Dijk e Kintsch (1983), por acreditarmos que, dentre aqueles que examinamos, ele seja o mais adequado para descrever esse fenômeno. Embora esteja voltado para o leitor ideal e explicita com maior ênfase os aspectos cognitivos da leitura, é o modelo mais abrangente de todos, uma vez que engloba também o componente sócio-cultural da leitura. Das estratégias de leitura previstas pelo modelo, destacamos aquelas de construção da macroestrutura do texto, as macroestratégias, para entender os procedimentos dos sujeitos da pesquisa para inferir os temas dos textos com os quais trabalharam.

Enquanto algumas propostas de formalização do processo de leitura enfatizam aspectos isolados da compreensão, o modelo de van Dijk e Kintsch (op. cit.) procura dar conta dos vários fatores que o constituem: o seu pressuposto geral é que a compreensão é um processo de construção de uma representação mental significativa do discurso, com base nas informações textuais e contextuais que o leitor tem à sua disposição, bem como a partir do seu objetivo de leitura, valores, crenças e lugar social. O objetivo final do processo é a construção

³ Não nos deteremos na distinção que é feita na literatura entre discurso e texto. Consideraremos o termo discurso como sinônimo de texto oral ou escrito, conforme empregado no modelo.

dessa representação na memória do leitor, da forma mais rápida e eficaz possível, através do uso estratégico dessas informações.

Os pressupostos básicos do modelo são, então, de ordem cognitiva e contextual. Os pressupostos cognitivos indicam que, durante a leitura, é construída uma representação mental dos eventos apresentados no texto, que constitui a compreensão do que é lido (pressuposto construtivista). A construção dessa representação se dá a partir da interpretação (pressuposto interpretativo) das informações que vão sendo processadas (pressuposto on-line). Por outro lado, o processamento on-line ocorre com base no universo cognitivo do leitor, que inclui: o seu conhecimento prévio sobre os fatos do texto; valores, crenças e atitudes pessoais; bem como as motivações, objetivos e tarefas específicas do sujeito (pressuposto cognitivo ou conjuntura pressuposicional). As informações que permitem a construção da representação mental do texto, de diferentes naturezas (eventos textuais, contexto de produção do texto e pressuposições cognitivas), são utilizadas estrategicamente pelo leitor para que a representação mental seja construída o mais rápido e eficaz possível (pressuposto estratégico).

Quanto aos pressupostos contextuais do modelo, van Dijk e Kintsch, admitindo que os discursos não existem no vácuo, mas funcionam em situações específicas no interior de um contexto sócio-cultural mais amplo, postulam que a compreensão não envolve apenas o universo cognitivo do leitor, mas também aspectos sócio-culturais do contexto em que ocorre. Assim, da construção da representação mental do discurso, participam, ainda, componentes: da situação na qual ele está inserido, que interagem com os aspectos cognitivos do leitor (pressuposto de funcionalidade); dos possíveis atos de fala (pressuposto

pragmático) que têm lugar na interação (pressuposto interacionista), visto que a compreensão emerge de uma relação de interlocução, onde locutor e ouvinte, com objetivos e motivações próprias, interagem num dado contexto; e da situação social mais ampla na qual ocorre essa interação, com seus valores, crenças e convenções, que determinam e são determinados pelos discursos (pressuposto situacional).

Em trabalho de 1994, van Dijk fala ainda das representações mentais de eventos comunicativos específicos, os modelos contextuais, responsáveis pelo monitoramento (planejamento, execução, controle, compreensão etc.) das situações particulares de comunicação. Tais modelos constituem-se de representações episódicas, pessoais, construídas e/ou atualizadas durante as situações específicas de uso da linguagem, em permanente processo de mudança para se adaptarem ao contexto de interação. Além dos aspectos individuais dos participantes da interação comunicativa (conhecimentos, objetivos, expectativas etc.), dos modelos contextuais fazem parte representações partilhadas socialmente (atitudes e ideologias dos grupos sociais), bem como todos os outros elementos do contexto específico de interação.

No que diz respeito às propriedades gerais do modelo, van Dijk e Kintsch apresentam, como propriedade fundamental, o caráter estratégico da compreensão do discurso⁴ . Um modelo estratégico determina que a compreensão não ocorre pelo uso de informações diferentes (textuais e contextuais) em ordem fixa, mas pelo uso flexível das mesmas. Sendo assim, em se tratando do

⁴ O aspecto estratégico da compreensão de textos já vinha sendo formulado por vários estudiosos do processo de leitura (Spiro, 1980; Anderson, 1980; Adams, 1980 etc.)

processamento do material lingüístico do texto, por exemplo, não é feita uma análise de níveis diferentes (fonético, morfológico, sintático ou semântico), usados de forma isolada e serial, mas uma análise que os utiliza de maneira integrada. O modelo admite que a compreensão parta de palavras para sentenças simples e complexas e depois para estruturas textuais mais gerais; entretanto, há uma relação complexa no uso dessas diferentes unidades estruturais, na medida em que, ao mesmo tempo em que a compreensão de unidades mais simples leva ao processamento das mais complexas, estas permitem o processamento das primeiras a partir do reconhecimento de suas funções sintáticas, semânticas ou pragmáticas. Além do mais, o desenvolvimento de estratégias de compreensão não depende somente de informações textuais ou contextuais, mas também das características do leitor no que diz respeito a seus objetivos, motivações e conhecimento prévio, que orientarão a construção de uma representação mental mais próxima de seus interesses.

Segundo van Dijk e Kintsch, a estratégia geral de compreensão do discurso consiste na construção de uma base textual, definida como uma representação semântica do texto na memória episódica, partindo de proposições e relações entre proposições textuais. Duas subestratégias, de coerência local e global, permitem que a construção dessa representação seja eficaz. Com essa base textual, é construída uma representação da situação (acontecimentos, ações, pessoas etc. aos quais o texto se refere) na memória episódica. O modelo prevê, ainda, a existência de um sistema de controle que organiza todas as estratégias usadas para a compreensão do discurso.

Com esses pressupostos e propriedades, o modelo apresenta os seguintes componentes: estratégias proposicionais, estratégias de coerência local, macroestratégias e estratégias esquemáticas. São apontadas, ainda, estratégias de produção, estilísticas, retóricas, de processamento de informações não-visuais e de conversação, as quais os pesquisadores não se propõem a incluir no modelo, mas sugerem que sejam levadas em consideração sempre que se apresentem como elementos determinadores da compreensão.

O conjunto de estratégias previsto pelo modelo se refere a diferentes níveis de compreensão: são delineadas desde estratégias de compreensão de palavras até as de inferência de um tema geral para o texto. Embora haja a interdependência dos vários níveis de compreensão, é possível caracterizar grupos diferentes de estratégias, de acordo com o nível a que se aplicam, o que permite apontar para estratégias inferiores e superiores (macroestratégias) de compreensão.

Embora o modelo focalize o leitor ideal, consideramos que ele seria adequado a nossos propósitos. Para perceber as habilidades de leitura dos alunos da pesquisa, julgamos importante analisar as macroestratégias de compreensão por eles desenvolvidas durante a leitura. A escolha dessa categoria de análise deveu-se ao fato de que, como pretendíamos caracterizar a macroestrutura que os sujeitos construíam para o texto escrito, essa seria a categoria básica que nos levaria a perceber o fenômeno. Os aspectos mais gerais da compreensão, percebidos no desenvolvimento de macroestratégias de leitura devem se constituir em procedimentos básicos de todo leitor, na medida em que a sua ausência impede que a compreensão se estabeleça de forma adequada. Dentre esses aspectos,

podemos citar, por exemplo, a necessidade de uma macroproposição orientadora da compreensão para a construção de um sentido para o texto, sem a qual não é possível organizar os seus diversos segmentos numa unidade significativa; e a importância do levantamento de uma hipótese de leitura, a partir de macroestratégias contextuais, antes mesmo que o texto seja lido, para a construção dessa macroproposição. Além disso, através da análise de macroestratégias, poderíamos perceber outras, visto que, pelo caráter imbricado do processo de compreensão, as estratégias de nível superior pressupõem o desenvolvimento das inferiores e vice versa. Desse modo, parece-nos clara a necessidade de perceber como o aluno do ensino de segundo grau constrói a macroestrutura de um texto para podermos caracterizar, de forma mais ampla, as suas habilidades de leitura. A teoria de van Dijk e Kintsch nos parece, pois, adequada a nossos propósitos.

1.2.1 - A noção de macroestrutura e a compreensão do discurso

A noção de macroestrutura foi levantada para explicar, em termos de estrutura semântica e de forma abstrata, o conteúdo global de um texto (van Dijk, 1972/1977; van Dijk e Kintsch, 1983). Estudar a macroestrutura textual implica, portanto, descrever as possíveis regularidades dos complexos aspectos psicológicos envolvidos no desenvolvimento de macroestratégias de inferência do sentido global do texto, cujo processo é determinado pelos diversos fatores da compreensão (internos e externos ao texto).

A macroestrutura de um texto, de natureza semântica, é uma estrutura hierárquica derivada do conjunto de diferentes níveis de macroproposições textuais, inferidas das seqüências de proposição explícitas ou inferíveis do texto. Sua realidade lingüística permite dizer, segundo van Dijk e Kintsch (1983), que ela é expressa do texto, na medida em que é sempre sinalizada na sua superfície, através de palavras ou sentenças temáticas, conectivos, pronomes, seqüências de sentenças, ordens de palavras etc.. A importância dessa observação está no fato de que é possível desconsiderar diferenças individuais, em termos de traços cognitivos e fatores sociais, ao sugerir princípios gerais para a inferência da macroestrutura com base na realidade lingüística do texto, embora esteja claro, pelos pressupostos do modelo, que os fatores extra-lingüísticos determinam essa inferência. Nesse sentido, a materialidade lingüística é um elemento regulador da construção da macroestrutura do texto, pois não é possível derivar uma macroproposição qualquer, se há marcas lingüísticas que orientam tal processo.

Quanto à importância da macroestrutura para a compreensão do texto, sabe-se que não é possível compreender seqüências de estruturas semânticas complexas sem uma estrutura de nível superior orientando tal processo, visto que os detalhes dessas seqüências, que derivam as proposições, só podem ser parcialmente recuperados, por questões de limite da memória. Entretanto, se essas seqüências de estruturas semânticas estiverem subsumidas por macroproposições estruturadas hierarquicamente, o grande número de detalhes semânticos ficarão organizados nessas macroproposições que, integrando as informações essenciais do texto, servirão de base para a compreensão de segmentos posteriores do discurso. Portanto, é crucial para a compreensão que

haja uma estrutura semântica de nível superior, a macroestrutura, orientando o seu desenvolvimento.

A partir desses fatos, segundo van Dijk e Kintsch, a macroestrutura constituir-se-á em: uma base semântica relativamente simples, mantida na memória de curto-prazo, para conectar seqüências de proposições; um esquema de organização dessas seqüências na memória episódica; uma pista para a atualização de conhecimentos necessários para a compreensão de longos trechos do texto e para a ocasional necessidade de recuperação de detalhes semânticos; e em uma estrutura que define as propriedades essenciais de um tipo de texto, necessárias para orientar o processamento das informações textuais subseqüentes, bem como para a realização de atividades cognitivas posteriores, tais como aprendizagem, recontagem, resumo etc.

Feitas essas considerações a respeito da noção da macroestrutura textual, passaremos a examinar as macroestratégias que permitem a sua construção. Essas constituem-se de processos de inferência do sentido global do texto, classificadas por van Dijk e Kintsch como macroestratégias contextuais e textuais.

1.2.2 - As macroestratégias contextuais

As macroestratégias contextuais são as estratégias de inferência da macroestrutura do texto, utilizadas já a partir das primeiras informações textuais,

com base no conhecimento de mundo armazenado na memória do leitor e, principalmente, no contexto de produção do discurso. Elas se constituem de predições a respeito do tema do texto, derivando uma macroproposição inicial, que será usada de forma descendente para a compreensão das sentenças textuais subseqüentes. Estas, por outro lado, ao mesmo tempo em que vão sendo processadas, confirmam ou reformulam as hipóteses que orientam a compreensão.

As macroestratégias desenvolvidas com base no conhecimento de mundo do leitor se referem ao levantamento de hipóteses sobre o curso dos acontecimentos presentes em um texto, com base nas regularidades dos eventos e ações do cotidiano. Em outras palavras, dado um certo tema sobre algum evento, é possível prever o que acontecerá porque nossos conhecimentos sobre condições e conseqüências levam ao levantamento de expectativas sobre o curso dos eventos textuais. Porque os textos se referem a mundos possíveis, reais ou ficcionais, que apresentam eventos ou ações de certa forma estereotipados, grande quantidade de informações sobre essas ações ou eventos já se encontram armazenadas na memória do leitor. Usando esse conhecimento, é possível antecipar o curso dos eventos textuais, mesmo daqueles textos menos previsíveis. Entre os conhecimentos armazenados na memória do leitor, está ainda aquele sobre tipos de texto, cujos tópicos, sendo determinados sócio-culturalmente, apresentam restrições, numa determinada época e lugar, com respeito aos temas a serem desenvolvidos. O leitor pode, então, hipotetizar o tema que será tratado por um determinado tipo de texto.

As informações do contexto de produção do discurso, que constituem a base principal de desenvolvimento das macroestratégias contextuais

de compreensão, funcionam como elementos que restringem progressivamente o conjunto de tópicos possíveis para cada tipo de texto. Porque os discursos não surgem do nada, mas de situações de interação dentro de um contexto sócio-cultural mais geral, eles refletem os conflitos inerentes às suas condições de produção. Inserido em tais situações como elemento ativo, o leitor possui uma representação do contexto global e local de produção do texto e poderá, estrategicamente, utilizar as diversas informações desse contexto para levantar hipóteses sobre o tópico discursivo. Essas informações se referem: à situação sócio-cultural de produção do discurso, com suas várias dimensões (papéis, posições, status, sexo, idade etc do produtor); à situação específica de interação leitor/autor; e às características do produtor (objetivos, interesses, planos, personalidade etc.).

van Dijk e Kintsch, tentando sistematizar o uso de informações contextuais para a inferência da macroestrutura do texto, apresentam as seguintes macroestratégias de compreensão:

Macroestratégia Contextual 1: Dependência do Contexto Geral

Restringe pesquisas semânticas a respeito do contexto cultural geral do produtor (atividades gerais, objetivos de um grupo cultural; eventos ou situações específicas; circunstâncias biofísicas; objetos específicos etc), na medida em que o leitor, construindo uma representação mental desse contexto, utiliza essa representação para inferir a macroestrutura textual.

Macroestratégia Contextual 2: Dependência da Situação Real

Limita a pesquisa do tópico discursivo às propriedades gerais da situação sócio-cultural de interação (tipo de situação, categoria dos participantes, eventos e interações típicas, convenções etc.), levantando hipóteses a respeito do que pode ser dito, porque e por quem, em que situação etc.

Macroestratégia Contextual 3: Dependência da Interação

Construindo uma representação na memória episódica do contexto de interação (objetivos gerais da interação comunicativa, atos de fala global e locais, contexto referencial etc.), o leitor tentará especificar os objetivos interacionais mais prováveis e, portanto, poderá inferir os tópicos funcionais para a realização da interação.

Macroestratégia Contextual 4: Tipo de discurso

Para a inferência de possíveis tópicos para a realização de uma determinada interação, são também considerados os tipos de discurso esperados nessa interação, bem como os tópicos característicos de cada tipo desses discursos.

Embora as macroestratégias contextuais constituam-se em importantes orientadoras da construção da macroestrutura do texto, é, em última instância, o próprio texto que permite decidir sobre o verdadeiro tópico discursivo. A partir dele, portanto, são desenvolvidas macroestratégias textuais.

1.2.3 - As macroestratégias textuais

As macroestratégias textuais operam ao lado das contextuais, definindo o tópico discursivo. A relação entre essas estratégias de compreensão é tão estreita que, caso as hipóteses levantadas a partir do contexto do discurso não possam ser confirmadas ou reformuladas pelas marcas gráficas do texto, o leitor poderá ter dificuldades para inferir a macroestrutura textual. A superfície lingüística, portanto, sinaliza macroestruturas intencionadas pelo produtor do texto e, a partir desses sinais, são desenvolvidas macroestratégias de inferência da macroestrutura textual.

Entre os sinais estruturais de manifestação da macroestrutura do texto, citam van Dijk e Kintsch as chamadas expressões topicalizadoras e os marcadores de mudança de tópico que, ao lado dos significados de palavras, frases e sentenças e da estrutura esquemática do texto, constituem-se em elementos textuais que levam à inferência de macroproposições discursivas.

As expressões topicalizadoras, que sinalizam os tópicos do texto ajudando o leitor a inferir macroproposições, geralmente aparecem no começo ou no final do texto como um todo, ou no início ou fim de parágrafos; podem também ser expressas por sentenças independentes ou sinalizadas por impressão destacada; ou podem aparecer separadas de outras seqüências do texto por pausas ou brancos. Possuem tamanhos variados, de palavras a seqüências de sentenças, apresentadas em palavras-chave, títulos, cabeçalhos e resumos iniciais ou finais do texto.

Quanto aos marcadores de mudança de tópicos, dizem respeito aos sinais de troca de episódios em um texto. Sinalizam, no começo de cada episódio, a troca de tópico no interior do texto, manifestada, por exemplo, por marcação de parágrafos e formas semânticas de agentes, lugares, tempos, mundos possíveis, introduzindo um novo episódio. Ainda com essa função são encontrados macroconectivos (advérbios, conjunções, elementos de ligação), tais como os iniciadores de sentenças *mas*, *entretanto*, *pelo contrário*, *ao lado de* etc. que, além de indicarem a troca de episódio, estabelecem as ligações entre as macroproposições do texto. Utilizados estrategicamente, esses marcadores ajudam a inferência de novas macroproposições textuais, visto que aparecem para sugerir que uma nova seqüência deverá ser subsumida por um novo tópico.

Além desses sinais que expressam a macroestrutura do texto, existem as representações semânticas de palavras, frases e sentenças que fornecem as pistas principais para a inferência de macroproposições, já que dizem respeito especificamente a sentidos.

Como as macroproposições têm a função de orientar a compreensão, é legítimo afirmar que o leitor proficiente procura inferi-las o mais rápido possível, levantando hipóteses a respeito do tópico do discurso, assim que as primeiras informações do texto vão sendo processadas, o que significa que não é necessário que seqüências completas de sentenças sejam interpretadas para que essas hipóteses sejam levantadas. Assim, as informações listadas acima, geralmente presentes no início do texto, são estrategicamente utilizadas para a predição do tópico discursivo.

As hipóteses formuladas deverão, depois, ser confirmadas ou reformuladas através da interpretação das seqüências de sentenças posteriores do texto, o que se dará também pelo desenvolvimento de estratégias de coerência local, postas em ação a partir dos elementos de conexão de sentenças da seqüência. Estabelecida a coerência local de uma seqüência e não podendo o leitor subsumi-la em uma macroproposição orientadora da compreensão, poderá haver problemas na inferência da macroestrutura do texto, já que a ausência dessa macroproposição impede a construção da coerência global do discurso, gerando apenas compreensões parciais (a nível local) do texto. Uma estratégia que poderá resolver tal problema é aquela chamada por van Dijk e Kintsch de "wait-and-see", que consiste em esperar que uma informação de uma sentença posterior possa dar pistas para a inferência de um tópico para a seqüência de proposições parcialmente interpretada.

A respeito da estrutura esquemática, forma global explicitada em termos de categorias que definem tipos diferentes de textos, esta é o elemento que leva ao desenvolvimento de estratégias superestruturais de compreensão. Essas estratégias contribuem para a definição da macroestrutura do texto porque, constituindo-se esta ainda no conteúdo semântico das categorias terminais dos esquemas superestruturais, pode ser mais facilmente inferida a partir das informações da superestrutura do texto, utilizadas estrategicamente.

A caracterização dos tipos de macroestratégias de compreensão que podem ser desenvolvidas por um leitor foi fundamental para percebermos como os alunos da pesquisa construíram a macroestrutura do texto: tanto contribuiu para inferirmos que tipo de informação (textual e/ou contextual) estava sendo usada em

diferentes momentos da leitura para a construção da macroestrutura do texto, como nos apontou para a ausência do uso de algumas dessas informações, ou a inadequação dessa utilização. Além disso, essa caracterização nos permitiu entender as principais dificuldades de leitura dos alunos, especialmente aquelas relacionadas às estratégias de processamento de elementos da superfície textual.

Foi a amplitude e o rigor com que van Dijk e Kintsch tentaram descrever o processo de compreensão que nos levaram a optar pelo modelo. Julgamos que, pela indicação das inúmeras estratégias de compreensão que podem ser desenvolvidas com base em informações de diferentes naturezas, o modelo pudesse nos fornecer elementos para a observação das estratégias de leitura dos sujeitos da pesquisa, especialmente aquelas de construção da macroestrutura do texto, categoria básica de análise dos dados.

Estamos cientes, por outro lado, das limitações da aplicação do modelo à realidade que investigamos, visto que seus autores têm como proposta a descrição das estratégias ideais de compreensão, apontando, de forma geral e abstrata, para o comportamento do leitor proficiente, enquanto que esta pesquisa envolve situações reais de leitura. Entretanto, consideramos o conhecimento construído pelos estudiosos fundamental para nos fornecer parâmetros de análise dos problemas de leitura manifestados pelos alunos, na medida em que ele nos permite fazer um paralelo entre as estratégias de leitura dos sujeitos da pesquisa e aquelas que seriam consideradas adequadas.

CAPÍTULO 2

INVESTIGANDO O PROCESSO DE LEITURA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo que pretendíamos alcançar com a pesquisa direcionou o seu tratamento metodológico. Por se tratar de um estudo sobre as estratégias de compreensão do texto escrito desenvolvidas por alunos do ensino de segundo grau para construir a macroestrutura textual, apontando para os problemas de leitura sugeridos por esse procedimento, optamos pela análise qualitativa (Erickson, 1985; van Lier, 1988) de dados coletados a partir de experimentos com protocolos verbais de leitura (Cohen, 1986; Faerch Kasper, 1987; Ericsson, 1988; Cavalcante, 1989; Kleiman, 1989a) e elaboração de resumos (Terzi, 1984; Elias, 1985; Kleiman e Terzi, 1989). Coletamos ainda dados referentes a respostas a questionários e entrevistas. A utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados deveu-se à necessidade de configurar com maior clareza o objeto da investigação.

2.1 - Os leitores

Os sujeitos leitores da pesquisa eram alunos da primeira série do segundo grau de uma instituição pública de ensino voltada para a formação de profissionais, a nível de segundo e terceiro graus, nas áreas técnica e tecnológica, respectivamente.

A escolha dessa escola para realizar a investigação deveu-se, em primeiro lugar, ao grau de familiaridade que tínhamos com sua realidade, pois, como parte do corpo docente, participávamos do cotidiano de suas atividades pedagógicas. Tal conhecimento, segundo estudiosos da pesquisa qualitativa (Erikson, op. cit.; van Lier, op. cit.), é fundamental para a realização desse tipo de trabalho, visto que o pesquisador, integrado no contexto da investigação, pode interpretar melhor os eventos que observa. Por outro lado, desenvolver a pesquisa naquele local iria ao encontro da necessidade de conhecer de forma sistemática a realidade em que vínhamos atuando e que, na medida do possível, pretendíamos modificar, com base nos resultados do trabalho. Além disso, teríamos, pela condição de funcionária da instituição, maior acesso às informações requeridas pelo trabalho, visto que seriam menores as resistências à nossa presença nas salas de aulas e ao contato direto com alunos e professores.

Quanto à singularidade do ensino ali desenvolvido, de caráter tecnológico, acreditávamos que não se constituiria numa variável a ser controlada nas análises propostas, pois, limitando-se o universo da investigação à primeira série do segundo grau, estariam suficientemente eliminadas possíveis influências da

educação técnica sobre o comportamento de leitura dos alunos, na medida em que, nessa fase, eles ainda não participavam das atividades da formação específica da instituição. Nesse sentido, o desempenho de leitura dos alunos daquela escola deveria se aproximar de qualquer outro aluno do mesmo nível.

Para o trabalho, então, foram selecionadas cinco dentre as catorze turmas, compostas de quarenta alunos cada, da primeira série do segundo grau da escola. O critério de escolha dessas turmas baseou-se na disponibilidade de suas professoras em colaborar com a pesquisa, permitindo a nossa presença em sala de aula para realizar a coleta de dados. Nas cinco turmas selecionadas foi aplicado o questionário de pesquisa e, em duas delas, foi realizada a tarefa de elaboração de resumos. Entre os alunos das turmas de pesquisa, foram escolhidos nove para participarem do experimento com protocolo verbal. Tais procedimentos serão descritos nas seções subseqüentes deste Capítulo.

Quanto ao perfil sócio-econômico dos alunos que ingressam no segundo grau de ensino da escola, atualmente podemos encontrar, em salas de aula, adolescentes provenientes de famílias de diferentes níveis, embora ainda haja a predominância da presença daqueles de baixo poder aquisitivo, que procuram uma escola técnica para profissionalizarem-se nessa etapa de escolarização e, assim, ingressar mais rápido no mercado de trabalho. A origem sócio-econômica variada dos alunos deve-se, talvez, à criação, naquela instituição, de cursos que atendem à demanda de empresas de grande porte implantadas na cidade, que seduzem aqueles que, mesmo não precisando trabalhar logo cedo, em virtude de um bom padrão econômico, desejam seguir a carreira técnico-empresarial e que, para tal, investem na formação específica. Desse modo, reúnem-se, nas salas de

aula, alunos de diferentes níveis sócio-econômicos, provenientes de escolas de primeiro grau públicas e particulares, não tendo sido ainda constatada nenhuma diferença significativa no desempenho escolar desses alunos em virtude dessa variação de origem. A consideração das diferenças sócio-econômicas dos alunos foge do escopo desse trabalho.

2.2 - Instrumentos de coleta de dados

2.2.1 - A tarefa de protocolo verbal

Durante muito tempo a pesquisa sobre a compreensão de textos limitou-se à verificação do produto dessa atividade, a partir do qual era inferido o processo de leitura. Modernamente, os estudiosos da questão procuram verificar diretamente esse processo, para o que foram desenvolvidas várias técnicas de investigação. Para os nossos objetivos de pesquisa, seria imprescindível que tivéssemos acesso ao processo de compreensão, o que nos levou a selecionar, dentre essas técnicas, o protocolo verbal, que nos permitiu verificar as estratégias de compreensão desenvolvidas pelos alunos, estratégias estas consideradas, nas análises, para orientar nossa inferência dos problemas de leitura por eles manifestados. O protocolo verbal, portanto, constituiu-se na fonte primária dos dados analisados na pesquisa.

O protocolo verbal é uma das técnicas introspectivas de investigação dos eventos mentais que ocorrem durante a realização de uma tarefa. Originalmente presente na Teoria de Solução de Problemas, o seu uso estendeu-se para a área de processamento de informações, passando também a ser um instrumento de verificação do processo de compreensão de textos (Olshavsky, 1976-7 e Kavale e Schreiner, 1979, apud Cavalcante, 1989). Nessa área, a tarefa de protocolo verbal consiste na verbalização, por um sujeito, dos seus pensamentos enquanto realiza a leitura de um texto. Através desse relato, é possível verificar as estratégias que o leitor desenvolve para compreender o texto, inclusive aquelas utilizadas para a resolução de conflitos de compreensão.

Para realizar as tarefas de protocolo verbal, selecionamos nove alunos entre aqueles que constituíam as turmas nas quais estávamos trabalhando. Cada aluno realizou dois protocolos verbais. A seleção desses alunos ocorreu em função do desejo que manifestaram em participar do experimento, bem como do tempo que tinham disponível para a tarefa fora do horário de aulas.

Foi escolhida uma sala tranqüila e agradável na escola para realizar os experimentos com protocolo verbal. Os alunos foram atendidos individualmente. A recomendação que os alunos recebiam antes da tarefa era de que deveriam tentar entender de que tratava o texto que iriam ler e que, durante a leitura, deveriam tentar verbalizar tudo o que pensavam. Deixamos a opção de ficarem sozinhos durante a leitura, caso se sentissem constrangidos com a nossa presença. Poderiam, ainda, permanecer lendo o texto o tempo que considerassem necessário, não havendo interrupção, de nossa parte, à leitura que estivessem realizando.

Com o intuito de familiarizar os alunos com o protocolo verbal, realizamos, antes da tarefa, alguns treinamentos com a leitura de pequenos textos. Esperávamos, com isso, que eles aprendessem a se concentrar em seus eventos mentais durante a leitura para que pudessem verbalizá-los.

Para a tarefa, foram usados quatro textos diferentes, ficando cada aluno com a responsabilidade de fazer a leitura de dois deles. Os textos sugeridos para leitura (vide Anexos) eram relativamente curtos (230 palavras, em média) e constituíam-se de três artigos de jornal (uma pequena narrativa, um artigo de opinião e um de vulgarização científica) e um texto selecionado para esse tipo de tarefa⁵, próprio para desautomatizar a leitura, levando o leitor a utilizar um número maior de estratégias de compreensão

Durante o experimento, procuramos deixar os alunos à vontade. Em conversa anterior à tarefa, procuramos motivá-los a colaborar com a investigação, inclusive tranquilizando-os a respeito da avaliação que porventura viéssemos a fazer do comportamento de leitura que manifestassem. Quanto à gravação da tarefa, explicamos aos alunos a sua necessidade para a análise dos dados. Acreditamos que esses procedimentos, ao lado da fase de treinamento, tenham contribuído para que os alunos tentassem corresponder à nossa expectativa de simular, o máximo possível, uma situação natural de leitura. Alguns pareceram bastante à vontade durante a leitura, enquanto outros, embora no início demonstrassem uma certa tensão, foram ficando tranquilos com o decorrer da atividade.

⁵ O texto Vacas havia sido usado por Kleiman (1989a) num trabalho sobre o papel das hipóteses de leitura na compreensão.

A análise dos dados de protocolo verbal centralizou-se no comportamento do aluno durante a tarefa. Procuramos explicitar o que ele foi capaz de compreender sozinho, embora os dados de retrospectiva tenham sido eventualmente utilizados para entendermos melhor o comportamento manifestado durante a leitura. A retrospectiva consistiu de uma entrevista feita pelo pesquisador junto ao aluno, logo após a leitura, a respeito de seus procedimentos de leitura.

Selecionamos o protocolo verbal como técnica de coleta de dados cientes de suas limitações a respeito de uma aproximação maior com uma situação natural de leitura. Entretanto, cremos que seria fundamental a sua utilização para alcançarmos os objetivos da pesquisa.

2.2.2 - A atividade de elaboração de resumos

Para ampliar o universo de informações a respeito do processo de compreensão de textos escritos, decidimos que os alunos selecionados para a pesquisa deveriam elaborar resumos de textos propostos para leitura. Essa tarefa foi realizada em sala de aula.

Os resumos, feitos a partir da leitura de um dos diferentes textos (Anexos 4, 5, 6, 7) distribuídos aleatoriamente entre os sujeitos, foram utilizados para a análise das macroestruturas construídas. Segundo van Dijk e Kintsch (1983), a macroestrutura é expressa no resumo, visto que, em tal produção, está contido o que há de essencial na estrutura semântica do texto. Pretendíamos, com esses

resumos, verificar a adequação da macroestrutura construída pelos alunos à proposta de significação do autor do texto resumido e, assim, compreender melhor os problemas de leitura relacionados a esse aspecto que se manifestaram nas análises dos protocolos verbais. Foram analisados todos os resumos elaborados e selecionados alguns para exemplificar o comportamento de leitura dos alunos.

O procedimento de pesquisa apontado acima buscava, principalmente, examinar o produto da leitura dos alunos que, comparado com o processo de compreensão investigado a partir dos protocolos verbais, comporia um quadro mais amplo da situação que pesquisávamos.

2.2.3 - Os questionários e as entrevistas

Pensando ainda em possíveis determinações para o comportamento de leitura manifestado pelos alunos, buscamos informações que pudessem esclarecer eventuais singularidades na interpretação dos dados. Tais informações forneceriam dados contextuais para as análises propostas.

Como procedimento de coleta desses dados, aplicamos questionários aos alunos das turmas selecionadas e entrevistamos aqueles que participaram do experimento com protocolo verbal. Destes, inclusive, procuramos obter o universo completo dos dados da pesquisa (questionário, entrevista, resumo e protocolo verbal) para que pudéssemos, nessa amostra, cruzar as informações que considerássemos pertinentes às análises.

O questionário aplicado aos alunos nessa fase da pesquisa solicitava informações a respeito dos seus conceitos de texto e de leitura. Cientes de que a verbalização de conceitos é uma tarefa difícil, incluímos perguntas indiretas (Ex: O que é um bom texto ?; O que é compreender um texto ?; Como você reconhece um bom texto ? etc.) que nos forneceriam elementos para a inferência dos conceitos dos sujeitos. As entrevistas feitas com os alunos que realizaram os protocolos verbais visavam a ampliação das informações obtidas através dos questionários.

Esses dados, embora não se constituíssem numa fonte primária de informações para análise (esta se constituiu dos protocolos verbais e resumos), foram de grande utilidade para entendermos alguns procedimentos de leitura dos alunos. Procuramos cruzar as informações sobre seus conceitos de leitura e de texto com os resultados das análises dos protocolos verbais e dos resumos elaborados, em busca de possíveis ligações entre o comportamento manifestado nessas tarefas e os pressupostos desses alunos em relação à leitura e a texto.

CAPÍTULO 3

O TEXTO E SUAS LEITURAS: O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA MACROESTRUTURA TEXTUAL

A macroestrutura, segundo van Dijk e Kintsch (1983), constitui o aspecto formal da coerência textual global, comumente chamado de tópico, tema, essência ou conteúdo do texto. Ela é construída durante a leitura, através de macroestratégias de compreensão que, estabelecendo diversos níveis de significação para o texto, permitem a inferência de seu tema. A macroestrutura textual, portanto, é uma estrutura semântica hierarquicamente superior, inferida estrategicamente do conjunto de macroproposições textuais durante o processo de compreensão.

Pela natureza estratégica da construção do tema do texto, a macroestrutura textual pode variar de acordo com as macroestratégias de compreensão utilizadas pelo leitor. Como essas macroestratégias, embora utilizadas por todos os leitores, são determinadas pelo grau de proficiência em leitura, pelos aspectos sociais da construção de sentido do texto (atitudes, crenças, valores etc. do leitor) e pelos aspectos lingüísticos da superfície textual, diferentes macroestruturas podem ser inferidas para um mesmo texto, embora a sua materialidade lingüística restrinja essa variação. Porque sentidos são sinalizados

pelo autor do texto através de marcas lingüísticas, bem como pelos aspectos contextuais de produção do discurso, não é possível inferir, de forma adequada, uma macroestrutura qualquer para um texto.

Segundo van Dijk e Kintsch (op. cit.), as macroestratégias de leitura são fundamentais para a compreensão, visto que derivam macroproposições que a orientam, sem as quais não seria possível reunir as informações textuais num todo significativo. O modelo de compreensão construído pelos pesquisadores considera que o leitor proficiente estrategicamente constrói, logo no início da leitura, a partir das informações contextuais de produção do discurso e das primeiras informações textuais, uma macroproposição que orientará a sua compreensão. Esta macroproposição pode ser reformulada ou substituída por outras durante a leitura, caso as informações textuais contrariem as expectativas do leitor, derivando sentidos provisórios para o texto, até que seja possível inferir a sua macroestrutura.

Os dados desta pesquisa indicam que leitores ainda não proficientes também tentam construir uma macroproposição que oriente a sua compreensão e que, junto a outras macroproposições de nível inferior no texto, permita a inferência da macroestrutura textual. Essa construção, entretanto, com pouquíssimas exceções, mostrou-se bastante problemática: os leitores investigados demonstraram sérias dificuldades para construir a proposição inicial para orientar a compreensão, bem como apresentaram problemas para avaliar e/ou reformular essa proposição diante de um conflito interpretativo. Em função disso, tiveram problemas para inferir as macroestruturas dos textos que leram, o que resultou na apropriação do texto (Terzi, 1995b), fenômeno que analisaremos a seguir, em

virtude de ter se constituído no resultado mais evidente das dificuldades de leitura que os alunos apresentaram.

3.1 - A apropriação do texto

O fenômeno de apropriação do texto (Terzi, op.cit.) ocorre quando o leitor, desconsiderando as marcas de significação textuais e contextuais, constrói sentidos para o texto somente a partir de suas expectativas de leitura. Mesmo quando há desacordos entre a sua perspectiva de significação e aquela sugerida pelo autor do texto, o leitor ignora as contradições entre a sua proposta de sentido e a do autor, construindo um texto cujo sentido parece pertencer-lhe exclusivamente. O resultado da compreensão, nesse caso, demonstra que não houve interação leitor/autor, ou essa interação se deu de forma inadequada, visto que o produto da leitura não reflete uma construção mútua de sentidos (leitor/autor), como é esperado do processo de construção de sentido do texto. Essa construção exige que o leitor desenvolva procedimentos de reconhecimento da sinalização de sentidos do autor, que se constituem nas estratégias de interação leitor/autor inerentes à compreensão do texto, o que não ocorre quando da apropriação.

van Dijk e Kintsch (1983) afirmam que o leitor proficiente compromete-se com um sentido para o texto logo no início da leitura, com base em informações contextuais e nas primeiras informações textuais. À proporção que avança na leitura, entretanto, esse sentido inicial com o qual estava comprometido

pode ser modificado, caso as informações textuais o contradigam. Segundo os pesquisadores, a reformulação, ou mesmo a substituição da macroproposição orientadora da compreensão durante a leitura ocorre porque o leitor, para interagir adequadamente com o autor, precisa respeitar-lhe as marcas de significação. Como não é possível haver interpretações paralelas durante a leitura, ficando o leitor comprometido somente com uma perspectiva de sentido para o texto, o respeito às marcas de significação do autor exige que o leitor faça opções em termos da proposição que orienta a sua compreensão. Essa opção, determinada pelas marcas de significação textuais e contextuais, permite que o leitor interaja adequadamente com o autor, construindo sentidos coerentes com uma perspectiva de leitura sinalizada no texto.

Essa concepção sobre o processo de compreensão diz respeito ao comportamento do leitor proficiente ao interagir com o autor de um texto escrito. Pelo que foi discutido, nesse caso, não há a ocorrência do fenômeno de apropriação, visto que o leitor utiliza estratégias de reconhecimento da perspectiva de um autor distante, que permitem a construção do sentido do texto de acordo com a proposta de significação sinalizada pelo autor. Pesquisas têm mostrado, entretanto, que os procedimentos de leitores não proficientes diferem bastante daqueles considerados ideais. Neste caso, ficou constatada, entre outros problemas, a ocorrência da apropriação do texto, em virtude das dificuldades que esses leitores apresentam para reformular as suas expectativas de leitura quando as marcas textuais de significação as contrariam.

Terzi (op. cit.), por exemplo, pesquisando a construção da leitura por crianças provenientes de meios com baixo nível de letramento, mostra que,

entre as fases pelas quais essas crianças passam até chegarem a interagir com o autor de um texto escrito, está aquela em que realizam a apropriação do texto. Segundo a pesquisadora, esse fato ocorre porque essas crianças desconhecem o funcionamento da linguagem escrita, não associando a leitura a um ato de interação comunicativa. São sujeitos que quase não foram expostos a textos escritos no período pré-escolar e, quando chegaram à escola, foram submetidos a um tipo de trabalho com o texto que privilegiava a sua decodificação, desvinculando-o de qualquer função comunicativa. Assim, mesmo quando ultrapassam a fase em que apenas decodificavam o texto e começam a perceber que ele “possui sentidos”, ainda não conseguem vê-lo como produção de um autor distante que deseja comunicar-lhe algo, construindo esses sentidos apenas a partir de suas experiências diárias.

Em seu trabalho, Terzi pôde ainda constatar dois momentos distintos de apropriação do texto vividos pelas crianças: o primeiro, logo após a fase em que apenas decodificavam o que liam, caracterizou-se por um processamento estritamente descendente do texto, quando a criança sequer percebia os conflitos que havia entre as suas expectativas de leitura e as informações textuais. Estas eram normatizadas (Cicourel, 1974) somente a partir do background interpretativo (Hundeide, 1989) da criança, que acabava por produzir um texto cujo sentido apresentava-se distante daquele proposto pelo autor.

Num segundo momento de apropriação, as crianças começaram a entrar em contato com a possibilidade de haver um outro sentido para o que estavam lendo, conduzidas por perguntas feitas pela pesquisadora sobre o conteúdo do texto. Essas perguntas eram realizadas com o objetivo de fazer com

que os leitores percebessem as contradições que havia entre o sentido que construíam para o texto e aquele sinalizado pelo autor. Entretanto, embora percebessem esses conflitos, as crianças normatizavam as informações textuais que contrariavam as suas perspectivas de sentido para adequá-las às suas expectativas de leitura, caracterizando uma outra forma de apropriação do texto.

No caso dessas crianças, a apropriação parece justificar-se pela não familiaridade com o texto escrito ao chegarem à escola e pelo tipo de atividade com o texto a que ali foram submetidas, que geravam a dificuldade em perceber o funcionamento da linguagem escrita e, conseqüentemente, comprometiam a formação desses leitores. Lobato (1993), entretanto, investigando o processo de levantamento e reformulação de hipóteses de leitura por um leitor supostamente proficiente em virtude do seu grau de escolarização (aluno de pós-graduação), constatou que esse sujeito também realiza diversas tentativas de apropriação do texto proposto para leitura. Embora no final da leitura o sujeito tenha percebido a proposta de sentido do autor, inclusive porque o tópico discursivo encontrava-se explícito na última parte do texto, durante todo o seu processo de compreensão ele normatiza as informações textuais locais de acordo com uma perspectiva de significação que não correspondia à proposta do autor. Mantendo-se durante toda a leitura orientando a sua compreensão a partir de uma macroproposição construída de forma inadequada em relação à proposta de significação do autor, o sujeito desconsiderava, inclusive, os conflitos que percebia haver entre a sua perspectiva de leitura e aquela sinalizada pelo texto, caracterizando vários momentos de apropriação, em virtude da distância que havia entre o sentido que vinha construindo para o texto e aquele sinalizado na superfície lingüística.

No caso desse leitor, não poderíamos pensar em pouca exposição à prática de leitura gerando a dificuldade de compreensão, como foi a situação das crianças, visto que o seu nível de escolarização impunha uma longa vivência com o texto escrito. Analisadas, então, possíveis causas para o seu procedimento de leitura, ficou constatado que o assunto tratado no texto estava estreitamente ligado a uma experiência prévia do leitor, mobilizando, inclusive, aspectos emocionais do seu conhecimento anterior, o que provavelmente determinou o tipo de leitura realizada. Embora se saiba que o conhecimento prévio do leitor determina o seu processo de compreensão, acreditamos que a proficiência em leitura implica em adequar esse conhecimento às marcas de significação do texto, evitando-se, com isso, uma construção de sentidos inadequada.

Fica demonstrado, portanto, que, além do nível de letramento dos leitores e de problemas com a construção da leitura na fase inicial de escolarização, como demonstrado por Terzi, outros fatores podem determinar a apropriação do texto, como foi o caso da experiência prévia do leitor apontada anteriormente. Em se tratando desta pesquisa, ficou mais uma vez evidenciado um grande número de casos de apropriação de textos, problema que caracteriza um comportamento não proficiente em leitura. Tentaremos, assim, analisar o seu processo de constituição por alunos do segundo grau, apontando para os fatores que podem ter causado esse comportamento de leitura.

3.2 - Formas de apropriação manifestadas pelos alunos

Como apontado anteriormente, os leitores desta pesquisa demonstraram grandes dificuldades para construir, de forma adequada, a macroestrutura dos textos que leram. Como resultado dos problemas manifestados, alguns dos quais detalharemos no próximo capítulo, pudemos constatar um grande número de casos de apropriação do texto, constituindo-se esta, portanto, a principal consequência das dificuldades de leitura dos sujeitos. Em doze dos dezoito protocolos verbais realizados, há a manifestação do fenômeno de apropriação e em mais de 50% dos resumos elaborados pelos alunos o fato se repete. Pensamos ser de extrema relevância examinar a forma de apropriação do texto que esses alunos manifestaram, analisando as suas causas, para que possamos caracterizar alguns problemas de leitura no segundo grau. São leitores que, supostamente, deveriam ter desenvolvido estratégias adequadas de interação com o autor de um texto escrito, visto que já se encontram num grau avançado de escolarização. Entretanto, como veremos a seguir, não é o que ocorre.

Sugerida aos alunos, por exemplo, a leitura do texto Vacas (Anexo 1), cujo autor defende a tese de que as vacas são protótipo de máquinas do futuro, em virtude de serem estruturalmente e funcionalmente perfeitas, alguns afirmam, logo após a realização de protocolos verbais, a respeito da macroestrutura textual:

(A1) *Ele trata assim da vaca' de inseminação*

artificial'

(A2) (o autor diz) *Deve haver uma máquina' que o nome dela pode ser andavare' ela vai ser antieconômica e vai ser muito especializada'*

Outros dizem ainda que o texto:

(A3) *Fala da vaca' que elas são úteis'*

(A4) *Ele fala da reprodução da vaca' que ela pode ser utilizada de muitos meios'*

Somente dois dos alunos que realizaram o protocolo verbal com esse texto conseguiram aproximar-se, de forma adequada, da proposta de significação do autor:

(A5) *Ele tá comparando a vaca com' a máquina e tá falando assim que' elas têm' mais vantagens do que as máquinas'*

(A6) (o texto fala) *Da vaca' que ela é uma máquina' comparando com a vaca' a vaca aí tá sendo no sentido figurado'*

Como dizem van Dijk e Kintsch (1983), diferentes macroestruturas podem ser inferidas para um mesmo texto, entretanto essa variação é limitada pelas

marcas textuais e contextuais de significação. As macroestruturas inferidas pelos alunos, acima apresentadas, parecem demonstrar que a maior parte deles ultrapassou os limites da variação de significação permitida pelo texto, caracterizando o fenômeno de apropriação. O texto a que estamos nos referindo apresenta, metaforicamente, a vaca como uma máquina e, comparando-a às máquinas convencionais ("outros tipos de máquinas"), exemplifica as suas vantagens em termos das suas diversas formas de utilização, bem como da facilidade de reproduzi-las ("são auto-reprodutivas"). O autor faz ainda uma breve concessão para algumas desvantagens funcionais do animal (a exigência de touros caros para a reprodução e de veterinários para assistência médica) e conclui dizendo que, pelas vantagens, a vaca será um modelo de projetos de máquinas do futuro. Não conseguindo perceber o tema desenvolvido pelo autor, a maior parte dos alunos, ao construírem a macroestrutura do texto, acabam por apropriarem-se do seu sentido, comportamento de leitura manifestado, nos dados, de duas grandes formas: ou eles constroem para o discurso uma macroestrutura reformulando completamente as informações textuais, caracterizando um procedimento de leitura em que as marcas de significação textual são quase que totalmente desconsideradas pelo leitor; ou isolam uma macroproposição textual de nível inferior e a transformam em macroestrutura do texto, desconsiderando a hierarquia das macroproposições textuais em relação ao tema desenvolvido. Tais formas de apropriação, já apontadas nos exemplos acima, serão explicitadas a seguir.

3.2.1 - A apropriação como resultado da construção de uma macroestrutura a partir da reformulação das informações textuais

Esta categoria de apropriação do texto caracteriza-se por um comportamento de leitura em que as informações sinalizadas pelo autor são de tal forma modificadas pelo leitor que este acaba por construir um novo texto, sem qualquer relação direta com aquele lido. A macroestrutura construída desta forma, como podemos constatar em (A1) e (A2), ou resulta da reestruturação semântica de um subtópico do texto lido ou da combinação de várias informações textuais, relacionadas livremente pelo leitor.

Como exemplo do primeiro caso, temos a macroestrutura construída por A1 que diz que o texto Vacas trata de inseminação artificial, normatizando informações textuais locais sobre a reprodução da vaca a partir de uma perspectiva de leitura que não corresponde à do autor e transformando essas informações em macroestrutura do texto. O autor, ao longo do texto, se refere à reprodução do animal para exemplificar uma de suas vantagens estruturais (“são auto-reprodutivas”) e para fazer uma concessão em termos de uma das desvantagens funcionais da vaca (a exigência de touros para a reprodução). O leitor, não conseguindo partilhar a perspectiva de sentido do autor, infere, a partir dessas informações, que o texto trata de inseminação artificial. Durante o seu processo de compreensão, pudemos constatar que esse leitor teve grande dificuldade para definir uma macroproposição que orientasse a compreensão do

texto como um todo - ora levantava a hipótese de que o texto tratava de vacas, ora supunha que o tópico era a máquina. Ele vacila entre os dois tópicos e mostra-se incapaz de resolver os conflitos interpretativos. Seleciona, então, dos elementos que se relacionavam com a vaca textualmente explícitos, os dados sobre a reprodução do animal - um subtópico do texto -, e, acrescentando alguns elementos que se referiam à máquina (tecnologia avançada, especialistas etc), constrói uma macroestrutura para o texto que possuía, como elemento centralizador de sentido, a reprodução: a inseminação artificial, que envolve a tecnologia na reprodução do animal.

Esse comportamento demonstra que o leitor, não conseguindo definir uma macroproposição orientadora de sua compreensão, reestrutura semanticamente um subtópico do texto e, com ele, constrói um todo significativo independente do sentido sinalizado pelo autor, mesmo a nível local.

Consideramos que a macroestrutura construída por A2 para o texto exemplifica o segundo caso de apropriação, em que o leitor seleciona algumas informações dispersas no texto e, com elas, constrói uma macroestrutura que não corresponde àquela sinalizada pelo autor. Isso ocorre porque o leitor abandona muitas das informações fornecidas pelo autor e desconsidera as relações que são estabelecidas, a nível local e global, entre aquelas que seleciona, construindo, para estas, novas relações, sem a orientação do autor. Com esse procedimento, na verdade, o leitor cria novas informações textuais, na medida em que tanto as informações selecionadas como as novas relações que são estabelecidas para os seus elementos eliminam os traços de significação propostos pelo autor. Criando novas informações, o leitor acaba por construir um novo texto, de propriedade sua,

caracterizando a apropriação. O “texto do leitor”, então, apresenta uma temática relacionada com o “texto do autor”, visto que apresentam alguns elementos lingüísticos comuns, entretanto, como esses elementos relacionam-se de forma diferente em cada texto, podemos reconhecer dois textos, um organizado pelo autor e outro construído pelo leitor, cada um com a sua macroestrutura.

A2, por exemplo, seleciona várias informações dispersas no texto e as organiza numa macroproposição textual tópica . Assim, as informações sobre a utilização do “hardware” da vaca, os touros antieconômicos para a sua reprodução e sobre a necessidade de veterinários especializados para a assistência ao animal são reorganizadas pelo leitor numa proposta de tema para o texto que distancia-se da proposta do autor. É uma variante dessa estratégia de apropriação do texto a seguinte macroestrutura, construída durante a realização de mais um protocolo verbal:

*(A7) Ele tá falando que Fernando Henrique
quer transformar o Brasil tipo Haiti' quer fazer um' novo' um novo'
uma nova universidade'*

O texto para o qual A7 constrói essa macroestrutura, Nota zero para Fernando Henrique (Anexo 2), trata das reformas universitárias sugeridas pelo presidente Fernando Henrique. O autor posiciona-se contra essas reformas, criticando as medidas governamentais no âmbito da instituição federal de ensino superior. É uma matéria assinada, publicada num jornal de circulação nacional, apresentando, portanto, em nota de rodapé, informações sobre o autor. Dentre

essas informações é citada uma de suas obras, "Haiti, a Soberania dos Ditadores", de cujo título A7 destaca a palavra Haiti e a coloca como elemento da macroestrutura do texto ao lado da informação sobre as reformas universitárias. O que percebemos é que o leitor utiliza uma informação contextual como elemento do próprio texto, quando retira, de uma nota de rodapé, um dado sobre a autor do texto e o transforma em parte da macroestrutura inferida. Não há dúvidas de que informações contextuais interferem na definição de um tema para o texto, entretanto quando utilizadas de forma adequada. Neste caso, o leitor constrói relações entre a informação contextual e a textual de forma inadequada, na medida em que o que é retirado da nota de rodapé não diz respeito diretamente ao que é discutido no texto. Chegamos a pensar, em função disso, que o leitor não percebe as fronteiras que existem entre o texto e a sua nota, daí porque as reformas universitárias passam a ser conseqüentes do desejo do presidente em transformar o Brasil em um Haiti. Caracterizamos este procedimento de leitura como uma variante do tipo de apropriação em que informações textuais são destacadas e relacionadas sem a atenção à orientação do autor, como vínhamos discutindo, visto que uma informação da nota de rodapé, tida como parte contínua do texto, é relacionada com outras, gerando sentidos não sinalizados a nível global ou local pelo autor. É uma variante porque parte da macroestrutura construída, a criação de uma nova universidade, corresponde, de certa forma, ao tema sinalizado pelo autor (as reformas universitárias); entretanto, uma outra informação, isolada e reestruturada de forma inadequada, vem compor essa macroestrutura.

3.2.2 - A apropriação como resultado da transformação de uma macroproposição textual de nível inferior em macroestrutura do texto

Uma outra forma de apropriação encontrada nos dados diz respeito à transformação de uma macroproposição de nível inferior em relação ao tópico discursivo em macroestrutura do texto. Esse procedimento diferencia-se daquele discutido anteriormente, em que o leitor seleciona um subtópico textual para construir a macroestrutura do texto porque, naquele caso, ele reorganiza semanticamente os elementos da informação destacada, construindo uma nova informação. No caso que estamos apresentando, o que ocorre é que o leitor consegue construir a macroproposição local de acordo com a proposta de significação do autor, porém, não percebe que essa macroproposição é hierarquicamente inferior ao tema sinalizado no texto. Assim, ele transforma essa macroproposição, que deveria ser subsumida por outra de nível superior, na macroestrutura textual.

É o que faz, por exemplo, o aluno que, ao final de um protocolo verbal, diz que o texto lido falou:

(A8) da ponte do vento que derrubou'

O texto ao qual A8 se refere, Ressonância pode destruir copos em saraus e até pontes pênseis (Anexo 3), apresenta-se estruturado como um texto

didático (Fiorin e Savioli, 1991), expondo o conceito de ressonância e exemplificando-o com duas situações em que pode ocorrer o fenômeno: a vibração de um copo de cristal quando ressoa com a voz de um cantor e a queda de uma ponte em virtude da ressonância com o vento. A8 afirma que o texto trata da queda de uma ponte causada pelo vento, transformando uma das informações textuais que exemplificam o conceito de ressonância em macroestrutura do texto.

Pudemos observar que, durante o processo de compreensão, esse leitor apresentou dificuldades para entender o que vinha sendo dito a nível local, especialmente na parte inicial do texto, onde o autor conceitua a ressonância. Já desde a leitura do título, o sujeito diz que não havia entendido nada, acreditamos que por desconhecer o significado das palavras ressonância, saraus e pênséis, decodificadas de forma equivocada. Não podendo, a partir da leitura do título, levantar uma primeira hipótese de leitura, ficou problemático construir uma macroproposição que orientasse a sua compreensão, inclusive porque as primeiras informações textuais não foram compreendidas pelo sujeito e, portanto, não puderam compor uma macroproposição inicial que orientaria a leitura.

Parece que os problemas iniciais de compreensão não foram superados pelo leitor ao avançar na leitura: não conseguindo perceber o tema do texto, o resultado de sua compreensão indica que ele transforma uma informação textual isolada em macroestrutura do texto. O primeiro exemplo dado pelo autor (a ressonância do cristal com a voz do cantor) foi desconsiderado pelo leitor e o segundo exemplo (a queda da ponte) foi transformado em macroestrutura textual, provavelmente porque as informações desse local do texto, com elementos correspondentes às expectativas do leitor, permitiram que fosse construída uma

macroproposição textual. Esta, de nível inferior em relação ao tema desenvolvido, foi, então, transformada em macroestrutura do texto.

A correspondência dos elementos da informação sobre a queda da ponte com as expectativas do leitor, por outro lado, parece ter resultado da utilização de uma macroestratégia contextual de construção da macroestrutura do texto. Sabendo que o texto havia sido publicado num jornal e questionado, após a realização do protocolo, a respeito da razão pela qual havia saído essa publicação, ele afirma que foi em virtude da queda da ponte, demonstrando as suas expectativas em relação ao texto jornalístico. Para ele, as notícias de jornais referem-se a catástrofes, o que pode ter contribuído para que a informação textual local sobre a queda da ponte tenha sido transformada em macroestrutura do texto. Como o seu conhecimento prévio dos textos jornalísticos foi construído de forma equivocada, o leitor, desconhecendo que há uma variação em termos dos assuntos que podem ser desenvolvidos no jornal, constrói o sentido do texto também equivocadamente, gerando a apropriação.

Um outro aspecto importante a ser ressaltado no processo de compreensão desse leitor relaciona-se com a superestrutura do texto (van Dijk e Kintsch, 1983). Constituindo-se esta no esquema estrutural que caracteriza tipos diferentes de textos, e sendo a estrutura do texto lido conhecida do leitor (texto didático), ele deveria ter utilizado estratégias superestruturais de compreensão, que teriam minimizado a dificuldade de compreensão do conceito apresentado, estranho para o leitor. A partir dessas estratégias teria sido possível, talvez, o reconhecimento da informação sobre a queda da ponte como um exemplo do tema desenvolvido.

Vemos, então, que a não utilização de determinadas estratégias impossibilita a compreensão e pode levar à apropriação do texto.

Os vários fatores que podem ter determinado a apropriação dos textos acima analisados influenciam-se mutuamente. Tendo sido difícil construir a macroproposição orientadora da compreensão em virtude da dificuldade em processar elementos presentes na superfície lingüística, o leitor utiliza uma estratégia contextual de construção da macroestrutura do texto a partir de um conhecimento prévio equivocado. A ausência de estratégias superestruturais de compreensão, por outro lado, impede que sejam superadas as limitações do conhecimento lingüístico e enciclopédico do leitor.

Essa mesma forma de apropriação, a transformação de uma macroproposição textual de nível inferior em macroestrutura do texto, foi o que ocorreu com os processos de compreensão de A3 e A4 exemplificados no início desta seção. Transformando informações sobre as utilidades da vaca, que constituíam macroproposições de nível inferior no texto, em macroestrutura textual, esses alunos desconsideraram a função dessas informações no esquema argumentativo do autor, deixando de perceber que elas foram usadas não como tema do texto, mas como elementos que reforçavam a tese da superioridade da vaca (enquanto máquina) em relação a qualquer outro tipo de máquina. Encontramos ainda essa estratégia de leitura com um aluno que afirma, a respeito do texto Nota zero para Fernando Henrique, que o autor:

(A9) *Tá falando da universidade que antigamente os jovens' é' cursavam todos os anos na*

universidade e tavam pronto para o campo de trabalho' agora não' depois disso tudo ainda tem que fazer uma prova que tá dificultando tanto prá eles como para os professores e tá achando que isso aí é uma injustiça prá quem vai ficar tantos anos querendo uma carreira e ainda ter que fazer uma prova' já fez uma prova prá entrar e ainda vai ter que fazer outra prá sair' e se não passar" aí vai ter que perder o tempo que ele passou aprendendo'

O texto ao qual A9 se refere, como já apresentado, representa uma crítica às reformas universitárias sugeridas por Fernando Henrique Cardoso. Em sua argumentação, o autor exemplifica duas dessas reformas, o fim do vestibular e a criação de uma prova ao final do curso superior, e a redução da interferência de funcionários e alunos universitários nas decisões institucionais. A9 destaca a informação sobre a avaliação ao final do curso, que representa uma macroproposição de nível inferior do texto, e a transforma em macroestrutura textual. Analisando seu processo de compreensão, pudemos ver que o leitor apresentou dificuldade com o significado de várias palavras do texto. Tal dificuldade de compreensão, gerando problemas com a construção de macroproposições textuais, levou o aluno a selecionar a informação que lhe era familiar e transformá-la em macroestrutura do texto. Esta familiaridade, por outro lado, foi constatada durante conversa com o pesquisador após o protocolo verbal. Na retrospectiva, o aluno afirma ter lido sobre a questão da avaliação ao final do curso universitário em vários jornais e revistas, declarando que as opiniões que conhece são contra tal

medida, em virtude das injustiças que podem gerar. Sua declaração demonstra claramente que o que sabia sobre o assunto coincide com o que afirma estar tratando o texto lido, inclusive com as informações que acrescenta àquelas que havia no texto, como, por exemplo, o fato de ser injusta a possível reprovação na prova final.

Embora as análises que realizamos procurassem se referir apenas à fala do leitor durante e logo após o protocolo verbal, para que fosse possível perceber que estratégias de leitura o aluno já havia desenvolvido como leitor autônomo, as declarações realizadas durante a retrospectiva, feitas para responder perguntas do pesquisador, foram ocasionalmente utilizadas como esclarecedoras do comportamento de leitura manifestado pelo sujeito. Este foi o caso da análise anterior, quando o depoimento do leitor na retrospectiva mostrou-se fundamental para explicar sua estratégia de significação do texto.

Percebemos neste caso, portanto, o conhecimento prévio prevalecendo sobre as marcas de significação do autor durante o processo de compreensão do texto. O uso desse conhecimento de tal forma, por outro lado, pode ter decorrido da dificuldade que o leitor apresentou para construir macroproposições locais do texto, em virtude do desconhecimento do significado de palavras, como demonstrado durante o protocolo. A dificuldade com a materialidade lingüística pode, então, causar problemas de compreensão que resultam na apropriação do texto. A estratégia de uso do conhecimento prévio para compensar a dificuldade de processar elementos da superfície textual, desenvolvida de forma inadequada por A9, o levou a selecionar a informação conhecida do texto e transformá-la em sua macroestrutura. Essa informação, textualmente presente

como uma macroproposição de nível inferior em relação ao tema do discurso, transformada em macroestrutura textual, caracteriza a forma de apropriação em discussão: o uso de uma parte do texto como o seu tema, o que não corresponde à proposta de significação textual global sinalizada pelo autor.

Os protocolos verbais discutidos nesta seção demonstram, então, que há duas grandes formas de apropriação manifestadas pelos leitores da pesquisa: ou eles constroem para o texto uma macroestrutura a partir da reformulação das informações textuais, criando, assim, um tema totalmente diferente daquele sinalizado pelo autor, ou transformam uma macroproposição de nível inferior em relação ao tema do texto em macroestrutura textual, da mesma forma distanciando-se da proposta de significação global do autor. No primeiro caso temos ainda as situações em que o aluno reestrutura semanticamente um subtópico do texto para transformá-lo em macroestrutura, ou combina livremente várias informações dispersas no texto para, daí, inferir a macroestrutura textual, ou ainda encontramos uma variante na qual uma informação contextual é considerada como explícita no texto e passa a compor a macroestrutura construída. De modo geral, esses foram os procedimentos de apropriação encontrados nos protocolos verbais analisados, comportamento que se repete nos resumos elaborados pelos alunos, abaixo apresentados.

3.2.3 - A apropriação manifestada nos resumos elaborados pelos alunos

Segundo van Dijk e Kintsch (1983), o resumo que é feito de um texto sempre explicita a sua macroestrutura, visto que ele contém, de forma sucinta, o assunto discutido pelo autor. Quem elabora um resumo, portanto, acaba por reduzir as macroproposições textuais à essência do texto lido, manifestando, obrigatoriamente, o seu tema.

Assim, a tarefa de elaboração de resumos sugerida durante a pesquisa visava observar que macroestrutura os alunos construíam para o texto resumido, com vistas a analisar a sua adequação à proposta de significação do autor. Como já indicado, os sujeitos demonstraram, nos resumos que fizeram, comportamentos de leitura semelhantes àqueles dos protocolos verbais. Em mais de cinquenta por cento dos resumos elaborados, pudemos constatar casos de apropriação do texto, confirmando-se, assim, a predominância dessa estratégia de leitura entre os sujeitos pesquisados. Nos casos de apropriação manifestados através dos resumos, pudemos ainda perceber as duas categorias de apropriação já analisadas: a construção de uma macroestrutura para o texto a partir da reformulação das informações textuais e a transformação de uma macroproposição textual de nível inferior em macroestrutura do texto, conforme mostraremos a seguir.

Exemplificando a primeira das duas categorias de apropriação apresentadas acima, temos os resumos:

(A10) *O texto trata-se de um stratus de comércio de mudas e plantações. Nesta empresa vende-se vários tipos de mudas, possui mudas de cercas que substitui cercas de arame farpado.*

(A11) *Um homem chamado Erstein escreve um livro que eu acho que fala sobre a importância da culinária na vida de uma pessoa. A culinária relaxa ajuda a se desenvolver e abre a mente para um bom preparo.*

(A12) *Fala de um vírus que fica no cérebro e se alonga e vai até a coluna vertebral de células que se juntam e perfuram membranas.*

O texto resumido por A10, Produção de mudas (Anexo 4), constitui-se de um anúncio publicitário da Stratus Comércio e Representações Ltda, empresa que atende a produtores de mudas, comercializando bandejas, substrato vermiculita e sementes de hortaliça. A10 constrói um tema para esse anúncio colocando a empresa anunciante como a comercializadora de mudas, inclusive acrescentando informações sobre essa produção que não se encontram no texto (a venda de vários tipos de mudas). Essa macroestrutura, portanto, mesmo apresentando alguns elementos do textuais, os coloca numa estrutura de sentidos que não corresponde ao tema sinalizado pelo autor: parte do nome da empresa passa a se constituir num substantivo comum nomeando uma área de comércio, as

mudas são apresentadas como produtos da empresa anunciante e a essas informações são acrescentadas outras, não manifestadas textualmente.

A11, do mesmo modo, resume o texto “Culinária” química precisa de receita exata (Anexo 5), construindo uma macroproposição tópica para o texto através da seleção de alguns dados textuais, estabelecendo relações entre eles que não se encontram materializadas textualmente. O texto resumido é uma matéria de vulgarização científica, que esclarece a importância do uso adequado de reagentes químicos para favorecer uma determinada reação. O artigo científico divulgado na matéria jornalística, de autoria de Epstein, apresenta uma comparação entre uma reação química e uma receita culinária, demonstrando que, tanto em uma como em outra, o sucesso dos resultados depende do uso adequado das quantidades dos componentes utilizados. A11 seleciona a informação sobre a culinária e a transforma em macroestrutura do texto, desconsiderando a sua forma de apresentação pelo autor, bem como acrescentando-lhe dados não presentes no texto.

Também resumindo um artigo de vulgarização científica, Células usam “zíper” para ficar unidas (Anexo 6), A12 isola informações dispersas no texto e, com elas, constrói um tópico para o discurso que, de forma alguma, traduz a proposta de significação do autor. O artigo apresenta os resultados de duas pesquisas realizadas em laboratórios norte-americanos: a descoberta de uma estrutura adesiva entre as células e a eficácia da aplicação de uma nova técnica terapêutica para o tratamento de doenças cerebrais, através do transplante de células saudáveis para a região afetada. No resumo elaborado por A12, a doença mental é identificada como um vírus que se alonga até a coluna vertebral de células.

Estas células, por outro lado, se juntam e perfuram membranas. O que fica claro nesse resumo é que o aluno estabelece relações entre elementos das duas informações textuais principais, a respeito dos dois artigos divulgados, com total liberdade de construção de sentidos. As informações fornecidas pelo autor são de tal forma modificadas pelo leitor que o resultado de sua compreensão, expresso no resumo, não revela quase nenhuma relação com o texto lido.

A outra forma de apropriação, a transformação de uma macroproposição de nível inferior no texto em macroestrutura textual, pôde ser encontrada em resumos como:

(A13) O fim da Guerra Fria não pode ser encarado como apenas um desfecho entre países e sim como um passo para o início de uma retomada da paz e da organização mundial.

(A14) O texto diz que o Governo diz fazer tudo, mas nada faz'

A13 resume o texto Nova velha ordem (Anexo 7), que trata da desordem mundial pós Guerra Fria, selecionando uma macroproposição local do texto para constituir sua macroestrutura. O texto discute o surgimento de várias guerras pelo mundo após o acordo de paz entre os Estados Unidos e a União Soviética, em virtude do descentramento de poder de organização dos conflitos mundiais. O autor inicia o texto falando das expectativas que havia em relação ao

fim da Guerra Fria - um cenário internacional pacífico. A13 seleciona essa informação e a coloca como macroestrutura do texto, distanciando-se do tema desenvolvido pelo autor.

Nessa mesma linha de comportamento, A14 resume o texto Os muitos fantasmas (Anexo 8), deslocando uma informação textual local para macroestrutura do texto. O texto fala sobre os fantasmas que pairam nos contatos que há entre Governo, sindicalistas e empresários para combater a inflação: a falta de confiança mútua entre as três partes. Exemplificando as desconfianças que existem entre esses três segmentos da sociedade, o autor cita um debate entre empresários e Governo: os empresários dizem que o Governo não faz o que deve e o Governo responde que faz o que pode. O aluno transforma essa informação no tema do texto, caracterizando a forma de apropriação que estamos discutindo.

Como pudemos observar, os resumos elaborados pelos alunos também indicam que eles se apropriam do sentido do texto que leram para resumir. O fenômeno de apropriação, portanto, examinado neste capítulo a nível da construção de um sentido global para o texto, caracterizou o comportamento de leitura dos sujeitos da pesquisa.

A apropriação do texto constitui-se num procedimento de leitura característico de um leitor que não consegue interagir adequadamente com o autor (Terzi, 1995b.). Segundo van Dijk e Kintsch (1983), o leitor proficiente desenvolve estratégias de compreensão que permitem que as marcas de significação textuais e contextuais sejam usadas adequadamente durante a construção do sentido do texto. Esse uso adequado implica em reconhecer que um autor distante sinaliza sentidos que devem ser respeitados para que haja a interação. O que ocorre na

apropriação é que o leitor, desconsiderando, de uma forma ou de outra, a sinalização de sentidos feita pelo autor, acaba por, sozinho, construir o sentido do texto. Esse sentido, então, de propriedade quase que absoluta do leitor, geralmente distancia-se daquele sugerido pelo autor. Isso foi o que ocorreu durante a realização dos protocolos verbais analisados neste capítulo, fato ainda constatado nos resumos elaborados pelos alunos.

Selecionada a construção da macroestrutura do texto como categoria de análise, pudemos perceber, como resultado dessa construção, que os temas inferidos pelos alunos para os textos lidos distanciavam-se daqueles sinalizados pelo autor. O fato de os alunos terem construído macroestruturas para os textos que leram em desacordo quase que total com a proposta de sentido do autor deveu-se ao uso inadequado de macroestratégias de compreensão. Alguns, utilizando estratégias contextuais inadequadas, recorreram a informações do contexto de produção do discurso para integrá-las à superfície textual, como foi o caso do sujeito que utiliza uma informação de nota de rodapé como elemento da macroestrutura do texto; outros, baseiam-se excessivamente no conhecimento prévio para selecionarem a informação textual considerada como tema do texto, como demonstrado pelo aluno que, achando que as notícias de jornais tratam sempre de tragédia, diz que o texto lido tem a queda de uma ponte como tema, ou aqueles que, não percebendo que o texto trata a vaca como protótipo de máquina do futuro, atentam somente para as utilidades do animal textualmente explícitas e transformam essas informações em macroestrutura do texto, visto que correspondem às suas expectativas de leitura em relação a qualquer texto que trate desse animal.

Quanto ao uso inadequado de macroestratégias textuais para a inferência da macroestrutura textual que, gerando problemas de compreensão, levou os alunos a se apropriarem do texto, discutiremos no Capítulo a seguir, dedicado à análise das principais dificuldades para processar elementos da superfície lingüística manifestadas pelos alunos, causando, em grande proporção, a apropriação.

Capítulo 4

PROBLEMAS DE LEITURA: DIFICULDADES NO PROCESSAMENTO LINGÜÍSTICO COMO UM DOS ELEMENTOS DETERMINANTES DA APROPRIAÇÃO DO TEXTO

A busca de elementos que pudessem explicar o procedimento de apropriação do texto entre os alunos da pesquisa nos levou a investigar também, através de questionários e entrevistas, os conceitos de leitura e de texto dos sujeitos. Embora tivesse sido possível inferir um conceito de leitura subjacente às estratégias de compreensão usadas, que resultaram na apropriação do texto, acreditávamos que as informações obtidas diretamente com os alunos poderiam esclarecer melhor as análises. Constatamos, nessas análises, que as concepções de leitura e de texto refletidas nos comportamentos de leitura dos alunos e confirmadas em seus depoimentos podem ter influenciado o comportamento de leitura manifestado, na medida em que essas concepções determinaram os tipos de estratégias de compreensão utilizadas, estratégias estas que, por sua vez, podem ter gerado a apropriação do texto. Como essas estratégias mobilizavam prioritariamente as informações da materialidade lingüística do texto, parece ter sido a dificuldade para processar elementos da superfície textual um dos fatores que impediu os alunos de construir adequadamente um sentido para o material escrito.

Embora reconheçamos o imbricamento dos diversos fatores de compreensão (o conceito de texto determinando os tipos de estratégias de leitura utilizadas que, por outro lado, mobilizavam prioritariamente um tipo de informação, entre outros), procuraremos, neste capítulo, analisar mais detalhadamente os problemas que alguns sujeitos apresentaram para processar elementos da superfície textual, dificuldade que se mostrou evidente no processo de compreensão de alguns alunos que, ao ler, se apropriaram do texto.

4.1 - Os conceitos de leitura e de texto e o fenômeno de apropriação

Os procedimentos de apropriação do texto manifestados pelos alunos da pesquisa nos levaram a inferir que esses leitores ainda não desenvolveram um conceito de leitura como interação leitor/autor via texto. Isso porque as marcas de significação textuais e contextuais deixadas pelo autor para que o leitor pudesse construir o sentido do material escrito não foram adequadamente consideradas durante a leitura, procedimento que descaracteriza a leitura como interação.

Os processos de compreensão dos leitores investigados, revelados durante a realização dos protocolos verbais, parecem evidenciar uma concepção de leitura como forma de adquirir informações expressas na materialidade lingüística. O esforço que empreendiam para entender as diversas partes do texto, através de

movimentos de reanálise do material escrito a cada dificuldade de compreensão que encontravam (Charolles, 1989; Eikemeyer, 1989), parece demonstrar que os alunos pressupunham a existência de informações fixadas no texto, às quais chegariam, caso conseguissem apenas processar a superfície textual. São exemplos desse procedimento os seguintes movimentos de leitura de um aluno durante a realização de um protocolo verbal:

(A9) *Nota zero para Fernando Henrique' não' o estado precisa ter a coragem de entrar na universidade pela porta da frente' por meio de mp o governo federal está enfrentando as universidades federais não para modificá-las' mas para tê-las em suas mãos' pergunto-me se a imposição unilateral::: (não conheço essa palavra) dessas reformas resultam do despreparo e do desconhecimento ou se advém mesmo de uma natureza autoritária' (não entendi' super complicado) pergunto-me se a imposição unilateral dessas reformas resultam do despreparo e do desconhecimento ou se advém mesmo de uma natureza autoritária' (vou repetir de novo) pergunto-me se a imposição unilateral dessas reformas resultam do despreparo e do desconhecimento ou se advém mesmo de uma natureza autoritária (não conheço a palavra advém)*

O esforço do aluno para entender um pequeno trecho do texto, sem avançar na leitura para apoiar-se em novas informações que permitissem a inferência de sentidos locais, demonstram que a crença no texto como fonte de informações, e não como lugar de interação estratégica, pode levar o leitor a fixar-se na materialidade lingüística de forma inadequada, em busca de informações supostamente fixadas em cada frase do texto. Para isso, ele realiza uma leitura linear de cada segmento textual, procurando o significado de cada palavra, pois acredita que a soma desses significados permite o resgate das informações presentes no texto. Isso fica ainda mais claro se levarmos em consideração, por exemplo, que o leitor não demonstrou fazer uso de estratégias contextuais para a construção do sentido do texto, desconsiderando as informações contextuais que contribuiriam para a compreensão do material escrito, fixando-se apenas nas informações lingüísticas. O texto foi retirado de um jornal, ao qual o aluno teve acesso durante a leitura, mas não procurou apoiar-se nos dados que esse material fornecia para auxiliar a compreensão do texto selecionado para a leitura, tais como o caderno em que a matéria estava localizada, a coluna de sua divulgação, as notas sobre o autor etc..

Analisando, por outro lado, as respostas aos questionários e entrevistas dos alunos que realizaram protocolos verbais, confirmaram-se as nossas hipóteses a respeito das concepções de leitura e de texto subjacentes às estratégias de compreensão utilizadas durante a realização dos protocolos verbais. A2, por exemplo, diz que:

(A2) *Ler é aprender cada vez mais, ter mais conhecimento das coisas.*

Questionado sobre o que seria compreender um texto (pergunta feita com o objetivo de ampliar as informações sobre os pressupostos do aluno a respeito do ato de ler), ele responde:

(A2) *Compreender é entender bem a mensagem que ele (o texto) tende a informar.*

A respeito de sua concepção de texto, o aluno acrescenta:

(A2) *O bom texto tem que ser bem informativo, tratar de assuntos atuais.*

As respostas dadas pelo aluno demonstram que, para ele, ler é adquirir informações, “ter mais conhecimento das coisas”; compreender é entender as informações que o texto veicula; e o texto se constitui num conjunto de informações a serem adquiridas. Tais pressupostos, leitura como meio de obter informações e texto como fonte dessas informações, refletem que o sujeito não desenvolveu uma visão de leitura como interação, ponto de encontro entre leitor e autor, quando o primeiro, ativamente, constrói sentidos para o texto, a partir das marcas (textuais e contextuais) deixadas pelo segundo. Para ele, o leitor, no momento da leitura, busca informações que estão fixadas no texto, o que pressupõe

um comportamento passivo de decifração dessas informações. Esta visão de leitura pode levar à utilização de estratégias de compreensão inadequadas porque o leitor coloca-se numa posição de receber informações “prontas” no texto, deixando de esforçar-se para construir alguns significados sinalizados pelo autor. Dessa forma, os sentidos implícitos no texto, os jogos argumentativos do autor, as marcas contextuais de significação etc. acabam sendo desconsiderados pelo leitor, na medida em que as informações textuais, conforme considerado pelo aluno, já se encontram “depositadas” no texto, restando ao leitor apenas resgatá-las. Este resgate exigiria a precisão dos significados de cada sentença do texto que, somados, permitiria o acesso às informações textuais.

Concepções de leitura e de texto semelhantes às aquelas desenvolvidas por A2 apresentaram outros alunos que realizaram protocolos verbais manifestando o fenômeno de apropriação do texto:

(A3) *Ler é uma forma de ampliarmos as nossas idéias. Compreender é entender as informações que o texto quer mostrar.*

(A7) *Ler é estar por dentro do que ocorre no mundo inteiro. Compreender é captar todas as informações dadas.*

As visões de A3 e de A7 sobre o que é compreender um texto (entender/captar informações), nos leva a inferir que ler para ampliar idéias ou para

saber o que ocorre no mundo é, em outras palavras, uma atividade de busca de informações no texto, considerado este como fonte absoluta dessas informações.

Observando ainda os questionários respondidos nas cinco turmas de alunos selecionadas para a pesquisa, em duas das quais pudemos constatar ocorrências do fenômeno de apropriação do texto através dos resumos elaborados, chegou-se à conclusão que grande parte dos sujeitos tem conceitos de leitura e de texto que refletem os pontos de vista já analisados. Assim, encontramos respostas como:

(Ler é)

- (1) *Receber diferentes informações a cada texto.*
- (2) *Descobrir novas informações, esclarecimento sobre determinado assunto.*
- (3) *Uma forma a mais que encontramos para adquirir conhecimentos a respeito das coisas que acontecem no mundo.*

Como podemos observar, ler, para esses sujeitos, se constitui na busca de informações, sendo o texto, portanto, o lugar onde essas informações estão fixadas, como mostram ainda os seguintes comentários:

(Um bom texto é)

- (4) *Um texto que seja informativo e explicativo.*

- (5) *É o texto que atrai e informa de maneira clara.*
- (6) *Aquele que deixa passar a informação que quer transmitir.*
- (7) *É aquele que mesmo já conhecido traz novos conteúdos.*

Consideramos que as concepções de leitura como busca de informações e de texto como fonte dessas informações podem estar ligadas à prática escolar de leitura, que enfatiza a tarefa de localização de informações isoladas no texto, sem um trabalho adequado de construção de um sentido global para a produção escrita (Terzi, 1995b). Como resultado da influência das atividades de leitura na escola sobre a visão dos alunos a respeito do ato de ler, encontramos ainda, nos questionários, depoimentos do tipo:

(Ler é)

- (8) *Decifrar um amontoado de palavras, frases, letras e tirar o máximo de informação.*
- (9) *Decifrar sinais gráficos, visando a aprendizagem de um determinado assunto.*
- (10) *Relacionar as palavras e entendê-las.*
- (11) *Entender construções frasais.*

(Compreender é)

(12) *Entender o significado das palavras.*

(13) *Entender do começo ao fim.*

(14) *Conhecer os elementos que formam o texto.*

(15) *Saber o significado das palavras do autor.*

Os depoimentos dos alunos acima apresentados demonstram claramente a importância que assumem os aspectos formais do texto para a atividade de leitura. Para estes alunos, ler é basicamente decifrar sinais gráficos (letras, palavras e frases), organizados no texto a partir de uma estrutura gramatical que, conhecida, permite o acesso às informações textuais. Esses pressupostos parecem resultar da prática de leitura na escola, que privilegia o estudo dos aspectos estruturais do texto em detrimento dos aspectos semânticos e pragmáticos de construção da linguagem escrita. Submetidos durante anos a atividades de decodificação de palavras e frases, através das quais eram estudadas regras gramaticais isoladas e, por outro lado, a um trabalho de interpretação que ressaltava a busca de informações isoladas no texto, alunos do ensino de segundo grau desenvolveram concepções de texto e de leitura que enfatizam a estrutura formal da linguagem escrita para o acesso a informações fixadas no texto, deixando de perceber os diferentes recursos para a construção de sentidos do material escrito, recursos que devem ser estrategicamente usados pelo leitor para que este possa interagir com o autor do texto.

Paralelamente à concepção de leitura como decifração de sinais lingüísticos para o acesso às informações textuais, pudemos ainda encontrar, nos depoimentos de alguns alunos, outras marcas da prática escolar de leitura. São, por exemplo, as idéias de que ler é:

(16) *Praticar um bom hábito.*

(17) *Uma das formas de tirar boas notas no colégio.*

(18) *Ter correspondência do aluno com o professor.*

(19) *Saber passar a parte gráfica, ou seja, as letras para a fala.*

(20) *Prestar atenção na leitura.*

Em (16) , achamos que o aluno incorporou um discurso comum na sala de aula de que a leitura é um hábito que deve ser adquirido, embora não haja qualquer trabalho de formação do leitor. Já aquele que considera a leitura como forma de alcançar boas notas (17) parece ter reduzido o ato de ler a um simples exercício escolar, cujo domínio tem por objetivo contribuir para o alcance da aprovação. Quanto ao aluno que afirma que compreender um texto é estar de acordo com a proposta de sentido do professor (18), fica evidente que ele internalizou a visão de um sentido único para o texto, o do professor, imposto nas correções das respostas às perguntas de interpretação do texto, comuns nas aulas de leitura na escola. Em (19), a concepção de leitura como oralização do texto

parece resultar da prática de leitura oral na escola, que parte do princípio que, para chegar ao sentido do texto, é necessário passar pelo som das palavras (Carrol, 1978; Gough, 1985). A referência à leitura como atenção durante a tarefa com o texto parece refletir a prática de revezamento na leitura oral em sala de aula, proposto pelo professor como uma forma de manter os alunos atentos à atividade em classe. Embora esses depoimentos não predominem entre os alunos pesquisados, achamos interessante registrá-los como marcas explícitas das tarefas de leitura na escola.

Como revelam as estratégias de leitura utilizadas durante a realização dos protocolos verbais, bem como as afirmações dos alunos em respostas aos questionários e entrevistas, a leitura, para a maioria dos sujeitos da pesquisa, se constitui numa forma de resgatar informações presentes na materialidade lingüística do texto. Nessa concepção, fica claro ainda a influência que as atividades escolares de leitura exercem sobre a visão dos alunos sobre o ato de ler, o que acaba por determinar os tipos de estratégias de compreensão que desenvolvem. Estas, limitadas pelas poucas oportunidades de um desenvolvimento adequado, acabam por levar o aluno a não conseguir interagir de forma razoável com o autor de um texto escrito, o que compromete o seu desempenho enquanto leitor. Como esse desempenho envolve estratégias de reconhecimento de uma pessoa distante, sinalizando sentidos através de marcas textuais e contextuais, e como essas estratégias não foram desenvolvidas adequadamente pelo aluno, o resultado de seu processo de compreensão pode, entre outras conseqüências, manifestar a apropriação do texto, em virtude das dificuldades que podem surgir para seguir as pistas de sinalização de sentidos. Acreditamos, assim, que a

apropriação do texto pode, mesmo indiretamente, estar relacionada à concepção de leitura como busca de informações explícitas na superfície textual, na medida em que, estando o aluno apoiado apenas na materialidade lingüística para obter essas informações, as dificuldades para processar a superfície do texto podem invalidar esse apoio, impedindo que até as informações lingüísticas contribuam para a construção do sentido do texto. Para compensar a deficiência, o leitor poderá utilizar estratégias de compreensão inadequadas, tais como as de uso excessivo do conhecimento prévio, que podem, entre outras coisas, resultar na apropriação do texto. Das dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, selecionamos, para análise, os problemas de compreensão de expressões metafóricas e do léxico textual que, de acordo com os dados, contribuíram para a apropriação do texto.

4.2 - A dificuldade para processar elementos da superfície textual

Como sugerido anteriormente, uma das causas mais evidentes da apropriação do texto manifestada nos dados desta pesquisa parece ter sido a dificuldade que os alunos apresentaram para processar elementos da superfície textual. Isso porque, pressupondo que a leitura constituía-se na busca de informações fixadas na materialidade lingüística do texto, os leitores investigados recorreram quase exclusivamente à superfície textual para resgatar essas informações. Como tiveram problemas para processar alguns elementos lingüísticos do texto, as dificuldades encontradas transformaram-se no principal impedimento

para que a compreensão se estabelecesse. Não pretendemos afirmar, com isso, que o processamento de todos os elementos lingüísticos do texto teria levado à compreensão adequada do material escrito, pois estamos cientes que os alunos, usando apenas uma fonte de informação para construir o sentido do texto, poderiam ter problemas de compreensão. Entretanto, embora reconheçamos o imbricamento dos problemas que geraram a apropriação do texto, acreditamos ser possível analisar algumas causas mais evidentes desse fenômeno em determinadas circunstâncias. É assim que, no caso desta pesquisa, analisaremos a seguir as principais dificuldades que os alunos apresentaram para processar alguns elementos da superfície textual, a expressão metafórica e o léxico desconhecido no texto, dificuldades estas que constituem uma das causas da apropriação do texto que se mostrou evidente nos dados.

As dificuldades de compreensão da metáfora e do léxico desconhecido no texto foram claramente manifestadas pelos movimentos de reanálise de trechos longos ou curtos dos textos propostos para leitura, estratégia utilizada na leitura, segundo Charolles (1989) e Eikmeyer (1989), para superar problemas de compreensão. Baseamo-nos, portanto, nesse procedimento de leitura dos alunos durante a realização dos protocolos verbais, a reanálise do texto, para observar os principais problemas manifestados no processamento de elementos lingüísticos.

4.2.1 - A reanálise do texto

A reanálise do texto, como já mencionado, é o procedimento de releitura de partes longas ou curtas do material escrito, utilizado para a resolução de conflitos de compreensão. É uma estratégia gerada pela necessidade de preservar a coerência textual, na medida em que o leitor, comprometido com um sentido para o texto durante a leitura, procura, através da releitura do material escrito, corrigir possíveis desvios de interpretação quando as informações textuais encontradas contradizem o sentido que vinha construindo.

Segundo Charolles (op. cit.), o procedimento de reanálise do texto ocorre quando o leitor, diante de um conflito de compreensão, relê as passagens do texto relevantes para a resolução de seu problema de leitura. O processo de escolha do ponto de retorno da leitura, por outro lado, indica que o leitor proficiente seleciona inteligentemente as partes do texto cuja interpretação deve ser corrigida, tomando como base o problema que gerou o conflito. Assim, para que a reanálise não exija muito esforço, o leitor, inteligentemente, seleciona as partes relevantes à resolução do problema de compreensão, evitando o retorno ao texto todo ou a trechos irrelevantes à superação da dificuldade. Esse procedimento, chamado de reanálise inteligente do texto, é considerado natural no processo de compreensão do leitor proficiente.

Eikmeyer (op. cit) também considera a reanálise um comportamento natural em leitura proficiente, visto que, sendo a compreensão uma atividade estratégica, inclui o risco de se fazer coisas que já foram feitas, reanalisar,

portanto, partes do texto que já foram interpretadas, caso o leitor encontre problemas de compreensão. Segundo este pesquisador, a reanálise, entretanto, nem sempre envolve um outro tratamento do sinal lingüístico (longos ou pequenos trechos, próximos ou distantes do local do conflito) como sugere o trabalho de Charolles, isto é, nem sempre é necessário que o leitor retorne à leitura de partes do texto para resolver um conflito interpretativo. Para ele, pode ocorrer apenas uma reformulação, no momento do conflito, do modelo mental de interpretação que, então, não teria uma representação semântica dos detalhes dos enunciados, mas apenas macroproposições condensadas. As diferentes formas de reanalisar o texto, a releitura do sinal gráfico ou apenas a reformulação do modelo mental, segundo o pesquisador, depende do tipo de compreensão desejada, rasa ou profunda. No primeiro caso, nem sempre há a necessidade da releitura dos sinais lingüísticos do texto, enquanto que, no segundo, é exigido um novo tratamento dos trechos do texto relevantes para a resolução dos problemas de compreensão.

Para os propósitos desta pesquisa, era desejável que os sujeitos obtivessem uma compreensão relativamente profunda, visto que teriam que construir a macroestrutura do texto, o que exige o processamento semântico dos vários níveis de proposições textuais. Nesse sentido, foi importante observar os movimentos de reanálise realizados pelos alunos, pois, através deles, ficaram evidenciados os diversos conflitos de compreensão e, conseqüentemente, os problemas de leitura. Estes, relacionados em grande parte à dificuldade para processar elementos da superfície textual, especialmente a metáfora e alguns itens lexicais, serão analisados a seguir.

4.2.2 - Problemas de compreensão da metáfora

A metáfora é uma figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra ou expressão por outra, a partir de uma relação de similaridade que é estabelecida entre o termo figurado e aquele que é substituído, veículo e teor (Richards, 1936 e 1971 apud Pachcoal, 1992) respectivamente. No interior dos estudos lingüísticos, essa figura tem sido abordada a partir de duas grandes correntes (Coracini, 1991): uma, de tradição clássica, que a considera um fenômeno a nível da palavra, resultando da substituição de um termo por uma expressão figurada, com base numa relação de semelhança entre o termo substituído e aquele mencionado; e outra, que a explica como um fenômeno textual e não apenas lexical, pois, nessa concepção, o significado metafórico se constrói dentro do enunciado, do texto e/ou da situação pragmática do discurso. A diferença de perspectiva dessas duas visões reside, desta forma, na unidade considerada como relevante para explicar a metáfora: numa perspectiva ela é vista como um fato a ser examinado dentro dos limites da frase, na medida em que a relação que é explicitada está a nível de substituição lexical; e, na outra, o fato examinado é a relevância do texto para a construção do significado metafórico, pois a relação de interação entre o termo figurado e os elementos co-textuais e/ou contextuais determina a construção do sentido da metáfora.

A concepção que adotamos para as análises abaixo está ligada à corrente que examina a metáfora como fenômeno textual, visto que observaremos a sua compreensão no interior de um texto que exige um plano metafórico de leitura

(Fiorin e Saviole, 1991), pois as relações estabelecidas textualmente contribuem para a construção do sentido da expressão metafórica.

Os estudos sobre o processo de compreensão da metáfora, segundo Paschoal (1992), encontram-se ainda em estágio embrionário, pois, embora muito já tenha sido dito a respeito dessa figura, os trabalhos concentram-se nos aspectos teóricos da questão, carecendo de investigações empíricas que esclareçam os procedimentos de uma pessoa para compreender expressões metafóricas. Na tentativa de preencher essa lacuna, encontram-se os trabalhos de Paschoal (1984, 1986, 1988, 1990 e 1992), nos quais encontramos subsídios para entender como os sujeitos da pesquisa procederam diante de um texto metafórico e, especialmente, as suas dificuldades para construir a macroestrutura de um texto dessa natureza.

Paschoal, ao longo de sua investigação, tem procurado explicitar como as pessoas constroem o sentido de uma expressão metafórica, através de estratégias textuais de leitura. Para tanto, a pesquisadora postula, com base nos estudos de Ortony (1984), dois estágios de interpretação dessa figura: a) a percepção da ruptura, e b) a construção da paráfrase interpretativa. O primeiro estágio é caracterizado pelo processo de desautomatização da leitura, na medida em que o leitor, encontrando uma incompatibilidade semântica entre sintagmas de um enunciado, causado pela presença do termo metafórico, procura uma interpretação alternativa que venha restabelecer a coerência semântica local do texto. No segundo estágio, o leitor busca, fora dos limites do enunciado, elementos que o auxiliem a reinterpretar a expressão do texto que havia apresentado a anomalia semântica, possibilitando, assim, a construção de sentido da metáfora.

Um dos textos sugeridos para leitura durante a realização de alguns protocolos verbais nesta investigação, Vacas (Anexo 1), do qual alguns alunos da pesquisa apropriaram-se do sentido na construção da macroestrutura textual, conforme explicitado no Capítulo 3, inicia com uma afirmação que contém uma metáfora: “Vacas. São máquinas eficientes para transformação de erva em leite...”

O termo figurado, máquinas, conforme classificação da retórica clássica, constitui-se em uma metáfora viva e “in praesentia”. Viva porque apresenta uma significação inédita, original, emergente do texto; e, “in praesentia”, porque o teor (vacas) e o veículo (máquinas) da metáfora encontram-se no mesmo enunciado, considerando-se que o título constitui parte da frase inicial do texto. A partir da criação desse enunciado metafórico, o autor apresenta, ao longo do texto, os fundamentos da analogia que estabeleceu entre a vaca e a máquina, através de uma série de exemplificações das vantagens da vaca, enquanto máquina, em relação a outros tipos de máquinas, até concluir que a vaca, metaforicamente considerada como máquina, por essas vantagens, pode ser considerada um protótipo de máquina do futuro, tese que constitui a macroestrutura do texto.

Com base nessa estruturação de sentido do texto, cujas marcas orientam a sua compreensão (metáfora “in praesentia”, explicitação dos fundamentos da analogia, além da seleção lexical e dos conectores discursivos, entre outras) e tomando como referência os estágios de interpretação da metáfora sugeridos por Pachoal (1992.), passaremos a analisar os problemas apresentados pelos alunos para compreender a expressão metafórica, que podem ter determinado a apropriação do texto.

Analisando o momento em que os sujeitos começam a leitura do texto, cujo trecho inicial contém a expressão metafórica, percebe-se que ocorre a desaceleração da leitura em virtude do desvio semântico, representado pela incompatibilidade que há na afirmação de que “vacas são máquinas eficientes para a transformação de erva em leite”. Tal desaceleração, manifestada pela pausa na leitura, é claramente demonstrada por todos os sujeitos da pesquisa que trabalharam com esse texto (sete alunos), entre os quais está, inclusive, aqueles que construíram adequadamente a macroestrutura textual (dois deles), conforme mostram os movimentos iniciais de leitura desses alunos:

(A1) São máquinas eficientes para
transformação de erva em leite (não entendi isso direito)

(A2) Vacas” são máquinas eficientes para
transformação de erva em leite (esperal’ se o título é vaca’ o
que que a erva e o leite tem a ver” o leite pode ser da vaca’
mas as ervas)

(A3) Vacas” são máquinas eficientes para
transformação de erva em leite (transformação de erva em
leite”)

(A4) *Vacas (parece que esse texto vai falar sobre vacas) São máquinas eficientes para transformação de erva em leite (máquinas" o que essas máquinas tem a ver)"*

(A5) *São máquinas eficientes para transformação de erva em leite (Pausa longa na leitura)*

(A6) *Vacas (val falar de vacas) São máquinas eficientes para transformação de erva em leite (máquinas"*

(A15) *Vacas" são máquinas eficientes para transformação de erva em leite (vacas" não pode)*

O fato de os alunos terem feito uma pausa logo após o enunciado metafórico confirma a desaceleração na leitura, causada pelo desvio semântico. Como a percepção desse desvio, que causa a ruptura na leitura, impulsiona o leitor a procurar uma nova interpretação para o enunciado e, conseqüentemente, possibilita a utilização de estratégias de construção do significado metafórico, pode-se dizer que a primeira etapa para a compreensão do texto foi cumprida pelos sujeitos. O fato a ser examinado a partir daí é como os alunos procedem para construir o sentido da metáfora presente no enunciado, o segundo momento de interpretação da figura, que implica no uso de estratégias textuais adequadas de compreensão, visto que o autor explicita, ao longo do texto, as bases da analogia que estabeleceu (vacas/máquinas), que se constituem em pistas para a

interpretação da metáfora. Acreditamos, a partir dessa análise, que foi nesse estágio de interpretação do enunciado metafórico que os sujeitos da pesquisa que se apropriaram do sentido do texto, não conseguindo perceber os sinais textuais que levariam à interpretação da metáfora, não puderam construir o significado do trecho inicial do texto e, conseqüentemente, tiveram problemas para inferir a sua macroestrutura.

Para exemplificar a dificuldade dos alunos para compreender a metáfora, problema que gerou a apropriação do texto por cinco dos sete alunos que realizaram o protocolo verbal, analisaremos, a seguir, o processo de compreensão de um dos alunos da pesquisa (A1), enfatizando as estratégias textuais utilizadas para tentar construir o sentido do enunciado metafórico.

Como já apontado, a construção da macroestrutura do texto Vacas inclui o processamento semântico da metáfora inicial do texto, visto que é com base na relação figurada que o autor desenvolve o tema. Já foi também demonstrada a desaceleração da leitura de A1 logo que percebeu a incompatibilidade semântica presente no primeiro enunciado do texto:

*(A1) São máquinas eficientes para
transformação de erva em leite (não entendi isso direito)*

Tendo levantado a hipótese de que o texto trataria do animal, a partir da leitura do título, o aluno estranha a afirmação que inicia o texto, pois não é comum se referir à vaca como sendo uma máquina. Tal estranhamento gera a ruptura na leitura e o conflito de compreensão. Para tentar resolvê-lo, o sujeito faz

seis movimentos de reanálise do trecho (Charolles, 1989; Eikemeyer, 1989), demonstrando a dificuldade para construir o sentido da expressão metafórica que, nesse momento da leitura, serviria de base para a construção da macroproposição que iria orientar a compreensão:

(A1) São máquinas eficientes para transformação de erva em leite (não entendi Isso direlto) São máquinas eficientes para transformação de erva em leite' e tem se comparadas com outros tipos de máquinas' vantagens indiscutíveis (como essas máquinas") E tem se comparadas com outros tipos de máquinas (não entendi) São máquinas eficientes para transformação de erva em leite" máquina eficiente para transformação de erva em leite' e tem se comparadas com outros tipos de máquinas' vantagens indiscutíveis' por exemplo são auto-reprodutivas e quando se tornam' obsoletas' a sua' ar' (essa palavra eu não entendi) Pode ser utilizada na forma de carne' couro e outros produtos consumíveis (outra parte que eu não entendi) São máquinas eficientes para transformação de erva em leite' máquina eficiente para transformação de erva em leite' e tem"

Esses movimentos de reanálise do texto, além de refletirem, no sentido mais amplo, o conflito de compreensão, mostram as estratégias que o aluno utilizou para tentar construir o significado local do texto. Ele relê a parte que

considera problemática, o enunciado metafórico, e avança mais um pouco na leitura, tentando buscar apoio em novos elementos textuais para resolver o seu conflito de compreensão. Nesses primeiros avanços, entretanto, novas dificuldades impedem que o leitor supere o seu problema de leitura e consiga construir uma macroproposição inicial para o texto: ele não consegue entender a comparação que é feita da vaca (enquanto máquina) com outros tipos de máquinas; e desconhece o significado da palavra hardware, uma metáfora secundária no plano de significação do texto, um dos elementos que sugere os fundamentos da analogia estabelecida. Assim, as bases iniciais de construção do sentido do texto, a relação metafórica vaca/máquina e a comparação que é feita entre uma determinada máquina (a vaca) e outros tipos de máquinas, não foram compreendidas pelo leitor. Como, ao longo do texto, o autor apresenta os fundamentos da analogia que estabeleceu, empregando, para isso, um léxico que se refere tanto à vaca como à máquina, criando metáforas secundárias que exigiam um plano metafórico de leitura, o sujeito avança na leitura sem conseguir definir de que trata o texto. Ora levanta a hipótese de que seria de vacas, ora supõe que o tema é a máquina, como mostram os comentários de leitura a seguir:

Comentário: *Será que essa máquina:: essa máquina*

pode ser a vaca,

após ler sobre a utilidade do refugio da vaca.

Comentário: *Complexidade estrutural” já outra coisa completamente diferente do que eu tava imaginando’ que seria a vaca,*

após reanalisar o trecho sobre as vantagens da complexidade estrutural do animal.

Comentário: *Aqui’ por exemplo’ outra coisa completamente diferente do que eu tava pensando no primeiro parágrafo’ eu tava imaginando que fosse uma máquina,*

logo após reler sobre as desvantagens funcionais da vaca.

Durante o resto do tempo que permaneceu lendo o texto, inclusive com a realização de dois movimentos de reanálise de todo o material escrito, além de inúmeras releituras de pequenos trechos, o aluno demonstrou não ter conseguido superar os problemas de compreensão dos elementos lingüísticos que estruturavam o sentido do texto.

Assim, as pistas textuais que poderiam ter auxiliado a construção do sentido da expressão metafórica, tais como o teor e o veículo da metáfora presentes no primeiro enunciado do texto (metáfora “in praesentia”) e os elementos textuais subseqüentes que apresentavam os fundamentos da analogia estabelecida, não foram processadas pelo leitor, o que impediu a construção do sentido da metáfora inicial e, conseqüentemente, dificultou a inferência adequada da macroestrutura do texto. Essas dificuldades, por outro lado, podem ter gerado a

apropriação do texto, na medida em que o leitor, não conseguindo processar os elementos lingüísticos responsáveis pela estruturação do sentido do texto, construiu a sua coerência global a partir de relações semânticas não autorizadas pela superfície textual. Este aluno afirmou, ao final da leitura, que o autor tratava de inseminação artificial, conforme discutido no capítulo anterior.

A dificuldade para construir o sentido de um texto metafórico pode, por outro lado, estar ligada à falta de um trabalho adequado, na escola, com textos de linguagem figurada. Os resultados de uma pesquisa realizada com professores de português como língua materna (Paschoal, 1992) revelaram que esses sujeitos, além dos problemas de compreensão, se sentiam bastante inseguros durante a leitura de textos desse tipo, apresentando, inclusive, certa resistência para realizar o trabalho. Esse fato evidencia que os professores de língua materna pesquisados não têm condições de realizar um trabalho adequado com textos figurados em sala de aula e que, conseqüentemente, os seus alunos terão problemas para desenvolver estratégias de compreensão de textos dessa natureza. Acreditamos que o problema não se restringe aos sujeitos de pesquisa de Paschoal, visto que os alunos desta investigação também demonstraram sérias dificuldades para compreender uma metáfora textual, resultado, provavelmente, de uma prática inadequada de leitura de textos figurados na escola.

4.2.3 - Problemas de compreensão do léxico

Outro fator que pode ter determinado a apropriação do texto pelos alunos da pesquisa, de acordo com as nossas observações, foi a dificuldade para processar as palavras desconhecidas no texto. Embora o modelo de compreensão de van Dijk e Kintsch (1983) não detalhe o processamento do texto a nível lexical, ele prevê estratégias que são usadas pelo leitor proficiente para inferir o significado das palavras que constituem o texto.

Segundo os autores, a compreensão estratégica do discurso parte de palavras, índices de significações, para unidades mais gerais ou macroestruturas. Entretanto, pelo caráter estratégico do modelo, a ordem de utilização dos diferentes níveis de informação (morfofonológico, sintático, semântico e pragmático) necessários para a construção do sentido do texto não é fixa. Isso significa que, mesmo partindo de unidades mais simples, de palavras, as diversas informações exigidas para a compreensão do texto interagem de forma complexa, havendo determinações recíprocas nos diversos níveis de processamento.

Para a questão do processamento do léxico textual, as afirmações anteriores mostram que não é possível pensar na compreensão de palavras isoladas para a construção do sentido do texto. Isso porque, assim como os significados dos itens lexicais servem de apoio para a construção do sentido do texto, as informações de outros níveis permitem a inferência dos significados desses itens, inclusive daqueles desconhecidos para o leitor. Em outros termos, os

significados das palavras de um texto são estrategicamente inferidos pelo leitor, a partir das informações dos contextos nos quais essas palavras estão inseridas. Mesmo os significados dos itens lexicais desconhecidos pelo leitor podem ser inferidos através de estratégias de compreensão que utilizam informações diversas para essa inferência. Devido ao uso de informações de diferentes naturezas para a inferência do significado de uma palavra no texto, o leitor recorre tanto ao processamento ascendente como ao descendente. No primeiro caso, ele utiliza elementos classificatórios (aspectos morfossintáticos, por exemplo) do item lexical; e, no segundo, ele pode prever significados a partir, por exemplo, da macroproposição que orienta a sua compreensão, que se constitui num elemento facilitador do processamento do texto.

Em termos práticos, podemos afirmar que o leitor proficiente não necessita recorrer ao dicionário ou a qualquer outra fonte exterior ao discurso toda vez que encontra uma palavra desconhecida no texto, mas pode inferir o seu significado, utilizando estrategicamente as informações relevantes para alcançar o seu objetivo. Numa situação, por exemplo, em que basta ao leitor uma compreensão geral do texto, ele pode até ignorar palavras que não conhece e que não são essenciais ao tipo de compreensão que deseja, sem que tenha problemas de leitura nesse nível. Quando, em outras situações, o desconhecimento do leitor se refere a um item lexical chave para a construção do sentido do texto, ele pode inferir, a partir das informações que já tem disponíveis, um significado provisório para esse item, que é ainda vago, e continuar a leitura, convivendo com a vagueza até que o processamento de informações posteriores venha a tornar mais claro o significado da palavra.

Os problemas de compreensão do léxico observado nos dados desta pesquisa revelam que os alunos não desenvolveram, ainda, estratégias adequadas de inferência do significado de palavras desconhecidas no texto, o que dificultou bastante o processo de compreensão desses leitores. Um dos alunos que realizou o protocolo verbal, por exemplo, permaneceu durante um longo trecho da leitura afirmando desconhecer os significados de alguns itens lexicais que ia encontrando, demonstrando não estar conseguindo entender o texto em virtude desse problema. Os vários movimentos de reanálise das partes do texto em que se encontravam essas palavras revelam as dificuldades de compreensão do aluno:

(A9) Nota zero para Fernando Henrique' não' o estado precisa ter a coragem de entrar na universidade pela porta da frente' por meio de mp o governo federal está enfrentando as universidades federais' não para modificá-las' mas para tê-las em suas mãos ou acabar com elas' pergunto-me se a imposição unilateral::: (não conheço essa palavra) pergunto-me se a imposição unilateral dessas reformas resultam do despreparo e do desconhecimento ou se advém mesmo de uma natureza autoritária' (não entendi' super complicado) pergunto-me se a imposição unilateral dessas reformas resultam do despreparo e do desconhecimento ou se advém mesmo de uma natureza autoritária' (vou repetir de novo) pergunto-me se a imposição unilateral dessas reformas resultam do despreparo e do desconhecimento ou se advém mesmo de uma natureza

autoritária' (**não conheço a palavra advém**) felizmente a universidade não imita Fernando Henrique Cardoso que considera bobagem toda crítica que lhe é formulada porém sofre uma inaceitável campanha de execração pública::: (**não conheço essa palavra**) repleta de dados tendenciosamente interpretados' (**tendenciosamente não conheço**) cria-se uma irreal rivalidade entre o ensino básico e a universidade logicamente interdependentes' (**não conheço**) os 44 hospitais universitários' os serviços de assistência judiciária e atendimento odontológico gratuito' entre outras atividades' atingem a população carente e realizam atribuições do Estado com poucas verbas da Educação' (**não sei o que é parcas**) os 44 hospitais universitários' os serviços de assistência judiciária e atendimento odontológico gratuitos' entre outras atividades' atingem a população carente e realizam atribuições do Estado com poucas verbas da Educação' tais realizações tem pouco impacto na mídia e são menosprezadas pelo governo incompetente em administrá-las' tais realizações tem pouco impacto na mídia e são menosprezadas pelo governo incompetente em administrá-las' a universidade mesmo paulatinamente pauperizada pelo Estado' pesquisa e trabalha muitos pontos não lucrativos de exclusivo interesse público' (**não entendi essa pauperizada**) a universidade mesmo paulatinamente pauperizada pelo Estado

pesquisa e trabalha muitos pontos não lucrativos de exclusivo interesse público.

Analisando os comentários do aluno durante a leitura e observando os pontos a partir dos quais ele retorna à leitura imediata de pequenas partes do texto, podemos perceber que a reanálise acontece em virtude de conflitos de compreensão causados pelo desconhecimento de algumas palavras do texto, o que demonstra a importância que desempenham esses elementos para o processo de compreensão desse leitor. Assim é que, apoiado basicamente na materialidade lingüística do texto, conforme apontamos anteriormente (vide seção 4.1), as palavras unilateral e advém, por exemplo, desconhecidas do aluno, o levam a fazer três movimentos de reanálise de um trecho curto do texto, na tentativa de resolver o seu conflito de compreensão. Entretanto, apesar do esforço, o leitor manifesta, através de alguns comentários, não ter conseguido inferir os significados dessas palavras a partir do contexto em que aparecem (***não conheço essa palavra / não conheço a palavra advém***).

Nesse trecho da leitura, pensamos que o leitor já teria alguns elementos em que se apoiar para inferir os significados das palavras desconhecidas, pois, embora estivesse no parágrafo inicial do texto, algumas proposições provavelmente já construídas a partir do título e das sentenças que introduziam o parágrafo já teriam permitido o levantamento de uma hipótese inicial de leitura que estaria, provisoriamente, orientando a compreensão. Essa hipótese, então, enquanto uma macroproposição orientadora da compreensão, se constituiria numa das informações na qual o leitor poderia se apoiar para inferir os significados

dos itens lexicais desconhecidos no trecho. Acreditamos, por outro lado, que as palavras desconhecidas que impediam o aluno de compreender o significado do texto não se constituíam em elementos chaves para a construção de sentidos provisórios para o que vinha lendo, o que poderia tê-lo levado a, estrategicamente, desconsiderar a presença dessas palavras nesse local e continuar a leitura até que novas informações textuais permitissem uma maior precisão de sua compreensão. Tal estratégia teria compensado as suas dificuldades com o léxico desconhecido nesse local e, provavelmente, teria minimizado os seus problemas para construir a macroestrutura do texto.

Observando como o aluno avança na leitura, podemos constatar que, num outro trecho do texto (“Felizmente a universidade (...) interdependentes”), a cada nova palavra que ele desconhece há uma interrupção na leitura e um comentário sobre a dificuldade, o que demonstra o aspecto linear do comportamento de leitura do aluno, que inviabilizava o uso de estratégias adequadas de inferência dos significados dessas palavras. Esse procedimento nos levou a pensar, inclusive, num processo de levantamento de itens isolados desconhecidos no texto, comportamento que caracteriza uma das fases da atividade de leitura na escola e que pode estar influenciando o comportamento de leitura desse aluno.

Em outros dois momentos da leitura, quando ele encontra as palavras parcas e pauperizada, parece ser ainda o desconhecimento dos significados desses itens que o leva a reanalisar pequenos trechos do texto, conforme os seus comentários anteriores à releitura (*não sei o que é parcas / não*

entendi essa pauperizada). Esse leitor, portanto, permaneceu, durante todo o seu processo de compreensão, sem conseguir utilizar estratégias de inferência lexical, o que dificultou a construção adequada de sentidos para o texto. Tal comportamento levou o aluno a apropriar-se do sentido do texto, na medida em que, não tendo conseguido entender o que estava sendo dito nos locais dos conflitos de compreensão, selecionou uma informação textual conhecida e a transformou em macroestrutura do texto, conforme apontado no Capítulo 3.

Procedimento de leitura semelhante apresentou outro leitor da pesquisa, A9, que selecionou uma informação textual que se constituía numa macroproposição de nível inferior em relação ao tema desenvolvido no texto e a transformou em macroestrutura textual. Também neste caso, o aluno manifestou problemas de compreensão do léxico desconhecido, o que, entre outras dificuldades, pode ter causado a apropriação do texto.

Os problemas de compreensão desse aluno em relação ao léxico manifestaram-se na leitura do título do texto, como mostra o seu comentário:

(A8) *Rezonância pode destruir copos em zaraus e até pontes penséis' (não entendi nada do título' tudo complicado)*

Ao lado do comentário de leitura, que explicita a dificuldade de compreensão, percebemos que o leitor oralizou de forma equivocada as palavras ressonância, saraus e pênseis, o que nos leva a inferir que esses itens lhe eram estranhos, confirmando o problema a nível lexical.

O fato de o aluno ter apresentado esse tipo de problema já na leitura do título não parece estranho, já que é natural encontrar, em qualquer momento da leitura, palavras desconhecidas no texto. O que parece problemático é que essa dificuldade possa tê-lo impedido de utilizar estratégias adequadas de construção da macroestrutura textual. Tendo tido problemas para levantar uma primeira hipótese de leitura em virtude da dificuldade para compreender o título do texto, o que percebemos, através da análise do seu comportamento posterior de leitura, é que o aluno não conseguiu construir uma macroproposição que orientasse a sua compreensão e, em função disso, encontrou sérias dificuldades para inferir o tema que vinha sendo desenvolvido no texto, acabando por apropriar-se desse tema. Embora as informações do primeiro parágrafo do texto apresentem o conceito de ressonância que, além de resolver parte do seu problema de compreensão do título, se constitui numa primeira macroproposição textual, o aluno parece não ter construído essa macroproposição, que orientaria a sua compreensão. Em outras palavras, estamos afirmando que o título do texto, embora se constitua numa pista importante para a compreensão, não impede, caso não seja possível entendê-lo, o leitor de utilizar estratégias de leitura que compense a dificuldade inicial e possibilite a compreensão do texto, inclusive, num momento posterior, a compreensão do próprio título. O que ficou evidente nos dados em análise é que o aluno, diante da dificuldade inicial de leitura (o desconhecimento dos significados de alguns itens lexicais do título do texto), teve problemas para levantar uma primeira hipótese de leitura. As primeiras informações textuais, entretanto, teriam permitido, se estrategicamente utilizadas, a superação, mesmo parcial, desse problema, o que teria compensado a dificuldade inicial. Resumidamente,

poderíamos dizer que a dificuldade com o léxico presente no título do texto causou problemas de compreensão que não foram superados pelo aluno. Tais problemas decorreram da falta de estratégias de compensação da dificuldade inicial, que teria, entre outras coisas, permitido a inferência dos significados das palavras desconhecidas no texto. Essas estratégias seriam, por exemplo, aquelas de conviver provisoriamente com uma vagueza de sentidos a partir da leitura do título do texto e esperar que novas informações textuais permitissem a inferência dos significados das palavras desconhecidas ou, caso isso não fosse essencial para a construção da macroestrutura do texto, apenas a desconsideração desses itens. No primeiro caso, por exemplo, o leitor poderia imaginar a ressonância como algo relacionado à quebra de copos e pontes e esperar que as informações textuais posteriores permitissem a inferência desse termo, bem como dos outros desconhecidos, caso o aluno desejasse definir os significados desses itens. O que aconteceu, entretanto, foi que o aluno avançou na leitura sem utilizar essas estratégias e, conseqüentemente, sem perceber como se estruturavam os sentidos do texto. Pudemos constatar, analisando os seus movimentos de leitura até o final do texto, que ele permaneceu por muito tempo sem conseguir entender o que vinha sendo dito no texto, fixando-se, assim, na última informação textual, que lhe era familiar, e construindo um sentido para o texto somente a partir dessa informação.

Um fato já apontado no Capítulo 3, e que convém ser ressaltado aqui, diz respeito à não utilização pelo aluno de estratégias superestruturais durante a leitura desse texto. Apresentando o texto uma estrutura esquemática supostamente familiar ao aluno, característica do texto didático (um conceito e dois exemplos), esperava-se que essa informação fosse estrategicamente utilizada para

auxiliar a compreensão. Inclusive porque tal informação se constituiria num excelente apoio para a inferência dos itens lexicais que causaram problemas para o leitor, visto que esses elementos pertenciam a cada um dos três subtópicos desenvolvidos no texto.

Como pudemos observar, alguns sujeitos desta pesquisa tiveram sérias dificuldades de compreensão de palavras desconhecidas no texto. Tal problema, mesmo indiretamente, pode ter contribuído para a apropriação do texto, na medida em que, estando o leitor prioritariamente apoiado na materialidade lingüística para construir o sentido do texto, em virtude de um conceito de leitura que pressupunha a existência de informações na superfície textual, problemas para processar elementos dessa superfície podem se constituir em impedimento para a adequação dessa construção.

O fato de os sujeitos terem apresentado essa dificuldade para compreender o texto, por outro lado, pode ter resultado do tipo de atividade de leitura comumente realizada na escola que, além de reforçar o apoio exclusivo na materialidade lingüística para a construção do sentido do texto, através de exercícios de busca de informações explícitas na superfície textual, leva os alunos a desenvolver estratégias inadequadas de processamento do léxico textual.

Segundo Kleiman (1989b), a concepção atomocista de ensino de vocabulário que norteia as práticas de leitura no contexto escolar dificulta o enriquecimento do vocabulário do aluno, bem como compromete a sua capacidade de inferir significados para as palavras que desconhece, fatores fundamentais para a proficiência em leitura. Essa concepção, de acordo com a pesquisadora, impede a percepção das funções discursivas da palavra, base do processo de inferência

lexical, na medida em que ela é vista como unidade portadora de significado absoluto e não como elemento de apoio para a construção de significados textuais. As atividades de leitura baseadas nesse pressuposto, propostas pelo livro didático e adotadas pelo professor, prevêm tarefas de isolamento da palavra do seu contexto de ocorrência como forma de trabalhar o seu significado, ao invés de utilizar as informações desse contexto como apoio para a inferência lexical. Tais tarefas são, por exemplo, aquelas de levantamento de sinônimos e/ou antônimos ou, no máximo, o estudo da palavra no âmbito da sentença, que barra a percepção de sua função discursiva. A seleção dos itens cujos sentidos devem ser trabalhados, por outro lado, é outro fator de limitação dessa percepção, na medida em que a ênfase é dada para aqueles itens que apresentam implicações semânticas mais concretas, tais como substantivos, adjetivos e verbos, com a negligência de elementos relacionais, de função restritiva, enfática etc., importantes índices de significação do texto. Um dos resultados dessas práticas, conforme pudemos constatar nesta pesquisa, é a incapacidade do aluno de utilizar estratégias adequadas de processamento do léxico desconhecido, que, entre outras conseqüências, pode levar à apropriação do texto.

Conforme discutido neste capítulo, a apropriação do texto manifestada nos dados da pesquisa está ligada a algumas dificuldades que os leitores apresentaram para processar elementos presentes na superfície textual. Essas dificuldades, por outro lado, resultaram dos tipos de estratégias de compreensão utilizadas que, baseadas prioritariamente na materialidade lingüística do texto em virtude do pressuposto de que este apenas veicula informações, mostraram-se ineficazes para a construção do sentido do texto, na medida em que

os problemas de processamento de alguns elementos da superfície textual impediram a utilização adequada da informação lingüística.

Foram ressaltados, ainda, as dificuldades de compreensão de expressões metafóricas e de palavras desconhecidas no texto como os principais problemas de processamento de elementos da superfície textual apresentados pelos alunos. Esses problemas foram analisados como decorrentes dos tipos de atividades de leitura realizadas na escola, que não favorecem o desenvolvimento de estratégias adequadas de leitura de textos figurados e de inferência lexical.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

Ao concluir o trabalho que nos propusemos a realizar, pretendemos refletir sobre algumas questões que estão implicadas no processo de leitura de alunos do segundo grau.

Tomando como base teórica o modelo estratégico de compreensão do discurso de van Dijk e Kintsch (1983), buscamos analisar a construção da macroestrutura textual por alunos do ensino de segundo grau, considerando que essa construção se dá através do uso de macroestratégias, que se diferenciam, pela flexibilidade, das regras de redução semântica propostas pelos autores anteriormente (van Dijk e Kintsch, 1992, p.30). A análise das estratégias de construção da macroestrutura do texto utilizadas por alunos desse nível de escolarização nos permitiu conhecer alguns aspectos básicos do desempenho de leitura desses sujeitos, bem como algumas de suas dificuldades de compreensão. Tais dificuldades, percebidas intuitivamente, de maneira geral, durante as práticas pedagógicas em sala de aula, tinham sido até então desconsideradas no âmbito da pesquisa sobre o processo de leitura.

Os resultados obtidos apontaram para o fenômeno de apropriação do texto (Terzi, 1995b) como a principal consequência dos processos de compreensão dos sujeitos da pesquisa. Esse fenômeno ocorre quando o leitor, desconsiderando as marcas textuais e contextuais de significação do texto, constrói sentidos para o que lê em desacordo com a proposta de significação do autor.

Neste trabalho, ficou evidenciado que a maioria dos sujeitos da pesquisa se apropriou dos textos propostos para leitura. Esse procedimento de compreensão manifestou-se, nos dados, de duas grandes formas: pela construção da macroestrutura do texto através da reformulação completa das informações textuais e pela transformação de uma macroproposição de nível inferior em relação ao tema desenvolvido no texto em macroestrutura textual. Na primeira forma, foram ainda observadas as situações em que os sujeitos reestruturavam semanticamente um subtópico do texto para transformá-lo em macroestrutura, ou relacionavam livremente algumas informações textuais para, daí, inferir a macroestrutura do texto.

Foi constatado, também, que a apropriação do texto manifestada pelos alunos decorreu, principalmente, de algumas dificuldades para processar elementos presentes na superfície textual, das quais destacamos, para análise, os problemas de compreensão da metáfora e de palavras desconhecidas no texto, visto terem sido os mais evidentes nos dados. No caso da metáfora, ficou clara a dificuldade dos sujeitos para compreender um texto de linguagem figurada, cujo sentido se estruturava a partir da analogia estabelecida entre um animal e uma máquina, relação que, embora explicitada textualmente através, por exemplo, de um léxico específico e de diversos conectores discursivos, não foi processada pelos leitores. Quanto ao problema com as palavras desconhecidas no texto, se refere à

dificuldade dos alunos para utilizar estratégias de inferência lexical necessárias para o processamento de trechos do texto que apresentavam um vocabulário estranho aos leitores. Tais problemas impediram os sujeitos de construir adequadamente as macroestruturas dos textos propostos para leitura.

Os dados analisados demonstram, por outro lado, que vários fatores determinaram a relação entre a dificuldade para processar elementos da superfície textual e a apropriação do texto. O conceito de leitura refletido nas estratégias de compreensão dos alunos e manifestadas nos questionários e entrevistas de pesquisa, por exemplo, evidenciou que, para os sujeitos, ler é adquirir informações expressas apenas na superfície textual, através da decifração dos elementos da materialidade lingüística. Esse conceito parece resultar das atividades com o texto escrito na escola, que levam os alunos a usar de forma absoluta a informação lingüística como elemento de apoio para a compreensão. Como exemplo de atividades de sala de aula que levam a esse procedimento temos aquelas de busca de informações isoladas no texto através da tarefa de “Estudo do Texto” sugerida pelo livro didático e as do trabalho de análise dos aspectos estruturais da materialidade lingüística que, pela forma como é realizado, desenvolve a idéia da necessidade de um conhecimento profundo, isolado e exclusivo desses aspectos para o resgate das informações textuais, quando não se apresenta, para os alunos, inteiramente isolada da tarefa de leitura.

O conceito de leitura como busca de informações “depositadas” no texto, construído nas práticas escolares, então, levou os alunos a desenvolver estratégias de compreensão que mobilizavam prioritariamente as informações da materialidade lingüística. Estas, portanto, quando não devidamente processadas,

causaram dificuldades de leitura que impediram os alunos de construir adequadamente a macroestrutura do texto, resultando na apropriação. É nesse sentido que pensamos a apropriação do texto como resultado de algumas dificuldades de processamento de elementos da superfície lingüística - a relação não é direta, pois vários fatores determinam as estratégias de leitura utilizadas.

Outro fato que pode estar relacionado à apropriação diz respeito à própria situação de coleta de dados. Visto que estes foram obtidos em ambiente escolar e por um membro do corpo docente - a pesquisadora -, é possível que os alunos tenham ativado seus conhecimentos sobre as convenções de trabalho em sala de aula para realizar as tarefas propostas pela pesquisadora, o que permitiria pensar que a apropriação do texto caracterizaria um comportamento escolar de leitura (a análise das relações desses alunos com o texto escrito em diferentes situações está fora do escopo deste estudo). Entretanto, não acreditamos que as dificuldades de leitura que levaram à apropriação se restrinjam ao contexto escolar, uma vez que a suposta proficiência em outras situações de leitura também estaria influenciando o comportamento de sala de aula, o que teria minimizado os problemas de compreensão nesse contexto.

Nesse sentido, a análise das dificuldades de compreensão dos sujeitos desta pesquisa se reveste de especial importância para a caracterização dos problemas de leitura de alunos do segundo grau, já com pelo menos oito anos de escolarização e, portanto, já com uma exposição considerável ao texto escrito. Essa caracterização nos permite não só compreender melhor a situação de ensino em nossas escolas, como também nos aponta caminhos para novas pesquisas e

para a implementação de práticas pedagógicas que permitam tanto a superação das dificuldades como a continuidade do desenvolvimento desses leitores.

ANEXOS*

* Para viabilizar a reprodução, nos anexos, dos textos utilizados na coleta de dados, optamos por apresentá-los isolados das páginas dos jornais em que estavam inseridos. Os sujeitos da pesquisa, entretanto, tiveram acesso à página completa.

ANEXO 1: VACAS

Vacas

“São máquinas eficientes para a transformação de erva em leite. E têm, se comparadas com outros tipos de máquinas, vantagens indiscutíveis. Por exemplo: são auto-reprodutivas, e quando se tornam obsoletas, a sua “hardware” pode ser utilizada na forma de carne, couro e outros produtos consumíveis. Não poluem o ambiente, e até seus refugos podem ser utilizados economicamente como adubo, como material de construção e como combustível. O seu manejo não é custoso e não requer mão-de-obra altamente especializada. São sistemas estruturalmente muito complexos mas funcionalmente, extremamente simples. Já que se auto-reproduzem, e já que, portanto, a sua construção se dá automaticamente sem necessidade de intervenção de engenheiros e desenhistas, esta complexidade estrutural é vantagem. São versáteis, já que podem ser utilizadas também como geradores de energia e como motores para veículos lentos.

Embora tenham certas desvantagens funcionais (por exemplo: sua reprodução exige máquinas em si antieconômicas, touros, e certos distúrbios funcionais exigem intervenção de especialistas universitários, de veterinários, caros) podem ser consideradas protótipos de máquinas do futuro, que serão projetadas por uma tecnologia avançada e informadas pela ecologia. Com efeito, podemos afirmar desde já que vacas são o *triunfo* de uma tecnologia que aponta o futuro” (Em *Natural: mente*, Duas Cidades, 1979).

ANEXO 2: NOTA ZERO PARA FERNANDO HENRIQUE**Nota zero para Fernando Henrique**

RICARDO SEITENFUS

NÃO

*O Estado precisa ter
a coragem de entrar
na universidade pela
porta da frente*

Por meio de MP, o governo federal está enfrentando as universidades federais, não para modificá-las, mas para tê-las em suas mãos ou acabar com elas. Pergunto-me se a imposição unilateral dessas reformas resulta do despreparo e do desconhecimento ou se advém mesmo de uma natureza autoritária.

Felizmente, a universidade não imita Fernando Henrique Cardoso, que considera bobagem toda a crítica que lhe é formulada. Porém, sofre uma inaceitável campanha de execração pública, repleta de dados tendenciosamente interpretados. Cria-se uma irreal rivalidade

entre o ensino básico e a universidade, logicamente interdependentes.

Os 44 hospitais universitários, os serviços de assistência judiciária e atendimento odontológico gratuitos, entre outras atividades, atingem a população carente e realizam atribuições do Estado com parcas verbas da educação. Tais realizações têm pouco impacto na mídia e são menosprezadas pelo governo, incompetente em administrá-las.

A universidade, mesmo paulatinamente pauperizada pelo Estado, pesquisa e trabalha muitos pontos não-lucrativos, de exclusivo interesse público.

Entre tantas contradições, lembremos que o governo anuncia o fim do vestibular como forma de ingresso, mas cria uma segunda prova ao final do curso. Propugna a autonomia das universidades, mas arranca dos funcionários e dos estudantes a possibilidade de interferir no processo decisional. Temos à frente do MEC e da SAF aqueles que almejavam o Ministério do Planejamento e o Itamaraty. A universidade acabou víti-

ma do desgosto dos frustrados.

O arbítrio substitui a eficiência. Precisamos de reformas, sim, mas não destas, e não por esse procedimento. O Estado precisa ter a coragem de entrar nas universidades pela porta da frente. As avaliações devem ser justas e permanentes, detectando os verdadeiros problemas, ouvindo aqueles constroem seu dia-a-dia, apesar dos miseráveis salários e péssimas condições de trabalho.

Triste ocaso da imagem de um presidente que se apresentava como professor. Essas reformas, superficiais, ineficazes, inconsequentes, só dificultam a dura tarefa de formar profissionais. A universidade pública ainda é uma das poucas formas de mobilidade social que restou aos brasileiros. Maltratá-la significa cristalizar a injustiça em nosso país.

RICARDO ANTONIO SILVA SEITENFUS, 46, doutor em relações internacionais pela Universidade de Genebra, é professor titular de Relações Internacionais e coordenador do curso de mestrado em Integração Latino-Americana da Universidade Federal de Santa Maria (RS) e autor de "Para uma Nova Política Externa Brasileira" e "Haiti, a Soberania dos Ditadores".

Folha de S. Paulo
25.03.95

ANEXO 3: RESSONÂNCIA PODE DESTRUIR COPOS EM SARAUS E ATÉ PONTES PÊNSEIS

COMO PODE?



Ressonância pode destruir copos em saraus e até pontes pênséis

KATHY WOLLARD

Quando dizemos estar "na mesma sintonia" de uma pessoa, na verdade estamos falando de ressonância. A ressonância está em todos os lugares na natureza. Tudo se move um pouco, vibrando. Quase tudo tem sua própria frequência natural — certa quantidade de vibrações em dado período. Aplique uma força que vibre da mesma maneira e você fará esta frequência natural muito mais forte ainda.

Aqui está o motivo. Você já ficou balançando suas pernas de forma que elas cheguem cada vez mais altas? Se você fizer direito vai ver que

suas pernas entram no ritmo do balanço, o que vai amplificar o movimento.

Algo parecido acontece quando a voz de um cantor encontra uma taça vazia. Quando a voz atinge a nota certa, pode chegar à frequência do cristal. Quando o cristal começa a ressoar com a nota, vibra mais forte. Se o cantor mantiver a nota por tempo suficiente, o vidro vibra cada vez mais forte, podendo até quebrar.

Coisas maiores que um copo podem quebrar com a ressonância. Em 1940, uma ponte pênsil em Washington, com apenas quatro meses de funcionamento, causou um desastre que mudaria a enge-

nharia.

Era um dia com vento na ponte do rio Tacoma. Conforme o vento soprou, a ponte começou a chacoalhar. Todas as pontes (e os arranha-céus) balançam um pouco com o vento, mas não como a ponte Tacoma. Um fotógrafo filmou a cena. Após algum tempo chacoalhando como um pêndulo, a ponte se soltou dos cabos e caiu. A pista se rompeu. Não houve vítimas.

Que aconteceu? As pontes têm frequências naturais, como os vidros. Naquele dia, o vento soprou com uma força que ressoou com a ponte, até que ela se quebrasse.

Copyright Los Angeles Times Syndicate.

Folha de S. Paulo

27.03.95

ANEXO 4: PRODUÇÃO DE MUDAS

PRODUÇÃO DE MUDAS

A Stratus Comércio e Representação Ltda é uma empresa voltada para o atendimento aos produtores de mudas, comercializando bandejas piramidais da Tupy, substrato para mudas Agromix e vermiculita da Minebra (Grupo Paranapanema).

As bandejas piramidais da Tupy atendem aos produtores de mudas tanto na qualidade (alta densidade) como nos mais diferentes tipos de bandejas (inclusive para tubetes).

O substrato Agromix além de ser isento de plantas daninhas, pragas e doenças, possui estrutura e fertilidade ideais para que as mudas se formem sem nenhum problema.

A vermiculita, um mineral encontrado na natureza, após um processamento, adquire características (alta capacidade de retenção de água e nutrientes) que enriquecem enormemente o substrato Agromix, beneficiando as mudas de maneira geral.

A Stratus Comércio e Representação Ltda, como representante exclusivo das bandejas Tupy, substrato Agromix e vermiculita Minebra, dando prosseguimento no seu objetivo de atender melhor aos produtores de mudas, passa agora também a comercializar sementes de hortaliças com a mesma rapidez, idoneidade e preços competitivos de sempre.

Consulte o corpo técnico da STRATUS TECNOLOGIA AGRÍCOLA na Al. 2º Sgto Andiras Nogueira de Abreu 291 São Paulo SP CEP 02180-000 **Fone/Fax (011) 954-4646.**

Folha de S. Paulo

28.03.95

ANEXO 5: “CULINÁRIA” QUÍMICA PRECISA DE RECEITA EXATA

“Culinária” química precisa de receita exata

PAULO FERNANDO SILVESTRE JR.

Da Reportagem Local

Um estudo da Universidade Brandeis, em Massachusetts (EUA), oferece uma boa explicação para o motivo de uma receita culinária só ser bem-sucedida se seguir à risca a quantidade de cada um de seus ingredientes.

A pesquisa mostra que, se os reagentes de uma reação química, como a própria atividade culinária, não forem usados nas proporções adequadas, ela pode passar a seguir conceitos da teoria do caos —ou seja, seus resultados ficam impossíveis de serem previstos.

Por outro lado, o uso de quantidades adequadas pode curiosamente favorecer a reação, pois al-

guns de seus produtos passam a funcionar como catalisadores —substâncias que aceleram a própria reação que os gera.

“É o caso de reações de combustão, onde o calor gerado pela reação favorece sua continuação”, disse à **Folha** Irving Epstein, autor do artigo, publicado hoje na revista “Nature”.

Epstein cita também o caso de reações nucleares, a bomba atômica, onde os nêutrons gerados pela destruição de um átomo servem para iniciar uma reação em cadeia, atingindo outros átomos e assim sucessivamente.

Epstein chama essas reações de “autocatalítica”, porque o produto cataliza a formação de mais de si mesmo a partir dos reagentes.

ANEXO 6: CÉLULAS USAM “ZÍPER” PARA FICAR UNIDAS

Células usam “zíper” para ficar unidas

Estudo mostra que “ganchos” protéicos de cada célula ultrapassam membrana e se fixam no esqueleto da vizinha

Da Redação

A habilidade das células de se unirem umas às outras se deve a uma propriedade de se “engancharem” entre si, sem a qual a vida pluricelular seria impossível, segundo estudo publicado na revista “Nature” desta semana.

A descoberta foi feita por pesquisadores do Departamento de Bioquímica e Biofísica Molecular e do Instituto Médico Howard Hughes, da Universidade Columbia, em Nova York.

Eles identificaram uma estrutura

adesiva formada por moléculas protéicas chamadas “caderinas”, que as células usam para se ligar umas às outras.

Elas perfuram a membrana celular vizinha e se ancoram no esqueleto localizado logo abaixo, projetando-se sobre o espaço extracelular ali existente como se fosse um elemento comum à região.

As células se unem ligando suas moléculas caderina. A união é possível porque estas estruturas atuam de uma maneira bastante semelhante aos dois lados de um zíper, entrelaçando-se.

Cérebro

Outro estudo publicado na mesma edição sugere novas formas de abordagem terapêutica contra doenças que atingem o cérebro que costumam resistir aos remédios porque eles não conseguem chegar à região afetada.

Segundo os pesquisadores da Universidade da Pensilvânia (EUA), esse problema pode ser contornado com o transplante de células nervosas embrionárias saudáveis diretamente no cérebro.

Os cientistas estudaram camundongos com uma doença degenera-

rativa chamada mucopolissacaridose. Ela ocorre em humanos com o nome de síndrome de Sly e provoca retardamento mental progressivo, podendo ser fatal.

Para corrigir o problema nos animais doentes, os cientistas transplantaram as células sadias no cérebro de camundongos jovens.

Com o tempo, elas se espalharam por todo cérebro e medula espinhal, tornando-se componentes do sistema nervoso central. Isso permitiu uma ampla correção dos sintomas da doença.

Folha de S. Paulo

23.03.95

ANEXO 7: NOVA VELHA ORDEM

Nova velha ordem

Com o fim da Guerra Fria, surgiram expectativas de uma nova ordem mundial que viesse substituir o tenso e conflituoso cenário internacional nas últimas décadas. Dois relatórios independentes divulgados recentemente revelaram que essas esperanças estão sendo frustradas e que, para milhões de pessoas em todo o planeta, o mundo pós-Muro de Berlim é pior do que o anterior.

Estudo realizado pelo Alto Comissariado para Refugiados da ONU indica que o número de pessoas expulsas ou forçadas a fugir de seus locais de origem continua aumentando, e já atingiu quase 43 milhões. Somando-se dados de conflitos deste ano, posteriores à elaboração do documento, o total sobe para 44 milhões. Em 1983, esse montante não passava de 11 milhões.

A ONU credita esse aumento brutal e acelerado no número de refugiados à proliferação de guerras civis em todo o globo nos últimos anos. A constatação é corroborada pelo relatório do instituto privado norte-americano World Priorities, que contabilizou

29 guerras em andamento no mundo no ano passado. Esse é o maior número de confrontos armados em curso num mesmo ano registrado pela organização nos últimos 17 anos. A entidade calcula que os conflitos em 92 provocaram 6 milhões de mortos.

É possível que o enfrentamento entre as superpotências acabasse colocando certa ordem nos conflitos regionais pelo mundo, disciplinando-os de acordo com os interesses dos jogadores principais. Sem esse freio — e sem o jugo dos regimes comunistas —, paixões étnicas e religiosas puderam aflorar de forma mortífera.

Qualquer que seja a razão, de todo modo, o fato é que o espectro de um grande confronto mundial acabou substituído pela disseminação de conflitos menores, mas particularmente bárbaros e selvagens — colocando para a comunidade das nações o duro desafio de construir passo a passo a distensão que, ao contrário do que muitos esperavam, não se seguiu automaticamente ao encerramento da Guerra Fria.

Folha de S. Paulo

15.11.93

ANEXO 8: OS MUITOS FANTASMAS

Os muitos fantasmas

O encontro de ontem entre o presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, Mário Amato, e o presidente da Central Única dos Trabalhadores, Jair Meneguelli, em torno de uma pauta comum de combate à inflação, é revelador do tamanho que ganhou o fantasma da disparada de preços.

Meneguelli e Amato, representantes de um pedaço expressivo da sociedade, têm tão tremendas diferenças de opinião a respeito de quase tudo que seria inimaginável vê-los discutindo com proveito qualquer coisa. Mas a presença de um inimigo comum, externo a ambos, colocou-os lado a lado, o que é um primeiro passo positivo.

O problema é que subsistem outros fantasmas, além da inflação, a travar o aprofundamento dos contatos entre sindicalistas e empresários. Vicente Paulo da Silva, presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, aponta um deles: "Os empresários são contraditórios. Falam em pacto, mas gastam um dinheirão para tentar remover da Constituição direitos sociais mínimos".

Vicentinho pede "um gesto concreto" de Mário Amato na direção do atendimento de reivindicações dos sindicatos.

Entre os dois outros interlocutores da mesa tripartite de um pacto contra a inflação — empresários e o governo — pesa a mesma sombra de desconfiança. Os empresários acham que o governo não faz o que deve, em matéria de corte do déficit público, enquanto o governo jura que está fazendo tudo o que pode.

Também entre governo e sindicalistas, há uma óbvia desconfiança, a ponto de Vicentinho generalizar: "Falta credibilidade tanto por parte do governo como por parte do empresariado". É muito possível que os empresários e o governo achem que a mesma credibilidade deles exigida falte aos líderes sindicais.

Fica difícil, nesse terreno pantanoso, caminhar na direção de um acordo que abata o inimigo comum, a inflação. A única perspectiva é a constatação de que algo precisa ser feito, porque mesmo as mais negras previsões feitas até o fim do primeiro semestre começam a ser atropeladas por uma realidade ainda mais feia.

Summary

The reading process of secondary students in five public school classrooms was investigated and various problems of text comprehension and their possible causes were identified. The data, based on verbal protocols, written summaries of texts read, questionnaires and interviews, were analyzed in terms of the concept of text macrostructure, which is a formal aspect of global textual coherence (van Dijk e Kintsch, 1983). The results show that the students experience serious difficulties in inferring text macrostructure and suggest that this leads to the "appropriation" of the text. Two specific difficulties of superficial processing of textual elements were analyzed as potential causes of this "appropriation": the presence of metaphorical expressions and of unfamiliar words. During the reading process, the comprehension strategies used by the readers seemed to reflect concepts which were a result of educational practices.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G.. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BATISTA, A. A. G.. Sobre a leitura. **Em Aberto**. Brasília, v. 10, n.52. p. 1-30 out/dez 1991.
- CAVALCANTE, M. do C.. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- CARROL, J. B.. The nature of the reading process. In: CHAPMAN, J. L.; CZERNIEWSKA, P. (Orgs). **Reading from process to practice**. London; Henley: Routledge e Kegan Paul; The Open University Press, 1978. p. 95 - 105.
- CHAROLLES, M.. Coherence as a principle in the interpretation of discourse. **Text**, vol 3, n.1, p.71-97, 1993.
- _____. Coherence as a principle in the regulation of discourse production. In: HEYDRICH, W et al (Orgs). **Connexity and Coherence**. Berlim; New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 3 - 15.
- CICOUREL, A. V.. **Cognitive Sociology: language and meaning in social interaction**. New York: The Free Press, 1974.
- COHEN, A.. Mentalistic measures in reading strategy research: some recent finds. In: **Convenção Anual do TESOL, 20**, Anaheim, Califórnia, 3-7 mar. 1986. (mimeo) (Versão revisada de uma apresentação na Convenção Anual do TESOL).
- CORACINI, M. J. R. F.. **Um Fazer Persuasivo : o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991.
- DEL'ISOLA, R. L. P.. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.
- van DIJK, T. A.. **Some aspects of text grammars**. The Hague: Mouton, 1972.
- _____. **Text and contex**. London: Longman, 1977.
- _____. A caminho de um modelo estratégico de processamento de discurso. In: KOCH, I. V. (Org). **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992. p. 9-35.

- _____. Cognitive context models and discourse. Amsterdam, 1994.
(mimeo)
- van DIJK, T. A. e KINTSCH, W.. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press, 1983.
- EIKMEYER, H. J.. On Michel Charolles' Coherence as a principle in the regulation of discursive production. In: HEYDRICH, W et al (Orgs). **Connexity and Coherence**. Berlim; New York: Walter de Gruyter, 1989. p.16 - 27.
- ELIAS, M. S.. Considerações sobre a autorização de inferências na compreensão textual. In: FÁVERO, L. L. e PASCHOAL, M. S. Z. (Orgs). **Linguística Textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC, 1985. p. 185-195. (Série Cadernos PUC, 22)
- ERICKSON, F.. **Qualitative methods in reseach on teaching**. Michigan: Institute for Reseach on Teaching, Michigan State University, 1985.
- ERICSSON, K. A.. Current verbal reports on text comprehension: a review. **Text**. v. 8, n.4, 1988.
- FAERCH, C.; KASPER, G.. From product to process: introspective methods in second language reseach. In: FAERCH, C.; KASPER, G.. **Introspection in Second Language Research**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1987.
- FRAGA ROCCO, M. T.. **Literatura/Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P.. **Para Entender o Texto: leitura e redação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.
- GOODMAN, K. S.. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON, D. (Org). **Language and Reading**. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1970.
- GOUGH, P. B.. One second of reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (Orgs). **Theoretical Models and Process of Reading**. 3.ed. Delaware: International Reading Association, 1985.
- GREER, E. A.; MASON, J. M.. Effects of home literacy on children's recall (Technical Report n. 420) Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading, 1988.
- HUNDEIDE, K.. The tacit background of children's judgments. In: WERTSCH, J. V. (Org). **Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989 .p. 306 - 322.

- KATO, M.. **No mundo da Escrita**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A.. **Texto e Lector**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989a.
- . **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989b.
- . **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes; Editora da UNICAMP, 1993.
- KLEIMAN, A.; TERZI, S. B.. Fatores determinantes na elaboração dos resumos: maturação ou condições da tarefa. In: KLEIMAN, A.. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989. p. 75-89.
- LARTZ, M.; MASON, J.. Jamie: one child's journey from oral to written language. (Technical Report n. 453) Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading, 1989.
- van LIER, L.. **The classroom and the language learner**. New York: Longman, 1988.
- LOBATO, C. H. M.. Hipóteses de Leitura: uma experiência com protocolo verbal. In: CONGRESSO DE LEITURA, 9, 1993. (mimeo)
- MALARD, L.. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- MARCUSCHI, L. A.. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA, 1, 1984, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1984.
- . Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T.da (Orgs). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 38-57.
- MASON, J.; McCORMICK, C.; BHAVNAGRI, N.. How are you going to help me learn ? Lesson negotiations between a teacher and preeschool children. In: D. Yaden; S. Templeton (Orgs). **Metalinguistic Literacy**: conceptualizing what it means to read and write. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.
- MONTANER, A. H. B.. **Reading for Academic Purposes**: an eclectic exploration into reading theories and practical classroom applications. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUC de São Paulo, 1982. 328p.
- ORLANDI, E. P.. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

- _____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (Orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 58-77.
- PASCHOAL, M. S. Z.. A construção textual do significado metafórico. In: Seminários do GEL, 9, 1984. **IX Anais...**, Batatais, 1984. p. 42-47.
- _____. O texto na construção do significado metafórico. In: FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M. S. Z.. **Linguística Textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC, 1986. p. 197-212. (Série Cadernos PUC, 22).
- _____. Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 12. p. 175 - 189..jul/dez - 1988.
- _____. O processo de compreensão da metáfora na formação dos professores de língua materna. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs). **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 233-246.
- _____. Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. In: PONTES, E.. **A metáfora**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- PAULINO, G.; WALTY, I. (Orgs). **Teoria da Literatura na Escola**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.
- SMITH, F.. **Compreendendo a Leitura**. Tradução por Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Tradução de: Understanding Reading.
- SOARES, M. B.. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (Orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.
- TERZI, S. B.. Propostas de aquisição das regras de redução semântica: um exame crítico. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 4, 1984. p. 37 - 46.
- _____. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios letrados. In: KLEIMAN, A. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995a.
- _____. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios letrados**. Campinas: Pontes; Editora da UNICAMP, 1995b.
- ZILBERMAN, R.. **A leitura e o ensino de literatura**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZINANI, C. J. A.. Adolescência: leitura e realidade cultural. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) PUC do Rio Grande do Sul, 1991. 262p.