

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO-SP**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO**

**Estratégias didáticas de leitura utilizadas pelos
professores e a competência leitora de alunos na 4^a
série do
Ensino Fundamental**

ANA CAROLINA KASTEIN BARCELLOS

**RIO CLARO
Abril – 2007**

RESUMO

Este trabalho é um estudo sobre as atividades de verificação da compreensão leitora aplicadas por professores da quarta série do Ensino Fundamental, e o desempenho dos alunos nessas atividades. Toma como ponto de partida os objetivos da leitura almejados nesta série, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*.

Nossa pergunta inicial é: por que os alunos saem da quarta série do Ensino Fundamental sem ter um bom desempenho na leitura? Em busca da resposta, observamos as estratégias de leitura utilizadas pelas professoras, para verificação da compreensão de textos, e o desempenho dos alunos diante dessa prática. Os objetivos colocados foram:

1. Descrever atividades realizadas pelos alunos, referentes à prática de leitura na 4ª série do Ensino Fundamental,

2. Verificar se essa prática melhora, após analisar as atividades de leitura elaboradas pelos professores e realizadas pelos alunos, com a participação das mesmas em um Curso teórico-prático de Extensão Universitária.

Nesta pesquisa, enfocamos a abordagem que o professor utiliza para verificar a competência leitora do aluno, ou seja, como é verificado o entendimento do texto nesta série. Constatou-se que os professores aplicam perguntas referentes ao texto, após a leitura, a fim de mensurar a compreensão leitora dos alunos.

Em vista da necessidade de aprimorar a prática de leitura, os professores demonstraram adequação às novas propostas apresentadas, mesmo que de forma gradual, ao participarem de um Curso de Extensão Universitária, intitulado *“Reflexões e Estratégias para o Desenvolvimento da Competência Leitora”*, ministrado pela pesquisadora, com o objetivo propiciar aos alunos a oportunidade de aprimorarem sua competência leitora, alcançando, possivelmente, os objetivos esperados para a série em que se encontram.

Na maior parte das atividades analisadas, verifica-se que há a adoção de um modelo de leitura ascendente, mais do que do descendente. Assim, as atividades de verificação do entendimento da leitura confirmam a hipótese de que os alunos não demonstram a competência leitora esperada, apresentando dificuldade para atingir um nível de leitura mais profunda do texto.

PALAVRAS-CHAVE: LEITURA, COMPREENSÃO, TEXTO.

ABSTRACT

This dissertation is a study which verifies the reading comprehension activities developed by teachers from 4th grade of elementary school and the students' performance in these activities. It takes as a starting point the reading objectives longed for this grade.

Our initial question is that the students leave the 4th grade of elementary school without having a good performance in reading. In this way, we observed the strategies used by the teachers to verify the students' ability to understand the reading. The main objective was to describe the reading activities performed by students in the 4th grade of elementary school, verifying if this practice is improved when we analyzed the reading activities elaborated by the teachers and carried out by the students, after participating at a teacher's University Extension Course, taught by the researcher.

In this research we focus on the teacher's reading comprehension activities and the students' performance, to verify if they are the ones expected at this grade. We noticed that the teachers elaborate questions about the text after reading it, to verify the students' comprehension.

To improve the teacher's reading comprehension activities we offered a Course named "Reflections and Strategies for the Development of the Reading Comprehension". The objective of the course was to provide the students with a chance to improve their reading comprehension ability.

In the analyzed activities, we could verify that there is an adoption of the "bottom up" model of reading more than the "top down" model. Thus, in the activities about reading comprehension, we can observe that the students confirm the hypothesis that they are not prepared enough to understand the

reading as they should because the teachers do not allow them learn how to reach the deep level of a text when they are reading.

KEYWORDS: READING, COMPREHENSION, TEXT.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força vital, pela alegria de viver,

À minha orientadora, pela compreensão,

Aos meus pais e irmãos, por serem meu alicerce,

A Dan, por ser tão especial,

A todos os professores e funcionários dessa Universidade, em especial as

professoras Maria Cecília e Maria Rosa, por serem sempre tão atenciosas,

“ O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou de seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.”

Paulo Freire

INTRODUÇÃO.....	8
REVISÃO DOS ESTUDOS FEITOS SOBRE O ASSUNTO.....	11
QUADRO TEÓRICO.....	24
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
A. Sujeito e Instrumento.....	57
B. Procedimentos para a Coleta de Dados.....	58
C. Textos escolhidos.....	62
D. Etapa I: Apresentação dos Textos e questões	65
E. Etapa I: Classificação das questões.....	83
F. Etapa II: Apresentação dos textos e questões	94
G. Etapa II: Classificação das questões	103
RESULTADOS.....	108
1. Tabela 1.....	110
2. Tabela 2.....	111
3. Tabela 3.....	113
4. Tabela 4.....	114

5. Tabela 5	116
6. Tabela 6	117
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	119
SUMÁRIO E CONCLUSÃO.....	143
BIBLIOGRAFIA.....	149

INTRODUÇÃO

Antes de apresentar os objetivos de nossa pesquisa, necessário se faz tecer algumas considerações sobre a leitura nos dias atuais, em que a profissão docente se desenvolve junto a vertiginosos avanços da tecnologia do conhecimento.

As transformações constantes intervêm nas várias esferas da vida social, e provoca mudanças de cunho econômico, político e cultural, afetando também as escolas.

Essa revolução, que se concentra nas tecnologias de informação, está remodelando as bases da sociedade, com uma nova forma de relação entre a

economia e o Estado, devido à interdependência global experimentada pelas nações. Essas inovações exigem uma mudança organizacional com enfoque na adaptabilidade e na flexibilidade, o que garante a performance eficiente do sistema produtivo. Mas e a escola? Como ela desenvolve a competência leitora dentro deste universo? Como os professores elaboram as atividades de interpretação de textos, para verificação do entendimento da leitura nesse contexto.

Em nossa pesquisa entendemos que grande parte do conteúdo de um texto deve ser inferida a partir de operações sócio-cognitivas, com base no conhecimento prévio que o leitor detém em sua memória, inclusive da língua que utiliza. Dessa forma, a compreensão de um texto não pode ser apenas um produto, deve ser vista como um processo construtivo no qual o leitor reconstrói sentidos para o texto. Esse processo de compreensão ocorre não só durante a leitura em si, mas, posteriormente, ao lembrar-se do que foi lido/compreendido, refletindo sobre o assunto.

É entendendo a leitura como um processo construtivo de sentido, em que o leitor une as informações lingüísticas explícitas no texto ao seu conhecimento prévio, seus esquemas, seus objetivos, que consideraremos a descrição da competência leitora dos alunos do último ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, bem como as estratégias de leitura aplicadas pelas professoras.

A partir dessa concepção, foi oferecido às professoras que participaram da presente pesquisa, um Curso teórico – prático de Extensão Universitária, intitulado *“Reflexões e Estratégias para o desenvolvimento da competência leitora”*.

Em linhas gerais, a pesquisa buscou investigar as estratégias de leitura utilizadas por professores da 4ª série do Ensino Fundamental, tendo como referência as atividades aplicadas de interpretação de textos e o conseqüente desempenho dos alunos. Partimos do pressuposto de que a compreensão de textos depende tanto dos processos de decodificação como da realização de inferências.

Dessa forma, a questão que buscamos responder é “por que os alunos concluem a 4ª série do Ensino Fundamental sem ter um bom desempenho na leitura?”

Para tanto, observamos as estratégias de leitura utilizadas pelas professoras, para verificação da compreensão da leitura e do desempenho dos alunos diante dessas atividades. Entendemos a leitura como um processo contínuo, que começa antes da escolarização, estendendo-se por toda a vida escolar e além dela, por se tratar de uma habilidade interpretativa.

REVISÃO DOS ESTUDOS FEITOS SOBRE O ASSUNTO

Pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP/MEC) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresentada por Castro (2002), expressam resultados referentes à competência leitora.

A OCDE, que organiza e coordena esse programa, reúne trinta países industrializados e trabalha com mais de setenta outros países, promovendo a troca de informações e a construção de políticas de desenvolvimento econômico e social. O teste aplicado em 2000, pelo “Programa Internacional

de Avaliação de Alunos” (PISA), usou textos do mundo real e não textos adaptados. Dentre os 32 (trinta e dois) países que participaram, os estudantes brasileiros ficaram em último lugar, quanto à análise de sua competência leitora.

Os resultados mostram que a maioria dos jovens avaliados - 65% (sessenta e cinco por cento) tem dificuldade para inferir informações do texto; identificar sua idéia principal relacionando-a com outras idéias do texto no processo de reconstrução de sentidos; e articular as informações do texto com seus conhecimentos pessoais. Os resultados ainda apontam que, ao serem questionados sobre a leitura de gráficos e mapas, os alunos demonstraram maiores dificuldades para interpretar os conteúdos.

O artigo *Com a palavra o professor*, da revista *Veja* (SOARES, 2006) apresenta dados do Ministério da Educação e também da OCDE, sobre o desempenho dos alunos nas pesquisas referentes à competência leitora. Em 2003, de acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 55% (cinquenta e cinco por cento) dos alunos terminaram a 4ª série com resultado crítico ou muito crítico em português, ou seja, incapacidade para ler, compreendendo apenas frases simples. Esse mesmo exame detectou que, na 8ª série, 26% (vinte e seis por cento) dos alunos demonstraram o mesmo baixo desempenho em português, a saber, em competência leitora.

No relatório do SAEB de 2001, 41% (quarenta e um por cento) dos alunos do 3ª ano do Ensino Médio não demonstraram as habilidades mínimas de leitura compatíveis para a série cursada. Apenas 32% (trinta e dois por cento) apresentaram capacidade de desenvolver habilidades simples e básicas, mas não o suficiente para mostrar o domínio esperado do código escrito. Somente 20% (vinte por cento) se mostraram capazes de encontrar em um texto recursos discursivos mais sofisticados, com apenas 5% (cinco por cento) apresentando aptidão e domínio da leitura. Esses resultados foram coerentes com o relatório de PISA/2000 e mostram a importância do tema da presente pesquisa.

Em 2003, esse exame foi aplicado por amostragem em um total de 300.000 (trezentos mil) alunos e apontou apenas 1,8 % dos pertencentes ao Ensino Médio estadual com desempenho considerado adequado.

De acordo com o jornal *Folha Online* (2006), o exame do Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (SARESP) avaliou, em 2003, 4,5 milhões de alunos do ensino básico, e o resultado foi no mínimo regular no que se refere aos acertos na prova objetiva de leitura. Esse exame vem sendo aplicado desde 1996. Em 2006, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, justificou-se por não aplicar o exame, uma vez que não conseguiu

analisar os dados da prova de 2005, aplicada em 5 (cinco) milhões de estudantes.

Esses programas de avaliação têm a intenção de medir os resultados obtidos pelo ensino básico, a partir dos diagnósticos apresentados. A capacidade leitora é uma das competências centrais, já que diz respeito ao letramento iniciado na primeira série do Ensino Fundamental. A grande maioria dos resultados é desanimadora.

Tinoco (1994), interessado em avaliar o processo de conscientização sobre a importância da leitura e conseqüente formação do leitor, junto a alunos do Ensino Médio de um curso profissionalizante - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAM, buscou respaldar sua pesquisa na Análise do Discurso, na Fenomenologia, no Construtivismo e no papel da escola. Ele aplicou um questionário referente ao hábito e à conceituação de leitura, em 199 (cento e noventa e nove) alunos do referido curso. Propôs atividades para melhorar a compreensão do que se lê.

Após a aplicação dessas atividades, constatou que 85% (oitenta e cinco por cento) não manifestaram mudanças significativas referentes à leitura consciente, e concluiu que a leitura é mal trabalhada nesse curso de formação de professores.

Contrariando esse resultado, Vieira (1998, p.53-66), baseado no fato de que a conscientização da leitura, ou seja, a capacidade do leitor ler de forma ativa e com criticidade, está historicamente vinculada a uma elite, realizou um estudo sobre compreensão de leitura, usando questões de múltipla escolha, questões abertas e resumos de textos variados (narrativos, explicativos e argumentativos). Em sua avaliação, constatou que os alunos das classes favorecidas obtiveram as melhores respostas, na comparação com o desempenho dos que provinham de escolas públicas.

Na pesquisa realizada por Solé (1998) com alunos de segunda e terceira séries do Ensino Fundamental, as avaliações dos resultados de leituras mostram que os professores se prendem a materiais didáticos - leitura/ exercícios/ perguntas - como se essa fosse a única forma de proceder. As pesquisas descritas demonstram, com seus resultados, que os alunos não apresentam a competência leitora esperada para a série em que se encontram, porém não abordam a forma como os professores trabalham com leitura em suas aulas, o que nessa pesquisa buscamos considerar.

De acordo com Solé (1998) e outros autores (Baumann, 1990, Colomer e Camps, 1991; Cooper 1990; Smith e Dahl; 1988), são diversas as estratégias (e não apenas as reducionistas, como as apresentadas nos livros didáticos)

que permitem a compreensão leitora e o emprego do que foi lido em diversas situações, com diferentes finalidades. A partir dos conceitos atribuídos à Alfabetização e/ou Letramento, essas estratégias são apresentadas com maior ou menor ênfase em determinados aspectos.

O ensino da leitura, ao longo de toda a história da instituição escolar sempre se preocupou em impor, por meio da repetição, uma combinatória elementar, a partir da qual são transformados os signos escritos em sons e vice-versa.

Para Teberosky e Tolchinsky (1996), estar alfabetizado vai muito além de decifrar um texto. Segundo Paulo Freire, em diversos estudos (2002,2004), a alfabetização possibilita uma leitura crítica da realidade, sendo um importante instrumento de resgate da cidadania, além de reforçar o engajamento do cidadão nos movimentos sociais, buscando uma melhoria da qualidade de vida e a transformação social. Para o autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, baseando-se na antropologia, afirma que o ser humano, muito antes de inventar o código lingüístico, já lia o mundo. A partir dessa afirmação, podemos refletir sobre os conceitos que se referem à aquisição de leitura e escrita.

Atualmente temos, além de Alfabetização, o termo Letramento, que é a tradução do inglês *literacy* e é utilizado para designar o processo de

desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais. Esse termo, do ponto de vista de alguns autores, nega a concepção de alfabetização freiriana, pois reduz a alfabetização a técnicas de leitura e escrita.

Assim, no que se refere à aquisição da leitura e da escrita, devemos considerar os dois conceitos utilizados nesse processo: letramento e alfabetização.

Para Soares (2003), o uso da palavra letramento vem em decorrência da evolução natural da língua, que admite novas terminologias, quando necessário. O termo alfabetização estaria desgastado, em razão dos programas do governo de alfabetização para adultos, de forma mecânica e em massa. Segundo a autora, nossa sociedade esta cada vez mais grafocêntrica e é necessário focar não apenas a aprendizagem de leitura e escrita enquanto códigos lingüísticos, mas todo o universo que envolve o processo de alfabetização. A partir da constatação dos baixos resultados apresentados nas pesquisas realizadas sobre o desempenho dos alunos quanto às habilidades de leitura, a autora considera esse rendimento justificável, devido à perda da especificidade do processo de alfabetização, que se funde com o processo de letramento, vindo este último a ser mais trabalhado que o primeiro.

No Brasil nos anos 80 (oitenta) e 90 (noventa) do último século, assistimos ao domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista ou, como denominado pela autora, construtivista. Esse paradigma aqui chegou, principalmente através dos estudos e pesquisas de Emilia Ferreiro, sobre a psicogênese da língua escrita, via alfabetização.

A perspectiva psicogenética alterou a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, que deixa de depender dos métodos de alfabetização designados “tradicionais”. A aprendizagem é entendida como uma progressiva construção do conhecimento, a partir da interação do sujeito com o objeto, e o erro não é mais visto de forma negativa, pois é resultado de constantes reestruturações.

Essa mudança paradigmática trouxe grandes contribuições na área da alfabetização, porém conduziu a alguns equívocos. Segundo Soares (2003), falsas inferências, cuja consequência foi a perda da especificidade do processo de alfabetização, resultaram dessa mudança. Ao privilegiar o processo de letramento, em detrimento do processo de alfabetização, perdeu-se o enfoque na questão de aquisição do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica, ou seja, da questão lingüística fonética e fonológica.

Nessa perspectiva, em que se privilegia o letramento, o sistema alfabético e as relações fonemas/grafemas, por exemplo, não constituem mais o objeto de ensino; sua aprendizagem deve ser incidental, implícita, assistemática, a partir de interações das crianças com o material, e por meio de experiências com práticas de leitura e escrita.

Apesar de tais considerações, a autora ressalta que dissociar alfabetização de letramento é um erro, pois ambos os processos ocorrem simultaneamente. São interdependentes, porém cada qual tem sua especificidade, exigindo um trabalho direcionado.

Emilia Ferreiro (2003) rejeita a coexistência dos dois termos, já que, para ela, na definição de alfabetização está também compreendido o conceito de letramento.

Apesar de ser ampla a discussão dos teóricos a respeito dos processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita, no Brasil são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) que respaldam os objetivos do ensino no Ensino Fundamental. De acordo com esses Parâmetros, espera-se que os alunos, após concluírem a 4ª série do Ensino Fundamental – ciclo I, sejam capazes de, dentre outras habilidades, ler - de forma independente - textos cujo conteúdo e forma lhes sejam familiares, resgatando seu significado e compreendendo-lhes a idéia global; e empregar

dados obtidos por meio da leitura, para a confirmação das suposições de sentidos feitas anteriormente. Essas habilidades são imprescindíveis para que o aluno tenha um bom desempenho nas séries subseqüentes.

Para atingir esse objetivo, os Parâmetros Curriculares estabelecem os conteúdos e norteiam as práticas pedagógicas no ensino, para que o aluno desenvolva habilidades, como:

“expressar-se de diferentes maneiras, saber distinguir e compreender o que dizem diferentes gêneros de textos, entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento, expressar seus sentimentos, idéias e opções individuais...” (1997, p.5)

A lingüística textual, base da elaboração dos PCNs, tem como uma das preocupações centrais, o estudo dos gêneros, particularmente no que diz respeito às praticas sociais que os determinam, à relação escrita/fala, às opções estilísticas que lhes são próprias e a sua construção composicional (macro e microestruturas).

Por muito tempo, o processo de leitura foi considerado dependente das habilidades de decodificação do texto escrito, mas essa concepção mostrou-se insuficiente para explicar as dificuldades envolvidas na habilidade de compreensão de textos.

Quanto aos modelos de leitura, dois deles predominam na literatura sobre o assunto: o *bottom up* (ascendente) ou *top down* (descendente). Para apresentação desses modelos, baseamo-nos na concepção estruturalista da linguagem, particularmente em Smith (2003) e Koch (2001) que, apesar de não serem considerados estruturalistas, apresentam um estudo detalhado dessas concepções.

No modelo *bottom up* (Smith, 2003), parte-se do pressuposto de que a compreensão se dá ao reunir as informações gráficas processadas de “baixo para cima”, até se chegar a uma construção do sentido geral do texto. O contexto e o leitor não são considerados nesta concepção, já que o sentido está no próprio texto, vindo a revelar-se por partes, sendo um processo linear, sintético e dedutivo de leitura. O elemento central na concepção ascendente é o texto, em sua materialidade.

O modelo descendente ou *top down* é o mais defendido pelo psicolingüista Smith (2003) que concebe a leitura como um processo não linear, analítico e dedutivo. A direção do modelo descendente é do semântico para o formal e há um uso intensivo de informações não visuais.

Enquanto no modelo ascendente o texto é centro do processo, no descendente é o leitor. Entende-se que o sentido não está no texto, é o leitor

quem constrói o seu sentido. O texto é entendido como um todo cheio de lacunas, que necessita ser preenchido com o conhecimento de mundo do leitor. A compreensão da leitura se dá nesse processo, por meio de levantamento de hipóteses que se confirmam ou não.

Durante muito tempo as teorias de leitura focalizaram apenas o modelo ascendente, desenvolvendo as habilidades necessárias para tanto, como visto na apresentação dos conceitos de letramento e alfabetização.

É importante salientar que, durante a leitura, os dois processos (descendente e ascendente) ocorrem, já que ambos se completam e cabe ao leitor utilizá-los, dependendo do tipo de leitura que realiza, suas necessidades e objetivos.

Kleiman (1989) apresenta um modelo interativo de processamento da leitura ao citar Adams e Collins (1979 apud KLEIMAN, 1989, p. 31).

“Processamentos “top down” e “bottom up” deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente (...) Os dados necessários para usar esquemas de conhecimento são acessíveis através de processamento “bottom up”; o processamento “top down” facilita sua compreensão quando eles são antecipados ou quando eles são consistentes com a rede conceitual do leitor. O processamento *bottom up* assegura que o leitor será sensível à informação nova ou inconsistente com sua hipótese preditiva do momento sobre o conteúdo do texto; o processamento *top down* ajuda o leitor a resolver ambigüidades ou a selecionar entre várias possíveis interpretações dos dados”.

(Adams e Collins, 1979 apud Kleiman, 1989, p. 31)

Como visto, os dois processos deveriam ocorrer simultaneamente.

Nesse estudo teórico, enquanto alguns autores consideram que o problema do baixo desempenho em atividades de leitura se origina de o fato do professor se preocupar apenas com técnicas de decodificação e codificação, para outros, como Soares, os professores - ao contrário - não estão trabalhando suficientemente essas habilidades.

Em nossa pesquisa, a partir da verificação da prática de leitura utilizada nas salas de aula, buscamos retomar algumas dessas questões. Assim, a descrição das estratégias de leitura constitui a base para a apresentação do presente estudo, incluindo as contribuições psicolinguísticas referentes ao ato da leitura (SMITH, 2003), bem como os avanços da lingüística textual (VAN DIJK, KOCH 1979, entre outros) e concepções de estudiosos do texto e das estratégias de leitura, como Solé (1998), Cooper (1990), Menegassi (1999), Coll (1983), Jolibert (1994), Bakhtin (2003), Geraldi (2004) respaldam nosso estudo teórico.

Na seqüência, é exposto mais especificamente o quadro teórico utilizado em nossa pesquisa.

QUADRO TEÓRICO

Primeiramente são tecidas considerações sobre os textos utilizados nas aulas de língua portuguesa, como objeto de leitura. São produtos de uma

atividade discursiva na qual alguém que diz algo a alguém, em uma seqüência verbal escrita, formando um todo acabado. Esse todo tem um significado a ele atribuído a partir de sua leitura, sendo que nem sempre o mesmo significado lhe é atribuído.

O texto não teve sempre a relevância que tem hoje, como foi visto, após os avanços (principalmente dos estudos lingüísticos, psicolingüísticos e psicogenéticos) no ensino de língua materna. Hoje o texto não tem mais um sentido fixo e único, e deve suscitar a produção de sentidos, a partir da habilidade de leitura. Essa caminhada interpretativa do leitor se constrói pelas “pistas fornecidas pelo texto” (Geraldi, 2003).

A materialidade do texto parte dos encontros concretos de cada leitura “e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com espaços em branco que se expõe como acabado, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem ao dito.” (GERALDI, 2003, p. 167).

O texto é ao mesmo tempo um processo e um produto. Podemos dizer que é um evento comunicativo no qual aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos se relacionam.

Segundo Geraldi, em seu livro *Portos de Passagem* (2003, p.170), as práticas propostas nos livros didáticos se dividem em unidades que se iniciam

com um texto para leitura, e estes não respondem a nenhum interesse mais imediato dos alunos. São textos tidos como leituras obrigatórias e há uma série de questões a serem respondidas. Para o autor, é muito comum os alunos lerem primeiro as perguntas que seguem o texto, a fim de encontrarem alguma razão ao esforço que farão. Muitas dessas perguntas solicitam “respostas literais” (Solé, 1987), não exigindo qualquer esforço de leitura, já que na superfície do texto o aluno encontra as respostas.

O autor classifica as leituras possíveis em: a) leitura em busca de uma resposta, b) a leitura estudo do texto, c) a leitura pretexto (usando o texto para a produção de outras obras), d) leitura fruição. Essas quatro alternativas não esgotam as possibilidades e, segundo Geraldi, apenas exemplificam alternativas de “entrada” do texto no movimento contínuo de ensino/aprendizagem.

A partir das diversas publicações de Koch (1989, 2001) sobre lingüística textual, podemos reforçar a questão de que o texto passou a ser tomado como objeto central do ensino da língua portuguesa, e que deve levar o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal.

O homem se comunica por meio do texto e diversos são os fenômenos lingüísticos que só são explicados no interior do texto, sendo este muito mais

que a soma de frases (palavras) que o compõem. Assim, para que a interação verbal ocorra, o “emissor” dispõe de diversos tipos de textos que se adequam à sua necessidade.

É desejável o ensino de leitura/ produção de textos com base na noção de gênero. Para tanto, é bem vinda a maior variedade possível de gêneros, principalmente aqueles a que os educandos estão expostos no seu dia-a-dia, uma vez que, ao dominá-los, eles ampliam sua competência de atuação social.

Este trabalho não pretende aprofundar os estudos sobre as múltiplas tipologias, dado o vasto campo teórico sobre o tema. Buscamos em Bakhtin (2003) e Dijk (1983) alguns fundamentos teóricos.

Ler uma história em quadrinhos é diferente de ler um romance ou uma tese científica. Cada “tipo” de texto ou “superestrutura” desperta no leitor diferentes expectativas. Van Dijk (1983) afirma que essas “superestruturas” atuam como esquemas aos quais o discurso escrito se adapta, ou seja, ao narrar um acontecimento, o autor se adapta à estrutura formal da narração.

“Denominaremos superestruturas as estruturas *globais* que caracterizam o *tipo* de texto. Portanto, uma estrutura narrativa é uma superestrutura, independentemente do *conteúdo* (isto é, da macroestrutura) da narração, ainda que vejamos que as superestruturas impõem certas limitações ao conteúdo de um texto.”

(VAN DIJK, 1983, p.142)

Trata-se de esquemas de interpretação para o leitor. Não esperamos encontrar em uma ata de reunião a seguinte introdução “Era uma vez uma reunião...” A leitura é um processo contínuo de elaboração de expectativas e previsões que são verificadas ao longo de seu percurso.

A partir da década de 90 (noventa), a ênfase dada aos processos de organização global dos textos passa a dividir espaço com as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acessamento do conhecimento prévio, entre outros. Além disso, assumem importância particular, também, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/ escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais que, na lingüística textual, passa a ser conduzido a partir da perspectiva bakhtiniana, ocupando lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto.

Para Bakhtin (2003), o emprego da língua efetiva-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos. O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são determinados pela especificidade do campo da comunicação. Como a atividade humana é multiforme, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso é muito grande.

Os gêneros textuais surgem da necessidade sócio-cultural, de atividades sócio-culturais e inovações tecnológicas. Possuem características comunicativas, cognitivas, lingüísticas, estruturais, dentre outros.

Para o estudo dos gêneros textuais, buscamos o conceito apresentado por Bakhtin (2003) em sua obra *Estética da criação verbal*:

“todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Assim sendo, todos os nossos enunciados se baseiam em formas – padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo.”

(2003, p.179)

Os gêneros, para Bakhtin, são entendidos como formas-padrão ou “as seqüências relativamente estáveis de enunciado”, que estão diretamente relacionadas com as diferentes situações da vida social. São essas situações que determinam a existência de um ou mais gêneros, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

Bakhtin distingue os gêneros primários dos secundários, uma vez que as esferas de utilização da língua são heterogêneas; os gêneros também

apresentam grande heterogeneidade, variando desde o diálogo cotidiano à tese científica.

“A diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos) - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado.” (BAKHTIN, 2003, p.263).

O autor considera como gêneros primários os diálogos, as cartas, bilhetes, contextos de interação face-a-face. Esses gêneros são constituídos de situações de comunicação ligadas às esferas sociais cotidianas. Já os gêneros secundários se relacionam a outras esferas, “públicas e mais complexas, de interação social,” quase sempre mediadas pela escrita e apresentando uma forma “composicional monologizada”, de forma a absorver e transmutar os gêneros primários.

A concepção de gênero de Bakhtin, contudo, não é estática, já que, como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças decorrentes de transformações sociais; do surgimento de novos procedimentos de organização da arquitetura verbal em função de novas práticas (exemplo: gêneros da mídia eletrônica).

A partir do século XVI, com a invenção da imprensa houve o florescimento da cultura impressa e conseqüentemente expansão dos gêneros. Atualmente a cultura eletrônica gera novas formas e meios de comunicação e uma grande quantidade de gêneros (tanto primário como secundário). Esses novos gêneros são criados a partir da assimilação de um gênero por outro, ou da transmutação de formatos de gêneros prévios para objetivos novos em outro quadro comunicativo e funcional.

Podemos dizer que os gêneros podem ser descritos como enquadres enunciativos determinados pelas necessidades temáticas das diversas práticas, de suas relações sociais e de seus propósitos enunciativos, além da forma composicional, tipo de conteúdo temático e estilo.

Alguns pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra dão atenção especial à questão dos gêneros e de seu importante papel no ensino de línguas.

Schneuwly (1994), um desses pesquisadores, considera que, na concepção de gênero, temos: sujeito, ação e instrumento - que são elementos centrais caracterizadores da ação humana. Para o autor, o gênero pode ser entendido como uma ferramenta – os sujeitos (enunciadores) agem em uma situação definida – ação, por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento – o gênero. Dessa forma, a escolha do gênero é realizada em

função dos parâmetros da situação, que guiam a ação e estabelecem a relação meio/ fim.

Pode-se dizer que o domínio da situação comunicativa se desenvolve por meio do ensino/aprendizagem das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. Uma ação de linguagem exige, portanto, do agente produtor a escolha do gênero adequado, organização seqüencial ou linear do conteúdo temático, seleção de mecanismos enunciativos. Assim, a escolha do gênero deve considerar os objetivos, o lugar social e os papéis dos participantes, bem como a prática social, na qual se encontram inseridos.

“O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas – e o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do seu falante com outros participantes da comunicação discursiva.”
(BAKHTIN, 2003 p. 266)

Para o autor, é a partir da vontade discursiva do falante/escritor, que surge a escolha “de um certo gênero do discurso”. Sua subjetividade e intenção discursiva se adaptam ao gênero escolhido, que sugere os tipos e vínculos composicionais.

Assim, podemos dizer que os gêneros textuais são formas verbais de ação social, de certa forma estáveis realizadas em textos que pertencem a

práticas sociais típicas de determinadas comunidades e em domínios específicos.

Em um exemplo de tipo de texto, o poema, por meio da linguagem conotativa, ou de metáforas polivalentes, constrói não apenas com idéias e sentimentos, mas também com o emprego de recursos estilísticos como a função poética da linguagem e palavras com sentido conotativo; recursos musicais; gráficos; versos; estrofes; métrica. Além dessas características, também devem ser levados em conta a rima, o ritmo, aliteração, assonância, paranomásia, paralelismo, entre outras.

Para Bakhtin (2003), é a competência sociocomunicativa dos interlocutores que permite distinguir o que é adequado ou inadequado nas práticas sociais em que atuam, optando, entre os diversos gêneros, pela anedota, poema, procuração, conversa telefônica, por exemplo. As estratégias de construção e interpretação de textos próprios de cada gênero resultam do contato permanente do indivíduo, em seu dia-a-dia, com anúncios, avisos, artigos, bulas, guias turísticos, catálogos, o que lhe permite uma *competência metagenérica* para atuar, de forma conveniente, em cada situação em que se encontra.

A *competência metagenérica* se desenvolve na medida em que os indivíduos se envolvem em práticas sociais. De início, dominam os gêneros primários, e a aquisição dos gêneros secundários depende de outras esferas “públicas e mais complexas de interação social”, como visto, que quase sempre são mediadas pela escrita e apresentam formas composicionais mais complexas, dependendo, normalmente, da instrução formal. É nesse momento que a escola desenvolve seu papel.

Todos os homens produzem, cotidianamente, um grande número de textos em que relatam seqüências de eventos dos quais foram agentes e/ou pacientes, ou de que tiveram conhecimento como testemunhas presenciais ou como leitores ou ouvintes de outras histórias. Assim, podemos dizer que a narração pode se manifestar em textos verbalmente realizados; e também não-verbais (pintura, escultura, mímica, dança, cinema mudo, etc). O que há de comum entre os textos, então, não é a sua estruturação, mas a instância enunciativa que relata eventos reais ou não, que se sucedem no tempo. Ao narrar a passagem de um estado para outro, a narrativa representa *estados* originados ou sofridos no espaço do mundo empírico ou fictício.

Sabemos que, no decorrer do tempo, cada época institui seus modelos e seus códigos narrativos, que variam segundo os grupos culturais, e devemos

reconhecer que os diversos modos de narrativa coabitam o mesmo espaço cultural e social. Cada gênero textual tem seus próprios objetivos. Os manuais de leitura, por exemplo, têm por objetivo comunicar um modo de fazer, de agir. O processo de inteligibilidade existe em todos os casos.

A diversidade de propósitos, de tipos de textos e objetivos do leitor diante da leitura, segundo Ferreiro (1994), é um dos componentes da complexidade didática que é necessário assumir, quando se busca apresentar a leitura na escola, sem simplificações, conservando sua natureza e sua complexidade como prática social. O contato com diversos tipos de textos permite que os alunos percebam que o texto possui um conjunto de propriedades estruturais que o diferencia de uma sucessão aleatória de enunciados. A essas propriedades estruturais dá-se o nome de coesão textual. A coesão é a “condição constitutiva da textualidade” e é primordialmente de natureza semântica.

A maior preocupação da lingüística textual é o texto, envolvendo todas as ações lingüísticas, cognitivas e sociais incluídas em sua organização, produção, compreensão e funcionamento na vida social. Ela percorreu um longo caminho que vem se ampliando e se modificando. De início, uma disciplina de inclinação gramatical (análise-transfrásica, gramáticas textuais); depois, pragmático-discursiva. Hoje é uma disciplina com forte tendência

sociocognitivista e interacional, preocupando-se com as questões relacionadas com o processamento sociognitivo-interativo de textos escritos e falados.

Dessa forma, a lingüística textual, preocupando-se com o desenvolvimento das investigações na área cognitiva (com as questões relativas ao processamento do texto, sua compreensão às formas de representação do conhecimento na memória, ativação desses conhecimentos) ao processar as estratégias sociocognitivas e as interacionais nele envolvidas, permite ao leitor descobrir o texto, ao trilhar sua leitura. Sabe-se que a lingüística textual não é capaz de dar conta de todos os processos envolvidos na leitura, porém oferece elementos para se chegar à estrutura profunda do texto, já que ela sistematiza elementos para isso, com base nos estudos da linguagem. Essa contribuição trouxe mudanças positivas para o ensino da língua portuguesa e mais especificamente da leitura.

A maior contribuição que a lingüística textual oferece ao professor de língua materna é dotá-lo de um instrumental teórico e prático adequado para o desenvolvimento da competência textual dos alunos. Essa competência os torna aptos para interagir socialmente nas diversas situações.

Partindo do pressuposto de que a compreensão de textos não depende apenas de processos de decodificação (Koch, 1989, p.59) como visto, acreditamos ser muito difícil uma compreensão sem inferências. Entendemos

inferência como estratégia cognitiva em que o leitor gera uma nova informação semântica, a partir de uma informação semântica dada em um determinado contexto (modelo ascendente de leitura).

O ponto de partida para a elaboração de inferências é a ativação dos conhecimentos armazenados na memória e de todo o contexto lingüístico que vai contribuir para a construção da coerência. Segundo Koch (1989, p.54), “é indiscutível a importância dos elementos discursivos do texto para o estabelecimento da coerência”.

Para a autora, essas experiências /conhecimentos que adquirimos são armazenados em blocos que se denominam modelos cognitivos. Esses modelos são culturalmente determinados e aprendidos por meio de nossa vivência na sociedade. Nesta pesquisa, vamos verificar a hipótese de que muitas vezes o que ocorre na escola é que os tipos de conhecimentos não coincidem, ou seja, os conhecimentos prévios dos alunos não são suficientes para que possam compreender determinados textos, ocasionando problemas de coerência, ao interpretá-los.

Os elementos textuais que remetem ao conhecimento partilhado entre leitor e texto constituem, segundo Koch (1989), a informação *dada*, enquanto que tudo o que foi introduzido a partir dela será informação *nova* oriunda do texto. Para a autora, os elementos que estabelecem a coerência do texto são

principalmente os fatores de contextualização e a situacionalidade. Tais elementos são:

- a. – da situação para o texto (grau de formalidade do texto, variedade dialetal, etc.)
- b. - do texto para a situação (o mundo textual não é idêntico ao mundo real, havendo sempre uma mediação entre o mundo real e o mundo textual).

A intencionalidade do texto (KOCH,2001,p.42), por exemplo, é subordinada à focalização adotada no mesmo e, conseqüentemente, interfere na formulação de sentido criada pelo leitor. O tempo e o espaço são também elementos que estruturam a narrativa e buscam torná-la verossímil enquanto ficção. Outros elementos que interferem na construção da coerência são: informatividade (que se relaciona com a previsibilidade do texto, que pode ter apenas informações previsíveis e nada acrescentar ou vice-versa); a focalização (que interfere na forma como o texto é apresentado, já que um mesmo texto, dependendo da focalização, pode ser lido de modo totalmente diferente); a intertextualidade (referência a outros textos, enunciados, etc.). Esses elementos se relacionam diretamente com o processo inferencial.

Assim, o processo inferencial envolve o esquema mental do leitor e o seu contexto pessoal, que constituem fontes de informação extratextual. Essas informações extratextuais é que estabelecem o sentido do texto para o leitor.

A inferência que fazemos, ao ler, abre caminho para o processo de compreensão, porém nem sempre sabemos como combinamos ou transformamos elementos significantes em novas informações, ou seja, nem sempre sabemos por que inferimos aquilo que acabamos de fazer. Contudo, essas inferências só existem graças aos nossos pré-conhecimentos, crenças e atitudes, como vimos, ao estudar outros autores que descrevem esses pré-conhecimentos como conhecimentos prévios.

Pode-se dizer que o termo inferência tem sido usado para descrever as mais variadas operações cognitivas, que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos até a construção de esquemas ou modelos mentais dos textos.

Embora haja uma variedade de definições para o conceito de inferência entre os pesquisadores das áreas de psicolinguística, psicologia cognitiva e lingüística, todos concordam que o processo inferencial refere-se à adição de informações ao texto, feita pelo leitor ou ouvinte.

Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) destacam que as inferências não se identificam com as informações textuais e não estão presentes na

materialidade do texto, embora o texto só se concretize na mente do leitor pela conjunção de inferências com as informações textuais. Dessa relação entre leitor e texto, conclui-se que o processo inferencial faz parte do processo de compreensão de leitura. O texto é, então, apenas um input para o leitor produzir inferências, e é esse input que deve ser investigado pelo analista.

Para que haja a construção de sentido durante a leitura, independentemente do gênero textual ao qual nos submetemos, realizamos um importante trabalho: o trabalho cognitivo.

Para atribuímos significado ao que lemos, ativamos nossos conhecimentos prévios, aquilo que já faz parte da nossa bagagem experiencial. Além do *conhecimento prévio*, os *objetivos* e a *motivação*, segundo Solé, (1998) interferem nessa atribuição de significados.

Para Solé (1998, cap 5), o *conhecimento prévio* se constrói por meio da interação com os demais. Essa construção se constitui de representações da realidade, dos elementos da nossa cultura. Coll (1983, p.183-201) já se refere a esquemas de conhecimento, afirmando que estes podem ser “mais ou menos elaborados, manter um maior ou menor número de relações entre si, apresentar um grau variável de organização interna”. Para ele, esses esquemas representam o nosso conhecimento em um determinado momento

da nossa história. São eles que permitem que compreendamos determinadas situações.

Os objetivos do leitor também auxiliam na aplicação dos conhecimentos esquemáticos, uma vez que ajudam a resolver a questão da escolha de conceitos e esquemas adequados à determinada atividade de leitura. Assim, os objetivos do leitor são importantes na seleção dos elementos que compõem os esquemas mentais, e se refletem nas inferências que serão produzidas no processo de compreensão do texto.

Segundo Coll (1983), quando o texto não apresenta nenhuma novidade em relação aos esquemas de conhecimento, simplesmente não se aprende, o que também ocorre quando os conhecimentos prévios não são suficientes para abordar as novas informações, ou quando não apresentam nenhuma novidade.

É interessante quando o professor, ao orientar sobre a leitura que será realizada, informa aos alunos sobre a superestrutura textual para que os mesmos se orientem sobre seu conteúdo. (se é ficção, informativo, instruções, Etc.). Para Edwards e Mercer (1988), orientar os alunos nesse sentido é “construir contextos mentais compartilhados”, ou seja, antes de ler, o aluno é capaz de fazer um plano de leitura (o que fazer com ela e o que sabe ou não

sobre o que vai ler) graças à motivação fornecida por seus conhecimentos prévios.

Ainda no que se refere à ativação do conhecimento prévio, há a exploração do tema. Essa exploração pode ocorrer a partir de uma discussão sobre a contribuição dos alunos sobre o tema, o que é muito bom para atualizar os conhecimentos prévios dos alunos. Cooper (1990), no entanto, adverte quanto à necessidade de conduzir essa atividade de forma correta, não se distanciando da temática ou dos aspectos principais da leitura. Para o autor, após a discussão, que deve ser breve e centrada, os aspectos mais relevantes devem ser sintetizados.

Enquanto *tema* pode ser entendido como aquilo de que trata um texto, e que pode ser descoberto com a pergunta “De que se trata o texto?”, a *idéia principal* informa sobre o enunciado mais importante utilizado pelo autor para explicar o *tema*. Para Aulls (1978,1990), a *idéia principal* é a resposta à seguinte pergunta “Qual a *idéia mais importante* que o autor pretende explicar com relação ao *tema*?” É importante centrar-se nos aspectos essenciais, não simplesmente fazendo uma pergunta aberta. Uma boa forma de intervenção pode ser aplicada em três etapas: a) estimular a explicação de conhecimentos pertinentes; b) com a ajuda dos alunos, organizá-los por subtemas, perguntas

suscitadas, etc.; e c) levar cada subtema proposto à leitura do texto, verificando se obtiveram mais informações ou respostas.

Essa intervenção varia em função do tipo de texto. Em textos narrativos é conveniente utilizar técnicas orais que suscitem a intriga, ofereçam um resumo da história e motivem a previsão. Em textos informativos pode-se enfatizar a exploração de palavras-chaves, a formulação de hipóteses sobre os fenômenos tratados, dentre outros. Essas atividades auxiliam os alunos a conhecerem os diversos tipos de textos ou superestruturas, e esses passam a prestar mais atenção aos indicadores, marcas e palavras-chaves que lhes são próprios, o que auxilia na tarefa de encontrar as idéias principais.

Em nossa pesquisa buscamos destacar, através de diversos autores, a formação do aluno enquanto leitor ativo e autônomo. “Assim, diferentes leitores podem identificar em um texto diferentes “idéias principais”, ou inferir de um mesmo texto diferentes “idéias principais””.

Van Dijk (1979, p.113-126) mais uma vez apresenta questões que consideramos importante destacar, sobre a “relevância textual” e a “relevância contextual”. Ele define a primeira como a importância atribuída aos conteúdos de um texto, em função de sua estrutura e dos sinais utilizados pelo autor (tema, sinais semânticos, palavras e frases temáticas, repetições, sinais léxicos, como “o importante...”, sinais sintáticos, ordem das palavras e das

frases, sinais gráficos, etc.). Já a “relevância contextual” é entendida como a importância que um leitor atribui a determinados trechos ou idéias de um texto em função de seu conhecimento prévio, sua experiência, seu interesse. Nesse caso, é o que o leitor considera importante durante a leitura, que pode coincidir ou não com o que o autor considera fundamental.

A noção de contexto, definida por Koch (2003), está relacionada com a estrutura da linguagem, da cultura e da organização social, que tem implicações diretas na compreensão e produção do discurso. O contexto cognitivo é decisivo nessa construção de sentidos e, para que duas ou mais pessoas possam se entender, é preciso que seus contextos cognitivos sejam parcialmente semelhantes e em parte compartilhados. Assim, as abordagens cognitivas postulam que o contexto físico não afeta a linguagem, mas sim, o conjunto de suposições trazidas para a interpretação do enunciado de cada sujeito/leitor. Para que essas suposições trazidas para o enunciado sejam estimuladas, estratégias de leitura são desenvolvidas.

Percebe-se claramente nesse trabalho que, ao abordar o tema pré-leitura, consideramos essencial a questão da ativação do conhecimento prévio dos alunos. Ao informar-lhes o tipo de texto ou superestrutura textual, estamos lhes proporcionando informações úteis para essa atividade. Essa

informação os orienta para perceberem se o texto se trata de um conteúdo real ou ficção, dentre outros.

Entendemos que, para elaborar os protocolos de compreensão do texto, temos que destacar a questão das perguntas realizadas pelos próprios sujeitos/ leitores, antes ou depois da leitura, que favorecem a compreensão do texto. Segundo Solé (1998), elas despertam a compreensão do que foi ou está sendo lido, já que chamam a atenção para detalhes e relações presentes no texto e que, sem os recursos das questões, não seriam observados. Essas hipóteses podem se confirmar ou não, cabendo ao sujeito/leitor formular novas hipóteses (sucessivamente).

Dentro das propostas apresentadas por Solé (1998), Menegassi (1999,p. 83-101) realizou uma pesquisa em que foram analisadas perguntas produzidas por um grupo de 47 (quarenta e sete) professores do Ensino Fundamental e Médio para um determinado texto. Constatou-se que em 72% (setenta e dois por cento) dos casos, as perguntas direcionam o entendimento do texto, desfavorecendo o desenvolvimento da criticidade do aluno.

Nesta pesquisa, pediu-se aos professores para elaborarem perguntas empregadas na pré-leitura do texto, com o intuito de ativar o conhecimento prévio dos leitores sobre seu conteúdo. Das perguntas levantadas pelos

professores, o pesquisador considerou duas interessantes para aplicação antes da leitura do texto. Pode-se perceber que o autor, como Solé (1998) e outros, também considera importante trabalhar com o texto primeiramente com uma pré-leitura e a reflexão sobre a mesma, apesar de constatar, em seu estudo, que os professores não estão preparados para elaborarem tais perguntas.

As estratégias incentivadas antes do início propriamente dito da atividade de leitura variam entre: a) idéias gerais, b) motivação para a leitura, c) objetivos da leitura, d) revisão e atualização do conhecimento prévio, e) previsões estabelecidas sobre o texto, f) perguntas sobre o texto.

Como são muitas as atividades que podem ser desenvolvidas a partir da leitura, é necessário articular diversificadas situações: oral, coletiva, individual, silenciosa, compartilhada, observando a adequação dos textos para alcançar determinados objetivos. É importante destacar que a leitura em voz alta, por exemplo, deve ter um propósito real – comunicar algo escrito aos demais que necessitam do texto. Gravar um programa de rádio ou uma fita de poemas para enviar a outras crianças, por exemplo, contribui para o aperfeiçoamento da leitura em voz alta.

Para motivar as crianças para a leitura no ambiente escolar, é importante uma seleção criteriosa dos textos que serão trabalhados,

verificando a necessidade de ajuda prévia aos alunos. Deve-se promover, sempre que possível, situações que abordem contextos de uso real, incentivando, assim, o gosto pela leitura.

No que se refere à seleção criteriosa do material, parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, mas cuja temática ou conteúdo sejam mais ou menos familiares às crianças. Assim, Koch (2003) afirma que os textos que fazem parte da vida cotidiana, “escritos reais” (anúncios, artigos de jornais, receitas, guias turísticos, manuais de instruções, etc) são pouco trabalhados em sala da aula pelos professores, apesar de sua grande relevância.

Nos últimos parágrafos desse estudo, apresentamos algumas considerações quanto às questões elaboradas na pré-leitura e durante a leitura do texto, cabendo então nos referirmos à formulação de perguntas aplicadas *após a leitura* de um texto. A formulação de perguntas *após a leitura* do texto é geralmente utilizada para verificar o que os alunos compreenderam, podendo ser muito importante para direcionar a leitura para o núcleo do texto.

Após a leitura dos textos, os alunos fazem perguntas sobre os mesmos aos professores, e esses podem inferir das perguntas formuladas qual é a situação dos alunos perante o texto, ajustando sua intervenção à situação. As perguntas elaboradas devem estar de acordo com o objetivo geral da leitura do

texto, uma vez que o que interessa é a compreensão global; logo, as perguntas não devem se referir aos detalhes, ao menos no primeiro momento.

Os objetivos das perguntas de interpretação de texto devem variar entre: fazer uma releitura integral do texto; relacionar os conhecimentos prévios com as novas informações; interpretar comparações, metáforas; fazer inferências; posicionar-se diante de valores e idéias; fazer relações intertextuais, bem como entre o texto e as gravuras; reconhecer as pistas deixadas pelo autor, ao identificar os parâmetros de leitura, como propostos por Jolibert (1994).

Segundo Solé (1998), a própria superestrutura dos textos e sua organização oferecem pistas que auxiliam a formulação de questões. A autora considera “pertinente” a pergunta que leva a estabelecer o tema do texto, suas idéias principais ou seu núcleo argumentativo, conforme os objetivos pretendidos, e classifica, em sua obra *O ensino da compreensão leitora* (1987), as perguntas como:

- a. Perguntas de resposta literal
- b. Perguntas para pensar e buscar
- c. Perguntas de elaboração pessoal

As *perguntas de resposta literal* são as perguntas que Marcushi (1996) considera como “indagações objetivas”. Terzi (1990,p.115-125) as considera

livrescas, em sua maioria, já que solicitam muitas vezes respostas mecanicistas. O fato é que a própria formulação da pergunta literal quase sempre oferece uma “pista” para localizar a resposta.

Se considerarmos como exemplo a história infantil de Chapeuzinho Vermelho (1987), poderíamos ter as seguintes perguntas com solicitação de respostas literais:

“Onde estava Chapeuzinho Vermelho no início da história?”

“Quais os personagens da história?”

“Qual a frase que o lobo mau diz a Chapeuzinho Vermelho ao encontrá-la na floresta?”

“Onde Chapeuzinho leva os quitutes para a avozinha?”

Segundo a classificação de Solé, as perguntas referentes à coerência textual seriam classificadas como *perguntas para pensar e buscar*. No que se refere a essas perguntas, elas exigem que o leitor relacione elementos do texto e realize algum tipo de inferência. Algumas perguntas nesse sentido se referem à identificação das idéias principais, compreensão global do texto, por meio de um resumo e uso da superestrutura textual.

Essas perguntas se relacionam com as marcas lingüísticas presentes nos textos. Conforme afirma Jolibert (1994, p.161), as marcas lingüísticas

constituem as características de um texto e se apresentam como “indícios permanentes” para construir o significado de um texto.

Essas marcas representam os vários níveis de abordagem lingüística possíveis. A autora os classifica em sete, que interagem entre si, podendo determinar várias “camadas da leitura”, entendidas com “um vaivém entre esses níveis”. Ao analisar as questões aplicadas nas atividades, observamos, portanto, se essas “camadas de leitura” foram exploradas. Os níveis são:

- a. Noção de contexto (como o texto chegou aos olhos do leitor, contexto textual)
- b. Principais parâmetros da situação de comunicação (emissor/destinatário, meta)
- c. Tipos de texto (carta, relato, novela)
- d. Superestrutura que se manifesta sob a forma de: silhueta, esquema narrativo, dinâmica interna
- e. Lingüística do texto: enunciação (pessoa, tempo, lugar), substitutos, conectores, campos semânticos, pontuação do texto
- f. Lingüística da frase: sintaxe, vocabulário, ortografia, pontuação da frase

- g. Palavras e microestruturas: grafemas/fonemas, marcas nominais, microestrutura semântica (prefixo, sufixo e radicais).

É importante esclarecer que Jolibert (1994) não propõe em seus estudos um trabalho de entendimento de leitura, a partir de perguntas elaboradas em uma *pós-leitura*. A autora aborda, no entanto, a importância de se trabalhar os elementos lingüísticos implícitos em um texto, e afirma ser essencial que os professores trabalhem com seus alunos esses elementos.

Assim, quando falamos dos “parâmetros” propostos por Jolibert (1994), que adotamos para verificar a compreensão de leitura, estamos considerando que os alunos deveriam responder a questões quanto a esses parâmetros. É com base neles que classificamos as perguntas em pertinentes (para o presente estudo) ou não pertinentes, como veremos nos Procedimentos Metodológicos.

Como em nossa pesquisa analisamos as atividades de leitura aplicadas pelos professores em suas salas de aula, consideramos, portanto, a importância de trabalhar com a *pós-leitura* do texto, a partir de perguntas elaboradas, em razão de essa ser a prática utilizada pelos professores nas escolas. Para analisar essa prática (de elaboração de perguntas) verificamos

quais são as perguntas elaboradas e o *quanto* os elementos implícitos ao texto são explorados nessa atividade.

Mais detalhadamente podemos destacar os organizadores textuais (referenciais, conectores, etc.) e o desenvolvimento de diferentes aspectos textuais. Alguns aspectos são destacados nesse padrão de perguntas “para pensar e buscar”, a saber:

- a. segmentação do texto para facilitar apreensões parciais de sentido;
- b. índices lexicais a serem destacados;
- c. palavras ou expressões fundamentais para estabelecer coerência/ coesão;
- d. Marcas enunciativas do texto;
- e. Pontuação do texto.

Essas perguntas solicitam do leitor uma representação global do texto, para que sejam respondidas. Partindo do mesmo exemplo da história de Chapeuzinho Vermelho, as perguntas a seguir exemplificam *perguntas para pensar e buscar*:

“O que Chapeuzinho pensou quando o lobo lhe falou do atalho?”

“E então o que aconteceu?”

“Qual impressão Chapeuzinho teve ao entrar na casa da vovozinha?”

“Que lições podem ser extraídas dessa história?”

“A palavra “atalho” poderia ser substituída por outra(s) palavra(s)?

“Por que o autor utiliza dois pontos e travessão em alguns momentos?”

Para responder a essas perguntas os leitores precisam ter elaborado uma interpretação do conteúdo do texto, para que seja possível estabelecer as inferências necessárias.

Finalmente, vamos às *perguntas de elaboração pessoal* ou, segundo Marcushi (1996), de *caráter pessoal*. São perguntas que tomam o texto como referencial, mas a resposta exige a intervenção do conhecimento prévio e/ou opinião pessoal. Veja alguns exemplos, ainda referentes à história de *Chapeuzinho Vermelho*:

“Você já desrespeitou uma ordem dada pelos seus pais ou responsáveis?”

“O que você acha que aconteceria se Chapeuzinho Vermelho tivesse seguido o caminho que mãe dela pediu que seguisse? Como seria o final?”

Essas perguntas apelam para o conhecimento do leitor fazendo-o ir “além” do que leu, permitindo uma extensão da leitura. Os professores, ao terem conhecimento mais precisos dos objetivos de cada pergunta, ao

aplicarem as perguntas após a leitura do texto, podem direcionar essa atividade para os níveis de leitura que são almejados.

Pode-se dizer que os indicadores e as palavras-chaves, como foi dito anteriormente, oferecem pistas para orientar a compreensão e para gerar perguntas pertinentes com relação a eles. Textos diferentes sugerem perguntas diferentes para diferentes leitores; cabe aos professores chamar a atenção às questões fundamentais do texto, como sugere Cooper (1990, cap.4).

Então, podemos dizer que a compreensão da leitura de um texto é vista como uma atividade de solução de problemas e, ao se descobrir a resposta final, tem-se estabelecida a coerência.

Considerando que a organização interna de um texto oferece pistas que permitem estabelecer um conjunto de questões cujas respostas ajudam a construir o significado do texto, Cooper (1990) sugere algumas perguntas para o texto narrativo. O autor destaca, para tanto, alguns elementos do texto narrativo:

Cenário

Onde ocorre a história?

Em que época sucede essa história

Personagens?

De que trata a história?

Quais são os personagens da história?

Qual a personagem principal?

Problema

Os personagens da história tinham algum problema?

Ao escutar/ ler essa história, o que vocês acham que os personagens pretendiam?

Resolução

Como os personagens desta história resolveram seus problemas?

Tema

O que é que a história tentou nos comunicar?

Que lições podem ser extraídas desta história?

(COOPER, 1990, p.343)

Vemos que o autor utilizou:

a. Perguntas literais: Onde ocorre a história?/Em que época sucede essa história? Quais são os personagens da história?/Qual a personagem principal?

b. Perguntas de elaboração pessoal: Ao escutar/ ler essa história, o que vocês acham que os personagens pretendiam?

c. Perguntas para pensar e buscar: O que é que a história tentou nos comunicar?/ Que lições podem ser extraídas desta história?

Marcuschi (1996), ao analisar os exercícios dos livros didáticos muito utilizados pelas professoras, ao aplicarem atividades de interpretação de textos, constatou que:

“Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma seqüência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? Ou então contém ordens do tipo: copie, ligue, retire,

complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale partes do texto (...) raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto”

(MARCUSHI, 1996, p.64)

Fica evidente a grande preocupação dos professores com a leitura “ascendente” do texto, através de questões “repetitivas” e “padronizadas”.

Ao considerar a concepção *bottom up*, ou ascendente, cuja leitura parte do topo, ou seja, do visível (sentenças, palavras) para o invisível ou inferencial (o significado do texto), pode-se dizer que a análise se baseia nas informações contidas no texto. A ideologia que sustenta essa postura do ensino de língua acaba por separar forma e conteúdo, como se houvesse dois momentos: um primeiro, em que se aprende a linguagem no sentido formal, e um segundo, em que se aprende o conteúdo transmitido por essa linguagem.

Essa postura diante da prática da leitura leva a correr o risco de deixar de lado o significado das expressões, por exemplo, e observar apenas os elementos de estruturação do texto.

Em nossa pesquisa, veremos quais são as perguntas mais utilizadas pelos professores, os tipos de textos de que se valem e o desempenho dos alunos diante dessas atividades. Para tanto, apresentamos os Procedimentos Metodológicos adotados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos serão apresentados em duas Etapas. A Etapa I corresponde às atividades de interpretação de textos: os professores escolheram o texto e a forma como trabalhariam com ele, ou seja, uma atividade de interpretação de texto de livre escolha. A Etapa II corresponde às atividades de interpretação de textos elaboradas coletivamente, durante as aulas do Curso de Extensão Universitária.

Para a análise das questões interpretativas elaboradas na Etapa I, algumas questões foram consideradas pertinentes para verificação do entendimento do texto. Nelas as professoras elaboraram perguntas sobre aspectos referentes aos elementos implícitos ao texto. Assim, serão realizadas duas análises de resultados: considerando-se todas as perguntas e apenas as classificadas como pertinentes. Na Etapa II, todas as perguntas foram consideradas para a análise dos resultados.

Para a realização da pesquisa vejamos os seguintes procedimentos metodológicos adotados quanto ao:

- A. Sujeito e Instrumento,
- B. Procedimentos para a Coleta de Dados,
- C. Textos escolhidos,
- D. Etapa I: Apresentação dos textos e questões,
- E. Etapa I: Classificação das questões,
- F. Etapa II: Apresentação dos textos e questões,
- G. Etapa II: Classificação das questões

A. Sujeito e Instrumento

Nessa pesquisa, nossos sujeitos foram professores e respectivos alunos; os instrumentos utilizados foram as questões de interpretação de textos e os escores atribuídos.

Dez professoras oriundas de oito escolas da rede pública, sendo uma estadual e sete municipais, fizeram parte desta pesquisa. Inicialmente a análise dos resultados considerou apenas seis das professoras que haviam participado da pesquisa, porém julgamos que aumentando a nossa amostra, poderíamos enriquecê-la com mais dados. Assim, um segundo Curso foi ministrado e passamos a analisar um total de 10 (dez) professoras e 100 (cem) alunos. As escolas se localizam em duas cidades vizinhas no interior de São Paulo. As professoras serão aqui designadas pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J.

As escolas atendem a um público diversificado quanto ao nível socioeconômico (baixo e mediano).

A opção pelas professoras de 4^a série deu-se em função de que é nesta série que os alunos estão encerrando o Ciclo I. Para cada uma das professoras, tomamos aleatoriamente dez alunos, sobre os quais incidiram nossas análises.

B. Procedimentos para a Coleta de Dados

A Etapa I permitiu verificar como as professoras trabalham em sala de aula, sem a interferência do Curso de Extensão. Na Etapa II, a coleta incidiu sobre os textos escolhidos pelas professoras. A partir dos textos escolhidos foram elaboradas perguntas para interpretação dos mesmos em um trabalho conjunto entre a pesquisadora e as professoras.

O instrumento utilizado para a coleta de dados, nas duas Etapas, como visto, foram as atividades de interpretação de textos, por meio de questões respondidas pelos alunos. Para cada uma das **dez professoras**, foram tomados aleatoriamente dez alunos (para cada uma das atividades de interpretação de textos). Foi com esse grupo de **cem alunos** que coletamos e analisamos os dados, a partir de três atividades diferentes.

Os dados foram coletados durante o Curso de Extensão Universitária intitulado "*Reflexões e Estratégias para o Desenvolvimento da Competência Leitora*". Para executar nosso projeto ficou estabelecida com as professoras, que participariam da pesquisa, que, durante o Curso de Extensão Universitária seria desenvolvida uma parte prática sobre a elaboração de questões de

interpretação de textos (já que elas declararam ser a forma que utilizam para a verificar o entendimento da leitura), e que as professoras aplicariam essas atividades em suas respectivas salas de aulas. Os dados coletados sobre interpretação de textos seriam entregues à pesquisadora.

A carga horária do Curso foi de 30 (trinta) horas presenciais. Duas turmas participaram da pesquisa (seis professoras de uma turma aqui denominada turma 1 e quatro de outra, turma 2) e ambas as turmas apresentavam um mesmo perfil - professoras efetivas ou temporárias que atuavam no magistério por mais ou menos dez anos. Elas fizeram parte de um mesmo grupo no que se refere à análise do material coletado e apresentação dos resultados.

O Curso pretendia que os professores da 4ª série do Ensino Fundamental pudessem, a partir dos estudos propostos: conhecer os gêneros textuais e suas respectivas superestruturas (macro e microestruturas), compreender as relações que a linguagem mantém com a ideologia, refletir sobre as condições sociais da leitura, a fim de que pudessem aprimorar a sua prática.

Ao capacitar professores, o alvo foi aperfeiçoar a competência leitora dos alunos, pois a ênfase do curso foi abordar os diversos aspectos que envolvem a leitura, o leitor – seu universo e as práticas pedagógicas de leitura.

A análise das atividades desenvolvidas pelos professores e aplicadas aos alunos no decorrer do Curso permitiu o acompanhamento do desenvolvimento das estratégias de leitura e dos resultados das atividades de interpretação textual.

Durante o Curso de Extensão, as professoras aplicaram três atividades diferentes de interpretação de textos (que escolheram livremente) junto a seus alunos, as quais foram recolhidas pela pesquisadora.

Para que as professoras pudessem ter um exemplo sobre como proceder ao trabalhar com a leitura e para abordar perguntas que explorassem as diversas “camadas de leitura”, foram convidadas a elaborar algumas questões em uma das atividades propostas no Curso. Seguem-se algumas sugestões que receberam, para refletirem quando da elaboração da atividade de interpretação textual:

1. Como apresentar o texto ao aluno e propor-lhe a leitura?
2. Como recorrer à atividade de ativação de conhecimento prévio?
3. Como saber onde segmentar o texto para facilitar apreensões parciais de sentido?
4. Quais palavras-chave (índices lexicais) devem ser destacadas?
5. Quais sinais de pontuação merecem destaque e por quê?

6. Quais palavras ou expressões assumem importante papel de elementos coesivos e que estabelecem a seqüência coerente do texto?

7. Como destacar as marcas enunciativas do texto?

Essas sugestões se baseiam nos estudos teóricos que realizamos para a presente pesquisa.

A avaliação do Curso se deu durante as aulas, a partir da participação e envolvimento nas atividades propostas, bem como nos resultados apresentados nas atividades práticas. O conteúdo programático foi distribuído nos seguintes temas: Linguagem e Ideologia, Processos Envolvidos na Aquisição da Leitura, Objetivos da Leitura, Tipos de Texto, Estratégias de Leitura, A Formação do Leitor.

C. Textos escolhidos

Na Etapa I, os textos foram escolhidos pelas próprias professoras. Essa seleção de textos apresentada demonstrou que aqueles que circulam entre os professores são de autores diversos, de diferentes épocas e contextos sociais, como Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, Monteiro Lobato, Pedro Bandeira. Alguns dos textos apresentados na atividade

de livre escolha se referem aos fragmentos de texto como em “*O rinoceronte*” e “*O encontro das princesas*”. As professoras optaram por destacar apenas parte do

texto. Os trechos apresentados, contudo, permitiram que fossem contextualizados, possibilitando seu entendimento, sem prejuízo, já que, no caso destes dois exemplos, as professoras sabiam que os alunos estavam familiarizados com os personagens apresentados nas histórias.

É importante destacar que a narratividade pode-se manifestar em textos verbalmente realizados, ou como não-verbais (pintura, escultura, mímica, dança, cinema, etc). O que há de comum entre os textos, portanto, não é sua estrutura composicional, mas a instância enunciativa que relata eventos reais, ou não, que se sucedem no tempo. Nessa pesquisa, denominaremos para efeito de identificação, os textos apresentados pelas professoras como, poesias e narrativas, sendo essa última denominação atribuída à narrativa em prosa.

Em geral, os textos escolhidos são curtos. Quanto aos poemas selecionados, as professoras tiveram a preocupação de preservar as características essenciais de apresentação gráfica do texto original, embora não tenham se preocupado em apresentar ilustrações.

Na Etapa II, os textos escolhidos para serem apresentados durante o Curso de Extensão Universitária são de diferentes tipos e gêneros e abordam diversos temas. Buscamos selecionar material variado, permitindo aos professores o acesso a diferentes autores e tipos de textos, para que tivessem liberdade de escolha entre eles. Os critérios para a seleção dos textos adotados foram:

- Textos que não passaram por adaptações, simplificações. Acreditamos que os alunos devam interagir com textos tal como foram originalmente produzidos e não textos adaptados para os livros didáticos.

- Textos que representam diferentes variedades da língua escrita para que os alunos possam reconhecê-las e aprendam a interpretá-las de acordo com os temas, o contexto sociocultural, as condições de produção.

- Textos que apresentam unidade semântica e estrutural; mesmo sendo um fragmento, sua unidade semântica e estrutural é mantida graças à contextualização e à apreciação dos conhecimentos prévios, permitindo a preservação da sua integridade.

- Textos cujo suporte estivesse acessível aos professores, para que pudessem trabalhar também com os suportes em suas salas de aulas.

- Textos que apresentam ilustrações a serem evidenciadas, já que consideramos essencial que os alunos sejam levados a identificar, analisar

e avaliar as ilustrações do texto, uma vez que essas o enriquecem, complementando-o.

A maior parte dos textos selecionados faz parte da *Coleção Literatura em minha Casa*. São eles: *Na onda dos versos* (2003), *A bailarina e outros poemas* (2001), *Palavras de encantamento* (2001), *A arca de Noé* (2002), *Pluft o fantasma* (2002), *Macaco malandro* (2001), *O fantástico mistério de feiurinha* (2001), *Era uma vez um conto* (2002), *Quem conta um conto?* (2001), *O peru de natal e outras histórias* (2003), *Uma professora muito maluquinha* (1995), *O menino Maluquinho* (1994), e textos instrucionais, como receitas culinárias.

A seguir, a apresentação dos textos, bem como as questões interpretativas correspondentes à Etapa I da análise, ou seja, às atividades em que as professoras escolheram o texto sem interferência da pesquisadora (livre escolha) e elaboraram as perguntas a ele referentes e as atividades realizadas na Etapa II.

D. Etapa I: Apresentação dos Textos e questões

Na primeira coleta, as professoras foram orientadas a aplicarem uma atividade de interpretação de texto de livre escolha, tanto no que se referia ao tipo de texto, quanto às perguntas elaboradas.

D.1.1 *Tipo de texto: narrativas*

Professoras **A, B, F, E, G, H.**

Professora A

Bob Bafo

Bob não gostava de escovar os dentes. E tinha um argumento para isso: dizia que seu bafo era terrível, que à noite ele matava qualquer mosquito que estivesse rondando sua cama com um simples “bah!fo”. Quanto mais bala ele comia e mastigava sem escovar os dentes, mais podres os dentes iam ficando, e mais fedorento ia ficando o seu “bah!fo”. Com o tempo, ele começou a matar moscas. Foi evoluindo para as lagartixas, até que chegou às baratas! Com dois “bah!fos”, ele conseguia exterminar uma terrível barata cascuda de esgoto. Foi a consagração! Bob foi contratado por uma firma de dedetização e vai ficar por lá até que algum bom dentista se compadeça com sua boca. Bah! Que bafo, meu!

(DILEA, F. Histórias para acordar. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1997).

Questões propostas pela professora A

1. Qual a principal característica de Bob Bafo?
2. Como essa personagem foi descrita?
3. Em sua opinião, pode existir um menino com bafo como Bob Bafo?
4. Que emoções o texto desperta no leitor?

5. Observe o trecho, ele foi extraído do texto.

“... Foi evoluindo para as lagartixas, até chegar às baratas!...”

Neste trecho o significado da palavra evoluindo é:

- a. Que Bob estava se tornando melhor.
- b. Que o hálito de Bob estava cada vez pior.
- c. Que Bob primeiro se transformou em lagartixa e depois em barata.
- d. Que havia uma evolução nos animais.

As questões 2 (apenas identificação e cópia) foram desconsideradas para efeito de comparação entre acertos e erros, considerando-se as três perguntas mais pertinentes à interpretação textual (1 - 3 - 4- 5).

Professora B

Encontro das princesas

Algumas princesas dos contos de fadas reuniram-se na casa de Dona Branca Encantado. Conversaram sobre diversas coincidências de suas histórias, como por exemplo, todas terem se casado com príncipes encantados e por isso terem o mesmo sobrenome – Encantado.

- É... Infelizmente em nossas histórias tem uma ou outra coincidência...
- Espere aí – protestou Dona Branca, aceitando a provocação. – Não me venha comparar as bobagens de sua história com as emoções da minha.
- Tem muito mau gosto! Contou dona Cinderela. – Onde já se viu ficar morta anos e anos ao relento! Aí vem o príncipe Encantado dar um beijo na defunta que está morta e esticada há anos! E depois, se muitos e muitos anos se passaram, o teu príncipe já devia estar velho como uma múmia. Até que combinaria, não é? Uma múmia beijando a outra... Que mau gosto!
- Calma, meninas...- interveio Dona Chapeuzinho.

- Mau gosto? – Dona Branca estava furiosa. – Ora, você não sabe que, nos contos de fada, anos e anos passam em um minuto? Que é só virar a página?

- Mesmo assim! – continuou Dona Cinderela. – Beijar um defunto na boca é de muito mau gosto. Parece até história de vampiro...

- Ah, é, queridinha? – Dona Branca já estava de pé e o sangue avermelhava-lhe as faces brancas como a neve. – E sua história então? Quer mau gosto maior do que o Príncipe ficar experimentando o sapatinho de cristal no chulé de todas as mulheres do reino? Se ele estava tão apaixonado, não era capaz de reconhecê-la simplesmente olhando sua cara?

- É o Príncipe é meio míope, coitadinho... – defendeu-se Dona Cinderela.

- Quem? – ofendeu-se Dona Branca. – O Príncipe Encantado meu marido?

- Não, sua idiota! O príncipe Encantado, meu marido.

- Tinha de ser míope mesmo, para casar com uma sirigaita como você!

- Branca, Cinderela! – acudiu aflita Dona Chapeuzinho. – Não briguem meninas!

- Como você vê, a discussão já não estava mais naquele nível elegante que se espera de duas senhoras princesas de fino trato. Dona Cinderela já empunhava o sapatinho de cristal, disposta a dar uma sapatada na amiga. Por sorte, naquele momento apareceu o laçao Caio, anunciando:

- A senhora Princesa Rapunzel Encantado!

Dona Rapunzel também entrou se lamentando. Trazia uma bolsa de gelo que comprimia contra a testa o tempo todo.

- Não agüento mais de dor de cabeça! Ai que dor de cabeça! O Príncipe...

- Príncipe? Que príncipe? – perguntou Dona Branca.

- O Príncipe Encantado, meu marido.

- Ah...

- Pois é por causa dele que eu estou com essa dor de cabeça. Toda noite ele esquece a chave do castelo e cisma em entrar em casa subindo pelas minhas tranças. Não agüento mais de dor de cabeça! O Príncipe já não é mais tão magrinho como antigamente...

Chapeuzinho suspirou pegando suas tranças:

- Quem me dera eu tivesse um príncipe para subir pelas minhas tranças! Quem sabe, o Pequeno Polegar...

(BANDEIRA, P. O fantástico mistério de Feiurinha. São Paulo: FTD, 2001.)

Questões propostas pela professora B

1. Quem são os personagens da história?
2. Qual a maior coincidência encontrada nos contos de fada?

3. Das personagens do texto, qual não se casou com o príncipe encantado?
4. Por que dona Cinderela Encantado falou que a história de Dona Branca parecia história de vampiro?
5. Por que dona Branca se referiu à história de Dona Cinderela como sendo de muito mau gosto?
6. Qual era o motivo da dor de cabeça de Dona Rapunzel?

Esse texto trouxe vários elementos que puderam ser trabalhados com os alunos; apesar de serem perguntas objetivas/ literais, todas foram consideradas pertinentes.

Professora F

Diálogo de todo dia

- Alô, quem fala?
- Ninguém. Quem fala é você que está perguntando quem fala.
- Mas eu preciso saber com quem eu estou falando.
- E eu preciso saber antes a quem estou respondendo.
- Assim não dá. Me faz o obsequio de dizer quem fala?

- Todo mundo fala, meu amigo, desde que não seja mudo.
- Isso eu sei, não precisa me dizer como novidade. Eu queria saber é quem está no aparelho.
- Ah, sim. No aparelho não está ninguém.
- Como não está, se você está me respondendo?
- Eu estou fora do aparelho. Dentro do aparelho não cabe ninguém.
- Engraçadinho. Então, quem está ao aparelho?
- Agora melhorou. Estou eu para servi-lo.
- Não parece. Se fosse para me servir, já teria dito quem está falando.
- Bem, nos dois estamos falando. Eu de cá, você de lá. E um não conhece o outro.
- Se eu conhecesse não estava perguntando.
- Você é muito perguntador. Note que eu não lhe perguntei nada.
- Nem tinha que perguntar. Pois se fui eu que telefonei.
- Não perguntei, nem vou perguntar. Não estou interessado em conhecer outras pessoas.
- Mas podia estar interessado pelo menos em responder a quem telefonou.
- Estou respondendo.
- Pela última vez, cavalheiro, e em nome de Deus: quem fala?
- Pela última vez e em nome da segurança, por que eu sou obrigado a dar esta informação a um desconhecido?
- Bolas.
- Bolas, digo eu. Bolas e carambolas. Por acaso você não pode dizer com quem deseja falar, para eu lhe responder se essa pessoa está ou não está aqui, mora ou não neste endereço? Vamos diga de uma vez por todas: com quem deseja falar.
- Silêncio.
- Vamos diga, com quem deseja falar?
- Desculpe, a confusão foi tanta que eu nem sei mais. Esqueci. Tchau.

(DRUMMOND.C.Contos plausíveis, São Paulo, Record s.d.)

Questões propostas pela professora F

1. Complete os dados abaixo:

a. título do texto:

b. nome do autor:

c. título da obra:

2. Diálogo de todo dia é um texto humorístico? Por quê?

3. Pinte no texto, o trecho que mais lhe agradou.

4. Você acha que a situação apresentada no texto poderia ter acontecido de verdade? Por quê?

5. Qual seria sua reação ao fato narrado se ele acontecesse com você?

6. No texto temos dois personagens. Um deles é muito desconfiado.

Responda:

Que personagem é esse?

a. o que telefonou? ()

b. o que recebeu o telefonema? ()

7. No texto há um narrador que conta a história ou tudo acontece somente entre os personagens?

Apenas a questão três (3) foi descartada nessa relação de questões já que, ao pintar o trecho pelo qual o aluno tem preferência, ele não demonstra habilidade leitora específica. Restaram, portanto, 6 (seis) questões (1-2-4-5-6-7).

Professora G

O rinoceronte

O caso foi assim. Logo que, naquela noite de temporal, o rinoceronte escapou de ajudá-la e se internou nas matas da Tijuca, deu de andar sem

rumo, e foi varando, sempre para diante, num trote respeitável até que, pela madrugada, surgiu na mata virgem do sítio de Dona Benta. Gostou do lugar e resolveu fiar por ali, pastando a viçosa folhagem das ervas que encontrou. A presença do rinoceronte causou grande rebuliço entre os habitantes daquela mata. A capivara, que vive tanto em terra como em água, atirou-se no rio e não teve mais coragem de sair. As onças fugiram. Os macacos empoleiraram-se na mais alta de todas as árvores. Nenhum animal podia compreender um bicho tão estranho e monstruoso. Observando aquilo, os besouros da Emilia resolveram correr a avisá-la. Foram ter com a boneca.

- Apareceu lá na mata um bicho, que não se parece com bicho nenhum nosso conhecido, informaram eles gemeamente.

- Grande? – perguntou a boneca.

- Terá o tamanho de uma casinha de caipira.

Emilia calculou logo que se fosse algum boi tresmalhado, mas, pela descrição que os besouros fizeram, viu logo que não podia ser o boi. De repente, teve uma idéia.

- Escutem: o tal monstro não é preto?

- Sim.

- Não tem couro enrugado?

- Enrugadíssimo.

- Não tem um chifre só no meio da testa?

- Isso mesmo. Um chifre pontudo.

- Come gente?

- Não, só come capim e as folhas das árvores.

Emilia pôs-se a refletir com a mãozinha no queixo. Ou era um unicórnio, animal fabuloso que não existe, pensou consigo, ou era rinoceronte, e como Emilia andasse com a cabeça cheia de rinocerontes, de tanto ouvir Pedrinho ler as notícias do rinoceronte que fugira do circo, imediatamente percebeu que se tratava do mesmo.

- É ele! – exclamou, em voz alta. – Que sorte tem Pedrinho! Quis um rinoceronte e um rinoceronte apareceu!...

- Ele quem? – indagaram os besouros, com as testinhas franzidas.

- Ele! – repetiu a boneca, fazendo uma tal cara de pavor que os besouros se puseram a tremer. – ELE é ELE, não sabem?

Emília teve preguiça de ensinar àqueles burrinhos o que era um rinoceronte. E para ainda mais os assustar, fez outra cara horrendíssima e repetiu em tom cavernoso:

- ELE!...

Os dois besouros desmaiaram.

(LOBATO, M. Caçadas de Pedrinho. 8 ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1977)

Questões propostas pela professora G

1. Explique o que você entendeu por essas expressões. (os alunos puderam consultar o dicionário)

a. internou-se na mata:

b. sem rumo:

c. foi varando:

d. trote respeitável:

e. bicho estranho e monstruoso:

f. pôs-se a refletir:

2. Dê as características de Emília. Como você chegou a essa conclusão?

3. Você pode considerar o rinoceronte uma personagem da história? Por quê?

4. Quando o rinoceronte apareceu, o que aconteceu com a capivara e os macacos? Por que você acha que isso aconteceu?

5. Os besouros contaram que viram o rinoceronte?

6. No texto é importante os besouros não saberem que era um rinoceronte? Por quê?

7. Quais foram as perguntas que a Emília fez aos besouros a respeito do animal? O que ela pretendia com isso?

8. A Emília fez algumas hipóteses a respeito do animal. Quais foram as hipóteses?

9. O rinoceronte é citado pela Emília como ELE. Por que a Emília se refere assim ao animal?
10. O leitor sabe desde o início que o animal citado é um rinoceronte. Isso alimenta ou diminui a curiosidade? Por quê?
11. Esta história poderia realmente ter acontecido?
12. O que você sentiu quando terminou de ler o texto?
13. Releia o texto a partir do terceiro parágrafo. Você acha que a descrição do animal feita pelos besouros poderia levar a Emília à conclusão de que seria um rinoceronte? Justifique.
14. Você acha que Emília tinha intenção de assustar os besouros? Por quê?
15. Por que você acha que o rinoceronte fugiu?
16. Este texto pode ser considerado engraçado? Por quê?
17. Você acha que os besouros tinham razão de ter medo do animal desconhecido? Por quê?
18. O que você acha que a Emília fez depois de saber que no sítio havia um rinoceronte? O que você faria?
19. Qual a sua opinião sobre o tratamento que a Emília dispensou aos besouros no final do texto? Por quê?
20. Imagine que você está sozinho na mata e aparece um rinoceronte. O que você faria?

Essa professora elaborou um grande número de perguntas. As questões 1, 2, 4, 5, 12, 15, 16, 17, 18, 20 foram descartadas. Restaram, portanto, 10 questões (3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 19). Cabe lembrar que muitas das questões descartadas nesse momento são muito interessantes e de grande relevância, mas buscamos direcionar nosso foco, restringindo assim o grau de abrangência das perguntas, tendo em vista a amplitude do tema.

Professora H

O outro príncipe

Era uma vez um sapo.

Certo dia, quando estava sentado na sua vitória-régia, viu uma linda princesa descansando à beira do lago. O sapo pulou dentro da água, foi nadando até ela e mostrou a cabeça por cima das plantas aquáticas.

“Perdão, o linda princesa”, disse ele com sua voz mais triste e patética.

“Será que eu poderia contar com vossa ajuda?”

A princesa estava prestes a dar um salto e sair correndo, mas ficou com pena daquele sapo com sua voz tão triste e patética. Assim, ela perguntou:

“O que posso fazer para te ajudar, sapinho?”

“Bem”, disse o sapo. “Na verdade eu não sou um sapo, mas um belo príncipe transformado em sapo pelo feitiço de uma bruxa malvada. E esse feitiço só pode ser quebrado pelo beijo de uma linda princesa”.

A princesa pensou um pouco, depois ergueu o sapo nas mãos e lhe deu um beijo.

“Foi só uma brincadeira”, disse o sapo.

Pulou de volta ao lago, e a princesa enxugou a baba de sapo dos seus lindos lábios. Fim.

(SCIESZKA, J. O outro príncipe sapo. In: O patinho realmente feio e outras histórias malucas. SP: Companhia das Letrinhas, 1997.)

Questões propostas pela professora H

1. O que o sapo fez quando viu a princesa?
2. O sapo disse que precisava de ajuda. Qual é a ajuda que ele pede?
3. A princesa ajudou o sapo? Como?
4. Se você fosse a princesa você teria ajudado o sapo?
5. O sapo era um príncipe de verdade?

A pergunta 4 foi descartada, por ser do tipo que solicita apenas um sim/não como resposta.

1.2. Tipo de texto: poesia

Professoras C, D, E, I, J.

Professora C

“Ninho no coração”

O passarinho
caiu do ninho.
Cortaram a árvore,
Pisaram no ninho,
E o passarinho
Não tem mais lar,
Não tem mais mãe,
Não tem mais nada,
Não tem ninguém.

Agora só tem a mim
E eu agora tenho a ele.
Vou colocar com cuidado
No bolso da minha blusa.
Parece que esta com frio,
Pois pulsa na minha mão
Quem sabe ele faz um ninho
Dentro do meu coração?

(BANDEIRA, P. Poemas diversos, São Paulo: Cia Paulista s/d)

Questões propostas pela professora C:

1. O título do poema é

2. O nome do autor?
3. Que aconteceu com o passarinho?
4. Escreva na resposta o que aconteceu com a árvore e o ninho.
5. O que o passarinho não tem mais?
6. Agora quem o passarinho tem?
7. Onde o menino irá colocar o passarinho com cuidado?
8. O passarinho demonstra estar com frio, como o menino percebe isso?
9. Reescreva os dois últimos versos da poesia.
10. Quantas estrofes tem o poema?
11. Quantos versos têm o poema “Ninho do coração”?

As questões 1, 2, 3, 5, 6, 10, 11 foram descartadas para efeito de comparação entre acertos e erros, já que não são pertinentes para verificação da compreensão da leitura, uma vez que exigem, principalmente, identificação e cópia. Restaram as questões 4, 7, 8, 9.

Professora D

“Havia um menino”

Havia um menino,
Que tinha o chapéu
Para por na cabeça
Por causa do sol.

Em vez de um gatinho
Tinha um caracol
Dentro do chapéu;
Fazia-lhe cócegas
No alto da cabeça.

Por isso ele andava
Depressa, depressa
P’ra ver se chegava
A casa e tirava
O tal caracol
Do chapéu, saindo
De lá e caindo
O tal caracol

Mas era, afinal,
Impossível tal,
Nem fazia mal
Nem vê-lo, nem te-lo:
Porque o caracol
Era do cabelo

(PESSOA, F. Comboio, saudades, caracóis,
organizado por João Alves das Neves, FTD
coleção baú de encantos, s/d.)

Questões propostas pela professora D:

1. Quem é o autor do texto?

2. Quantas estrofes existem nesse poema?

3. Reescreva o poema de forma que o título seja “Havia uma mulher”

A professora aplicou a atividade no dia internacional da mulher e então sugeriu aos alunos que fizessem um poema homenageando-as, a partir do poema apresentado.

A questão 1, em que o aluno apenas identifica e copia, foi desconsiderada, para efeito de comparação entre acertos e erros. Restaram, portanto, as questões 2, 3.

Professora E

Convite

Poesia
é brincar com as palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

(PAES, J.P. Poesia para brincar. São Paulo: Ática, 1996)

Questões propostas pela professora E

1. “De tanto brincar com a bola, o papagaio e o pião, eles se gastam”.

Isso é verdade? Você já viu isso acontecer com seus brinquedos?

2. As palavras também se gastam?

3. Por que o autor compara as palavras com a água do rio?

4. Quantas estrofes tem o poema?

5. Você gostou do poema?

6.

A pergunta 3 foi descartada. Restaram as perguntas 1-2-4-5.

Professora I

Os carteiros

Abrir uma carta,
o coração batendo,
É precioso ritual.
o que será que tem dentro?
um convite, um aviso, uma palavra de amor
que atravessou oceanos
para sussurrar em meus ouvidos?

São como conchas as cartas,
guardam o barulho do mar,
o ar das montanhas.
Para mim os carteiros
são quase sagrados,
unicórnios ou magos
no meio dessa vida barulhenta.

(MURRAY, R. Artes e ofícios. SP: FTD, 1995)

Questões propostas pela professora I

1. A autora afirma que “abrir uma carta é um precioso ritual”. Por quê?
2. Com o que a autora compara os carteiros?
3. Você alguma vez já escreveu uma carta e colocou no correio?
4. Quantas estrofes tem o poema?
5. Qual o título do poema?
6. Qual o nome da autora?

As perguntas 3 e 6 foram descartadas. Restaram as perguntas 1-2-3-5.

Professora J

Pássaro em vertical

Cantava o pássaro e voava
cantava para lá
voava para cá
voava o pássaro e cantava
de

repente

um tiro

seco

penas fofas

leves plumas

mole espuma

e um risco

surdo

N
O
R
T
E

S
U
L

(NEVES, L. Poesia fora da estante. São Paulo, Editora Projeto, s/d)

Questões propostas pela professora J

1. O que o pássaro fazia?
2. O que aconteceu com o pássaro?

3. Por que o poema se chama “pássaro vertical”?

4. Defina plumas (se precisar, use o dicionário).

Todas as perguntas foram consideradas

E. Etapa I: Classificação das questões

A seguir, são apresentadas as questões elaboradas pelas professoras e consideradas objetivas ou literais (das quais sabemos a importância). A quantificação dessas questões foi apresentada no capítulo Resultados (p.94) e, neste momento, elas são discriminadas.

Professora A

1. Qual a principal característica de Bob Bafo?

2. Como essa personagem foi descrita?

Professora B

1. Quem são os personagens da história?

6. Qual era o motivo da dor de cabeça de Dona Rapunzel?

Professora C

12. O título do poema é _____
13. O nome do autor é _____
14. Que aconteceu com o passarinho?
15. Escreva na resposta o que aconteceu com a árvore e o ninho.
16. O que o passarinho não tem mais?
17. Agora quem o passarinho tem?
18. Onde o menino irá colocar o passarinho com cuidado?
19. Reescreva os dois últimos versos da poesia.

Professora E

1. Quem é o autor do texto?
2. Quantas estrofes existem nesse poema?

Professora F

1. Complete os dados abaixo:
 - a. título do texto:
 - b. nome do autor:

Professora G

4. Quando o rinoceronte apareceu, o que aconteceu com a capivara e os macacos? Por que você acha que isso aconteceu?

5. Os besouros contaram que viram o rinoceronte?

8. A Emília fez algumas hipóteses a respeito do animal. Quais foram as hipóteses?

Professora H

6. O que o sapo fez quando viu a princesa?

7. O sapo disse que precisava de ajuda. Qual é a ajuda que ele pede?

8. A princesa ajudou o sapo? Como?

9. O sapo era um príncipe de verdade?

Professora E

7. As palavras também se gastam?

8. Por que o autor compara as palavras com a água do rio?

9. Quantas estrofes tem poema?

Professora I

7. A autora afirma que “abrir uma carta é um precioso ritual”. Por que?
8. Com o que a autora compara os carteiros?
9. Quantas estrofes tem o poema?
10. Qual o título do poema?
11. Qual o nome da autora?

Professora J

5. O que o pássaro fazia?
6. O que aconteceu com o pássaro?
7. Por que o poema se chama “pássaro vertical”?
8. Defina plumas (se precisar, use o dicionário).

Essas perguntas referiram-se às questões objetivas ou literais, mesmo que apenas a título de sugestão. Serão tratadas agora as questões que solicitam a opinião pessoal, ou seja, de elaboração pessoal, extraídas das atividades das professoras. Cabe notar que as professoras B, D, F, J não elaboraram questões que se enquadram nessa classificação.

Perguntas de caráter pessoal:

Professora A

3. Em sua opinião, pode existir um menino com bafo como Bob Bafo?
4. Que emoções o texto desperta no leitor?

Professora F

3. Pinte no texto, o trecho que mais lhe agradou. Justifique.
4. Você acha que a situação apresentada no texto poderia ter acontecido de verdade? Por quê?

5. Qual seria sua reação ao fato narrado se ele acontecesse com você?

Professora G

12. O que você sentiu quando terminou de ler o texto?

13. Releia o texto a partir do terceiro parágrafo. Você acha que a descrição do animal feita pelos besouros poderia levar a Emília à conclusão de que seria um rinoceronte? Justifique.

14. Você acha que Emília tinha intenção de assustar os besouros? Por quê?

15. Por que você acha que rinoceronte fugiu?

16. Este texto pode ser considerado engraçado? Por quê?

17. Você acha que os besouros tinham razão de ter medo do animal desconhecido? Por quê?

18. O que você acha que a Emília fez depois de saber que no sítio havia um rinoceronte? O que você faria?

19. Qual a sua opinião sobre tratamento que a Emília dispensou aos besouros no final do texto? Por quê?

20. Imagine que você está sozinho na mata e aparece um rinoceronte. O que você faria?

Professora H

10. Se você fosse a princesa, você teria ajudado o sapo?

Professora E

2. “De tanto brincar com a bola, o papagaio e o pião, eles se gastam”. Isso é verdade? Você já viu isso acontecer com seus brinquedos?

Professora I

4. Você gostou do poema?

3. Você alguma vez já escreveu uma carta e colocou no correio?

As questões acima expostas portanto, se referem as perguntas de elaboração pessoal. A seguir apresentamos as questões entendidas como pertinentes a interpretação textual.

As questões entendidas como pertinentes na verificação da compreensão do texto, se direcionam à contextualização, coesão, coerência, conexão das ações, ou seja interpretativas, a saber: enfocam o conjunto de ações intencionalmente estruturadas, sintática e semanticamente, e que estão ligadas diretamente a elementos comunicativos e referências. Essas questões se relacionam com alguns aspectos essenciais na elaboração de perguntas como:

- a. segmentação do texto para facilitar apreensões parciais de sentido;
- b. índices lexicais a serem destacados;
- c. palavras ou expressões fundamentais para estabelecer coerência/ coesão;
- d. Marcas enunciativas do texto;
- e. Pontuação do texto.

Com base nesses aspectos, bem como no suporte utilizado no tipo de texto, dentre outros elementos, as questões consideradas pertinentes nas atividades da Etapa I foram classificadas como exemplo de elaboração de perguntas por nós tidas como pertinentes ou, principalmente, *perguntas para*

pensar e buscar. Vale lembrar que uma pergunta necessariamente possui mais de um critério para pertencer a determinada classificação, sendo que um não exclui o outro, apenas predomina.

Essas perguntas objetivam, de alguma forma, trabalhar com as “camadas do texto”.

a. segmentação do texto para apreensão de sentido parcial

Professora A

5. Observe o trecho; ele foi extraído do texto.

“... Foi evoluindo para as lagartixas, até chegar às baratas!...”

Neste trecho o significado da palavra evoluindo é:

- a. Que Bob estava se tornando melhor.
- b. Que o hálito de Bob estava cada vez pior.
- c. Que Bob primeiro se transformou em lagartixa e depois em barata.
- d. Que havia uma evolução nos animais.

Professora G

13. Releia o texto a partir do terceiro parágrafo. Você acha que a descrição do animal feita pelos besouros poderia levar a Emilia à conclusão de que seria um rinoceronte? Justifique

Professora I

1. A autora afirma que “abrir uma carta é um precioso ritual”. Por quê?

b. índices lexicais a serem destacados

Professora G

1. Explique o que você entendeu por essas expressões.

(Os alunos puderam consultar o dicionário)

a. internou-se na mata:

b. sem rumo:

c. foi varando:

d. trote respeitável:

e. bicho estranho e monstruoso:

f. pôs-se a refletir

Professora J

5. Defina plumas (se precisar use o dicionário).

c. palavras ou expressões fundamentais para estabelecer coerência/ coesão;

Professora C

8. O passarinho demonstra estar com frio, como o menino percebe isso?

4. O sapo era um príncipe de verdade?

Professora G

5. No texto é importante os besouros não saberem que era um rinoceronte; por quê?

9. O rinoceronte é citado pela Emilia como ELE. Por que a Emilia se refere assim ao animal?

PROFESSORA J

9. Por que o poema se chama “pássaro vertical”?

d. Marcas enunciativas do texto

Professora F

6. No texto temos dois personagens. Um deles é muito desconfiado. Responda:

Que personagem é esse?

a. o que telefonou? ()

b. o que recebeu o telefonema? ()

7. No texto há um narrador que conta a história ou tudo acontece somente entre os personagens?

Algumas questões foram consideradas pertinentes à compreensão textual e não se encaixaram nos aspectos apresentados.

É importante afirmar que não pretendemos rotular as questões como essencialmente voltadas a um aspecto ou outro da análise textual:

apenas classificamos as questões para destacar a importância de procurar abranger diversos aspectos ao trabalhar o entendimento de leitura.

F. Etapa II: Apresentação dos textos e questões

Na Etapa II da pesquisa, as professoras elaboraram, em conjunto, perguntas para verificação da compreensão leitora dos alunos. O Curso de Extensão, como visto, foi desenvolvido em duas turmas. Dado o caráter singular de cada aula, durante o curso a postura adotada foi a de permitir o maior envolvimento das professoras com as atividades, promovendo assim maior interação entre as professoras, entre a professora e a pesquisadora e entre as professoras e o material apresentado. Nessa Etapa, as professoras elaboraram questões interpretativas em conjunto, em cada um das turmas, partindo de textos apresentados. Dessa forma, apresentamos os textos e as questões elaboradas. Os textos escolhidos foram: *O gato* e *Na traseira caminhão*, realizado com a turma A e *O relógio* e *O rinoceronte*, com outra turma, B. Cabe ressaltar que o texto *O rinoceronte* foi apresentado na atividade

de livre escolha da Etapa I em uma turma A e, após ser acrescentado à coletânea de textos oferecidos para o Curso na outra turma B, foi espontaneamente escolhido para a realização da atividade coletiva.

No caso do conto *Na traseira do caminhão*, foi combinado entre as professoras, que elas proporiais questões aos alunos sobre “brincadeiras de rua” e “brincadeiras perigosas”. Posteriormente o texto seria entregue, para que os alunos o lessem individualmente e respondessem às perguntas referentes ao texto.

Na Traseira do Caminhão

Quando eu tinha uns sete, oito anos, virou moda na minha rua chocar caminhão: pendurar-se na traseira do veículo e saltar na virada da esquina. Uma vez, choquei o caminhão de lixo e quando pulei na frente da minha casa, meu pai, que chegava do trabalho, estava parado no portão com cara de quem não gostou da gracinha. Recebi o mais detestável dos castigos: domingo inteiro de pijama na cama.

Cabeça-dura, repeti a façanha outras vezes, até que decidi chocar a caminhonete do seu Germano, o alemão da fábrica em frente, só para me e exibir para os meninos, que morriam de medo dele. Sentei na calçada ao lado da caminhonete. Dois operários puseram umas caixas na carroceria. Seu Germano, saindo para o almoço deu a partida. Eu pendurado atrás. Infelizmente na esquina, em vez de diminuir a velocidade ele acelerou, e me faltou coragem para pular.

Fomos na direção do largo Santo Antonio, cada vez mais depressa, eu com os ossos batendo na lataria, morto de medo de cair. Ao chegar no largo, duas senhoras me viram naquela velocidade e gritaram para parar. Seu Germano nem ouviu. Com os braços cansados, fiz um esforço para saltar para dentro da carroceria, mas a caminhonete pulava feito cavalo bravo nos paralelepípedos da rua e eu não consegui. Tentei de novo e não deu. Mais uma vez, pior ainda. Então, fiquei apavorado. Achei que ia morrer e que meu pai ia ficar muito triste, porque ele sempre dizia: “Deus me livre perder um de vocês.”

Talvez o medo da morte tenha me dado força na quarta tentativa: esfolei a canela inteira, mas consegui passar a perna e impulsionar o corpo para dentro. Cai, no meio das caixas, com o coração disparado, e chorei. Quando a caminhonete parou na porta do seu Germano, achei melhor ficar quietinho entre as caixas, até ele voltar para a fabrica depois do almoço. Também não deu certo: ele resolveu descarregar a caminhonete e me encontrou escondido. Tomou um susto tão grande que até pulou para trás:

- Menino dos infernos! Como veio parar aqui?

Expliquei que só queria chocar ate a esquina, mas a velocidade tinha sido tanta... Ele ficou enfezado e disse que ia contar para o meu pai. Pedi para ele não fazer isso porque eu ia apanhar, mas ele não se importou, falou que era merecido ate. Mostrei as pernas esfoladas, ele não se comoveu. Por fim, contei dos domingos de castigo na cama. Nesse momento, brilhou um instante de compaixão no olhar dele:

- Seu pai deixa você de pijama, deitado o domingo inteiro?

- Só quando eu desobedeço muito.

- Está louco! Teu pai é severo como o meu, na Alemanha. Entra na caminhonete que eu te levo de volta. No caminho ele me contou do pai. Achei que os castigos do pai dele eram muito piores. O meu nunca tinha me trancado no guarda – roupa a noite inteira. Seu Germano concordou em manter segredo, desde que eu promettesse nunca mais chocar veículo nenhum. Desde então, apesar do jeito bravo, ele ficou meu amigo. Quando me encontrava, às vezes dizia:

- Não vá esquecer: menino que cumpre a palavra merece respeito.

(VARELLA, D. Na traseira do caminhão. In: Era uma vez um conto. São Paulo, CIA das letras, 2001)

Questões propostas pelas professoras

1. Leitura silenciosa

2. Depois de ler o texto com atenção, como você explicaria o que é “chocar caminhão”?

3. Você conhece outro nome para a brincadeira perigosa de “chocar caminhão”?

4. O menino pretendia saltar na esquina; o que aconteceu que ele não pode saltar?
5. Quando o menino viu que não podia saltar do caminhão, como ele resolveu a sua situação?
6. Quando Sr. Germano descobriu o menino em seu caminhão, segundo o texto, ele ficou bravo, enfezado e disse que ia contar ao pai do garoto, mas não contou. Por quê?
7. A frase: “Cabeça-dura, repeti a façanha outras vezes...” quer dizer:
 - a. que o menino era teimoso e já tinha feito essa brincadeira.
 - b. que ele nunca havia se machucado antes
 - c. que ele era teimoso e nunca atinha feito a brincadeira perigosa antes
 - d. que a cabeça do menino era dura e não quebrava.
8. Na primeira vez qual foi o castigo que ele levou? E na última vez?

Todas as questões foram consideradas para efeito de comparação.

No Curso teórico prático foi apresentado um estudo sobre a estrutura da poesia, seus principais elementos lingüísticos. As professoras escolheram esse texto justificando que os alunos adoram animais de estimação e que seria uma ótima atividade para trabalhar sobre o tema posteriormente.

A poesia escolhida foi “O gato” de Vinícius de Moraes.

Com um lindo salto
Lesto e seguro
O gato passa
Do chão ao muro
Logo mudando
De opinião
Passa de novo
Do muro ao chão
E pega e corre
Bem de mansinho
Atrás de um pobre
De um passarinho
Súbito, dispara
Pula de lado
E quando tudo
Se lhe fatiga
Toma o seu banho
Passando a língua
Pela barriga.

(MORAES, V. Arca de Noé. São Paulo: Cia das Letras, 2002)

Questões propostas pelas seis professoras

1. Que tipo de texto é esse e como você descobriu?
2. Lindo é um adjetivo do
 gato
 salto
 muro
3. Grife no texto as palavras que identifiquem as ações do gato.
4. No verso “ se lhe fadiga”, substitua a palavra grifada por um sinônimo.

5. Ao mudar de opinião, o gato passa de novo do muro ao chão, por quê?

Todas as questões foram consideradas para efeito de comparação

O texto O Rinoceronte foi selecionado pelas professoras, com muito entusiasmo, uma vez que procurariam trabalhar com toda a obra posteriormente, já que O rinoceronte é apenas um fragmento do livro Caçadas de Pedrinho (1977). A pré-leitura do texto foi de exploração do tema Sítio do Pica Pau Amarelo.

O rinoceronte

O caso foi assim. Logo que, naquela noite de temporal, o rinoceronte escapou de ajudá-la e se internou nas matas da Tijuca, deu de andar sem rumo, e foi varando, sempre para diante, num trote respeitável até que, pela madrugada, surgiu na mata virgem do sítio de Dona Benta. Gostou do lugar e resolveu fiar por ali, pastando a viçosa folhagem das ervas que encontrou. A presença do rinoceronte causou grande rebuliço entre os habitantes daquela mata. A capivara, que vive tanto em terra como em água, atirou-se no rio e não teve mais coragem de sair. As onças fugiram. Os macacos empoleiraram-se na mais alta de todas as árvores. Nenhum animal podia compreender um bicho tão estranho e monstruoso. Observando aquilo, os besouros da Emilia resolveram correr a avisá-la. Foram ter com a boneca.

- Apareceu lá na mata um bicho, que não se parece com bicho nenhum nosso conhecido, informaram eles gemeamente.

- Grande? – perguntou a boneca.

- Terá o tamanho de uma casinha de caipira.

Emilia calculou logo que se fosse algum boi tresmalhado mas, pela descrição que os besouros fizeram, viu logo que não podia ser o boi. De repente, teve uma idéia.

- Escutem: o tal monstro não é preto?

- Sim.

- Não tem couro enrugado?

- Enrugadíssimo.

- Não tem um chifre só no meio da testa?

- Isso mesmo. Um chifre pontudo.

- Come gente?

- Não, só come capim e as folhas das árvores.

Emilia pôs-se a refletir com a mãozinha no queixo. Ou era um unicórnio, animal fabuloso que não existe, pensou consigo, ou era rinoceronte, e como Emilia andasse com a cabeça cheia de rinocerontes, de tanto ouvir Pedrinho ler as notícias do rinoceronte que fugira do circo, imediatamente percebeu que se tratava do mesmo.

- É ele! – exclamou, em voz alta. – Que sorte tem Pedrinho! Quis um rinoceronte e um rinoceronte apareceu!...

- Ele quem? – indagaram os besouros, com as testinhas franzidas.

- Ele! – repetiu a boneca, fazendo uma tal cara de pavor que os besouros se puseram a tremer. – ELE é ELE, não sabem?

Emilia teve preguiça de ensinar àqueles burrinhos o que era um rinoceronte. E para ainda mais os assustar, fez outra cara horrendíssima e repetiu em tom cavernoso:

- ELE!...

Os dois besouros desmaiaram.

(LOBATO, M. Caçadas de Pedrinho. 8 ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1977)

Questões propostas pelas quatro professoras

1. Grife no texto quatro palavras desconhecidas, em seguida pesquise no dicionário qual o significado que melhor se encaixa no texto.
2. Para onde foi o rinoceronte quando fugiu da jaula?
3. Por que a presença do rinoceronte causou grande rebuliço entre os habitantes da mata?
4. Qual foi a reação de cada um dos bichos com a chegada do rinoceronte?

5. No segundo parágrafo do texto o autor relata que a capivara é um animal que vive tanto em terra quanto em água. Qual outro animal vive tanto em terra quanto em água?

6. No trecho:

- “Escute: o tal monstro não é preto?” Por que o autor utiliza travessão, dois pontos e interrogação?

7. Este texto tem um narrador? Mostre o trecho em que você percebe sua presença.

Todas as questões foram consideradas para efeito de comparação.

Em relação ao texto seguinte, as professoras optaram pelo “O relógio”, dada a possibilidade de abordar os temas disciplina e organização para otimizar a administração do tempo.

Poesia: O relógio

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou

Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac
Tic-tac
Tic-tac...

(MORAES, V. Arca de Noé. São Paulo: Cia das Letras, 2002)

Questões propostas pelas quatro professoras

1. Se você tivesse que escolher um adjetivo para descrever o relógio do poema acima, qual você usaria?
2. Quem está narrando a ação:
 - a. um narrador em 3ª pessoa
 - b. um narrador em 1ª pessoa
3. Quantos versos e estrofes têm o poema?
4. Se você tivesse que substituir a palavra Tic-tac qual você usaria?

G. Etapa II: Classificação das questões

As questões apresentadas na Etapa II são classificadas quanto a alguns aspectos apresentados na Etapa I. Neste caso, consideradas como *perguntas*

para pensar e buscar, ou seja, as que busquem trabalhar com os níveis propostos por Jolibert (1994).

- a. índices lexicais a serem destacados;
- b. palavras ou expressões fundamentais para estabelecer coerência/ coesão;
- c. marcas enunciativas
- d. pontuação do texto
- e. objetivas/ explicativas
- f. respostas de elaboração pessoal

a. índices lexicais a serem destacados;

2. Lindo é um adjetivo do

() gato

() salto

() muro

3 Grife no texto as palavras que identifiquem as ações do gato.

4. No verso “se lhe fadiga”, substitua a palavra grifada por um sinônimo.

1. Grife no texto quatro palavras desconhecidas em seguida pesquise no dicionário qual o significado que melhor se encaixa no texto.
2. Se você tivesse que escolher um adjetivo para descrever o relógio do poema acima, qual você usaria?

b. palavras ou expressões fundamentais para estabelecer coerência/coesão;

2. Depois de ler o texto com atenção, como você explicaria o que é “chocar caminhão”?
3. Você conhece outro nome para a brincadeira perigosa de “chocar caminhão”?
7. A frase: “Cabeça-dura, repeti a façanha outras vezes...” quer dizer:
 - a. que o menino era teimoso e já tinha feito essa brincadeira.
 - b. que ele nunca havia se machucado antes
- 1 Se você tivesse que substituir a expressão tic-tac, qual você usaria?

c. que ele era teimoso e nunca atinha feito a brincadeira perigosa antes.

d. que a cabeça do menino era dura e não quebrava

c. Marcas enunciativas

7. Este texto tem um narrador? Mostre o trecho em que você percebe a sua presença.

2. Quem está narrando a ação:

() um narrador na 3ª pessoa

() um narrador em 1ª pessoa

d.. Pontuação do texto

6. No trecho: - “Escute: o tal monstro não é preto?” Por que o autor utiliza travessão, dois pontos e interrogação?

e.. objetivas e ou explicativas

1. Que tipo de texto é esse e como você descobriu?
4. O menino pretendia saltar na esquina; o que aconteceu que ele não pode saltar?
5. Quando o menino viu que não podia saltar do caminhão, como ele resolveu a sua situação?
6. Quando Sr. Germano descobriu o menino em seu caminhão, segundo o texto, ele ficou bravo, enfezado e disse que ia contar ao pai do garoto, mas não contou. Por quê?
8. Na primeira vez qual foi o castigo que ele levou? E na última vez?
4. Ao mudar de opinião o gato passa de novo do muro ao chão, por quê?
2. Para onde foi o rinoceronte quando fugiu?
3. Por que a presença do rinoceronte causou grande rebuliço entre os habitantes da mata?
4. Qual foi a reação de cada um dos bichos com a chegada dos rinocerontes?

f. repostas de elaboração pessoal, ou de caráter pessoal

4. No segundo parágrafo do texto, o autor relata que a capivara é um animal que vive tanto em terra como em água. Qual outro animal vive tanto em terra como em água?

Na seqüência, seguem os resultados da pesquisa.

RESULTADOS

Em um primeiro momento da apresentação dos resultados, que corresponde à Etapa I, será apresentada a média de acertos e erros das questões elaboradas pelas dez professoras participantes da pesquisa, referentes às atividades de interpretação de texto. Assim:

- Na Etapa I, são apresentadas as médias de acertos e erros, considerando-se inicialmente todas as perguntas e depois apenas as mais pertinentes;
- Na Etapa II, são apresentadas as médias de acertos e erros referentes às atividades desenvolvidas pelas professoras, em conjunto com a pesquisadora, durante o Curso. Todas as questões foram consideradas pertinentes.

Essa classificação em questões mais pertinentes (aquelas em que o leitor precisa processar o texto nas entrelinhas) ou não (aquelas em que o leitor apenas copia a resposta encontrada no texto), foi utilizada para que pudéssemos confrontar os resultados e refletir sobre o desempenho dos alunos.

No que se refere à classificação de perguntas “ objetivas/ literais “ ou de elaboração pessoal/caráter pessoal”, são apresentadas as porcentagens

quanto à frequência da utilização dessas questões, para que pudéssemos visualizar quais eram os tipos de questões mais utilizados pelas professoras.

Buscamos nos respaldar no estudo apresentado na revisão bibliográfica desta pesquisa, em que essa classificação é apresentada, embora algumas questões possam pertencer a mais de uma classificação, já que são vários os aspectos envolvidos; optamos pela caracterização predominante de cada uma delas.

Seguem-se os dados referentes à Etapa I:

Tabela 1

Tipos de textos escolhidos pelas professoras e o número de questões elaboradas.

PROFESSORAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	TOTAL

narrativa n. de questões	5	6	0	0	7	5	20	0	0	0	43
poesia n. de questões	0	0	11	3	0	0	0	5	6	4	29

Cinco professoras trabalharam com narrativas e cinco com poesias. Cada professora teve liberdade para selecionar o número de questões. Se compararmos a professora A com a G na narrativa, verificamos que, enquanto a primeira elaborou apenas 5 (cinco) questões, a segunda utilizou 20 (vinte) questões para um único texto, o que mostra uma grande oscilação entre as professoras quanto ao número de questões interpretativas. No total foram 72 (setenta e duas) questões aplicadas pelas 10 (dez) professoras (43+29).

Quanto à poesia, percebemos a mesma oscilação, ou seja, enquanto a professora C fez 11 (onze) questões para analisar a compreensão de seus alunos, a professora D elaborou apenas 3 (três) questões e as outras três variaram entre 4 (quatro) a 6 (seis) questões.

Tabela 2

Número de questões consideradas pertinentes para a compreensão textual

PROFESSORAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	TOTAL
Narrativas n. de questões	3	6	0	0	6	4	10	0	0	0	29
Poesias n. de questões	0	0	3	2	0	0	0	4	4	4	17

A **tabela 2** refere-se aos acertos de todos os alunos, a partir de dois tipos de texto, considerando-se a exclusão de algumas questões não pertinentes ao entendimento textual da Etapa I. Ela demonstra a quantidade de questões consideradas pertinentes, para que pudéssemos realizar uma

comparação entre a média de acertos dos alunos nas atividades de “livre escolha” (considerando-se todas as questões elaboradas) e apenas as questões mais pertinentes (29+17).

Observando essa tabela, vemos que, no tipo de texto narrativo, 5 (cinco) das 10 (dez) professoras elaboraram 29 (vinte e nove) questões pertinentes à compreensão de textos e, na poesia, 17 (dezesete).

Tabela 3

Média percentual de acertos dos alunos, nos dois tipos de textos, considerando-se todas as questões (72) e apenas as mais pertinentes (46).

Tipos de texto	Total de acertos (72 questões)	Total de acertos (46 questões pertinentes)	Diferença
Narrativas	66%	52%	14%
Poesias	82%	62%	20%
Total: poesia/narrativa	72%	71%	1%

A **tabela 3** mostra a porcentagem média de acertos nos dois tipos de texto, quando consideradas todas as questões. No tipo texto narrativo foram 66% (sessenta e seis por cento) de acertos e no tipo de texto poético, 82% (oitenta e dois por cento).

A diferença no número de acertos nas perguntas pertinentes foi maior no tipo de texto poético - 20% (vinte por cento), na comparação entre todas as perguntas e apenas as mais pertinentes, sendo que, apesar de a diferença ter sido de 20% (vinte por cento), os alunos continuaram tendo o melhor desempenho nesse tipo de texto: 62% (sessenta e dois por cento). Já o desempenho referente à média percentual de acertos dos textos narrativos, foi de 52% (cinquenta e dois por cento).

A **tabela 4** apresenta as questões, classificadas em: “objetivas/ literais” ou “caráter pessoal/ elaboração pessoal”.

Tabela 4

Número de questões consideradas “objetivas/ literais” e de “caráter pessoal/ elaboração pessoal”

Professoras	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	TOTAL
Objetivas	2	3	9	2	1	4	3	3	5	4	36
De caráter pessoal	2	0	0	0	3	1	9	2	1	0	18

De acordo com a **tabela 4**, 36 (trinta e seis) das 72 (setenta e duas) questões, ou seja, 50% (cinquenta por cento) são consideradas “objetivas/literais”, e 18 (dezoito) das 72 (setenta e duas) questões 25% (vinte e cinco por cento) são consideradas de “caráter pessoal/ elaboração pessoal”. Restam 25% (vinte e cinco por cento) de perguntas que não se enquadram nos critérios apresentados nas classificações.

Nessa tabela podemos dizer que 50% (cinquenta por cento) das questões são consideradas objetivas, conforme apresenta Marcushi (1996) ou literais (SOLÉ, 1987), e 25% (vinte e cinco por cento) são consideradas de caráter pessoal ou de elaboração pessoal. Não foram todas as professoras que apresentaram questões que se enquadraram nessa classificação. Do total de questões elaboradas (72), 25% (vinte e cinco por cento) não se classificaram como objetivas ou de caráter pessoal.

Etapa II

A **Etapa II** da apresentação de resultados versa sobre a média percentual de acertos dos alunos nas atividades elaboradas em conjunto pelas

professoras, durante o Curso. A **tabela 5** apresenta uma comparação entre as duas Etapas.

Tabela 5

Média percentual de acertos comparando-se as perguntas mais pertinentes da Etapa I (antes da intervenção) e todas as perguntas da Etapa II (depois da intervenção).

Textos	Etapa I	Etapa II
Narrativas	52%	72%
Poesias	62%	65%

Nos dados referentes à Etapa I, as questões que nortearam o entendimento do texto referiram-se principalmente a perguntas objetivas, exigindo apenas identificação e cópia, ou seja, uma leitura superficial do texto.

Os alunos apresentaram, em geral, na atividade sobre narrativas, uma diminuição substancial na média percentual de erros, quando são avaliados quanto à leitura dos elementos implícitos (questões pertinentes) no texto. Eles

passaram de 52% (cinquenta e dois por cento) a 72% (setenta e dois por cento) na média de acertos. Na poesia essa média foi de 3% (três por cento) de acertos.

A **tabela 6** apresenta as perguntas que foram classificadas quanto: aos aspectos lingüísticos de texto, às questões de elaboração/caráter pessoal ou quanto a sua objetividade.

Tabela 6

Tipos de perguntas elaboradas pelos professores nas duas Etapas da pesquisa

Questões	Etapa I	Etapa II
Aspectos lingüísticos	17%	48%
De caráter pessoal	25%	13%
Objetivas	50%	43%

De acordo com a tabela 6, é importante destacar que as professoras elaboraram um maior número de questões referentes aos aspectos lingüísticos do texto, ou seja, de 17% na Etapa I para 48% na Etapa II, uma diferença de 31% (trinta e um por cento).

Na seqüência segue a discussão desses resultados a luz da bibliografia apresentada.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entendendo que, conforme apresenta Koch (1989), todo texto assemelha-se a um iceberg, onde o que é visível é apenas uma pequena parte do todo que fica submerso, podemos dizer que o que está visível no texto é a parte explícita, enquanto o que está submerso seria a sua parte implícita. Cabe ao leitor a tarefa de atingir os níveis profundos, ou seja, implícitos, para que tenha uma compreensão global do conteúdo.

Neste estudo, ao analisar os resultados do desempenho dos alunos na Etapa I, ou seja, nas atividades em que as professoras escolheram livremente

os textos e as questões interpretativas para mensurar a construção do conhecimento do aluno, por meio da prática da leitura, foi constatado que quase a totalidade dos alunos apresentou um bom número de acertos, ao serem avaliados. Contudo, verificou-se que as professoras utilizaram questões que demonstravam uma preocupação apenas com a leitura superficial do texto (elementos explícitos).

A análise das atividades dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, aponta para a necessidade de um trabalho pedagógico que contribua para a formação do leitor de vários gêneros textuais tais como:

- Trabalhar as especificidades próprias de cada gênero textual (organização, tipo de linguagem, recursos gráficos, função do título, escolha lexical, espacialização, relação entre verbal e não verbal, situação de produção, intencionalidade do autor, finalidade do texto, dentre outros.

- a necessidade de ler o texto por inteiro uma vez que é possível encontrar informações distribuídas em todo o texto (inclusive nas ilustrações) para que seja possível distinguir informações centrais das periféricas, observando a constituição de sua progressão temática.

- Trabalhar com o texto de forma que ele seja aberto para muitas leituras, umas mais adequadas, outras menos e algumas não possíveis.

- Evidenciar que há informações explícitas no texto e outras que inferimos a partir dele, ou ainda informações que projetamos no texto.

- Necessidade de relacionar as inferências com as informações contidas no texto e o contexto em que o texto se insere.

Nesse sentido, aprendizagem de uma língua se concretiza fundamentalmente no seu uso, em processos reais de comunicação. Nesse processo em que o sujeito ajusta seu modo de falar/ escrever as “regras”, interagindo com os participantes enquanto interlocutores, que ele se conscientiza dos procedimentos em uso e opera sobre o material lingüístico

Assim, o texto é entendido como a substância do ensino de língua, em uma perspectiva dialética e dinâmica (autor e leitor) envolvendo quem produz e quem o interpreta. Esse processo implica no uso sistemático de determinadas regras (lingüísticas, lógicas, conversacionais) e ao mesmo tempo em certa liberdade de ultrapassar os limites do texto, uma vez que tanto quem diz ou escreve, como quem interpreta, são co-produtores na construção do sentido do texto e responsáveis por relacioná-lo a determinado contexto.

Constatamos que os professores de forma geral utilizam o texto como pretexto para outras discussões e conteúdos, o que não contribui para a

formação do aluno enquanto leitor. Ao se preocuparem com esse objetivo os professores se distanciam das propostas acima apresentadas.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é fundamentar o ensino da língua materna (oral e escrita) nos gêneros textuais. Assim, necessário se faz considerar que a diversidade de gêneros a partir dos heterogêneos textos que os atualizam, requerem estratégias didáticas diversificadas.

As estratégias utilizadas pelas professoras para trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, se basearam nos modelos apresentados nos livros didáticos, ou seja, perguntas objetivas, e esses modelos normalmente trazem “textos já interpretados”, com perguntas que direcionam a compreensão da leitura sempre para um mesmo enfoque. As estratégias utilizadas dessa forma não contribuem para desenvolver a construção de sentidos a partir do texto, pois não exploram a linguagem e suas esferas, por meio da interação e reflexão, a partir do texto. Isso se torna bem evidente quando observamos a dificuldade de determinados alunos para responderem a certas questões propostas na Etapa II, entendidas como “*para pensar e buscar*”.

Para que seja estabelecida a coerência textual, o leitor busca encontrar o sentido do texto, a partir dos parâmetros (ou pistas/marcas) contidos no próprio texto. Seguir estas pistas significa buscar a intenção do texto

(intencionalidade do autor), ao observar nele determinadas características, como elementos lexicais, semânticos, discursivos, sociolingüísticos, entre outros.

O autor, ao organizar sua mensagem, leva em conta a percepção do seu leitor em potencial, no que se refere aos conhecimentos prévios e objetivos, a fim de permitir que o leitor compreenda sua mensagem. As perguntas elaboradas pelos professores devem ajudar a direcionar os alunos ao encontro desse nível de compreensão.

ETAPA I

As professoras optaram por trabalhar com gênero textual poético e com narrativa em prosa. No que se refere a esses textos, o texto narrativo permite que elementos como o reconhecimento da idéia principal do texto, a identificação das características das personagens a partir de suas ações ou de suas falas, o estabelecimento da seqüência temporal entre os fatos apresentados no textos, poderiam ter sido evidenciados.

No texto poético, poderia ter sido enfatizado através das perguntas de interpretação textual aspectos como: interpretação do significado de um recurso de expressão (repetições, inversões, oposições, etc). Exemplificando,

no texto O relógio, a expressão “tic-tac”. No texto O gato, apresentar a inversão da frase “ Num lindo salto lesto e seguro, o gato salta do chão ao muro”. Ao interpretar o significado, também poderia ter sido trabalhado a linguagem figurada e não apenas aspectos formais que caracterizam o texto poético.

A professora D (p.78) por exemplo, em sua atividade de leitura elaborou duas questões referentes aos aspectos formais do texto e em seguida pediu para que os alunos fizessem uma produção textual reescrevendo o texto. Sem ter trabalhado com os elementos que estruturam o poema, o resultado foi que muitos alunos apenas seguiram o modelo apresentado, modificando algumas palavras para adequá-lo ao novo tema proposto, cujo título foi “Havia uma mulher”.

Seguem-se as perguntas elaboradas pela professora C, para o poema *Ninho do coração* (p.76):

O que aconteceu com o passarinho?/ O que aconteceu com a árvore e o ninho?O que o passarinho não tem mais?

Essas perguntas foram feitas na própria seqüência dos textos, cabendo ao aluno apenas localizar a informação e copiá-la, ou seja, são respostas objetivas ou literais. Elas também têm sua importância; porém, ao elaborar as questões, devem-se buscar perguntas com diferentes objetivos.

As atividades de entendimento de texto para verificar a compreensão da leitura se basearam em questões interpretativas. Dependendo do tipo de questões propostas pela professora, a interação em sala de aula (entre professoras e alunos e entre alunos e o texto) ou as condições para que a criatividade e a criticidade surjam podem ou não ocorrer.

Analisando as questões apresentadas pelas professoras, constatamos que há uma preocupação com a leitura “ascendente” do texto. Ao se preocuparem apenas com o desenvolvimento da habilidade de decodificação, incorrem no grave erro de utilizarem textos voltados para o trabalho com os elementos lingüísticos explícitos, não abordando a questão semântica, ou seja, há uma redução dos textos à representação do código lingüístico e não de um todo dotado de sentido. Essa atitude bloqueia o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, por não oferecer desafios motivadores no que se refere à relevância textual e contextual conforme apresentamos em nosso quadro teórico a partir da definição de Van Dijk.

De acordo com as questões apresentadas nas atividades de livre escolha, foi montada a **tabela 4** (p.114) que demonstra a quantidade de questões entendidas como “objetivas” ou “literais” e as de “caráter pessoal” ou “elaboração pessoal”. Quanto a objetividade das questões é consideradas

como um reflexo do uso do livro didático, que apresenta modelos de atividades de leitura com tais tipos de pergunta.

No exemplo abaixo, se pode constatar que as perguntas objetivas/literais respondidas corretamente não significam que o aluno as tenha entendido.

Segundo o dicionário Aurélio (1988, p.135), “os miriápodes são animais artrópodes, de corpo alongado, dividido com cabeça e tronco: a cabeça com um par de antenas, um par de mandíbulas e um ou dois pares de pata por segmento. Sua respiração é traqueal, e são na maioria terrestres”.

Se as professoras, para verificarem o entendimento do texto, fizerem as seguintes perguntas: *O que são miriápodes?/ Como é sua respiração?/Eles vivem na água ou na terra?* provavelmente os alunos da 4ª série as responderão com sucesso. Observa-se que, ao responder a essas perguntas com sucesso, não significa que os alunos conseguirão fazer uma representação mental desse animal, reconhecendo-o como algo com que já estivessem familiarizados. Se lhes fosse solicitado desenhar este animal, quantos desenhariam uma centopéia e não um outro inseto qualquer? Essas são as razões que nos levam a considerar de grande importância os conhecimentos das professoras sobre os objetivos de cada uma das perguntas

que apresentam aos alunos. Essa consciência é que lhes permite selecionar perguntas com enfoques diferentes, explorando o texto como um todo.

Quanto aos textos selecionados espontaneamente pelas professoras na Etapa I, podemos dizer que em alguns deles houve uma surpresa no que se refere à expectativa do leitor.

O fragmento de texto “O Encontro das Princesas” (p.66-67) é um dos exemplos. Ao ler o título, o leitor imagina, através da “previsibilidade”, que se estaria falando do glamour de suas vidas com seus príncipes encantados, como o adjetivo sugere. Mas o leitor encontra o adjetivo encantado transformado em substantivo próprio, e sobrenome comum entre as princesas. E qual não é a surpresa ao encontrá-los “miopes”, “não tão magros”, ou seja, longe do ideal de perfeição que os contos de fada muitas vezes expõem? As princesas também não se apresentam tão nobres, demonstrando características bem diferentes das esperadas em seus diálogos.

No texto intitulado *O outro Príncipe* (p.74), esta quebra de expectativa também ocorre, já que, como o título sugere, espera-se que o sapo seja o “outro príncipe”. Esses textos demonstram criatividade e criticidade presentes nos livros infanto-juvenis e as professoras poderiam ter explorado o impacto dessa inversão de expectativa, a partir das estratégias de leitura que poderiam ter sido aplicadas.

No texto *O Convite* (p.79), a professora E faz uma pergunta objetiva ou literal: *por que o autor compara as palavras com a água dos rios?* Apesar de parecer uma pergunta simples (de fácil resposta correta), alguns alunos não conseguiram respondê-la. Nesse texto, para exemplificar, a professora poderia ter trabalhado com a figura de significado, expressa pela palavra “como”. Poderia ter sido perguntado *Em que situações utilizamos a palavra “como”? Dê exemplos.*

Cabe destacar que a professora C (p.76) teve 10 (dez) das 11 (onze) questões aplicadas enquadradas como questões objetivas, que exigiam apenas identificação e cópia, inclusive na seqüência do texto. Nesse modelo de leitura ascendente, portanto, os alunos apresentam um alto índice de acertos.

No texto *Poema vertical* (p.82), apresentado pela professora J, o elemento gráfico infelizmente não foi trabalhado, já que este recurso é muito importante nesse tipo de poema. Ele pode demonstrar visualmente o movimento do pássaro, a dinâmica do texto, o formato da ave, dentre outros elementos.

No texto *O Encontro das Princesas* (p.66-67), o trecho “*Ora, você não sabe que nos contos de fada, anos e anos passam em um minuto? Que é só*

virar uma página? Consideramos que esse trecho poderia ter sido explorado ao se trabalhar com o conceito de tempo na obra de ficção.

Ao interpretar o texto apresentado pela professora A, *Bob Bah!fo* (p.65), de início o narrador diz: “*Bob Bah!fo não gostava de escovar os dentes... mas tem um argumento... com seu bafo mata qualquer mosquito...*”; é, então, apresentada uma informação, e não há de início uma afirmação: “*Com dois “bah!fos”, ele conseguia exterminar uma terrível barata cascuda de esgoto*”.

Esse exemplo *mostra* que a *informatividade* interfere na construção da coerência, e o narrador vai expondo os fatos gradualmente, para não parecer incoerente. Assim, ao considerarmos algumas perguntas de caráter pessoal, isso não quer dizer que ela não possa ser também pertinente, dependendo do contexto em que apareça. Quando a professora A pergunta: “*na sua opinião, pode existir um menino com bafo como Bob Bafo?*”, essa pergunta, apesar de ser classificada como de caráter pessoal ou elaboração pessoal, foi considerada pertinente para a presente análise.

Ainda com respeito ao texto de *Bob Bafo* (p.65), considerando que descreve um garoto que tem um bafo capaz de matar lagartixas e baratas, a pergunta “*que emoções o texto desperta no leitor*” solicita uma resposta de elaboração pessoal que consideramos bem interessante, uma vez que os

alunos são assim alertados quanto à *modalização*, ou seja, a idéia que o autor passa através das palavras empregadas.

No texto *O diálogo de todo dia* (p.69), apresentado pela professora F, a pergunta “*você acha que é um texto humorístico? Por quê?*” pede que o aluno justifique se o considera humorístico, apresentando elementos que fundamentem sua resposta. Ao buscar esses elementos, ele estará fazendo uma leitura mais profunda do texto. A professora poderia trabalhar com textos de piadas relacionando a questão do humor em diferentes situações e conseqüente formas de se apresentar.

Citando um outro exemplo de perguntas de elaboração pessoal, no texto *O rinoceronte* (p.71), utilizado pela professora G, a pergunta *Qual a sua opinião sobre o tratamento que a Emília dispensou aos besouros no final do texto? Por quê?* solicita ao aluno que comente o comportamento de Emília. É claro que apenas com um fragmento do texto, como neste caso, não seria possível uma resposta com convicção. A professora, através de um trabalho de pré-leitura, faz uma sondagem sobre a familiaridade dos alunos com a turma do Sítio do Pica Pau Amarelo, para levá-los “além do texto”.

O texto intitulado *Os carteiros* (p.80), é utilizado pela professora I. Neste poema, a professora poderia ter ido além do texto, com perguntas de

elaboração pessoal, mas levando *a pensar e buscar*. Se considerarmos que os alunos já visitaram o laboratório de informática da escola ou que, de alguma forma, têm algum contato (mesmo que esporádico) com computadores (para jogar vídeo game), poderia ocorrer a pergunta “*Você acha que as mensagens enviadas pelo computador (e-mails) vão aos poucos substituir as cartas até que as essas não existam mais?*”

Nesse poema a palavra *unicórnio* deveria ter sido mais explorada. No Dicionário Aurélio Infantil (1989, p. 214) a palavra é definida como “ s.m. animal imaginário, parecido com o cavalo, com um chifre reto no meio da testa.” O professor precisaria trabalhar com os alunos o que é um animal imaginário. Em seguida, perguntar aos alunos porque os carteiros são comparados ao unicórnio, ou seja, os alunos relacionariam os carteiros entendidos aqui como misteriosos com os unicórnios, seres que pertencem ao mundo da fantasia. Os adjetivos poderiam ter sido explorados, como substituí-los.

A análise de pistas lexicais para a adivinhação de palavras desconhecidas (por exemplo, afixos e desinências na formação de palavras, o fato de conviver com significados parciais e inexatos dentre outros) são muito importante de serem trabalhados nas atividades de leitura.

Outra palavra que poderia ter sido explorada é a palavra *ritual* “*qual é o ritual que fazemos ao ler uma carta*” ? *Quais outros rituais fazem parte de nosso dia-a-dia?*”

Sendo a carta um gênero textual cuja tipologia é bem específica, poderia o professor explorar as duas estruturas: poema e cartas. Poderia uma carta ser escrita utilizando em seu texto o esquema tipológico de um poema? Em que os dois textos seriam diferentes? Ainda referente ao esquema tipológico, poderia ser questionada a diferença entre cartas e emails e quais as diferenças presentes quando mudamos de suporte? Por quê?

Consideramos que a identificação do suporte exige cautela, pois é preciso definir as categorias e considerar a relação gênero – suporte uma vez que todo gênero se dá materializado em linguagem, sendo visível em seu habitat graças ao suporte. O suporte não é neutro e o gênero não é indiferente a ele.

O importante é que os alunos e os professores sejam capazes de reconhecer as diferentes estruturas textuais e suas peculiaridades. A estrutura de um texto oferece índices essenciais, que permitem antecipar a informação contida, facilitando sua interpretação. Deve-se buscar ensinar o que caracteriza cada superestrutura, mostrando pistas que conduzam à melhor

compreensão, tornando o leitor consciente de que pode utilizar as mesmas chaves que o autor utilizou ao escrever, para interpretá-lo.

Em nossa pesquisa a descrição lingüístico-textual dos gêneros para efeito didático enfatiza que o gênero não pode ser deformado no processo como acontece nos livros didáticos descaracterizando aspectos construtivos de práticas sociais. Nessa pesquisa, todas as professoras retiraram seus textos na Etapa I, de um livro didático, não tendo o aluno acesso ao suporte original.

Os professores extraíram dos livros didáticos gêneros textuais secundários e em suas estratégias de leitura, muito pouco ou quase nada aludiram a esse tema. O trabalho do professor de língua portuguesa deveria pautar-se na transposição didática do gênero para sala aula.

Segundo Bakhtin (2003) se essa transposição é bem realizada, o professor desenvolve no aluno a capacidade de usar o gênero de forma competente e crítica ao fornecer-lhe uma “ matriz externa” sem ao mesmo tempo prender o aluno em clichês pré – determinados.

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nosso cotidiano. No caso das professoras que fizeram parte da pesquisa, nenhuma delas trabalhou com um texto prescritivo, ou mesmo a carta. Elas de forma geral têm uma tendência homogeizante ao trabalharem com textos. Metade das professoras trabalhou com poemas e a outra metade com textos narrativos.

Podemos dizer a escolha dos professores por esses textos refletem que um processo de escolarização que apresenta dificuldade em trabalhar com textos que encontramos em nosso dia-a-dia com padrões sócio-comunicativos característicos como carta comercial, pessoal, bula, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, menu, piada, e-mail, dentre outros.

Os gêneros textuais se realizam em algum gênero e este se fixa em um suporte. Todos eles comportam uma seqüência mais ou menos tipológica ou composicional. Trabalhar com diversos gêneros possibilita ao aluno desenvolver a competência metagenérica.

Bakhtin (2003) diz sobre a incorporação dos gêneros por exemplo em um romance. Para o autor há uma transmutação de gêneros quando um gênero secundário incorpora outros, como poderia ter sido trabalhado pela professora a partir do poema “carteiros”, conforme sugerido.

Ao considerarmos as questões que julgamos pertinentes à análise textual focalizando a interação entre leitor e texto e buscando levar o leitor a assumir sua responsabilidade de construir o sentido do mesmo, a partir da compreensão das marcas/ pistas superficiais e as relações extralingüísticas que ele mantém com a enunciação e com outros textos, verificamos que há uma alteração nos resultados obtidos quanto ao número de acertos e erros. Esses números foram comparados, levando-se em consideração todas as

questões elaboradas e apenas as pertinentes, envolvendo a capacidade de formular uma resposta como parte do processo de leitura, sendo, então, investigadas com cuidado, respeitando-se as possibilidades de variadas respostas para cada uma delas.

Se entendemos o texto como um evento comunicativo, a forma como as professoras trabalharam o texto, ele pouco significou, ou seja, pouco comunicou e as perguntas que deveriam ajudar nesse processo, serviram apenas como formalização de um exercício mecânico e repetitivo de identificação e cópia e não de estabelecimento de inferências etc.█

Durante o Curso realizado com as professoras que fizeram parte da pesquisa, elas declararam se sentirem inseguras para trabalharem com poesia, recorrendo ao livro didático, nesse caso.

Apesar dessa constatação, a média de acertos dos alunos no tipo de texto poético, foi de 82% (oitenta e dois por cento), ao serem consideradas todas as questões.

Como a forma mais utilizada pelas professoras, para avaliar o entendimento da leitura, foi a aplicação de questões interpretativas, então, elas deveriam se preocupar em diversificar as perguntas, buscando fazer relações com vários elementos lingüísticos. Na atividade de livre escolha (Etapa I)

nenhuma professora, em 72 (setenta e duas) questões, perguntou sobre o uso de determinada pontuação ou, ainda, apenas a professora F elaborou questões referentes à focalização. Ficou claro durante a realização do Curso de Extensão que as professoras tinham dificuldade para diferenciar o autor do narrador. Deve-se entender que o narrador é fictício, criado pelo autor, enquanto o autor pertence ao mundo real, e entre os dois há analogias e não identidades.

A partir da análise das questões interpretativas elaboradas pelas professoras, e que foram classificadas nessa Etapa I da discussão, podemos afirmar que:

- **50%** das questões são consideradas objetivas, cujas respostas copiam partes do texto,
- **25%** das questões são consideradas de caráter pessoal, ou extrapolam o contexto apresentado pela autora,
- **17%** das questões abordaram aspectos lingüísticos do texto,
- **63%** das questões foram consideradas pertinentes, apesar de não terem sido enquadradas em nenhuma das

classificações (objetivas, caráter pessoal, referentes a aspectos lingüísticos específicos).

Pudemos perceber que há um maior índice de acertos ao serem consideradas todas as perguntas elaboradas pelas professoras, se compararmos com os acertos, considerando-se apenas algumas delas. Isso demonstra que as professoras se preocuparam com questões que trazem os textos “já interpretados”, e que os alunos tendem a incorporar a maneira de questionar dos professores e, em consequência, reproduzem o padrão a eles apresentado, o que acarreta influências na maneira de interpretar. Essa é constatação que nos leva a concluir que a leitura ascendente do texto é a mais explorada, a partir dos dados coletados.

Para Vieira- Abraão (1992), as perguntas direcionam a interpretação do texto e se baseiam nos modelos apresentados no livro didático. Quando os alunos se deparam com esse padrão, apresentam uma média de acertos maior; porém, ao serem apresentadas perguntas exigindo processar o texto, cognitivamente a média de acertos não é tão boa.

Constatamos em nossa pesquisa que as perguntas elaboradas pelos guias/materiais didáticos e conseqüentemente pelos professores abordam

aspectos menos importantes do texto enquanto formação de um sentido, não observando qualquer progressão textual.

As professoras durante o Curso relataram que os alunos reclamam quando não encontram a resposta explícita no texto. Segundo elas, eles costumam dizer: “mas não tem essa resposta no texto” e então, elas explicam que é para encontrá-la partindo do texto, refletindo sobre ele. Em razão disso, muitas disseram não fazer perguntas não literais, para não decepcioná-los: “eles já vem acostumados a isso desde as séries iniciais”, disse uma delas.

Etapa II

A Etapa II da análise dos resultados se refere, como já dissemos, às atividades que foram elaboradas conjuntamente durante o Curso de Extensão (professoras e pesquisadora). As professoras demonstraram, ao escolher os textos, que pensaram no tema e, conseqüentemente, nos vínculos possíveis com as demais disciplinas, a partir deles. Os encontros com as professoras no curso evidenciaram que, na maioria das vezes elas não utilizam a atividade de leitura com um fim em si (não que esse era o objetivo), mas os utiliza como uma ferramenta para apresentar os temas a serem trabalhados nas outras

disciplinas. Elas não têm por objetivo processar o texto cognitivamente e sim explorar os temas apresentados apenas superficialmente.

Assim, durante o Curso foi apresentado como se estruturam os textos e os principais elementos a serem explorados. São mostrados alguns elementos constituintes da narração: tempo, espaço, focalização, personagens, enredo de forma detalhada (COOPER, 1990).

Na atividade de leitura referente à Etapa II, as professoras elaboraram 24 (vinte e quatro) questões de interpretação.

No texto *Na traseira do caminhão* (p.95-96), foi apresentada a pergunta: *quando Sr. Germano descobriu o menino em seu caminhão, segundo o texto, ele ficou bravo, enfezado e disse que ia contar ao pai do garoto, mas não contou. Por quê?*

Essa pergunta, diferentemente daquelas com as quais os alunos estão acostumados, não é apenas de identificação e cópia. Muitos alunos não conseguiram respondê-la e outros responderam apenas: “trancado no guarda-roupa”. Na pergunta referente ao mesmo texto: *Na primeira vez qual foi o castigo que ele levou? E na última?* a maioria dos alunos respondeu que na última vez não houve castigo.

Ainda com relação a esse texto, o narrador começa dizendo: “*virou moda na minha cidade chocar caminhão.*” Em seguida, descreve essa expressão. Ao serem questionados na pós-leitura do texto, com a pergunta: *você conhece outro nome para a brincadeira perigosa de chocar caminhão?* alguns alunos disseram que não conheciam outro nome, e três responderam: “não conheço outro nome para a brincadeira de pegar rabeira”. Neste caso, eles estavam respondendo a partir de inferências e conhecimento prévio, contudo sem ter consciência de que era essa a resposta solicitada.

Podemos afirmar, a partir de uma análise quantitativa das questões elaboradas nessa Etapa II, que houve uma variação na forma como as professoras elaboram as questões:

- 43% das questões requerem repostas explicativas ou objetivas
- 13% repostas de elaboração pessoal
- 48% das questões se referem a índices lexicais ou elementos lingüísticos mais específicos

Se observarmos a **tabela 6** (p.117), veremos que, ao comparar a elaboração de perguntas nas Etapas I e II, após a participação das professoras no Curso de Extensão, metade das questões buscaram verificar o entendimento quanto aos aspectos lingüísticos do texto, enquanto na Etapa I, apenas 17% (dezessete por cento) tiveram esse enfoque.

As questões que envolvem os aspectos lingüísticos (referentes aos sete níveis) são, como visto, as que as professoras demonstraram dificuldade para trabalhar. Dentre esses elementos, podemos destacar que são os referentes à: lingüística do texto - campo semântico, conectores, substitutos, pontuação do texto; lingüística da frase – sintaxe, figuras de retórica e outras, microestruturas.

Por outro lado, os elementos lingüísticos mais trabalhados são: os parâmetros de comunicação, tipo de texto, silhueta.

Dentre as perguntas elaboradas na Etapa II, que consideramos destacar como interessantes, por trabalharem diversos aspectos do texto, enquanto materialidade e além dela, apresentamos as perguntas referentes à interpretação do texto *O rinoceronte* (p.99-100), elaboradas coletivamente por uma das turmas do curso. *Essas perguntas são para pensar e buscar e trabalham com conteúdos diversos (discriminados na própria seqüência das*

perguntas), como: léxico, campo semântico, progressão da história, ativação do conhecimento prévio, pontuação e enunciado.

Essa atividade demonstrou que a interferência do Curso no desempenho das professoras, ao elaborarem questões interpretativas, foi relevante, visto que as docentes passaram a utilizar questões referentes aos sete níveis de leitura, ou seja, aos elementos implícitos no texto.

Esse aumento considerável na elaboração de perguntas com ênfase nos aspectos lingüísticos do texto evidencia que a participação das professoras no Curso de Extensão representou alguma modificação na prática de leitura.

Quanto à incidência dessas questões no desempenho dos alunos, até o momento em que as professoras entregaram as atividades para serem analisadas, os alunos demonstraram sentir a diferença. Estavam habituados com o modelo de leitura ascendente e se viram, aos poucos, diante do modelo de leitura descendente. Para alguns deles, de acordo com os resultados, somente de forma gradual é que perceberam o texto enquanto construção de sentidos e não apenas como instrumento de busca por respostas automáticas.

Dado o contexto dos estudos realizados, consideramos necessário romper o paradigma de que os textos são instrumentos para se trabalhar determinados temas, não necessitando de uma apreciação detalhada dos

elementos que o constituem. Os primeiros passos rumo a essa ruptura acreditamos já ter sido dado.

Para que as professoras possam ser boas mediadoras entre a leitura e o entendimento do texto é necessário que sejam leitoras competentes. Ante a dificuldade que apresentaram, de início, para reconhecerem e se familiarizarem com os elementos implícitos nos textos, ou as pistas deixadas pelo autor, podemos afirmar que todos nós podemos sempre melhorar nossa capacidade leitora, enquanto ato de interpretação contínua.

SUMÁRIO E CONCLUSÃO

A pesquisa objetivou verificar a competência leitora dos alunos da 4ª série do ensino fundamental, e a melhora desse desempenho com a participação dos professores em um curso teórico–prático sobre o assunto.

Os objetivos do ensino de língua portuguesa expressos na Proposta Curricular estão direcionados para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua atividade verbal, em termo de leitura e produção escrita de forma

adequada à situação de uso e aos propósitos do texto. Assim espera-se que os alunos na leitura e interpretação de diversos tipos de texto desenvolva a competência leitora para obter informações, compreender, relacionar, reconhecer, dentre outros a: função social do texto, a unidade temática do texto, a interpretação que se sustenta no própria texto, os recursos expressivos utilizados pelo autor, o ponto de vista do autor, os elementos que estruturam o texto. Esse último item, foi o que mais chamou nossa atenção nessa pesquisa, visto que as professoras de forma geral, não se atentam principalmente a ele ao trabalharem com leitura.

A formação do leitor tem duas facetas: uma é o desenvolvimento sistemático e progressivo das habilidades de leitura (compreensão, interpretação, inferência, avaliação, etc.); a outra é o incentivo à leitura como prazer, a partir de diferentes gêneros textuais, na íntegra.

É fundamental que, durante sua escolaridade, os alunos possam conhecer o acervo da biblioteca escolar, e que este esteja, portanto, acessível a todos.

Ao considerar a forma como os professores trabalham com a leitura em sala de aula, verificou-se que recorrem à utilização de questões interpretativas, para avaliar a compreensão da leitura.

Longe de buscarmos apresentar uma taxionomia para a classificação das questões, buscamos demonstrar que estas variam de acordo com os gêneros textuais em que se apresentam, com o suporte utilizado, dentre muitos outros elementos, e que, em cada situação, podemos encontrar aspectos em comum, para classificá-las.

As perguntas empregadas após a leitura buscam desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão, interpretação, análise, síntese e avaliação. O importante não é encontrar a resposta, mas é refletir em busca da resposta.

Temos que considerar que essa resposta, muitas vezes, depende da interação do aluno com o texto, do sentido que este constrói; assim, é freqüente a aceitação de mais de uma resposta, sem deixarmos de considerar as limitações que o texto impõe quanto às possibilidades de interpretação.

A incidência de determinadas questões apresentadas pelas professoras demonstra a padronização da produção de questões avaliativas de textos. Essas questões solicitam dos alunos, muitas vezes, respostas mecanicistas e, conforme expomos, a leitura é um processo dinâmico de atribuição de sentido ao texto. O mero automatismo da decodificação deve ser enriquecido pela autonomia adquirida pelo aluno-leitor ao efetuar a análise textual, apropriando-se dos diversos procedimentos para tanto. A leitura vista dessa

forma, deve ser uma atividade consciente, reflexiva e intencional, tendo objetivos claros e viabilizando a compreensão.

Os resultados desta pesquisa demonstram que é necessário um trabalho direcionado à conscientização do professor leitor, oferecimento de meios para que possam se aprofundar quanto às teorias que estruturam os gêneros textuais, e entendimento dos elementos explícitos e implícitos presentes.

A língua deve ser entendida como um veículo de comunicação em que alguém diz ou escreve algo a alguém, e este deve compreender o que ouve ou lê. Assim, podemos dizer que ocorre um processo de interação entre os sujeitos, os interlocutores constroem significados constituídos a partir das relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual discorrem, envolvendo seus conhecimentos prévios, atitudes, o contexto social em que há a interlocução. Dessa forma, devemos considerar, no ensino de língua portuguesa, ao observar o discurso estruturado em diferentes tipos de textos: para quem o interlocutor fala ou escreve, sobre o quê, para quê (com que objetivo), quando e onde, ou seja, em que situação temporal, espacial, social, cultural esse interlocutor se pronuncia.

Durante o Curso de Extensão Universitária, as professoras demonstraram muito interesse em dar continuidade aos estudos nessa área,

ou seja, se demonstraram conscientes da necessidade de aprofundar os conhecimentos a fim de se sentirem mais seguras e autônomas enquanto leitoras e conseqüentemente, quando diante de suas salas de aula, ao trabalharem com prática de leitura.

O Curso de Extensão Universitária pretendeu ajudar os professores nessa conscientização e, de acordo com as atividades de leitura realizadas na Etapa II da pesquisa, pudemos perceber que as professoras modificaram a forma com que elaboravam questões interpretativas, tanto no que se refere aos

objetivos das questões, bem como no número de questões atribuídas aos textos. As questões passaram a solicitar mais interação do leitor com o texto e com a forma como esse se estrutura em sua materialidade e “além dela.”

A parte prática do Curso foi muito interessante e fundamental para a coleta de dados. Ao mesmo tempo em que pudemos trabalhar com as professoras, acompanhando o resultado desse trabalho a partir das atividades de leitura por elas elaboradas, pudemos analisar as atividades respondidas pelos alunos. Cabe salientar que foi muito importante o fato das professoras terem assumido as séries apenas um mês antes do início do nosso Curso. Esse fato permitiu que as professoras não se sentissem diretamente responsáveis por um eventual desempenho dos alunos abaixo do esperado.

Dessa forma, elas não se preocuparam em “ajudar” os alunos a responderem as questões, a fim de que tivessem um bom desempenho.

No que se refere aos alunos das professoras que participaram do curso, eles são reflexos dos professores e, ao serem avaliados, demonstram ter um bom desempenho, porém não é o suficiente para dizermos que possuem competência leitora. Quanto ao entendimento dos elementos que tornam o texto coerente, eles confirmam as pesquisas mostrando a dificuldade geral para interpretação de textos. A modificação desse resultado, após a participação de suas professoras no Curso, será percebida a longo prazo, já que essas professoras passaram a ver a leitura de uma forma diferente, são leitoras mais preparadas, talvez ainda longe do ideal; porém, mais conscientes dos mecanismos envolvidos por trás das letras, em um texto. Houve e há modificação da prática de leitura, mesmo que de forma gradual, e os resultados dessa mudança serão colhidos, nos alunos, ao longo do tempo.

Bibliografia

ADAMS, M.W; COLLINS,A.M. A schema-theoric view of reading. In: FREEDLE, R. *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex Publ. Co, p. 1-22., 1979.

Aulls, M. W. *Development and remedial reading in the middle grades*. Boston: Allyn & Bacon, 1978.

_____.Enseñanza activa de lãs habilidades de comprensión de lãs ideas principales. In: BAUMANN,J.F. *La comprensión lectora (como trabajar la idea principale en el aula)*. Madri: Aprendizaje/Visor,p. 101-131)

ACEVEDO, J. *Como fazer h q*. Tradução de Silvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.

AEBLI, H. *Didática psicológica*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1974

ANDRADE, C.D. (et. al.) *O peru de Natal e outras histórias*. São Paulo: Ática, 2003.

AUSUBEL, D. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune Stratton, 1963.

BAKER, L.; BROWN, A. *Metacognitive skills and reading*. In: PERSON, P. D. (ed). *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1984, p. 353-394.

BANDEIRA,P. *O fantástico mistério de Feiurinha*. São Paulo: Coleção Literatura em minha casa, FTD, 2001.

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª. edição, São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMANN, J.F. La enseñanza directa de la habilidad de la comprensión de la idea principal . In: BAUMANN, J. F. (ed). *La comprensión (cómo trabajar la idea principal enel aula)*. Madrid: Aprendizaje/ Visor, 1990, p.133-173.
- BELINKY, T. *O macaco malandro (peça teatral)*. São Paulo: Coleção Literatura em minha casa, Moderna, 2002.
- BRAGA, R. M. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- BROWN, G. & YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMARGO, D. A. F. Desempenho Operatório e Desempenho Escolar. In *Cadernos de Pesquisa* nº 74, São Paulo: 47-56, agosto de 1990. Fundação Carlos Chagas – Cortez Editora. (p. 54).
- CESAR, A.C. Na onda dos versos. São Paulo: Ática, 2003
- COLL, C. As Contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L.B (org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo, Cortez, 1987.
- _____. La construcción de esquemas de conocimiento em el proceso de enseñanza/ aprendizaje. In: *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madri: Siglo XXI, 1983, p.183 -201.
- COLLOMER, T.; CHAMPS, A. *Ensenyar a llegir, enseyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/ Edicions 62, 1991.
- COOPER, J.S. *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje/Visor/MEC, 1990.
- COTES, P. Época. Um país que não lê. (03,abril, 2006). Rio de Janeiro: Globo. Educação, p.46.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. *El conocimiento compartido*. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós/ MEC, 1988.
- FAVERO,L., ANDRADE, M.L. e AQUINO, Z.G.O. *Oralidade e perspectiva para o ensino de língua materna escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____.; GOMES PALACIO, M. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escrita en el desarrollo del niño*. México : Siglo XXI, 1979.

FREIRE, P & MACEDO, D. *Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FOLHA ONLINE. [Folha Online - Educação - Estudantes de São Paulo passarão por três exames em apenas um mês - 09/11/2005](http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18022.shtml) Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18022.shtml>. Acesso em 11/nov/2006.

GERALDI, W. *Portos de Passagem*. SP: Martins Fontes, 2003

_____.(org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel, Assoeste. 1984.

INHELDER, B.; BOVET, M., SINCLAIR, H. *Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

JOSÉ, E. (et al) *Palavras de encantamento*. São Paulo: Moderna, 2001.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. *Didática, o ensino e suas relações*. Campinas, Papirus, 1996.

KLEIMAN, A. B. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1995

KOCH, I.G.V. *Introdução a lingüística textual*. SP: Martins Fontes, 2004.

_____. FAVERO, L.L. *Lingüística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2005. _____. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. TRAVAGLIA, L.C.; *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

LAGO, A. (et al) *Historinhas pescadas*. São Paulo: Coleção Literatura em minha casa, Moderna, 2002.

LOBATO, M. *Caçadas de Pedrinho*, SP, Brasiliense, 1977.

MACHADO, M.A. *Pluft, o fantasma*. São Paulo: Coleção Literatura em minha casa, Companhia das Letrinhas, 2002.

_____. (et.al.) *Quem conta um conto?* São Paulo: Coleção Literatura em minha casa, FTD, 2001.

_____. MARCUSCHI. L. A. Exercícios de compreensão ou de cópia nos manuais de ensino de língua? *Em aberto*, Brasília, n.69, p.64 – 82, jan/mar, 1996

_____. *Análise da conversação*. São Paulo: Atica, 1986.

_____. *Quando a referencia é uma inferência*. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, s/d.

MARQUES, J. M. *Para uma leitura crítica da educação*. São Paulo, Paulinas, 1985.

MENEGASSI, R.J. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. *Mimesis*, Bauru, v.20, n.2, p. 83-101, 1999.

_____. *Estratégias metacognitivas no processo de leitura*. *Unimar*, Maringá, v. 14, n.2, p. 155-166, out, 1992.

MOACYR, S. (et al) *Era uma vez um conto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MORAES. V. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MORAN, J. M. *Leitura dos meios de comunicação*. São Paulo, Pancast, 1993.

MURRAY, R. *A bailarina e outros poemas*. São Paulo : Coleção Literatura em minha casa, FTD, 2001.

NEVES, L. *Poesia fora da estante*. São Paulo, Editora Projeto, s/d.

OGLIASTRI MAFFLA, M.D.P. *Observação do desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura na primeira série da escola pública*, (Dissertação Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PEARSON, D.P.; GALLGHER, M.C. The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, p.317-344, 1983.

- PERRAULT, C. *Contos de Perrault*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1989.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. *Gênese das Estruturas Lógicas Elementares*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- RICKHEIT, G. & STROHNER, H. *Inferences in text processing*. Amsterdam: North Holland, 1985.
- SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares de língua portuguesa*. Brasília, MEC., 1997
- SMITH, C.B.; DAHL, K. L. *La enseñanza de la lectescritura um enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje/Visor (ed. Original, 1984), 1989.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, L. *Veja. Com a palavra o professor*. São Paulo: abril, 2006, p.109-113. Disponível em www.veja.com.br. Acesso em 11/nov.2006.
- SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC, 1987.
- TERZI, S.B. A interação em sala de aula e sua influencia no esquema de perguntas e respostas das crianças. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 16, p. 115-125, jul/dez, 1990.
- TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1996.
- TINOCO, R.C. *Conscientização escolar – estratégias para o desenvolvimento de atividades escolares de 2ª. grau, com o objetivo de aprimorar a consciência do ato de ler*. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.
- VARELLA, D. *Na traseira do caminhão*. In: *Era uma vez um conto*. São Paulo: Coleção Literatura em minha casa, Companhia das Letras, 2002.
- VAN DIJK, T.A. *La ciência del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.
- _____. *Discourse and power*. University of Amsterdam, mimeo.

_____. Relevance assignement in discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2, p. 113-126.

VIERIA-ABRAHÃO, M.H. A leitura na sala de aula. *Alfa*, São Paulo, n.36,p. 53-66, 1992)

ZIRALDO, A.P. *O menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

_____. *Uma professora muito maluquina*. São Paulo: Melhoramentos, 1995,