

ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA

Nadja da Costa Ribeiro Moreira

1.0 — O PROCESSO DA LEITURA

Tradicionalmente o processo de apreensão da mensagem de um autor vem sendo chamado de compreensão, concebida como um conjunto de habilidades exigidas do leitor para entender o autor. Geralmente essas habilidades são especificadas como: distinguir a idéia principal, apontar detalhes, ordenar fatos ou idéias em seqüência, dar o significado de palavras em contextos. Supõe-se que se o leitor tem capacidade de aplicar estas habilidades na leitura de um texto, ele será capaz de compreendê-lo.

Entretanto, pesquisas voltadas para o desenvolvimento da compreensão parecem indicar que esta concepção tradicional da compreensão é inadequada, uma vez que a compreensão envolve o processamento cognitivo do discurso, que não é referido diretamente através das habilidades de classificação da informação acima citadas. Estas são apenas uma manifestação, um produto do processamento cognitivo da linguagem, que se dá internamente. As habilidades representam aquilo que é produzido como resultado da compreensão.

Sob o ponto de vista psicolingüístico, são os traços ou as características da língua que provêm a informação sobre a qual opera o processo de compreensão (Bormuth, 1969). Em outras palavras, para desenvolver-se a compreensão na leitura, é necessário tratar-se a obtenção de informação mais como um modo de desvendar a tessitura lingüística do que como um mecanismo de coletar as informações expostas; ainda, é necessário que o professor atente não só para a

focalização de determinada informação mas, sobretudo, para o processo de obter esta informação.

Partindo desses pressupostos, Hittleman (1978) sugere técnicas que auxiliam o aluno a adotar estratégias de predição e estratégias de leitura e compreensão de frases, parágrafos, textos, a fim de que possa tornar-se um leitor independente.

2.0 — ESTRATÉGIAS DE PREDIÇÃO

A atividade de predição dirige a atenção do aluno para a informação fornecida pela língua e ajuda-o a estabelecer propósitos para a leitura, já que o ato de predizer concebe-se como a avaliação sistemática de alternativas e a seleção daquelas que melhor combinam com as expectativas do leitor em relação ao significado do autor. Torna-se evidente, então, que quanto menos o leitor conhecer o assunto tratado no texto e quanto menos preparado cognitivamente estiver para processar os dados lingüísticos e as características estilísticas do autor, maiores serão as dificuldades e mais numerosas as incorreções nas predições.

A utilização de estratégias de predição permite ao aluno crescer em sua capacidade de leitura independente, pois o professor, em vez de estruturar-lhe totalmente a ação, delega-lhe maiores responsabilidades quanto à seleção da informação relevante e ao estabelecimento de perguntas pertinentes.

A fim de iniciar o aluno na operação de predizer, o professor deverá considerar três fases, sucessivas e interligadas:

1) *O ato de inquirir.* Nesta fase a ação do professor deve voltar-se para a ativação do pensamento do aluno. Exemplos de perguntas do professor:

- Você acha que esta história é sobre quê?
- Quem serão os personagens da história?
- Onde você pensa que ocorre a história?
- Considerando o título, o que você acha que vai ser contado?
- Você tem interesse em saber o que se passa nesta história? Por quê?
- Que problema vai ser colocado?

— Como o autor abordará este problema?

— De que justificações, explicações, analogias ele vai se valer? A ação do aluno é predizer, isto é, tentar estabelecer propósitos para a leitura.

2) *O processamento da informação.* Aí, a ação do professor é explorar o pensamento do aluno, após este ter lido alguma parte do texto. Exemplos de perguntas que orientam o processamento da informação:

— Após ter lido este trecho, que perguntas você pode fazer sobre a história? Por que pergunta isto?

— Por que você acha que vai ocorrer isto?

— Você está gostando da história? Por quê?

— Você continua pensando agora o que pensou antes de ler a história?

— O problema colocado corresponde ao que você previu?

— O autor abordou o problema do modo que você previu? A ação do aluno é ler, captar as idéias.

3) *A avaliação das respostas.* A ação do professor dirige-se para a solicitação de evidências, isto é, informações textuais que comprovem as respostas preditivas. Exemplos de perguntas:

— Tente provar o que você disse.

— Quais as palavras do autor que confirmam a sua idéia?

— Verifique se suas suposições estão certas.

A ação do aluno é comprovar, testar suas próprias respostas.

Resumindo:

1ª fase: O ato de inquirir:

Ação do aluno: predizer (estabelecimento de propósitos).

Ação do professor: ativar o pensamento (O que você acha?).

2ª fase: O processamento da informação:

Ação do aluno: ler (captação das idéias).

Ação do professor: explorar o pensamento (Por que você acha assim?).

3ª fase: A validação das respostas:

Ação do aluno: comprovar (testagem das respostas).

Ação do professor: requerer evidência (Prove o que diz!).

Essas três fases devem orientar a leitura de parágrafos, textos, livros, nas séries do 1º grau, sobretudo nas do 1º grau

menor, a fim de que o aluno possa desde cedo encarar a leitura como um empreendimento ativo, pleno de propósito, de finalidade, tornando-se consciente de que o ato de ler é uma tentativa de encontro entre dois propósitos: o do autor e o do leitor. Um encontro mediado pela mensagem textual. O aluno vai ler a história, o texto, baseado nos propósitos por ele estabelecidos a partir do que ele percebeu ter sido o propósito do autor para escrevê-lo.

Nesse tipo de orientação as "palavras novas" não são apresentadas ao aluno. É importante que ele possa usar suas estratégias de reconhecimento (ver mais adiante). Fornecer, antes da leitura do texto, o significado de palavras desconhecidas é privar o aluno de tentar descobrir por si mesmo o sentido destas palavras. Se depois de ler, o aluno for malsucedido em reconhecer o significado de palavras, o professor, junto com ele, poderá explorar por que a palavra não foi compreendida.

3.0 — ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO

3.1 — *O reconhecimento do Significado de Palavras*

Algumas conclusões de investigações sobre como se processa o reconhecimento do significado de palavras evidenciam que:

1. O reconhecimento de palavras individuais só ocorre após a compreensão da mensagem.

2. As estratégias voltadas para o desenvolvimento da percepção do contexto, o uso do dicionário, a análise do processo de formação da palavra e de seus elementos estruturais são bastante úteis ao desenvolvimento da habilidade de reconhecimento do significado de palavras.

3. A posição da palavra, a sua classe gramatical, as estruturas gramaticais em que ela é encontrada são variáveis que auxiliam na determinação do significado de palavras desconhecidas.

4. Embora o contexto determine o significado de palavras, ele nem sempre o revela, pois, o que é revelado é tão-somente um dos significados da palavra. Desde que nenhuma palavra tem um significado fixo e inalterável, nenhum contexto cobrirá suficientemente todos os seus significados.

5. Raramente o contexto esclarece o significado exato de uma palavra. Porém, provê indícios que podem ajudar o leitor a inferir a significação de palavras desconhecidas.

6. O crescimento do vocabulário através da recorrência ao contexto é lento e gradativo.

7. A recorrência ao contexto pode ser treinada pelo uso dos indícios contextuais e pelas aplicações da técnica de "cloze" (sobre esta falaremos em outro texto).

3.1.1. — *Indícios Contextuais*

Indícios contextuais são elementos encontrados no texto que ajudam o leitor a determinar o possível significado de uma palavra desconhecida.

De acordo com Deighton (1959), o contexto pode revelar o possível significado de palavras através de:

1) *Definição*: "Enunciação dos atributos essenciais e exclusivos de uma coisa de modo que ela fique conhecida, distinguindo-se das demais" (Antenor Nascentes). Numa definição geralmente aparecem os verbos "ser", "chamar-se", "denominar-se".

Ex.: O *hipocampo* é um monstro mitológico, metade cavalo, metade peixe.

2) *Exemplo*: Coisa semelhante àquela que se trata. Os exemplos são freqüentemente introduzidos por expressões tais como: "por exemplo", "como", "tal como" etc.

Ex.: Antigos *anfiteatros*, como o Coliseu dos romanos, ainda hoje atraem turistas.

3) *Modificadores*: Palavras ou orações que tenham por função modificar, determinar, caracterizar outras palavras. Funcionam como modificadores os adjetivos, as orações adjetivas, os apostos, os advérbios, as orações adverbiais.

Ex.: "O abade Rousselot, ao descrever o falar de *Cellofrouin*, sua terra natal, percebeu que o ouvido não era suficiente para uma análise científica dos sons da fala" (Mirador, p. 4757).

4) *Recolocação*: Repetição ou reposição da informação a fim de caracterizar, explicitar, individualizar algo que foi dito. Na recolocação são usados apostos, sinônimos, termos afins, antônimos ou termos que se opõem, travessões, expressões tais como "isto é", "a saber", "em outras palavras", "quer dizer" etc.

Ex.: Em *conglomerados*, isto é, arenitos grosseiros consolidados, a água se movimenta mais rapidamente do que em arenito mais fino.

5) *Estruturas Paralelas*: Orações ou sintagmas que possuem uma mesma estrutura gramatical ou semântica. O paralelismo pode possibilitar a inferência do significado de termos desconhecidos nele inclusos.

Ex.: "Foi cair sobre o índio, apoiado nas largas patas de detrás, com o corpo direito, as garras estendidas para degolar a sua vítima, os dentes prontos a cortar-lhe a *jugular*." (José de Alencar. *O Guarani*. Edição comemorativa do centenário de morte do autor. Rio, José Olympio, 1977, p. 19).

6) *Conectivos*: Conjunções subordinativas ou coordenativas podem funcionar como pistas para a descoberta do significado de palavras.

Ex.: Embora o peixe estivesse *nauseante*, a carne parecia apetitosa.

7) *Repetição de Palavras-Chave*: Às vezes um escritor repete uma palavra desconhecida ao longo de um parágrafo ou texto. Cada vez que a palavra é repetida, novas informações sobre ela são emitidas.

Ex.: "No Brasil e nos países de origem alemã, usa-se a unidade *mache*. As águas radioativas brasileiras possuem de 10 a 30 maches em média. Acima de 50 maches a água não é recomendável, podendo ser prejudicial a organismos sensíveis." (Mirador, p. 4777.)

3.1.2 — Perguntas para o Reconhecimento do Significado de Palavras

As perguntas do professor são de grande valor para o desenvolvimento da habilidade do significado de palavras, frases, parágrafos e textos.

As perguntas que ajudam o reconhecimento do significado de palavras, além de abordar indícios contextuais, podem referir-se a aspectos sintáticos e semânticos (posição, relações funcionais e valor) e a aspectos morfológicos (classe gramatical e elementos de formação).

São exemplos de perguntas que ajudam o reconhecimento do significado de palavras: (*)

(*) Perguntas sugeridas por Hittleman, 1978, p. 289.

— A palavra desconhecida parece ser o “quem” ou o “que” da frase?

— A palavra desconhecida parece indicar “o que está sendo feito”?

— Parece significar “que tipo de coisa algo é”?

— Parece indicar “como” alguma coisa é?

— Parece significar “como”, “quantas vezes”, “durante quanto tempo” algo acontece?

— O significado da palavra pode ser retirado de “exemplos” ou “razões” expressas no parágrafo?

— A posição da palavra, em relação às outras da frase, pode indicar algo sobre a sua significação? O que vem antes dela? O que vem depois?

— Os prefixos ou sufixos dão alguma pista sobre o seu significado?

3.2 — O Reconhecimento do Significado de Frases

As estratégias para desenvolver habilidades de reconstrução de significado podem voltar-se alternadamente para frases, parágrafos ou unidades maiores do discurso — o texto da íntegra.

As estratégias específicas para a compreensão de frases são:

1) Reconhecer e usar “quem” ou “o quê” (Sintagma Nominal = sujeito):

Ex.: “E era dono desse engenho

o coronel Edmundo

tipo muito agigantado

magro, careca e corcundo

foi o ente mais perverso

que já se viu neste mundo”.

(Apolônio Alves dos Santos. O Heroísmo de João Canguçu no Engenho Gameleira. In: CEARA, SECRETARIA DE CULTURA, DESPORTO E PROMOÇÃO SOCIAL. Antologia da literatura de cordel. Fortaleza, 1978, p. 86).

2) Reconhecer e usar a ação (Sintagma = Verbal — predicado e complemento verbal):

Ex.: “Assim *fez* o Edmundo
por ter instinto cruel
aliou-se a um ministro
por ser rico e infiel
e *comprou uma patente*
como se diz coronel.” (id. *ibid.*)

3) Reconhecer e usar sinais indicadores de lugar (determinantes do verbo = adjuntos adverbiais, orações adverbiais):

Ex.: “No *engenho Gameleira*
estado do Maranhão
foi antro da malvadeza
covil da ingratidão
abrigo da falsidade
abismo da traição.” (id. *ibid.*)

4) Reconhecer e usar sinais indicadores de tempo (determinantes do verbo = adjuntos adverbiais, orações adverbiais):

Ex.: “*Lá para as tantas da noite*
quando ele despertou
conheceu que era tarde
logo se acomodou
cobriu-se com o bagaço
e ali mesmo ficou.” (id. *ibid.*)

5) Reconhecer e usar sinais indicadores de modo (determinantes do verbo = adjuntos adverbiais, orações adverbiais):

Ex.: “Mas um dia foi pedir
o que *saldou da despesa*
o coronel Edmundo
lhe respondeu com vileza:
quando quiser ir embora
lhe pagarei com certeza.” (id. *ibid.*)

6) Reconhecer e usar sinais indicadores de intensidade (determinantes do verbo = adjuntos adverbiais):

Ex.: "Então ele ficou só
com os dois olhos de fora
olhando subitamente
avistou naquela hora
dois cabras trazendo um morto
que *quase* lhe apavora." (id. *ibid.*)

7) Reconhecer e usar sinais indicadores de estado (sintagma verbal com verbo de ligação = predicado nominal e predicativo):

Ex.: "O rapaz estava olhando
ficou tremendo de medo
disse consigo: já sei
aqui existe um segredo
deixa que Deus saberá
tomar providência cedo." (id. *ibid.*)

8) Reconhecer e usar sinais caracterizadores (determinantes do nome = adjuntos adnominais, complementos nominais, apostos, predicativos):

Ex.: "Ele era *sará*
cabelos afogueados
o nariz comprido e torto
os olhos abotícados
cheios de raios de sangue
e os dentes *entramelados.*" (id. *ibid.*)

9) Compreender como deslocar segmentos da frase sem mudar o seu significado:

Ex.: "Então aqueles dois cabras
depois que ali cumpriram
aquela ordem sinistra
rapidamente saíram
e o rapaz escondido
lá no bagaço não viram." (id. *ibid.*)

A

Então aqueles dois cabras
depois que ali cumpriram
aquela ordem sinistra

rapidamente saíram
e lá no bagaço não viram
o rapaz escondido.

B

Depois que ali cumpriram
aquela ordem sinistra
então aqueles dois cabras
rapidamente saíram
e o rapaz escondido
lá no bagaço não viram.

C

Aqueles dois cabras então
depois que cumpriram ali
aquela sinistra ordem
saíram rapidamente
e o rapaz escondido
não viram lá no bagaço.

D

Então aqueles dois cabras
rapidamente saíram
e lá no bagaço não viram
o rapaz escondido
depois que ali cumpriram
aquela ordem sinistra.

10) Compreender que frases de estruturas diferentes podem ter quase o mesmo sentido:

Ex.: "Ali os trabalhadores
nunca viram um tostão
tudo quanto precisavam
compravam no barracão
desde do calçado a roupa
a toda alimentação." (id. ibid.)

Um tostão ali nunca era visto
pelos trabalhadores...

11) Reconhecer e usar os sinais referentes a informações já dadas (pronomes relativos):

Ex.: "Foi lá no alojamento
onde o amigo dormia
encontrou o caderninho
aonde ele escrevia
e também tomava nota
das despesas que fazia." (id. ibid.)

12) Reconhecer e usar sinais que indicam a recolocação de uma informação (pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos):

Ex.: "Quando amanheceu o dia
o rapaz ficou calado
não disse nada a ninguém
do que tinha observado
porém com isto ficou
bastante impressionado." (id. ibid.)

13) Compreender a informação que foi omitida em frases e recolocá-la mentalmente:

Ex.: "Certo dia em Piencó
esse tal João Canguçu
d'uma brigada que deu
na Fazenda Cumaru
matou dez e escapou
um ferido e quase nu." (id. ibid.)

14) Compreender como frases simples podem relacionar-se para formar frases complexas e como frases complexas podem transformar-se em simples:

Ex.: "O Piencó que eu falo
é um sertão muito forte
já nos confins do Estado
da Paraíba do Norte
onde se cria valente
e cabra ruim de corte." (id. ibid.)

/ Eu falo do Piencó.
O Piencó é um sertão muito forte.

/ No Piencó se cria valente.
No Piencó se cria cabra...

3.3 — A Compreensão de Parágrafos

Um parágrafo é um segmento do discurso, constituído por uma ou mais frases relacionadas entre si, formando um sentido completo. O ensino da leitura de parágrafos focaliza a maneira de estruturação paragrafíca e a sua função dentro do discurso.

Para compreender parágrafos, o aluno precisa aprender a delimitar o seu assunto, a reconhecer o seu objetivo (do parágrafo), a identificar a sua organização.

Muitas vezes, sobretudo em discurso não literário, o assunto do parágrafo é repetido ou recolocado. Essas repetições podem ser usadas como pistas para levar o aluno a descobrir o assunto.

Ex.: A *cantiga de berço* é uma forma rudimentar de *canto*, cuja letra normalmente apresenta um ritornelo onomatopaico, para ajudar o embalo e facilitar o sono teimoso das crianças; a constante nos *acalantos* é a monotonia melódica, a frase longa e chorosa, provocadora do enfado e cair de pálpebras. Características inconfundíveis da *canção de ninar* são as interjeições seculares — o ô, ô, õ ô ô; o u, u, uuu; o rô, rô, rô rô rô. Os nossos *acalantos* vieram de Portugal, em sua maior parte, quase todos eles são de importação estrangeira, e vivem em perpétua tradição, de boca em boca, longe das influências que alteram os demais *cantos*. Outras *cantigas de embalar meninos* são fragmentos de modinhas populares, parlendas adaptadas, cantos de negros interpolados com trechos de fados, cantos de igreja." (Glória Pondé, Poesia e Folclore para a criança. In: BELINKY, Tatiana e outros. *A Produção cultural para a criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982, p. 127).

Embora comumente se diga que o parágrafo tem sempre uma idéia principal, apresentada no início e explicitadora de seu objetivo, nem todo parágrafo expressa uma única idéia. No citado acima tem-se mais de uma idéia, quase todas com a mesma importância: a definição da *cantiga de berço*; sua caracterização; sua origem.

Além disso, às vezes, a frase que contém a idéia central é apresentada no final do parágrafo. Outras vezes, o parágrafo não tem uma idéia central específica, pois faz parte de uma idéia mais ampla e tem como função acrescentar-lhe mais informação.

Conquanto a organização do parágrafo a partir de um tópico frasal (“um ou dois períodos curtos iniciais, em que se expressa de maneira sumária e sucinta a idéia-núcleo”) (Othon Garcia, 1975, p. 192), seja uma das mais freqüentemente encontradas, o leitor tem que aprender vários outros padrões de organização e os sinais que ajudam a identificar esses padrões. Há seis padrões principais:

1) Enumeração.

Geralmente consiste de uma declaração referindo-se às várias maneiras, abordagens, concepções de apresentação da idéia, seguida de declarações subordinadas que listam subtópicos do tópico principal. Os sinais do padrão de organização por enumeração geralmente são: um, dois, três, primeiro, segundo; um tipo, outro tipo. Conforme Magda Soares (1978, p. 111), a organização por enumeração ou ordenação “é adequada sempre que a delimitação do assunto e o objetivo do parágrafo conduzem à indicação de uma série de características, de fatos, de funções, de fatores etc”.

Exemplo de organização por enumeração:

“Mais do que simplesmente unidimensionais, os elementos do conjunto de imagens (de televisão), descobertos pelos estudiosos latino-americanos, parecem constituir conglomerados de crenças estereotipadas. Assim, o “materialismo” parece incluir: 1) o “hedonismo”; 2) o “adonismo”; 3) o “consumismo”; 4) o “mercantilismo”. O hedonismo é o culto do prazer e da diversão sob todas as formas: alimentação, sexo, ócio, esportes, estimulantes etc. O adonismo é o culto da beleza física, normalmente relacionada com a saúde e a juventude. O consumismo é o culto da aquisição de objetos e serviços para além das necessidades básicas e reais. O mercantilismo é o culto do dinheiro até o extremo da cobiça, incluindo o hábito de qualificar as pessoas com base fundamentalmente em sua maior ou menor capacidade para ganhar e gastar dinheiro.”

(BELTRÁN, Luis Ramiro & CARDONA, Elisabeth Fox de. *Comunicação dominada — Os Estados Unidos e os meios de comunicação da América Latina*. Rio, Paz e Terra, 1982, p. 93).

2) Generalização ou Especificação.

Nesse padrão apresenta-se a idéia principal e, em seguida, as especificações justificadoras, que podem ter a forma de exemplos, explicações, razões. Incluímos aí todas as formas de organização que iniciam o parágrafo por uma declaração geral, ampla, impessoal ou específica, delimitada, pessoal. O que vai caracterizar o padrão é a presença de uma afirmação que orienta, a seguir, a apresentação de argumentos, razões, restrições, confirmadoras da declaração inicial.

Exemplo de organização por generalização ou especificação:

“O aspecto mais evidente da dominação ‘imperial’ dos Estados Unidos sobre a América Latina é o econômico. Os EE.UU. estruturaram e mantêm firmemente uma situação de intercâmbio econômico com a América Latina caracterizada por enormes desigualdades. O país mantém o conjunto da região essencialmente como uma fonte de matérias-primas e um mercado cativo para seus produtos manufaturados. A América Latina é obrigada a vender suas matérias-primas a baixos preços para os EE.UU. ao mesmo tempo em que tem de pagar caro pela importação de manufaturados norte-americanos. Em consequência, existe um desequilíbrio comercial crônico determinando um déficit orçamentário sempre crescente, o que afeta gravemente os planos e ações de desenvolvimento.

(Beltrán e Cardona, op. cit., p. 26).

3) Comparação ou Contraste.

Nesse padrão relacionam-se por comparação e/ou contraste duas ou mais idéias, objetos, seres ou eventos.

Segundo Magda Soares (1978, p. 128), “há duas formas possíveis de organização das idéias em um parágrafo em que se adote a ordenação por contraste: organização por *elementos* em contraste e organização por *pontos de diferença* entre os elementos em contraste.” Transcrevemos abaixo o esquema apresentado por Soares (1978, p. 128):

Por elementos

Por pontos de diferença

Elemento A:

- . ponto de diferença a
- . ponto de diferença b
- . ponto de diferença c

Elemento B:

- . ponto de diferença a
- . ponto de diferença b
- . ponto de diferença c

Ponto de diferença a:

- . elemento A
- . elemento B

Ponto de diferença b:

- . elemento A
- . elemento B

Ponto de diferença c:

- . elemento A
- . elemento B

Os sinais indicadores desse padrão de organização por comparação ou contraste são:

— os adjuntos adverbiais: de um lado, de outro lado; em contraste, em oposição, ao contrário, por outro lado; no presente, no passado; antigamente, hoje, atualmente; no litoral, no sertão, no Sul, no Norte; há muito tempo, hoje em dia etc;

— as conjunções proporcionais: enquanto, à medida que, ao passo que, quanto mais... (mais), quanto mais... (tanto mais) etc;

— as conjunções adversativas: mas, entretanto, contudo, todavia;

— as conjunções comparativas: que, do que (após mais, menos, maior, menor, melhor, pior), tal qual, como, assim como, bem como etc.

Exemplo de organização por comparação ou contraste:

“André Jolles comparou a adivinha ao mito e estabeleceu as seguintes distinções: o mito é uma resposta que contém uma questão prévia, a adivinha é uma pergunta que pede uma resposta. No mito, o homem interroga o universo e seus fenômenos acerca da natureza profunda deles, e o universo dá-se a conhecer numa resposta, numa “profecia”. Na adivi-

nha, o homem já não está em relação com o universo: há um homem que interroga outro homem e de modo tal que a pergunta obriga o outro a um saber. O que formula a questão é o sábio, isto é, possui o saber; o interlocutor deve esforçar-se para possuir também o saber e apresentar-se ao outro como sábio também. Na forma do dito, somos os indagadores; na adivinha, somos os indagados — e de tal modo que devemos responder. O mito aponta para a liberdade; a adivinha, para o constrangimento; por isso, o mito é atividade, a adivinha, passividade. O mito alivia, enquanto a adivinha oprime.

(Glória Pondé, op. cit., p. 132)

4) Seqüência.

Este padrão, embora possa parecer semelhante ao padrão de enumeração, dele se distingue justamente por se apoiar na ordem de apresentação das idéias, enquanto o padrão de enumeração pode ter esta ordem alterada sem mudança substancial no significado pretendido pelo autor.

Os sinais do padrão de seqüência são geralmente, antes, depois, enquanto; no início, mais tarde; primeiramente, em segundo lugar, por último; agora, já; ainda, antes, depois, em seguida; assim que, logo que, até que; ultimamente, recentemente, presentemente, atualmente; na década de vinte, em 1960, no século XX, muitos anos depois etc.

Exemplo de organização por seqüência:

“Quando aos quatro meses a criança está produzindo sons (arrotar e som de sucção) não induzidos fisiologicamente, sua cabeça se auto-sustém e subsistem os reflexos tônico e do pescoço. Durante o período do balbucio (dos seis aos nove meses) também a criança senta-se sozinha e se coloca em posição ereta. Dos 12 aos 18 meses ela produz um pequeno número de palavras, obedece a algumas ordens e responde a um “não”. Neste estágio, ela também fica em pé sozinha momentaneamente, engatinha e dá alguns passos quando apoiada. Quando seu vocabulário cresce aproximadamente de 20 para 200 palavras, aos 18-21 meses, e quando ela aponta objetos que foram nomeados, compreende perguntas simples e forma frases de duas palavras, sua postura está completamente desenvolvida e ela anda livremente. Dos

24 aos 27 meses ela tem um vocabulário de 300 a 400 palavras, produz frases de duas a três palavras, e também corre e pode mudar sua posição de ajoelhada para sentada. No estágio em que se observa o mais rápido aumento do vocabulário (dos 30 aos 32 meses) e quando ela está produzindo sentenças de três a quatro palavras, ela também obteve boa coordenação de mãos e dedos. Dos 36 aos 39 meses o vocabulário da criança aumenta em cerca de 1000 ou mais palavras, ela usa sentenças bem formadas contendo certas estruturas gramaticais, e corre, sobe escadas alternando os pés, pula, pode ficar em pé apoiando-se em um só pé, por algum tempo e ainda em um triciclo.”

(MENYUK, Paula. Aquisição e desenvolvimento da linguagem. São Paulo, Pioneira, 1975, p. 11)

5) Causa/Efeito.

Nesse padrão uma idéia se subordina a uma outra através de uma relação de implicação. Os sinais que podem explicitar este relacionamento são: porque, por isso, como resultado, em conseqüência, em virtude de etc.

De acordo com Magda Becker (1978, p. 145) a relação causa-efeito pode manifestar-se “em três níveis: (...) entre termos da oração, entre orações de um mesmo período, entre períodos de um mesmo parágrafo”. Os sinais indicadores da relação causa-efeito entre termos da oração geralmente são preposições, locuções prepositivas, advérbios, locuções adverbiais. A relação entre orações do mesmo período é indicada através de conjunções conclusivas: logo, pois, portanto, por conseguinte, por isso, assim; de conjunções explicativas: pois, porquanto, porque, que; conjunções causais: porque, pois, porquanto, pois que, já que, uma vez que, visto que; conjunções consecutivas: que (tal... que, tanto... que, tão... que), de forma que, de maneira que, de modo que, de sorte que. As relações de causa-efeito entre períodos de um mesmo parágrafo podem ser indicadas explicitamente ou inferidas implicitamente. Quando explícitas, os sinais indicadores freqüentemente são:

— substantivos indicadores de causa: motivo, razão, explicação, base, pretexto, desculpa, móvel, raízes, fundamento, gênese, alicerces etc;

- substantivos indicadores de conseqüência ou efeito: efeito, produto, decorrência, corolário, reflexo, desfecho etc;
- verbos indicadores de causa: causar, motivar, originar, gerar, produzir, acarretar, provocar etc;
- verbos indicadores de efeito ou conseqüência: decorrer, derivar, provir, resultar, seguir-se a, ser resultado de, ter fonte em etc;
- locuções adverbiais indicadores de causa: por causa disso, em virtude disso, devido a isso, em vista disso etc;
- partículas e locuções indicadoras de efeito ou conseqüência: pois, por isso, por conseqüência, portanto, por conseguinte, conseqüentemente, logo, então, como resultado, em conclusão, enfim, em resumo etc. (Cf. GARCIA, 1975 p. 48-58 e SOARES, 1978, p. 145-8).

Exemplo de relação de causa-efeito entre períodos indicados explicitamente:

“Sabe-se que as atitudes são aprendidas. Portanto, o seu desenvolvimento, de maneira a permitir que o indivíduo participe adequada e eficazmente da ordem social, constitui-se logicamente em objetivo de suma importância para a educação.” (LÜCK, Heloísa & CARNEIRO, Dorothy Gomes. *Desenvolvimento afetivo na escola — Promoção, medida e avaliação*. Petrópolis, Vozes, 1983, p. 37)

Nos parágrafos em que a relação de causa-efeito entre períodos está implícita, cabe ao leitor identificá-la, através da percepção do significado específico de cada período e do significado do parágrafo como um todo, obtido mediante a articulação dos períodos entre si.

Exemplo de relação de causa-efeito implícita:

“O sentido inadequado desses procedimentos (procedimentos de avaliação adotados na escola) reside, amplamente, na concepção limitada que assumem professores, técnicos em educação e diretores de escola, em relação às funções do processo de avaliação. Estes profissionais vêm, via de regra, utilizando e reforçando o emprego dos mecanismos de avaliação exclusivamente em suas funções administrativas que, conforme se verá, servem para o controle do processo educativo, mas não para o seu desenvolvimento. Ficam esquecidas as funções de informação e de orientação da avaliação que, por suas condições de contribuir para a realização e o aprimoramento do processo educativo, deveriam necessariamente ser aplicadas.” (LÜCK & CARNEIRO, op. cit., p. 51)

6) Pergunta-Resposta.

Nesse padrão, ambas as partes são necessárias para completar a idéia principal do autor. Os sinais indicadores são freqüentemente pronomes e advérbios interrogativos: que, qual, quanto, quem, por que, onde, como, quando.

Exemplo de organização por pergunta-resposta:

“Como se constrói a configuração interior de um universo? O que determina sua natureza intrincada? Quando se inicia o processo de sua construção? Talvez haja inúmeras respostas específicas, porém, de uma maneira geral, as fontes da “visão do mundo” podem ser identificadas na aventura cotidiana da aprendizagem através da interação de todo indivíduo com seu ambiente físico e social. E este intercâmbio de experiências que se cristaliza em conhecimento só pode se realizar por meio da refinada capacidade que tem o homem de se comunicar com seus semelhantes, com a natureza, consigo mesmo e até com as máquinas.” (BELTRÁN & CARDONA, op. cit. p. 75).

3.1 — A Função dos Parágrafos

Os parágrafos são geralmente partes ou fragmentos de discursos. Cada parágrafo não é autônomo e serve para expandir, esclarecer ou mudar de algum modo a mensagem ou a idéia básica a ser comunicada.

De acordo com Robinson (1975), o leitor pode seguir o fluxo das idéias do autor em discursos quando é capaz de reconhecer as seguintes funções dos parágrafos: 1) introdução; 2) explanação; 3) narração; 4) descrição; 5) definição; 6) transição; 7) conclusão.

Explicitaremos brevemente cada uma dessas funções.

1) Introdução.

Os parágrafos introdutórios podem iniciar o texto ou iniciar uma nova idéia em um texto. Alguns contém sinais comuns que informam que a mensagem está começando a ser emitida. Estes sinais são mais freqüentes em textos narrativos. Exemplo:

“Oito horas da manhã...”

“Era um burrinho pedrês, miúdo e resignado, vindo de Passa-Tempo, Conceição do Serro, ou não sei onde no ser-

tão. Chamava-se Sete-de-Ouros, e já fora tão bom, como outro não existiu e nem pode haver igual.”

(ROSA, João Guimarães. Sagarana. Rio, José Olympio, 1974, p. 3).

“Nove horas e trinta. Um cincerro tilinta.” (ROSA, op. cit. p. 69).

“Naquele tempo eu morava no Calango-Frito e não acreditava em feiticeiros.” (ROSA, op. cit. p. 224).

“Turíbio Todo, nascido à beira do Borrachudo, era seleiro de profissão, tinha pelos compridos nas narinas, e chorava sem fazer caretas; palavra por palavra: papudo, vagabundo, vingativo e mau. Mas, no começo desta estória, ele estava com a razão.” (ROSA, op. cit., p. 141).

Em textos dissertativos, os parágrafos introdutórios freqüentemente apresentam, de início, uma declaração geral ou pessoal, ampla ou específica, em que o autor situa, define, propõe o assunto a ser abordado. Os parágrafos introdutórios de novas idéias no texto geralmente são precedidos de parágrafos de transição.

2) Explanação.

Os parágrafos explanatórios explicam, informam ou apresentam suporte para a idéia principal do discurso. Esta categoria encobre a maioria dos parágrafos dissertativos, embora seja também encontrada em narrações. Freqüentemente, o parágrafo explanatório contém palavras ou expressões que o relacionam às idéias dos parágrafos anteriores (portanto, então, pois etc.). (Ver exemplo adiante).

3) Narração. Parágrafos narrativos são geralmente encontrados em discursos narrativos e servem para avançar a linha da estória ou explicar ações de personagens.

4) Descrição.

A função dos parágrafos descritivos é caracterizar eventos, pessoas, coisas, lugares. Não fazem, em textos narrativos, avançar a linha da estória. (Ver exemplo adiante).

5) Definição.

Os parágrafos definidores fornecem a significação de termos usados pelo autor. Em narrativas, não fazem avançar a linha da estória nem acrescentam informação sobre a mensa-

gem principal. Podem ser omitidos sem quebrar o fluxo das idéias do autor.

6) Transição.

Têm os parágrafos de transição a função de indicar que o autor está mudando o rumo das idéias. Alguns também introduzem novas idéias. (Ver exemplo adiante.)

7) Conclusão.

Os parágrafos conclusivos fecham a estória ou encerram a mensagem.

Transcreveremos a seguir um pequeno excerto de Luís Camargo, "A Criança e as Artes Plásticas" (Belinky, 1982, p. 177), em que se dispõem parágrafos com diferentes funções no discurso:

"A partir de dezembro de 1981, Eva Furnari começou a publicar estórias sem texto no Folhinha de São Paulo, suplemento dominical do jornal *Folha de São Paulo*, com títulos individualizados, ou simplesmente chamando as estórias de "historinha".

O desenho de Eva Furnari é bastante pessoal. O branco, o preto e vários tons de cinza jogam com elementos gráficos variados nas roupas, guarda-chuvas e almofadas, onde predominam as bolinhas e listras, dando um toque meio antigo, que ajuda a criar um clima de fantasia.

Gostaria de estabelecer algumas relações entre a linguagem narrativa dessas estórias e os contos populares, apenas com o intuito de despertar a atenção do leitor sobre as grandes possibilidades das estórias sem texto, que nem sempre significam apenas "contar uma estória através de imagens", mas podem explorar amplamente recursos puramente plásticos.

Os contos populares se utilizam de recursos próprios da linguagem oral, como repetições, rimas, ritmos, cadências e sotaques, que são o que realmente constituem e enriquecem a estória.

Da mesma forma, as estórias sem texto podem-se utilizar de recursos próprios da linguagem plástica, criando situações impossíveis de serem reproduzidas de uma forma verbal, a não ser através de muita retórica, mostrando que o importante não é a estória em si. Assim, as "historinhas" de Eva

Furnari têm uma riqueza feita de elementos plásticos como seqüência, ritmos, repetições, alternâncias, e um "nonsense" puramente visual, como fica evidente numa estória em que um sujeito de guarda-chuva, prestes a ser coberto pela água, vira o guarda-chuva e nele se abriga como num barquinho."

Analisando as funções dos parágrafos do fragmento acima, podemos dizer que o autor, no 1º parágrafo, introduz o assunto, situando-o: as estórias sem texto, de Eva Furnari. No 2º, descreve aspectos de seu desenho; no 3º, o autor transita das estórias de Eva Furnari para os contos populares; no 4º, introduz a nova idéia, contos populares, apresentando seus elementos constitutivos; no 5º, retoma o primeiro assunto, as estórias sem texto, a fim de informar sobre seus recursos plásticos.

A identificação das funções dos parágrafos tem como finalidade didática facilitar ao aluno a percepção da natureza e da ordem das idéias apresentadas pelo autor e assim, ajudá-lo a reconstituir, resumir, analisar um texto.

Embora as funções enumeradas acima possam ser ilustradas em parágrafos isolados, o seu ensino e a sua aprendizagem não ocorrem isoladamente. Os alunos devem examinar e fazer generalizações sobre elas somente durante a leitura de discursos longos que abranjam vários parágrafos.

3.4 — A Reconstrução do Significado do Texto

Numa aula de leitura, o professor deve auxiliar o aluno a reconstruir o significado transmitido pelo autor. Para isto tem que estar atento às diferentes atividades que o aluno terá que realizar para chegar ao entendimento do texto e ao comportamento do aluno na realização destas atividades. Assim, o professor poderá planejar aulas para o desenvolvimento de habilidades específicas, necessárias a um leitor independente.

As perguntas que ativam diferentes operações mentais têm peso relevantne no desenvolvimento do pensamento da criança. Embora os resultados de pesquisas revelem que a maioria das perguntas de compreensão de leitura se volte para o nível literal de compreensão — segundo Guszak (1967), 70% das perguntas feitas pelos professores correspondem a este nível —, são as perguntas de interpretação as que de fato estimulam, provocam e organizam o pensamento da criança.

As *perguntas de interpretação* promovem a leitura crítica e, conseqüentemente, estimulam a imaginação e a reflexão do aluno, pois buscam levá-lo a valorar, formar juízos, discentir fato e opinião e extrapolar o texto a fim de inferir a intenção comunicativa do autor.

Enquanto as *perguntas literais* tentam localizar, identificar e reproduzir as informações transmitidas pelo autor, as de interpretação concernem à compreensão do que o autor quis dizer através do que escreveu. As primeiras se voltam para o reconhecimento de informações explícitas e, portanto, exigem respostas únicas, julgadas em termos de correto ou incorreto, falso ou verdadeiro. As últimas tentam promover a descoberta de informações implícitas e por isso nem sempre exigem uma única resposta. O professor deve, neste tipo de pergunta, preocupar-se mais com o processo lógico de pensamento do aluno do que com a correção ou incorreção da resposta. Além disso, a pergunta de interpretação demanda respostas seguidas de justificação e fundamentação.

Os principais tipos de perguntas literais podem abordar:

- reconhecimento de idéias principais;
- reconhecimento de detalhes;
- reprodução de seqüências;
- reconhecimento de causa e efeito (Roe, 1978, p. 157).

Exemplos de perguntas literais:

“Naquele ano de seca os sertanejos haviam descido em bandos, trazendo as mulheres e os filhos. Vinham trabalhar por um quase nada que lhes desse para comer e beber. Quem os vira, nos anos anteriores, vivos, exigentes, cantando pelos acampamentos, orgulhosos, não os reconheceria naquele jeito em que estavam. Verdadeiros cacos humanos. Dois anos de seca passaram por cima deles, comendo, devorando tudo o que eles tinham de gente. Chegavam pela usina e sem ordem, sem consentimento do usineiro, ficavam, pegavam no serviço para poder contar com um pedaço de carne-de-ceará. A filharada, no começo encolhidos, como pássaros molhados, com pouco se soltavam pela usina, enchendo a barriga de jenipapo, de goiabas verdes, de tudo que pudessem mastigar.

(REGO, José Lins do. Usina. APUD Bechara, Lídia. Estudos de Linguagem. São Paulo, Editora Moderna, 1983, 7ª série, p. 23).

- O que vinham fazer os sertanejos?

- Como eram eles antes da seca?
- Por que se transformaram em “verdadeiros cacos humanos”?
- O que acontecia quando os filhos dos sertanejos começavam a se soltar pela usina?
- O que significa “desarvorados” no texto?
- Qual a idéia principal desse parágrafo?
- Que frase melhor sintetiza esta idéia?
- A que idéia se relaciona a maioria dos detalhes?
- Que palavras ocorrem com maior freqüência? A que se relacionam elas?

As perguntas de interpretação podem referir-se a:

- reconhecimento do propósito do autor;
- compreensão de relações necessárias;
- estabelecimento de deduções, conclusões;
- predição de resultados;
- compreensão de linguagem figurada;
- seleção de passagens significativas;
- caracterização de personagens;
- análise de recursos narrativos, descritivos, dissertativos;
- identificação do destinatário da mensagem (Roe, 1978, p. 158).

Exemplos de perguntas interpretativas:

— O que permite ao narrador comparar os filhos dos sertanejos a pássaros molhados? Seria apenas o fato de serem ambos encolhidos?

— Por que os filhos dos sertanejos ao chegar à usina ficavam “encolhidos”?

— O narrador, ao se referir aos filhos dos sertanejos, usa a expressão “a filharada”. Qual a sua intenção ao usar esta expressão?

— Como você traduziria a expressão “verdadeiros cacos humanos”?

— Segundo o narrador, a seca comeu, devorou tudo o que os sertanejos tinham de gente. O que isto significa?

— Se não houvesse seca no sertão como seria a vida dos sertanejos?

— Você poderia dizer que as condições climáticas são o único fator responsável pela retirada dos sertanejos?

— Que comparação (semelhanças e diferenças) se pode estabelecer entre “homens vivos, exigentes” e homens esmorecidos, submissos?

As perguntas literais envolvem um baixo nível cognitivo, enquanto as interpretativas requerem nível cognitivo superior. Segundo Smith (1979), a efetividade das perguntas voltadas para estimular processos cognitivos superiores pode ser calculada em virtude do número de palavras nas unidades de comunicação da resposta. A unidade de comunicação consiste na unidade lingüística que não pode ser dividida sem perder o sentido ou seu significado. As respostas provocadas por perguntas de alto nível cognitivo são mais extensas. Exemplo de pergunta de baixo nível cognitivo: — O que vinham fazer os sertanejos? R: Trabalhar para comer e beber. Exemplo de pergunta de nível cognitivo superior: — O que permite ao narrador comparar os filhos dos sertanejos a pássaros molhados? Seria apenas o fato de serem ambos encolhidos? R: Não. Além de os pássaros, quando molhados, se encolherem, também ficam tristes, parados, indefesos, refugiados no ninho, estranhando a água assim como os filhos dos fazendeiros ficavam amedrontados, parados pelos cantos, estranhando o novo ambiente da usina.

As perguntas de compreensão em nível cognitivo superior podem abordar habilidades específicas como a análise, a síntese, o pensamento convergente, o pensamento divergente, a avaliação.

As *perguntas de análise* exigem a decomposição de um texto ou fragmento de texto em seus elementos constitutivos. Podem ter uso limitado se os alunos não tiverem, sobre o assunto, bastante informação prévia para classificar palavras, expressões e enunciados de um texto; para inferir qualidades ou características particulares não explicitadas, a partir de indícios presentes no texto; para usar critérios (como relevância, causalção, seqüência) a fim de identificar um padrão ordem ou arranjo do material do texto; para reconhecer os princípios organizacionais de um texto (Bloom, 1938, p. 198).

As *perguntas de síntese* voltam-se para a redução de um texto a seus elementos essenciais, para a redução a esquemas, para a apreensão das relações fundamentais de um texto. São boas porque levam o aluno a fazer generalizações. (*) No entanto, são limitadas no sentido de que a res-

(*) Generalizações: "afirmações gerais que resumem um corpo de informações que podemos aplicar a novas situações. Ex.: As aspirações educacionais dos alunos estão relacionadas com o **status** sócio-econômico dos seus pais." (Bloom, 1983, p. 179).

ponsabilidade de escolher bem os detalhes fica por conta do aluno. Se ele não souber escolher detalhes significativos, talvez não consiga cregar a uma generalização.

As perguntas referentes à atividade de pensamento convergente requerem que o aluno já saiba de antemão o que seria melhor ou aceitável em uma dada situação. Buscam informações únicas, convencionalmente aceitas, a partir de um dado. Exigem o cumprimento de regras, a observância de usos, costumes, leis.

Por outro lado, as *perguntas de pensamento divergente* geram informações variadas a partir de um mesmo dado. Promovem a originalidade, a criatividade, pois permitem a emissão de várias respostas diferentes em conteúdo ou direção. Podem ser de valor limitado para alunos imaturos que sejam incapazes de criar alternativas. Também podem frustrar aqueles alunos habituados a respostas corretas.

As *perguntas de avaliação* promovem o pensamento racional. "A avaliação é definida como a emissão de julgamentos, como algum objetivo, sobre o valor de idéias, obras, métodos, materiais". Envolve o uso de critérios bem como de padrões para apreciar a qualidade ou quantidade de algo. As perguntas de avaliação são limitadas na proporção em que exigem o fornecimento de critérios apropriados para a formação do julgamento e exigem uma experiência do aluno em tomar decisões (Bloom, 1983, p. 223).

Ao planejar uma aula de leitura que estimule o pensamento e a participação ativa do aluno, o professor deve atentar para as perguntas que fará. A análise de alguns aspectos pode facilitar o alcance de sua propriedade:

— As suas perguntas envolvem atividades cognitivas variadas?

— A maioria delas se situa em nível literal de compreensão ou em nível interpretativo?

— Elas ajudam o aluno a reconhecer o significado de palavras desconhecidas?

— Implicam a existência de uma só resposta correta?

— Permitem possíveis respostas alternativas?

— Exigem respostas mais longas?

— Exigem do aluno um tipo de pensamento para o qual ele está cognitivamente preparado?

— Desafiam o aluno sem frustrá-lo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, Lúcia et alii. 1983. **Estudos de linguagem**. 2a. ed., 7a. série, São Paulo, Ed. Moderna.
- BELINKY, Tatiana et alii. 1982. **A Produção cultural para a criança**. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- BELTRÁN, Luis Ramiro & CARDONA, Elisabeth Fox de. 1982. **Comunicação dominada — Os Estados Unidos e os meios de comunicação na América Latina**. Rio, Paz e Terra.
- BLOOM, Benjamin S. et alii. 1983. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo, Matheus Guazzelli & CIA. LTDA.
- BORMUTH, John. 1969. An Operational definition of comprehension. In: GOODMAN, Kenneth S. & FLEMING, John T, eds. **Psycholinguistics and the teaching of reading**. Newark, Del. IRA.
- DEIGHTON, Lee C. 1959. **Vocabulary development in the classroom**. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University. Cit., por HITTLEMAN: op. cit.
- GARCIA, Othon M. 1975. **Comunicação em prosa moderna**. 3a. ed., Rio, Getúlio Vargas.
- GUSZAK, R. J. 1967. Teacher questioning and reading. In: **The reading teacher**. N.º 21, IRA. Cit. por BEAUCHAT, Cecília. La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora. In: **LECTURA Y VIDA**. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura. IRA, 1980 1 (2): 27-30.
- HITTLEMAN, Daniel R. 1978. **Developmental reading: a psycholinguistic perspective**. Chicago, Rand McNally College Publishing Company.
- LÜCK, Heloísa & CARNEIRO, Dorothy Gomes. 1983. **Desenvolvimento afetivo na escola — promoção, medida e avaliação**. Petrópolis, Vozes.
- MENYUK, Paula. 1975. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem**. São Paulo, Pioneira.
- PONDÉ, Glória. 1982. Poesia e folclore para a criança. In: BELINHY, Tatiana. **A Produção cultural para a criança**. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- ROBINSON, H. Alan. 1975. **Teaching reading and study strategies: the content areas**. Boston, Allyn and Bacon.
- ROE, Betty D. et alii. 1978. **Reading instructions in the secondary school**. Chicago, Rand McNally College Publishing Company.

SANTOS, Apolônio Alves dos. 1978. O Heroísmo de João Canguçu no Engenho Gameleira. In: CEARÁ. SECRETARIA DE CULTURA, DESPORTOS E PROMOÇÃO SOCIAL. **Antologia da literatura de cordel**. Fortaleza.

SMITH, Charlotte T. 1979. **Improving comprehension: That is a good question**. Clifford Pennock Editor, IRA, Del.

SOARES, Magda Beck & CAMPOS, Edson Nascimento, 1978. **Técnica de redação**. Rio, Ao Livro Técnico.