

Antenor Teixeira de Almeida Júnior

**ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE 5ª E 8ª DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA(CE)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará como exigência para obtenção do Grau de Mestre, sob orientação da Profª. Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo.

Fortaleza(CE)

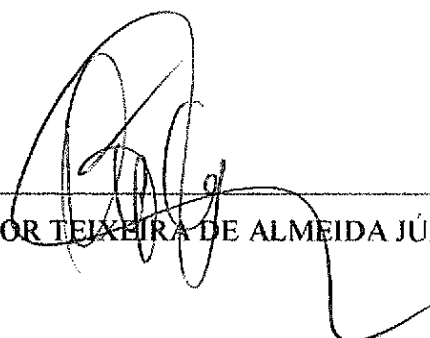
DEZ/2002

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- A444e Almeida Júnior, Antenor Teixeira de.
Estratégias de compreensão leitora de alunos de 5ª e 8ª do ensino fundamental de escolas públicas de Fortaleza(CE) / Antenor Teixeira de Almeida Júnior. – 2002.
141 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2002.
Área de Concentração: Aquisição e desenvolvimento da linguagem.
Orientação: Profa. Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo.
- 1.Compreensão na leitura – Fortaleza(CE). 2.Inferência(Lógica). 3.Leitores – Reação crítica – Fortaleza(CE). 4.Estudantes do ensino fundamental – Fortaleza(CE). I.Título.

Esta dissertação foi submetida a exame como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta Dissertação é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas da ética científica.



ANTENOR TEIXEIRA DE ALMEIDA JÚNIOR

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/08/2002

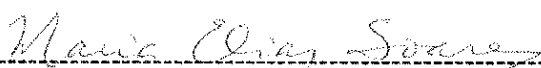
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo – Orientadora
Universidade Federal do Ceará - UFC



Prof.ª Dra. Paula Lenz Costa Lima – 1ª Examinadora
Universidade Estadual do Ceará-UECE



Prof.ª Dra. Maria Elias Soares – 2ª Examinadora
Universidade Federal do Ceará - UFC

In Memoria

Ângela Maria, minha querida irmã.

DEDICATÓRIA:

A Deus, meu grande mestre.

À minha esposa Ednilda e meus filho Thaís e Thiago.

Aos amigos Suelene, Virgínia, Roterdan,, Expedito(Tatá) e Macambira que ajudaram,
torceram e reclamaram.

AGRADECIMENTOS:

À Profa. e amiga Ana Cristina, pela paciência, confiança, orientação tranqüila e precisa.

À Profa. Dra. Maria Elias, pelo incentivo, apoio e comentários sempre precisos.

Aos ALUNOS da 5^a e 8^a série das Escolas Cláudio Martins e Antônio Mendes pela participação na pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
PARTE I – TEORIA	
1 – Leitura – Um processo estratégico	18
1.1 – Sistemas lingüísticos.....	19
1.2 - Modelos unidirecionais ou pré-interativos.....	21
1.3 - Modelos interativos com base no conhecimento prévio e no texto.....	24
1.4 - Modelo estratégico de processamento do texto.....	25
1.5 – Processo Inferencial.....	39
1.6 – Pistas textuais – Itens lexicais e gramaticas.....	43
PARTE II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTAL DE ANÁLISE	
2 – Procedimentos metodológicos.....	49
2.1 – Sujeitos.....	50
2.2 – Escolha e seleção dos textos.....	51
2.3 – Testes de identificação das estratégias e habilidades leitora.....	54
2.4 – Elaboração do <i>cloze</i> e pré-testagem ou etapa de sensibilização.....	58
2.5 – Primeira fase.....	61
2.6 – Segunda fase.....	70
2.7 - Análise dos dados.....	71
PARTE III – ANÁLISE DOS DADOS	
3 – Apresentação e discussão dos resultados.....	72
3.1 – Análise e comentários sobre a primeira fase.....	75
3.2 – Análise e comentários sobre a segunda fase.....	83
4 – Conclusão.....	88
5 – Referências Bibliográficas.....	91
6 – Anexos.....	95

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Estrutura Formal do Texto-base(Kintsch e van Dijk, 1983).....	38
FIGURA 2 - Escala de Inferências de Cunningham (1987).....	41
FIGURA 3 - Diferença de acertos médios entre as duas séries pesquisadas na pré- testagem.....	60
FIGURA 4 - Diferença de acertos médios entre as duas séries pesquisadas na 1ª fase.....	64
FIGURA 5 – Comparativo das frequências médias entre os alunos da 5ª e 8ª séries.....	77

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Textos escolhidos para o teste <i>cloze</i>	53
QUADRO 2 - Escala de valores de Alexander.....	56
QUADRO 3 – Resultado da pré-testagem do teste <i>cloze</i> da 5 ^a série.....	59
QUADRO 4 - Resultado da pré-testagem do teste <i>cloze</i> da 8 ^a série.....	59
QUADRO 5 - Resultado da aplicação do teste <i>cloze</i> da 5 ^a . série.....	62
QUADRO 6 - Resultado da aplicação do teste <i>cloze</i> da 8 ^a . série.....	63
QUADRO 7 - Resultados dos sujeitos selecionados para 2 ^a . fase da pesquisa da 5 ^a . série.....	65
QUADRO 8 - Resultados dos sujeitos selecionados para 2 ^a . fase da pesquisa da 8 ^a . série.....	65
QUADRO 9 - Itens com maior índice de acerto na 1 ^a fase da pesquisa da 5 ^a . série.....	70
QUADRO 10 - Itens com maior índice de acerto na 1 ^a fase da pesquisa da 8 ^a . série.....	70
QUADRO 11 – Itens lexicais com maior índices de acertos na primeira fase da pesquisa.....	80

LISTA DE TABELA

TABELA 1 - Frequência da quantidade de acertos dos alunos da 5 ^a . série – pré-testagem.....	59
TABELA 2 - Frequência da quantidade de acertos dos alunos da 8 ^a . série – pré-Testagem.....	60
TABELA 3 - Frequência da quantidade de acertos dos alunos da 5 ^a . série – 1 ^a fase.....	63
TABELA 4 - Frequência da quantidade de acertos dos alunos da 8 ^a . série – 1 ^a fase.....	63
TABELA 5 – Comparativo da frequência de acertos dos alunos da 5 ^a série na fase de pré-testagem e na primeira fase.....	76
TABELA 6 – Comparativo da frequência de acertos dos alunos da 8 ^a série na fase de pré-testagem e na primeira fase.....	76
TABELA 7 – Comparativo das frequências médias entre os alunos da 5 ^a e 8 ^a séries.....	77
TABELA 8 – Percentual de acertos de itens gramaticais e itens lexicais no teste <i>cloze</i> da primeira fase da pesquisa.....	78

RESUMO

Este trabalho identifica as estratégias de compreensão mais utilizadas por alunos de 5^a. e 8^a. séries de ensino fundamental de escola pública a partir da análise de 120 testes *cloze* e 20 protocolos verbais. 25 alunos da 5^a. série e 25 alunos da 8^a. série foram solicitados a lacunar os testes *cloze* padrão e após a verificação do nível de compreensão leitora dos alunos foram escolhidos 20 alunos para etapa de auto-observação de introspecção imediata e dos protocolos verbais. Os resultados obtidos foram analisados de acordo com modelo estratégico de processamento do texto de Kintsch e van Dijk (1983), procurando quantificar dois tipos de estratégias cognitivas propostas pelos autores: estratégias de coerência local e estratégias globais. A primeira foi investigada a nível da microestrutura, portanto ao nível da palavra, da frase, ou seja, do ponto de vista sintático-semânticos e a segunda a nível da macroestrutura em que o aluno recorre ao seu conhecimento de mundo e textual. Outro aspecto analisado no presente trabalho foi o nível de leitura dos alunos e se houve uma crescimento qualitativo tanto nas habilidades lingüísticas quanto no emprego das estratégias de uso do conhecimento, ou seja, locais e globais entre alunos de 5^a. e 8^a. série. Três hipóteses são testadas: a primeira de que os alunos de escola pública utilizam mais estratégias locais do que globais; a segunda que a dificuldade de lidar com os itens lexicais, relacionais e textuais, no teste *cloze*, está diretamente ligada à pouca habilidade de fazer inferências a partir de pistas presentes no texto; a terceira é que não ocorre diferenças significativas entre os alunos da 5^a. e 8^a. séries quanto ao nível de compreensão leitora. Durante a análise dos dados, evidenciamos que realmente as estratégias locais são mais usadas, já que o maior índice de acertos no teste *cloze* foi de itens gramaticais (preposições, advérbios, conjunções, pronomes, etc.), ou seja, itens com pouca carga informacional, enquanto itens lexicais e de organização textual que exigem um maior conhecimento lingüístico e de mundo, foram pouco identificados. Estes itens possibilitam ao leitor um afastamento da microestrutura, pois devido à carga informacional dos mesmos todos os elementos proposicionais de caráter exclusivamente local que não sejam necessários para a compreensão global do texto são apagados (*delection*), já que eles operam preferencialmente com estratégias globais a partir de inferências pragmáticas. Tais estratégias cognitivas constituem operações mentais de redução e (re)organização semântica que possibilitam ao leitor lidar de forma seletiva e global com grande quantidade de informações de um texto-base.

RESUMÉ

Ce travail identifie les stratégies de compréhension les plus utilisées par les élèves de la cinquième et de l'huitième classes de l'enseignement fondamental de l'école publique brésilienne à partir de l'analyse de cent vingt tests close et vingt protocoles verbaux. Vingt-cinq élèves de la cinquième et vingt-cinq élèves de l'huitième ont été sollicités à remplir les tests close standard et après la vérification du niveau de compréhension de la lecture, vingt élèves ont été choisis pour l'étape de l'auto-observation de l'introspection immédiate et des protocoles verbaux. Les résultats obtenus ont été analysés selon le modèle stratégique de processus du texte de Kintsch et van Dijk (1983), en cherchant de quantifier deux types de stratégies cognitives proposées par les auteurs: stratégies de cohérence locale et stratégies globales. La première a été investiguée au niveau de la micro-structure, bien entendu, au niveau du mot, de la phrase, c'est-à-dire du point de vue syntactique-sémantique et la deuxième au niveau de la macro-structure dans lequel l'élève s'appuie à sa connaissance du monde et textuelle. Un autre aspect analysé dans ce travail a été le niveau de lecture des élèves et s'il y a eu une croissance qualitative aussi bien dans les habilités linguistiques que dans l'emploi des stratégies de l'usage de la connaissance, c'est-à-dire, locales et globales chez les élèves de la cinquième et de l'huitième classes. Trois hypothèses ont été testées: la première, les élèves de l'école publique se servent plus des stratégies locales que globales; la deuxième, la difficulté d'utiliser les itens lexicaux, relationnels et textuels, dans le texte close, est directement liée à une faible habilité de faire les inférences à partir des traces présentes dans le texte; la troisième, il n'a pas de différences significatives chez les élèves de la cinquième et de l'huitième classes en ce qui concerne le niveau de compréhension de la lecture. Pendant l'analyse des données, nous avons remarqué en effet, que les stratégies locales sont plus utilisées, puisque le plus grand indice de réussite dans le texte close a été des itens gramaticaux (prépositions, adverbes, conjonctions, pronoms, etc) soit, les itens ayant une faible charge informationelle, tandis que les itens lexicaux et d'organisation textuel qui exigent une plus grande connaissance linguistique et du monde, ont été peu identifiés. Ces itens possibilent au lecteur un éloignement de la micro-structure, car dû à leur charge informationelle tous les éléments propositionels du caractère exclusivement local qui ne sont pas nécessaires à la compréhension globale du texte sont effacés (delection), une fois qu'ils opèrent préférentiellement avec des stratégies globales à partir de inférences pragmatiques. Telles stratégies cognitives constituent des opérations mentales de réduction et

(re)organisation sémantique qui permettent au lecteur de travailler de façon sélective et globale
ayant une grande quantité d'informations d'un texte-base.

INTRODUÇÃO

“Não sei como aprendi a ler; só me lembro das minhas primeiras leituras”
Rosseau

A complexidade do ato de compreender e a multiplicidade de processos cognitivos utilizados pelo leitor no ato da leitura têm sido objeto de pesquisa de vários estudos das áreas de lingüística, psicologia e pedagogia.

Nas últimas décadas, partindo da premissa que *o texto não tem significados, mais tais significados são atribuídos a ele, pelos usuários em interação e contextos determinados* (Kintsch e van Dijk, 1983) a leitura, a despeito dos estudos e pesquisas realizados, dos movimentos e projetos instituídos por diferentes órgãos e entidades, nas constantes tentativas de alteração das práticas pedagógicas, ainda é objeto de preocupação para todos os que se encontram envolvidos com as pesquisas sobre esta atividade que envolve o indivíduo, enquanto ser psicológico, que desenvolve suas habilidades cognitivas e sociais.

O esforço do leitor para construção do sentido do texto, em um processo ativo e interativo é, há algum tempo, reconhecido por vários estudiosos que focaram seu trabalho nesta interação leitor-autor-texto (Goodman, Burke e Sherman, 1980); estratégias com foco na compreensão (Smith, 1989); teoria dos esquemas (Rumelhart 1980) e modelo estratégico de processamento e compreensão (Kintsch e van Dijk, 1983). No início, os pesquisadores consideravam apenas cada um dos elementos do processo interativo, ora somente o texto - como nos estudos sobre a legibilidade e a simplificação de textos (Bentolila, 1991), ora o leitor separadamente - como nos estudos sobre as dificuldades (Giasson, 1990) e as estratégias de leitura (Brown e Yule, 1983). A partir da perspectiva interacionista, a compreensão do texto deixou, assim, de ser vista de forma estanque, passando, então, à visão social, pois o leitor e o autor interagem entre si, respeitando os objetivos de cada um, como nos diz (Cavalcanti, 1989:24) *no proceso de compreensão o leitor constrói o significado enquanto interage com o texto ou depois, pela combinação de conhecimentos anteriores e prévia experiência, ao lado da informação no texto e da posição que ele ocupa em relação ao texto e as interações sociais.*

Com base na perspectiva interativa e no modelo de processamento e compreensão de Kintsch van Dijk (1983), que postula a utilização do conhecimento de forma estratégica relacionada aos seguintes fatores: objetivo do leitor, quantidade de conhecimento textual e

contextual disponível, conhecimento prévio do leitor e sua habilidade para lidar com as pistas presentes no texto, nível de processamento e grau de coerência exigido para compreensão, tentaremos identificar que estratégias são mais utilizadas pelos alunos na compreensão do texto de livros didáticos de língua portuguesa.

O modelo acima foi escolhido pois considera a leitura uma atividade individual, já que o leitor constrói com base no seu conhecimento de mundo e no contexto sua interpretação para o texto. Essa construção de sentidos se baseia de certa forma nos objetivos do leitor, que pode ser: saber, compreender, refletir, buscar a beleza da linguagem, emocionar-se (Morais, 1996) e processar estrategicamente as informações textuais e contextuais na busca de um significado para o texto. Não tentaremos aqui monitorar todas as estratégias propostas pelos autores em seu modelo semântico, somente aquelas que se relacionam com o processamento da compreensão leitora, ou seja, as estratégias proposicionais, locais e globais, dando ênfase as de coerência local e global, já que as primeiras são as de nível mais elementar e partiremos do princípio que os alunos já dominam o processo de decodificação estrutural de superfície de encadeamento fonético e a construção de morfemas.

Tendo em vista as considerações feitas acima e com base em nossa experiência em sala de aula de escola pública, a pesquisa que ora apresentamos investiga primeiramente: a pouca habilidade de lidar com léxico, impede o leitor de inferir a partir das informações de diversos níveis a sua disposição no texto. Isso ocorre porque os alunos a cada ano acumulam dificuldades no processo de compreensão leitora, devido à defasagem no conhecimento lingüístico (principalmente do vocabulário) e no conhecimento textual, que ainda são limitados para a série que estão cursando, o que não permite uma inter-relação com o conhecimento anterior e a sua experiência prévia (Kleiman, 1996). Como a compreensão do texto é um processo que exige a correta utilização desses elementos, uma vez que “ao ler, levamos para a leitura o nosso conhecimento de mundo, conhecimento da língua e o conhecimento da linguagem escrita para extrairmos informações do texto” (Goodman; Burke; Sherman, 1980:02), os alunos não conseguem interagir com o texto e seus elementos constituintes, não ocorrendo assim uma adequada compreensão. Kleiman (1999:13) reconhece que *é justamente a utilização desses diversos níveis de conhecimento interagindo entre si que tornam a leitura uma atividade de interação.*

Diante dessas dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de compreensão leitora, interessa-nos em segundo lugar, identificar que estratégias (de coerência local ou global) são mais utilizadas por eles na construção dos fios condutores semânticos para a reconstrução dos sentidos do texto, durante o processo de leitura, já que o uso dessa ou

daquela estratégia depende não somente das características textuais, como também das características do usuário da língua, tais como seus objetivos ou conhecimento de mundo (Kintsch e van Dijk, 1983). A escolha dessas duas estratégias dentro do modelo nos parece básicas no processo de compreensão leitora, além disso, as demais estratégias são características de leitores proficientes, nível que dificilmente encontraremos nas séries pesquisadas.

Levando em consideração que diante dos textos, os alunos com diferentes habilidades de reconhecimento de pistas textuais utilizam diferentemente tipos de estratégias de processamento, analisaremos também o nível de compreensão leitora dos alunos, pois nos deparamos diariamente com alunos que são empurrados para uma nova série na escola pública, levando apenas em consideração o critério da idade, e ainda assim o professor é obrigado a passar o conteúdo desprezando as dificuldades dos alunos tanto no que se refere ao nível de conhecimento lingüístico, como no que tange à apreensão do sentido do texto. No entanto, como nos diz em Giasson (1990), *quanto mais a linguagem e o significado do material impresso se relacionarem á linguagem e conhecimento do aluno, mais predizível será o texto.*

Em nossa pesquisa postulamos que trabalharemos com alunos que na maioria dos casos está em uma etapa de leitura inicial ou de decodificação em que o leitor tem de identificar uma palavra pela percepção de todas ou de algumas letras que a compõem, relacionando-as ao som, mediante a aplicação de diversas técnicas ou estratégias de reconhecimento de palavras: regras fônicas, análise estrutural, pistas falsas, chaves contextuais, etc; quando, na verdade, deveriam já estar em uma fase intermediária ou de leitura compreensiva, em que fossem capazes de ler com independência, pois deveriam já ter adquirido as habilidades básicas de compreensão que lhes permitem não apenas decodificar, mas também interagir com o texto-autor.

Escolhemos a etapa inicial e final do ensino fundamental II, porque na 5ª série o aluno já deveria ter um conhecimento lingüístico e textual ampliado e um conhecimento de mundo mais rico e variado que permitiria processamento mais rápido e eficaz do texto; já na 8ª série teríamos um conhecimento prévio bem sistematizado de forma a permitir não só a compreensão, mas também a (re)construção do texto, produzindo desta forma uma maior interação entre leitor-autor-texto. Além disso, por investigarmos a compreensão leitora de alunos nestes dois períodos de escolarização, esperaríamos poder identificar quais estratégias permaneceriam e quais novas estratégias seriam utilizadas por alunos na fase mais avançada de instrução e como ocorreria o desenvolvimento na sua utilização.

A experiência nos mostra, por outro lado, que na escola pública este salto qualitativo não ocorre, pois, em vez de haver um desenvolvimento contínuo do conhecimento prévio, boa parte dos alunos acumulam tantas deficiências que, ao chegar à 8ª série, enfrentam dificuldades ainda maiores, porque se encontram ainda em fase de decodificação e têm que compreender textos de uma complexidade lexical cada vez maior.

O que fazer? Como agir com uma clientela tão deficiente? Essas são as perguntas que angustiam a vida de todo professor de escola pública. Tentaremos em nosso trabalho buscar respostas para essas indagações, identificando as diversas estratégias baseadas nos conhecimentos dos alunos, considerando que o uso dessas estratégias possibilita ao leitor (re)construir o significado do texto, a partir de seu conhecimento de mundo, de seus interesses e objetivos; e ao professor alertá-lo contra "a utilização de práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para a compreensão do texto" (Kleiman, 1998:31).

A tentativa de identificar as estratégias nos permitirá analisar que tipos de informações podem ser mais usados para compreensão e integração das unidades textuais e se os alunos partem de palavras para macroestruturas (processamento *bottom-up*) ou se usam a macroestrutura para compreender as palavras (processamento *top-down*), (Kintsch; van Dijk, 1983).

Como diz Kleiman (1998:15), *a aprendizagem na escola está fundamentada na leitura, logo pouco domínio por parte de alguns estudantes leva-os a apresentar um fraco desempenho durante toda a sua vida escolar*. Não queremos afirmar que o fracasso se deva simplesmente à falta de habilidade na leitura, temos consciência de que existem outras deficiências que não serão aqui apresentadas, pois não são objeto da nossa pesquisa. No entanto uma melhoria na atividade de leitura em sala de aula não só nas aulas de língua portuguesa, bem como nas demais disciplinas, permitiria como diz Koch (1998:26), *uma mobilização de diversos sistemas de conhecimentos que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual*. Desse modo, não interessam as atividades de leitura que objetivam apenas a simples decodificação, isto é, que constituem exercícios de mera repetições de partes do texto, com a finalidade de desenvolver os tópicos gramaticais e as atividades de interpretação do texto. A escola, neste contexto, tem uma grande responsabilidade em desenvolver atividades que levem o aluno a se inserir no mundo da linguagem, a se entusiasmar com a leitura e, ao mesmo tempo, a constituir-se um leitor crítico, que se posicione diante dos fatos e que use essa criticidade na vida cotidiana.

Em síntese, com nosso trabalho propomo-nos verificar experimentalmente as estratégias mais usadas pelos alunos de 5ª e 8ª série de escolas públicas de Ensino Fundamental II de Fortaleza(CE), fase em que ocorre o maior número de evasão de alunos da sala de aula, dando ênfase às habilidades locais e globais e às dificuldades por eles encontradas no processamento do texto para a construção do seu sentido. Queremos com isso propiciar ao professor mais um instrumento para orientá-lo na atividade de leitura em sala de aula, já que a identificação das estratégias permitem ações mais eficazes na melhoria dessa atividade. Dessa forma, o professor planejará suas ações de forma mais completa e adequada, uma vez que ele utilizará as próprias ferramentas (estratégias) utilizadas pelos alunos para vencer suas dificuldades, melhorando, assim, seu nível de leitura e seu desempenho na vida escolar.

Os dados para análise das estratégias e do nível de compreensão leitora serão obtidos através de testes *cloze* e procedimento de auto-observação imediata aplicados em escola pública da cidade de Fortaleza(CE). Considerando todas as variáveis e fatores aqui mencionados, buscaremos confirmar as seguintes hipóteses:

- HIPÓTESE PRINCIPAL

Os alunos utilizam mais estratégias cognitivas coerência local do que estratégias globais;

- HIPÓTESES SECUNDÁRIAS

- a) A dificuldade de lidar com o léxico, no teste *cloze*, está diretamente ligada à pouca habilidade de fazer inferências a partir de pistas textuais e desconhecimento do vocabulário.
- b) Não ocorre diferença significativa entre os alunos de 5ª e 8ª séries de ensino público quanto a níveis de compreensão leitora (independente, instrutivo e frustrante).

Do ponto de vista da sua estrutura, este trabalho está dividido em três partes: Parte I (Fundamentação Teórica) apresentaremos as bases teóricas e experimentais que deram suporte à nossa pesquisa. Parte II (Metodologia da Pesquisa) mostraremos os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados e explicaremos os critérios gerais de avaliação desses dados e Parte III (Análise e Conclusões) avaliaremos os resultados produzidos pelos sujeitos da pesquisa, verificando a confirmação ou não de nossas hipóteses.

PARTE I – TEORIA

1. LEITURA – UM PROCESSO ESTRATÉGICO

O propósito desta pesquisa é identificar quais estratégias de compreensão de textos didáticos são mais utilizadas por alunos de escolas públicas de 5ª e 8ª séries do ensino fundamental. Na análise do nosso *corpus* recorreremos à proposta interativa de Kintsch e van Dijk (1983) cujo modelo estratégico serve de base para muitas pesquisas empíricas realizadas atualmente e considera a leitura uma atividade construtiva tanto de caráter lingüístico, como de caráter sociocognitivo. Nessa atividade de compreensão do texto, Koch (1998:26) destaca que: *os parceiros mobilizam diversos sistemas de conhecimento que têm representados na memória a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual.*

Para o nosso propósito, dentro desse *conjunto de estratégias*, daremos especial atenção às estratégias de uso do conhecimento ou cognitivas (Kintsch e van Dijk. 1983:11), pois nossa hipótese principal sugere que os alunos de escola pública na construção do significado do texto, utilizam mais estratégias cognitivas de coerência local do que estratégias de coerência global, logo, de posse dessa informação, o professor poderia orientar as atividades de leituras por caminhos que identificassem e desenvolvessem as estratégias globais e direcionassem as locais para usos mais efetivos no processo de motivação da leitura e de compreensão do texto e melhorasse a habilidade leitora dos alunos.

Este modelo estratégico reputa que a leitura, na sua dimensão individual, pode ser considerada um conjunto de habilidades que envolve não só conhecimentos lingüísticos, mas também psicológicos e cognitivos. O leitor utiliza nesta atividade os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, uma vez que ao ler; levamos para essa atividade nossos conhecimentos lingüísticos, textuais e o de mundo (enciclopédico).

Julgamos que, ao ensinar a ler, o professor deve se voltar para o desenvolvimento de estratégias em que os alunos ativam os diversos conhecimentos citados anteriormente, bem como as próprias características individuais deles para uma melhor compreensão do que lê, ou seja, o aluno deve ter controle consciente sobre a atividade de leitura (estratégias metacognitivas) para que possa construir seu próprio significado do texto (Kleiman,1998:49). É neste sentido que ganham força os conjuntos de relações cognitivas e inferenciais, que

chamamos de estratégias de leitura, e as habilidades lingüísticas que são características do bom leitor, embora nem elas, sozinhas, sejam suficientes, para realizar o ato de ler. Segundo Kleiman (1998:50):

A tarefa de compreensão pode ser complexa porque existe uma rede de relações sintáticas, lexicais, semânticas, pragmáticas, a nível de sentença, período, parágrafo, relações que tornam o objeto rico demais para uma percepção rápida, imediata e total. A tarefa, contudo, torna-se acessível mediante a análise e segmentação das partes desse objeto: o esforço para compreender o texto escrito mediante análise e segmentação é aquela que subjaz às estratégias de processamento do texto.

Quanto mais próximo o texto da linguagem e dos conhecimentos do aluno, tanto mais predizível será o significado daquilo que está sendo lido e mais direcionada as estratégias utilizadas por eles, já que o leitor as emprega de acordo com seus objetivos e necessidades. Antes de falarmos das estratégias cognitivas locais e globais, apresentaremos os diversos tipos de informações¹ envolvidas no uso dessas operações cognitivas e na compreensão do texto, pois como propõe Kintsch e van Dijk (1983:5) elas são essenciais para o pressuposto estratégico do modelo utilizado em nossa pesquisa.

Neste processo de construção do significado, o aluno iniciante, como todo leitor, utiliza os três sistemas da língua como nos diz Goodman e Sherman (1980): o grafofônico, o sintático e o semântico. Acrescentaremos a estes, a noção de sistema textual ou “conhecimento textual” (cfe. Koch, 1998:25).

Sintetizaremos, abaixo, o que caracteriza cada um desses sistemas:

1.1 - Sistemas lingüísticos

1.1.1 - Sistema Grafofônico

Refere-se às relações entre os sons e a representação escrita. Conseguimos construir estas relações entre o oral e o escrito, devido aos nossos sistemas fonológico, sintático e semântico disponíveis que ajudam a organizar a construção do relacionamento entre os sons da linguagem e os sons da escrita.

¹ Estas informações se constituem no conhecimento prévio do leitor, ou seja, seu conhecimento lingüístico, de mundo, textual e situacional.

1.1.2 Sistema Sintático

Durante o processamento do texto, os elementos lingüísticos funcionam como pistas orientadoras de significado, nas quais o leitor se baseia para fazer as inferências, até chegar ao sentido coerente das frases, orações e parágrafos. São as microestruturas textuais. Organizam-se através de normas sintáticas, *comumentes chamadas na escola de gramática* (Moreira, 1987:3). São elas que orientam as relações entre os itens lexicais, para formar os constituintes das orações; os quais, por sua vez, formam os enunciados, que se organizam em parágrafos.

Reconhecer as classes de palavras, identificar os constituintes sintáticos, ser capaz de estabelecer concordância entre eles e observar os mecanismos de regência entre os termos da oração é o que costumamos chamar de análise sintática. Esses elementos básicos da língua, aprendidos nas aulas de gramática da escola, são utilizados inconscientemente como estratégias de leitura durante o processamento do texto, sob a forma de *inter-ação “on-line”*² com os demais sistemas e conhecimentos do aluno.

1.1.3 Sistema Semânticos

Os conhecimentos semânticos estão interligados no processo da análise lingüística. Através das relações semânticas, o leitor é capaz de perceber se os elementos lexicais do texto se ajustam ao contexto lingüístico, se o emprego de determinadas palavras é aceitável para os padrões da língua.

Como exemplo deste tipo de sistema, estão os mecanismos de coesão. Através deles o leitor vai *tecendo as linhas imaginárias cuja função é fazer as ligações das informações veiculadas no texto* (Koch, 1998:27). Os mecanismos coesivos possibilitam aos olhos a busca de palavras que têm a função correferencial no texto. *Quanto mais disponível o contexto para o leitor, mais apoio para o entendimento e compreensão.* (Morreira, 1987:5).

2 – Na acepção de Koch (1998:29), a informação é processada *on-line* porque os leitores realizam durante o processo de compreensão leitora passos simultâneos *em vários níveis interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos.*

1.1.4 Sistema Textual

Segundo Koch (*op cit.*), cabe ao ser humano a competência textual, isto é, a capacidade de detectar quando um texto está incompleto e de completá-lo quando estiver interrompido. Esta competência textual está relacionado ao processo inferencial que permite ao leitor, com base nas pistas formais do texto, ter flexibilidade para processar o texto e interpretá-lo coerentemente.

Esta capacidade de predizer, confirmar e integrar o texto é possível, porque, segundo Koch (1998:25):

O texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, um determinado sentido. Portanto, a concepção da autora é de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação.

Neste trabalho verificaremos como o aluno utiliza os sistemas sintático, semântico e textual, a par de um conjunto de estratégias de uso ou cognitivas de coerência local e global, no processo inferencial de detectar os itens lexicais que completam o sentido do texto.

Antes de introduzirmos o modelo de processamento de Kintsch e van Dijk (1983), base teórica de nossa pesquisa, faremos uma retrospectiva de vários modelos de processamento da atividade leitora, fazendo referência à classificação proposta por Kleiman (1996:21-35).

1.2 – Modelos Unidirecionais ou Pré-Interativos

O surgimento de novos paradigmas que elucidam a questão da compreensão leitora tem promovido avanços nos estudos realizados em várias áreas do conhecimento, especialmente, a Lingüística, a Psicolingüística, a Sociolingüística, a Psicologia Cognitiva, dentre outras. Foi possível, graças a estes estudos, rever o ensino da leitura enquanto ação produtora de sentido, ao contrário das práticas tradicionais, que se apóiam na concepção de leitura como mero processo de decodificação, de recuperação de idéias do autor e de aprendizado da gramática.

A leitura era considerada um processo passivo e receptivo. Ler representava a simples decodificação de letras para a oralidade, ou seja, a aprendizagem da leitura era apenas responder a sinais lingüísticos representados por formas gráficas. Tomava-se a leitura como um processo mediado pelo texto em busca da significação e da obtenção de conhecimento. Trata-se de um conceito que envolve o leitor, como indivíduo passivo, como ser psicológico, que busca através de suas habilidades decodificadoras chegar à compreensão do texto, pois o sentido se encontrava exclusivamente nele.

Nesta abordagem, via-se apenas o papel cognitivo realizado pelo escritor, que levava para o papel um conjunto de símbolos cheio de significados, cabia ao leitor somente o processo de decodificação. Porém, como diz Cavalcanti (1989:21): *as pesquisas de análise dos movimentos dos olhos e de análise de erros começaram a demonstrar que a decodificação não representava a essência do ato de ler*, era apenas uma operação parcial da atividade leitora.

Com o início das pesquisas sobre os aspectos cognitivos da leitura, a tentativa de se buscar a verdadeira natureza desta atividade levou à descoberta de que a simples passagem de olhos era só o início de um processo que envolvia muito mais habilidades e sistemas do que apenas a tarefa mecânica de decodificação de símbolos. Entre as ciências que mais contribuíram para este avanço, está a Psicologia Cognitiva com o desenvolvimento de investigações voltadas para o processamento de leitura.

As primeiras pesquisa criaram modelos unidirecionais com diversos níveis de processamento visual, ou seja, não havia uma inter-relação entre os aspectos cognitivos e lingüísticos do sujeito para apreensão do objeto no momento da leitura, pois eles focavam os elementos do processo um a um (fixação ocular, movimento sacádico, mapeamento das letras, etc); outro aspecto de destaque era que eles tinham pouca abrangência textual. Temos como exemplo os modelos de processamento serial de Gough, de processamento automático de LeBerge e Samuels, de sistema de comunicação de Rudell e testagem de hipóteses de Goodman. Kleiman (1996:23), os classifica como modelos pré-interativos. Abaixo teceremos algumas considerações sobre cada um deles:

1.2.1 - O modelo de processamento de informações de Gough de 1972, descreve de maneira seqüenciada, detalhada, linear, e talvez até mecânica, todos os caminhos percorridos pelo leitor, durante o processamento do texto. Este modelo deu valiosas contribuições à psicologia cognitiva, haja vista a focalização de aspectos específicos da aquisição da leitura.

1.2.2 - O modelo de processamento automático de LeBerge e Samuels de 1974, focaliza o processo de transformação dos sinais escritos em significados, bem como a forma como este processo ocorre. Segundo os pesquisadores, estes sinais são transformados em códigos que são ativados tanto a nível visual como a nível profundo. Esta seqüência de transformação é também descrita de forma seqüencial e linear, apesar de já considerar o significado, pois cada estágio é analisado desde a superfície até chegar ao nível mais complexo de leitura.

1.2.3 - O modelo de sistema de comunicação de Rudell de 1976, concebe a leitura como um processo em que aspectos lingüísticos e cognitivos do leitor dão um toque de complexidade ao processo de compreensão, já dentro dos moldes da psicolingüística. Rudell analisa a leitura desde o momento da decodificação das palavras em cadeias ordenadas e agrupadas dentro da estrutura sintática e semântica da língua; só então, o leitor começa a compreender as informações do texto, armazenando-as na memória de longo prazo.

Estes modelos descrevem o processo de compreensão da leitura, analisando-a desde o reconhecimento da palavra (*input*) até a resposta (*output*), obedecendo a princípios gerativo-transformacionais, o que nos leva a dizer que eles são apresentados apenas nos limites da frase. Segundo Cavalcanti (1989:26), os modelos acima descrevem a leitura de maneira ascendente (***bottom-up***).

1.2.4 - O modelo teórico dos processos cognitivos de Goodman de 1976, propõe ao contrário dos anteriores, caracterizado como de análise e síntese, que a leitura é uma atividade de interação entre pensamento e linguagem. Este modelo ficou conhecido como ***Top-down*** (descendente). Apesar de levar em conta a seleção, a hipótese e a predição, que são estratégias de leitura (Moreira, 1987:4), ele também descreve o processo de leitura de forma seqüencial, ou seja, partindo das informações lingüísticas e visuais.

Os modelos³ citados até aqui valorizam apenas um aspecto ou outro da atividade leitora, nosso trabalho se fundamentará na interação entre as duas perspectivas, tanto a cognitiva quanto à lingüística, ou seja, partimos do pressuposto de que, durante o processamento do texto, o leitor utiliza tanto o modelo ascendente quanto o modelo descendente.

³ Para Rumelhart (apud Cavalcanti, 1989:22) esses modelos pressupõem uma série de estágios de processamento não interativo ou um conjunto de unidades paralelas de processamento independente.

1.3 – Modelos Interativos com base no conhecimento prévio e no texto

Os modelos interativos em que a leitura é uma atividade construtiva buscam um objeto indeterminado⁴ com a intenção de (re)criação de um significado. Kintsch (*apud*, Kleiman,1996:31) caracteriza bem esta interação (*bottom-up e top-down*) quando diz com bastante propriedade, com respeito ao significado do texto: *as bases textuais, e portanto, o significado, não são objetos do mundo, mas simplesmente o resultado de certos processos psicológicos.*

Existem pelo menos duas vias de pesquisa sobre os modelos interativos no processo de compreensão com base no conhecimento prévio. A que aborda o conhecimento prévio do leitor, ou seja, os esquemas de níveis sintáticos, lexicais, ortográficos, semânticos e pragmáticos têm como principais modelos: *a teoria da representação do conhecimento na memória* de Rumelhart (1980:33-57) e *o modelo de compreensão com base em roteiros* de Schank e Abelson (1977). Ambos são modelos computacionais e baseiam-se no papel das estruturas de conhecimento (esquemas) na compreensão.

Em outras palavras, estas teorias mostram que o leitor só retira do texto aquilo que ele vivenciou, ou que possui como esquema cognitivo, não levando em conta a capacidade criativa do leitor. No entanto os pesquisadores já constataram que, como sugere Kleiman (1999:13):

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo.

A partir da publicação do modelo de Rumelhart em 1977, vários outros modelos interativos de leitura começaram a aparecer e a expandir a noção do termo interativo. Eskey (*apud* Cavalcanti,1989) emprega o termo interativo referindo-se tanto à interação entre o leitor e o texto como à interação entre estratégias de estágios inferiores ou cognitivas -

⁴ Segundo Koch (1998:25), o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele; portanto, o texto é um objeto indeterminado cujo significado é determinado pelo leitor.

habilidades de identificação e decodificação automática - e às estratégias superiores ou metacognitivas - habilidades de compreensão e interpretação. Grabe (*apud* Cavalcanti, 1989) dividiu estas estratégias em seis categorias, de acordo com as áreas de conhecimento que elas envolvem: 1) estratégias automáticas de identificação e percepção; 2) estratégias de conhecimento vocabular e estruturas sintáticas; 3) estratégias de conhecimento da estrutura formal do discurso; 4) estratégias do conhecimento prévio; 5) estratégias de síntese e avaliação e 6) estratégias metacognitivas. Estas seriam as diversas estratégias ou habilidades que o leitor utilizaria para a reconstrução da tessitura do texto.

Essa abordagem, no entanto, foi muito criticada por estudiosos da psicolinguística, principalmente pela sua abrangência, numa área de poucos recursos experimentais, ligadas principalmente ao cérebro humano. Estes estudos deram origem à próxima abordagem utilizada nos estudos cognitivos com base no texto, esboçada dentro do domínio da lingüística textual e psicologia cognitiva e que será utilizada como modelo-base para nosso trabalho.

1.4 – Modelo Estratégico de Processamento do Texto

O modelo de processamento de compreensão baseado no trabalho de Kintsch e van Dijk (1983) abrange um maior número de componentes da base-textual, tanto lingüísticos como cognitivos, utilizados pelo leitor no processamento do discurso. Os alunos durante a atividade de leitura, geralmente, necessitam de todas as informações possíveis do seu conhecimento prévio e não apenas de um elemento ou de outro, pois partimos do pressuposto que determinado conhecimento é ativado, à medida que ele vai se tornando necessário à construção do texto. Não interessa estudar as diversas etapas do processo, tais como, a decodificação, identificação e memorização de elementos lingüísticos e o aprendizado da gramática, mas o processo como um todo. Segundo sugere Kleiman (1989:55-57), o modelo acima trabalha com interação simultânea “*on-line*”, através do uso de diversas estratégias de compreensão, as quais são objeto de nosso trabalho, tanto de nível local como global, permitindo maiores possibilidades para confirmação de hipóteses pelo leitor. O uso dessas estratégias exige o conhecimento prévio, a memória, a capacidade de fazer inferência e o conhecimento dos aspectos textuais.

Kintsch e van Dijk (1983:10) postulam um modelo não de nível, mas de complexidade. O leitor parte da compreensão das palavras para a compreensão das orações, para as sentenças complexas e daí para a estrutura geral do texto, de forma que haja uma troca de informações entre o nível menos complexo para o mais complexo, permitindo, assim, a

compreensão leitora. Dessa forma, o leitor passa a reconstruir a informação mediante a utilização do conhecimento prévio, ou a estruturar o conhecimento prévio com base na informação nova, numa troca constante entre leitor/autor.

Para realizar esta tentativa de compreender o texto, o leitor utiliza operações estratégicas, isto é, atua de forma finalística⁵, flexível e interativa, com informações de diversos níveis (textual e contextual), ou seja, o leitor procura pistas lingüísticas relevantes disponíveis na superfície textual de qualquer ordem e em qualquer momento para dar significado ao texto, formulando hipóteses sobre sua estrutura e significado. Tais hipóteses podem ser aceitas, descartadas ou reativadas, até que se obtenha a representação mental do texto.

1.4.1 – Os dois pilares do modelo de processamento estratégico

Deduzimos, então, que a compreensão está centrada em dois pilares: **primeiro o conhecimento prévio do aluno e segundo a capacidade de inferir que é um processo estratégico ativado pelas pistas textuais**. Como em nossa pesquisa as estratégias de uso serão analisadas através de um texto lacunado⁶, acreditamos ser possível verificar que tipo de estratégias são mais utilizadas: de nível local ou global, com base na tarefa de completar um texto previamente mutilado. Como esta mutilação compromete grande parte da microestrutura textual, cabe ao aluno a tarefa de lhe devolver a coerência local com base nas pistas textuais.

Faremos uma breve explanação sobre o primeiro pilar, utilizando a classificação proposta por Heinemann e Viehweger, 1991 (*apud* Koch,1998:26), que apresenta três grandes sistemas de conhecimento prévio empregados pelo leitor na tarefa de processamento estratégico do texto: o lingüístico⁷, o enciclopédico e o interacional, abaixo especificados; o segundo pilar será tratado em tópico específico (ver item 1.5)., visto tratar-se de um processo que engloba as demais estratégias de compreensão leitora:

1.4.1.1 - Lingüístico: é o que compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo responsável pela articulação som-sentido. É o responsável, por exemplo, pela organização do material lingüístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a seqüenciação textual, pela seleção lexical adequada ao

⁵ O processamento estratégico utilizado pelos usuários da língua é realizado simultaneamente e de forma decisiva como se cada hipótese de testagem fosse a última.

⁶ Teste Cloze.

tema e/ou aos modelos cognitivos ativados. Esse conhecimento terá destaque em nossa análise, já que no uso de estratégias de coerência local, sugerido por nós como a mais demandada pelos alunos, o aluno procura de maneira eficiente pelas possíveis ligações entre os fatos denotados pelas proposições, utilizando-se dos elementos lingüísticos tanto gramaticais quanto lexicais para preenchimento das lacunas do *teste cloze*.

1.4.1.2 - Enciclopédico ou conhecimento de mundo: é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura e que chamamos de esquemas (*Schemata*). Os esquemas, segundo Rumelhart (1980:34), são informações estruturadas para representação de conceitos genéricos em nossa memória de longo prazo. Eles permitem uma grande economia na comunicação, pois podemos deixar implícito aquilo que é típico de uma determinada situação. Em nosso estudo a capacidade de fazer inferências a partir deste tipo de conhecimento prévio será chamada de coerência global ou macroestratégias, pois o uso de estratégias depende não somente das características textuais, como também do usuário da língua, com seus objetivos e conhecimento de mundo.

1.4.1.3 - Sócio-interacional: é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através da linguagem, que engloba os subsistemas abaixo, aqui mencionados, entretanto não serão objeto de análise em nossa pesquisa:

a) Ilocucional: é o que permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em dada situação de interação, pretende atingir.

b) Comunicacional: é aquele que diz respeito, por exemplo, às normas comunicativas gerais, como as máximas descritas por Grice (*apud* Kato, 1999:43)⁸; à quantidade de informação necessária numa dada situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto.

c) Metacomunicativo: é o que permite ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação ou sanar conflitos efetivamente ocorridos por meio da introdução no texto, de sinais de articulação ou apoios textuais, e pela realização de atividades específicas de formulação ou construção textual.

⁷ Ver sistemas da língua (pg. 14) .

⁸ As máximas de Grice: quantidade, qualidade, relevância e clareza. A violação intencional de um desses postulados leva a uma mensagem indireta, nas entrelinhas.

d) Superestrutural: é o conhecimento sobre modelos textuais globais, permite reconhecer textos como exemplares de determinados gêneros ou tipo.

Todos os conhecimentos citados acima são ativados durante o processo de leitura pelo aluno para que ele possa chegar à compreensão do texto através das marcas formais. Como nos diz Kleiman (1998:20): “Esse momento passa despercebido pelo leitor, em que as diversas partes vão se unindo até completar o significado do texto”.

Agora apresentaremos o segundo pilar que se constituíra na base teórica de nosso estudo. Para Kintsch e van Dijk (1983:11), o processamento do texto começa quando o leitor identifica e reconhece essas marcas formais presentes no texto que, automaticamente, ativam seu conhecimento prévio, armazenado na memória em forma de esquemas mentais (Rumelhart, 1980), pelo *processo de inferência*. Todo este processamento acontece mediante a atuação de *uma estratégia geral de compreensão*, que é responsável pela construção de uma representação semântica na memória episódica da base textual. Esta representação semântica é denominada por Kintsch e van Dijk (1983:11) como *texto base*, ou seja, conjunto de proposições ou seqüências de proposições que encerram o significado do texto. Estas proposições, *grosso modo*, são formadas por períodos simples ou compostos e são as bases da compreensão. Portanto, para que o leitor compreenda um texto, é necessário que ele o reduza a estas proposições, pois o texto não pode ser processado na sua totalidade, daí a complexidade citada pelos autores.

No modelo adotado, essa complexidade pode ser longa e cansativa, todavia ela permite o sucesso do leitor, enquanto as estratégias utilizadas por ele no seccionamento e construção do texto nos diversos níveis forem aplicadas de maneira correta. Em um processo estratégico, não existe a garantia do sucesso em todas elas, pois as estratégias são aplicadas como hipóteses operacionais que podem ser confirmadas ou desconfirmadas numa etapa posterior.

À medida que o leitor processa estas proposições, ele ativa informações de diversos níveis (sintático-semântico-conceituais) numa contínua e complexa interação. Essas informações são utilizadas através de operações de fatiamento mais complexas, ou seja, a atividade de leitura alterna-se das unidades das palavras, no nível inferior, para as unidades de níveis superiores. Essa alternância durante o processo de reconstrução formal do texto-base, segundo Kintsch e van Dijk (1983:13-15), se processa em três níveis de representação: *microestrutura, macroestrutura e superestrutura*. Nosso trabalho analisará a microestrutura e a macroestrutura, o terceiro nível sra apenas citado.

O primeiro nível ou *microestrutura*, onde o processo de inferência atua no nível de coerência local, corresponde às proposições estabelecidas para sentenças ou seqüência de sentenças, ou seja, o reconhecimento dos itens lexicais, das classes de palavras; a distinção dos constituintes oracionais, da realização da concordância entre eles e a observação do mecanismo de regência entre os termos da oração. É o nível responsável pela *coerência local* do discurso, que em nosso trabalho postulamos como ambiente mais utilizado pelos alunos na busca de compreensão textual.

O nível *macroestrutural* refere-se ao significado ou conteúdo global, determinando, assim, a organização temática e a coerência global do discurso, ambiente de utilização do processo estratégico de coerência global pelos alunos. Já no nível *superestrutural*, temos os diversos tipos de discurso (narração, descrição, argumentação, etc.), definindo-se assim como as categorias gerais esquemáticas das várias formas de discurso; nível de estrutura que, em nosso trabalho, não será objeto de análise.

O processamento de um texto através dos três níveis descritos acima ocorre de forma “on-line”, ou seja, integrado e interativo, fazendo uso de três processos lingüístico-conceituais. (Kintsch e van Dijk, 1983).

- a) A decodificação do texto em palavras, sintagmas, ou seja, uma análise lingüística;
- b) A inferência de proposições a partir das pistas formais contidas no material lingüístico;
- c) A organização das proposições microestruturais em unidades maiores, ou seja, macroestruturais.

Em nosso trabalho, daremos ênfase ao processo inferencial e ao organizacional utilizados pelos alunos durante a atividade de preenchimento das lacunas do teste “cloze”, propondo que no caso dos alunos de escola pública a microestrutura é mais solicitada do que a macroestrutura textual.

Como já sugerido acima, ao longo desses processos, o leitor se utiliza de instruções globais das quais ele deverá fazer uso durante o curso da ação que chamamos de estratégias de compreensão leitora.

O processo descrito por Kintsch e van Dijk (*op. cit*) é eficiente, porque facilita o trabalho da memória imediata que, de maneira ordenada, vai organizando as proposições construídas pelo leitor. Sua utilização, *a posteriori*, se dará de acordo com a necessidade de utilização, ou mesmo, a transferência delas para a memória de longo prazo. A outra vantagem

é que a compreensão está restrita a avaliação da base textual, não só com relação à coerência local e global, mas também com relação às experiências prévias e suas semelhanças com tais situações. Dessa forma, saberemos não só o *significado conceitual*, mas também o *significado referencial*.

Outra propriedade do modelo é seu *sistema de controle geral* que supervisiona o processamento na memória imediata, ativa o conhecimento na memória episódica e controla o uso adequado das estratégias, direcionando-as à produção de informações, permitindo assim, os objetivos gerais da compreensão.

1.4.2 – As estratégias de leitura

Como foi dito, o modelo de Kintsch e van Dijk é um modelo estratégico, ou seja, através de hipóteses operacionais e com base no nosso conhecimento geral, o leitor manipula as marcas formais presentes no texto, buscando sua compreensão. Estas hipóteses ou estratégias se constituem num sistema aberto e necessitam ser aprendidas, reaprendidas e automatizadas; pois, para cada tipo de discurso e formas de comunicação, novas estratégias poderão ser desenvolvidas.

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares usadas pelo leitor para compreensão do texto. Kleiman (1998:49) diz que:

Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Kleiman (1999:55-63) classifica as estratégias em metacognitivas e cognitivas; as primeiras são operações realizadas com objetivos definidos, com o controle e regulamento do próprio conhecimento; as segundas são operações já automatizadas pelo leitor, sobre as quais ele não tem nenhuma consciência; dessa forma, inferir conhecimentos lingüísticos (sintáticos-semânticos-conceituais) é fazer desses conhecimentos estratégias de leitura. Em nosso trabalho enfatizaremos apenas, dentro do modelo de Kintsch e van Dijk (1983), os processos estratégicos que são inferidos através de operações cognitivas. Eles implicam na união de

todos os diversos sistemas de conhecimento citados anteriormente; e ainda, na adequação da densidade lexical do texto e nas habilidades lingüísticas dos alunos.

Utilizaremos em nosso trabalho a classificação proposta por Koch (1998:28-34), pois a autora se baseia, principalmente, no modelo de Kintsch e van Dijk (1983) para propor uma definição para as diversas operações regulares de abordagem do texto, Abaixo faremos uma breve exposição sobre a ordenação da autora, todavia em nosso trabalho analisaremos apenas as cognitivas.

1.4.2.1 - Estratégias Cognitivas: São processos através dos quais utilizamos elementos formais (itens lexicais) do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto. O seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos e seqüenciais no texto. Em nossa pesquisa, trabalhamos com a hipótese de que os alunos no processo de compreensão utilizam mais freqüentemente estas estratégias, principalmente, as operações de inferências locais.

** Ex1: O abrigo era tão seguro que nem os cães o viram. E o veado salvou-se. Mas, ingrato e imprudente, passado o perigo, esqueceu o benefício e pastou a benfeitora.*

1.4.2.2 - Estratégias Metacognitivas: São aquelas operações (não regras), realizadas com alguns objetivos em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação, e utilizarmos com mais eficiência as estratégias cognitivas. O uso eficaz dessas estratégias permitirá ao leitor avaliar quando ele está ou não entendendo o significado do texto.

1.4.2.3 - Estratégias Sócio-interacionais: são estratégias socioculturalmente determinadas que visam estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal.

1.4.2.4 - Estratégias Textuais: são estratégias de organização da informação, de formulação, de referenciação e de balanceamento.

Para os nossos propósitos, dentro das estratégias cognitivas, utilizaremos a nomenclatura baseada no modelo de processamento e compreensão de Kintsch e van Dijk (1983:13-19), que citam entre as diversas estratégias - que *representam o conhecimento procedural* - as seguintes:

1.4.2.5 - Estratégias Proposicionais: permitem uma análise rápida das estruturas tanto de superfície quanto às proposições mais complexas através de uma interpretação semântica, gerando, assim, uma expectativa de possíveis significados. Temos como exemplo a decodificação estrutural da superfície de encadeamentos fonéticos e gráficos, a identificação de fonemas/letras, e a construção de morfemas.

1.4.2.6 - Estratégias de Coerência Local: visam o estabelecimento de conexões significativas entre as sentenças sucessivas no discurso; buscando as possíveis ligações entre os fatos denotados pelas proposições. Dessa forma, um exemplo deste tipo de estratégia é procurar a co-referência entre as proposições. O estabelecimento de coerência local ocorre na memória de curto prazo, segundo a monitoração do sistema geral de controle.

1.4.2.7 - Macroestratégias: um componente central do modelo de processamento e compreensão são as macroestratégias. Elas possuem a mesma estrutura daquelas mencionadas anteriormente, permitem inferir macroposições da seqüência de proposições expressas localmente no texto, e utilizar várias informações contidas no textos, tais como, título, palavras temáticas, sentenças temáticas iniciais, etc. Podem ser subdivididas em: *contextuais*, relacionadas ao conhecimento de mundo e ao conhecimento dos tipos de discursos; e *textuais*, relacionadas à interpretação de palavras, sentenças e seqüências de sentenças, através de inferências semânticas, pistas semânticas ou informações sobre a estrutura particular do discurso.

1.4.2.8 - Esquemáticas: estratégias de organização das macroposições em categorias mais globais, constituindo a superestrutura do texto; são ativadas tão logo o tipo de texto ou contexto forneça pistas sobre a superestrutura relevante.

1.4.2.9 - Estratégias Estilísticas: são aquelas que permitem ao usuário da língua fazer opções lingüísticas entre maneiras alternativas de expressar mais ou menos o mesmo significado ou denotar o mesmo referente sob a área de ação do tipo de texto e das informações contextuais (tipo de situação, grau de formalidade, categorias dos participantes da conversação e objetivos gerais).

1.4.2.10 - *Retóricas*: são utilizadas para aumentar a eficácia persuasiva do discurso, através de mecanismos retóricos, tais como as figuras de linguagem.

Tais estratégias são denominadas de “uso do conhecimento”, e sua utilização para cada situação, como nos diz Kintsch e van Dijk (1983:13), *depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes*, tornando possível ao leitor não só reconstruir o sentido dado pelo autor, bem como construir seu próprio sentido de forma crítica e reflexiva.

Das estratégias citadas acima pelos autores, buscamos identificar principalmente quais estratégias de coerência local e global são mais utilizadas pelos sujeitos da pesquisa, já que a utilização de estratégias esquemáticas, estilísticas e retóricas se relacionam mais com a produção textual do que com a atividade de compreensão leitora.

Para caracterizar os padrões de resposta dos sujeitos da pesquisa, agruparemos as estratégias de uso do conhecimento em dois blocos: estratégias locais ou microestruturais (estratégias proposicionais e de coerência local) em que o leitor busca a interação através de seu conhecimento lingüístico sobre funções e relações; e em estratégias globais ou macroestruturais, em que o leitor recorre a seu conhecimento sobre os fatores de textualidade, dentre eles a coerência e coesão. As demais estratégias, citadas por Kintsch e van Dijk, não serão objeto de análise em nossa pesquisa.

Tais estratégias locais e globais garantem a *inferência* de micro e macroposições, que podem estar ou não presentes na superfície textual em forma de pistas textuais ou marcas formais. Temos como exemplo: organização de oração, ordem das orações, ordem das sentenças, conectivos, pronomes, advérbios, tempo verbais, itens lexicais, paráfrases, artigos definidos, título, tipo de texto, palavras que ativem esquemas do leitor. Quanto maior o número de pistas, mais rápido o processo de compreensão, já que as sinalizações permitem uma sensível redução nas possíveis interpretações, levando o leitor a buscar informações mais relevantes no texto.

Para verificar as estratégias de coerência local e global, pretendemos fazer uma análise do desempenho do leitor através do teste *cloze* e dos *protocolos verbais*, pois acreditamos ser possível verificar de que modo os alunos as utilizam para ativação do seu conhecimento prévio, considerando a dificuldade de leitura de um texto previamente lacunado em diversos pontos. Estas ausências lexicais, feitas na base-textual, comprometem em grande parte a microestrutura, cabendo ao leitor a tarefa de construir a coerência local do texto, considerando as marcas formais encontradas no texto ou a partir de elementos da macroestrutura global;

pois, segundo os autores do modelo, a coerência local do discurso é estabelecida através das relações proposicionais, que denotam relações entre os fatos aqui expostos e o conhecimento de mundo do leitor. Essas relações podem ser condicionais (estados de coisas, ações ou eventos, organização espacial, condicional ou temporal) ou funcionais (relação entre a informação dada e a informação nova).

Tanto a seqüência das proposições quanto o conteúdo subjacente delas são controlados por princípios e regras que devem satisfazer às condições de coerência⁹ (aspecto mais global); da mesma maneira, as expressões da estrutura de superfície, isto é, as estruturas morfofonológicas, sintáticas e lexical das respectivas sentenças devem indicar essa coerência através da coesão¹⁰ (aspecto mais local).

Kleiman (1999:49-51) postula que há vários princípios que modulam e guiam o processo estratégico ou inferencial automático relacionado às estratégias de coerência local e global. Temos, como exemplo, o princípio da economia, ou da parcimônia, que é um princípio geral, que estabelece a tendência do leitor a reduzir ao mínimo o número de informações textuais, à medida que ele vai lendo. A autora diz que:

Às vezes, a presença de um item lexical pode fazer a diferença entre um texto coerente ou incoerente. O elemento formal funciona como o elo que permite ligar as diferentes partes do texto, que antes era uma seqüência de informações que não faziam sentido, pois não estavam relacionadas entre si.

O princípio da economia estabelece algumas regras de coerência local, tais como: a regra de recorrência e a de continuidade temática¹¹, baseadas nas condições de coerência semântica funcional e condicional; a primeira é a base de sustentação da redução do cenário textual, pois presume-se que estes itens lexicais reapareçam na superfície textual através de alguns mecanismo, como as repetições, substituições, pronominalizações, uso de dêiticos e de frases definidas, tendo elas uma função semântica definida em termos de relações com as sentenças anteriores. Os pronomes são elementos bem característicos dessa regra de recorrência; pois, através deles, o leitor procura possíveis antecedentes para uma referência única. A outra regra, a de continuidade temática, regula os processos automáticos, na busca de elos coesivos no texto, permitindo, assim, uma condição de coerência condicional. Ela orienta

⁹ As relações de coerência conectam sentenças ou proposições como conjuntos e não somente os elementos das proposições. Koch (1996:45)

¹⁰ Ex. os conectivos

o leitor a compreender itens intercalados, seqüenciais e separados, relacionados a um mesmo tema. Esta regra permite a utilização de estratégia de inferência em busca da continuidade textual, diante de informações muitas vezes descontínuas. Temos como exemplo a palavra “voar”, presente num texto cujo tema é “corrida de automóvel”. Ao entrar em contato com a seqüência: “o automóvel voava na pista”; o leitor é levado a inferir, pelos seus esquemas, que o carro ia em alta velocidade, ou seja, o verbo está sendo usado em sentido metafórico.

Levelt (1981) e van Dick (1977, *apud* Koch 1996:42) afirmam que é tarefa cognitiva importante a representação das relações entre os fatos como relações intra ou interproposições e sua expressão novamente numa ordem linear das palavras, sintagmas e sentenças.

Há outros princípios que regem as estratégias cognitivas relacionados à ordem natural das sentenças. O princípio da canonicidade reúne vários outros princípios sobre as nossas expectativas em relação à ordem natural no mundo, e sobre como essa ordem se reflete na linguagem: por exemplo, que a causa antecede o efeito, que a ação antecede o resultado, mais uma vez se relacionando com as fatos semânticos condicionais. Relaciona-se este princípio a uma regra de linearidade em que se pressupõe que o antecedente precede o pronome, que o indefinido torna-se definido, que o dado precede o novo, que o tópico precede a informação sobre o tópico. Quanto mais o texto se adapta a estas expectativas, mais automáticas serão as inferências que permitem as ligações entre os itens lexicais.

A regra de linearidade subjacente a um discurso deve satisfazer as várias condições de coerência e orientar as estratégias que o leitor utiliza-se para tecer os laços coesivos, tais como, ordem de palavras, ordem de sentenças, uso de conectivos, advérbios sentenciais, tempos verbais ou pronomes anafóricos, dêiticos; ou seja, elementos de coesão textual (estrutura de superfície). Caso a ordem não siga esta linearidade, mais complexo se torna o texto.

A regra de distância mínima de nível sintático informa que o antecedente de um pronome ou dêitico se relaciona com o elemento mais próximo. Quando há informações no nível semântico ou outra informação de caráter extralingüístico que determina uma interpretação contrária, este princípio é decisivo.

Há princípios ainda mais gerais relacionados com a distribuição da informação tanto a nível local como global, pois o discurso não é simplesmente uma representação dos fatos relatados, ele deve respeitar algumas regras para processar as informações, a partir de um ponto de vista tanto cognitivo como interacional ou social. Nessa perspectiva, um discurso

¹¹ Kleiman (1999:52-55)

deve respeitar um número de princípios comunicativos mais gerais: deve ser informativo bastante, deve ser relevante, deve ser breve e claro (Grice, 1967, apud Kato,1990). Isto significa que, em cada ponto do discurso, deve haver, pelo menos, uma nova informação e que esta nova informação deve estar ligada à antiga, a qual poderá ser textual ou contextual.

Fizemos um breve levantamento dos princípios e regras que regem a utilização de estratégias no nível local, ou seja, no nível da microestrutura. No entanto, alguns desses princípios (de parcimônia, de relevância, canonicidade e coerência) funcionam também no nível temático, ou seja, na macroestrutura do texto, isto é, no nível de seqüências maiores, como períodos e parágrafos, que avançam o desenvolvimento global.

A macroestrutura, segundo Kintsch e van Dijk (1983:189), define sua coerência global, sem a qual não haveria controle sobre as conexões locais e seqüenciais. Estas macroestruturas adjacentes são apresentadas através do próprio texto (por exemplo, em anúncios, títulos, sumários, sentenças temáticas) ou através de planos de ação. Para alcançar essa macroestrutura, segundo os autores, são utilizadas certas regras chamadas de macrorregras, também automáticas e inconscientes que, após a interpretação de sentenças ou seqüência de sentenças – microproposições -, possibilitam uma interpretação de seqüência de ações que encerram o sentido global do texto. As macrorregras ou estratégias de coerência global excluem toda informação proposicional de caráter exclusivamente local que não seja necessária para a compreensão global do texto, pois elas operam preferencialmente com o conhecimento de mundo do leitor. Tais regras de interpretação constituem operações mentais de redução e (re)organização semântica que possibilitam ao leitor lidar de forma seletiva e global com grande quantidade de informações de um texto-base.

As macrorregras identificadas por Kintsch e van Dick (1983:190) são as seguintes:

1.4.2.11 - Apagamento (deletion): supressão de todo o material lingüístico de importância apenas local que não contribui para interpretação de outra proposição subsequente. *Ex2.* (Encontramos Mariana na esquina. Ela é a prima de Luiza) = (Encontramos Mariana na esquina);

1.4.2.12 - Seleção¹²: o apagamento de proposições que representam elementos do conhecimento de mundo do leitor sobre a proposição anterior, mantendo-se apenas a primeira. *Ex3.* (Hoje fui à escola. Então, eu cheguei cedo, fui à biblioteca para ler um

¹² apud, Farias (1998:23)

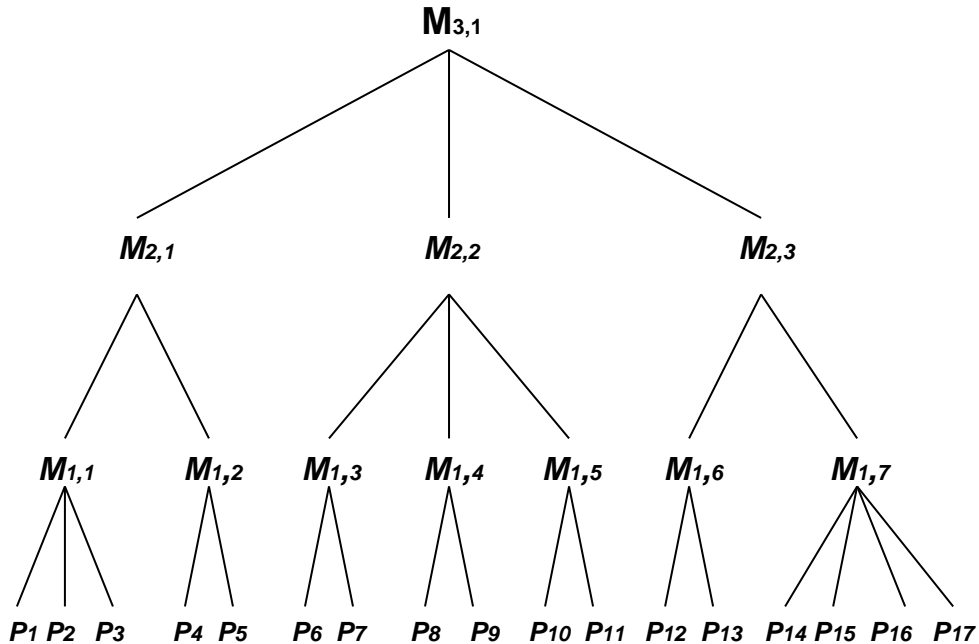
pouco, os professores fizeram provas e entregaram o resultado) = Hoje fui à escola. Esta macrorregra seria um apagamento mais complexo dentro do universo textual.

1.4.2.13 - Generalização: substituição de vários itens lexicais ou proposicionais por um único elemento que englobe todas as características do primeiro. *Ex4.* (O cientista estava analisando os seguintes animais: cachorro, leão, tigre, homem, ou seja, ele estava analisando a família dos carnívoros.)

1.4.2.14 - Construção: substituição de uma ou mais proposições por outra que traga no seu conteúdo o mesmo significado da anterior. *Ex5.*(Eu fui ao supermercado, comprei frutas, verduras, legumes...) = Eu fiz compras ou fiz feira.

As macroregras podem ser utilizadas como forma estratégica pelo leitor em vários níveis do texto, produzindo, assim, macroestruturas cada vez maiores, conforme apresentam Kintsch e van Dick(1983:191) no seu gráfico de estrutura formal de um texto-base, em que os nódulos **M** indicam a macroestrutura e **P** a microestrutura. Nota-se que, à medida que o texto se desenvolve e o leitor possui um conhecimento prévio capaz de fazer inferências a partir das pistas textuais com maior carga informacional, ele tende a utilizar cada vez mais estratégias de coerência global, para construção do sentido do texto.

Figura 1: Estrutura Formal do Texto-base
(Adaptada de Kintsch e van Dijk 1983:191)



Em nossa pesquisa postulamos que os alunos de 5^{a.} e 8^{a.} séries diante das dificuldades de lidar com o léxico, utilizando textos, às vezes, tão distanciados do seu conhecimento de mundo e da pouca habilidade de fazer inferências a partir das pistas textuais presentes no texto, trabalham na grande maioria no *nível P*, algumas vezes se projetando para um nível intermediário entre a micro e a macroestrutura.

Trataremos agora do segundo pilar do modelo de processamento estratégico que são as inferências, já que as informações contidas no texto não são obtidas apenas pela simples decodificação de cada elementos explícito no texto e sua totalização, buscando assim um possível resultado que seria a compreensão. Entretanto esse *jogo* (Fulgêncio e Liberato, 1998:28), é constituído de peças que podem estar explícitas ou não no texto, além dos elementos que o leitor insere a partir das inferências que faz, com base no seu conhecimento prévio.

A elaboração dessas inferências, bem como a formulação de previsões fazem parte de um processo estratégico geral, presente tanto no texto escrito como no oral. Vale ressaltar que não trataremos aqui de aspectos relativos à oralidade. Nesse processo estratégico

encontram-se englobadas todas as demais estratégias de compreensão leitora citadas no item 1.4 e que explicitaremos abaixo:

1.5 – Processo Inferencial

A distinção entre o significado e o sentido é que faz a diferença e nos permite como diz Koch (1989) *penetrar nas relações entre linguagem, homem e mundo*. Ao realizar a atividade de leitura, o aluno não deve buscar somente o que o autor quer dizer, mas o que ele procura mostrá-lo; ele faz isto através das marcas lingüísticas presentes na superfície do texto.

Para identificar essas marcas, o leitor se utiliza do processo inferencial para com isso construir os fios semânticos necessários à construção do sentido textual. Passamos neste momento a tecer algumas considerações acerca do funcionamento desse processo presente no modelo estratégico de processamento do texto que permite ao aluno utilizar os itens lexicais do texto para fazer as ligações necessárias à compreensão textual. Para Kintsch e van Dijk (1983:12), esta ação inferencial possibilita a organização na ativação dos conhecimentos, bem como na utilização das *estratégias de uso deste conhecimento* que são analisadas em nossa pesquisa.

Esse processo funciona como *uma estratégia geral de compreensão* (Kintsch e van Dijk, 1983:11) que ativa *o conhecimento prévio* do aluno, localizado na memória de longo prazo em forma de *esquemas mentais* (Rumelhart, 1980:57). A utilização deste conhecimento serve de base para o uso das demais estratégias que permite ao leitor construir o sentido do *texto base*. Em suma, o processo inferencial permite o acesso rápido e direto a esse conhecimento, tanto episódico quanto mais geral e abstrato, que é de vital importância para a compreensão estratégica do texto.

Como vimos, identificar e compreender os elementos da micro e da macroestrutura textual constituem-se nas várias facetas do uso das estratégias de compreensão leitora e o leitor faz uso destas estratégias para fazer previsões ou inferir as informações necessárias à construção do texto base. Conforme Fulgêncio (1998:28), *a atividade de compreensão é um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto e entre aquilo que o leitor insere no texto por conta própria, a partir de inferências, baseada no seu conhecimento do mundo*.

Esse processo de compreensão ativa de conhecimento, a partir das relações entre o que foi dito e o que conhecemos anteriormente, é chamado de *inferências*. Elas têm importante papel na compreensão do texto e têm recebido uma atenção especial na literatura especializada. Seu conceito varia de autor para autor, todavia todos são unânimes em afirmar

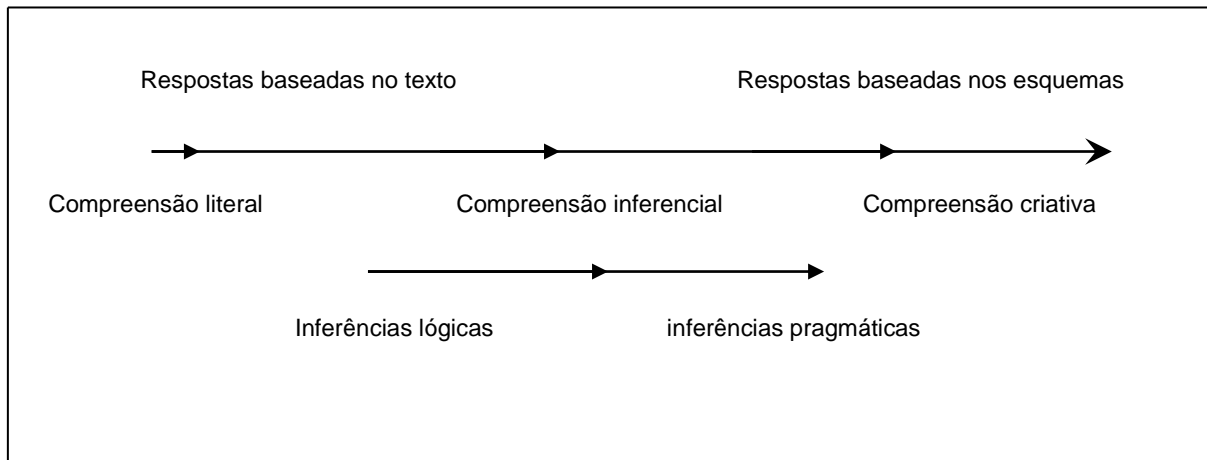
que o processo inferencial está focado sobre o texto e sobre o conhecimento prévio ou esquema do leitor. Para Cunningham (1987), esta operação mental é um processo criativo que começa com a compreensão literal, vai desde as inferências a partir dos elementos da microestrutura até aqueles centrados nos esquemas do leitor.

Para Giasson (1990:61), as inferências são operações mentais que o leitor faz a partir de proposições já existentes, ou seja, a compreensão inferencial seria um *continuum* entre a compreensão literal e a compreensão criativa¹³. Para Koch e Travaglia (1989) esta atividade mental seria o estabelecimento das relações não implícitas entre os elementos do texto na busca do compreensão. Brown e Yule (1985:257) e Kintsch e van Dijk (1983:49-53), dizem que o processo inferencial são conexões¹⁴ feitas pelos leitores quando procuram compreender o texto com base nas informações contidas na memória.

Segundo Kintsch e van Dijk (1983:49-51), o grande problema com o processo inferencial é determinar quando as inferências são utilizadas: se elas são inerentes ao processo, ou se elas ocorrem após a compreensão. Todavia, para os autores, essas conexões inferenciais são realmente parte integrante do processo de construção de sentido do texto. Compartilhamos com o ponto de vista de Cunningham (1987) de que considera o processo inferencial parte da linguagem em geral, estando dessa forma, presente em todas as etapas da atividade de compreensão, (ver figura 2). Percebemos nos protocolos que quanto mais informação o aluno vai obtendo sobre o texto-base, mais uso de inferências ele fará no seu processo de compreensão.

¹³ segundo Cunningham (1987), “inferências pragmáticas ou respostas criativas” são aquelas provenientes unicamente do conhecimento de mundo do leitor. Kintsch e van Dijk (1983) as chamam de inferências elaborativas.

Figura 2. Escala de Inferências de Cunningham ¹⁵



Considerando os estudos de Kintsch e van Dijk (1983) e Cunningham (1987), classificamos as inferências em três tipos. Entendemos necessários esta tipificação, pois como parte do processo estratégico global, o uso das estratégias de coerência local ou global está relacionado com um tipo ou outro de inferências. Dessa forma, precisamos identificar durante os protocolos verbais se a resposta foi com base no aspecto literal, local ou se com base na sua compreensão pragmática.

1.5.1 – Inferências lógicas ou de conexão são operações mentais que o leitor faz baseadas no conhecimento lexical, sintático e semântico presentes no texto, ou seja, onde geralmente atuam as estratégias de coerência local. Para Kintsch e van Dijk (1983:49-50) e Brown e Yule (1985:256-257), estes tipos de inferências aparecem necessariamente durante o processo de construção da coerência textual. Para Giasson (1990:63), este tipo de inferência é geralmente contido de forma implícita na frase e o leitor se apoia nela para construção do significado.

Ex6. Texto: Uma vez, em 1977 eu entrei numa *livraria* e só tinha livros prá adultos e crianças. (retirado do texto Redassão, um ato de ex-crever).

Compreensão possível: *livraria e biblioteca (escolha dos alunos).*

Tipo de inferência: *Lógica ou de conexão*

¹⁴ o autor utiliza a palavra “bridging” traduzida por nós como conexões.

¹⁵ (Adaptada de: Giasson 1990:61)

1.5.2 – inferências locais - Kintsch e van Dijk (1983:52) postulam um outro tipo de inferência que os autores chamam de locais, estas são proveniente diretamente dos itens lexicais e das relações semânticas estabelecidas no texto, para Kleiman (1998:69) este tipo de inferência se relaciona com o significado que uma palavra adquire, à medida que se analisa outros contextos; a autora denomina este processo de estratégias de inferências lexicais. Charolles (1987, *apud* Koch 1989:71), classificaria este tipo de inferências em substanciais (Ex7), ou seja, aquelas que não podemos desconsiderar, pois elas ocorrem naturalmente a partir dos itens lexicais presentes no texto, ou ainda, retroativas (Ex8) quando o significado aproximado da palavra é suficiente para compreender a leitura.

Ex7. João tem um Nitendo 64. João tem um vídeo game.

Ex8. Pedro tem um grilo. (grilo – animal, grilo – preocupação)

Tipo de inferências: *Locais*

1.5.3 – Inferências elaborativas ou pragmáticas para Kintsch e van Dijk (1983:51) são importantes tipos de inferências, todavia ainda não se sabe seu verdadeiro papel na compreensão do discurso. Esse processo inferencial elaborativo ou pragmático se realiza quando o leitor utiliza o seu conhecimento prévio para buscar informações adicionais não mencionadas no texto ou como explica os autores *ibidem*: *o estabelecimento de conexões entre o que está sendo lido e os itens relacionados com os esquemas do leitor.*

Ex9. Texto: As baleias migravam em busca de águas quentes.

Compreensão possível: As baleias migravam para *se reproduzirem* em águas quentes.

Tipo de inferências: *Elaborativa ou Pragmática*

Como mostra a figura 2, este tipo de compreensão é considerado por Cunningham (1987) de criativa, pois elas são possibilidades levantadas pelo leitor com base nos seus conhecimentos, enquanto as lógicas são necessariamente verdadeiras, já que são provenientes do próprio texto. Para Kintsch e van Dijk (1983:51), aquelas inferências não ocorrem necessariamente durante a atividade leitora, entretanto, quando são produzidas, têm um papel importante na tentativa de compreensão leitora. Para os autores do modelo, as estratégias são testadas durante todo o processo de compreensão, como forma de chegar às intenções do autor, para tanto, nessa interação sujeito-leitor e texto entra conhecimentos textuais e cognitivos que são relacionados através do processo de inferências.

Aqui abordaremos a capacidade de inferir do leitor, a partir da classificação de Cunningham (1987), que por sua vez retrata a tipologia de Brown e Yule (1985:cap.7), dividindo o processo inferencial em: lógico e pragmático. No primeiro, encontramos claramente as características das inferências conectoras e locais proposta por Kintsch e van Dijk (1983:49-51) que partem necessariamente das pistas ou marcas textuais, permitindo o estabelecimento das relações semânticas no texto. Podemos citar como exemplos destas marcas: os pronomes, como elementos de referência, que evitam a introdução de novos elementos; as substituições baseadas no princípio da recorrência e ainda a regra de linearidade que se estabelece através dos pronomes anafóricos, dêiticos e seus antecedentes.

No segundo, identificamos as características das inferências elaborativas, ou seja, aquelas baseadas nas informações das pressuposições cognitivas do leitor, quando as intenções do autor não estão claras na superfície textual.

Para o nosso propósito de identificação de estratégias de leitura, as inferências lógicas serão aqui analisadas como ligadas às estratégias de coerência local, porque o estabelecimento de relações semânticas no processo estratégico de coerência local exige que o aluno complete as lacunas no teste *cloze*, procurando pistas textuais presentes no texto para realização de ligações possíveis entre os fatos denotados e as proposições, ou seja, as mesmas condições necessárias para as operações mentais estratégicas denominadas inferências lógicas e analógico-semântico ou locais.

As inferências pragmáticas relacionaremos com as estratégias globais, uma vez que estas possuem as mesmas características daquelas. Segundo Kintsch e van Dijk (1983:52), *é plausível que o usuário da língua adivinhará o tópico a partir de um mínimo de informações textuais proveniente do texto*, pois aquelas operações mentais são baseadas no conhecimento de mundo, nas experiências, nos valores e crenças do leitor.

1.6 – Pistas Textuais – Itens Lexicais e Gramaticais

O modelo de Kintsch e van Dijk (1983) propõe como primeiro passo estratégico o reconhecimento de palavras, *não só através da decodificação estrutural de superfície de encadeamento fonético e gráfico, mas também da interpretação semântica dessas palavras para a construção do sentido global do texto*. Esse processo estratégico inicial, chamado pelos pesquisadores como estratégias proposicionais, é o gerador das inferências sobre possíveis classes de palavras, assim como a estrutura sintática geral da oração e sua organização textual. É importante frisar que Kintsch e van Dijk (1983:12-13) não postulam

um modelo seqüencial no processamento estratégico do conhecimento, mas o leitor recorre inicialmente a quantidade de conhecimentos disponíveis no texto como pistas para ativar seu conhecimento de mundo e chegar a uma possível compreensão do texto.

Kintsch e van Dijk (1983:109) postulam que o leitor nesta atividade interpretativa reduz o texto em proposições, pois o texto não pode ser processado na sua totalidade e através das estratégias de coerência local e global vai ativando informações de diferentes níveis (sintático, semântico e conceitual) que interagem de forma complexa. Nesta atividade finalística e “on-line” o leitor trabalha com pistas textuais formadas principalmente por unidades da microestrutura. Segundo os autores, essa redução proposicional torna o trabalho da memória mais eficiente, já que organiza e ordena o armazenamento dos itens lexicais para utilização *a posteriori*.

Para esse processamento das pistas textuais é fundamental que o leitor tenha habilidades para lidar com esses elementos importante para os dois pilares que norteiam nossa pesquisa na busca de identificação das estratégias mais utilizadas na compreensão do texto por alunos de escola pública: o conhecimento prévio e a capacidade inferencial a partir das pistas textuais presentes no texto.

Essa habilidade é necessária, pois durante o processamento do texto, o leitor terá que identificar e analisar o conjunto dos elementos que constituem a organização da microestrutura para reconstruir os fios semânticos que tornam o texto coerente. Como citado por Kintsch e van Dijk (1983), todo essa complexa atividade se inicia com o processamento do léxico que será exemplificada abaixo com base no segundo e terceiro parágrafos do texto “Redação, um ato de ex-crever”, utilizado como teste *cloze* padrão na primeira fase da pesquisa.

Ex10. “Tema: “São freqüentes os comentários sobre a falta de hábito de leitura dos jovens. Como você vê este problema? Que fatores estarão dificultando o encontro dos jovens com o livro?”

Como eu vejo esse problema? Eu não vejo. Num tá com nada quem andou espalhando por aí que nós não temos o hábito de leitura. A gente não tem hábito por causa que ninguém escreve pros jovens.

Ao tentar completar as lacunas acima, o leitor teria várias pistas presentes no texto com bases em itens lexicais apresentados no segundo parágrafo que seriam a chave semântico-conceitual para a continuidade temática. Durante o processo de leitura, o leitor

proficiente selecionaria apenas sentenças como: “é falsa a afirmativa que os jovens não têm hábito de ler, porque ninguém escreve para os jovens.” (macrorregras de seleção).

Essas pistas da microestrutura textual se organizam através de palavras que podem ser divididas em duas categorias: itens lexicais e itens gramaticais (Halliday, 1989:79). Os itens lexicais são os lexemas que pertencem a inventários ilimitados da língua. Eles expressam conteúdos do universo do falante, por exemplo: substantivos, adjetivos, verbos nocionais e advérbios. Os itens gramaticais são os lexemas que expressam conteúdo relacional da estrutura gramatical da língua. Os itens gramaticais pertencem ao inventário limitado da língua pelas posições que ocupam no sintagma, alternam com um número relativamente restrito de outros lexemas, são eles: os pronomes, artigos, preposições, conjunções e alguns advérbios.

Em nosso estudo, os itens lexicais e gramaticais serão relacionados às estratégias de leitura mais utilizadas pelo leitor de escola pública para construir os fios semânticos e pragmáticos que levam à compreensão textual. Dessa forma itens gramaticais por estabelecerem o encadeamento sintático entre sentenças, por indicar ordem de palavras e ordem de sentenças, uso de conectivos, advérbios sentenciais, pronomes, sendo considerados elementos de coesão superficial serão tratados como indicadores de estratégias de coerência local, enquanto itens lexicais, palavras de conteúdo informacional variável, serão indicadores tanto de estratégias locais quanto globais. Abaixo explanaremos um pouco sobre essas palavras-chave na compreensão leitora.

A noção de itens lexicais não é nova. Talvez mais conhecidos como palavras-chave, eles se tornaram parte da linguagem cotidiana. Para Martinet (1985), depois de feito o inventário dos itens lexicais-chave de um texto, é possível verificar, pela frequência média, que os itens gramaticais são mais frequentes que lexicais, portanto, com uma carga informacional muito menor que aqueles.

Segundo Cavalcanti (1989:71-72), itens lexicais-chave centralizam informações que têm relações semânticas diretas no texto e relações pragmáticas indiretas na interação leitor-texto. Eles servem como espinha dorsal para o estabelecimento do conteúdo proposicional, ativam as estruturas de conhecimento (esquemas) e os sistemas de valores do leitor e subjazem à construção de pressupostos em relação ao todo ou a uma parte do texto.

Uma vez que eles são ativadores potenciais das estruturas de conhecimento e sistema de valores do leitor, após identificados, eles sofrem restrições, associações, iterações e contextualizações, num *continuum* classificatório que leva o leitor a construir os fios semânticos e depois os pragmáticos do texto.

Para exemplificar, tomemos o item lexical-chave “O trânsito” do texto “O Menino e a cidade grande”, utilizado como teste *cloze* padrão na primeira fase da pesquisa, e vamos, a partir dele, definir seus pares e especificar os seus campos semânticos e pragmáticos.

* **Itens associativos**: são elementos lexicais que geralmente ocorrem em pares ou em cadeia no texto. Esses pares ou cadeias podem incluir itens ou expressões de classes de palavras variados. A co-ocorrência desses itens não é baseada em identidade referencial. Relacionados com violência do trânsito no texto, poderemos ter: morte, sustos, velocidade, gritos, palavrões.

- **Itens restritivos**: limitam o significado dos itens lexicais chaves (adjetivos).

Ex11: alta velocidade, maneira assustadora, cidade grande cruel, fria e trepidante.

- **Itens iterativos** : concretizam a repetição de itens lexicais no texto com base na identidade referencial. Esses itens, que têm o papel de satélites de apoio a itens lexicais chaves, dão a impressão de coesão lexical no texto.

Ex12: “Quando Renato deixou o interior para estudar na cidade, (ele) não sabia dos grandes perigos que (ele) iria ter de enfrentar nas ruas.

Tia Sinhá avisou, explicou tudinho sobre os perigos do trânsito mas nem isso evitou os sustos do Renato.”

Outra caracterização de itens lexicais chaves são os conhecidos como contextualizantes, ou seja, aqueles que indicam a força ilocucionária potencial a ser atribuída na interação com o texto, e ainda o contextualmente relevante como elementos que funcionam como âncoras para o leitor no estabelecimento de conteúdo proposicional e atribuição de força ilocucionária. Estes itens têm aspecto mais pragmático, já que são modalizadores que refletem o ponto de vista do autor e necessitam de inferência da força ilocucionária. Para Cavalcanti (1989:122):

Em qualquer texto, certos itens lexicais-chave podem ser identificados como “ilhas de confiança textual”. Esses itens formam fios condutores semânticos que percorrem todo o texto ou parte dele. Esses fios, que são básicos para o estabelecimento de conteúdo proposicional, são encabeçados por itens lexicais chaves e compostos por itens iterativos e associativos. Tais itens, membros de um fio condutor, são relacionados semanticamente a itens lexicais chaves

Cavalcanti (1989) define ilhas de confiança como ponto de referência identificáveis no texto. Essas ilhas de confiança caracterizam fios condutores semânticos no

que diz respeito à coesão textual, à concordância intersubjetiva na interpretação, ao sentido denotativo, e à saliência proposicional.

Em contrapartida, fios condutores pragmáticos são ilhas de confiança discursiva e refletem o aspecto idiossincrático da interpretação. Segundo Cavalcanti (1989), eles refletem o aspecto conotativo do significado que os leitores impõem a sua interação com o texto. Enquanto os fios condutores semânticos representam a função referencial, os pragmáticos representam a função expressiva.

Os itens lexicais são utilizados como componentes textuais que definem as relações internas no texto, relações que produzem a coesão textual, mecanismo usado pelo leitor como estratégia de leitura. Segundo Halliday (1989), Koch (1998) e van Dijk (1983), a materialização do conjunto de categorias (lexicais, semânticas e estruturais) de significação deve ser reconstruída pelo leitor, para a compreensão do texto.

Halliday (1989:63-69) dividiu a categoria item lexical em duas: a de itens lexicais de alta frequência e a de itens lexicais de baixa frequência, atribuindo-lhes pesos diferentes, para efeito de mensuração. Os de alta frequência deveriam ter, assim, menor peso, e os de baixa frequência, um peso maior. Aos itens de alta frequência, o pesquisador atribuiu peso 2, enquanto que, aos de baixa frequência, peso 3. O pesquisador justifica estes índices dizendo que itens de baixa probabilidade de ocorrência portam mais teor informativo, daí por que é necessário conferir-lhe maior peso.

Para o autor, itens lexicais frequentes são termos gerais usados para indicar uma grande classe de fenômenos, como coisa, pessoas, modo, fazer, ter, bom, muito e os que constituem repetições, entre eles os cognatos. Portanto, pela alta probabilidade de ocorrência, contribuem muito pouco para densidade informacional. Os itens lexicais de baixa probabilidade de ocorrência aumentam a densidade informacional, sendo aqueles que não se repetem no texto.

O leitor proficiente identifica e reconhece as funções dos itens lexicais, além de estabelecer as seqüências textuais, indicadas pelos itens gramaticais. Para compreensão textual, o leitor, com base nessas pistas textuais, acessa o seu conhecimento prévio a respeito delas e, pelo processo de inferências, identifica o conteúdo proposicional das sentenças. Qualquer problema em reconhecer essas pistas dificultará a compreensão do texto, pois como sugere Cavalcanti (1989), um das dificuldades apresentada pelo leitor durante a atividade de leitura é a sua falta de habilidade para lidar com o léxico o que pode afetar bastante o seu desempenho. Em nosso trabalho, as pistas textuais serão identificadas apenas com itens

gramaticais e itens lexicais, não analisaremos suas sub-divisões como propõe Cavalcanti (1989) Halliday (1989) e Kleiman (1996).

O modelo estratégico, bem como os pilares que norteiam nosso trabalho justificam teoricamente o processo inferencial que permite o leitor utilizar elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à compreensão textual. Cabe-nos agora identificar que estratégias são mais utilizadas nesse processamento: as de coerência local ou as globais.

Passaremos agora aos procedimentos metodológicos para obtenção e análise dos dados.

PARTE II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTAL DE ANÁLISE

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A leitura é uma atividade¹⁶ individual em que o leitor utiliza suas habilidades lingüísticas e desenvolve várias estratégias cognitivas e metacognitivas a partir de um conjunto de pistas deixadas pelo autor. É importante frisar que todo este processo se realiza em diferentes níveis, todavia como diz Kintsch e van Dijk (1983:7) *não existe uma seqüência fixa entre a informação e sua interpretação*. Isso seria uma explicação plausível para entender, por exemplo, como os sujeitos da pesquisa, com um nível de leitura frustrante, conseguem completar o teste *cloze* e produzir um sentido para o texto.

Não pretendemos analisar em nosso trabalho cada etapa do processo, nem tão pouco avaliar as habilidades lingüísticas do leitor, já bastante testada em sala de aula pelos professores, sem, no entanto, resultar em melhoria na atividade de leitura. Nossa pesquisa buscará identificar quais estratégias cognitivas locais e globais são utilizadas durante o processo de compreensão leitora, pois entendemos, como Kintsch e van Dijk (1983), Kleiman (1998), Brown e Yule (1983), Cunningham (1987), Giasson (1990), Koch (1998), Sole (1998), que o trabalho de leitura é um processo estratégico que mobiliza uma grande quantidade de informações na busca de um sentido para o texto, logo, a identificação das estratégias mais utilizadas no processo permitiria ao professor uma melhor orientação ao aluno, pois o uso mais ou menos consciente das estratégias dariam ao leitor autodireção e um autocontrole do próprio comportamento.

Essa orientação é importante, pois poderá ocorrer estratégias repetidas em todas as fases, dificultando assim o processo de compreensão, já que o aluno poderá estar utilizando uma estratégia indevida para inferir determinado tipo de informação, utilizando dessa forma uma pista falsa ou produzindo uma informação incompleta. Kintsch e van Dijk (1983:6-7) postulam que *podemos notar que as pessoas têm habilidade de usar informações de diversos tipos, de forma flexível, que as informações podem ser processadas em diversas e possíveis ordens, que a informação que é processada pode estar incompleta e que o objetivo geral do processo na construção da representação mental é ser o mais eficaz possível*.

¹⁶ Segundo Koch (1998:26), dentro da concepção de língua(gem) como **atividade** interindividual, a leitura é uma atividade tanto de caráter lingüístico, como sociocognitivo.

A identificação das estratégias aconteceu em duas fases: na primeira, utilizamos o teste *cloze* para verificar o nível de leitura dos alunos e observar a capacidade inferencial no preenchimento das lacunas com itens próprios do texto ou de elementos da macroestrutura, tais como: itens lexicais, itens gramaticais, título, palavras temáticas, sentenças temáticas iniciais, etc. No segundo momento, procuramos, através da técnica de auto-avaliação de introspecção imediata e dos protocolos verbais, confirmar que tipo de estratégias, com base na micro ou na macroestrutura do texto, foi mais utilizada no processo inferencial de preenchimento das lacunas e verificar de que maneira as habilidades linguísticas foram mobilizadas no uso das estratégias. E finalmente, determinar se houve um desenvolvimento no nível de leitura e na capacidade inferencial dos alunos entre a 5ª e 8ª séries.

2.1 – *Sujeitos*

A pesquisa constituiu-se de um estudo experimental da qual participaram 100 alunos de escola pública de Fortaleza, sendo 50 alunos da 5ª. e 50 alunos da 8ª. série, do ensino fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Mendes e da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cláudio Martins em Fortaleza(CE);

Os alunos que participaram da pesquisa estavam todos na faixa-etária da série indicada pelo trabalho e nunca repetiram uma série ou ciclo. Os alunos foram submetidos a dois testes de habilidade leitora na primeira fase da pesquisa, ficando para segunda fase apenas 10 alunos da 5ª. e 10 alunos da 8ª, ou seja, os dez alunos com melhor desempenho e os 10 alunos com desempenho muito baixo.

Inicialmente a pesquisa seria realizada apenas com 50 sujeitos, no entanto, ao aplicarmos o teste de sensibilização¹⁷ na Escola Municipal Antônio Mendes, os resultados obtidos foram insignificantes para efeito de análise estatística, já que o número de lacunas preenchidas foram tão poucas, principalmente pelos alunos da 5ª. série, que resolvemos partir para uma segunda escola e repetirmos todo o procedimento metodológico, mantendo apenas os textos escolhidos pelos alunos da primeira escola.

Consideramos correta a manutenção da escolha dos textos para aplicação do teste *cloze* na segunda escola pelos motivos abaixo:

- a) Os critérios para escolha dos alunos foram os mesmos;
- b) Realidade escolar dos alunos eram bem parecidas;

¹⁷ Teste aplicado para familiarizar os alunos com o instrumento de pesquisa.

- c) A segunda escola escolhida, em anos letivos anteriores, já havia adotado os livros que continham os textos;
- d) Os textos escolhidos pelos alunos da primeira escola quanto à extensão, conteúdo gramatical, complexidade lexical, legibilidade e assuntos que fazem parte do seu conhecimento de mundo, eram perfeitamente adequados aos alunos da segunda escola, pois tinham uma realidade pedagógica muito parecida. Quando falamos em “realidade pedagógica” nos referimos à maneira como se trabalha o texto em sala de aula, como diz Kleiman (1996:174), *o aluno na escola não lê mas recebe: ele espera a transmissão das informações pelo professor.*

Os sujeitos da primeira escola participaram apenas da escolha dos textos e do teste de sensibilização para adaptação com o instrumento de pesquisa e verificação do nível de compreensão. Na seleção dos sujeitos da pesquisa, identificação das estratégias e dos níveis de compreensão dos alunos foram utilizados no processo de medição de leitura os seguintes testes: o teste *cloze*, tarefa de observação imediata e os protocolos verbais, sobre os quais faremos uma rápida descrição nos itens seguintes.

2.2 – Escolha e seleção dos textos

Como escolher os textos para aplicação do teste cloze? Esse questionamento foi feito diversas vezes por nós durante o processo de preparação para aplicação do instrumento de pesquisa. Primeiramente, pensamos em analisar alguns livros utilizados em escola pública e depois escolher e avaliar alguns textos com base na fórmula de legibilidade proposta por Crawford, 1985 (*apud*, Moreira, 1987), ou seja, verificar a qualidade de um texto no que tange a sua adequação e a facilidade de compreensão pelos leitores de um determinado nível levando em consideração aspectos lexicais e sintáticos. Entretanto como diz Henry (1987:134) em seu trabalho sobre a legibilidade, essa qualidade não tem como objetivo principal o leitor e suas características (nível cultural, motivações, conhecimento prévio, etc.), logo seria difícil escolher um texto adequado a uma realidade escolar tão heterogênea, o que possibilitaria a escolha de material pouco significativo para os alunos, dificultando ainda mais o preenchimento do teste *cloze*.

Outra aspecto negativo dessa escolha seria a repetição de uma metodologia já bastante utilizada em sala de aula onde o professor é quem orienta toda a atividade de leitura,

escolhe o texto, a forma como predizer o assunto, a entonação da leitura, bem como o que deve ser explorado e o porquê. Nesse contexto, o aluno é um sujeito passivo, pois o que estava sendo privilegiado é a leitura do professor, tornando difícil o desenvolvimento de estratégias por parte do aluno, já que o material escolhido poderia ser ou não adequado à linguagem e ao conhecimento lingüístico dele.

Como nosso objetivo não era a avaliação dos textos de livros didáticos do ponto de vista da legibilidade, da complexidade lexical ou outro parâmetro avaliativo; postulamos, então, que o ideal seria a escolha pelos próprios alunos dos textos objeto da pesquisa, possibilitando, assim, a existência de um objetivo e a motivação para alcançar este objetivo. Vale ressaltar que, esta escolha consciente, pode ser motivada pela clareza e coerência da informação, da familiaridade do aluno com o assunto, da estrutura sintática, da quantidade de itens lexicais conhecidos, de que forma estes itens lexicais relacionam-se com o seu conhecimento de mundo e até dos elementos ilustrativos. Dessa forma um texto bem escolhido permite ao aluno crescer, adquirir vocabulário novo, levantar hipóteses, inferir a partir de pistas textuais e fazer uso das estratégias proposta por Kintsch e van Dijk (1983).

Definido o processo de escolha, pesquisamos em cinco escolas públicas diferentes das escolhidas para aplicação do teste *cloze* alguns livros didáticos de Língua Portuguesa que são, ou que já foram adotados em sala de aula. Os livros escolhidos foram: Análise, Linguagem e Pensamento (ALP), Português – Leitura e Expressão, Português: Linguagens, Linguagem Nova e A Palavra é Sua. Utilizando a sala de leitura da Escola Municipal Antônio Mendes, reunimos os alunos da 5^a e 8^a série em dias diferentes para a tarefa de escolha dos textos. Utilizando uma adaptação da dinâmica *estourando balões*¹⁸ (Militão, 2000:70) para formação de grupos, dividimos cada turma em cinco equipes de cinco integrantes e disponibilizamos cinco livros dos selecionados acima para cada equipe. Conscientizamos os alunos da importância do processo para o bom andamento da pesquisa e a relevância da escolha dos textos feita por eles. Logo após passamos a orientação de como as equipes funcionariam durante o trabalho de escolha:

- a) Não haveria uma seqüência de rotinas para a escolha dos textos;
- b) A própria equipe planejaria a forma de escolha dos melhores textos, já que o nosso interesse não era a sistemática de trabalho durante o processo de escolha, mas o resultado do processo;

¹⁸ Ver anexo 1, adaptação nossa.

- c) Era necessário que todos os membros concordassem com a escolha final dos seis textos, inclusive, colocando-os em ordem crescente de interesse;
- d) Após concluído o trabalho, um membro, representando a equipe, relataria como foi a fase de planejamento, a seleção dos melhores textos e o porquê desta escolha;

Cada grupo escolheu cinco textos, totalizando vinte e cinco textos da 5ª série e vinte e cinco da 8ª série. Após concluída a tarefa, verificamos a existência de possíveis igualdades de escolhas, e com base neste critério, fomos selecionando os textos constantes do quadro abaixo:

Quadro 1. Textos escolhidos para o teste cloze

Série	Texto	Livro	Número de equipes onde apareceram os textos
5ª.	O menino e a cidade grande	Português. Leitura e Expressão	4 equipes
5ª.	A família do Sol	Português. Leitura e Expressão	4 equipes
5ª.	Mãe com medo de lagartixa.	Linguagem Nova	3 equipes
8ª.	Redação, um ato de escrever	Português. Leitura e Expressão	3 equipes
8ª.	O canto das baleias	Português. Leitura e Expressão	3 equipes
8ª.	A invenção da laranja	A palavra é sua	2 equipes

Após a conclusão dessa etapa de classificação, pedimos aos alunos que participaram da escolha que lessem novamente os textos acima e escolhessem aquele que eles mais gostaram de ler. Nessa etapa classificatória, os textos foram assim escolhidos: na 5ª série: *O menino e a cidade grande* (mais votado), *A família do sol* (segundo mais votado) e *Mãe com medo de lagartixa* (o menos votado); na 8ª série: *Redação, um ato de escrever* (mais votado), *O canto das baleias* (segundo mais votado) e *A invenção da laranja* (menos votado).

Na utilização como instrumento de pesquisa, os textos acima foram assim selecionados: o mais votado foi utilizado para o teste *cloze* padrão, ou seja, a primeira fase da pesquisa; o segundo mais votado para o teste *cloze* dos protocolos verbais ou segunda fase da pesquisa e o menos votado para etapa de sensibilização. Consideramos que a escolha dos textos mais votados para trabalhar como instrumento da pesquisa nos possibilitaria utilizar um material com informações mais significativas e mais úteis para os alunos.

2.3 – Testes de identificação das estratégias e habilidades leitora

2.3.1 – Teste *cloze*

Este teste foi introduzido por W. H. Taylor, em 1953. Segundo sua própria definição: *é um instrumento psicológico que permite medir o grau de total correspondência entre as informações transmitidas pelos emissores e as decodificadas pelos receptores* (Bentolila,1991:28). Desde então o procedimento tem contribuído de forma marcante para as pesquisas relacionadas à compreensão leitora e outros aspectos metodológicos voltados ao assunto.

O princípio *cloze* aplicado à atividade leitora, está ligado à capacidade mental de lacunar uma dada mensagem a partir de pistas inferidas de itens lingüísticos presentes na mensagem, muito parecido com o processo de leitura. Por esse motivo, foi escolhido por nós para avaliar o nível de compreensão leitora dos sujeitos da pesquisa, bem como identificar as estratégias utilizadas, pois é exatamente no momento de preencher os espaços em branco que as estratégias cognitivas aparecerão. Esse instrumento permite ainda a adequação de qualquer texto ou livro a alunos particulares, bem como determina se certo material pode ser lido independentemente, se necessita de acompanhamento ou orientação do professor ou se será frustrador para o aluno.

O *cloze* se fundamenta nos princípios psicolingüísticos que abordam a leitura como um processo interativo em que operam tanto o conhecimento prévio do leitor como a informação visual do texto. Assim, a compreensão do leitor pode ser medida por sua eficiência em usar a informação que circunda a lacuna - estratégias locais, bem como aquelas obtidas através das informações contextuais – estratégias globais (Alliende & Condemarín,1987:143).

O teste *cloze* padrão consiste na omissão de palavras do texto, geralmente a partir da quinta palavra de cada linha, do segundo parágrafo em diante até completar 50 lacunas,

pois recomenda-se manter o primeiro e o último parágrafo, a fim de que o leitor possa inferir o que vai encontrar no texto. De Landsheere (1973), recomenda que se suprima cada quinta palavra de forma não seletiva e as substitua por traços de igual tamanho, já que as lacunas podem representar qualquer tipo de item lexical (substantivos, verbos, adjetivos etc) ou itens gramaticais (artigos, preposições, advérbios etc).

Nessa técnica, o processo tem início com o treinamento dos alunos para completar as lacunas (leitura do texto, seleção de palavras que melhor completam cada lacuna, releitura e preenchimento das mesmas). Na versão padrão, sugere-se que apenas as palavras exatas do texto sejam aceitas quando da avaliação, critério que será adotado em nosso trabalho na primeira e segunda fase da pesquisa, já que itens lexicais e gramaticais possivelmente adequados ao preenchimento das lacunas, podem, porém, ser inadequados do ponto de vista sintático, mostrando com isso que a leitura do aluno foi linear bem que houvesse uma auto-avaliação no processo de compreensão - característica da metacognição.

Quando falamos de uma leitura linear nos referimos aqueles leitores que realizam predições a partir dos elementos decodificados nas proximidades das lacunas – estratégias locais - sem se preocupar com a seqüência do texto, dificultando assim a compreensão. Isto mostra que o leitor não fez uma auto-avaliação para verificar até que ponto a palavra utilizada é adequada a continuidade sintática e semântica do texto, segundo Kleiman (1983:41) bem característico de leitores com nível de leitura frustrante. Abaixo citamos alguns exemplos encontrados em nossa pesquisa:

*Ex.10. “Todos vivem sonhando alto para se fazerem de doidinho”. (falando, ouvir) - *Jordão Dias Barbosa – 5ª. série.**

*Ex.11. “Tia Sinhá avisou, explicou muito sobre os perigos do mundo mas nem isso evitou os sustos do Renato. (tudincho, trânsito, os) – *Rosana Cristina Paiva – 5ª. série.**

*Ex.12. “Toda a cidade grande é muito trepidante, é fria, é quente. (cruel) – *João Victor Freire de Menezes – 5ª. série.**

Como forma de avaliar o desempenho no *cloze*, utilizamos a escala de valores de Alexander que se baseou nos estudos de Bormuth (Alliende & Condemarín,1987:148) - elaborada a partir de testes do tipo *cloze* padrão em língua materna.

Quadro 2. Escala de valores de Alexander

Resultado	Nível	Descrição
62%-100%	Independente ou compreensivo	O aluno pode ler o texto sem esforço e dificuldade, compreendendo-o sem ajuda do professor.
47%-61%	Instrutivo ou intermediário	O aluno pode estudar o texto com proveito e sem tensões, precisa da orientação do professor.
Até 46%	Frustrante ou inicial	O aluno não possui habilidade para ler o texto, ou o material é inadequado para ele.

2.3.2 – Tarefa de auto-observação e protocolos verbais

A técnica de auto-observação e os protocolos verbais foram utilizados em nossa pesquisa para análise e confirmação do uso do tipo de estratégias cognitivas mais utilizadas, uma vez que esse tipo de habilidade é realizado inconscientemente pelo leitor. Segundo Cavalcanti (1989:130), *a análise do comportamento, seja em forma de mensuração (teste de múltipla escolha e cloze) seja em forma de descrição (tarefa de auto-observação e protocolos verbais), parece ser um padrão que os pesquisadores continuam a seguir*. A técnica escolhida consiste em observar um procedimento cognitivo do aluno e se completa com a construção dos protocolos verbais, conforme considerações que faremos a seguir.

2.3.2.1 - Tarefa de auto-observação de introspecção imediata

Introspecção ou exame de processos mentais era o principal instrumento de pesquisa no estruturalismo psicológico de Wilhelm Wundt em 1879, pois buscava entender os fenômenos mentais pela decomposição dos estados de consciência e também na psicologia funcional com William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952) e James Cattell (1860-1944) para analisar as funções de processos mentais relacionados ao comportamento. Este

tipo de processo mentalista produz dados que representam o comportamento verbal não analisado até comportamento verbal que representa aspectos da metacognição.

O uso deste tipo de instrumento, segundo Cavalcanti (1989:141), apresentam um problema de confiabilidade nas informações prestadas pelos sujeitos, pois até que ponto os alunos, no caso da nossa pesquisa, foram verdadeiros nos protocolos verbais. Sabemos, no entanto, que se os sujeitos estão motivados e prontos a cooperar não há razão para que eles faltem com a verdade. Em nosso trabalho, procuramos deixar os alunos bem à vontade e conscientes da sua importância para o bom andamento da pesquisa, a fim de que eles pudessem se sentir realmente peças fundamentais nos resultados obtidos na pesquisa.

Nesta etapa os alunos relataram seus processos mentais, o porquê do preenchimento das lacunas e com base em que pistas lingüísticas. Os dados podem variar de informações exteriorizadas de forma aleatória que refletem pouca ou quase nenhuma análise do que está sendo verbalizado e de informações motivadas ou objetivas àquelas ditas de uma forma mais reflexiva. Auto-relatos desse tipo são comuns na literatura sobre as pesquisas em leitura e seu processamento cognitivo (Smith, 1989).

Para realização dessa tarefa, submetemos nossos alunos individualmente a um teste *cloze*, através de auto-relatos, em que pedimos a cada aluno que lesse a palavra escolhida em voz alta e relatasse as pistas textuais e contextuais usadas para o preenchimento das lacunas.

2.3.2.2 - *Protocolos verbais*

São os relatos acima gravados para investigação do pesquisador de como os sujeitos processaram o texto, identificando quais informações foram utilizadas para completá-lo a partir das pistas presentes no texto. Na análise dos dados, buscaremos encontrar características das *estratégias de uso* proposta por Kintsch e van Dijk (1983:109-226) e depois verificar qual estratégia aparece com mais frequência no preenchimento das lacunas. Segundo Cavalcanti (1989:144-145), este processo é muito comum na literatura sobre estratégias e estilos de aprendizagem para buscar indentificá-las ou analisá-las no momento em que estão sendo utilizadas.

2.4 – *Elaboração do cloze e pré-testagem ou etapa de sensibilização*

Para elaboração do teste *cloze* foram escolhidos os textos selecionados pelos sujeitos desta pesquisa, conforme explicitados no item 2.2. Utilizamos para lacunar os textos para fase de sensibilização e primeira fase da pesquisa o *cloze* padrão, ou seja, omitimos 50 palavras, a intervalos regulares a cada cinco palavras, conservando o primeiro e o último parágrafos sem lacunas de forma aleatória. Recomenda Bentolila (1991:28), que se retire a cada quinta palavra do texto, de forma não seletiva e substitua por traços sempre do mesmo tamanho. Assim, as lacunas representarão qualquer tipo de palavras possíveis de ocorrer, sejam elas itens lexicais (substantivo, verbo nocional, numeral e adjetivo) ou itens gramaticais (artigo, pronome, preposições, conjunções). Apesar do apagamento seletivo se mostrar mais eficiente do que o aleatório Moreira (1987:12-13), na forma não seletiva os itens lacunados são suficientes para identificação do tipo de estratégia, além disso na fase de sensibilização nosso objetivo era familiarizar e conscientizar o aluno com o instrumento de pesquisa e na primeira fase, o nosso interesse maior era conhecer o nível de compreensão do alunos. Na seleção dos itens lacunados nos textos, 155 correspondiam a palavras lexicais (substantivos, verbos e , adjetivos) e 129 a palavras gramaticais (pronomes, verbos gramaticais, advérbios), exigindo, portanto, para seu preenchimento tanto inferências semânticas quanto sintáticas.

Como já dissemos, antes de iniciarmos a pesquisa, submetemos os sujeitos a uma pré-testagem para familiarizá-los com o material de pesquisa e verificar a aceitabilidade, adequação e motivação dos alunos em lacunar o *cloze*. Para tanto, explicamos aos alunos o que era o teste *cloze*, qual a finalidade da sua aplicação e orientá-los quanto à forma de preenchê-lo. Os testes após concluídos foram analisados segundo a escala de valores de Alexander (Alliende & Condemarín,1987:148). Nessa etapa os alunos da Escola Cláudio Martins se mostraram receptivos à realização do *cloze* e o resultado obtido é o especificado no quadro abaixo:

Quadro 3. Resultado da pré-testagem do teste *cloze* da 5ª série

Nível de Compreensão	% de alunos em cada nível
Frustrante ou inicial	100%
Instrutivo ou intermediário	0%
Independente ou compreensivo	0%

Número médio de acerto por aluno: 7,64

Tabela 1. Frequência da quantidade de acertos dos alunos da 5ª série – pré-testagem.

<i>Qtd de acertos</i>	<i>Frequência</i>	<i>F. Relativa (%)</i>
<i>Até 5</i>	4	16
<i>De 5 até 10</i>	13	52
<i>De 10 até 15</i>	7	28
<i>De 15 até 20</i>	1	4

Quadro 4. Resultado da pré-testagem do teste *cloze* da 8ª série

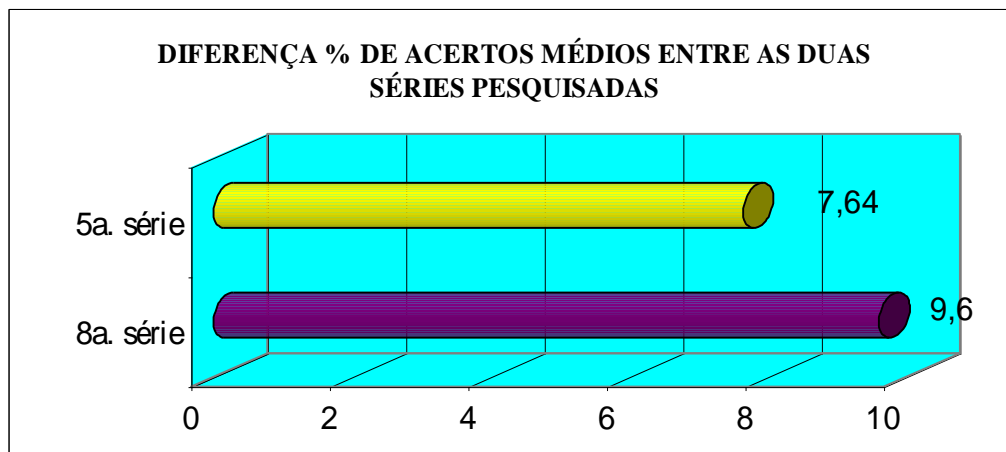
Nível de Compreensão	% de alunos em cada nível
Frustrante ou inicial (*)	100%
Instrutivo ou intermediário	0%
Independente ou compreensivo	0%

Número médio de acerto por aluno: 9,60

Tabela 2. Frequência da quantidade de acertos dos alunos da 8ª série – pré-testagem.

<i>Qtd de acertos</i>	<i>Frequência</i>	<i>F. Relativa (%)</i>
<i>Até 5</i>	3	12
<i>De 5 até 10</i>	8	32
<i>De 10 até 15</i>	9	36
<i>De 15 até 20</i>	5	20

Figura 3. Diferença de acertos médios entre as duas séries pesquisadas na pré-testagem.



Nesse momento não trabalhamos na identificação das estratégias, apenas pretendíamos deixar os alunos à vontade com o teste e verificar o nível de leituras dos alunos e analisar as principais dificuldades que teríamos por ocasião da aplicação do teste padrão.

Abaixo elencamos algumas dificuldades encontradas no primeiro momento da pesquisa:

- a) Nível de leitura frustrante;
- b) Alunos pouco motivados;
- c) Alguns alunos colocaram qualquer palavra para concluir logo;

- d) Alguns alunos entregaram em branco, informando que não sabiam preencher, mesmo após a nossa instrução, pedimos que retornassem e tentassem preencher as lacunas;
- e) Percentual de acertos muito baixo;
- f) Diferença de acertos médios entre as duas turmas muito próximos, todavia quando se avalia os resultados das frequências a partir dos quadros 2 e 4, nota-se que houve um incremento no nível de acertos, pois os alunos da oitava série estavam com uma frequência de acertos maior que os da 5ª série.

Os resultados obtidos na etapa de sensibilização pelos sujeitos da pesquisa foram obtidos através de acertos de cada aluno em duas correções do teste *cloze*: a primeira considerando as palavras utilizadas pelo autor do texto; a segunda considerando palavras sinônimas. Segundo Moreira (1987:6) *as pesquisas mostram que quando o procedimento do cloze é usado para medir a compreensão de alunos, o modo mais eficiente é usar o critério da palavra exata como padrão de aferição*. Todavia em nosso procedimento aplicamos o critério de palavras sinônimas devido ao nível de compreensão na primeira análise ser muito baixo, julgávamos que ao considerar as palavras sinônimas este nível melhoraria, no entanto nossas expectativas foram frustradas e o resultado continuou o mesmo.

Outro aspecto que nos levou a considerar as ocorrências sinônimas (formas correspondentes) ou quase sinônimas (palavras do mesmo campo semântico) foi reduzir o impacto negativo nos escores obtidos, bem como considerar que para o nível de leitura dos alunos isso não inviabilizaria a compreensão dos textos, nem a identificação das estratégias.

2.5 - *Primeira fase*

2.5.1 – *Aplicação do Cloze e Seleção dos Alunos para Entrevista*

Os testes foram aplicados, no final do mês de junho de 2001, na disciplina de Língua Portuguesa, com 25 alunos da 5ª. série e 25 alunos da 8ª. série da Escola de Ensino Fundamental e Médio Cláudio Martins da rede pública estadual, situado na Rua Demócrito Rocha, 400, bairro Monte Castelo, Fortaleza(CE). A escolha da referida escola se baseou nos seguintes critérios: é considerada modelo do bairro e trabalha com o sistema de seriação e não de ciclos. Vale lembrar que a pesquisa na sua fase de seleção dos textos e pré-testagem foi aplicada inicialmente em abril de 2001 na Escola Municipal Antônio Mendes, situada na Rua

Dona Mendinha, 682, bairro Colônia, todavia os resultados obtidos no teste *cloze* foram tão baixos, principalmente com a turma da 5ª série, que decidimos por reiniciar a pesquisa em outra escola. Os dados obtidos na primeira escola não foram aqui mencionados e nem objeto de comparação entre os alunos das duas escolas.

Nessa primeira fase, além de confirmamos o nível de compreensão leitora da fase de sensibilização, nosso objetivo com o teste *cloze* era selecionar entre as duas turmas (5ª e 8ª) dois grupos distintos de alunos para aplicação da segunda fase da pesquisa: a) alunos com nível de compreensão muito baixo ou no nosso caso os alunos que tiveram mais dificuldades no preenchimento das lacunas; e outros, com um nível baixo ou mediano¹⁹ ou aqueles que tiveram melhores resultados no preenchimento das lacunas. Foram selecionados 10 alunos em cada grupo (5 alunos com melhores e 5 alunos com piores resultados), os quais passariam para fase posterior do experimento. Além disso, fizemos uma análise inicial para identificação das estratégias usadas para preenchimentos das lacunas que serão apresentadas e discutidas na parte III do presente trabalho. Os testes foram aplicados no horário de aula de língua portuguesa, utilizando o teste *cloze* padrão para aplicação do experimento, conforme Levenston, Nir e Blum-Kulka (1984), Alliende e Condemarín (1986:159-176), Moreira (1987) e Bentolila (1991:28-34).

2.5.2 – Resultados da aplicação do *cloze*

Os resultados iniciais do teste *cloze* para seleção dos alunos para 2ª. fase estão especificados, conforme quadros abaixo, e seram analisados na parte III. Os critérios para avaliação foram os mesmos da fase inicial ou de pré-testagem (ver 2.4).

Quadro 5. Resultado da aplicação do teste *cloze* da 5ª série.

Nível de Compreensão	% de alunos em cada nível
Frustrante ou inicial	100%
Instrutivo ou intermediário	4%
Independente ou compreensivo	0%

¹⁹ Em pesquisa realizadas na Venezuela, Polini, Pérez e Méndez, conforme Moreira (1987:7), foram utilizadas outras faixas para determinar os níveis de compreensão, logo, o nível frustrante é dividido em três outros níveis: muito baixo, baixo e mediano.

Número médio de acerto por aluno: 11

Tabela 3. Frequência da quantidade de acertos dos alunos da 5ª série – 1ª fase.

<i>Qtd de acertos</i>	<i>Frequência</i>	<i>F. Relativa (%)</i>
<i>Até 5</i>	1	4
<i>De 5 até 10</i>	9	36
<i>De 10 até 15</i>	10	40
<i>De 15 até 20</i>	4	16
<i>De 20 até 25</i>	0	0
<i>De 25 até 30</i>	1	4

Quadro 6. Resultado da aplicação do teste *cloze* da 8ª série.

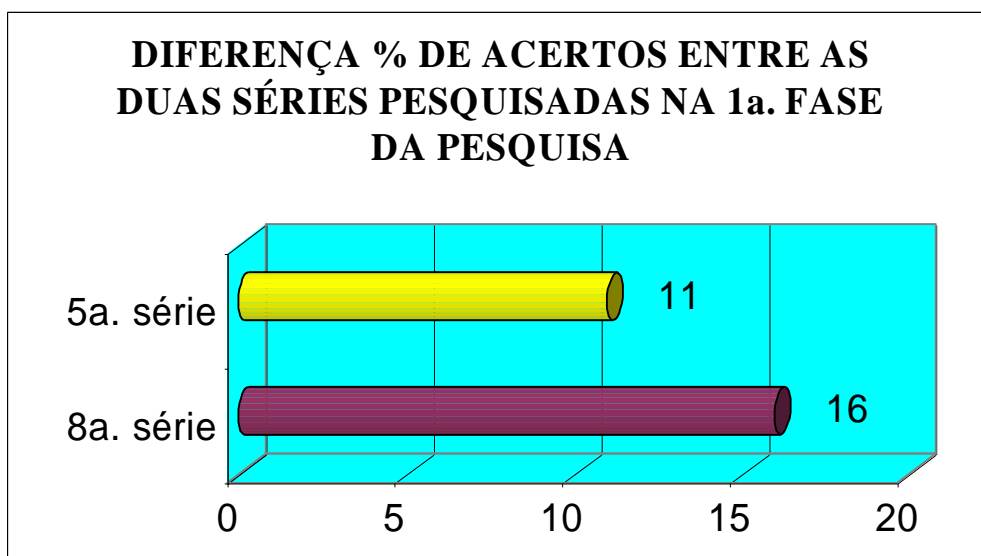
Nível de Compreensão	% de alunos em cada nível
Frustrante ou inicial	100%
Instrutivo ou intermediário	0%
Independente ou compreensivo	0%

Número médio de acerto por aluno: 16

Tabela 4. Frequência da quantidade de acertos dos alunos da 8ª série – 1ª fase.

<i>Qtd de acertos</i>	<i>Frequência</i>	<i>F. Relativa (%)</i>
<i>Até 5</i>	0	0
<i>De 5 até 10</i>	2	8
<i>De 10 até 15</i>	8	32
<i>De 15 até 20</i>	10	40
<i>De 20 até 25</i>	5	20

Figura 4. Diferença de acertos médios entre as duas séries pesquisadas na 1ª fase.



Os dados obtidos foram apresentados e discutidos com a professora de Língua Portuguesa e a Coordenadora Pedagógica da escola que informaram não estarem surpresas com os resultados, pois a maioria dos alunos provinha do sistema de ciclos e passavam para os ciclos ou séries posteriores com muitas deficiências lingüísticas, inclusive, alguns ainda em fase inicial de leitura, ou seja, em nível de decodificação²⁰. Quanto aos alunos da 8ª série que já deviam estar saindo da fase intermediária²¹ para a compreensiva, muitos ainda estavam iniciando a fase intermediária e alguns ainda na fase inicial.

Após concluída a quantificação dos dados, foram selecionados os alunos abaixo para a próxima etapa da pesquisa. Denominaremos os alunos com melhor desempenho de cada série: grupo GA5 e GA8, para os alunos com piores desempenhos: grupo GB5 e GB8.

²⁰ A leitura inicial costuma também ser denominada de etapa de decodificação.

Quadro 7. Resultados dos sujeitos selecionados para 2^a. fase da pesquisa da 5^a. série.

Sujeitos	% de acertos	Nível de compreensão
GA5	54	Instrutivo
GA5	38	Frustrante
GA5	34	Frustrante
GA5	32	Frustrante
GA5	28	Frustrante
GB5	16	Frustrante
GB5	16	Frustrante
GB5	14	Frustrante
GB5	12	Frustrante
GB5	4	Frustrante

Quadro 8. Resultados dos sujeitos selecionados para 2^a. fase da pesquisa da 8^a. série.

Sujeitos	% de acertos	Nível de compreensão
GA8	46	Frustrante
GA8	40	Frustrante
GA8	40	Frustrante
GA8	38	Frustrante
GA8	38	Frustrante
GB8	24	Frustrante
GB8	20	Frustrante
GB8	20	Frustrante
GB8	20	Frustrante
GB8	14	Frustrante

²¹ Aquela em que o aluno já dispõe de um amplo conhecimento lingüístico e deve ter adquirido habilidades básicas de compreensão e reflexão.

2.5.3 – Identificação das estratégias

Nessa etapa após a realização do teste *cloze*, avaliação do nível de leitura dos alunos e seleção dos sujeitos para etapa de entrevistas, analisamos também no nível da microestrutura, as palavras utilizadas pelos alunos para completar as lacunas do instrumento de pesquisa usado na primeira fase. A macroestrutura, ligada às estratégias globais, foi analisada principalmente na segunda fase, pois, na sua utilização, o aluno recorre ao seu conhecimento sobre o enredo, a trama, o título, palavras temáticas, esquemas e outras informações trazidas pelo contexto que tornam difícil a percepção das estratégias apenas pela avaliação textual sem consultar o leitor sobre os passos interpretativos utilizados para obtenção da informação.

Dessa forma, chamaremos de processamento estratégico de coerência local, aquele que o aluno recorre a itens lexicais ou gramaticais de função ou relação que de acordo com Kleiman (1996:64-65) seriam formados por nomes, verbos, adjetivos, pronomes, preposições, conjunções etc. E processamento estratégico global, aquele que se utiliza de informações mais gerais, abstratas ou de sentido mais global as quais o aluno necessita inferir a partir de elementos não só internos do texto, mas também de elementos externos relacionados com o seu conhecimento de mundo. Neste nível falamos do tópico, do tema, do ponto de vista, do assunto sem nos preocuparmos com aspectos relacionais das sentenças.

Na análise dos dois textos: “O Menino e a cidade grande” e “Redação, um ato de escrever”, primeiramente, classificamos os elementos suprimidos no texto em: itens gramaticais e itens lexicais (ver 2.4), em seguida dividimos os itens de acordo com o tipo de estratégias, baseados nos conceitos de estratégias sugeridos por Kintsch e van Dijk(1983:149-226) e Kleiman (1996:63-73), já citados em 1.4.2.

Abaixo faremos um levantamento inicial das estratégias mais utilizadas, iniciando por relacionar alguns trechos dos dois textos onde aparecem os contextos lingüísticos e sublinhamos os itens lacunados, classificando-os de acordo com o tipo de estratégia mais adequada de ser utilizada.

2.5.3.1 – Itens gramaticais (Estratégias de coerência local)

2.5.3.1.1 – Texto: O Menino e a cidade grande (5ª série)

01 - ... os sustos do Renato (lacuna 03)

- 02 - ... no interior as pessoas não são assim. (lacuna 10)
- 03 - ... vivem correndo para chegar a lugar nenhum. (lacuna 14)
- 04 - ... Pode ser segunda-feira, sábado ou domingo... (lacuna 18)
- 05 - ... dia de chuva, dia de sol, eles correm ... (lacuna 20)
- 06 - ... ao atravessar a rua se tiver qualquer dificuldade... (lacuna 24)
- 07 - ... Renato despediu-se do tio e foi com o Turuca... (lacuna 32)
- 08 - ... Todos corriam e buzonavam... (lacuna 37)
- 09 - ... passando pelos veículos que rangiam... (lacuna 41)
- 10 - ... Só faltava mesmo o revólver... (lacuna 48)

2.5.3.1.2 – *Texto: Redação, um ato de ex-crever (8ª série)*

- 01 - ... Uma vez, em 1977 eu entrei ... (lacuna 7)
- 02 - ... e só tinha livro pra adulto e pra criança... (lacuna 9)
- 03 - ... eu pedi um livro pra mim... (lacuna 11)
- 04 - ... Ai eu disse para o vendedor... (lacuna 16)
- 05 - ... Eu moro na Barata Ribeiro... (lacuna 19)
- 06 - ... Acho que os jovens... (lacuna 21)
- 07 - ... transaram um encontro errado: os jovens... (lacuna 23)
- 08 - ... foram prum lado e os livros pro outro... (lacuna 24)
- 09 - ...se vocês, caras, ... (lacuna 26)
- 10 - ... que nunca li nem um livro... (lacuna 30)

2.5.3.2 – *Itens Lexicais (Estratégias de coerência local)*

2.5.3.2.1 – *Texto: O Menino e a cidade grande (5ª série)*

- 01 - ... – Cuidado, Renato toda a cidade ... (lacuna 4)
- 02 - ... as pessoas passam pelas ruas, mas não se cumprimentam... (lacuna 7)
- 03 - ... se tiver qualquer dificuldade, peça ajuda ao policial de trânsito... (lacuna 26)
- 04 - ... não entre em carros desconhecidos...(lacuna 28)
- 05 - ... Igualzinho aos filmes violentos de “bang-bang”... (lacuna 46)
- 06 - ... violentos de “bang-bang”da televisão... (lacuna 47)

2.5.3.2.2 – *Texto: Redação, um ato de ex-crever (8ª série)*

- 01 - ... – Como eu vejo este problema?... (lacuna 1)
- 02 - ... temos o hábito de leitura... (lacuna 5)
- 03 - ... A gente não tem hábito... (lacuna 6)
- 04 - ... eu pedi um livro pra mim e o vendedor trouxe um,... (lacuna 13)
- 05 - ... que morava numa ilha deserta... (lacuna 15)
- 06 - ... não tem índio em Copacabana... (lacuna 21)
- 07 - ...que são adultos não sabem... (lacuna 29)

2.5.3.3 – *Itens Lexicais (Estratégias de coerência global)*

2.5.3.3.1 – *Texto: O Menino e a cidade grande (5ª série)*

- 01 - ... sobre os perigos do trânsito... (lacuna 3)
- 02 - ... maior susto de sua vida... (lacuna 37)
- 03 - ... algum para com os pedestres que,... (lacuna 41)

2.5.3.3.2 – *Texto: Redação, um ato de ex-crever (8ª série)*

- 01 - ... entrei numa livraria ... (lacuna 9)
- 02 - ... dum cara chamado Robson Cruzeiro que morava numa ilha... (lacuna 14)
- 03 - ... e teve um caso com índio... (lacuna 16)

Notamos que identificar e enumerar as estratégias de coerência local ficou fácil a partir simplesmente do teste *cloze*, principalmente, com relação aos itens gramaticais, todavia quanto às estratégias globais verificamos uma certa dificuldade, já que itens lexicais ligados ao conhecimento semântico-conceitual²² exigem um maior conhecimento lexical, devido ao seu grau de informatividade, impossibilitando-nos de determinar que pistas textuais foram utilizadas, se de itens localmente já informados no próprio texto, ou de elementos provenientes do conhecimento prévio do aluno. No exemplo citado em 2.5.3.3.1-lacuna 03,

²² A macroestrutura é a informação semântica que fornece a unidade global ao discurso. Esta unidade global junta informações do nível local acrescidas de todas as conexões possíveis entre as sentenças, nisto entra não só

apesar de existir no texto uma pista proveniente de uma sentença local “...não sabia dos grandes perigos que iria ter de enfrentar nas ruas.”, somente dois alunos completaram corretamente com a palavra “trânsito” (8%), as demais (56%) utilizaram vocábulos como “mundo”(24%), “assalto” (8%), “cidade” (8%), “Ceará” (8%), “centro” (4%), “trabalho” (4%), que pertence ao seu conhecimento de mundo e tem relação direta com o tema e o assunto discutido que seria “a violência nas ruas”, apesar de que o tópico discursivo seja “O trânsito”. Observe que o título é “O Menino e a cidade grande” e entre as escolhas estão “Ceará” que é uma metrópole e a própria palavra “cidade” que neste caso poderia ser indicativo de estratégia de coerência local. Outro aspecto importante, que nos leva a considerar a possibilidade do uso de estratégia global, é que o primeiro parágrafo não determina o tipo específico de perigos da cidade grande, isso só ocorre a partir da metade do texto, mas 64% dos alunos preencheram com itens lexicais associativos ligados à violência das grandes cidades e somente 36% nada responderam.

Nessa fase podemos, no entanto, determinar que as estratégias mais utilizadas foram as relacionadas localmente, pois os marcadores de coesão superficial²³ ou os itens gramaticais (preposições, artigos, pronomes, advérbios) foram os que tiveram o maior índice de acertos, principalmente, aqueles que refazem a ordem canônica da frase sem considerar outros índices textuais locais. Com relação aos itens lexicais quando não aparecem repetidos no texto como pistas, são inferidos pelos índices sequências locais da frase ou pelo contexto (ver quadro abaixo).

o conhecimento semântico, mas também o conceitual, aquele em que o leitor percebe se as pistas se adequam aos contextos lingüísticos. (Kintsch e van Dijk, 1983)

²³ Termo utilizado por Kintsch e van Dijk (1983:151)

Quadro 9. Itens com maior índice de acerto na 1ª fase da pesquisa da 5ª série.

Item	% de acerto
De	80
E	60
Vida	56
Renato	48
Filmes	48
Não	47
Televisão	40
Ruas	36
O	36

Quadro 10. Itens com maior índice de acerto na 1ª fase da pesquisa da 8ª série.

Item	% de acerto
Prá	100
Que	98
E	88
Em	84
Não	80
Nada	80
Livro	76
De	72

2.6 - Segunda fase

2.6.1 – Tarefa de auto-observação

Nesta etapa os alunos escolhidos na primeira fase da pesquisa foram submetidos a outro teste *cloze* com a utilização do segundo texto (*A família do sol* – 5ª série e *O canto das*

baleias – 8ª série) selecionados pelos sujeitos. Nesta tarefa individual, cada sujeito procurou descrever oralmente à medida que preenchia a lacuna, o porquê da escolha da palavra, explicando as pistas lingüísticas utilizadas durante o experimento. Das entrevistas com os alunos, resultaram nos protocolos verbais que produziram dados para identificar as estratégias de leitura mais utilizadas pelos alunos durante a atividade de compreensão leitora.

Esta fase da pesquisa durou por todo mês de julho de 2001 e foi realizada na sala de leitura da Escola Cláudio Martins, já que é um ambiente ideal para esta atividade. Antes de iniciarmos, pedimos ao aluno que lesse o texto lacunado e numerasse cada lacuna de 1 até 50. A cada aluno foi dado o tempo relativo à aula de língua portuguesa (100 minutos). O teste foi aplicado aos sujeitos individualmente. A cada sujeito informou-se que após o preenchimento da lacuna com a palavra escolhida seria explicada a razão da escolha. Depois a mesma resposta era repetida e registrada em fita cassete. Sempre que o aluno mostrava dificuldades nas respostas, tentávamos ajudá-lo com perguntas sobre o assunto do texto ou apontávamos algumas pistas para que ele pudesse inferir alguma palavra para lacuna.

2.6.2 - *Protocolos verbais*

Do material registrado acima, resultaram os protocolos verbais que permitiram uma análise da maneira como os alunos escolhiam as palavras para o preenchimento das lacunas, quais conhecimentos lingüísticos eram utilizados (sintáticos, semânticos e conceituais) e que tipo de estratégia de leitura era mais comum se locais ou globais.

2.7 - *Análise dos dados*

Os dados coletados na primeira e segunda fases foram analisados procurando-se identificar as estratégias de compreensão leitora mais utilizadas pelos alunos, se de nível local ou de nível global. Esta fase será tratada nos próximos capítulos e constituem a etapa final dessa pesquisa.

A análise dos dados enfocou os níveis sintático e semântico ou de microestrutura para identificação das estratégias locais, ou seja, se os alunos utilizaram o seu conhecimento sobre o léxico, a estrutura da frase e da sentença no preenchimento das lacunas e com base na macroestrutura quando os alunos utilizaram seu conhecimento de mundo ou textual, na impossibilidade de inferir a partir de pistas textuais presentes no texto.

PARTE III – ANÁLISE DOS DADOS

3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa fase passaremos ao tratamento analítico do nosso *corpus*, de acordo com os procedimentos e instrumentos apresentados no capítulo anterior. Nosso objetivo agora é tentar identificar as estratégias mais empregadas na compreensão leitora com base na teoria de Kintsch e van Dijk (1983) e analisar a aplicabilidade desse trabalho na orientação da atividade de leitura em sala de aula.

Foram analisados 120 testes *cloze* utilizados como instrumento de controle, sendo 50 aplicados na fase de sensibilização, 50 na primeira fase e 20 utilizados nos protocolos verbais na segunda fase. Consideramos este material uma amostra significativa para comprovarmos as hipóteses de que os alunos de escola pública de ensino fundamental empregam mais estratégias locais do que globais. O motivo que nos levou a querer identificá-las foi verificar que os alunos de escola pública após alguns anos de aprendizagem da leitura da 1^a. a 4^a. série do ensino fundamental, continuam enfrentando sérios problemas nas atividades de compreensão leitora, inclusive, com alguns alunos ingressando na 5^a. série ou mesmo chegando a 8^a. série em fase inicial de leitura. Todavia mesmo com tantas dificuldades os alunos ainda conseguem construir significado a partir dos muitos conhecimentos lingüístico e de mundo obtidos na sua prática escolar e no contexto social.

E como isso é possível? Como já dissemos, entendemos a leitura como uma atividade individual, interacional e estratégica, pois o leitor constrói sua própria representação do texto com base em informações que possui na memória, que diferem de indivíduo para indivíduo, e com seus valores, motivações e objetivos. O processo estratégico seria a fase operacional da atividade leitora passível de ensino e orientação em sala de aula, já que o aspecto individual é automático e de difícil análise. Como essas hipóteses operacionais são passíveis de análise e instrumentalização, procuramos identificá-las para com isso subsidiar os professores no desenvolvimento das habilidades lingüísticas e estratégias dos seus alunos que são características dos bons leitores.

Para atingirmos nossos objetivos, dividimos a pesquisa em três etapas: a primeira, de sensibilização e avaliação do nível de leitura; a segunda, de identificação das estratégias e a terceira de confirmação das estratégias, principalmente com relação às estratégias globais. A seguir, passaremos a apresentar os dados, análise e conclusões sobre os resultados obtidos.

Neste capítulo trabalharemos só com os resultados da primeira e segunda etapa, já que a fase de sensibilização foi explicitada e analisada em 2.4 e seu objetivo era de preparar os alunos para as etapas seguintes e de verificar antecipadamente a aceitação pelos textos de livros didáticos e nível de compreensão do sujeitos da pesquisa.

Iniciaremos fazendo um pequeno comentário sobre a participação e motivação dos alunos como sujeitos de uma pesquisa científica.

- a) Os alunos não se mostraram muito interessados em participarem do experimento, principalmente os da 8^a. série, e foram logo perguntando se valeria nota, ou se era mais um trabalho individual;
- b) Ainda na fase de sensibilização, estabelecemos que, aqueles que se saíssem melhor, ganhariam um caixa de chocolate. Dessa forma conseguimos uma maior cooperação dos alunos;
- c) Durante a atividade do teste *cloze*, tanto alunos da 5^a série como da 8^a série perguntavam se não faríamos alguns questionamentos sobre o assunto do texto, pois a professora sempre lia e depois fazia várias perguntas;
- d) Os alunos da 5^a. série perguntaram se podiam só ler, sem preencher as lacunas; outros, no entanto, queriam repetir as palavras que estavam logo após a lacuna. Vale ressaltar que explicamos os procedimentos para preenchimento, a importância do instrumento para os alunos e a validade da pesquisa para a professora e a escola por várias vezes;
- e) Alguns alunos da 5^a. série se recusaram a preencher, todavia a professora explicou novamente a importância do experimento e disse que mesmo sem participar os alunos só sairiam no final da aula;
- f) Os alunos apresentavam pouca concentração e constantemente pediam para sair, ou para beber água ou para ir ao banheiro, quando não ficavam conversando com o colega vizinho;
- g) Uma aluna chegou a comentar que o teste era “uma besteira” e que escreveria qualquer coisa nas lacunas.

Diante dos comentários acima expostos, fica claro que houve grande dificuldade em buscar uma motivação e um objetivo para que os alunos tivessem um grau de acerto maior do que o apresentado e uma consciência da importância da atividade de leitura para seu aprendizado. Este aparente desinteresse, o baixo nível de leitura dos alunos comprovada na fase de sensibilização e as deficiências lingüísticas de alguns alunos influíram de forma marcante no resultado do teste *cloze*.

Outro aspecto que merece comentário é a forma tradicional que os professores das duas turmas (5^a. e 8^a.) trabalham a leitura em sala de aula. Como diz Kleiman (1998:31), *são práticas desmotivadoras, perversas até, pelas conseqüências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem, instalando aí o fracasso constante*. Estas práticas foram ratificadas pelos professores como a única solução para manter o aluno em sala de aula e ocupado. Disseram os professores, principalmente da 5^a. série, que os alunos gostam quando o professor manda-os ler em voz alta e depois pede para resolver os exercícios de compreensão do livro. Outro argumento usado pelo professor para explicar essa prática é que os alunos são cheios de deficiências lingüísticas, leia-se, lexicais e gramaticais e alguns estão em fase de decodificação, ou seja, os alunos que provêm dos ciclos²⁴.

Consultados se já utilizaram alguma prática diferente, os professores falaram que levam os alunos freqüentemente à sala de leitura para tentar motivá-los no “*ensino da leitura*”²⁵ e buscar uma melhoria no seu desempenho de leitura e gramática. Quanto a trabalhar com estratégias de leitura, a professora da 5^a série informou que participara de uma oficina de leitura no CREDE 21 para aprender novas formas de trabalhar a leitura em sala de aula, e o instrutor mostrou algumas estratégias utilizadas pelos alunos e que poderiam ser trabalhadas nas aulas de língua portuguesa, todavia a professora não teve espaço, nem tempo para colocar *as novidades* em práticas. Quanto ao professor da 8^a série, mostrou-se adepto das práticas tradicionais e disse que o grande problema era que os alunos não tinham o hábito de ler e passavam de ano por piedade dos professores anteriores, ou porque o Estado não permite reprovar o aluno.

Outro questionamento que fizemos aos colegas foi o seguinte: - *Você consideram a leitura uma atividade individual que envolve vários processos estratégicos na busca da compreensão leitora?* O professor da 5^a série respondeu: “- Considero o ensino da leitura uma responsabilidade do professor e a causa do seu fracasso é porque não teve um bom professor na alfabetização”. O professor da 8^a série respondeu: “- Toda e qualquer atividade necessita de uma estratégia, a leitura não é diferente, mas é impossível ensinar a ler a alunos tão despreparados. Cabe a escola e ao professor a tarefa de conscientizá-los no processo ensino-aprendizagem da leitura, esse pessoal da Universidade precisa dar aulas na escolas públicas para saber o que é bom”.

²⁴ Sistema criado pela Secretaria de Educação do Estado em que o aluno faz duas séries em uma única etapa.

²⁵ Concordamos com Kleiman (1998:09-10) que a leitura é apreendida de forma interativa em que os sujeitos possuem um objetivo comum, permitindo, assim, uma leitura com compreensão.

Como exposto acima, verificamos que pouco mudou, ou quase nada mudou, na tarefa de trabalhar a atividade de leitura em sala de aula. Os discursos dos professores mostram que apesar dos cursos de capacitação para atualizar as práticas de ensino em sala de aula, os mestres continuam utilizando os procedimentos comum que consideram o texto apenas uma fonte de pesquisa para análises gramaticais e a leitura um processo que depende exclusivamente da orientação do professor para que o aluno aprenda e se motive em busca do conhecimento que o livro didático pode transmitir, como diz Moraes (1996:14): *Estranha idéia! Será que haveria sempre um único entendimento possível! Será que é razoável encerrar o prazer de ler num espaço murado por regras de interpretação? O prazer é livre ou não é prazer.*

Passaremos agora, a discutir os resultados obtidos na pesquisa e de que forma estes resultados contribuiriam, juntamente com várias pesquisas e considerações já existentes: Moreira (1987), Perini(1988), Kato (1990), Kintsch e Dijk (1983), Kleiman (1996), Solé (1998), Fulgêncio (1998) entre outros, para mudar esta realidade.

3.1 – Análise e comentários sobre a primeira etapa.

A análise dos resultados desta etapa será feita a partir da comparação entre o nível de leitura (ver 2.3.1-quadro 2) dos alunos na fase de sensibilização e na primeira fase e a identificação das estratégias mais utilizadas com base no preenchimento das lacunas no *teste cloze* “O Menino e a cidade grande – Anexo IX” e “Redação, um ato de ex-crever – Anexo XI”.

Nesta etapa definimos dois objetivos: confirmamos o nível de leituras dos alunos com base na escala de Alexander (Allende & Condemarín, 1987), pois a mesma avaliação já foi feita na etapa de sensibilização ou pré-testagem e buscamos identificar as estratégias mais utilizadas, principalmente, no nível da microestrutura, pois devido à complexidade dos processos cognitivos envolvidos na utilização das estratégias globais, já que o aluno recorre tanto a elementos internos e como externos do texto, fica mais fácil identificá-las na fase dos protocolos verbais.

Após conferirmos os resultados dos testes *cloze* e compararmos entre a etapa de sensibilização e a da primeira fase, encontramos os mesmos resultados, ou seja, 100% dos alunos estavam no nível frustrante, aquele em que o aluno não possui habilidades para realizar a leitura ou o texto é inadequado para ele. No entanto se verificarmos as frequências de acertos nas duas fases conforme tabelas abaixo, notaremos uma sensível elevação no

percentual médio de acertos dos alunos da 5ª série em torno de 43,9% e da 8ª série em torno de 66,6% (ver quadro 3, 4, 5 e 6), apesar do nível continuar frustrante, pois na escala de Alexander somente acima de 46% o aluno é considerado no nível instrutivo ou intermediário, ou seja, aquele em que o aluno pode estudar o texto com proveito e sem tensões; precisa, no entanto, da orientação do professor.

Tabela 5 – Comparativo da frequência de acertos dos alunos da 5ª série na fase de pré-testagem e na primeira fase.

<i>Qtd. de acertos</i>	<i>Frequência 1</i>	<i>Frequência 2</i>
<i>Até 5</i>	4	1
<i>De 5 até 10</i>	13	9
<i>De 10 até 15</i>	7	10
<i>De 15 até 20</i>	1	4
<i>De 25 até 30</i>	0	1

Frequência 1 – pré-testagem / Frequência 2 – 1ª fase

Tabela 6 – Comparativo da frequência de acertos dos alunos da 8ª série na fase de pré-testagem e na primeira fase.

<i>Qtd. de acertos</i>	<i>Frequência 1</i>	<i>Frequência 2</i>
<i>Até 5</i>	3	0
<i>De 5 até 10</i>	8	2
<i>De 10 até 15</i>	9	8
<i>De 15 até 20</i>	9	10
<i>De 25 até 30</i>	0	5

Frequência 1 – pré-testagem / Frequência 2 – 1ª fase

Com base nesses números, podemos classificar os sujeitos em um nível de leitura frustrante, todavia conforme Moreira(1987:7) alguns pesquisadores têm dividido este nível em três subníveis: muito baixo, baixo e mediano (ver pg. 62), o que nos leva a afirmar que a grande maioria está no subnível baixo. De maneira geral, podemos concluir que houve uma melhora na frequência de acertos no teste *cloze* da primeira fase em relação à pré-testagem,

devido à familiarização dos alunos com o instrumento e ao texto utilizado ter sido escolhido como o melhor.

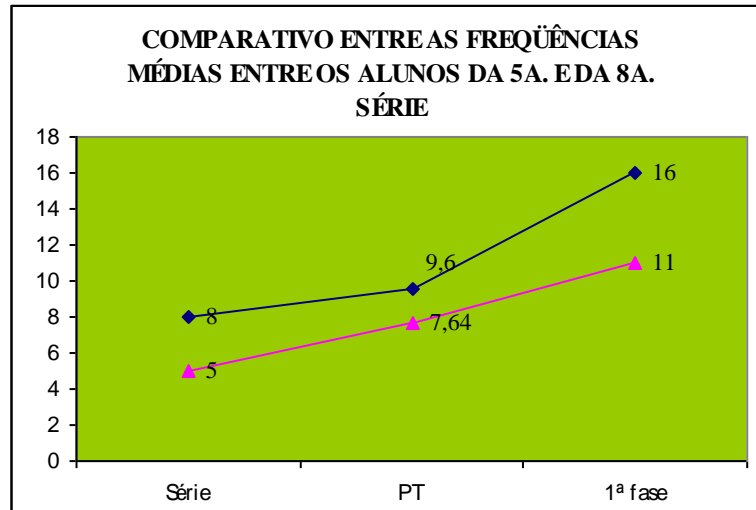
Os resultados mostram que, apesar da frequência média de acertos dos alunos da oitava série se apresentarem melhores que os da quinta série (ver tabela abaixo), não houve diferença significativa no nível de leitura entre os alunos das séries analisadas, inclusive, considerando os subníveis propostos por Moreira (1987), logo, confirmamos nossa hipótese.

Tabela 7 – Comparativo das frequências médias entre os alunos da 5ª e 8ª séries

Série	PT	1ª fase
5ª	7,64	11
8ª	9,60	16

PT – pré-testagem

Figura 7 – Comparativo das frequências médias entre os alunos da 5ª e 8ª séries



Procedido a avaliação do nível de leitura dos alunos, passamos a contagem dos itens lexicais e dos itens gramaticais do texto “O Menino e a cidade grande”, anexo VIII e IX, e “Redação, uma ato de ex-crever”, anexo X e XI. Não faremos aqui menção aos textos da fase de pré-testagem, pois como já foi dito em 2.4, eles serviram apenas para familiarização dos alunos com o instrumento de pesquisa e verificação inicial do nível de leitura dos alunos.

A identificação desses elementos torna-se necessário, pois eles funcionam como pistas textuais que permitirão aos alunos inferir as palavras que completam as lacunas do teste

cloze. Além disso, a utilização desses elementos estão relacionados diretamente às estratégias de uso do conhecimento que serão verificadas no presente trabalho. Após concluída o somatório, verificamos a existência de 23 itens gramaticais (pronomes, conjunções, preposições, alguns advérbios) e 27 itens lexicais (substantivos, verbos nocionais, adjetivos, advérbios) no texto da 5ª série e 28 itens gramaticais e 22 lexicais no texto da 8ª série. Os resultados indicam que os alunos apesar do pouco conhecimento gramatical, como afirmaram os professores e coordenador durante a avaliação dos resultados do *cloze*, tiveram um grande número de acertos nos itens gramaticais como mostra a tabela abaixo.

Tabela 8 – Percentual de acertos de itens gramaticais e itens lexicais no teste *cloze* da primeira fase da pesquisa.

<i>Série</i>	<i>% de acerto</i> <i>Itens Gramaticais</i>	<i>% de acertos</i> <i>Itens Lexicais</i>
5ª	95,62	77,77
8ª	92,85	54,54

A tabela mostra que as maiores incertezas foram com relação aos itens lexicais, principalmente, aqueles que aparecem somente uma vez no texto que segundo Halliday (1989) possuem uma carga informacional bem maior que aqueles que se repetem no texto. Conforme Cavalcanti (1989), estes itens de maiores incertezas são classificados com itens associativos e restritivos (ver p. 46) e os que mais se repetem são chamados de iterativos, pois concretizam a repetição de itens lexicais no texto com base na identidade referencial.

Analisando os resultados acima do ponto de vista da utilização das estratégias, verificamos que o grande número de acertos recaiu sobre conhecimentos lingüísticos relacionados à microestrutura, em que o aluno preencheu com itens gramaticais (os, não, de, e, que, mas, com) mantendo a seqüência frasal anterior ou posterior à lacuna, resultando nem sempre numa resposta coerente ou desrespeitando as limitações da distribuição no nível da frase.

3.1.1 – Sequências aceitáveis

- 01 – (5.8.A1²⁶)... dia de chuva, dia de sol, eles correm...(de)
 02 – (5.8. A1)...estão sempre com pressa...(com)
 03 – (5.16. A3)...e sopapos foi o que Renato viu...(que)
 04 – (5.27. A4)...Não converse com estranhos, não entre... (não)
 05 – (8.23. A1)...Uma vez, em 1977 eu entrei...(em)
 06 – (8.20. A2)...Mas os adultos é que ...(mas)
 07 – (8.18. A3)...por aí que nós não temos o hábito...(não)
 08 – (8.16. A15)...Acho que os jovens e os livros...(que)

3.1.2 – Sequências não aceitáveis

- 01 – (5.8. A1)...Tia Sinhá avisou, explicou muito sobre os perigos...(tudinho)
 02 - (5.8. A1)... – Cuidado, com. Toda a cidade. (Renato)
 03 - (5.8. A2)... vivem correndo para chegar no lugar nenhum... (a)
 04 – (5.27. A4)...peça pergunta ao policial de trânsito... (ajuda)
 05 – (5.27. A4)...Gritos, altos e sopapos...(palavras)
 06 – (5 .27.A4)...Mas por que, Tio? Há no interior as pessoas...(lá)
 07 – (8.23. A1)...dum cara chamado de Cruzeiro...(Robson)
 08 – (8.20. A2)...A gente não tem vontade por causa...(hábito)

Ainda sobre os padrões de respostas não aceitáveis, verificamos que os alunos se apoiaram em pistas seqüências locais, tais como “cuidado com”, “pergunta ao policial”, “Há no interior” e “a gente tem vontade”, sem considerar as limitações das sentenças para frente ou para trás. Isso mostra que os alunos tentaram restabelecer a ordem canônica com base no seu conhecimento do léxico e da frase sem considerar os aspectos informacionais do restante da sentença. Estes dados confirmam nossa hipótese principal que postula a maior utilização de estratégias locais do que globais, já que o grande índice de acerto ou tentativa de acertos

²⁶ Os números entre parênteses representam a série, o número de acertos e a seqüência do aluno na análise do cloze.

baseou-se em marcadores de coesão superficial (56% na 5^a e 60% na 8^a) na tentativa de construir a coerência muitas das vezes apenas no nível da frase.

Com relação aos itens lexicais utilizados como estratégias locais, verificamos que o maior número de acertos ocorreu com itens iterativos ou com baixa carga informacional (ver p.45-46), pois se repetem no texto, sendo utilizado dessa forma pelos alunos como pista de inferência lógica ou local. Observe o quadro abaixo:

Quadro 11 – Itens lexicais com maior índices de acertos na primeira fase da pesquisa.

ITENS	SÉRIE	% DE ACERTO
VIDA	5 ^a	56
RENATO	5 ^a	48
FILMES	5 ^a	48
TELEVISÃO	5 ^a	40
RUAS	5 ^a	36
ENTRA	5 ^a	36
PROBLEMA	8 ^a	88
LIVRO	8 ^a	52
ILHA	8 ^a	36
LIVRARIA	8 ^a	36

Com relação aos itens lexicais constantes do quadro 11, utilizados para completar as lacunas pelos alunos, percebe-se que as palavras “vida”, “filmes”, “televisão” “entra” e “ilha” foram escolhidas para completar as lacunas pelos índices seqüenciais anteriores ou posteriores da sentença como mostra os trechos sublinhados abaixo:

- a) ...levou o maior susto de sua (vida).
- b) ...Iguaizinhos aos (filmes) violentos de “bang-bang” da (televisão).
- c) ...Não converse com estranhos, não (entre) em carros desconhecidos.
- d) ...Cruzeiro que morava numa (ilha) deserta teve um caso com um índio.

Ainda sobre os itens acima, os alunos que preencheram com palavras incorretas, utilizaram itens que permitem uma seqüência aceitável, por exemplo: “vida” por “amiga”, “família”, “tia”; “filmes” por “ladrões”, “pais”, “seus”; “televisão” por “cidade”; “ilha” por “cidade”, “casa”, “rua”, “praia”, etc. Com relação aos demais itens do quadro 11, relacionados à 5ª e 8ª séries todos se repetiram no texto, funcionando como elementos de coesão referencial o que facilitou para alguns alunos completar as lacunas. A palavra “Renato” foi citada anteriormente três vezes e dos alunos que utilizaram itens lexicais diferentes 16% preencheram com a preposição “com” e o conectivo “mas”(ver 3.1.2), apenas um aluno utilizou um índice diferente “filho”, provavelmente, utilizando-se do seu esquema sobre a seqüência de ações realizadas anteriormente por “Tia Sinhá”²⁷ sobre os cuidados com os perigos da rua, levando-nos a considerar a escolha acima como uma estratégia global, pois como postula Kintsch e van Dijk (1983:15-19) e Kleiman (1996:68-69), o leitor na tentativa de estabelecer uma seqüência aceitável se utiliza de informações adicionais relacionadas a eventos e ações globais, tais como, os conselhos de tia Sinhá e a forma carinhosa como uma tia fala com o sobrinho. Ainda sobre o preenchimento acima, poderíamos propor que o leitor realizou um tipo de inferência elaborativa ou pragmática (ver 1.5.3), pois o processamento ocorreu a partir do seu conhecimento de mundo, procurando informações adicionais não presentes localmente. Conforme Kintsch e van Dijk (1983:17), nesse tipo de processamento estratégico, as macrorregras (ver p.36) *suprimem toda informação proposicional de relevância exclusivamente local que não seja necessária para a compreensão do resto do discurso*.

Com relação a palavra “rua”, esta foi substituída por alguns alunos por “cidade”(20%), “outras” (8%), “casas”(4%) e “pessoas” (4%). Analisando o preenchimento com as palavras “cidade”, “outras” e “pessoas” verificamos que os itens são inferidos a partir de índices seqüências locais sem considerar o restante da sentença, observamos, inclusive, que os alunos não consideraram o plural da combinação da preposição dentro do sintagma. No caso de “casa”, assim como “filho” citado no item anterior, podemos supor que seria um processamento compatível com a utilização de uma estratégia global relacionada ao conhecimento de mundo do aluno.

Analisando o item “livraria”, tivemos um percentual de preenchimento de 68%, sendo 36% com a palavra correta e 32% com palavras da mesma classe (“casa”-4%, “loja”-4%, “sala”-8% e “biblioteca”-16%). Verificamos que a própria seqüência da sentença – verbo

²⁷ Ver o texto “O menino e a cidade grande”, Anexo VIII e IX.

+ prep - (... em 1977 *eu entrei numa* _____ ...) permitiu um percentual de preenchimento tão significativo. Outra observação que nos leva a afirmar que neste caso os alunos utilizaram estratégia de coerência local é o percentual de preenchimento da palavra “biblioteca”, levada principalmente pelo aparecimento da palavra “livro” várias vezes no texto.

Como dissemos no início desse tópico, durante a análise dos resultados da primeira fase da pesquisa procuraríamos avaliar principalmente as estratégias de coerência local relacionadas à microestrutura, pois com relação à global precisaríamos confirmar os padrões de respostas dos alunos e esse procedimento só foi realizado na segunda etapa. Mas teceremos algumas considerações sobre a provável utilização dessas estratégias, como já foi feito anteriormente.

Em primeiro lugar, ratificamos nossa afirmação sobre a relação das macroestratégias com os itens lexicais e não com itens gramaticais ou relacionais, já que aqueles possuem um conteúdo informacional que permite ao leitor ativar o seu conhecimento sobre possíveis conexões entre sentenças, grupos de sentenças, parágrafos e a unidade global do texto. Em segundo, percebemos que alguns seqüências de preenchimentos, principalmente, com itens incorretos, mas que tentam restabelecer a ordem canônica da frase respeitando sua limitação distribucional, só tem resposta a partir de elementos da macroestrutura relacionado ao conhecimento de mundo do aluno. Abaixo apresentamos alguns exemplos com os devidos comentários:

Ex.13 - ...dum cara chamado *Robson* Cruzeiro que.... (lacuna 14 – Redação, um ato de ex-crever)

Apesar de nenhum aluno ter completado corretamente a lacuna, todavia 48% deles preencheram com topônimos (40%): “Leo”, “Bruno”, “André” e “Chico” ou a preposição “de” (25%). Com relação aos nomes próprios, o padrão de resposta foi relacionado com o time de futebol do Cruzeiro, um tópico discursivo que não estava sendo trabalhado no texto, já que o mesmo discute o hábito de leitura entre os jovens. Utilizando como ponto de partida uma pista textual presente no texto, na incerteza, os alunos diante da falta de habilidade com o léxico, optam por deixar em branco, ou inferir a partir de informações ligadas ao seu conhecimento prévio (Kleiman, 1996:69). Dessa forma, podemos considerar que o aluno utilizou uma estratégia de coerência global, mesmo completando com itens inadequados do ponto de vista do desenvolvimento temático do texto. No que tange a preposição fica patente

a utilização de uma relação de regência com o particípio “chamado”, logo uma estratégia de coerência local.

Ex 14 - ... teve um *caso* com um índio... (lacuna 16 – Redassão, um ato de ex-crever)

Tomando em consideração os itens lexicais de resposta dos alunos para a lacuna em 14 (“encontro”-28%, “filho”-28%, “amizade”-8%, “papo”- 4%, “caso”-4%), verificamos que o padrão escolhido tem muita relação com os esquemas armazenados na memória do aluno sobre a situação inferida pela seqüência da frase (namorar o índio, ter filho do índio), mesmo que esta não se adeque ao tópico discursivo trabalhado no texto. Segundo Kintsch e van Dijk(1983), quando o leitor suprime toda a informação proposicional e produz sua interpretação de acordo com seus próprios objetivos, neste caso a interpretação semântica poderia ser tratada como uma macroestratégia.

Esses dados do teste *cloze* além de confirmar nossa hipótese inicial quanto ao maior uso de estratégias de coerência local, ainda mostra que as dificuldades acumuladas pelos alunos com relação ao seu conhecimento sobre o léxico os impedem de inferir com maior grau de certeza a partir das pistas textuais presentes no texto. Notamos, inclusive, que os alunos frente à impossibilidade de inferir as possíveis respostas para uma determinada lacuna com item lexical, utilizam itens gramaticais sem considerar a ordem canônica das sentenças como em 15 e 16.

Ex 15 - ...Todos vivem *falando* alto... (respostas: no, para, assim, sonhando, em, pouco)

Ex 16 - ...Se continuasse ali, *perderia* aula. (respostas: sem, assim, perder)

3.2 – Análise e comentários sobre a segunda etapa.

Apresentaremos e discutiremos os dados da tarefa de auto-observação, analisando dois pontos: a estratégia de leitura mais usada, procurando identificar o uso de estratégias de coerência global e verificar a capacidade dos alunos de fazer inferências a partir das pistas textuais presentes no texto. Pretendemos nessa etapa assegurar que tipo de estratégia foi mais utilizada através de um novo teste *cloze* dessa vez com os textos “A família do sol” e “O canto da baleia” (ver Anexo XII e XIII) sem, no entanto, avaliarmos o nível de compreensão leitora dos alunos.

Os testes foram aplicados individualmente aplicando a técnica da auto-observação imediata. Dado o nosso interesse em verificar principalmente o uso das estratégias globais, realizamos o apagamento de um número maior de itens lexicais do que itens gramaticais, procurando lacunar palavras facilmente inferidas a partir de pistas textuais presentes no texto.

Durante o procedimento do *cloze* com o processo de auto-observação é possível analisar como o leitor realiza suas inferências a partir dos conhecimentos lingüísticos armazenados na memória, em forma de esquemas mentais e suas habilidades para lidar com esses conhecimentos. Identificadas as pistas e as restrições realizadas pelos sujeitos para determinar os itens lexicais apagados, avaliamos com maior precisão os processos de inferências envolvidos no preenchimento das lacunas.

Como primeira consideração verificamos que os itens relacionais foram facilmente identificados pelos sujeitos que se achavam atentos às seqüências estruturais das frases, especialmente, quando estes itens aparecem em estruturas com palavras mais simples e conhecidas do leitor. Iniciaremos analisando as estratégias globais relacionadas com o processo inferencial elaborativo ou pragmático (ver 1.5).

3.2.1 – Protocolos verbais dos alunos da 5ª série.

Na lacuna 1, “O Sol é uma estrela, isto é, uma esfera incandescente de gás quente, que ilumina a Terra. Não que ela seja uma *estrela* particularmente grande(...)”. Nesta lacuna 20% dos alunos colocaram o item “estrela”, 20% “Terra”, 10% “casa” e o restante optaram por resposta em branco. Analisando os protocolos com relação aos dois primeiros itens, os elementos de apoio para a inferência foram as pistas “O Sol é uma estrela” e “...ilumina a Terra.” O que considerariamos uma estratégia de nível local. Mas quando perguntamos ao aluno (5ª-A4) por que ele colocou “casa”, ele informou: “porque nós vivemos num planeta grande”, como não foi capaz de reconhecer o pronome “ela” como um referente da palavra “esfera”, identificar os itens restritivos, “grande” e “brilhante”, e os itens iterativos “sol” e “Terra”, o aluno apagou todas as informações de relevância exclusivamente local e relacionou o preenchimento da lacuna com o planeta Terra comparando-o a uma casa grande. Consideramos que o aluno usou seus esquemas de “habitação” para relacionar o pronome “ela” com o planeta Terra, desconsiderando todas as pistas relacionadas à estrela, neste caso inferimos que o leitor usou uma estratégia global para completar a lacuna.

Observamos já no primeiro exemplo que mesmo utilizando os protocolos, fica difícil determinar o uso deste tipo de estratégia, já que os alunos não conseguem nem explicar

o porquê da utilização das pistas textuais. Observamos que a maioria das respostas é produzidas com trechos do próprio texto tais como: “porque vivemos num planeta grande”, “porque está faltando na família do sol”, “porque tem coisas diferentes no céu”, enfim, ficou ratificado que durante o procedimento de auto observação os alunos buscavam constantemente palavras aleatórias no texto que reestabelecessem a ordem das seqüências sem muitas das vezes verificar as restrições de distribuição da informação no intuito de estabelecer simplesmente conexões frasais.

Dando continuidade ao trecho anterior, “...particularmente grande e brilhante,*mas* a distância a que está da Terra...”, nenhum aluno conseguiu completar com a conjunção “mas”, alguns deixaram em branco (50%), outros colocaram a conjunção “e” , um verbo “seja”, um pronome “todo”, o que confirma nossa hipótese de uma busca aleatória de palavras pelos sujeitos, pois os mesmo não possuem habilidade para lidar com as pistas, especialmente em trechos de estrutura sintática mais complexa. Verificamos ainda que eles não observam a continuidade da frase ao completar com um elemento coesivo (item gramatical) que permita a ordem inicial.

Nas lacuna 6,7, 8 e 9, “A terra é um *planeta* que gira em torno do *sol*; além dela, há outros *oito* planetas que pertence à *família* do Sol...”, verificamos que mesmo sendo possível obter pistas no texto para o preenchimento dessas lacunas, principalmente, em 6, 7 e 9, os padrões de resposta mostram que em 6 e 7, só o conhecimento de mundo do aluno foi suficiente para o preenchimento das lacunas, notamos, inclusive, que mesmos os alunos que tiveram um índice de acerto muito ruim, completaram as lacunas corretamente. Pela análise desse procedimento estratégico, concluímos que os alunos no preenchimento de 6 e 7, utilizaram estratégias de coerência global, inclusive utilizando a macrorregra de apagamento. Outro fator que comprova nossa afirmação acima é que as lacunas 32, 33 e 34: “O *Sol* e os *planetas* que o rodeiam formam o sistema *solar*...” que possuem o mesmo padrão informacional teve um nível de acerto bem reduzido e na maioria dos preenchimentos foi utilizado palavras citadas anteriormente. Em 8 nenhum aluno conseguiu completar com o numeral e 60% deles usaram o adjetivo “grandes”, que conforme Kleiman (1996:71) seria um tipo de adjetivo descritivo relacionado ao tamanho do planeta Terra (item restritivo), pois os alunos preferem usar elementos mais seguros, embora vagos, em vez de arriscar um termo incorreto, o mesmo ocorre na lacuna 5 “isso parece muito maior e mais *brilhante*.” Para a autora, isto seria um tipo de estratégia global relacionada à identificação da unidade temática. Na lacuna 9, “família”, verificamos que 50% dos alunos fizeram ligação direta com elementos da macroestrutura (tema ou assunto), apagando toda e qualquer informação de

nível seqüencial local, basta observar o padrão de resposta dos alunos: “coloquei família, porque é o nome do título; ou porque é a família do sol; ou ainda porque o texto fala sobre a família do sol”, apenas um aluno colocou “via”, perguntado sobre o motivo, o aluno respondeu: “porque os planetas estão no caminho do sol”.

Outro exemplo de estratégia global, encontramos na lacuna 11, onde os alunos precisavam inferir a partir de seu conhecimento de mundo qual planeta do sistema solar estava faltando, o índice de acerto foi de 60% e na maioria dos acertos, ajudamos os alunos a identificarem o planeta correto. Os demais não preencheram pois não conheciam os planetas.

Com relação as estratégias de coerência local, encontramos vários exemplos, principalmente em relação aos itens relacionais como na lacuna 10, 17, 21, 25 e 30 que tiveram um índice de acerto superior a 70%, ou na lacuna 2, 20 e 24 que na impossibilidade de preenchimento com itens apropriados, colocaram outros itens gramaticais na tentativa de construir seqüências coerentes. Notamos que essa dificuldade ocorreu quando os itens relacionais sofreram restrições gramaticais fora do alcance do conhecimento lingüístico dos alunos, como nas lacunas 2 (mas), 4 (por), 13 (ainda) e 14 (até).

No que tange aos itens lexicais, utilizados como estratégias locais, encontramos vários exemplos, principalmente nas lacunas que utilizavam os itens “Terra”, “sol”, “planetas” e “cometas”, como na lacuna 1, lacuna 3, lacuna 15 e lacuna 26.

3.2.2 – Protocolos verbais dos alunos da 8ª série

Na lacuna 5, “...ser vista no Arquipélago de Abrolhos, ao sul do litoral da Bahia...”, verificamos que o padrão de resposta de 30% dos alunos foi relacionado ao seu conhecimento de mundo sobre o local onde vivem as baleias “Antártida”. Somente um aluno colocou o item “Bahia” e o fez através de uma pista local, pois no início do texto o autor diz que as baleias reaparecem no litoral da Bahia e dois alunos completaram com “costa”, item também citado anteriormente no texto “...voltou a se aventurar em bandos pela costa brasileira.” Podemos afirmar que no caso de Antártida, os alunos na incerteza do item que preenchesse a lacuna, buscaram em sua memória informações contextuais sobre o mamífero, para dar continuidade a sentença. Dessa forma, consideramos que os três alunos utilizaram estratégias ligadas à macroestrutura ou globais.

Em 6, “Um relatório divulgado na semana passada pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente...”, nesta passagem encontramos claramente o uso de uma estratégia global,

pois dois alunos que preencheram a lacuna, usaram palavras relacionadas a documentos divulgados pelo IBAMA onde podemos encontrar um relatório, tais como: “nota” e “lei”, desconsiderando todos os elementos locais e a própria seqüência da sentença. Um dos alunos ao ser perguntado informou: “vou colocar lei porque tem relatório”. Como se o item tivesse ativado seu conhecimento de mundo sobre possíveis contextos em que apareceria a palavra.

Outro exemplo de estratégia baseada na macroestrutura, encontramos na lacuna 27 “As poucas que apareciam eram abatidas com tiros de *arpão*.” onde 04 alunos colocaram algum tipo de arma como (“rifle”, “espingarda”, “revólver”), somente 02 utilizaram a palavra “arpão”, e quando perguntados sobre o porquê, disseram que tinham visto no filme. Observamos que nesse caso a pista seria “tiros”, todavia na impossibilidade de saber que tipo de arma é usada para matar baleias, os alunos buscam informações do seu conhecimento sobre qualquer tipos de armas que servem para matar.

Outra lacuna que se nota a presença de processamento a nível da macroestrutura é em 19, “...jubarte, também chamada de “baleia *corcunda*”, pela curva que faz com dorso...” em que a maioria dos alunos respondeu com a palavra “assassina” (70%) porque assistiram um filme com o título “Orca, a baleia assassina”, nota-se que não foi considerado neste caso nenhum elemento de relevância local como “pela curva que faz com o dorso”.

Apesar do texto “O canto das baleias” apresentar uma grande quantidade de itens lexicais (37), muitos deles tinham pouca carga informacional porque se repetiam muito e serviram aos alunos como pistas textuais para identificação de alguns itens. Com relação aos itens gramaticais (13) tivemos um quadro maior de acerto que o da 5ª série em média em torno de 80%, todavia notamos que alguns itens lexicais com muita carga informacional foram substituídos por itens relacionais, tal como em 33 “Ao perceber que *Abrolhos* é novamente um local..” que os alunos (30%) colocaram o pronome “ela” desconsiderando o restante da seqüência ou em 29 “que sua população *total* não passe...” que 2 alunos completaram com “de” e 1 aluno com “hoje”.

Analisando o que foi exposto em 3.2.1 e 3.2.2, chegamos as seguintes considerações com relação aos protocolos verbais:

- a) Os alunos utilizaram em grande parte estratégias locais, principalmente, quando nos referimos aos itens preenchidos corretamente. A grande maioria dos processamentos estratégicos baseados na macroestrutura resultaram em itens incorretos, todavia com seqüência da ordem canônica adequada e distribuição informacional garantida;

- b) Verificamos que os alunos tanto da 5^a como da 8^a apresentam grande dificuldade de lidar com o léxico na construção do significado do texto e na estruturação sintática das frases, produzindo índices seqüências incorretos;
- c) Alguns alunos, principalmente, os de piores resultados no teste *cloze* deixaram muitas lacunas em branco, especialmente as de itens lexicais.

4 - CONCLUSÃO

Nesse trabalho procedemos a uma análise do nível de compreensão leitora dos alunos de 5^a e 8^a para identificar entre eles as estratégias de leitura mais utilizadas segundo a classificação de Kintsch e van Dijk (1983), ou seja, estratégias de coerência local e estratégias globais. Nossa intenção foi investigar como os alunos utilizam essas operações que demandam grande capacidade inferencial e pouca capacidade de retenção (Kleiman, 1996:58) na tentativa de construir o significado para o texto. Partimos da hipótese que, na escola, tradicionalmente, o aluno é levado a ler sem saber qual o objetivo, desconhece a importância dessa atividade individual para o seu desenvolvimento intelectual e trabalha como se o único objetivo da leitura fosse responder aos questionamentos dos professores. Dessa forma pouco ou nada é feito para desenvolver habilidades linguísticas nos alunos que os possibilitem a exercitar estratégias a partir de pistas presentes no texto.

A avaliação dos resultados confirmaram de forma geral nossas hipóteses iniciais que os alunos de escola pública utilizam mais estratégias locais do que globais devido à pouca habilidade de lidar com o léxico, resultando na pouca capacidade de fazer inferências a partir dos itens lexicais e gramaticais presentes na superfície textual. Outra conclusão que chegamos é que não houve uma melhora significativa no nível de compreensão leitora dos alunos, apesar de entendermos que essa interpretação semântica se amplia proporcionalmente ao desenvolvimento linguístico e psicológico do indivíduo. Quanto ao desenvolvimento psicológico, não fizemos nenhuma análise; todavia no que diz respeito ao linguístico verificamos que alguns alunos que participaram da pesquisa, ainda estavam numa fase de decodificação, impossibilitando-os de completar muitas das lacunas do teste *cloze*, já que os alunos não possuíam habilidades necessárias e nem conhecimento vocabular suficiente em relação aos textos utilizados para buscar nas pistas textuais índices que os permitissem fazer inferências mais acertadas sobre os apagamentos do teste *cloze*. Podemos dizer, portanto, que a atividade de leitura e seu aprendizado estão relacionados com os desenvolvimentos de habilidades linguísticas para que o leitor possa desenvolver operações regulares chamadas de estratégias de compreensão leitora, a fim de monitorar o texto em buscas dessas pistas textuais. Assim sendo, é necessário que o professor e o aluno estejam conscientes da importância dos desenvolvimentos dessas habilidades para o processo de interação entre o leitor-autor-texto, logo não se aceita que a aprendizagem da leitura em sala de aula seja

representada pela voz do professor ou que tenha como única finalidade testar os conhecimentos gramaticais do aluno.

Entendemos que ler é muito mais que uma simples atividade de decodificação ou de objeto de estudo gramatical. Ler é ativação de todo um possível conhecimento na compreensão de uma palavra ou oração, ou na construção global de um tema (Kintsch e van Dijk, 1983). Logo como pode um aluno realizar esta atividade, se a ativação desse conhecimento não passa muitas vezes do nível da palavra, se a leitura não é feita com um objetivo ou se a quantidade de conhecimento é insuficiente.

Portanto é dever da escola desenvolver todas essas habilidades lingüísticas, mostrando aos alunos a importância de todo o seu conhecimento prévio para promover o domínio dessas capacidades e conseqüentemente estimular o aluno para o ato de ler. Concordamos com Kleiman(1996:55) quando diz que não adianta culpar os alunos pela falta do hábito de leitura, mas devemos sim conscientizá-los desse hábito, mudando o modelo de aprendizagem que concorda com essa deficiência e essa falta de motivação.

Em nossa pesquisa algumas evidências foram encontradas que podem ajudar o professor a tentar uma mudança nesse modelo de ensino de leitura na escola pública que em muitos casos não vão além da aprendizagem mecânica, como se ler fosse apenas reconhecer símbolos gráficos.

- a) Muitos dos alunos estão ainda na fase de decodificação, o que os impossibilita de desenvolverem suas habilidades lingüísticas com um material didático tão complexo e tão pouco significativo para o seu nível de conhecimento. (Kintsch e van Dijk, 1983)
- b) O desconhecimento do vocabulário dificulta a identificação das pistas textuais, portanto trabalhar atividades que enriquecesse o conhecimento vocabular ajudaria o aluno;
- c) Pouca habilidade para prever e inferir a partir de itens lexicais e gramaticais;
- d) Desconhecimento do nível de compreensão leitora por parte do professor o que dificulta o desenvolvimento de habilidades estratégicas.
- e) O aluno não conhece a importância do seu conhecimento de mundo para o aprendizado da leitura;

Como dissemos na p.16, buscaríamos com nossa pesquisa sugerir alguns procedimentos que ajudariam os professores a melhorar esta situação tão comum nas escolas públicas brasileiras. Abaixo faremos algumas considerações com base no resultado de nossa

pesquisa e com o que foi discutido com os professores e coordenador da Escola Cláudio Martins.

- a) É necessário antes de mais nada qualificar os professores de Língua Portuguesa em metodologias que levem o leitor a desenvolver suas habilidades lingüísticas para capacitá-los mais eficientemente no uso das estratégias de leitura.
- b) Procurar conhecer o nível de compreensão leitora dos alunos, buscando trabalhar as deficiências deles de modo a desenvolver suas habilidades. Necessitaria, no entanto, de um trabalho conjunto com os professores e coordenadores das séries iniciais.
- c) Desenvolver em sala de aula atividades que melhorassem a aquisição de vocabulário dos alunos para facilitar, dessa forma, o reconhecimento das pistas textuais.
- d) Desenvolver tarefas que levem os alunos a trabalhar as estratégias em sala de aula, capacitando-os a inferir tanto a partir de itens gramaticais quanto de itens lexicais.
- e) Trabalhar em sala de aula atividades de leitura que permitam ao aluno utilizar estruturas sintáticas mais complexa, evitando assim quebra da ordem canônica da frase e restrições na distribuição da informação.

Não queremos neste trabalho buscar a solução de todos os problemas da aprendizagem de leitura em sala de aula, mas precisamos nos posicionar diante deles e deixar de jogar a culpa sempre no aluno que não aprende, no aluno que não estuda, no aluno que passa a qualquer preço e nos indagarmos onde está nossa responsabilidade diante desse quadro? Notamos durante a pesquisa que o aluno quando motivado a buscar respostas para as lacunas, até tentava respondê-las, mesmo que não fosse a alternativa adequada, todavia os itens gramaticais as vezes pareciam tão desconhecidos para os alunos que os mesmos achavam a tarefa enfadonha e desistiam da atividade. Alguns alunos especialmente da 5ª série apresentavam uma nível de decodificação tão inicial que ao se deparar com as lacunas as desconsideravam, como se a atividade fosse só de leitura em voz alta.

Ainda sobre os resultados dos protocolos verbais, foi possível identificar que quanto maior a dificuldade do aluno de inferir a partir de pistas textuais locais ou de itens relacionais, mais indícios de estratégias globais nós encontrávamos. Geralmente como diz Kleiman (1996:73), *a identificação de uma unidade temática, embora as vezes vaga e tardia, é evidência também de que o aluno está atento a relações em unidades maiores que a frase.*

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIENDE, F. e CONDEMARIM, M. *Leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médica, 1987.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.
- BENTOLILA, A., CHEVALIER, B. e VIGNE-FALCOZ, D. *La lecture apprentissage evaluation perfectionnement*. Theories & Pratiques. Paris-France:Éditions Nathan Pédagogie, 1991. cap.2.p.28-34. cap.5. cap.8.
- BROWN, G. e YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge:Cambridge University Press, 1983. cap.2. e cap.6-7.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.
- CAVALCANTI, M. *Interação leitor-texto*, Aspecto de interpretação pragmática. Campinas(SP): Editora UNICAMP, 1989.
- CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Editora Atual. 1999. 5ª. e 8ª. séries.
- CÓCCO, M. F. e HAILER, M. A. . *ALP – Análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD. 1999. 5ª. e 8ª. séries.
- CORREA, M. H. e LUFT, C. P. *A palavra é sua*. São Paulo: Editora Scipione, 2000. 5ª. e 8ª. séries.
- COSTA, M. A. R. *Aspectos da complexidade gramatical - Uma contribuição para o ensino*. Fortaleza, 1997. 142p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará.
- CUNNINGHAM, J. *Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response*. In. Tierney, I. , Andres P. e Mitchell J. (Eds.). *Understanding Readers' Understanding*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1987. p.229-255. (xerocópia).
- DE LANDSHEERE, G. *Test Closure*. Paris: Ed. Nathan, 1973.
- DUBOIS, J. et alli. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- EYSENCK, M. W; KEANE, M. T. *Psicologia cognitiva: Um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 220-53.
- FARRACO e MOURA. *Linguagem Nova*. São Paulo: Editora Ática. 1999. 5ª. e 8ª. séries.

- FARIAS, W. S. de. *Compreensão de textos argumentativos por bons e maus leitores universitários*. Fortaleza, 1998. 189p. Dissertação (Mestrado em lingüística) – Universidade Federal do Ceará.
- FULGÊNCIO, L. e LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. São Paulo:Contexto. 1998.
- GIASSON, J. *La comprehension en lecture. Pédagogies en Développement pratiques methodologiques*. Québec-Canadá: Gaëtan Morin Éditeur. 1990.
- GOODMAN, Y M.; BURKE, C e SHERMAN, B. *Reading strategies focus on comprehension*. New York, Holt, Rinchart and Wiston, 1980.
- HALLIDAY, M A K. *Functional grammar*. London: Edward Arnold – Hodder Headline. 1994.
- _____. *Spoken and written language*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. Cap. 5.
- HALLIDAY, M A K; HASAN R. *Cohesion in english*. London: Longman, 1976.
- HENRY. G. Comment mesurer la lisibilité. Paris: Labor, 1987, 2a. ed. p. 132-145.
- KATO, Mary. *Aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística*. 3. ed.São Paulo: Ática, 1990. Série Fundamentos.
- KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun. A . *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press, 1983.
- KLEIMAN, Angela. *Texto & Leitor. aspecto cognitivo da leitura*. 5. ed.São Paulo: Pontes, 1997.
- _____. *Oficina de leitura – teoria e prática*. São Paulo:Pontes,1997.
- _____. *Leitura – ensino e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1996.
- _____. Diagnóstico de dificuldades na leitura: Uma proposta de instrumento. In: *Caderno PUC – Lingüística(Leitura)*, São Paulo, n.16,1983.
- KOCH, Ingedore G.V. *O Texto e a construção dos sentidos*. São paulo.: Contexto, 1998. parte I.
- _____. *A coesão textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. *A coerência textual*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; e FÁVERO, Leonor L. *Lingüística textual: uma*

- introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.
- KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto & Coerência*. 4.ed.São Paulo:Cortez, 1989.
- LEITE, Márcia e BASSI, Cristina. *Português leitura e expressão*. São Paulo: Editora Atual. 1999. 5ª. e 8ª. séries
- LEVENSTON, E. A ., NIR, R. e BLUM-KULKA, S. *Discourse analysis and the testing of reading comprehension by cloze techniques*. Trad. de Diana Aquino Avesque e Nadja da Costa Ribeiro Moreira. In A .K. Pugh e J. M. Ulijn (org.) *Reading for professional purposes*. London, Heinemann Educational Books Ltd., 1984.
- MARTINET, Andre. *Elementos de Lingüística Geral*. Portugal: Livraria Sá. 1985.
- MILITÃO, Albigenor e Ruth. *S. O. S dinâmica de grupo*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- MOREIRA, Nadja da C. R. *Leitura – processo de atividades*. (Tradução e organização). Caderno 1. Fortaleza: UFC, 1987. (inédito)
- _____. *Fórmulas de legibilidade e cloze*. Fortaleza: UFC, 1987. (inédito)
- ORLANDI, Eni P. *A Leitura e os leitores*. São paulo: Pontes.1998. p. 7-24.
- _____. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Editora Cortez, 1988.
- PERINI, Mário A ., *A leitura funcional e a dupla função do texto didático*. In: Zilberman, R. e Silva, E. T. (orgs.), *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- PFEIFFER,Cláudia C. O leitor no contexto escolar. In. ORLANDI, Eni P. *A leitura e os leitores*. São Paulo: Pontes, 1998. p.87-104.
- RANGEL, Mary. *Dinâmicas de leitura para sala de aula*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.
- RÖSING, Tânia M. K. *A Formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo(RS):EDIUPF, 1996.
- RUMELHART, David E. *Schemata: The building blocks of cognition*. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (comps.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1980.
- SALIM, Maria das Graças A . de. *Uma avaliação do desempenho leitor de alunos concludentes do 2ª. grau*. Belém,1997. 117 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal do Pará.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura - uma análise psicolingüística da*

leitura e do apreender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.*, 6. ed. Porto Alegre:Artes Médicas, 1998.

SCHAN K, Roger C.;ABELSON, Robert P. *Scripts, plans, gloals and Understanding.* an inquiry into human knowledge structures. Hillsdale, New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1977.

TERZI, Sylvia B. *A Construção da leitura.* São Paulo: Pontes. 1996.

VAN DIJK, Teun A . *Cognição, discurso e Interação.* Ingedore G. V. (org) 2. ed. São Paulo: Contexto,1996.

VILLARD, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida Inteira.* Rio de Janeiro: Dunya Editores. 1997.

ZANDWAIS, Ana . *As Estratégias de leitura: como decofidicar sentidos não-literais na linguagem verbal.* Porto Alegre: Sagra, 1990.

ANEXOS

ANEXO I

Estourando balões

Este é um exercício de formação de grupo, adaptado de uma dinâmica de recreação, ideal para integração do grupo, processo de reencontro, conagração ou celebração.

➤ **Procedimentos:**

- a) Distribuir para cada pessoa um balão vazio com um papel numerado dentro de acordo com o número de equipes que se deseja montar;
- b) Solicitar aos participantes que encham os balões;
- c) Formar um círculo no centro da sala e pedir aos integrantes que joguem os balões para cima, todos ao mesmo tempo, procurando pegar o balão que não era o seu;
- d) Retornam todos aos seus lugares e estouram o balão, tendo o cuidado de apanhar o papel com o número do grupo do qual você fará parte;
- e) Ao final reúnem-se os grupos.

ANEXO II

FITA 01 (A)

P – Aluno André Luiz Carneiro Azevedo – 5^a. Série.

A – Lacuna 1 vou botar “casa”.

P – Por que?

A – Porque nós vivemos num planeta grande

A – Lacuna 2. Porque a distância... é... Porque tem estrelas que são muito maiores que as outras.

P – Qual é a palavra?

A – Toda e estrelas.

A – Na lacuna 4 vou botar “tudo” porque tem coisas diferentes no céu quando é de manhã e de tarde não aparece as estrelas e de noite é que aparece elas.

A – Na lacuna 5 eu vou botar “diferente”, porque aparece, porque é, é, tudo aparece coisas diferente que, aparece estrela cadente às vezes não aparece.

P – Certo.

A – eu vou botar que a Terra é um planeta porque todos sabemos que a Terra gira em torno do Sol.

P- Lacuna?

A – Seis (6).

A – Na lacuna 7 vou botar “Sol”.

A – Na lacuna 9 vou botar “família”, porque é o nome do título: “A família do Sol”.

A – Na lacuna 10 vou botar “o”, porque diz que Mercúrio e outros planetas pertencem à família do Sol.

A – Na lacuna 11 vou botar “Saturno”, porque está faltando na família do Sol.

A – Na lacuna 12 vou botar “é”, porque é, é, tem, ela tá, é possível que exista um outro planeta diferente que ainda não descobriram.

A – Na lacuna 13 eu botei “talvez”, porque eles vão tentar descobrir para saber se tem ou não um outro planeta que ainda não conseguiram descobrir.

P – Vá lá.

A – Na lacuna 14 eu vou bota “que”, porque é, hoje não, não , eles estão fazendo ainda a continuação desses planetas que...

A – Na lacuna 15 vou colocar “planetas”, porque no começo também fala sobre alguns. Eu tou botando porque tem planetas que tem alguns satélites.

A – Na lacuna 17...

A – Na lacuna 18 vou botar “de”, porque é a continuação.

A – Na lacuna 20 vou botar “todos”, porque é os planetas são do tamanho de rochedos.

A – Na lacuna 21 vou botar “que”, porque é a continuação.

A – Na lacuna 22 vou botar “Sol”, porque os planetas ficam girando não só na Terra, mas também no Sol, porque é a família dele.

A – Na lacuna 19 vou botar “tamanho”, porque há pequenos planetas que não dá para ser vistos a olho nu.

A – Na lacuna 23 vou botar “são”, porque éa continuação.

P – Vá lá.

A – Na lacuna 24 vou botar “milhões”, porque existem finalmente milhões de planetas e na coluna 25 vou botar “de”, porque é a continuação.

A – Na lacuna 26 eu vou botar “cometas”, porque eles falam sobre cometas e meteoritos.

A – Na lacuna 27 eu vou botar “de”, porque é a continuação.

A – Na lacuna 28 eu vou botar “outros” também, porque é a continuação.

A – Na lacuna 30 vou botar _____, porque é a continuação.

A – Na lacuna 31 vou botar “Terra”, porque é, é porque é da Terra que tá falando o texto.

A – Na coluna 32 eu vou botar “espaço” e na 33 eu vou botar “os planetas”, porque é o espaço e os planetas giram em torno do Sol e da Terra.

P – E a 30 é...

A – A 33, ó. Na 34 eu vou bota “solar”, porque é o nome da família do Sol.

A – Na lacuna 8 eu vou botar “diferente”, porque os cientistas ainda é descobriram alguns planetas que não conhecemos que também estão tentando descobrir o _____ deles.

A – Na lacuna 29 eu vou botar “bola”, porque os meteoritos são bola e metal miturados.

P – Aluno Sérgio Felipe Jovino Ribeiro – 5^a. Série.

A – Eu vou colocar é, na lacuna 1, porque a estrela, o Sol é uma estrela.

A – Lacuna 2 porque é a distância da Terra. Porque já estamos falando da, do planeta Terra.

P – Qual é a lacuna?

A – Três. Lacuna três.

A – Lacuna 5 porque o planeta é, é grande.

A – Eu falo... Vou colocar na lacuna 6 porque a Terra é um planeta.

A – Lacuna 7 porque o planeta gira em torno do Sol.

A – Lacuna 8 porque tem planetas mais grandes.

A – Porque pertence via do Sol.

A – Eu vou colocar na lacuna 10 porque, ó, não, vou colocar na lacuna 10, porque, ó, porque é a continuação do texto.

A – Vou colocar na lacuna 11 “Saturno”, é o planeta que está faltando.

P – Muito bem.

A – Vou colocar na lacuna 12 porque é possível.

A – Vou colocar na lacuna 13 “algum”, um planeta distante.

P – Qual é a palavra.

A – É “algum”.

A – Coloquei na lacuna 14 “que”, é a continuação do texto.

A – Coloquei na lacuna 15 “outros”, porque é a continuação do texto.

A – Coloquei na lacuna 16 “alguem”, porque é a continuação do texto.

A – É, lacuna 17 coloquei “em”, porque é a continuação do texto.

A – Lacuna 18 é, coloquei “quem”, porque é a continuação do texto.

A – É, coloquei na lacuna 20 “também”, porque é a continuação do texto.

A – É, lacuna 21 coloquei “que”, porque é a continuação do texto.

A – Lacuna 22, é porque o sol gira entre Marte e Júpiter.

A – Lacuna 24, porque existe milhões de planetas.

A – Lacuna 25 coloquei “de”, porque é a continuação do texto.

A – Lacuna 26 coloquei “cometa”, porque nós estamos falando de cometas e meteoritos e que a calda brilhante é o cometa.

A – Lacuna 27 coloquei é, “de”, porque é a continuação do texto.

A – Lacuna 28 coloquei “de”, porque é a continuação do texto.

A – Lacuna 29 coloquei ‘gás’, porque são pedaços de gás e metal.

A – Lacuna 30 coloquei “do”, porque é a continuação do texto.

A – Lacuna 31 coloquei “Terra”, porque estamos falando da Terra.

A – Lacuna 32 estamos falando... lacuna 32 porque... não, lacuna 32 eu coloquei “cometa”, porque estamos falando de cometa.

A – Lacuna 33 coloquei “meteoritos”, porque estamos falando de cometas e meteoritos.

A – Lacuna 34 coloquei “galáxia”, porque forma o sistema.

P – Certo.

A – Lacuna 4 coloquei “que”, porque é a continuação do texto.

A – Lacuna 19 porque é a continuação do texto. Dezenove.

P – Aluna Jéssica Sales de Miranda – 5ª. Série.

A – Lacuna 1 eu coloquei a palavra “da” por causa que eu acho a palavra certa.

P – Vá!

A – Lacuna 2 é porque eu vi a palavra “sejam”.

[Assobios]

A – Falar é? Lacuna 4? Causa que as estrelas são brilhante.

P – Tá. Pode continuar.

A – Lacuna 5 eu acho difícil a continuação.

A – Lacuna 6 a Terra é um planeta que gira em torno do Sol. Lacuna 7...

A – Lacuna 9 eu botei a palavra “família”, por causa que a família é do sol.

P – Muito bem!

A – Lacuna 10, lacuna 11 é o planeta, é é sa..., é o planeta Saturno que está faltando.

A – Lacuna 12 é a continuação do texto.

A – Lacuna 14 “que” é a continuação do texto.

A – Lacuna 17 “em sua”, continuação do texto.

A – lacuna 18 “dois”, continuação do texto.

A – Continuação, ó, lacuna 25 “de”, continuação do texto.

A – Lacuna 28 “em”, continuação do texto.

A – Lacuna 30 “do”, “do”, “do”, continuação do texto.

P – Aluno Jonny Pablo de Souza Teodósio – 5ª. Série.

P – Vai.

A – Lacuna 6 eu vou colocar aqui a, “planeta”, porque a Terra é um planeta.

P – Muito bem!

A – Lacuna 7 coloquei “Sol”, porque a Terra é um planeta que gira em torno do Sol.

A – Coloquei , lacuna 8 coloquei ‘grandes’, porque a Terra é um planeta grande e aqui tem:
“além dela há outros grandes planetas”.

P – Muito bem.

A – lacuna 9 eu disse, eu coloquei “família”, porque aqui tem no título, né?

P – Certo!

A – Eu coloquei “são”, porque tem aqui.

P – Na outra.

A – Na lacuna 10? Porque tem mercu... e, e, e, e que são Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter.

P – Certo! Muito bem!

A – Eu coloquei “Saturno” na lacuna 11 porque é o único planeta que está faltando.

A – Na lacuna 12 eu coloquei “e”, porque tem assim: “é possível que exista um outro planeta distante”.

A – Na lacuna 13 eu coloquei “mais” porque tem aqui: “é possível que exista mais outro planeta distante”.

A – Eu colo... Na lacuna 14 eu coloquei “ainda”, porque tem aqui ó: “mais um outro planeta distante ainda hoje não descoberto”.

A – Na lacuna 15 coloquei “astro”, porque tem: “ainda hoje não descoberto. Alguns astros por sua vez...”

A – Na lacuna 16 eu coloquei a palavra “dois”, porque cada astro tem dois planetas, um natural e um artificial.

A – Na lacuna 17 eu coloquei a palavra “em”, porque por sua vez cada astro tem dois satélites girando em sua volta.

P – Vai lá.

A – Na lacuna 18 eu coloquei “de”, “mais além de nove planetas há ainda...”.

A – Na lacuna 21 eu coloquei “que”, porque tem aqui ó: “de pequenos planetas do tamanho derochedos que giram em volta...”. Na lacuna 22 “Sol”.

A – Na lacuna 24 eu coloquei “milhões”, porque tem aqui: “existem finalmente milhões de cometas e milhões...”. Na lacuna 25 meteoritos.

A – Na lacuna 26 eu coloquei “cometas”, porque tem aqui: “os cometas são bolas de gás”.

A – Na lacuna 27 eu coloquei “e”,. porque tem: “os cometas são bolas de gás e poeira”.

[Toque de campainha]

A – Na lacuna 28 eu coloquei “de”, porque tem aqui ó: “e poeira com caldas de meteoritos”.

A - Na lacuna 30 coloquei “do”, porque tem aqui ó: “meteoritos são pedaços de metal que vem do espaço”.

A – Na lacuna 31 eu coloquei “Terra”, porque tem aqui: “meteoritos são pedaços de...,” aí, “e metal que vem do espaço e caem na Terra”.

A – Na lacuna 34 eu botei “solar”, prque tem: “e os que rodeiam formam o sistema solar”.

P – Aluna Bárbara Elen Rodrigues de Oliveira Ferreira – 5ª. Série.

P – Ok. Vá. Vá, pode dizer.

A – Na lacuna 3 eu botei “Terra”, porque eu achei que tem sentido e como é, é, muito distante das estrelas.

A – Lacuna 5 “potente”, é uma coisa que tem potência e capacidade.

P – Na lacuna...

A – Na lacuna 6 eu botei “a Terra é um planeta” porque, porque ela gira em torno do Sol.

A – Lacuna 7 eu botei “Sol”, porque eu achei que dava certo e também porque fica perto dos planetas.

A – Na lacuna 10 eu botei “pertence”, porque é uma coisa que pertence aos outros. Assim tipo o Sol que pertence a uma propriedade dele.

P – Na la....

A – Na lacuna 11 eu botei “Saturno” por causa dos anéis dele.

A – na lacuna 12 eu botei “muito”, “muito”, porque “é” não faz sentido e “muito”fazia, por causa que dava mais sentido como: “muito possível que exista”.

A – Na lacuna 14 eu botei “ele” por causa que: “ele hoje não descoberto”, o planeta que eu tou querendo dizer.

A – Na lacuna 15 eu botei “planeta”, porque deu sentido e para, como é ?, a palavra deu muito sentido e ficou assim parecida aí eu botei.

A – Lacuna 17 eu botei “em”, porque deu sentido: “girando em sua volta”.

A – Lacuna 18 eu botei “disso”, porque deu sentido. Assim: “ mas além disso nove planetas há ainda...”.

A – Lacuna 19 eu botei “muito”, “muito”, “muitos de pequenos planetas”, aí eu respondi.

A – Na lacuna 20 eu botei que é do tamanho de rochedos. Na 19 eu botei “pequenos planetas”. Na 20, “pequenos planetas que é do tamanho de rochedos”.

A – Vinte e no... Trinta. Do, do espaço que cai...

A – Botei “estrela”, do espaço que cai na estrela porque não podem cair na Terra porque matava as pessoas que morrem na Terra.

P – Qual a lacuna?

A – Lacuna 31 “estrela”.

A – lacuna 33 “planetas” que nos rodeiam formam o sistema.

A – Lacuna 34 “solar”, porque gira em torno da Terra. Quer dizer o sol gira ... O sol gira em torno da Terra e...

P - _____.

A – Que eu disse naquela hora. Ah, me deu um branco.

ANEXO III

FITA 02 (A)

P – Protocolos verbais da pesquisa para a dissertação do aluno Antenor. É, aluna um Maria das Graças F. do Nascimento. Série: 8^a. Texto: O canto das baleias.

A – Lacuna 1 eu vou colocar “Brasil”, porque ela é cada vez mais rara no país.

A – Lacuna 2 vou colocar “baleia”, porque é o nome da raça jubarte.

A – E a outra?

A – Lacuna 3 vou colocar “metros”, porque mede... não pera aí.

P – Vá, pode dizer!

A - ... colocar “metros”, porque é o tamanho do comprimento dela.

A – Lacuna 4 vou colocar “então”, porque elas ficavam situadas em várias ilhas e lacuna 5 vou colocar “Antartida”, porque é o lugar onde elas estão.

P – Gracinha, por que é que você acha que é Antartida?

A – Porque eu vi no final do texto.

A – Lacuna 7 coloquei “neio ambiente” porque fala sobre Ibama.

P – Na lacuna...

A – Na lacuna 8 coloquei “jubarte”, porque jubarte se refere à baleias.

A – Lacuna 10 coloquei “fugindo”, porque, porque ela... refúgio...porque ela está relacionada ao verbo fugindo.

A – Na lacuna 11 coloquei “baleia”, porque se refere ao tema, né, aqui. E na lacuna 12 eu coloquei “do”, porque se refere... completa o ano, né, da boa parte do ano.

A – Na lacuna 13 eu vou colocar “em águas brasileiras”, porque está se referindo ao Brasil.

A – Na lacuna 14 eu coloquei “esse”, porque é relacionado a este, como é?

P – Ahn?

A – Para este...

P – Diga, diga aí.

A – Relacionado ao, à pergunta e “época”, porque relacionado ao passado, durante o passado.

A – Na lacuna 16 eu coloquei “baleia”, porque eles escoltaram as espécies.

A – Na lacuna 18 eu coloquei o artigo “a”, porque completa a frase.

A – Na lacuna 19 eu coloquei “baleia assassina”, porque eu vi em, em um filme.

A – Na lacuna 20 eu coloquei “o”, artigo que completa a frase.

A – Na lacuna 21 eu coloquei “vendida”, porque se relaciona a valor comercial.

A – Na lacuna 22 eu coloquei “carne”, porque ela pode ser vendida.

A – Na lacuna 23 eu coloquei “caça”, porque se relacionava à predatória, que os homens matavam.

A – Na lacuna 24 eu coloquei “com”, porque completa a frase.

A – Na lacuna 25 eu coloquei “por estinto de medo”, porque ela está fugindo dos caçadores.

A – Na lacuna 26 eu coloquei “no litoral da Antártida”, porque eu tinha colocado no começo, no passado.

A – Na lacuna 27 eu coloquei “tiro de arpão”, porque no filme que eu assisti, eles mataram com um tipo de flexa chamado arpão.

A – Na lacuna 28 eu coloquei “litoral”, porque falava anteriormente.

A – Na lacuna 29 eu coloquei “hoje”, porque completava a frase do que estava falando no passado, né?

A – Na lacuna 31 eu coloquei “baleia”, porque eles caçavam elas.

A – Na lacuna 32 eu coloquei “baleia”, porque ela retorna aos seus hábitos.

A – Na lacuna 33 eu coloquei “ela” porque completa a frase.

A – na lacuna 34 eu queria colocar “lugar”, mas não combina com “ela” em que eu coloquei na lacuna 33.

A – Na lacuna 37 eu coloquei “cientistas”, porque eles gravaram o canto das baleias.

A – Na lacuna 38 o macho emite... eu coloquei ‘gritos’, porque eles não falam, a maneira deles se comunicaram.

A – Na lacuna 42 eu coloquei “sons das baleias”, porque falava no começo.

A – Na lacuna 46 eu coloquei “um” por a sequência da frase.

P – Aluno dois: Maria Josiane Rodrigues da Silva. 8ª. Série. Texto: O canto das baleias.

A – É, vou colocar [riso] na lacuna 1 “Brasil”, porque na medida em que eu fui lendo o texto, a primeira leitura, eu achei que tinha a ver.

A – Na lacuna 2 eu vou botar “baleia”, porque o texto fala sobre baleias.

A – Vou botar na lacuna 3 “metros”, porque fala de comprimentos.

A – Na lacuna 5 vou botar “costa”, porque fala sobre litoral.

A – Na lacuna 6 vou botar “lei”, porque tem relatório.

A – Na lacuna 7 vou botar “ambiente”, porque tem meio.

A – Na lacuna 8 vou botar “baleia”, porque é a sequência.

A – na lacuna 9 vou botar “costa”, porque faz relação com o litoral.

A – Na lacuna 10 vou botar _____ porque na medida que eu fui lendo o texto tem a ver que ela voltou.

A – Na lacuna 11 vou botar “do”, porque é a sequência.

A – Na lacuna 13 vou botar “gelada”, porque ela viveu boa parte na Antártida.

A – Na lacuna 16 vou botar “um”, porque é início de frase.

A – Na lacuna 15 vou botar “temporada”, porque é o tempo que elas passaram.

A – Na lacuna 16 vou botar “baleia”, porque é a sequência.

A – Na lacuna 17 vou botar “Antártida”, porque ela viveu boa parte nesse lugar.

A – Na lacuna 18 vou botar “ao”, porque é a sequência.

A – Na lacuna 20 vou botar “algum”, porque é a sequência.

A – Na lacuna 21 vou botar “morta”, porque tem valor comercial.

A – Na lacuna 22 eu vou botar “carne”, porque é a carne que vende.

A – Na lacuna 23 vou botar “baleia”, porque é a sequência.

A – Na lacuna 24 vou botar “com”, porque é a sequência.

A – Na lacuna 25 vou botar “fugir”, porque você foge para não morrer, né.

A – Na lacuna 26 vou botar “costa”, porque tem o litoral.

A – Na lacuna 27 eu coloquei “espingarda”, porque é uma arma e eu não sei o tipo de arma que mata baleia.

A – Na lacuna 28 eu vou colocar “Brasil”, porque é a sequência e porque desde o início do texto vem falando sobre o Brasil.

A – Na lacuna 30 eu botei “extinção”, porque para não matar as baleias o governo extingue, extingue é?

P – É, extingue.

A - ...extingue as baleias, os animais.

A – Na lacuna 31 eu botei “baleia”, porque é a sequência.

A – Na lacuna 32 eu botei “baleia”, porque a baleia é a personagem do texto.

A – Na lacuna 33 eu botei...

A – Na lacuna 34 eu botei “refúgio”, porque ela se sente segura lá.

A – Na lacuna 35 eu botei “filhotes”, porque é seguro para ela e para os demais.

A – Na lacuna 37 eu botei “animais”, porque tem falando sobre baleias.

P – O que é que você colocou?

A – Na lacuna 38 eu botei “sons”, porque eles não falam, né, tem sons.

P – O que é que você colocou?

A – Na lacuna 39 eu coloquei “comunicação”, porque é através dos sons que as espécies, eles se comunicam através dos sons.

P - Por que é você botou “normalmente”?

A – Na lacuna 40 eu botei “normalmente”, porque é, sons, eu achei que tinha a ver com o texto, com a frase.

A – Na lacuna 41 eu botei “os sons”, porque é a sequência.

A – Na lacuna 42 eu botei “baleia”, porque é a sequência, fala dela.

A – Na lacuna 43 eu botei “ao”, porque é a sequência e eu achei que tinha a ver.

A – Na lacuna 44 eu coloquei “existência”, porque é, queria dizer que tinha vida na Terra.

P – Muito bem.

A – Na lacuna 45 eu botei “outros”, porque comparada a tem plural, né.

A – Na lacuna 46 eu botei “um”, porque é a sequência.

A – Na lacuna 47 eu botei “instituição”, porque tem UDN, né?

A – Na lacuna 48 eu botei “em”, porque tem sede São Paulo, né.

P – Ou seja, né, em algum lugar, né?

A – em algum lugar.

A – Na lacuna 49 botei “uma” porque tem das, uma e das, ou, foi e das de seu quase...

P – Lacuna 50.

A – Na lacuna 50 eu botei “desaparecimento”, porque tem seu quase, ela ia morrendo.

P – Suiane da Rocha Veras, aluna da 8ª. série. Vamos lá. Na lacuna...

A – Na lacuna 1 eu botei “mundo”, porque ela foi ameaçada de extinção em todo o mundo.

A – Na lacuna 2 eu botei “baleia”, porque é o nome da jubarte.

A – Na lacuna 3 eu botei “metros”, porque fala de comprimento.

A – Na lacuna 5 eu coloquei “baía”, porque fala do litoral onde a baleia se encontra.

A – Na lacuna 7 eu coloquei “meio ambiente”, porque fala do meio ambiente no Brasil.

P – Vá.

A – Eu botei “baleia” no 8 porque fala da baleia e no 9 onde a baleia vive: na água.

A – No 11 eu coloquei “baleia”, porque no texto fala sobre a baleia e no 12 porque da continuação ao texto.

A – No 13 eu coloquei “frias”, porque fala que as águas da Antártida são frias.

A – Botei no 14 “no”, porque é a continuação.

A – No 15 eu coloquei “viagem”, porque fala que no ano anterior eles fizeram um estudo.

A – No 16 eu coloquei “baleia”, porque fala dos tipos de baleia que, no texto.

A – No 18 eu coloquei “no ar” continuando o texto.

A – No 20 eu coloquei “o”, porque continua o texto.

A – Coloquei no 21 “caçada”, porque fala que as baleias são, foram, foram caçadas...

P – pelo valor.

A – Na 48 eu coloquei “em”, porque é a continuidade do texto.

A – No 49 eu coloquei “uma” porque é a continuidade do texto.

A – No 50 porque dá sentido ao texto, porque as baleias quase tinham sido mortos.

P – Aluno Francisco Lucas Marcelino dos Santos – 8ª. Série.

A – Na lacuna 1 vou botar “mundo”, porque tem uma frase dizendo: “ameaçada de extinção em todo...”, aí eu acho que a palavra é mundo.

A – Na terceira lacuna eu botei “metro”, porque antes vem dizendo quinze e depois comprimento.

A – Na lacuna 6 eu botei “nota”, porque a palavra anterior diz: divulgar e de tá divulgando tá divulgando alguma coisa.

A – Na lacuna 7 eu botei “ambiente”, porque nós estamos falando das baleias.

P – Certo! Vai!

A – Lacuna 8 eu botei “baleia”, porque o texto fala das baleias.

P – A nove?

A – Lacuna 9 “costa”, porque mais em cima no texto fala da costa brasileira.

A – Lacuna 10 “procriação”, porque ela vem para a costa para ter os seus filhotes.

A – Lacuna 11 “jubarte”, porque é o nome da baleia.

A – lacuna 12 “do” porque é a continuação da frase.

A – Lacuna 13 “brasileiras”, porque elas vinheram para o Brasil.

A – Lacuna 14 “o”, porque está começando a frase.

A – Lacuna 16 “baleias”, porque fala da espécie das baleias.

A – Lacuna 18 “a”, porque jubarte é feminino.

A – Lacuna 19 “assassinadas”, porque nos filmes tem as baleias assassinas.

A – “caçada”, lacuna 21 porque os homens caçam a baleia pelo seu valor financeiro.

A – Lacuna 22 “carne”, porque tem muito valor comercial.

A – Lacuna 23 “caça”, porque depois da lacuna vem a palavra predatória.

A – Lacuna 24 “com”, porque da continuidade a frase.

P – Agora o 25.

A – Lacuna 25 “sobrevivência”, porque dá origem à palavra anterior “instinto”.

A – Lacuna 26 “costa”, porque na frase anterior vinha dizendo que o litoral da costa também.

A – Lacuna 27 “arpão”, porque é a arma que mata as baleias.

A – Lacuna 28 “mundo”, porque eu já botei anteriormente.

A – Lacuna 30 “lei”, porque a palavra depois é internacional.

A – Lacuna 31 “baleia”, porque anteriormente vem a palavra “caça”.

A – 32 “baleia”, porque é ela que volta aos seus antigos hábitos.

A – É 35.

A – Lacuna 35 porque a baleia vem proteger seus filhotes.

A – Lacuna 34 “lugar”, porque antes vem novamente e um, aí depois vem seguro, aí para completar a frase.

A – 36 “para”, para complementar a frase.

A – Lacuna 37 “animais” por causa do seu tamanho, o tamanho das baleias.

A – Lacuna 38 “som”, porque antes de acasalar...ou...

P – Eles produzem...

A – ...eles produzem um som.

A – 39 “dança”, porque é o que mostra nos jornais.

A – Lacuna 39 “dança”, porque é o que mostra nos jornais.

A – Lacuna 41 “vários”, porque a palavra depois é “som”.

A – É, lacuna 42 ‘baleia’ para complementar a frase.

A – “outras” porque antes vem “comparado à” e depois “vem baleias”.

A – Lacuna 46 “considerado”, porque depois vem “animal extremamente dócil”.

P – Pronto.

ANEXO IV

MÃE COM MEDO DE LAGARTIXA

Ana Maria Machado

Era uma vez uma mãe... que tinha medo de lagartixa.
 No resto, era valente: ficava sozinha, cantava no escuro, tomava sopa quente.
 Era mesmo corajosa: enfrentava barata, discutia com o chefe, tomava injeção toda prosa.

De bicho de pena e de bicho de pelo, ele gostava muito. Filho dela podia ter cachorro, gato, coelho, periquito, curió, canário, porquinho-da-índia.

Nem que fosse tudo ao mesmo tempo, ela não se incomodava, até animava, mais ainda inventava.

Peixe e jabuti, também, ela deixava como ninguém. E tinha aquário redondo com peixe vermelho e tinha varanda vermelha com jabuti redondo.

Se os filhos descobrissem macaco com asa, ela era capaz de deixar em casa.

Se para uma vaca encontrassem lugar, não ia ser ela quem ia atrapalhar.

Se na área um cavalo coubesse direito, a meninada ia logo dar jeito, e ela na certa ia achar perfeito.

Mas sapo? Minhoca? Perereca? Camaleão?

Nem queria saber. Disfarçava e ia se esconder.

Os filhos explicavam:

__ Mamãe, que é que tem? Um bicho tão bonzinho, não faz nada, olha aí!

Ela olhava. Mas não gostava.

E aqueles lagartinhos nas pedras-do-sol?

__ Um bichinho à-toa, mãe, deixa de ser boba!

Mas aí ela era boba. Tão boba que no caminho da praia, pelo meio do matinho, ia pisando forte e falando alto, fazendo barulho só para assustar os lagartinhos - que saíam correndo, morrendo de medo de uma mulher tão grande e barulhenta.

Mas o medo maior era o que a mãe tinha de lagartixa.

__ Um perigo dentro de casa! Pode atacar a qualquer instante!

__ Atacar, mãe? Que idéia - ria Antônio.

__ Que gracinha, mãe. Olha aquela lagartixa lá no alto da parede - mostrava João.

__ É mesmo, branquinha e transparente, de cabeça em pé. Parece filhote de jacaré - dizia Luísa.

Não adiantava. Ela não gostava.

Um dia, resolveram pregar uma peça nela.

Na saída da escola, tinha um vendedor de bala, estalinho, pirulito e brinquedo. Brinquedos gozados: baratas e aranhas de plástico, lagartixas de mentirinha.

Compraram duas e levaram para casa. Puseram uma na gaveta, outra na prateleira, ao lado.

Quando ela chegou do trabalho e foi mudar a roupa, foi um susto. Quer dizer, primeiro foi um:

__ Ai! Me ajudem! Antônio! Luísa! João!

Depois foram dois sustos:

__ Depressa! Vem cá todo mundo!

Os meninos foram correndo. E viram a mãe tremendo.

— Uma lagartixa horrorosa! Subiu pelo meu braço e correu para a gaveta! E tem outra medonha ali na prateleira... Pelo amor de Deus, vocês peguem esses bichos horríveis, que eu não agüento nem ver!

Os meninos se olhavam enquanto ela saía:

— E lagartixa de brinquedo sobe pelo braço?

— Será que alguma de verdade?

Olharam bem. Não tinha. Só as mesmas, de brinquedo. E ela com tanto medo! Que mãe fiteira! E, ainda por cima, inventadeira...

Foram rir dela, numa grande gozação: mas chegaram na sala e não riram. Porque o que ela falou foi assim:

— Que bom que vocês estavam em casa. Vocês são tão corajosos... Fico tão orgulhosa de meus filhos que não têm medo e tomam conta de mim...

E, sentada no sofá, abraçou os três ao mesmo tempo, fechou os olhos, encostou a cabeça neles, feito menina pequena.

E eles se olharam e entenderam.

Todo mundo tem seu medo, cada um tem seu segredo. Quem parece sempre forte, no fundo é meio sem sorte: tem que agüentar bem sozinho, sem ajuda nem carinho:

— A mãe é que nem a gente.

E gente se assusta, chora, ri, fala, inventa, conta, grita e cochicha.

E pode até ter medo de lagartixa.

ANEXO V

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA
MATERIAL DE PESQUISA**

INSTRUÇÕES

Abaixo você encontrará um texto com lacunas. Tente preencher cada lacuna com a palavra que você julga ter sido omitida. Em cada lacuna você só poderá escrever uma palavra. Considere como uma só palavra os vocábulos compostos, por exemplo: "guarda-chuva", "beija-flor"; as palavras com hífen, por exemplo: "inter-relação", "pré-fabricado"; os verbos com oblíquos, por exemplo: "vê-lo", "fazer-se". Tente preencher cada lacuna. Não tenha medo de arriscar. Você pode pular algumas lacunas se não conseguir preenchê-las da primeira vez. Mas volte a elas depois e tente novamente. Os erros de ortografia não serão considerados.

MÃE COM MEDO DE LAGARTIXA

Ana Maria Machado

Era uma vez uma mãe... que tinha medo de lagartixa.

No resto, era valente: ficava sozinha, cantava no escuro, tomava sopa quente.

Era mesmo corajosa: enfrentava barata, discutia com o chefe, tomava injeção toda prosa.

De bicho de pena e de bicho de pelo, ele gostava muito. Filho dela podia ter cachorro, gato, coelho, periquito, curió, canário, porquinho-da-índia.

Nem que fosse tudo ao mesmo tempo, ela não se incomodava, até animava, mais ainda inventava.

Peixe e _____, também, ela deixava como _____. E tinha aquário redondo _____ peixe vermelho e tinha _____ vermelha com jabuti redondo.

_____ os filhos descobrissem macaco _____ asa, ela era capaz _____ deixar em casa.

Se _____ uma vaca encontrassem lugar, _____ ia ser ela quem _____ atrapalhar.

Se na área _____ cavalo coubesse direito, a _____ ia logo dar jeito, _____ ela na certa ia _____ perfeito.

Mas sapo? Minhoca? _____? Camaleão?

Nem queria saber. _____ e ia se esconder.

_____ filhos explicavam:

__ Mamãe, que _____ que tem? Um bicho _____ bonzinho, não faz nada, _____ aí!

Ela olhava. Mas _____ gostava.

E aqueles lagartinhos _____ pedras-do-sol?

__ Um bichinho _____ toa, mãe, deixa de _____ boba!

Mas aí ela _____ boba. Tão boba que _____ caminho da praia, pelo _____ do matinho, ia pisando _____ e falando alto, fazendo _____ só para assustar os _____ - que saíam correndo, morrendo _____ medo de uma mulher _____ grande e barulhenta.

Mas _____ medo maior era o _____ a mãe tinha de _____.

__ Um perigo dentro de _____! Pode atacar a qualquer _____!

__ Atacar, mãe? Que idéia - _____ Antônio.

__ Que gracinha, mãe. _____ aquela lagartixa lá no _____ da parede - mostrava

João.

__ _____ mesmo, branquinha e transparente, _____ cabeça em pé. Parece filhote de _____ - dizia Luísa.

Não adiantava. _____ não gostava.

Um dia, resolveram _____ uma peça nela.

Na _____ da escola, tinha um _____ de bala, estalinho, pirulito e _____.

Brinquedos gozados: baratas e aranhas de _____, lagartixas de mentirinha.

Compraram duas e _____ para casa. Puseram uma na gaveta, outra na prateleira, ao lado.

Quando ela chegou do trabalho e foi mudar a roupa, foi um susto. Quer dizer, primeiro foi um:

__ Ai! Me ajudem! Antônio! Luísa! João!

Depois foram dois sustos:

__ Depressa! Vem cá todo mundo!

Os meninos foram correndo. E viram a mãe tremendo.

__ Uma lagartixa horrorosa! Subiu pelo meu braço e correu para a gaveta! E tem outra medonha ali na prateleira... Pelo amor de Deus, vocês peguem esses bichos horríveis, que eu não agüento nem ver!

Os meninos se olhavam enquanto ela saía:

__ E lagartixa de brinquedo sobe pelo braço?

__ Será que alguma de verdade?

Olharam bem. Não tinha. Só as mesmas, de brinquedo. E ela com tanto medo! Que mãe fiteira! E, ainda por cima, inventadeira...

Foram rir dela, numa grande gozação: mas chegaram na sala e não riram. Porque o que ela falou foi assim:

__ Que bom que vocês estavam em casa. Vocês são tão corajosos... Fico tão orgulhosa de meus filhos que não têm medo e tomam conta de mim...

E, sentada no sofá, abraçou os três ao mesmo tempo, fechou os olhos, encostou a cabeça neles, feito menina pequena.

E eles se olharam e entenderam.

Todo mundo tem seu medo, cada um tem seu segredo. Quem parece sempre forte, no fundo é meio sem sorte: tem que agüentar bem sozinho, sem ajuda nem carinho:

__ A mãe é que nem a gente.

E gente se assusta, chora, ri, fala, inventa, conta, grita e cochicha.

E pode até ter medo de lagartixa.

ANEXO VI

A INVENÇÃO DA LARANJA

Fernando Sabino

Nem todos sabem que a laranja, fruta cítrica, suculenta e saborosa, foi inventada por um grande industrial americano, cujo nome prefiro calar, mas em circunstâncias que merecem ser contadas.

Começou sendo chupada às dúzias por este senhor, então, um simples molecote de fazenda no interior da Califórnia. Com o correr dos anos o molecote virou moleque e o moleque virou homem, passando por todas as fases lírico-vegetativas a que se sujeita uma juventude transcorrida à sombra dos laranjais: apaixonou-se pela filha do dono da fazenda, meteu-se em peripécias amorosas que inspiraram dois filmes em Hollywood e que culminaram nas indefectíveis flores de laranjeira, até que um dia, para encurtar, viu-se ele próprio casado, com uma filha que outros moleques cobiçavam, e dono absoluto da plantação.

Passou a vender laranjas. Como, porém, invencível fosse a concorrência de outras fazendas mais prósperas e a sua assim não prosperasse, resolveu um dia dar o grande passo que foi o segredo do sucesso do inventor da Coca-Cola, resumido num sábio conselho que lhe deram: engarrafe-a. Impressionado com essa história, resolveu engarrafar suas laranjas.

Pior foi a emenda que o soneto, no caso a garrafa que a própria casca: depois de empatar todo o seu dinheiro numa moderna e gigantesca aparelhagem de espremer laranjas, que dava conta não só da sua, mas da produção de todos os outros plantadores da região, que passou a comprar, verificou que a garrafa não era o recipiente ideal para o suco assim obtido - não só porque o preço dela não compensasse, mas também e principalmente porque o vidro não preservava devidamente as qualidades naturais do produto em estoque, o qual acabava azedando, com o correr do tempo. Tinha mania da perfeição, o nosso homem, a despeito do gênio já de si um pouco azedo - perfeição essa que, tornada realidade pela eficiência da indústria moderna e possibilitada pelas virtudes alimentícias da própria fruta, levou-o à prosperidade que ele hoje, sem trocadilho, desfruta.

Tendo, pois, implicado com a garrafa, e disposto a fazer chegar ao consumidor o suco de laranja com todo o cítrico frescor que a fruta diretamente chupada propicia, houve por bem que enlatá-lo seria a solução. Lamentável engano! Cedo percebeu que o produto assim acondicionado apresentava, entre outras desvantagens, a de não dar lucro nenhum. Mas, o que era pior, para que o líquido em conserva não adquirisse, com o correr do tempo, aquele sabor característico dos alimentos enlatados, tornava-se necessário adicionar-lhe alguns ingredientes químicos - o que, evidentemente, ia de encontro à mais específica das virtudes do seu produto, que era a de ser natural.

Experimentou então as caixinhas de papelão parafinado, sem tampa, mas tão-somente com um pequeno orifício, obturado, pelo qual o consumidor introduziria um canudinho, podendo assim beneficiar-se do produto sem que este se expusesse aos efeitos nocivos a que o sujeitam as mudanças de recipiente. Logo verificou, porém, que esta embalagem também apresentava sérias desvantagens, como a da sua fragilidade, quando submetida aos rigores do transporte em grande escala de cidade para cidade.

Depois de tentar sem resultado todas as espécies de receptáculos existentes, desde os de madeira aos de matéria plástica, já começava a desanimar, quando lhe chamou a atenção a quantidade de casca de laranja que sua fábrica confiava diariamente à eficiência expedita dos lixeiros. Talvez a idéia tenha nascido apenas da necessidade de aliviar o trabalho deles,

diminuindo o lixo e aumentando o lucro - o certo é que se pôs a cismar numa forma de aproveitar tamanha quantidade de cascas (sabia, por experiência, que ao consumidor desagradavam as laranjas espremidas com casca) quando tal cisma se ligou à outra, antiga, relativa ao recipiente - e a idéia nasceu. Então imaginou, encomendou e mandou instalar uma aparelhagem completamente nova, destinada a extrair apenas o miolo da laranja através de um orifício, sem inutilizar-lhe casca. Em pouco apareciam no mercado as primeiras laranjas contendo no seu interior o suco já espremido.

A idéia não foi avante. Para que a casca, assim transformada em recipiente, não murchasse em poucos dias, tornava-se necessário um beneficiamento artificial extremamente dispendioso que garantisse o permanente frescor do caldo como só a película natural dos gomos até então fora capaz. Eis que o nosso grande industrial descobre repentinamente que o suco, para se manter fresco e natural, deverá ser conservado no interior dos próprios gomos, inventando assim o melhor acondicionamento que jamais tivera a ventura de imaginar para o seu produto. Com a grande vantagem, entre tantas outras, de poder ir diretamente da árvore ao consumidor, o que assegurava um mínimo de trabalho e um máximo de rendimento.

Deslumbrado com sua invenção, correu à repartição pública mais próxima e encaminhou um pedido de patente. Tempos mais tarde vendeu-a juntamente com sua aparelhagem e seus laranjais a um próspero fazendeiro da vizinhança, mudou-se para Nova York e com o dinheiro comprou um rico apartamento em Park Avenue, onde, dizem, vive muito feliz, chupando laranja o dia todo.

ANEXO VII

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA
MATERIAL DE PESQUISA**

INSTRUÇÕES

Abaixo você encontrará um texto com lacunas. Tente preencher cada lacuna com a palavra que você julga ter sido omitida. Em cada lacuna você só poderá escrever uma palavra. Considere como uma só palavra os vocábulos compostos, por exemplo: "guarda-chuva", "beija-flor"; as palavras com hífen, por exemplo: "inter-relação", "pré-fabricado"; os verbos com oblíquos, por exemplo: "vê-lo", "fazer-se". Tente preencher cada lacuna. Não tenha medo de arriscar. Você pode pular algumas lacunas se não conseguir preenchê-las da primeira vez. Mas volte a elas depois e tente novamente. Os erros de ortografia não serão considerados.

A INVENÇÃO DA LARANJA

Fernando Sabino

Nem todos sabem que a laranja, fruta cítrica, suculenta e saborosa, foi inventada por um grande industrial americano, cujo nome prefiro calar, mas em circunstâncias que merecem ser contadas.

Começou sendo chupada às dúzias por este senhor, então, um simples molecote de fazenda no interior da Califórnia. Com o correr dos anos o molecote virou moleque e o moleque virou homem, passando por todas as fases lírico-vegetativas a que se sujeita uma juventude transcorrida à sombra dos laranjais: apaixonou-se pela filha do dono da fazenda, meteu-se em peripécias amorosas que inspiraram dois filmes em Hollywood e que culminaram nas indefectíveis flores de laranjeira, até que um dia, para encurtar, viu-se ele próprio casado, com uma filha que outros moleques cobiçavam, e dono absoluto da plantação.

Passou a vender laranjas. Como, porém, invencível fosse _____ concorrência de outras fazendas _____ prósperas e a sua _____ não prosperasse, resolveu um _____ dar o grande passo _____ foi o segredo do _____ do inventor da Coca-Cola, _____ num sábio conselho que _____ deram: engarrafe-a. Impressionado com _____ história, resolveu engarrafar suas _____.

Pior foi a emenda _____ o soneto, no caso _____ garrafa que a própria _____: depois de empatar todo _____ seu dinheiro numa moderna _____ gigantesca aparelhagem de espremer _____, que dava conta não _____ da sua, mas da _____ de todos os outros _____ da região, que passou _____ comprar, verificou que a _____ não era o recipiente _____ para o suco assim _____ - não só porque o _____ dela não compensasse, mas _____ e principalmente porque o _____ não preservava devidamente as _____ naturais do produto em _____, o qual acabava azedando, _____ o correr do tempo. _____ mania da perfeição, o _____ homem, a despeito do _____ já de si um _____ azedo - perfeição essa que, _____ realidade pela eficiência da _____ moderna e

possibilitada pelas _____ alimentícias da própria fruta, _____ à prosperidade que ele _____, sem trocadilho, desfruta.

Tendo, _____, implicado com a garrafa, _____ disposto a fazer chegar _____ consumidor o suco de _____ com todo o cítrico _____ que a fruta diretamente _____ propicia, houve por bem _____ enlatá-lo seria a solução. _____ engano! Cedo percebeu que _____ produto assim acondicionado apresentava, _____ outras desvantagens, a de _____ dar lucro nenhum. Mas, _____ que era pior, para _____ o líquido em conserva não adquirisse, com o correr do tempo, aquele sabor característico dos alimentos enlatados, tornava-se necessário adicionar-lhe alguns ingredientes químicos - o que, evidentemente, ia de encontro à mais específica das virtudes do seu produto, que era a de ser natural.

Experimentou então as caixinhas de papelão parafinado, sem tampa, mas tão-somente com um pequeno orifício, obturado, pelo qual o consumidor introduziria um canudinho, podendo assim beneficiar-se do produto sem que este se expusesse aos efeitos nocivos a que o sujeitam as mudanças de recipiente. Logo verificou, porém, que esta embalagem também apresentava sérias desvantagens, como a da sua fragilidade, quando submetida aos rigores do transporte em grande escala de cidade para cidade.

Depois de tentar sem resultado todas as espécies de receptáculos existentes, desde os de madeira aos de matéria plástica, já começava a desanimar, quando lhe chamou a atenção a quantidade de casca de laranja que sua fábrica confiava diariamente à eficiência expedita dos lixeiros. Talvez a idéia tenha nascido apenas da necessidade de aliviar o trabalho deles, diminuindo o lixo e aumentando o lucro - o certo é que se pôs a cismar numa forma de aproveitar tamanha quantidade de cascas (sabia, por experiência, que ao consumidor desagradavam as laranjas espremidas com casca) quando tal cisma se ligou à outra, antiga, relativa ao recipiente - e a idéia nasceu. Então imaginou, encomendou e mandou instalar uma aparelhagem completamente nova, destinada a extrair apenas o miolo da laranja através de um orifício, sem inutilizar-lhe casca. Em pouco apareciam no mercado as primeiras laranjas contendo no seu interior o suco já espremido.

A idéia não foi avante. Para que a casca, assim transformada em recipiente, não murchasse em poucos dias, tornava-se necessário um beneficiamento artificial extremamente dispendioso que garantisse o permanente frescor do caldo como só a película natural dos gomos até então fora capaz. Eis que o nosso grande industrial descobre repentinamente que o suco, para se manter fresco e natural, deverá ser conservado no interior dos próprios gomos, inventando assim o melhor acondicionamento que jamais tivera a ventura de imaginar para o seu produto. Com a grande vantagem, entre tantas outras, de poder ir diretamente da árvore ao consumidor, o que assegurava um mínimo de trabalho e um máximo de rendimento.

Deslumbrado com sua invenção, correu à repartição pública mais próxima e encaminhou um pedido de patente. Tempos mais tarde vendeu-a juntamente com sua aparelhagem e seus laranjais a um próspero fazendeiro da vizinhança, mudou-se para Nova York e com o dinheiro comprou um rico apartamento em Park Avenue, onde, dizem, vive muito feliz, chupando laranja o dia todo.

ANEXO VIII

O MENINO E A CIDADE GRANDE

Folinha de S. Paulo, 20.05.93

Quando Renato deixou o interior para estudar na cidade, não sabia dos grandes perigos que iria ter de enfrentar nas ruas.

Tia Sinhá avisou , explicou tudinho sobre os perigos do trânsito mas nem isso evitou os sustos do Renato.

— Cuidado, Renato. Toda a cidade grande é trepidante, é fria, é cruel. As pessoas passam pelas ruas, mas não se cumprimentam, não se respeitam, não se amam.

— Mas por que, tio? Lá no interior as pessoas não são assim.

— É, mas aqui é diferente. Todos vivem falando alto para se fazerem ouvir, vivem correndo para chegar a lugar nenhum. Estão sempre com pressa. Quando vão para o trabalho, para a escola e mesmo quando vão divertir-se.

Pode ser segunda-feira, sábado ou domingo, feriado, dia de chuva, dia de sol, eles correm. Às vezes, quando param, é para morrer. Por isso, não se descuide ao atravessar as ruas. Se tiver qualquer dificuldade, peça ajuda ao policial de trânsito. Não converse com estranhos, não entre em carros desconhecidos. E não corra também, nem beba coisa alguma que lhe ofereçam fora de casa e da escola.

Renato despediu-se do tio e foi com Turuca até a esquina.

Tentou atravessar e levou o maior susto de sua vida. Os carros passavam em alta velocidade. Todos corriam e buzonavam como loucos, sem respeito algum para com os pedestres que, como ele, também queriam atravessar. Uns corriam, passando pelos veículos que rangiam seus freios de maneira assustadora.

Gritos, palavrões e sopapos foi o que Renato viu. Igualzinho aos filmes violentos de "bang-bang", da televisão - pensou. Só faltava mesmo o revólver.

Se continuasse ali, perderia a aula. Então, sem pensar, Renato disparou a correr pelo meio da rua. Ficou tão apavorado que seus joelhos tremiam. Tio Olavo tinha razão - disse com seus botões.

Foi uma brecaada daquelas! Por pouco Renato não perdeu a vida. Não fosse o policial de trânsito e ele já teria virado anjinho.

— Desculpe, seu guarda, gaguejou. Eu queria atravessar, eu estava atrasado.

— Nunca mais procure fazer isso, meu filho - explicou o policial de trânsito. Primeiro procure atravessar onde existe semáforo e faixa de segurança. Procure educar-se para ser um cidadão exemplar amanhã.

E pra sua maior segurança, leia este manual que o ensinará a ser, desde já, um bom pedestre, um bom motorista, respeitando as leis de trânsito e aos seus semelhantes.

Renato limpou os joelhos, a mala que caíra, levou Turuca para casa. E quando foi atravessar a rua novamente, procurou o semáforo e atravessou tranquilamente com o sinal verde (Siga) na faixa de segurança.

Por sorte na escola era dia de fazer lição sobre os perigos das ruas, sobre o comportamento dos pedestres, da população em geral, para educá-la a alcançar a segurança, o respeito e o bem comum dentro de suas comunidades.

À noitinha leu todo o manual que o guarda lhe dera.

Assim, Renato compreendeu que respeitando as leis do trânsito, não é tão difícil viver numa cidade grande. E que o policial de trânsito é mesmo um amigão, o anjo protetor das crianças. E sobretudo compreendeu que é muito importante voltar para casa vivo!

ANEXO IX

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA
MATERIAL DE PESQUISA**

INSTRUÇÕES

Abaixo você encontrará um texto com lacunas. Tente preencher cada lacuna com a palavra que você julga ter sido omitida. Em cada lacuna você só poderá escrever uma palavra. Considere como uma só palavra os vocábulos compostos, por exemplo: "guarda-chuva", "beija-flor"; as palavras com hífen, por exemplo: "inter-relação", "pré-fabricado"; os verbos com oblíquos, por exemplo: "vê-lo", "fazer-se". Tente preencher cada lacuna. Não tenha medo de arriscar. Você pode pular algumas lacunas se não conseguir preenchê-las da primeira vez. Mas volte a elas depois e tente novamente. Os erros de ortografia não serão considerados.

O MENINO E A CIDADE GRANDE

Folinha de São Paulo

Quando Renato deixou o interior para estudar na cidade, não sabia dos grandes perigos que iria ter de enfrentar nas ruas.

Tia Sinhá avisou , explicou _____ sobre os perigos do _____ mas nem isso evitou _____ sustos do Renato.

__ Cuidado, _____. Toda a cidade grande _____ trepidante, é fria, é _____. As pessoas passam pelas _____, mas não se cumprimentam, _____ se respeitam, não se _____.

__ Mas por que, tio? _____ no interior as pessoas _____ são assim.

__ É, mas _____ é diferente. Todos vivem _____ alto para se fazerem _____, vivem correndo para chegar _____ lugar nenhum. Estão sempre _____ pressa. Quando vão para o _____, para a escola e _____ quando vão divertir-se.

Pode _____ segunda-feira, sábado ou domingo, _____, dia de chuva, dia _____ sol, eles correm. Às _____, quando param, é para _____. Por isso, não se _____ ao atravessar as ruas. _____ tiver qualquer dificuldade, peça _____ ao policial de trânsito. _____ converse com estranhos, não _____ em carros desconhecidos. E

_____ corra também, nem beba _____ alguma que lhe ofereçam _____ de casa e da _____.

Renato despediu-se do tio _____ foi com Turuca até _____.

Tentou atravessar e levou _____ maior susto de sua _____. Os carros passavam em _____ velocidade. Todos corriam _____ buzonavam como loucos, sem _____ algum para com os _____ que, como ele, também _____ atravessar. Uns corriam, passando _____ veículos que rangiam seus _____ de maneira assustadora.

Gritos, _____ e sopapos foi o _____ Renato viu. Igualzinho aos _____ violentos de "bang-bang" da _____ - pensou. Só faltava mesmo _____ revólver.

Se continuasse ali, _____ a aula. Então, sem _____, Renato disparou a correr pelo meio da rua. Ficou tão apavorado que seus joelhos tremiam. Tio Olavo tinha razão - disse com seus botões.

Foi uma brecada daquelas! Por pouco Renato não perdeu a vida. Não fosse o policial de trânsito e ele já teria virado anjinho.

__ Desculpe, seu guarda, gaguejou. Eu queria atravessar, eu estava atrasado.

__ Nunca mais procure fazer isso, meu filho - explicou o policial de trânsito. Primeiro procure atravessar onde existe semáforo e faixa de segurança. Procure educar-se para ser um cidadão exemplar amanhã.

E pra sua maior segurança, leia este manual que o ensinará a ser, desde já, um bom pedestre, um bom motorista, respeitando as leis de trânsito e aos seus semelhantes.

Renato limpou os joelhos, a mala que caíra, levou Turuca para casa. E quando foi atravessar a rua novamente, procurou o semáforo e atravessou tranqüilamente com o sinal verde (Siga) na faixa de segurança.

Por sorte na escola era dia de fazer lição sobre os perigos das ruas, sobre o comportamento dos pedestres, da população em geral, para educá-la a alcançar a segurança, o respeito e o bem comum dentro de suas comunidades.

À noitinha leu todo o manual que o guarda lhe dera.

Assim, Renato compreendeu que respeitando as leis do trânsito, não é tão difícil viver numa cidade grande. E que o policial de trânsito é mesmo um amigão, o anjo protetor das crianças. E sobretudo compreendeu que é muito importante voltar para casa vivo!

ANEXO X

ANEXO XI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

MATERIAL DE PESQUISA

INSTRUÇÕES

Abaixo você encontrará um texto com lacunas. Tente preencher cada lacuna com a palavra que você julga ter sido omitida. Em cada lacuna você só poderá escrever uma palavra. Considere como uma só palavra os vocábulos compostos, por exemplo: "guarda-chuva", "beija-flor"; as palavras com hífen, por exemplo: "inter-relação", "pré-fabricado"; os verbos com oblíquos, por exemplo: "vê-lo", "fazer-se". Tente preencher cada lacuna. Não tenha medo de arriscar. Você pode pular algumas lacunas se não conseguir preenchê-las da primeira vez. Mas volte a elas depois e tente novamente. Os erros de ortografia não serão considerados.

REDASSÃO, UM ATO DE EX-CREVER

Prova de redação de Ouriço Jr., incluído entre os 8% dos vestibulandos que ainda conseguem pensar alguma coisa, em ordem:

Tema: "São frequentes os comentários sobre a falta de hábito de leitura dos jovens. Como você vê este problema? Que fatores estarão dificultando o encontro dos jovens com o livro?"

Como eu vejo este _____? Eu não vejo. Num _____ com nada quem andou _____ por aí que nós _____ temos o hábito de _____. A gente não tem _____ por causa que ninguém _____ pros jovens. Uma vez, _____ 1977 eu entrei numa _____ e só tinha livro _____ adulto e pra criança. _____ eu pedi um livro _____ mim e o vendedor _____ um, dum cara chamado _____ Cruzeiro que morava numa _____ deserta e teve um _____ com um índio. Aí _____ disse pro vendedor: escuta _____ irmão, isso não tem _____ a ver, eu moro _____ Barata Ribeiro e não _____ índio em Copacabana.

Acho _____ os jovens e os _____ transaram um encontro errado: _____ jovens foram prum lado _____ os livros pro outro. _____ os adultos é que _____

responder a essa pergunta. _____ vocês, caras, que são _____ não sabem, se soubessem _____ tavam perguntando, que dirá _____ que nunca li nem _____ livro de cheque. Aliás, _____ achando esse tema muito _____. Livro não tá com _____. Meu avô me disse _____ o mundo era muito _____ quando não havia livros. _____ astecas nunca leram um _____ e fizeram uma civilização _____. Os incas também nunca _____ numa livraria. Deviam mais _____ pegar esses caras que _____ metem a escrever livros _____ jogar na lavoura. Se _____ cada página de livro _____ plantado um pé de _____ tava resolvido o problema _____ fome. Depois que todo _____ acabasse de comer aí _____ a gente ia fazer a digestão lendo um livrinho que podia ser, deixa eu ver se me lembro de algum? Ah, sim, podia ser o Livro de Ouro da minha avó.

Acho também que a falta de hábito de leitura é por causa que ler não é fácil. Ler é uma transa muito complicada. Tanto é, que no Brasil tem mais de 50 milhões de pessoas que não sabem ler. A gente tinha que mudar esse alfabeto. Fazer umas letras e umas palavras que o analfabeto também pudesse entender. Esse alfabeto é muito careta, antigão e quadrado. O mundo mudou muito nestas últimas décadas só o alfabeto continua o mesmo. Eu não agüento mais. A televisão que começou muito depois do livro tá mandando ver. Há dez anos que a gente tem tevê a cores. O livro continua em preto e branco. A gente abre, é aquela coisa monótona, as páginas brancas e as letrinhas pretas. Só a capa é que é bonita. Por isso eu gosto de ler capa de livro. Acho que os jovens iam ler muito mais se os livros só tivessem capa.