

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO EM LETRAS

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA LEITURA:
O PAPEL DO CONHECIMENTO PRÉVIO

Pelotas, fevereiro de 2003

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO EM LETRAS

**A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA LEITURA:
O PAPEL DO CONHECIMENTO PRÉVIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Lingüística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas/RS, por Marinês Ulbriki, sob orientação do Professor Dr. Vilson José Leffa, para a obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Pelotas, fevereiro de 2003

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

Ao meu esposo Marcos, pelos gestos de amor e compreensão.

À minha família, pela presença marcante, através das palavras de apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Vilson J. Leffa, sua competência, disponibilidade e incentivo, proporcionaram a realização do trabalho.

À Coordenadora do Curso de Mestrado em Letras da UCPel – Prof^a Dr. Carmen Lúcia Matzenauer, que, com seu profissionalismo e atenção, permitiu que nos tornássemos mais profissionais e humanos.

Aos professores do Curso de Mestrado, pelo aprendizado.

Aos colegas do Curso, pela convivência amigável em vários momentos.

Às escolas que cederam o espaço para a realização da pesquisa, pela acolhida e contribuição.

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, pelo apoio institucional e profissional da Direção e Colegas Professores.

Ao Marcos, companheiro de todos os momentos, pelo apoio e compreensão.

À minha família, por acreditar nesta conquista, pelo carinho e incentivo.

À força suprema, Deus!

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	6
LISTA DE GRÁFICOS	7
LISTA DE QUADROS	8
RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO	7
2.1 Concepções sobre texto	7
2.2 Relendo concepções de leitura	14
2.3 A interação na leitura.....	22
2.4 O conhecimento prévio na leitura.....	28
2.5 Ensinando a leitura	33
3 METODOLOGIA	40
3.1 Sujeitos	42
3.2 Instrumentos	44
3.3 Procedimentos	45
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	49
4.1 Contexto de inserção dos sujeitos.....	50
4.1.1 Zona rural.....	50
4.1.2 Zona urbana: bairro de periferia	51
4.1.3 Zona urbana: escola particular	52
4.1.4 Comentários	53
4.2 A interpretação do texto pelos alunos	55
4.3 Concepções teóricas sobre leitura que fundamentam a prática docente.....	69

4.3.1 Análise do questionário realizado com os três professores que atuam com a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas pesquisadas	69
5 CONCLUSÃO.....	82
6 BIBLIOGRAFIA	87
7 ANEXOS.....	91
Anexo 1: Questionário Socioeconômico e Cultural.....	92
Anexo 2: Texto do Provedor Terra utilizado para análise textual.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Imagens presentes no texto.	55
Tabela 2: Intenção.	57
Tabela 3: Destinatários.	60
Tabela 4: Conectar.	62
Tabela 5: Significado.	63
Tabela 6: Palavras.	65
Tabela 7: Relacione.	66
Tabela 8: Retire.	68
Tabela 9: Quantas pessoas moram em sua casa.	92
Tabela 10: Renda familiar.	92
Tabela 11: Aparelho eletroeletrônico.	93
Tabela 12: Escolaridade.	94
Tabela 13: Assinaturas.	95
Tabela 14: Leitura.	95
Tabela 15: Situação de leitura.	96
Tabela 16: Viagens.	97
Tabela 17: Regularidade das viagens.	97
Tabela 18: Destino das viagens.	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Imagens presentes no texto.....	55
Gráfico 2: Intenção.	58
Gráfico 3: Destinatários.....	60
Gráfico 4: Conectar.....	62
Gráfico 5: Significado.....	63
Gráfico 6: Palavras.	65
Gráfico 7: Relacione.	67
Gráfico 8: Retire.	68
Gráfico 9: Quantas pessoas moram em sua casa.	92
Gráfico 10: Renda familiar.	93
Gráfico 11: Aparelho eletroeletrônico.	94
Gráfico 12: Escolaridade.	95
Gráfico 13: Assinaturas.	95
Gráfico 14: Leitura.	96
Gráfico 15: Situação de leitura.	96
Gráfico 16: Viagens.....	97
Gráfico 17: Regularidade das viagens.	98
Gráfico 18: Destino das viagens.	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Respostas dos professores	70
Quadro 2: Respostas dos professores	71
Quadro 3: Respostas dos professores	72
Quadro 4: Respostas dos professores	74
Quadro 5: Respostas dos professores	76
Quadro 6: Respostas dos professores	77
Quadro 7: Respostas dos professores	79

RESUMO

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA LEITURA: O PAPEL DO CONHECIMENTO

PRÉVIO

Autora: Marinês Ulbriki

Orientador: Prof.º Dr. Vilson José Leffa

O presente trabalho de dissertação tem como temática a construção do sentido na leitura: o papel do conhecimento prévio. A pesquisa objetiva verificar a relação e o papel que o conhecimento prévio exerce na construção do sentido em leitura, visando à formação do leitor numa perspectiva interacional. Também, tem a intenção de investigar como os professores realizam as atividades de pré-leitura, ativando o conhecimento prévio dos alunos e se há relação entre seus discursos teóricos com a prática cotidiana. As hipóteses principais que norteiam a análise são: a ativação do conhecimento prévio em leitura é decisiva para a construção do sentido, os esquemas mentais orientam o leitor para organizar seu conhecimento a fim de que a interação seja efetivada e o conhecimento prévio do aluno pode ser modificado pela intervenção do professor, através da atividade de pré-leitura. O estudo constitui-se de uma base teórica que envolve concepções de texto e leitura, a interação na leitura, o conhecimento prévio e a última parte teórica diz respeito ao item ensinado a ler. Para testar as hipóteses, foram selecionados três grupos de alunos de 8ª série de escolas situadas em contextos diferentes, com seus respectivos professores de Língua Portuguesa. Os instrumentos utilizados constaram de três questionários. Dois destinados aos alunos, sendo que o primeiro se refere ao contexto socioeconômico e cultural e o segundo à análise textual a partir de um texto persuasivo sobre o Provedor Terra. Os professores, por sua vez, responderam questões sobre as concepções teóricas de leitura que fundamentam sua prática. Os resultados mostram que os alunos que dominam um universo textual mais amplo e que possuem conhecimentos e experiência de mundo em relação à temática do texto conseguiram construir sentido em leitura, sobressaindo-se em relação aos demais. Concluímos que é premente que os professores reavaliem e redimensionem as práticas de leitura na escola, contribuindo para potencializar a capacidade de compreensão dos alunos em relação às estruturas textuais que se inserem no cotidiano.

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF MEANING IN READING: THE ROLE OF BACKGROUND KNOWLEDGE

Author: Marinês Ulbriki

Adviser: Prof.º Dr. Vilson José Leffa

The topic of this investigation is the construction of meaning in reading, considering the role of previous knowledge. The investigation tries to verify the relationship between background knowledge and the construction of meaning in reading. It also has the objective to investigate how teachers use pre-reading activities to activate students' background information and see if there is any relation between teachers' theoretical discourses and their everyday practice. The main hypotheses of the present analysis are: the activation of students' background knowledge is decisive in constructing meaning; mental frames guide the reader to organize his/her knowledge for interaction to occur; and the students' background knowledge can be modified by teacher intervention through pre-reading activities. The study reviews theoretical conceptions about text and reading, interaction in reading, the role of background knowledge and, in the last part, the teaching of reading. To test the hypotheses, three groups of 8th grade students from distinct contexts were selected, as well as their respective Portuguese teachers. Three instruments were used: two for the students, the first on their economical and cultural background, and the second, a text analysis on a persuasive text on Internet services. The teachers answered questions about the theoretical concepts of reading that support their practice. The results show that the students who master a broader textual universe and that apply their own background knowledge and experience to the reading of texts are able to extract meaning when reading and perform better than the other students. Therefore, it is imperative that teachers reassess their reading strategies at school, contributing to enhance students' comprehension capacity in relation to text structures which may occur in their everyday lives.

1 INTRODUÇÃO

Repensar o processo de construção do sentido em leitura implica em adotar o pressuposto básico de que ler é, basicamente, construir o sentido do texto e que o leitor não é alguém que recebe o texto passivamente, pelo contrário, os processo de leitura é interativo, durante o qual o leitor ativa seus conhecimentos prévios e seus esquemas mentais.

Nesse sentido, optamos pelo tema “A construção do sentido na leitura: o papel do conhecimento prévio”. A escolha deve-se às preocupações constantes que permeiam nosso cotidiano como professores de língua materna, pois, apesar de as novas gerações serem criadas em ambientes comunicacionais, interagindo com tecnologias e recursos de várias espécies, em muitas salas de aula o conhecimento chega por meio de discursos vazios de significado. Os professores, com postura tradicional, continuam resistentes a integrar à prática docente as inovações trazidas pela mídia e pelos meios eletrônicos, não permitindo ao aluno leituras diversificadas e a construção global do texto.

Observamos, com frequência, na prática pedagógica, as inúmeras dificuldades que alguns alunos possuem para compreender a intencionalidade subjacente nos textos, o que se deve ao fato de que, para compreendê-los, é necessário que o leitor possua conhecimento prévio a respeito do tema e possa ativá-lo, inferindo sentido e preenchendo as lacunas do texto, visando a sua compreensão.

Essas constatações nos remetem a realidades distintas no que se refere ao trabalho com leitura compreensiva, uma vez que há profissionais interagindo com teorias e estudos recentes na área, buscando sua qualificação, tendo em vista a formação de um aluno leitor. Por outro lado, há uma parcela significativa de profissionais que se mantêm apáticos, inertes a qualquer mudança, repetindo modelos pré-estabelecidos de leitura, não priorizando a compreensão do texto, mas sim unicamente sua decodificação.

1.1 Objetivos

A partir da realidade constatada, emergiu a pesquisa que apresentamos. Ela tem o objetivo principal de verificar a relação e o papel que o conhecimento prévio exerce na construção do sentido em leitura, visando à formação do leitor numa perspectiva interacional. Aliado a esse objetivo, temos o propósito, também, de investigar como os professores realizam as atividades de leitura, ativando o conhecimento prévio dos alunos e se há relação entre seus conhecimentos teóricos e seu discurso com a prática cotidiana. Delineamos, ainda, um outro objetivo que é o de propor subsídios teóricos aos professores de Língua Materna para que haja um melhor aproveitamento do conhecimento prévio dos alunos na atividade de compreensão textual.

1.2 Hipóteses

Partimos de quatro hipóteses que, ao nosso ver, são básicas para a realização do trabalho: a ativação do conhecimento prévio em leitura é decisiva para a construção do sentido; o contexto de inserção dos alunos exerce influência na compreensão de alguns textos; o conhecimento prévio do aluno pode ser modificado pela intervenção do professor, através da atividade de pré-leitura; os esquemas mentais orientam o leitor organizando seu conhecimento para que a interação seja efetivada.

Definidos os objetivos e delineadas as hipóteses, conduzimos nosso trabalho para as escolas selecionadas a fim de coletarmos os dados empíricos relevantes para a investigação. Tínhamos três escolas situadas em contextos diferentes, uma na zona rural e as outras duas localizadas na zona urbana, uma num bairro de periferia e a outra no centro da cidade. Nossos sujeitos foram alunos de 8ª séries das escolas mencionadas e seus respectivos professores de Língua Portuguesa.

1.3 Estrutura da dissertação

Buscando alcançar os objetivos propostos e testar as hipóteses apontadas, estruturamos nosso trabalho em três partes. Na primeira parte, desenvolvemos o quadro teórico que nos dá o embasamento para procedermos nosso gesto interpretativo, a saber: concepções de texto: relendo concepções de leitura; a interação na leitura de textos, o conhecimento prévio na leitura. Descrevemos, também, o tópico ensinando a leitura. Enfocando o trabalho do professor na formação de leitores numa perspectiva interacional.

Convém, neste particular, ampliarmos as noções teóricas acima elencadas. Inicialmente, na parte do texto há a contribuição de vários autores, pontuando aspectos teóricos no sentido

de relacionar a noção de texto à corrente estruturalista, passando pelo funcionalismo até a Linguística Textual. Nesse sentido, apropriamo-nos das palavras de Koch (1997) ao afirmar que, com o decorrer do tempo, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada, passando a ser abordado no próprio processo de seu planejamento, verbalização e construção. Assim, o texto pode ser visto como o resultado de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social. Também, nesta parte, há um enfoque aos sistemas de conhecimentos acessados durante o processamento textual que contribuem para a compreensão de um texto, a saber: conhecimento lingüístico, enciclopédico e interacional.

Relendo concepções de leitura é outro item que faz parte da teoria apresentada. O enfoque recai sobre a importância de pensar a leitura além da decodificação de sinais gráficos, vista com um ato de construção, em que os dados lingüísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído. O que é primordial ou relevante é como se dá a compreensão, como ela se processa. Kleiman (1989) auxilia-nos nesse entendimento à medida que consolida uma noção de leitura como interação, uma vez que, segundo ela, o leitor utiliza o seu conhecimento prévio, ou seja, os vários níveis de conhecimento para processá-la. É na interação desses níveis que o sentido do texto se constrói.

A parte teórica relacionada à *Interação na leitura de textos* pontua aspectos porque, segundo estudiosos, é necessário que o leitor se descubra como interlocutor do texto, relacionando seus conhecimentos, descobrindo as marcas e pistas deixadas pelo autor e isso somente será possível com uma revisão nas práticas de leitura adotadas pelo professor que contemple essas premissas.

O conhecimento prévio em leitura constituir-se-á no foco principal da investigação. Há, nesta parte, contribuições teóricas acerca da importância da ativação do conhecimento prévio do leitor para que possa compreender o texto. As contribuições de Kleiman (1989), novamente, tornam-se relevantes, pois conforme preconiza, a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

Ensinando a leitura é o tópico que se integra à última parte do referencial teórico. O objetivo dessa parte é conduzir o professor para uma reflexão acerca da concepção de leitura que subjaz sua prática e de como ele ensina o seu aluno a ler. Afinal, é preciso ensinar que ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele previr o conteúdo, maior será sua compreensão.

Na segunda parte do trabalho, apresentamos com mais propriedade a metodologia adotada, desde a escolha do texto trabalhado até a operacionalização, a partir da caracterização dos sujeitos de pesquisa, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados.

Tecendo a interpretação, temos como terceira parte a *Análise dos dados*. Nesta parte, procedemos, a princípio, com a descrição do perfil dos sujeitos envolvidos através das respostas do questionário socioeconômico e cultural. Na seqüência, apresentamos o resultado do questionário de análise textual - texto persuasivo sobre o Provedor Terra - realizado pelos alunos. E, finalmente, nossa pesquisa examina quais são as concepções teóricas que os professores possuem sobre a leitura e se elas se legitimam na prática pedagógica.

Assim, na crença de que esta proposta se configure como significativa para os professores pela relevância que os estudos na área da leitura têm alcançado no campo da Linguística Textual, não só pela importância de adquirir-se maior ampliação do referencial

teórico quanto ao processo de construção da leitura compreensiva e interativa, mas também, pela necessidade de os mesmos reavaliarem e redimensionarem as práticas existentes, contribuindo para potencializar a capacidade de compreensão dos alunos em relação às estruturas textuais que se inserem no cotidiano escolar, socializamos este trabalho de pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepções sobre texto

Nos últimos anos, com o avanço dos estudos da Linguística Textual, lingüistas e pesquisadores intensificaram os estudos na área da linguagem, priorizando não mais a palavra ou frase descontextualizada, mas o texto como unidade de ensino, tendo em vista serem textos o que os usuários da língua utilizam na comunicação. Também, essa nova abordagem de texto se deve ao fato de que, se o objetivo é que o aluno aprenda a ler e a produzir textos, isso só é possível através da interação com textos significativos que deverão nortear a prática pedagógica.

Além desses fatores, determinadas relações que não podem ser explicadas no nível da frase, encontram razão de ser no nível do texto. Essas relações não se efetivam apenas na dimensão sintática, mas requerem os aspectos semânticos e pragmáticos.

São inúmeras as tendências e linhas teóricas que embasam o estudo textual. O estruturalismo aparece entre os concorrentes que, embora tenha transposto os limites da frase, tem sua pesquisa circunscrita a tipos de relação entre seqüências de enunciados, negligenciando as condições de produção. A corrente funcionalista, por sua vez, preocupa-se em verificar não apenas aspectos lingüísticos do texto, mas a situação de comunicação, considerando o emissor, as suas intenções e a quem se destina. Há a perspectiva sócio-

interacionista na investigação dos processos cognitivos, implicados no fato textual. Nessa dimensão, o texto consiste numa unidade de sentido. Uma mera seqüência de sentenças que não pode ser considerada como um todo significativo, não constitui texto. Atribuir-lhe sentido requer que o mesmo seja compreendido como um todo coerente. E, é nessa dimensão, que reside o foco principal da nossa pesquisa.

Conforme postula Koch (1997), desde as origens da Lingüística do texto até nossos dias, o texto foi visto de diferentes formas. Em um primeiro momento, foi concebido como: a) unidade lingüística do sistema superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeias de isotopias; d) complexo de proposições semânticas. Num segundo momento, é no interior de orientações de natureza pragmática que o texto passa a ser encarado pelas teorias acionais, como uma seqüência de atos de fala; pelas vertentes cognitivas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais e pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade comunicativa, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global

A partir desta concepção, Koch (1997) pontua que o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada, passando a ser abordado no próprio processo de seu planejamento, verbalização e construção. Assim, o texto pode ser visto como o resultado de nossa atividade comunicativa, a qual compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social. Dessa forma, podemos dizer que os textos são o resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, sendo que esses coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de acordo com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

A autora, ainda, conceitua o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos, intencionalmente selecionados e ordenados em seqüência, durante a

atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

É esta também a posição de Schmidt, para quem o texto é:

[...] qualquer expressão de um conjunto lingüístico numa atividade de comunicação - no âmbito de um jogo de atuação comunicativa - tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível (Schmidt *apud* Koch, 1978, p.170).

Koch (1997) enfatiza, também, que um texto passa a existir no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Para Marcuschi (1983), o texto pode, por um lado, ser definido a partir de critérios internos, sob o ponto de vista imanente ao sistema lingüístico e, por outro, a partir de critérios temáticos ou transcendentais ao sistema, em que o texto se constitui numa unidade em uso ou unidade comunicativa.

Sendo assim, no primeiro caso, as teorias centralizam-se no nível lingüístico, com predomínio dos aspectos sintáticos, esquecendo o nível cognitivo e o pragmático. Quanto ao segundo caso, as definições do texto abrangem critérios mais amplos do que os puramente lingüísticos, tomando-o como uma unidade comunicativa e não como uma simples unidade lingüística.

Portanto, evidencia-se que as atividades de leitura e produção textual não envolvem apenas codificar e decodificar sinais lingüísticos, num processo mecânico, mas envolvem, principalmente, a possibilidade de atribuir ao texto um sentido, levando em conta aspectos pragmáticos. Com base nisso, fatores como interação na situação de comunicação e o conhecimento prévio do leitor devem ser considerados.

O texto nasce da intenção de quem o produz, estando associado às funções da linguagem e a sua produção devendo levar em conta, além dos objetivos do produtor, o contexto de comunicação, os interlocutores e seu conhecimento, bem como o conhecimento partilhado pelo produtor e receptor. Dessa forma, o texto se define, segundo Marcuschi (1983), pelas suas propriedades formais, níveis lexical e sintático e pelas suas propriedades semântico-pragmáticas.

Há, segundo Koch, sistemas de conhecimentos acessados durante o processamento textual que contribuem para a compreensão de um texto, a saber: o conhecimento lingüístico, o enciclopédico e o interacional (Heinemann & Viehwegen, 1991, apud Koch).

O conhecimento lingüístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo responsável pela articulação som-sentido, organização do material lingüístico na superfície textual e pelo uso dos meios coesivos com o intuito de efetuar a remissão ou a seqüência textual.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo, envolvendo proposições a respeito dos fatos do mundo, quer do tipo procedural que são os modelos cognitivos socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência. Sendo assim, é a partir desses modelos que se levantam hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir das ilustrações, título ou manchetes; que se criam expectativas sobre campos lexicais a serem explorados no texto; ainda é possível produzir inferências que permitam suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual. Tendo presente que a informação dos vários níveis é explicitada apenas em parte, permanecendo a maior parte implícita, as inferências podem ser vistas como estratégias cognitivas através das quais, a partir da informação textual explicitamente veiculada e, levando em conta o contexto, constituem-se novas representações semânticas.

Também, segundo Koch (1997), a compreensão de um texto depende de conhecimentos comuns ou partilhados entre os interlocutores, sem os quais certos casos de referência ficariam prejudicados.

O conhecimento sócio-interacional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de interação através da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacognitivo e superestrutural.

É o conhecimento ilocucional que permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em dada situação de interação, pretende atingir quer seja de forma explícita ou por vias indiretas, o que exige dos interlocutores o conhecimento necessário para a captação do objetivo ilocucional.

O conhecimento comunicacional é aquele que diz respeito, por exemplo, às normas comunicativas gerais, como as máximas descritas por Grice (1975), à quantidade de informações necessárias numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto; à seleção da variante lingüística adequada a cada situação de interação e à adequação dos tipos de textos às situações comunicativas. É o que Van Dijk (1992) chama de modelos cognitivos textuais.

O conhecimento metacognitivo permite ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação ou sanar conflitos efetivamente ocorridos, por meio da introdução no texto, de sinais de articulação ou apoios textuais e pela realização de atividades específicas de formulação ou construção textual. Trata-se do conhecimento sobre os vários tipos de ações lingüísticas que permitem ao locutor a compreensão do texto.

O conhecimento superestrutural, que versa sobre estruturas ou modelos textuais globais, permite reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo. Envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os

vários tipos de textos, sobre a sua ordenação ou seqüenciação, bem como sobre a conexão entre objetivos, bases proposicionais e estruturas textuais globais.

Koch (1997) postula que, desses sistemas de conhecimento, corresponde um conhecimento específico sobre como colocá-lo em prática, ou seja, um conhecimento de tipo procedural, isto é, dos procedimentos ou rotinas por meio dos quais esses sistemas de conhecimento se atualizam quando do processamento textual. Esse conhecimento funciona como uma espécie de “sistema de controle” dos demais sistemas, no sentido de adaptá-lo ou adequá-lo às necessidades dos interlocutores no momento da interação. Tal conhecimento engloba, também, o saber sobre as práticas peculiares ao meio sociocultural em que vivem os indivíduos, bem como o domínio das estratégias de interação.

Haja vista que o trabalho em evidência integra-se à concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores, construtores sociais, Koch, (2002) assinala: “O texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos” (p.17).

A autora acrescenta que, desta forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Portanto, à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. E, para ilustrar essa afirmação recorreremos novamente à Koch, através de sua metáfora do iceberg:

Como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimentos e a ativação de processos e estratégias cognitivas interacionais (1997, p.25).

Ao falar-se em construção de sentido do texto, não se pode deixar de mencionar o contexto de inserção dos sujeitos, uma vez que muitos enunciados não podem ser

interpretados pelo leitor, pois faltam-lhe experiências prévias no que se refere à temática abordada.

Além do contexto situacional, que serve de ancoragem para a negociação de sentido de um texto, há o contexto lingüístico, determinante para a interpretação, pois os enunciados não podem ser interpretados sem que se considere o contexto geral em que estão situados.

Nesse sentido, é relevante mencionar as concepções de Marcuschi (1988) a respeito de contexto cognitivo, entendendo o horizonte sócio-psíquico e cultural do indivíduo, a partir do qual se dá a organização das percepções e de sua elaboração para o processamento cognitivo da informação e compreensão textual.

Nas palavras de Koch (2002), o contexto entendido no interior da Lingüística Textual abrange, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e, também, o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (Cf.Koch,1997): o conhecimento lingüístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento da situação comunicativa e de suas regras (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade).

Os estudos teóricos sobre o texto e suas particularidades apontam diferentes concepções e conceitos, conforme o autor e ou orientação teórica adotada. Reportar-se a alguns estudiosos

da área, como os mencionados neste capítulo, constituiu um ponto relevante para a realização deste trabalho.

2.2 Relendo concepções de leitura

A questão da leitura tem sido um dos temas centrais das discussões e estudos nos encontros de professores de língua materna, em razão das inúmeras dificuldades que os alunos apresentam na compreensão textual e, também, pela resistência dos mesmos quanto ao hábito de ler. A literatura presente na área da leitura é muito vasta e contempla uma série de autores modernos que trazem contribuições relevantes para que esta habilidade seja redimensionada nas salas de aula, merecendo sua devida importância para a construção do conhecimento dos alunos e sua formação cidadã.

Entretanto, apesar da teoria disponível na área da leitura e dos inúmeros avanços nas práticas pedagógicas, ainda há uma marcante incoerência entre a teoria e a prática por parte de uma parcela significativa de professores. Há profissionais que tratam a leitura como um processo mecânico e passivo, considerada somente como busca e recebimento de informações relevantes para os leitores e não como construção do sentido. Os estudos psicolinguísticos têm contribuído para mudar essa noção, procurando explicar as relações existentes entre o leitor e o texto e as estratégias pelas quais essa interação ocorre, também a contribuição da semântica, relacionada ao sentido e à pragmática, veiculando a significação do texto com o contexto de inserção do leitor, merecem destaque.

Sob este olhar, o leitor percorre o texto, identificando significados, estabelecendo conceitos, construindo unidades de leitura que possibilitem a ele instalar uma continuidade significativa e produzir efeitos de sentido.

O desenvolvimento de teorias sobre a leitura acompanha o desenvolvimento da própria linguística. Kato (1999, p.60- 61), por sua vez, assinala: “ a princípio o objeto de estudo são

as unidades menores, para aos poucos a extensão do foco ir aumentando até chegar ao texto”. Assim, na concepção estruturalista a leitura é vista como a decodificação sonora da palavra escrita, sem considerar o conhecimento lexical do leitor e sua possibilidade de predição.

Com o advento da teoria lingüística gerativista, começa-se a observar a tomada de consciência do investigador com relação ao contexto sentencial onde ocorre a palavra, percebendo-se, então, que um fator crucial na identificação de uma palavra é seu contexto lingüístico. Embora a leitura seja enfocada em nível sentencial, percebe-se que não é apenas o contexto lingüístico imediato relevante para a capacidade preditiva do leitor. O conhecimento prévio, que permite fazer predições, pode advir do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor. Sendo assim, o foco não é mais a sentença, mas o texto. A leitura deixa de ser vista como resultado de uma decodificação de sinais gráficos e passa a ser vista como um ato de construção, os dados lingüísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído. O que é primordial ou relevante é como se dá a compreensão, como esta se processa.

Goodman (1987), por seu turno, postula que o processo de leitura emprega uma série de estratégias, amplos esquemas para obter, avaliar e utilizar informações que são desenvolvidas pelos leitores para trabalhar com o texto a fim de que seja possível compreendê-lo e construir significados. Essas estratégias se desenvolvem e se modificam durante a leitura. Elegendo somente os índices textuais mais produtivos, com base em seus esquemas, os leitores desenvolvem estratégias de seleção, escolha fundamentada.

Utilizando-se de todo o seu conhecimento disponível e de seus esquemas para predizer o que virá no texto e qual será o seu significado são desenvolvidas estratégias de predição, baseadas nos índices selecionados no texto. Os leitores não só predizem as informações, como também as complementam através do conhecimento conceptual e lingüístico e dos esquemas

que já possuem. Tal meio é reconhecido como estratégias de inferência, que são utilizadas para inferir o que não está explícito no texto (Cf. Goodman, 1987, p.17).

Como a seleção, as predições e as inferências são estratégias básicas de leitura. No entender de Goodman “os leitores estão constantemente controlando sua própria leitura para assegurar-se de que esta tenha sentido.” Lançando mão de estratégias para confirmar ou rejeitar suas predições prévias. “Este processo de autocontrole através do uso de estratégias e de confirmação é a maneira pela qual o leitor demonstra sua preocupação pela compreensão”(p.18). Processo esse que também é utilizado pelo leitor para pôr à prova e modificar suas estratégias, pois os leitores aprendem a ler através do autocontrole de sua própria leitura.

A partir dessa perspectiva, conclui-se que há uma relação recíproca entre usar estratégias de leitura e interpretar o texto, pois emprega-se uma estratégia porque se está entendendo o texto e entende-se o texto porque se está aplicando uma estratégia.

Na concepção de Solé (1988), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Nesse processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam suas leituras. Essa perspectiva de leitura envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto em que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura, ou seja, sempre lemos para alcançar uma finalidade. A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende, em grande parte, do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores, com finalidades diferentes, extraiam informações distintas do mesmo.

A autora acrescenta que a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito. Essa definição, segundo Solé, nem sempre foi aceita, pois ao longo da história era vista como atividade cognitiva com aspectos de recitação, declamação e pronúncia correta. Nessa

compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

Segundo Poersch (1989), a leitura é um processo ativo de comunicação que leva o leitor a construir, intencionalmente, em sua própria mente, a partir da percepção de signos gráficos e da ajuda de dados não visuais, uma substância de conteúdo equivalente àquela que o autor quis expressar, através de uma mensagem verbal escrita.

A leitura é uma atividade visual, porque para ler é necessário ter um texto escrito diante dos olhos, mas é mais do que isso porque depende também das informações que o leitor possui armazenadas em seu cérebro. Smith (1991) e Goodman (1987) afirmam que a leitura implica numa transação entre a informação visual (os signos gráficos impressos na página) e a informação não visual (conhecimento prévio do leitor). A informação visual é a obtida, no texto, através dos olhos e a não visual é a que está por trás dos olhos, isto é, na mente do leitor.

No processo de leitura a informação não visual é tão importante quanto a informação visual. Essa visão do processo de leitura torna o papel do leitor altamente ativo, uma vez que ele não se limita a receber informações do texto, mas traz informações ao texto, ocorrendo uma interação entre as duas fontes de informação (leitor/texto) para a efetivação da compreensão.

Ler não é simplesmente o ato de decodificação de palavras, frases ou textos ou, ainda, apenas a decifração de sinais gráficos e oralização dos mesmos, mas, além disso, é a atribuição de um sentido a algo escrito. É o processo de construção de significados a partir do texto.

Como sublinha Leffa (1996,p.30),“ Ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato de ler”.

Não basta decifrar palavras para que a leitura aconteça, pois o ato de ler tem um sentido mais profundo. Ele envolve a compreensão, decodificação e posterior conhecimento e reconhecimento do assunto. Para acontecer a leitura, é preciso fantasiar, viajar com o texto e compreender os significados. “A leitura é um processo no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de usar capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los” (Martins, 1982,p.32).

Assim, percebe-se que a leitura envolve compreensão e interpretação não só do escrito, mas do mundo, abrangendo várias capacidades do homem como a de definir símbolos e inteirar-se com os outros pela palavra. Essa, por sua vez, signo vivo do diálogo. Dessa forma, entende-se que a leitura não é um processo passivo, automático, pois exige uma ativa participação do leitor, levando-o a assumir um papel atuante mediante seus conhecimentos.

Ao tratar dos processos de decodificação propostos pelos estudiosos das ciências da cognição, como lingüistas e psicolingüistas, Kato (1999) sustenta que esses se referem a dois tipos básicos de processamento de informação:

- processamento descendente ou *top-down* que faz uso intensivo e dedutivo das informações não visuais e cuja direção vai da macro para a microestrutura do texto, é não-linear;
- processamento ascendente ou *bottom up* faz mais uso dos dados visuais. É linear, parte de unidades menores para as maiores.

O leitor pode utilizar qualquer um dos tipos de processamento. No entanto, Solé (1998), ao referir-se ao modelo interativo de leitura, afirma que o leitor proficiente é capaz de usar, no momento da leitura, os dois processos, pois o leitor utiliza, simultaneamente, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir sentido. E acrescenta que, para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas

estratégias que levam à compreensão. Também, pressupõe que o leitor seja um processador ativo do texto e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão.

Leffa (1996), ao referir-se ao processo de leitura, afirma que há uma definição mais ampla, enfatizando a mediação e outra mais restrita, reportando-se à construção do significado.

No que se refere à definição geral de leitura, há um processo de representação, não se processando por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos que fazem parte dessa realidade. A efetivação da leitura somente poderá ocorrer quando se tem um conhecimento prévio desse assunto e se conseguir dar a ele um sentido ou relê-lo à luz de nossa visão.

Quanto à definição da forma restrita de leitura, o autor contrasta duas definições divergentes. A primeira delas refere-se ao ato de ler para extrair o significado do texto, centrando-se na importância no texto. Ler para atribuir significado ao texto, é a segunda definição apontada pelo autor, sendo que nessa, a relevância para a compreensão está no leitor.

A concepção de que ler é extrair significado do texto está associada à idéia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo e o leitor teria que compreendê-lo na sua íntegra. E, por conseguinte, a leitura seria um processo linear, sendo processada palavra por palavra. A compreensão seria o resultado do ato de leitura. O valor da leitura somente poderia ser mediado após a finalização do processo. A ênfase não estaria no processo de compreensão, na construção do significado, mas apenas no produto final dessa compreensão.

A afirmação de que ler é atribuir significado ao texto põe a origem do significado não no texto, mas no leitor. O mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade. Assim, a visão da realidade, provocada pela presença do

texto, dependeria da bagagem de experiências prévias que o leitor traz no momento da leitura. De acordo com essa visão, o texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos com lacunas que vão sendo preenchidas pelo leitor através do conhecimento prévio que possui do mundo. Nesse contexto, ler não implicaria necessariamente processar a mensagem na íntegra, podendo a leitura ser efetivada de forma superficial, sendo incentivada a adivinhação de vocábulos desconhecidos pelo contexto do leitor.

Também, para fins de pesquisa, Leffa, relendo outros autores, aborda uma terceira definição: ler é interagir com o texto. A complexidade do processo que envolve o ato de ler não permite que o mesmo seja caracterizado somente com base no leitor (responsável pela construção do significado) ou no texto (associando a idéia de que o texto tem um significado preciso), mas, sim, no processo de interação entre leitor e texto. Assim, a simples justaposição entre ambos não é suficiente para que sejam efetuados todos os acontecimentos que caracterizam o ato de ler e para que a compreensão seja processada. O leitor precisa possuir, além das competência fundamentais para a leitura, a própria intenção de ler, caracterizando-se como a busca de um equilíbrio interno entre o objetivo que possui e seu conhecimento de mundo.

Há diversos fatores que podem interferir na compreensão da leitura. Leffa (1996) divide-os em três grandes grupos:

- Fatores relativos ao texto: destacam-se a legibilidade, a apresentação gráfica do texto e a inteligibilidade, utilização de vocábulos frequentes e estruturas sintáticas menos complexas.
- Fatores relativos ao leitor: esses têm sido os mais estudados. Destacam-se a utilização e levantamento de estratégias adequadas; os fatores psicológicos, como a inteligência, interesse e a atitude em relação ao processo de leitura. O conhecimento prévio do leitor em relação ao tópico e à língua.

- Intervenção pedagógica: ela pode interferir na compreensão da leitura. Atualmente, de acordo com estudos e pesquisas realizadas com a leitura, constata-se que há uma preocupação maior em relação ao processo de construção do significado do texto e não basicamente com a decodificação.

Kleiman (1989), cuja proposta teórica serve de fundamento ao trabalho que será apresentado, defende a idéia de que o ato de ler, além de ser um processo cognitivo, é uma ato social entre dois sujeitos, leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Nesse sentido, o conhecimento prévio e os esquemas mentais fazem parte dos processo cognitivo do ato de ler, e a intenção e os propósitos que acontecem na leitura, tendo presente o contexto situacional são determinados socialmente.

A autora, ainda, define leitura como uma atividade individual, realizada visualmente, por movimentos dos globos oculares. Ao longo desse processo, considerado complexo, os olhos não se fixam em cada um dos vocábulos, como fariam pressupor as atividades de leitura no contexto escolar, mas identificam um conjunto de palavras. Por outro lado, o leitor não é passivo frente ao texto: os sentidos que ele estabelece na leitura são vinculados aos seus conhecimentos da atividade, da estrutura textual e de mundo; ao longo desse processo ele cria, confirma ou rebate suas hipóteses acerca do que ali lhe é exposto.

Como pontua Kleiman (1995), a compreensão leitora envolve processos cognitivos múltiplos e está intimamente relacionada ao conhecimento prévio do leitor, ou seja, o leitor é capaz de compreender o que lê em relação ao que já sabe. Assim, a leitura passa a ser um processo interativo entre o texto e o leitor. Este constrói o significado a partir da correspondência, ao menos parcial, entre os conhecimentos ativados com base no texto e o conhecimento de mundo, adquirido através de experiências e convívio numa sociedade.

Sob esta perspectiva, a reavaliação das práticas de leitura na escola, segundo os autores mencionados, pode ser feita por meio de uma tomada de consciência do papel central do leitor

que, com base na sua estrutura cognitiva e experiências contextuais, busca construir e efetivar o sentido do texto.

2.3 A interação na leitura

O processo da leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido. O encontro leitor e texto não pode ser descrito num único enfoque. O processo de compreensão se dá em três aspectos importantes: o texto, o leitor e as situações em que se dá o encontro dos dois.

Portanto, a leitura é vista como um processo de interação entre leitor e texto, ou leitor e autor. Ao produzir o texto, o autor tem em mente um determinado leitor e escreve baseado nas pressuposições que faz desse leitor. O leitor, por sua vez, reage ao texto, baseado na visualização que faz do autor. A partir dessa visão, a compreensão de um texto depende do conhecimento prévio compartilhado entre leitor e autor. Todos têm dentro de si uma representação do mundo e, compreender um texto, é relacionar elementos dessa representação com elementos do texto.

Essa interação pode ser também definida como uma atividade a distância entre leitor e autor via texto (Kleiman, 1995). Segundo a autora, o leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Entretanto, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando, para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.

A interação que se estabelece entre leitor e autor, mediada pelo texto deve ser vista como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. “Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê: escritor e leitor, reunidos pelo ato solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escrita” (Lajolo, 1994.p.52).

A leitura e a escrita são partes integrantes e dependentes entre si, pois são atos de comunicação verbal. Como a comunicação é um ato social, ler e escrever são formas de interação, envolvendo um sujeito leitor e um sujeito escritor. O escritor escreve para ser lido, ou com diz Cagliari (1991), o objetivo da escrita é a leitura. Sendo assim, se para o escritor, o texto é produto, para o leitor é ponto de partida, constituindo-se, portanto, no mediador, no ponto de encontro entre ambos os sujeitos: leitor e escritor.

Dessa forma, ao nos referirmos à interação na leitura, temos presente que esse conceito subjaz às propostas metodológicas realizadas no contexto escolar de ensino dessa habilidade, estando além da segmentação do texto com o intuito de “identificar idéias básicas” e responder uma série de perguntas explícitas. Esses desempenhos são apenas manifestações do processo de leitura, processo esse que não se reduz a um conjunto de capacidades, que, embora possa ser indicativo de uma possível compreensão, não constitui a compreensão em si, pois a compreensão dependerá das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura do texto.

Objetivamos neste trabalho, discutir a viabilidade do ensino de leitura como processo interativo. Essa descrição vem sendo usada para se referir segundo, Kleiman (1989), a dois tipos de interação na área da leitura. Para os psicólogos da educação, a leitura é um processo interativo porque o desvendamento do texto se dá simultaneamente através da percepção de diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si.

Sob esse enfoque, o sujeito leitor utiliza conhecimentos ortográficos, sintáticos semânticos, pragmáticos, enciclopédicos para ter acesso ao texto, sendo que cada um dos níveis de conhecimento pode servir de *input*, em qualquer momento para um outro nível, e, quando um nível de análise é impedido, por falhas na “fonte” de conhecimento, outras fontes fornecem maneiras alternativas de determinar o significado.

Em consonância com o processo interativo já mencionado, temos o conceito de interação vindo da pragmática, retomado e ampliado por Orlandi (1988) para descrever o processo interativo. Nesse processo são cruciais a relação do leitor com o interlocutor através do texto e a determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura. Para o autor mencionado essas relações determinariam as “condições de produção” da leitura e seria através delas que o texto recuperaria seu caráter aberto. Numa perspectiva social, o papel do interlocutor se desfaz toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, não exercendo seu direito de interlocução, privilegiando apenas o autor no processo.

Para que a interlocução aconteça, Kleiman (1989) pontua que numa atividade de leitura é preciso distinguir as relações que são instituídas entre autor e leitor, por um lado e entre leitor e contexto, por outro. No contexto escolar, o professor, um dos fatores da ação do contexto imediato no leitor, é também constitutivo do processo. Ele determina os objetivos da leitura, fornecendo condições para que se estabeleça a interlocução.

A grande maioria dos alunos apresenta inúmeras dificuldades para depreender o significado do texto, não conseguindo recuperar o quadro referencial proposto pelo autor, uma vez que as práticas pedagógicas que permeiam o ensino da leitura centram-se na passividade do leitor mediante a leitura, não havendo um processo de interlocução, pois o texto é utilizado para ensinar normas gramaticais e lexicais e para responder questões óbvias que versam sobre o explícito.

Nessa dimensão, o professor, através do ensino da leitura, deverá reestabelecer as condições para a interação tendo presente que a compreensão e interação por parte do leitor consistem em releituras, análise de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos, e, para o autor, consiste em mapear claramente as pistas que permitam uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa.

Kleiman (1995) aponta algumas pistas que são básicas para a construção do sentido do texto: a primeira delas, refere-se à marcação temática. A articulação e organização de temas e subtemas mediante o uso de operadores lógicos refletem o raciocínio do autor. A organização que ele escolhe para avançar e organizar seus argumentos e explicações pode estar explícita, mediante o uso de operadores lógicos, ou pode estar implícita, sendo então seu raciocínio inferível pela natureza e relacionamento dos argumentos.

Outros tipos de pistas deixadas pelo autor no texto para ajudar reconstruir seu quadro referencial são aquelas que constituem a modalização do texto, isto é, aquelas expressões que indicam o grau e comprometimento do autor com a verdade.

Um terceiro tipo de marcas formais, sugeridas por Kleiman, que aponta a presença do autor, é aquele que reflete a atitude do mesmo frente ao fato, à idéia, à opinião e que se concretiza, principalmente, através da adjetivação, nominalização e usos de nomes abstratos indicativos de qualidades.

A interação do sujeito com o texto inexistente em alguns casos, uma vez que na escola, a leitura constitui-se apenas num pretexto para o debate que se inicia e termina com as opiniões pré-existentes; o texto fornece apenas o tema para o debate sem que haja necessidade de o aluno descobrir, no texto, a materialização das opiniões e intenções do autor. Assim, os leitores não percebem a tendenciosidade, as contradições, incoerências e falhas gritantes, mesmo em textos que lhes são familiares:

Ir ao texto com idéias pré-estabelecidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem aquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais (Kleiman, 1995, p.65).

Sob esse enfoque o leitor utiliza exclusivamente seus conhecimentos e experiências, e a voz do autor não é considerada no processo. Dessa forma, ao invés de interagir, descobrindo as pistas e marcas formais do texto para construir o sentido, apenas ouve sua voz interior, atribuindo ao autor informações e opiniões consistentes com suas crenças, apesar de o texto apresentar elementos formais que não permitiriam essa conclusão e, assim, a leitura torna-se tarefa difícil e insuperável para muitos.

Com o intuito de que a interação em leitura se efetive e que o aluno-leitor possa descobrir-se como interlocutor, relacionando seus conhecimentos, descobrindo as marcas e pistas deixadas pelo autor, é imprescindível que haja uma revisão nas práticas de leitura adotadas pelo professor, priorizando a construção do sentido.

Paulo Freire (1990) corrobora essa afirmação, ao pontuar que o conhecimento não se produz em intenção daqueles que acreditam ser seus detentores, quer com a caneta, quer com a voz. Ele se produz no processo de interação entre o escritor e o leitor, no momento da leitura e entre o educador e o educando, no momento em que se encontram em sala de aula.

É relevante mencionar neste capítulo as contribuições de Moita Lopes (2000), com relação a um modelo interacional de leitura. Esse modelo, segundo o autor, é interacional no sentido de que é derivado de uma visão interacional do fluxo da informação na teoria de esquema e do discurso, entendido aqui como o processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado do texto. Nesse sentido, o autor destaca a relevância pedagógica para que esse modelo possa ser instaurado.

Para Lopes, diferentemente dos modelos de leitura de decodificação (centrado no texto) e psicolinguístico (centrado no leitor), em que o fluxo da informação toma as direções ascendente e descendente, respectivamente, o modelo de leitura, por ele apresentado

considera que o fluxo da informação opera em ambas as direções interacionalmente, ou seja o processo é ascendente e descendente.

Dessa forma, nesse modelo interacional, o ato de ler é visto como um processo que envolve tanto a informação visual, um processo perceptivo, quanto a informação que o leitor traz para o texto, seu pré-conhecimento um processo cognitivo. É pertinente destacar, que resultados de pesquisa demonstram que modelos interacionais oferecem uma maneira mais adequada de se compreender o ato de ler.

O autor ainda acrescenta que o modelo interacional de processamento da informação está apoiado em teoria de esquemas que são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo, ou seja, constituem o nosso pré-conhecimento que é empregado no ato de compreensão.

Lopes menciona, também que, como o modelo de leitura baseado em teoria de esquemas não leva em consideração uma visão de leitura como um ato comunicativo, ou seja, a perspectiva de como a linguagem é usada na interação comunicativa entre os participantes no discurso, aspectos sociais e psicossociais, sugere que seja complementado com intravisiões da tradição de análise do discurso que envolve um processo real de negociação do significado entre os participantes de uma interação, o leitor e o escritor posicionados social, política, cultural e historicamente.

Sob essa perspectiva, na busca do significado, o leitor utiliza sua competência textual ao interagir com o escritor através de pistas lingüísticas presentes no texto. O significado do texto é, então, um processo caracterizado por procedimentos interacionais entre o escritor e o leitor através dos quais seus respectivos esquemas são negociados(Kleimam,1989). Assim, o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas ele se torna possível através do processo de interação entre o leitor e o escritor, através do texto.

2.4 O conhecimento prévio na leitura

Ler é, basicamente, construir o sentido do texto. O leitor não é alguém que recebe o texto passivamente; pelo contrário, o processo de leitura é um processo ativo, durante o qual o leitor ativa seu conhecimento para que a compreensão do texto se efetive, conforme afirma Angela Kleiman:

O mero passar de olhos pela linha, não é leitura, pois leitura implica numa atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicar (Kleiman, 1995).

A partir desse enfoque, percebe-se que, na leitura, a compreensão de um texto só é possível devido à interação dos dados visuais e dos dados não visuais, ou seja, a interação entre o texto e o conhecimento que o leitor tem armazenado em sua mente.

Kleiman (1999) enfatiza que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

O conhecimento prévio, segundo estudiosos da área da leitura, é aquilo que o leitor já sabe. É o conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida de diferentes formas, que são armazenados em seu cérebro e ativados no momento da leitura. O leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si. Sendo assim, a leitura é considerada um processo interativo.

Quando nos referimos ao conhecimento prévio relevante do leitor, não estamos nos referindo apenas ao fato de ele “saber” o conteúdo do texto, mas ao de que entre este e os seus conhecimentos exista uma distância mínima que permita o processo de atribuição de significados que caracterizam a compreensão textual.

A autora afirma, ainda, que sem engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão e que são vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura. Entre eles está o conhecimento lingüístico, que se caracteriza pelo confronto do leitor com o texto, com a finalidade de iniciar o processo de compreensão e utilizar o conhecimento prévio das estruturas lingüísticas (como itens lexicais e estruturas sintáticas) presentes nos enunciados que lhe são propostos. O conjunto desses componentes, que estão presentes na macroestrutura textual, funciona como pistas para que o receptor realize a ativação dos conhecimentos presentes na memória e faça as inferências. Esse conhecimento é implícito e faz com que os falantes nativos se expressem na língua materna, abrangendo assim, pronúncia e demais conhecimentos sobre o uso da mesma. Portanto, para a autora, o conhecimento mencionado é um componente do conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível.

Já o conhecimento textual, que é definido pela autora como o conjunto de noções e conceitos referentes ao texto, também desempenha papel primordial na compreensão textual. Kleiman (1999) expõe a tipologia textual e as formas de discurso correspondentes. Tomando como base a classificação do texto sob o ponto de vista estrutural, tem-se: a estrutura narrativa que possui como característica principal a marcação temporal cronológica, a causalidade, personagens, lugar, complicação e a resolução, ou seja, os elementos que compõem essa estrutura textual; a estrutura expositiva em que, ao contrário da primeira, o elemento cronológico não possui relevância, sendo que a ênfase está na temática, nos argumentos em torno das idéias e teses defendidas, sendo os personagens menos importantes; a estrutura descritiva que se opõe, geralmente, à narração, sendo diferente das demais já referidas, não constitui um gênero, uma forma independente. A descrição pode encontrar-se no interior de uma narração ou de uma exposição, quando o objeto é particularizado.

Kleiman (1999) enfatiza que, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão. É, portanto, papel dos professores viabilizarem o acesso dos alunos ao contexto textual que circula na esfera social em que estão inseridos, visando à compreensão e à produção textual significativas.

O outro conhecimento, que faz parte do prévio, mencionado por Kleiman, é o conhecimento de mundo ou enciclopédico que envolve as experiências, crenças e valores do leitor. É uma espécie de conhecimento enciclopédico e cultural arquivado e organizado na memória permanente em blocos ou modelos cognitivos globais. Esse conhecimento pode ser adquirido tanto de modo formal como informal e sua ativação é importante para a compreensão em leitura.

Kleiman ainda considera um conhecimento parcial, estruturado que se tem na memória sobre assunto, situações, que são chamados esquemas. Segundo a autora, o esquema determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas.

Os esquemas, segundo Leffa (1996), são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo para representar sua própria teoria de mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai tirando conclusões sobre o fato de que determinadas experiências apresentam semelhanças com outras.

Para Smith (1991), nossas mentes contêm representações extensivas de padrões ou regularidades mais gerais, que ocorrem em nossa experiência e que são chamadas esquemas.

Leffa (1996), ao referir-se às estruturas cognitivas, chamadas esquemas, afirma que, para compreender um texto devemos relacionar os dados fragmentados do texto com a visão que já construímos do mundo. Todo texto pressupõe essa visão de mundo e deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Sem o preenchimento dessas lacunas, a compreensão não é possível.

Segundo a Teoria de Esquemas, o processamento da leitura não é atribuição e nem extração do significado do texto, mas resulta da interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor.

Dessa forma, ao realizarmos uma atividade de leitura, fazemos uso do nosso conhecimento prévio, que se encontra intimamente relacionado à noção de esquema, isto é, blocos de construção de conhecimento (Rumelhart, 1980).

Um esquema é, então, uma estrutura informacional que representa os conceitos genéricos estocados na memória. Existem, portanto, esquemas representando nosso conhecimento sobre todos os conceitos: situações, eventos, seqüência de eventos, ações e seqüência de ações. A teoria dos esquemas tem como principal objetivo especificar o modo pelo qual o conhecimento do leitor interage e modela a informação sobre a escrita. Em decorrência desse aspecto, tal teoria dá conta de como o conhecimento deve se organizar a fim de que a interação seja, efetivamente, corroborada.

Em vista do exposto, constata-se que todo o indivíduo adquire, culturalmente, certos esquemas mentais que lhe possibilitam a apreensão da realidade. Sendo assim, ao mencionarmos certos termos como “festa”, por exemplo, formam-se inúmeras informações relativas ao assunto.

Os esquemas tornam-se uma fonte de predições sobre eventos despercebidos, isso porque, como nem todas as observações são feitas durante a leitura, o leitor utiliza-se de esquemas para fazer inferências. Desse modo, os próprios esquemas fornecem uma riqueza de informações, que estão além das observações do leitor.

Entretanto, muitas vezes, o leitor falha na compreensão adequada de um texto. Existem, de acordo com Rumelhart (1980), pelo menos três razões implícitas na teoria dos esquemas, que explicam porque isso pode ocorrer.

A primeira delas é que os leitores podem não possuir esquemas apropriados: neste caso, eles simplesmente não são capazes de compreender o conceito que está comunicado.

Na Segunda, os leitores podem ter os esquemas apropriados, mas as pistas fornecidas pelo autor podem não ser suficientes.

E a terceira, os leitores podem achar uma consistente interpretação do texto, mas podem não encontrar aquela interpretação pretendida pelo autor; neste caso, os leitores entenderão o texto, mas não o autor.

Fazendo uso dos esquemas mentais, o indivíduo é capaz de fazer inferências, isto é, existe uma interação dos esquemas mentais do leitor com a informação do texto. É por isso que os esquemas dirigem o leitor a perceber não só a informação literal transmitida pelo texto, mas também as possíveis implicações lógicas e pragmáticas daquela informação.

A partir dessa perspectiva, o professor, que objetiva capacitar o aluno a se tornar um leitor proficiente, precisa orientá-lo no sentido de que ele utilize, adequadamente, as estratégias de leitura, construindo hipóteses sobre o sentido do texto.

Faz-se necessário, pois, que os professores não só tenham acesso às pesquisas na área da leitura, mas também procurem efetuar um trabalho empírico em sala de aula, a fim de que possam dotar seus alunos de um senso crítico mais apurado, no sentido de que, diante de um texto, possam ir além da simples extração do significado literal.

Ainda, cabe às escolas adotarem uma nova postura pedagógica, possibilitando a todos os alunos a descoberta de caminhos adequados para a realização de uma leitura “dialógica” questionadora e crítica, fazendo com que cada indivíduo, inserido no contexto escolar, faça valer o seu próprio dizer, requisito básico para a formação cidadã.

2.5 Ensinando a leitura

O ato de ler, enquanto experiência individual, não deixa de se constituir, ao mesmo tempo, uma experiência social, uma vez que, conforme Bakhtin (1988) envolve pensamento e linguagem, cuja gênese é marcadamente social. Essa abordagem imprime maior abrangência e profundidade à ação docente na tarefa de mediação de experiências e conhecimentos.

Kleiman (1989) considera a leitura como um ato cognitivo, na medida em que envolve processos cognitivos múltiplos, como percepção e reflexão sobre um conjunto complexo de componentes. Contudo, também é um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor - que interagem entre si, a partir de objetivos e expectativas socialmente determinados. Sob essa perspectiva, para a autora, o texto é visto como um objeto complexo, relacionado a um contexto que o torna coerente.

A partir dessas concepções de leitura, mencionamos a tarefa básica da instituição escolar, representada pelos docentes que atuam como professores de língua materna, no sentido de que devem viabilizar situações de aprendizagem da leitura elegendo as dimensões mencionadas acima, validando a efetivação do leitor como sujeito, visando à construção do sentido do texto.

Nesta perspectiva, há, por parte dos educadores uma tentativa de relacionar a teoria com a prática, buscando uma maior qualidade em seu fazer pedagógico. As evidências, entretanto, nos mostram que é grande a distância entre essas duas instâncias, uma vez que a maioria dos professores, diretamente ligados ao ensino da leitura, encontra-se mal informada em relação ao processo percorrido pelo leitor para construir o sentido do texto. Também, a concepção de leitura que subjaz a prática está voltada apenas para a decodificação, não priorizando a interação. Portanto, o referencial teórico dos professores está defasado em relação às novas

tendências apresentadas na área do texto, dificultando, assim, assumir o ensino de leitura com segurança e, sobretudo, com coerência.

Dessa forma, percebe-se que há uma incoerência muito grande no ensino da leitura, pois fragmenta-se o texto para que se aprenda a perceber o todo, procura-se fazer com que o aluno responda somente o que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático e exige-se um leitor crítico e criativo. O aluno escreve textos de opinião sem ter formado uma opinião; faz uma interpretação livre, já cerceado, sem liberdade, muitas vezes, sem leitura. Ele lê sem entendimento, interpreta sem ter lido e realiza atividades sem nenhuma função na sua realidade sociocultural.

No âmbito escolar, na maioria das vezes, as leituras solicitadas não respondem aos interesses dos leitores, ou seja, a relação interlocutiva não se legitima. Os alunos lêem para atender à legitimação social da leitura constituída extremamente fora do processo e contexto no qual estão inseridos, fazem das hipóteses verdades absolutas, tornando a leitura uma prática autoritária. Tal leitura não permite ao aluno refletir sobre o que leu nem a posicionar-se criticamente sobre o assunto; muito menos vai colaborar para que seus horizontes sejam ampliados ou vai servir como valioso subsídio para que ele se torne apto a realizar uma produção escrita de qualidade.

Geraldi (1991) é categórico ao afirmar que a escola não prioriza textos significativos para os sujeitos, não proporcionando a ativação de estratégias de leitura, apenas um meio para estimular perguntas fragmentadas que não visam à produção do conhecimento. E acrescenta: não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu. E é muito freqüente os alunos lerem primeiro as perguntas que se seguem ao livro didático para encontrarem razão para o esforço que farão.

Ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao

conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar o aluno a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio condutor das idéias; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimentos; lingüísticas, discursivas e enciclopédias para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significados.

Isso implica em ensinar, não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência: as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado; perceber que as escolhas lingüísticas do autor não são aleatórias mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência de seu discurso (Kleiman, 1989, p.152).

No intuito de criar essa atitude do aluno frente ao texto, o professor por um lado deve sensibilizá-lo para que atente aos traços lingüísticos que servem de suporte à reconstrução do quadro referencial proposto pelo autor, isto é, aqueles traços que salientam, hierarquizam informações, que dão coesão e que funcionam no nível macroestrutural do texto, com macroconectivos, ou predicacões que marcam a linha temática abordada. Por outro lado, mais importante é criar condições na sala de aula para que o aluno interaja globalmente com o autor, via texto.

O ensino da compreensão leitora requer, além de outros fatores já mencionados, o conhecimento e domínio do vocabulário. O leitor proficiente demonstra um controle deliberado e consciente desse conhecimento em função de relações textuais.

Por outro lado, o leitor iniciante precisa do auxílio do professor para que, gradativamente, possa interagir com as palavras e construir os conceitos. O desenvolvimento dos primeiros significados na criança, segundo Kleiman (1989), mostram a inter-relação entre o crescimento de suas habilidades de compreensão de linguagem e o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, em especial dos sistemas conceituais utilizados para categorizar a

realidade, apoiando-se, neste processo, fortemente no contexto de interação. Porém, o processo de aquisição de conceitos também consiste na extensão gradativa daqueles já adquiridos relacionados a novos contextos, por conseguinte, a escola tem um papel fundamental neste processo.

Para Luria (1976), a escolarização acarreta mudanças profundas na atividade cognitiva da criança, pois ela permite o acesso a experiências outras que aquelas diretamente acessíveis através da experiência pessoal. Segundo o autor, é através da palavra, que não é apenas portadora de significados, mas também de unidades de consciência básica que refletem um mundo, que analisamos e sintetizamos a informação externa que chega aos nossos sentidos; que ordenamos, do ponto de vista perceptual, o mundo; que codificamos nossas impressões em sistemas. Daí a aquisição do léxico ser fundamental ao desenvolvimento cognitivo.

Ao se reportar ao papel do professor nesse processo de aquisição e ampliação do vocabulário, de natureza essencialmente cooperativa, cita-se Vygotsky (1991), pois, segundo ele, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem pode ser apreendida ao reconhecermos um nível de desenvolvimento proximal da criança. A criança tem um nível de desenvolvimento real, demonstrado na sua capacidade de resolver problemas por si só e um nível de desenvolvimento potencial, demonstrado na sua capacidade de resolver problemas, orientada por um adulto. A distância entre ambos é a ZDP, o nível de real interesse no ensino, pois é aí que o professor ou os colegas podem interferir mediante a criação de experiências de aprendizagens válidas que antecipem estágios de desenvolvimento prospectivos. Assim, quando um aluno, aprende um significado, por exemplo, o seu processo de desenvolvimento apenas começou. Cabendo ao professor apoiar e estender este significado, concretizando, desta forma, a aprendizagem que permitirá ao aluno apropriar-se de outros mundos através da palavra.

Sob este enfoque, faz-se, assim, necessária uma orientação cuidadosa por parte do professor, mediante a criação de condições que levarão o aluno ao seu desenvolvimento pleno, tomando como ponto de partida as capacidades já desenvolvidas por ele. Daí, as condições em torno do aluno e os fatores determinantes da aprendizagem em sala de aula serem também cruciais ao sucesso da leitura.

É pertinente salientar que o conhecimento de vocabulário não se reduz à questão do número de palavras desconhecidas ao aluno, nem, necessariamente, implica questões mais básicas relativas ao conhecimento e compreensão de um conceito. Nenhuma dessas questões é suficiente para caracterizar, adequadamente, um outro problema lexical do aluno frente ao texto que é conseqüência de uma percepção da palavra como unidade portadora de significado absoluto, ao invés de percebê-la como uma unidade de apoio para a construção do significado. Esse é, sem dúvida, o enfoque principal que deve ser abordado pelo professor ao propor situações de construção e ampliação do léxico pelo aluno.

A relevância das perguntas para a construção do sentido em leitura, também merece ser destacada neste estudo. Allende e Condemarin (1987) preconizam que as perguntas têm papel essencial no desenvolvimento da compreensão do leitor, o que definem como compreensão ativa, tendo em vista que podem servir de modelos para que os alunos aprendam a formular suas próprias indagações. Para ensinar a compreensão ativa, deve-se fazer ao leitor-aluno perguntas das quais possam surgir outras e não somente respostas.

A partir do momento em que os alunos são questionados, conseguem estruturar o pensamento, de modo a serem independentes no processo de ler e aprender. Conforme os autores mencionados, as técnicas que enfatizam a formulação de perguntas antes de ler convertem a compreensão ativa em processo de certa continuidade de formulação e busca. Nesse processo, devido à formulação de hipóteses e à interação dinâmica entre leitor e o texto

lido, os alunos incluem a atenção seletiva sobre os aspectos do texto que são relevantes, construindo sentido.

A função das perguntas criativas e desafiadoras é auxiliar o aluno na compreensão, mantendo uma atitude de antecipação e busca, visando à formulação de hipóteses e inferência para validar a significação.

A atividade de pré-leitura também deve ser realizada pelo professor para viabilizar a compreensão leitora. Essa atividade pode ser definida como o processo através do qual são acionados determinados esquemas ou marcos e roteiros cognitivos para atribuir, com adequação, o sentido possível às palavras utilizadas em um determinado texto. Ela consiste ainda, no trabalho realizado pelo professor anteriormente ao texto, constituído de perguntas e lançamento de idéias com o intuito de debater e explorar um tópico, acionar determinados esquemas por parte dos alunos que auxiliarão na interpretação textual.

Segundo postula Meurer (1988), a ausência de uma atividade anterior à leitura pode acarretar problemas de compreensão textual, tendo em vista que os textos são incompletos em si mesmos, lacunares e, para se tornarem ocorrências comunicativas, dependem da contribuição de informações que possam estar disponíveis na mente do leitor. A compreensão poderá não ser efetivada se o leitor não possuir esquemas referentes ao conteúdo exposto no texto.

Dessa forma, a atividade em evidência pode ser enriquecida pelo professor, em sua prática pedagógica, através de questões diversificadas que podem acionar determinados esquemas cognitivos, permitindo que o aluno faça inferências e predições sobre o material que está sendo explorado.

Em consonância com o exposto acima, há a expectativa de que os professores se movam através do estudo que realizam pelos diferentes lugares de significação no complexo campo teórico e consigam evidenciar possíveis articulações entre os textos, revendo conceitos e

posturas frente ao encaminhamento e à orientação da leitura. Vale ressaltar que a adoção por parte do professor, de uma postura de sujeito constitutivo do ato de ler como prática do cotidiano, auxiliará na realização de práticas construtivas. E, para validar a tese apresentada, citamos Silva (1995) que adverte que é essa inserção crítica dos professores na história da produção de leitura e de leitores que garante a possibilidade de movimento entre teoria e prática.

Para que a efetivação do aprendizado da leitura aconteça, é imprescindível que os professores redimensionem sua prática docente à luz de teorias consistentes, permitindo uma ressignificação na concepção epistemológica do ato de ler, bem como do processo de interação que ocorre ao se realizar essa habilidade e que, a partir dessa reflexão, viabilizem situações de aprendizagem significativa com o texto, validando o conhecimento prévio do aluno como requisito fundamental para a construção do sentido do texto, aliado às estratégias de leitura, num processo inferencial.

3 METODOLOGIA

A compreensão em leitura envolve processos cognitivos múltiplos e está intimamente relacionada ao conhecimento prévio do leitor, ou seja, ele é capaz de compreender o que lê em relação ao que já sabe. Assim, a leitura passa a ser um processo interativo entre o texto e o interlocutor. Este constrói o significado a partir da correspondência, ao menos parcial, entre os conhecimentos ativados com base na superfície textual e o conhecimento de mundo adquirido através de experiências e convívio em uma sociedade.

Sob esta perspectiva, a compreensão do texto deixa de ser entendida como representação mental ou decodificação de mensagem e passa a ser uma atividade interativa de produção de sentidos que se realiza, com base em elementos lingüísticos. Dessa forma, a compreensão do texto requer um conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeito e não algo que pré-exista a essa interação.

Então, a postura dialógica do professor em relação à leitura, permite que o aluno, a partir de atividades prévias e questões criativas e desafiadoras, possa fazer predições e inferências, preencha lacunas e construa o sentido do texto.

Neste entendimento, o presente estudo pretende verificar a relação e o papel que o conhecimento prévio exerce na construção do sentido em leitura, em atividades escolares, visando à formação do leitor numa perspectiva interacional.

Este capítulo consta da descrição do tipo de pesquisa realizada, os sujeitos envolvidos no trabalho, os instrumentos utilizados para desenvolver a pesquisa e os procedimentos adotados para a coleta dos dados.

Para realizar este trabalho, utilizamos uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa com base interpretativista-etnográfica, a partir da qual pretendíamos verificar com maior propriedade como acontece a construção do sentido na leitura em contextos diferentes, tendo presente o conhecimento de mundo dos informantes.

A opção pela pesquisa interpretativista-etnográfica, cujo foco principal está no processo de uso da linguagem, deve-se em primeiro lugar, ao fato de ela permitir a participação ativa do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa, ou seja, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, não está à margem dela, mas está nela e com ela, procurando compreender seus significados. Dessa forma, o investigador envolve-se no contexto da escola, através da contribuição dos alunos e professores para dela extrair os dados de que necessita.

Além dos aspectos da interação constante entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, outra forte característica é que o pesquisador é o principal instrumento na coleta e na análise dos dados. Ele deve, ainda aproximar-se das pessoas, situações locais, eventos, mantendo com eles um contato direto.

Neste ensejo, ao nos apropriarmos das palavras de Lopes (2000), dizemos que a pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como diários, entrevistas e questionário, como neste caso.

A forma de amostragem deste trabalho será feita por percentual e também gráfico, além de comentários cotejados com a teoria em evidência.

3.1 Sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa foram alunos da 8ª série de escolas do município de Frederico Westphalen (uma escola da rede particular e duas estaduais com seus respectivos professores que atuam com Língua Portuguesa). O primeiro grupo é formado por onze alunos, sete do sexo masculino e dois do sexo feminino, residentes no meio rural, com idade entre treze a dezessete anos. Três alunos foram reprovados durante o período escolar e um evadiu-se por um período de um ano e, após, retornou. A escola é pública e está situada a treze quilômetros do município. Atende a alunos da sua comunidade e também de comunidades vizinhas. A maioria dos alunos utiliza o transporte escolar municipal para se dirigir até a escola.

A instituição escolar situada no meio rural é de ensino fundamental, com um número de dez a quinze alunos por turma. Os alunos, em sua maioria, são filhos de agricultores de baixa renda e, no turno inverso ao da aula, ajudam os pais na lavoura. Percebemos assim, que os alunos, praticamente, não se dedicam aos trabalhos extraclasse.

A infra-estrutura da escola, bem como seu espaço físico, está em condições favoráveis de funcionamento, porém quanto aos aparelhos eletro-eletrônicos, há uma carência expressiva; não há vídeo, TV e nem computador. O ambiente de sala de aula não é atraente nem agradável, pois não há trabalhos de alunos expostos e nem cartazes com linguagens diferentes que chamem a atenção. O acervo da biblioteca não possui a diversificação de títulos e periódicos, adequada e suficiente.

O segundo grupo de alunos, que também faz parte da investigação, frequenta escola pública, porém na periferia da cidade. A clientela deste estabelecimento é composta por alunos de baixa renda, os mesmos residem no próprio bairro. A turma da 8ª série é composta por treze alunos, oito são do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idade entre treze e dezesseis anos. Desses, quatro alunos sofreram reprovação em séries anteriores. As profissões

dos pais variam de empregados, pedreiros, garis, empregadas domésticas e até desempregados.

A escola possui mais de duzentos alunos no ensino fundamental, está equipada com materiais didáticos e eletro-eletrônicos, inclusive, possui um laboratório de informática, mas ainda não está sendo usado pelos alunos, pois faltam pessoas qualificadas para atuar na área. Além de amplas salas de aula e ambientes para lazer, a escola também possui um sala de vídeo e refeitório. A biblioteca possui um acervo razoável, onde pode ser encontrada literatura diversificada, ligada a temas variados.

O terceiro grupo de alunos é oriundo de escola particular. A turma é formada por treze alunos, sendo seis do sexo feminino e sete do sexo masculino. A faixa etária varia entre treze e quatorze anos e não há nenhum aluno que tenha sido reprovado no decorrer desses oito anos.

Essa escola funciona em turno integral, sendo que, além das disciplinas básicas que fazem parte do currículo escolar, os alunos freqüentam oficinas de línguas estrangeiras, aulas de informática, têm acesso à Internet e dispõem de uma biblioteca universitária. O estabelecimento de ensino possui laboratórios de Física, Química e Biologia. Promove uma série de eventos, envolvendo os pais e a comunidade como: feira de Ciências, que acontece uma vez por ano, evento esse em que os alunos têm a oportunidade de expor seus projetos construídos, para as demais escolas e, ainda, para a comunidade Acadêmica da Universidade. Também, concomitante com a Feira de Ciências, acontece a Feira do Livro, Mostra de Artes e Trabalhos de Línguas Estrangeiras.

A clientela da escola é composta por alunos de classe média alta, sendo filhos de pais com alto grau de escolaridade, como médicos, professores universitários, juízes de direito e do trabalho, empresários, funcionários públicos, enfim, pessoas que possuem uma renda familiar muito significativa e que, portanto, priorizam o ensino de seus filhos, dispondo de

meios e recursos para que os mesmos realizem trabalhos de pesquisa em suas próprias casas, ampliando, assim, seu referencial teórico.

Após tecermos algumas considerações sobre os sujeitos alunos que fazem parte desta investigação, é importante salientar que um dos instrumentos da pesquisa foi um questionário socioeconômico e cultural e que, portanto, faremos maiores comentários, posteriormente, quanto a esses aspectos.

Os professores que atuam com Língua Portuguesa na oitava série das três escolas pesquisadas, também foram sujeitos alvos da pesquisa e responderam a um questionário. Dos professores pesquisados, todos são formados em Letras pela Universidade local –URI-, portanto, possuem curso específico na área de atuação. Um deles possui especialização na área de Leitura, Análise e Produção Textual.

3.2 Instrumentos

A metodologia utilizada nesta pesquisa, quanto aos instrumentos para a coleta de dados teve como parte inicial para os alunos: a aplicação de um questionário socioeconômico e cultural composto por dez perguntas objetivas, com alternativas múltiplas referentes ao contexto familiar e cultural; seleção de um texto persuasivo-propaganda sobre o Provedor Terra e análise textual por meio de um questionário com respostas dissertativas que versavam sobre o conteúdo do texto.

A escolha por essa estrutura textual, bem como pela temática evidenciada, aconteceu, por percebermos que há uma resistência muito expressiva por parte da maioria dos professores em incluir textos dessa natureza no seu cotidiano escolar. Dessa forma, há uma omissão por parte dos docentes em permitir que o aluno se aproprie de linguagens diferentes através de textos diversificados, comprometendo, assim, a construção do sentido.

Sob o olhar atento, no sentido das linguagens que permeiam o cotidiano dos sujeitos e retomando o parâmetro norteador da pesquisa, de que o leitor só compreenderá um texto se possuir conhecimento prévio a respeito do tema e puder ativá-lo no momento da leitura, é que realizamos o segundo instrumento de pesquisa.

Para a coleta de dados com os professores foi utilizado um questionário, pois um dos objetivos específicos de nossa pesquisa era investigar como os professores realizam as atividades de pré-leitura, ativando o conhecimento prévio do aluno. Assim, os informantes selecionados foram convidados a responder oito perguntas dissertativas sobre as concepções que possuem sobre texto e leitura, também, como o aluno constrói o sentido do texto e produz conhecimento.

3.3 Procedimentos

A princípio, tendo como parâmetro os objetivos traçados para a efetivação da pesquisa, mantivemos contato com as direções, coordenação pedagógica e professores das escolas escolhidas por meio de um ofício de apresentação do pesquisador em que se apresentaram os objetivos da realização do trabalho junto àqueles estabelecimentos de ensino. Após, via telefone, agendamos uma data para contato pessoal, visando a uma explanação mais detalhada da investigação a ser realizada. Nessa visita, marcamos a data para a realização dos questionários com os alunos, no horário da disciplina.

Nos dias marcados, comparecemos aos estabelecimentos escolares mencionados para realização da pesquisa. Em cada sala de aula, foi efetuada a apresentação dos alunos pelo professor da turma. Expusemos o objetivo da realização do trabalho, solicitando que os alunos respondessem os questionários. Também, em um primeiro momento, destacamos a

contribuição dos alunos em participar do trabalho e dos professores em ceder o espaço para que pudéssemos realizar o estudo.

Tendo presente que, para realizar um trabalho de pesquisa, é relevante conhecer com mais propriedade os sujeitos envolvidos, seu contexto de inserção, meios que dispõem para adquirir conhecimentos, lazer e cultura, aplicamos o primeiro questionário, versando sobre a situação socioeconômico e cultural dos alunos. Inicialmente, pedimos que fossem sinceros nas respostas, devido à importância das mesmas para a pretensão da proposta de pesquisa.

Na seqüência, distribuimos aos alunos um texto persuasivo, propaganda sobre o Provedor Terra, para que, inicialmente, eles mantivessem contato, fazendo uma leitura a partir das imagens presentes, sem a interferência do professor, levantassem predições e fizessem inferências a respeito do assunto e intenção do texto, relacionando os aspectos textuais com seu conhecimento de mundo.

Assim sendo, tendo como parâmetro o texto base, aplicamos o questionário de análise textual com questões de conteúdo que exigiam uma relação entre os elementos da superfície do texto e o conhecimento prévio do leitor.

O questionário constava de oito questões dissertativas. Logo que tomaram contato com as perguntas, os alunos estavam apreensivos, pois, conforme comentário de alguns, eles não sabiam as repostas e tinham que escrever e não assinalar e, inclusive um aluno que estava muito aflito, perguntou se era uma avaliação. A fim de deixá-los mais tranquilos, sugerimos que respondessem todas as questões, mesmo aquelas que tinham dúvidas e que não precisariam colocar nome nas folhas, pois iríamos preservar a identidade de cada um, bem como das escolas.

A categoria de análise das perguntas teve como parâmetro: questões corretas - C; questões intermediárias - I e questões erradas - E. Toda a análise das questões textuais aconteceu a partir desse parâmetro, seguido de gráficos com percentuais e comentários.

Convém reafirmar que, como o objetivo básico da investigação centralizava-se na verificação do grau de compreensão dos alunos, dependendo de seu conhecimento com relação ao tema do texto e seu contexto de inserção é que se realizou o segundo instrumento de pesquisa para a coleta de dados.

A referida análise textual foi baseada em Kleiman (1995), que menciona aspectos relacionados à construção de sentido em leitura. Afirma ainda que sem engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão. Também são vários os níveis de conhecimento em jogo durante a leitura: o lingüístico, envolvendo questões relacionadas às estruturas lingüísticas; o textual, relacionado à classificação do texto do ponto de vista estrutural e o de mundo ou enciclopédico que envolve as experiências, crenças e valores. A autora acrescenta uma consideração a respeito do conhecimento parcial, estruturado que se tem na memória sobre assunto, situações que são chamados esquemas.

Além da autora citada, outros autores fazem parte da constituição do referencial teórico, como é o caso de Koch (2002). Essa, por compactuar com idéias de Kleiman (1995), referindo-se aos sistemas de conhecimentos acessados durante o processamento textual, contribuem para a compreensão de um texto, a saber: o conhecimento lingüístico, enciclopédico e interacional. Será também, a teoria da autora, o foco principal para a nossa análise.

Tendo como uma das hipóteses, deste estudo, o conhecimento prévio do aluno, que pode ser modificado pela interveniência do professor e, também, por ser um dos objetivos da pesquisa investigar como os professores realizam as atividades de pré-leitura, é que realizamos o terceiro instrumento.

Dessa forma, solicitamos aos professores das turmas pesquisadas que respondessem um questionário com sete perguntas dissertativas sobre as concepções relacionadas com o texto e leitura e como eles relacionam a parte teórica com a prática pedagógica.

As respostas dadas às perguntas, pelos informantes professores, foram analisadas com base nas concepções teóricas que validam este trabalho e a possível relação com o fazer pedagógico, em uma visão interacionista na construção do sujeito leitor. O objetivo era justamente verificar como essa interação entre leitor e autor, por meio do texto, é realizada pelos professores de língua materna, mediadores do processo, por excelência.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O processo que envolve a atividade de leitura é complexo e depende de fatores ligados à superfície textual interligados com o conhecimento prévio do leitor.

Evidencia-se, portanto, que as atividades de leitura não envolvem apenas codificar e decodificar sinais lingüísticos, mas principalmente a possibilidade de atribuir ao texto um sentido. E para que o sentido se estabeleça, é imprescindível destacar a relevância da ativação do conhecimento prévio, pois o conhecimento do leitor sobre o assunto faz com que ele possa fazer as inferências necessárias para o estabelecimento de relações entre partes discretas de um texto coerente.

A finalidade deste capítulo está em expor a realidade empírica da situação educacional dos sujeitos envolvidos na pesquisa, descritos no capítulo anterior que versa sobre os procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da mesma.

Nesse sentido, o presente capítulo busca, através da análise de questionários que foram realizados com os alunos, verificar a relação e o papel que o conhecimento prévio exerce na construção do sentido em leitura. Também, objetiva-se investigar, através do questionário realizado com os sujeitos professores, como eles realizam as atividades de pré-leitura, aguçando o conhecimento prévio do aluno para que ele possa construir o sentido do texto.

A análise dos resultados coletados começará pelo questionário socioeconômico e cultural, realizado com os alunos, a fim de apresentar seus contextos de inserção. Na seqüência, será apresentado o questionário de análise textual, também realizado com os

alunos. E, finalmente, o enfoque recairá sobre o questionário realizado com os professores de Língua Portuguesa. Com esse instrumento, pretendemos relacionar a concepção teórica metodológica do professor com o desempenho dos alunos.

4.1 Contexto de inserção dos sujeitos

O objetivo da realização do questionário (anexo 1) era investigar o contexto socioeconômico e cultural dos grupos de sujeitos-alunos que fazem parte desta investigação.

Tendo presente que o contexto de inserção dos sujeitos é um aspecto relevante e decisivo para a compreensão textual e também que muitos enunciados não podem ser interpretados pelo leitor, pois falta-lhes experiências prévias no que se refere à temática abordada, faz-se necessário que os professores realizem um diagnóstico da realidade para, posteriormente, interferir através de experiências significativas relacionadas com a leitura.

4.1.1 Zona rural

Nesse sentido, a partir da análise do questionário realizado com os alunos pertencentes a contextos diferentes chegamos às seguintes conclusões: Os alunos pertencentes à zona rural são oriundos de famílias, na sua maioria, com mais de seis pessoas. O pai é o responsável pelo sustento da família, a renda familiar das mães, no caso apenas duas, é a aposentadoria.

Quanto aos aparelhos eletroeletrônicos que possuem, a maioria dispõe apenas de rádio, TV e toca fitas. Não possuem vídeo, CD e nem computadores. Aliás, dos onze alunos entrevistados, a maioria nunca utilizou um computador, um deles disse que gostaria muito de manusear o computador para saber qual é a sensação.

Internet, é outro recurso que eles não têm acesso, não sabem como funciona, o que significa e-mail, o que tem a ver o telefone com a Internet. Enfim, não dispõem de conhecimentos nesta área. Também percebemos que, por não disporem de aparelhos como vídeo e DVD, a carência por filmes é muito grande. Outro fator que contribui para a aprendizagem dos alunos é a convivência com materiais impressos como jornais e revistas, porém, apenas um dos alunos possui a assinatura de revista e nenhum deles tem a assinatura de jornais. Os alunos somente se apropriam de leituras dessa natureza quando o professor leva para a sala de aula e, isso é muito raro.

Em relação à regularidade de leitura de livros, 27,27% dos alunos lêem um livro por semana e esse número é válido também para a leitura quinzenal, 45,45% lêem um livro por mês. Outro dado que merece ser destacado é que 90,91% dos alunos somente lêem quando são solicitados pelo professor e 9,09% que equivale a um dos onze alunos, lê espontaneamente. Esse percentual demonstra que há uma carência expressiva de leitura para uma parcela muito significativa da comunidade e, lógico, nesta fase da adolescência é que o gosto e o prazer de ler deveriam ter sido instaurados.

Quanto às viagens que realizam, percebemos que a maioria não usufrui desse meio de lazer e conhecimento de mundo e, quando isso acontece, é com a minoria e, eventualmente.

4.1.2 Zona urbana: bairro de periferia

Na seqüência, traçaremos o perfil dos alunos da zona urbana, residentes num bairro de periferia e que freqüentam a escola neste local. Constatamos que suas famílias são pequenas, variando entre três ou quatro pessoas. Um percentual mínimo possui mais que quatro. Quanto à renda familiar, 61,54% afirmaram que o pai e a mãe são os responsáveis, nenhum deles informou que há outra pessoa da família responsável pelo aspecto financeiro.

Em relação aos aparelhos eletroeletrônicos que possuem, a maioria tem rádio, TV, toca-fitas e CD e uma minoria acrescenta o vídeo. Nenhum dos informantes possui computador e Internet. A escolaridade dos pais foi outro aspecto questionado, pois subentende-se que se os pais estiverem envolvidos com a presença de materiais lingüísticos, será mais fácil que o filho se aproprie da leitura e adquira o gosto. Temos o resultado expresso em que apenas 23% dos pais possuem o segundo grau e a grande maioria, equivalendo a 69,23%, possui apenas o primeiro grau incompleto. Também, para que o indivíduo se aproprie de textos e sinta curiosidade pela leitura, é necessário que ele tenha acesso a materiais impressos como revistas, jornais e não exclusivamente o livro didático. Assim, quanto a esse aspecto, apenas 7,69% tem assinatura de uma revista, 30,77% de jornais e 61,54% não têm acesso a esse tipo de leitura em casa.

Quanto à leitura de livros, os sujeitos foram questionados com que regularidade lêem. A maioria disse que lê um livro por semana, há um percentual que se mantém na leitura mensal e também 7,69% dos alunos não lêem em nenhuma situação. No que se refere à leitura, questionamos ainda, em que situação eles liam. No percentual dos alunos, 76,92% afirmaram que lêem quando solicitados pelo professor, apenas 15,38% disseram que não lêem em nenhuma situação. Dos que viajam, a maioria o faz eventualmente e as viagens se restringem a estaduais.

4.1.3 Zona urbana: escola particular

Finalmente caracterizaremos o último grupo de sujeitos da pesquisa que reside na zona urbana e frequenta a Escola de Educação Básica da URI. São oriundos de famílias pequenas, a maioria com quatro componentes e um percentual baixo de 15,38% possui mais de quatro

pessoas. A renda familiar dessa clientela está restrita ao pai e mãe, e um percentual mínimo, só o pai ou a mãe.

A grande maioria possui aparelhos eletroeletrônicos atuais e sofisticados, incluindo entre outros DVD, computador e Internet. Sendo que esses e outros meios eletrônicos fazem parte do convívio diário desses sujeitos, apenas um, dos treze alunos, não possui Internet, mas tem computador.

A escolaridade dos pais varia entre segundo grau e nível superior. Apenas 7,69% possui o primeiro grau e não há nenhum pai com o primeiro grau incompleto. Vale destacar que 23,08% têm segundo grau, nível superior 61,54% e 7,69% com Pós Graduação. Em relação à interação com periódicos-jornais e revistas presentes no contexto familiar, esses são os números; 69,23% dos alunos possuem assinatura de revistas e jornais concomitantes, 23,08% só assinam jornal e 69% revista. Não há índices de alunos que não dispõem desses meios.

A regularidade de leitura realizada pelos alunos varia em torno de um livro quinzenal e mensalmente, há uma minoria, em torno de 23,09% que lêem um livro por semana. Quanto às situações em que lêem, a maioria 84,62% lê espontaneamente e apenas 15,38% lê quando solicitado e não foi constatado caso de aluno que não lê. Todos os alunos afirmaram que realizam viagens com a família e a maioria destacou que viaja mensalmente, sendo que as viagens se restringem a nacionais, um percentual mínimo de 15,38% realizam viagens ao estrangeiro.

4.1.4 Comentários

Ao traçarmos o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, evidenciamos que seus contextos são muito distintos, bem como o acesso aos meios tecnológicos e lingüísticos e, se considerarmos o mundo circundante como referencial onde o homem se informa e se forma,

havemos de considerar também que, qualquer que seja a sociedade, não há como negarmos a importância do ato de ler, mesmo no nível inicial de uma leitura de mundo, base de uma futura leitura da palavra.

Na concepção de Silva (1986), explícita ou implicitamente, temos uma noção do ler desde que a convivência social com os outros homens favorece uma troca de experiências e, conseqüentemente, uma visão concreta do mundo. Para o autor, ler um texto significa ler o próprio contexto em que se insere o leitor e acrescenta que o significado do texto se relaciona com a própria história e experiências do leitor e, neste sentido, refletir sobre a leitura é refletir sobre a própria história do homem.

Nesta perspectiva, insere-se o pensamento de Freire (1982) para quem a leitura da palavra não significa uma ruptura com a leitura do mundo, visto que essa leitura da palavra é a leitura da palavramundo a partir da qual o homem entende a sua realidade, a sua existência.

Soares (1993) afirma ser a leitura “interação entre indivíduos socialmente determinados” (p.18). Com efeito, os indivíduos são determinados pela realidade que os cerca e pelas relações sociais que mantêm com seus semelhantes e consigo mesmos. Autor e leitor, então, interagem num processo de comunicação que é determinado pela estrutura social do qual fazem parte.

Sob esse olhar e atentos para a construção do sentido da leitura é que os professores deverão viabilizar a interação do leitor com os textos, procurando, na medida do possível, relacioná-los à realidade empírica do aluno e, gradativamente, ampliar essa noção através do trabalho com gêneros textuais, priorizando, dessa forma, o contato de todos os alunos, independente do seu contexto, com a diversidade de linguagens para que possam ler, discutir, socializar e construir conhecimentos, não se sentindo excluídos socialmente.

4.2 A interpretação do texto pelos alunos

Apresentamos a seguir o resultado do segundo instrumento da pesquisa: questionário de análise textual aplicado para alunos de 8ª série, a partir de um texto publicitário, veiculado na revista Veja, sobre um comercial do Provedor Terra (anexo 2).

Com o intuito de organizar adequadamente os resultados obtidos nos três grupos de alunos, temos a seguinte ordem: primeiro, serão apresentadas as respostas dadas pelos alunos da escola situada na zona rural. Na seqüência, os alunos pertencentes à escola situada na periferia e, por último, os alunos da escola particular.

A primeira questão pertencente ao questionário de análise textual foi a seguinte:

- *Observe a imagem presente no texto. Que elementos da ilustração comprovam as afirmações realizadas em relação ao Provedor?*

Tabela 1: Imagens presentes no texto.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Errada	11	100,00	12	92,31	1	7,69
Intermediária	0	0,00	1	7,69	2	15,38
Certa	0	0,00	0	0,00	10	76,92
Total	11	100	13	100	13	100

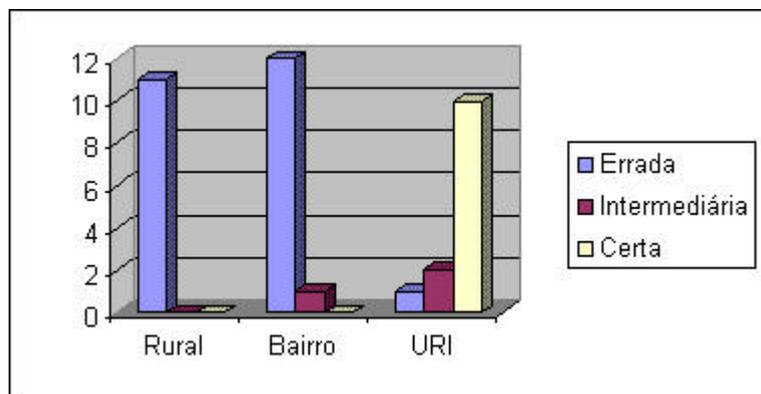


Gráfico 1: Imagens presentes no texto.

Analisando as respostas dadas à questão, percebemos que 100% dos alunos da zona rural e 92% dos alunos da periferia não conseguiram atender ao objetivo da pergunta, pois apresentaram dificuldades em ler as imagens e relacioná-las com a escrita, demonstrando, assim, conhecimentos insuficientes na área da Informática. A comprovação destes dados está nas respostas proferidas: “O homem dormiu na sala porque está muito tarde, dormiu na sala de computação.” “Comprovam porque em vez do homem tá estudando, ele tá dormindo em cima do computador.” “São realizadas ao provedor e o computador.”

Na escola particular, 76% do grupo de alunos que, por conviverem com linguagem dessa natureza, através do uso da tecnologia, tanto na escola quanto em casa, demonstraram compreensão, chegando ao entendimento da resposta almejada. Essa constatação foi evidenciada nas descrições que fizeram sobre o cenário, usando palavras significativas como: “antigo”, “obsoleto”, “ambiente” e “objetos ultrapassados como o provedor”. Enfim, conseguiram ler as imagens, associá-las ao provedor e à parte verbal do texto. E, para validar esses apontamentos, citamos algumas respostas: “Ele não consegue se conectar porque seu provedor é antigo, igual aos objetos ao seu redor.” “A ilustração traz elementos que comprovam que ele está atrasado no tempo, por fora da modernidade, pois o ventilador, o quadro, o relógio de parede, enfim os objetos são bem antigos, ultrapassados, até obsoletos, inclusive o provedor que ele usa.”

A intenção dessa pergunta era que os alunos percebessem, através da imagem presente, que o homem não conseguia acessar à Internet por meio de seu provedor. Dessa forma, dorme debruçado em cima do computador por estar cansado de tentar estabelecer conexão. A confirmação dessa situação se dá pela presença na imagem de objetos antigos e ultrapassados, provando que só o Terra é rápido e tem mais qualidade na conexão. Enfim, essa era a leitura exigida para que os alunos identificassem o objetivo e construíssem o

sentido do texto e, isso somente é possível, mediante conhecimentos anteriores, como preconiza Koch (1997).

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo envolvendo proposições a respeito dos fatos do mundo, quer do tipo procedural que são os modelos cognitivos socioculturalmente determinados e adquiridos através de experiência (p. 27).

Sendo assim, é a partir desses modelos propostos pela autora que se levantam hipóteses sobre o conteúdo do texto por meio das ilustrações, título ou manchete e criam-se expectativas sobre campos lexicais a serem explorados. Também, é possível preencher as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual.

Retomando a questão, evidenciamos que, além dos aspectos visuais, relevantes para a efetivação de sentido, há também os aspectos não visuais que contribuem para que a compreensão ocorra. E concluímos que esse foi um dos fatores decisivos comprometedores da construção do significado, por parte dos alunos que não possuíam familiaridade com textos dessa natureza. É pertinente destacar as contribuições de Smith (1991) e Goodman (1987), que afirmam que a leitura implica numa transação entre a informação visual (os signos gráficos impressos na página) e a informação não visual (conhecimento prévio do leitor). A informação visual é a obtida, no texto, através dos olhos e a não visual é a que está por trás dos olhos, isto é, na mente do leitor.

A segunda questão feita aos alunos foi:

- Qual é a intenção do texto e que palavras comprovam essa intenção?

Tabela 2: Intenção.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Errada	4	36,36	2	15,38	0	0,00
Intermediária	7	63,64	4	30,77	3	23,08
Certa	0	0,00	7	53,85	10	76,92
Total	11	100	13	100	13	100

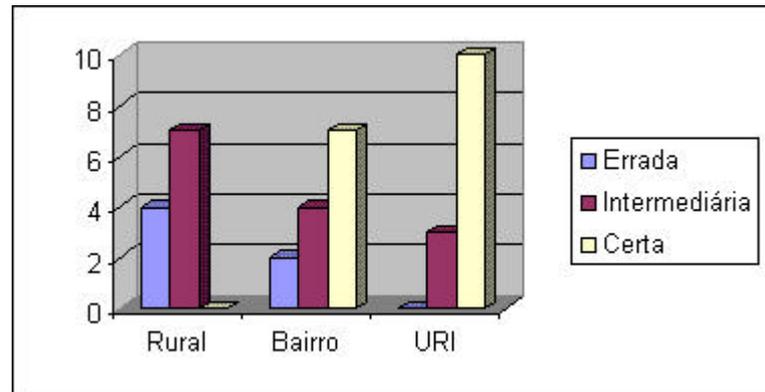


Gráfico 2: Intenção.

O objetivo desta questão era verificar se os alunos conseguiriam perceber que o texto era persuasivo-propaganda e que sua intenção era anunciar o Provedor Terra como o melhor de todos. Respostas de acordo com esse raciocínio foram dadas por uma minoria de alunos como registradas no gráfico. A título de exemplificação, citamos: “ a intenção é convencer os leitores a assinar o Provedor Terra. Não seja um extraterrestre. Venha pro Terra.” “Mostrar aos leitores que devem se conectar com o Provedor Terra. É muito mais rápido com mais tecnologia e modernidade para facilitar nossas vidas. Venha pro Terra.”

A grande maioria não conseguiu, atentar para o objetivo do texto que era básico na compreensão de outros fatores subseqüentes e, lógico, também não conseguiram identificar as palavras que comprovavam essa intenção. Eles responderam: “Que a gente nunca fique desligado da vida”, as palavras são: “ disco voador e extraterrestre.” “Mostrar que as pessoas estão perdendo tempo.” “É mostrar que não há como aprender se não se esforçar.” Essas respostas trazem à tona o desconhecimento desses alunos em relação à estrutura textual da propaganda e ao seu objetivo. Evidenciamos com isso, que esses alunos não experienciaram situações textuais em que esse gênero se fez presente. Então, centraliza-se aí, mais um entrave para a compreensão.

O apontamento feito por Kleiman (1989) corrobora as proposições elencadas, pois ao se referir aos diversos níveis de conhecimento que interagem no momento da construção do sentido, faz menção ao textual. Esse conhecimento, segundo a autora, é caracterizado como aquele que permite ao leitor classificar as estruturas através das quais um suporte textual é composto, desempenha um papel importante na compreensão.

A partir desse prisma, percebemos que quanto mais intensa e efetiva for a exposição do leitor a variados tipos de textos, maior será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais determina, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. Assim, constatamos que os informantes não conseguiram detectar esse aspecto extremamente relevante para a compreensão, pois se o leitor não tem presente a intenção que norteia o texto, sua compreensão estará comprometida.

A autora acrescenta ainda que os textos podem ser classificados levando-se em consideração o caráter da interação entre autor e leitor, pois o autor se propõe a fazer algo e, quando essa intenção está materialmente presente no texto, através das marcas formais, o leitor se dispõe a ler para julgar, aceitar ou rejeitar. Essas marcas formais estão presentes no texto. Na questão em análise solicitamos aos alunos que, além da intenção do texto, deveriam apontar as palavras ou expressões que comprovassem essa intenção. Os alunos que identificaram o “Não seja um extraterrestre. Venha pro Terra” conseguiram detectar as marcas de persuasão do texto e interagiram. Por outro lado, os alunos que responderam “Mostrar que as pessoas estão perdendo tempo,” Ou “vender computadores”, demonstraram total desconhecimento sobre a estrutura textual e seu objetivo.

Essas proposições encontram suporte nas palavras de Koch (1987) ao referir-se ao conhecimento ilocucional que, segundo ela, permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante ou autor, em dada situação de interação, pretende atingir quer seja de forma

explícita ou por vias indiretas, o que exige dos interlocutores o conhecimento necessário para captar o objetivo.

Em relação à questão da intenção ou objetivo do texto, Solé (1998) assim se pronuncia:

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Nesse processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam suas leituras. Essa perspectiva de leitura envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto em que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura, ou seja, sempre lemos para alcançar uma finalidade (p. 38).

E, por conseguinte, quanto ao aspecto abordado, vale destacar as contribuições de Kleiman que assim se expressa:

Quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com os textos narrativos, expositivos, descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo (1996, p.87).

A terceira questão:

- *Identifique os possíveis leitores para o texto.*

Tabela 3: Destinatários.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Errada	3	27,27	6	46,15	0	0,00
Intermediária	5	45,45	4	30,77	2	15,38
Certa	3	27,27	3	23,08	11	84,62
Total	11	100	13	100	13	100

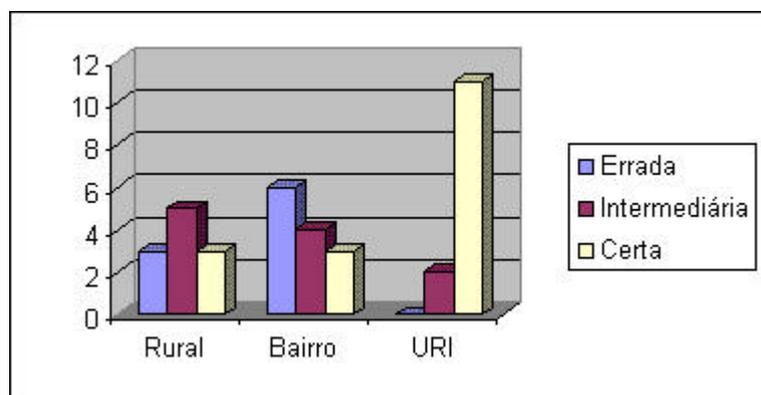


Gráfico 3: Destinatários.

Quanto a essa questão, o mínimo que esperávamos dos alunos é que eles respondessem que se destina aos leitores. A grande maioria não tem claro que o texto é escrito para um leitor, mesmo que seja virtual e que tem objetivos claros e determinados. Ao responderem que se destina para “o computador, para o provedor, para o programa terra, ao homem que está sentado à frente do computador,” os alunos reforçam seu desconhecimento em relação às funções pragmáticas do texto. Não percebem que o texto é escrito para um leitor, mesmo que seja virtual, e que seu papel é preencher as lacunas, os implícitos e construir o sentido. Agindo assim, os alunos não realizam, em nenhum momento, um processo inferencial a partir de sua vivência.

Por outro lado, os alunos que identificam os possíveis leitores para um texto com tal temática e objetivos, assim se pronunciaram. “A todos os leitores interessados em uma conexão rápida.” “O texto se destina aos leitores que possuem computador e Internet.” “Aos leitores que têm Internet ou pretendem adquirir.” Eles possuem noções elementares relacionadas ao processo de interação entre leitor e autor que deve ocorrer na leitura de textos. Assim, conseguem ultrapassar o nível da superfície textual e estabelecer sentido.

A compreensão de um texto dependerá das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura do texto. O escritor escreve para ser lido, ou como diz Cagliari (1991), “o objetivo da escrita é a leitura.” Sendo assim, se para o escritor, o texto é produto, para o leitor é ponto de partida, constituindo-se, portanto, no mediador, no ponto de encontro entre ambos os sujeitos: leitor e escritor.

O objetivo do texto em evidência é de que os leitores percebam que há uma intenção (no caso, que assinem o Provedor Terra) e de que os enunciadores têm leitores específicos para seu texto, ou seja, os interessados pelo assunto são os internautas e usuários da Internet. Logo, eles irão se apropriar do texto.

Na seqüência, menciona-se a quarta questão realizada:

- Por que o texto sugere que está mais fácil este ET se conectar com um disco voador do que com o Provedor dele?

Tabela 4: Conectar.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Errada	8	72,73	8	61,54	0	0,00
Intermediária	3	27,27	4	30,77	5	38,46
Certa	0	0,00	1	7,69	8	61,54
Total	11	100	13	100	13	100

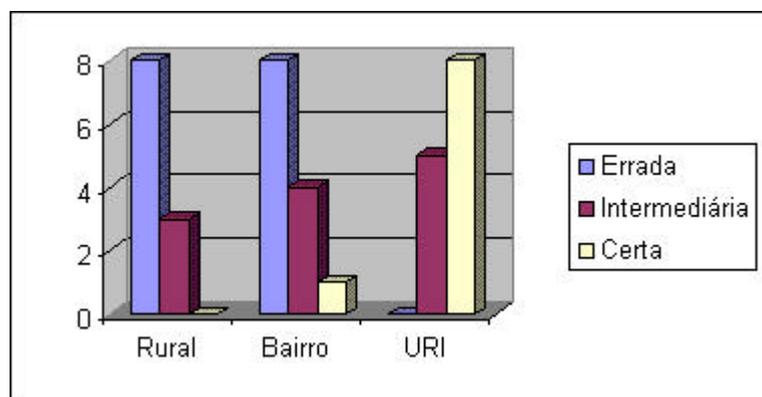


Gráfico 4: Conectar.

Esperávamos que os alunos respondessem essa questão a partir da relação do ET(ser de outro planeta) com as pessoas que, segundo o texto, ainda não se conectaram com o Provedor Terra, são seres de outro planeta, ultrapassados. É preciso, conforme o texto, conectar-se com o Terra, pois os seres mais evoluídos estão nele. Isto é comprovado com a expressão: “Não seja um extraterrestre. Venha pro Terra.”

A partir desse entendimento, o leitor poderia perceber que o “homem” que aparece na imagem do texto é um suposto ET, pois o provedor que usa é ultrapassado, lento e de difícil conexão e, tentar uma conexão, neste caso, é praticamente algo impossível.

Percebemos na análise das respostas dadas à questão que a maioria dos alunos não fez essa analogia, uma vez que deu respostas absurdas como: “porque ele está no mundo da lua”, “porque ele está dormindo,” “Porque é mais melhor que o provedor”. Outra resposta que

valida a falta de compreensão: “porque está muito rápido e fácil de conectar.” Há uma parcela expressiva de alunos que conseguem responder, de forma satisfatória, a questão: “Porque o provedor dele é antigo, demorado e ultrapassado e, provavelmente, não irá se conectar.” Porque o provedor dele está muito velho e ele não está conectado no provedor terra.” Essas respostas comprovam que a compreensão desses alunos se efetivou, pois relacionam aspectos importantes do texto com base em seus conhecimentos e experiências de vida.

Essa visão de compreensão é confirmada por Leffa (1996) que afirma que para compreender um texto devemos relacionar os dados fragmentados do mesmo com a visão que já construímos do mundo. Todo texto pressupõe essa visão de mundo e deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Sem o preenchimento dessas lacunas, a compreensão não é possível.

A quinta questão proposta foi a leitura da seguinte frase:

- “*O terra tem muito mais qualidade na conexão*”. Explique o significado da palavra *sublinhada*.

Tabela 5: Significado.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Errada	5	45,45	5	38,46	0	0,00
Intermediária	1	9,09	5	38,46	4	30,77
Certa	2	18,18	2	15,38	9	69,23
Não Responderam	3	27,27	1	7,69	0	0,00
Total	11	100	13	100	13	100

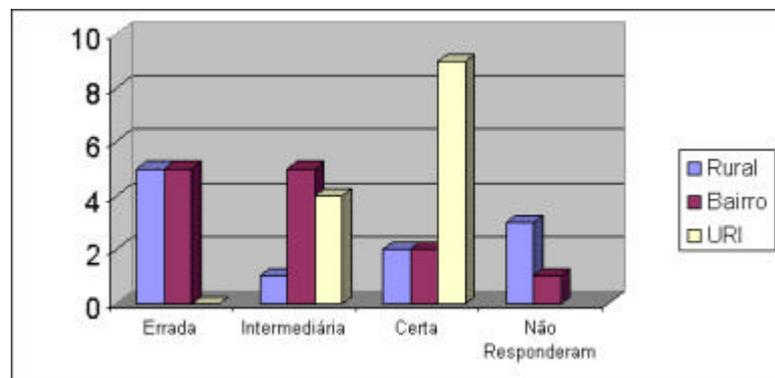


Gráfico 5: Significado.

Nas respostas dadas pelos informantes, constatamos que a grande maioria não soube explicar o significado da palavra conexão, que é básica no texto para entendê-lo. Alguns até arriscaram respostas, mas que não estão adequadas ao texto. Exemplo: “O Terra tem mais qualidade, ou maior qualidade de imagens.” Dois alunos não responderam a questão, demonstrando assim, ausência de conhecimento lexical e, nesta classificação, pode-se incluir aqueles que responderam errado.

O conhecimento do vocabulário na compreensão de textos é um dentre os fatores que contribuem para o sucesso na leitura. Uma das marcas do leitor proficiente, segundo Kleiman (1989, 191) é o controle deliberado e consciente desse conhecimento em funções de relações textuais.

A autora acrescenta, que o desenvolvimento dos significados pelos alunos demonstra a inter-relação entre o crescimento de suas habilidades de compreensão de linguagem e o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, em especial dos sistemas conceituais, utilizados para categorizar a realidade, apoiando-se, neste processo, fortemente no contexto de interação.

Kleiman adverte, ainda, que a questão do conhecimento de vocabulário não se reduz à questão do número de palavras desconhecidas ao aluno, nem implica questões de compreensão de um conceito, mas implica perceber a palavra não como portadora de significado absoluto, mas como unidade de apoio para a construção do significado.

Ao falar-se sobre léxico, é pertinente retomar as colocações de Kleiman que, ao referir-se ao conhecimento lingüístico, diz que é implícito, não verbalizado. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo reconhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.

Esse conhecimento desempenha um papel central no processamento do texto, como postula Koch (2002) pois, segundo ela, ele compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo o responsável pela articulação som-sentido. É responsável pela organização do material lingüístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos com o intuito de efetuar a remissão ou a seqüência textual. Justifica, então, a importância da identificação das palavras, com base no texto, para efetivar a compreensão global do sentido.

A sexta questão direcionada aos alunos foi a seguinte:

- *Procure no texto palavras que se relacionam a computador.*

Tabela 6: Palavras.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Errada	0	0,00	1	7,69	0	0,00
Intermediária	10	90,91	10	76,92	7	53,85
Certa	1	9,09	2	15,38	6	46,15
Total	11	100	13	100	13	100

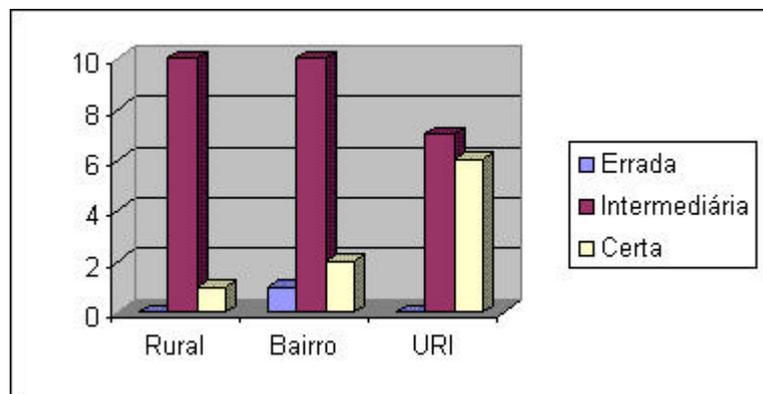


Gráfico 6: Palavras.

Essa questão não requeria um vasto e complexo conhecimento sobre questões específicas, mas uma relação semântica das palavras do texto que se relacionavam com a palavra computador.

Percebemos que os alunos com inúmeras dificuldades para responder as outras questões, nesta conseguiram mencionar algumas palavras, não todas as que estavam no texto.

Demonstraram, assim, que possuem um conhecimento, superficial na área da informática. Percebemos que os sujeitos que demonstraram conhecimento suficiente nas demais questões, nessa, também se sobressaíram. Por outro lado, aqueles que demonstraram uma série de dificuldades nas questões anteriores, apresentaram um percentual muito significativo nas respostas intermediárias e até corretas como demonstrativo na tabela seis.

Essa constatação pode ser legitimada a partir dos apontamentos de Rumelhart (1980), que assim se pronuncia: “Ao realizarmos uma atividade de leitura, fazemos uso do nosso conhecimento prévio, que se encontra intimamente relacionado à noção de esquemas, isto é, blocos de construção de conhecimento.”

Assim sendo, ao analisar-se a questão percebe-se que ela centrava-se na relação de esquemas mentais por parte do leitor a partir da palavra: computador. Um esquema é uma estrutura informacional que representa os conceitos genéricos estocados na memória. O objetivo principal da teoria dos esquemas é especificar o modo pelo qual o conhecimento do leitor interage e modela a informação sobre a escrita. Esse esquema mental está expresso na relação que os sujeitos fizeram ao construir o campo semântico no texto relacionado com a palavra computador.

Questão 7:

- *Relacione as frases a partir das palavras sublinhadas: “Não seja um extraterrestre. Venha pro terra”.*

Tabela 7: Relacione.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Errada	8	72,73	6	46,15	0	0,00
Intermediária	1	9,09	5	38,46	5	38,46
Certa	1	9,09	1	7,69	8	61,54
Não Responderam	1	9,09	1	7,69	0	0,00
Total	11	100	13	100	13	100

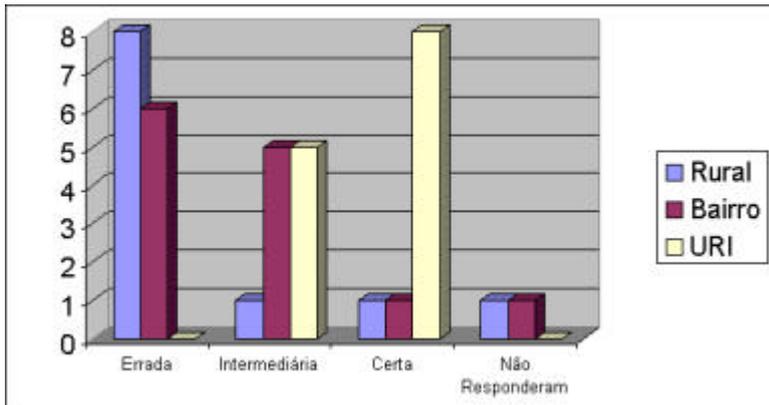


Gráfico 7: Relaçõe.

Percebemos, através de demonstrações da tabela sete, que grande parte dos alunos apresentou dificuldades em relação a essa questão. A título de exemplificação, citamos algumas respostas: “Extraterrestre: não seja um terrestre. Terra: seja um filiado do Banco da Terra.” “Está mais fácil este ET se conectar com o Terra do que pegar um cometa em Marte.” “Não seja bobo se esforce e seja alguém na vida.” “Essas duas palavras são antônimos.” Ao responderem dessa forma, os alunos reforçam sua falta de compreensão na relação que há entre as palavras Extraterrestre e Terra no texto. Além das respostas incorretas apresentadas, há também alunos que se omitiram em responder a questão.

A questão em evidência requeria do leitor uma relação entre as palavras extraterrestre e terra. Ao fazer esta relação com base no conhecimento de mundo que possui em relação aos seres extraterrestres, aliado ao objetivo do texto, a resposta pertinente seria: Se você não possui o provedor Terra, que é rápido, tem qualidade na conexão e de que os seres mais evoluídos estão no Terra, você poderá ser considerado uma pessoa que está por fora de tudo (um extraterrestre).

Ao se propor uma análise dessa natureza, faz-se necessário voltar a Kleiman (1989), no que se refere ao conhecimento de mundo, pois, conforme postula a autora, esse conhecimento envolve as experiências, crenças e valores do leitor. É uma espécie de conhecimento

enciclopédico e cultural arquivado e organizado na memória permanente em blocos ou modelos cognitivos globais; sua ativação é importante para a compreensão em leitura.

Dessa forma, a ativação desse conhecimento, aliado à superfície textual é que permite ao leitor estabelecer as relações entre os enunciados do texto, consolidando o sentido.

Questão número 8:

- *Retire do texto as palavras que demonstram relação de afetividade entre leitor e texto.*

Tabela 8: Retire.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Errada	10	90,91	12	92,31	1	7,69
Intermediária	0	0,00	0	0,00	2	15,38
Certa	1	9,09	1	7,69	10	76,92
Total	11	100	13	100	13	100

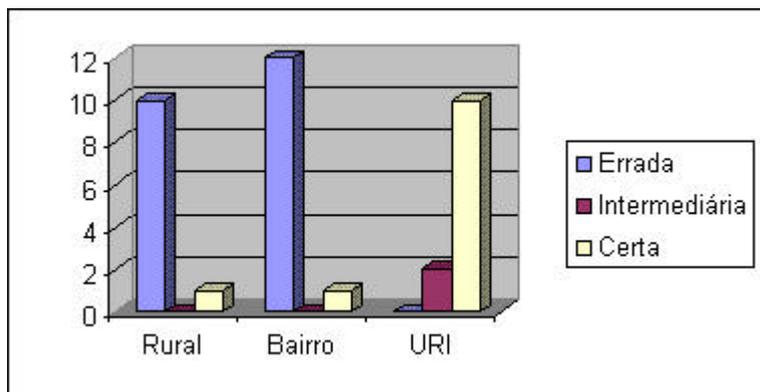


Gráfico 8: Retire.

A relevância dessa questão centralizava-se no fato de o leitor perceber que o texto, por se tratar de propaganda, usa linguagem afetiva justamente para estabelecer um vínculo com o leitor, visando à persuasão. Ao se apropriar dessa linguagem, o suposto leitor percebe que é tratado de forma mais íntima e aí está o objetivo principal da persuasão.

Nesse sentido, a pergunta solicitava que o leitor percebesse o uso das palavras *precinho* e *remedinho* como relação de afetividade, uma vez que o uso do diminutivo, neste caso, não é tão freqüente.

Percebemos que a maioria dos alunos não detectou a intenção, pois destacar palavras como “fácil, provedor, conectar, evoluir e outras” que não estabelecem essa relação, legitimam a dificuldade em manter a compreensão textual. Por outro lado, é notório o fato de que há um grupo, como já mencionado, que conseguiu estabelecer essa relação. Isso deve ao fato de que os informantes possuem conhecimentos pertinentes para perceber as pistas ou marcas que são básicas para a construção do sentido.

Kleiman (1995) fundamenta essa análise ao afirmar que o leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto. Ele procura pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.

A partir do exposto, concluímos que é tarefa básica do professor auxiliar o aluno para que perceba as marcas ou pistas presentes na estrutura textual que determinam o objetivo do texto, sendo responsáveis pelo estabelecimento do processo interacional.

4.3 Concepções teóricas sobre leitura que fundamentam a prática docente

4.3.1 Análise do questionário realizado com os três professores que atuam com a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas pesquisadas

Tendo como princípio básico que a intervenção do professor no trabalho com a leitura é, em alguns casos, decisivo para que o aluno possa construir o significado do texto, buscou-se conhecer quais são as concepções teóricas que embasam sua prática pedagógica.

Ao perguntar para os professores o que entendem por texto, percebemos que em diferentes respostas, todos, de uma forma ou de outra em menor ou maior grau, demonstram ter o conhecimento sobre essa dimensão, pois assim se expressaram, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Respostas dos professores

Rural	“Vê o texto como uma manifestação constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados que permitem ao emissor e receptor a interação sociocomunicativa.”
Bairro	“Conjunto de palavras que expressa idéias, uma propaganda é um tipo de texto, uma palavra também pode ser texto.”
Particular	“Texto é tudo aquilo que nos transmite uma mensagem, um significado, podendo ser escrito, falado, visual ou gestual.”

Analisando as afirmações do Quadro 1, percebemos que os professores têm noções de texto, porém a maioria vê o texto apenas na percepção verbal, pois mencionam a sua formação com base em palavras, períodos, frases e deixam de lado os aspectos não verbais, como o visual e o gestual. Apenas um dos professores chega a essa conclusão.

Constatamos que, se os professores pretendem realizar um trabalho competente, relacionado com a leitura, é imprescindível que eles tenham um embasamento teórico com relação ao texto como um acontecimento comunicativo que cumpre uma função social permeado pelas diversas linguagens e que deverá permitir ao aluno a interação com a diversidade textual para que ele possa ampliar seus conhecimentos.

Em relação a essa visão textual em torno da concepção interacionista da língua e, por conseguinte da leitura, na qual os sujeitos são vistos como atores, construtores sociais, Koch (2002) salienta que: “O texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos” (p.17).

Nesse sentido, se o objetivo é que o aluno aprenda a ler e a produzir textos coesos e coerentes é premente que possa interagir com textos significativos que permeiam a prática cotidiana. Dessa forma, a inclusão do texto como unidade básica do ensino requer que, a escola como espaço institucional de acesso ao conhecimento, atenda às demandas das transformações dos níveis de leitura, realizando uma revisão substantiva de suas práticas de

ensino para que elas possibilitem ao aluno a prender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Ao serem questionados sobre as funções atribuídas ao texto, os professores se expressaram conforme Quadro 2:

Quadro 2: Respostas dos professores

Rural	“Que além do processo sociocomunicativo e incentivo à leitura, serve também como objeto de estudo da lingüística entre outras.”
Bairro	“Informar, distrair, instruir, o texto tem funções que vão ao encontro de todas as necessidades.”
Particular	“Que dependendo do objetivo e de quem o escritor pretende atingir, o texto exerce uma função que pode ser: informativa, persuasiva, jornalística, científica, humorística, narrativa, descritiva e formativa.”

Sabemos que um texto possui várias atribuições dependendo do objetivo a que se propõe o autor. O texto nasce da intenção de quem o produz, estando associado às funções da linguagem e a sua produção, devendo levar em conta, além dos objetivos do produtor, o contexto de comunicação, os interlocutores e seu conhecimento, bem como o conhecimento compartilhado pelo produtor e receptor. Dessa forma, o texto define-se segundo Marcuschi (1983), pelas suas propriedades formais, nível lexical e sintático e pelas suas propriedades semântico-pragmáticas.

Os professores demonstraram ter um domínio das funções que o texto exerce, uma vez que afirmaram os diversos objetivos que poderão ser estabelecidos ao se propor a leitura de um texto. Essa dimensão diversificada de funções textuais deve permear a prática cotidiana, se o professor, como já afirmamos, elege o texto como unidade básica do ensino.

Ao pontuarmos a necessidade de a escola tomar o texto como a unidade básica de significado na língua, é relevante destacar as observações de Goodman (1987) que aponta a necessidade de um texto conter uma mensagem coerente e coesiva, de forma que ocorra a

comunicação entre leitor e escritor através do texto. O autor acrescenta, ainda que a macroestrutura de qualquer texto deriva, pelo menos parcialmente, das relações entre o conjunto de informação a ser apresentado, suas estruturas intrínsecas e restrições especiais. Assim, o objetivo ao levar-se em conta uma determinada estrutura interna do texto, é torná-lo mais facilmente compreensível para suas funções e usuários. Percebe-se, então, que está sempre em jogo um contrato oculto entre escritor e leitor, de maneira que o texto sirva à função e ao propósito de ambos.

Tendo presente que a leitura, na perspectiva interacional, visa a um processo interativo entre os sujeitos envolvidos, questionamos os professores sobre como ocorre a interação no momento da leitura e qual sua importância. Os professores se expressaram:

Quadro 3: Respostas dos professores

Rural	“Leitura é diálogo entre autor e leitor onde este pode concordar ou não com as idéias daquele.É essencial, fundamental ao crescimento do indivíduo.”
Bairro	“Ocorre a interação quando o assunto é da realidade e do interesse do leitor.”
Particular	“A interação ocorre no momento que o leitor entende a mensagem explícita ou implícita, consegue interagir com ela, ou seja, posicionar-se, levantar hipóteses, atribuir significado ao texto lido, construindo assim conhecimento.”

Tanto Kleiman (1989) quanto Goodman (1991) entendem a leitura como um processo interativo que se desenvolve entre sujeitos. Para a primeira, a interação envolve dois tipos de conhecimento: o prévio, constituído de conhecimentos de natureza lingüística, textual e de mundo; o esquemático, já sistematizado por Rumelhart (1980), referente ao conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura (Kleiman, 1989,p.23).

Na visão de Goodman (1991), as relações implicadas na leitura são entendidas como um processo transacional entre autor e leitor em que se efetivam configurações de natureza

lingüística e conceitual: o autor, no momento da produção do texto, já prevê o leitor, deixando pistas que serão dinamizadas pelo leitor, considerando a leitura como uma experiência individual, que constitui um processo unitário de construção de sentido. Há outra contribuição de Goodman que pode ser elencada: o significado não está no texto, que é apenas veículo de comunicação entre autor e leitor, mas é sugerido pelo autor e constituído pelo leitor:

O significado não é característica dos textos. Em vez disso, os textos são construídos pelos autores para serem compreendidos pelos leitores. O significado está no autor e no leitor. O texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo. A compreensão depende de quão bem o autor constrói o texto e de quão bem o leitor reconstrói e constrói o significado (1991, p.12).

Nesse sentido, a interação entre autor e leitor, mediada pelo texto, exerce uma função vital, pois os pontos de contato precisam ser instaurados para que a compreensão ocorra. “Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê: escritor e leitor reunidos pelo ato solitário da leitura (Lajolo, 1982, p.52).

Sob essa ótica, tem-se presente que a compreensão dependerá das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura. A partir dessa tese, evidencia-se o trabalho pedagógico do professor no sentido de permitir, criar situações para que o aluno, a partir de seus conhecimentos, possa ativar as estratégias de leitura e construir o sentido.

É mister destacar novamente as contribuições de Kleiman (1989) para quem, o ensino de leitura deve ser entendido como a possibilidade de ensinar através de modelos, com o adulto como mediador entre o leitor principiante e o autor. Nessa dimensão, o professor pode modelar estratégias de leitura (metacognitivas) e desenvolver indiretamente habilidades (cognitivas). O papel de mediador assume, num primeiro momento, o papel do texto, mediador entre autor e leitor, justamente pela dificuldade de o aluno interagir diretamente. Assim, a mediação do professor constitui-se na interação que, em leitores experientes, dá-se com o autor.

Um agravante que deve ser considerado, a partir dessa proposição é que, pelos resultados obtidos na questão, os professores não têm clareza de como ocorre a interação e qual sua importância para a formação de leitores, pois, apenas um professor respondeu a questão de modo satisfatório, demonstrando familiaridade com o tema.

Haja vista, que as propostas de formação de leitores veiculadas pela escola, principalmente no ensino fundamental, tradicionalmente têm estado ligadas a uma concepção de compreensão como apreensão de um único significado atribuído ao texto pelo autor. Dessa forma, as atividades escolares, em geral, propõem que o aluno encontre o significado já dado no texto e previamente conhecido pelo professor e ou pelo autor do livro didático, não permitindo a reflexão e a inferência.

A partir destas constatações, questionamos os professores sobre qual é o conceito de leitura que fundamenta sua prática e também de que forma realizam as atividades de leitura. Os professores assim se expressaram:

Quadro 4: Respostas dos professores

Rural	“Leitura significa uma abertura que condiciona o indivíduo a perceber, ver e entender o mundo em seus mais variados aspectos. Quanto às atividades de leitura, afirma: “Após breve direcionamento, o momento da leitura é para ler. Não importa o que vai ser lido, como será interpretado, compreendido, mas que ocorra a leitura, sem comprometimento com posterior cobrança.”
Bairro	“Partir do interesse do educando, tratar de assuntos da realidade em que vive e de uma forma prazerosa. Nas atividades de leitura, indica alguns livros que considera interessantes, faz uma hora de leitura silenciosa por semana, leitura oral de poesia e apresentação da leitura para os colegas em forma de teatro, propaganda.”
Particular	“Que a leitura não pode ser vista como mera decodificação, mas como um momento de construção do conhecimento, conhecimento de mundo e conseqüentemente, de formação integral do educando. Realiza as atividades através de leitura silenciosa, individual, oral e grupos, buscando entender o autor e as relações que ele restabelece. Também, enfatiza que realiza as

atividades com textos diferentes, procurando relacioná-las com outras áreas do conhecimento.”

A partir das colocações feitas, constatamos que alguns professores parecem não ter clara a concepção de leitura que subjaz sua prática, pois afirmar que “partir do interesse do educando e tratar de assuntos da realidade,” não define qual é sua concepção teórica. Portanto, se não há clareza na respostas, então o que se pode esperar das atividades que propõem aos alunos? Se o professor não dispõe de um referencial teórico que legitima sua prática de leitura, viabilizando situações em que ela seja vista na perspectiva do leitor ativo, que negocia significados e que, portanto, constrói o sentido e não apenas decodifica, terá dificuldades em propor atividades que desafiem o leitor para que realize as atividades, visando à compreensão.

Ampliando-se a análise percebemos que há professores que possuem conhecimentos na área da leitura numa perspectiva interacional, pois, afirmam que a leitura é vista como um momento de construção do conhecimento. E, por ter com parâmetro essa concepção de leitura, acreditamos que realizam atividades condizentes com a proposta mencionada.

Sob esse olhar, é dada uma importância singular ao leitor no processo da leitura. Desaparece, dessa forma, a neutralidade que o caracterizou por longo tempo, especialmente em situação formal de sala de aula. Assim, o leitor é visto como categoria tão importante quanto texto e autor, no sentido de que o mesmo negocia significados com base no seu conhecimento prévio e, quanto mais próximo estiver o texto das experiências de leitura do leitor, mais legível ele será.

Silva corrobora essa tese ao postular que leitura e leitor passam a ser entendidos desse modo: “A leitura se manifesta, então, como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. É essa mesma experiência ou vivência dos horizontes desvelados através do texto, que vai permitir a emergência do ser leitor”(1981, p.95).

O significado não é extraído, mas atribuído pelo leitor que, por ser ativo, faz previsões, confirma e corrige hipóteses mediante suas experiências, estabelecendo, assim relação com o texto e efetivando o sentido. É por este viés teórico que o professor deverá balizar as atividades de leitura na sala de aula.

Como o objetivo básico da investigação gira em torno da importância da construção do sentido em leitura, perguntamos aos professores o que eles entendiam por conhecimento prévio e qual sua importância, sendo que os mesmos assim se pronunciaram:

Quadro 5: Respostas dos professores

Rural	“Conhecimento prévio é a bagagem cultural que o indivíduo traz consigo de pronto, de antemão. Independente de buscar, pesquisar.”
Bairro	“Pedir pro aluno pesquisar sobre o tema em casa e abrir debate sobre o assunto em sala de aula.”
Particular	“Conhecimento prévio é um questionamento que o professor faz para conhecer o que o aluno traz consigo de conhecimento, o que já sabe, o que não tem noção, o que está duvidoso, o que tem interesse de saber, consegue conhecer a realidade do aluno. É etapa primordial para o professor, pois conhecendo o aluno e sua realidade, poderá tornar suas aulas mais significativas.”

Percebemos que a maioria dos professores apresenta dificuldades em definir o que é conhecimento prévio e qual sua importância. Demonstram isso, ao afirmar que o conhecimento independe de busca, pesquisa, provam falta de clareza sobre esse tema. É preciso rever essas questões, se a meta é tornar o aluno sujeito leitor. Trevisan (1992) sugere que o texto consiste num conjunto de enunciados lingüísticos em que os pressupostos, as intenções, os implícitos, somados a fatores situacionais, criam um universo a ser desvelado pelo leitor. No entanto, ao refletir-se sobre a questão da compreensão, há um fator que se

apresenta como fundamental: o conhecimento prévio, que possibilita, basicamente, ao leitor, a construção do sentido e da coerência.

E, para ampliar essa relevância é premente reportar-se à Kleiman (1995), afirmando que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. O uso de diferentes fontes de conhecimento envolve um processo que não é de extração, mas de atribuição de sentido.

Por conseguinte, diante da relevância da posição atribuída ao leitor no processo de leitura, torna-se necessário destacar o papel do conhecimento prévio trazido por ele, como fato que interfere na compreensão, de modo fundamental.

Com o propósito de validar a relevância do leitor na construção do sentido, questionamos os professores sobre o que é necessário para que o leitor (aluno) construa o sentido do texto. Eis as respostas:

Quadro 6: Respostas dos professores

Rural	“Que ele seja familiarizado com o estudo dos mais variados tipos de texto.”
Bairro	“Um debate, fazendo compreensão e interpretação adequadas.”
Particular	“É necessário que ele seja capaz de fazer predições, proposições, inferências, compreender os implícitos e consiga atribuir significados.”

Ao analisarmos as respostas dos professores percebemos que eles têm algumas noções, mesmo que elementares, sobre o processo cognitivo por que passa o leitor na busca da construção do sentido. E, por considerarmos básico esse processo para a efetivação do sentido, é que destacamos as proposições apontadas por Lajolo (1994,p.106) “Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, as outras vozes presentes na intertextualidade. E, por conseguinte, leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu.”

Para que a interlocução aconteça, Kleiman (1989) pontua que numa atividade de leitura é preciso distinguir as relações que são instituídas entre autor e leitor, por um lado e entre leitor e contexto, por outro. No contexto escolar, o professor um dos fatores da ação do contexto imediato no leitor, é também constitutivo do processo. Ele determina os objetivos da leitura, fornecendo condições para que se estabeleça a interlocução.

O fato de que o texto consiste apenas no ponto de partida para a busca do sentido é igualmente sugerido por Eco (1984): “O texto é um tecido cheio de lacunas repleto de não ditos, e todavia esses não-ditos são de tal modo não-ditos que ao leitor é dada a oportunidade de colaborar para preencher esses não-ditos (p.97).

De acordo com essas palavras, além da referência à incompletude textual, pode-se constatar a importância do leitor, cujo papel não é apenas o de um decodificador, uma vez que, ao entregar-se à atividade de leitura, ele é chamado a participar da construção do sentido. Aí reside o papel do professor no sentido de auxiliar o aluno para que construa o significado do texto. É elucidativa a observação de Goodman (1987) de que o ato de ler é um processo transacional entre o leitor e o texto. E acrescenta que o significado está na mente do leitor e na mente do escritor. O texto tem potencial para evocar significado, mas não tem significado em si mesmo. O significado é o resultado do contato do leitor com o texto, num contexto específico.

Na seqüência, os sujeitos professores também foram questionados sobre os critérios que utilizam ao selecionar textos a serem trabalhados. Assim responderam:

Quadro 7: Respostas dos professores

Rural	“Que o texto seja compatível com a faixa etária, nível cultural e que venha ao encontro dos anseios do leitor.”
Bairro	“Textos que tratam da realidade do aluno, escritores renomados, textos que posso trabalhar a gramática e ortografia.”
Particular	“Procuro escolher textos bem elaborados de acordo com o tipo de informação que pretendo trabalhar, textos que levem o aluno a pensar, a refletir, textos que os motivem a ler e que correspondam com os objetivos a serem alcançados.”

Crerios claros, a partir do objetivo proposto, aliados `a inteno~ao do texto, s~ao fundamentais para a aprendizagem significativa. Percebe-se que o professor que seleciona textos com o intuito de trabalhar quest~oes gramaticais e a ortografia, ´e porque realmente desconhece a fun~ao b~asica do texto, que est~a aquem do aspecto lingui~stico.

Geraldi faz importante advert~encia que pode ser relacionada ao exposto:

A escola n~ao prioriza textos significativos para os sujeitos, n~ao proporcionando aos mesmos a ativa~ao de estrat~egias de leitura, apenas um meio para estimular perguntas fragmentadas que n~ao visam `a produ~ao do conhecimento (1991, p.170).

A partir desse pressuposto, n~ao basta que o professor apenas escolha bons textos e trace objetivos para sua atividade de leitura, por~em ´e preciso que os textos satisfa~am as necessidades de abordagem do leitor e, acima de tudo, ´e preciso “ensinar o aluno a ler”. Ler no sentido de utilizar estrat~egias de leitura em benef~icio de entender os textos lidos, extrair suas informa~oes, reelaborar seu pensamento e produzir novos textos, essa ´e a fun~ao primordial da escola no trabalho com a leitura.

Sob essa perspectiva, retomando-se a fala dos professores sujeitos da pesquisa, constatamos que eles t~em dificuldades em relacionar seu discurso te~orico com a pr~atica cotidiana. Essas constata~oes podem ser validadas a partir dos conceitos pontuados pelos professores ao responderem o question~ario instrumento de pesquisa, e que n~ao se legitimam no momento em que se realizam atividades textuais com os alunos.

A título de exemplificação e confirmação, citamos uma das questões textuais que solicitava aos alunos a identificação do objetivo do texto e a maioria apresentou dificuldades para responder a essa pergunta. Dessa forma, percebe-se que alguns alunos não estão sendo expostos a textos diversificados, como é o caso do texto persuasivo e, assim, não conseguiram identificar o aspecto intencional, que é básico para a compreensão. Porém, os professores, quando questionados sobre os textos, afirmam que sua prática de leitura é permeada pelos gêneros textuais, por conseguinte, essa afirmação não é legitimada na prática docente.

Também, vale destacar que, ao término da realização do questionário de análise textual junto aos alunos, o pesquisador perguntou-lhes se haviam gostado do texto. Alguns assim se expressaram: “Eu não gostei, porque não entendi. Nunca li um texto assim na sala de aula.” Outro aluno disse: “Se nossa professora trabalhasse textos assim como esse, eu iria entender, mas os textos que ela dá são quase sempre do livro didático.” Questionamos ainda se eles achavam importante ler textos que abordavam temas relacionados à Internet. Um aluno disse: “Eu acho muito importante, pois não sei nem como funciona um computador e muito menos a Internet, a professora teria que dar textos assim, pois eu quero fazer o segundo grau e aí como vai ser, terei muitas dificuldades.”

Pelos depoimentos acima, percebemos que as práticas de leitura, na maioria das escolas, estão ainda no plano da reflexão teórica ou do discurso, porém a prática continua defasada e sem sentido para o aluno.

Diante dessas constatações, afirmamos que a realidade apresentada somente tomará novos rumos se os profissionais de língua materna ampliarem seu referencial teórico, discutirem as questões pertinentes à formação de leitores e redimensionarem sua postura pedagógica, agindo como leitores, mediadores do gosto e prazer pela leitura.

Nesse sentido, é relevante que o professor, formador de leitores por excelência, viabilize situações em que o aluno se torne um bom leitor, sujeito do processo de conhecer, tendo

presente que ler é procurar, buscar, criar a compreensão do que leu, pois conhecer implica em desvendar mistérios e compreender o mundo atual e isso é possível através da leitura.

5 CONCLUSÃO

Posto que um trabalho nunca chega a um ponto final que marcaria sua completude, num gesto finalizador, retomamos aquilo a que nos referimos na introdução: nosso propósito era verificar a relação e o papel que o conhecimento prévio exerce na construção do sentido da leitura, visando à formação do leitor numa perspectiva interacional. Também, tínhamos a pretensão de investigar como os professores realizam as atividades de pré-leitura, ativando o conhecimento prévio do aluno e se eles conseguem relacionar sua teoria com a prática.

A intenção da pesquisa centrou-se, basicamente, em uma reflexão acerca da prática leitora na escola, a partir de discussões teóricas fundamentadas em autores renomados que transitam pelo campo da Linguística Textual, enfocando o texto como unidade de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. A investigação traz, ainda, em sua essência através da interpretação dos dados coletados, contribuições relevantes relacionadas ao cotidiano da sala de aula.

A presente investigação foi pautada na perspectiva de que a leitura consiste na construção de sentido, salientando o papel do leitor, cuja compreensão necessariamente vai ser influenciada pelo conhecimento lingüístico, conhecimento de mundo e pela exposição do indivíduo aos vários tipos de texto.

Nesse sentido, a compreensão vai propiciar ao leitor a construção de um novo texto, num processo dialógico, ou seja, enquanto o autor escreve está pressupondo um leitor, este tenta compreender o que está sendo veiculado, instaurando o processo de interação. O

conhecimento prévio, assim, exerce influência fundamental nesse processo, fazendo com que o leitor ative seus esquemas mentais no momento da leitura, relacionando-os com a superfície textual e construa o sentido.

Por este viés teórico, a pesquisa realizada ultrapassa a idéia da leitura como mera decodificação de sinais gráficos para estabelecer relações de interação entre leitor e texto, mediante a ativação do conhecimento prévio. O parâmetro que norteou a realização deste trabalho está centralizado no professor que deverá auxiliar o aluno a interagir com o texto com base em suas histórias de vida e em suas impressões pessoais.

Nossa análise dos dados, através da interpretação das questões, leva-nos a firmar que as propostas de formação de leitores veiculadas pela maioria das escolas, têm estado ligadas a uma concepção de compreensão com a apreensão de um único significado atribuído ao texto pelo autor. As atividades escolares, em geral, propõem que o aluno encontre o significado já dado no texto e previamente conhecido pelo professor ou autor do livro didático. Assim, a compreensão inexistente para alguns alunos, pois a leitura não é tida como um processo de construção e instauração de sentido que envolve múltiplas relações entre leitor-texto e contexto e sim como apreensão de um único significado.

Essas ponderações foram evidenciadas ao realizarmos o questionário de análise textual sobre um texto persuasivo, veiculado pela revista *Veja*. O texto é sobre o Provedor Terra e aborda a temática relacionada à Internet. Convém justificarmos que a opção por um texto desse gênero, deu-se por constatarmos que a maioria dos professores não insere em seu contexto de sala de aula textos dessa natureza, não proporcionando ao aluno o contato com a diversidade de gêneros textuais. Instigou-nos, então, realizarmos um trabalho voltado para a análise de texto que contemplasse a estrutura apresentada, bem como visando a atingir os objetivos que havíamos proposto.

Ao interpretarmos as questões realizadas, considerando os grupos de sujeitos, percebemos que os alunos da escola particular, no momento da análise textual, sobressaíram-se em relação aos demais, porque dominam um universo mais amplo e diversificado de linguagens, neste caso, o uso da Internet faz parte de seu cotidiano, o que lhes proporcionou maior capacidade de leitura. Por outro lado, os outros alunos, por não terem acesso aos recursos tecnológicos e pelo fato de a escola não oportunizar trabalhos dessa natureza, tiveram muitas dificuldades que comprometeram a compreensão do texto. Assim, as hipóteses de que o conhecimento prévio é decisivo para a construção do sentido e de que o contexto de inserção dos alunos exerce influência na compreensão de alguns textos legitimam-se.

Ao falarmos da prática de leitura, emergem diferentes domínios e concepções que se entrecruzam no cotidiano da sala de aula. Constatamos essas divergências no momento em que cotejamos as respostas dadas pelos professores às perguntas do questionário, com o cotidiano da sala de aula. Isso foi possível pois questionamos os alunos sobre questões de análise textual e eles encontraram dificuldades elementares para a compreensão textual, porém segundo os professores, essas questões fazem parte do seu ensino da leitura. Portanto, o discurso teórico do professor, na maioria das vezes, é inovador e dialógico, no entanto, a prática ainda continua incoerente e sem significado para o aluno.

Reportando-nos novamente ao conhecimento prévio, percebemos que os professores que têm clareza de sua importância para a efetivação do sentido do texto, priorizam momentos de atividades de pré-leitura, através de questionamentos, socialização de idéias, proporcionando ao aluno ativação de predições e inferências que auxiliarão na compreensão do texto. Assim, a hipótese de que o conhecimento prévio do aluno pode ser modificado pela intervenção do professor foi confirmada no decorrer do estudo.

É relevante destacarmos, também, que o professor deverá assumir uma postura de mediador entre o aluno e o texto, por meio de atividades desafiadoras que o auxiliem a ler os

implícitos e as pistas deixadas pelo autor com base em seus esquemas mentais. Conforme dados da análise, os alunos que possuíam um repertório de conhecimentos sobre o assunto, conseguiram ativar seus esquemas mentais e construíram o sentido do texto. Logo, nossa quarta hipótese de que os esquemas mentais orientam o leitor para organizar seu conhecimento a fim de que a interação seja efetivada, confirmou-se.

Ao apropriarmos-nos dos dados que nos trazem o mapeamento dos contextos dos sujeitos alunos, constatamos diferenças substanciais, desde o acesso aos meios lingüísticos, eletrônicos até aspectos relacionados à situação de vida cotidiana de cada um, como mostram os dados em anexo. A partir dessas evidências, aplicamos o questionário de análise textual, procurando alcançar os objetivos propostos. Como já mencionamos, o desempenho dos alunos foi muito diferenciado. Com isso, não foi nossa pretensão em nenhum momento estigmatizar os conhecimentos dos alunos que não conseguiram construir o sentido do texto, muito menos equipará-los aos outros. Ao contrário, nossa pretensão é conscientizar os professores para que viabilizem em sala de aula, que é o espaço, por excelência, da sistematização do conhecimento, situações de aprendizagem e construção do conhecimento mediadas por leituras diversificadas, independente do contexto de inserção do aluno.

Também, é relevante destacar, que o estudo com o texto requer um trabalho diferenciado, por parte do professor, priorizando na sala de aula momentos de leitura compreensiva para que o aluno construa o sentido do texto e se descubra como interlocutor, a partir de seus conhecimentos prévios e sua experiência de leitura.

Em que pese, ainda, o fato de a prática da leitura apresentar um quadro desconexo nas escolas, há no seu interior propostas inovadoras e significativas quanto à redimensão desta habilidade. É mister, também, neste ensejo, valorizar os profissionais que, segundo dados da pesquisa, realizam uma prática inovadora, tendo como parâmetro teorias fundamentadas em

modelos interacionais de leitura, ressignificando o papel do leitor, categoria tão importante quanto texto e autor.

Sob esta perspectiva, nesses espaços da sala de aula podem emergir propostas que desafiem e estimulem outros profissionais ligados ao ensino da leitura a estabelecerem coerência entre a fundamentação teórica que possuem e sua ação na prática, reconhecendo o aluno enquanto sujeito leitor e não mero decodificador de sinais gráficos, primando, assim, pelo ensino de leitura integrado à postura interacionista e crítica. E, é neste ângulo, que procuramos inserir a pesquisa que apresentamos.

6 BIBLIOGRAFIA

ALLIENDE, G; CONDEMARIN, Felipe. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1991.

ECO, Humberto. **Conceito de texto**. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

_____. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Asso Oeste, 1994.

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura. Um modelo psicolingüístico transacional. In: FERREIRO, E. **Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. Unidade na leitura. Um modelo psicolingüístico transacional. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, PUC/RS, nº 86, dezembro de 1991.

GRICE, H. P. **Logic and conversation**. In: P. Cole & J. L. Morgan (orgs) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Nova Iorque: Academic Press, 1975. (Apud Koch)

HEINEMAN, W.; D. VIEHWGEN (1991). **Textlinguistik**. Eine Einführung Tübingen: Niemeyer (apud Koch).

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAM, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.

_____. **Oficina de Leitura**. teoria & prática. 4 ed., Campinas, São Paulo: Pontes: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

KLEIMAM, Angela; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinariedade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Ensino e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Mariza. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Usos e abusos da leitura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

_____. **Fatores da compreensão na leitura**. Caderno do IL. Porto Alegre – UFRGS, nº 15, p. 143 – 59, dez. 1996.

LOPES, Luis Paulo da Moita. **Oficina de lingüística aplicada**. São Paulo, Mercado de Letras, 2000.

LURIA, A.R. **Cognitive Development**. Its Cultural and Social foundations. Cambridge, Harvard University Press. 1976.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina et al. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, Ática, 1988.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **A lingüística do texto: o que é e como se faz.** Recife: UFPE, 1983.

MARTINS, Maria Helena Pires. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

MEURER, José Luiz. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, H.& VANDRESSEN, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada.** Florianópolis: UFSC, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1998.

POERSCH, José Marcelino & AMARAL, Marisa Porto. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em Leitura. In: **Veritas**, nº 133, Porto Alegre: PUCRS, 1989.

RUMELHART, D. E. Schemata: The Building Blocks of Cognition. In: SPIRS et al (orgs.), **Theoretical Issues in Reading Comprehension.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 1980, 35 - 58.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas, Papirus, 1986.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fonte, 1988.

SCHMIDT, S. J. Texttheorie, **Probleme der Sprachlichen Kommunikation.** Munique: Fink, 1973.(apud, Koch)

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.** 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Leitura significativa.** 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 10 ed., São Paulo: Ática, 1993.

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

TREVISAN, Eunice. **Leitura: coerência e conhecimento prévio – uma exemplificação como frame carnaval.** Santa Maria: UFSM, 1992.

VAN DIJK, T. A. & W. KINTSCH. **Modelos na memória** – o papel das representações da situação no processamento do discurso. In: *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

7 ANEXOS

Anexo 1: Questionário Socioeconômico e Cultural

1) Quantas pessoas moram em sua casa?

Tabela 9: Quantas pessoas moram em sua casa.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Três	3	27,27	5	38,46	5	38,46
Quatro	2	18,18	5	38,46	6	46,15
Mais que quatro	6	54,55	3	23,08	2	15,38
Total	11	100	13	100	13	100

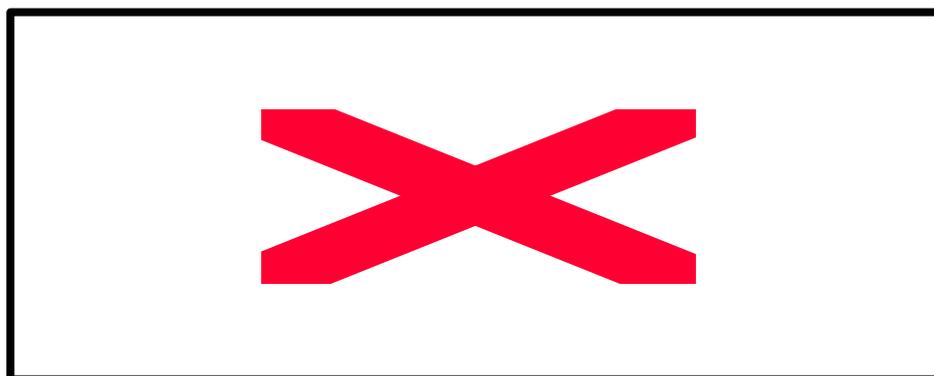


Gráfico 9: Quantas pessoas moram em sua casa.

2) Quem de sua família possui renda familiar?

Tabela 10: Renda familiar.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Pai	4	36,36	3	23,08	2	15,38
Mãe	3	27,27	2	15,38	1	7,69
Pai e Mãe	2	18,18	8	61,54	8	61,54
Outros	2	18,18	0	0,00	2	15,38
Total	11	100	13	100	13	100

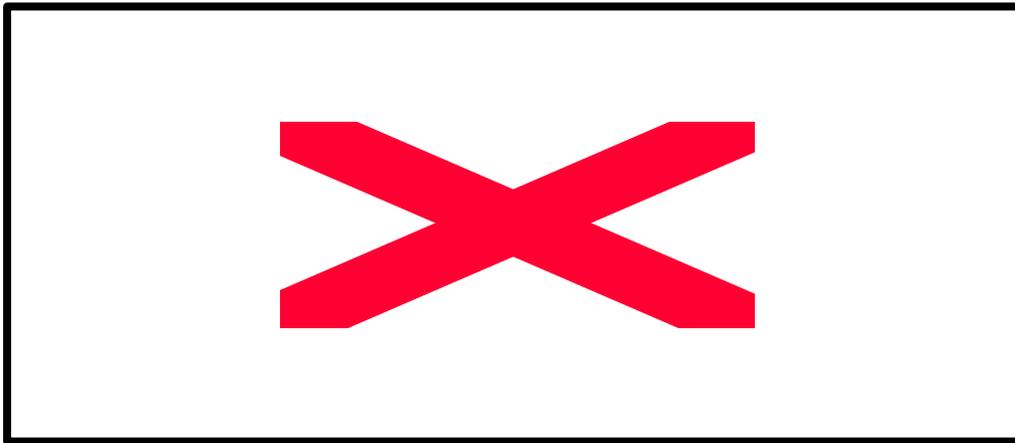


Gráfico 10: Renda familiar.

3) Que tipo de aparelho eletroeletrônico você possui em sua casa?

Tabela 11: Aparelho eletroeletrônico.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Rádio	1	9,09	0	0,00	0	0,00
Rádio/TV	4	36,36	2	15,38	0	0,00
Rádio/Toca-fitas/TV	4	36,36	4	30,77	0	0,00
TV/Rádio/CD	1	9,09	1	7,69	0	0,00
TV/Rádio/Toca-fitas/CD	1	9,09	3	23,08	0	0,00
TV/Vídeo/Rádio/Toca-fitas/CD	0	0,00	3	23,08	1	7,69
TV/Vídeo/Rádio/Computador/CD	0	0,00	0	0,00	1	7,69
TV/Vídeo/Rádio/Computador/CD/Internet	0	0,00	0	0,00	1	7,69
TV/Vídeo/Rádio/Computador/CD/Internet/Toca-fitas	0	0,00	0	0,00	8	61,54
TV/Vídeo/Rádio/Computador/CD/Internet/Toca-fitas/DVD	0	0,00	0	0,00	2	15,38
Total	11	100	13	100	13	100

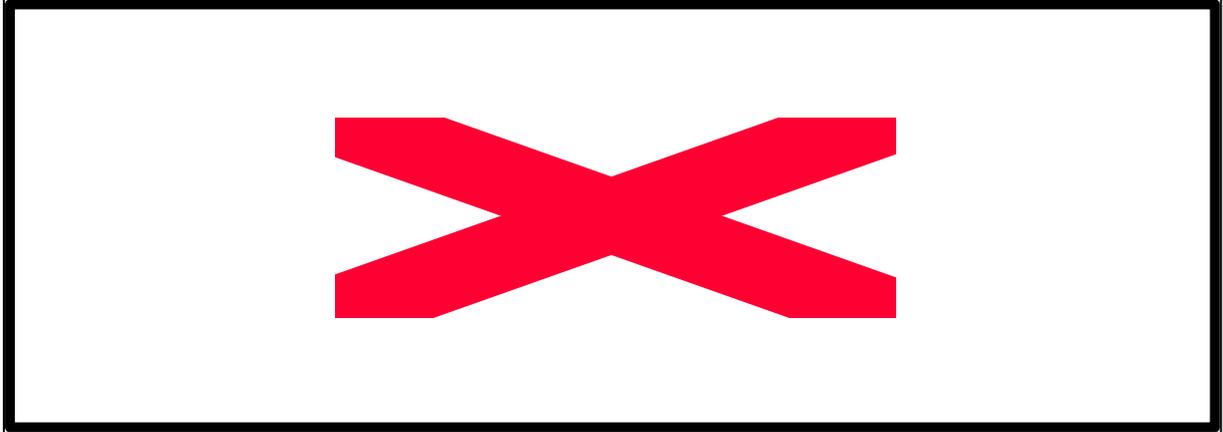


Gráfico 11: Aparelho eletroeletrônico.

4) Qual a escolaridade de seus pais?

Tabela 12: Escolaridade.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Primeiro Grau Incompleto	11	100	9	69,23	0	0
Primeiro Grau	0	0	1	7,69	1	7,69
Segundo Grau	0	0	3	23,08	3	23,08
Nível Superior	0	0	0	0	8	61,54
Pós-Graduação	0	0	0	0	1	7,69
Total	11	100	13	100	13	100

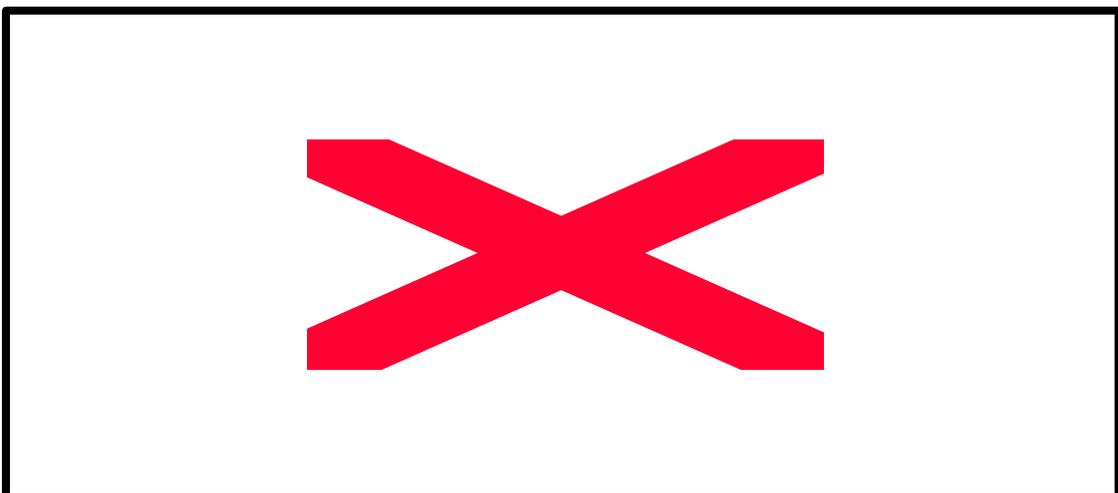


Gráfico 12: Escolaridade.

5) Qual dos itens abaixo sua família assina?

Tabela 13: Assinaturas.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Revista	1	9,09	1	7,69	1	7,69
Jornal	0	0,00	4	30,77	3	23,08
Revista/Jornal	0	0,00	0	0,00	9	69,23
Nenhum	10	90,91	8	61,54	0	0,00
Total	11	100	13	100	13	100

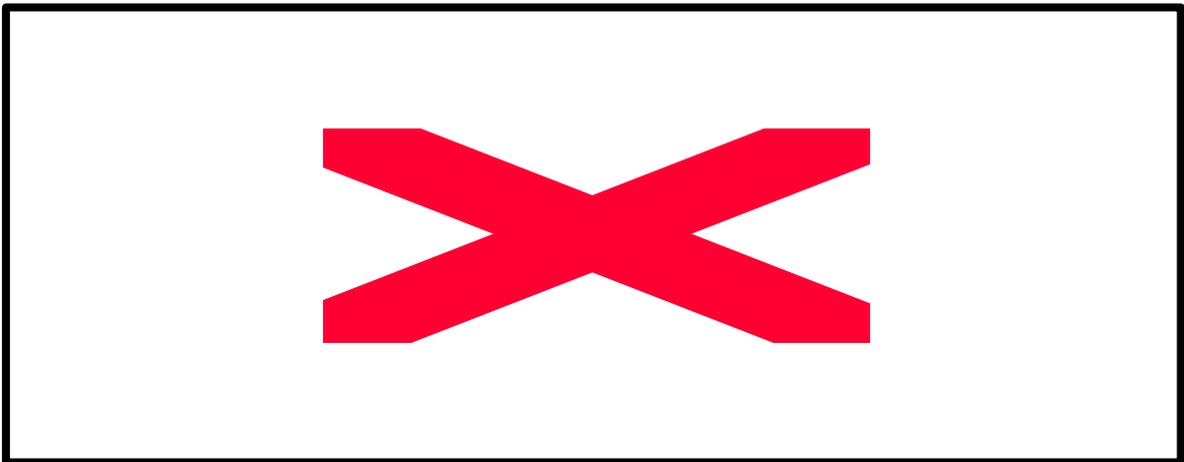


Gráfico 13: Assinaturas.

6) Com que regularidade você lê um livro?

Tabela 14: Leitura.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Um por semana	3	27,27	5	38,46	3	23,08
um quinzenalmente	3	27,27	3	23,08	5	38,46
um mensalmente	5	45,45	4	30,77	5	38,46
Nenhum		0,00	1	7,69		0,00
Total	11	100	13	100	13	100

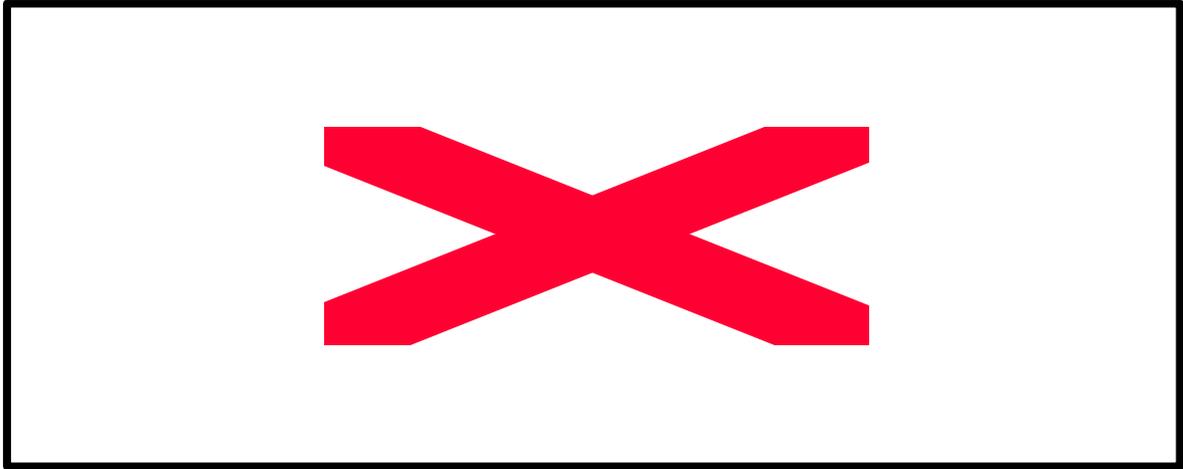


Gráfico 14: Leitura.

7) Em que situação você lê?

Tabela 15: Situação de leitura.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Quando solicitado	10	90,91	10	76,92	2	15,38
Espontaneamente	1	9,09	2	15,38	11	84,62
Nenhuma situação	0	0,00	1	7,69	0	0,00
Total	11	100	13	100	13	100

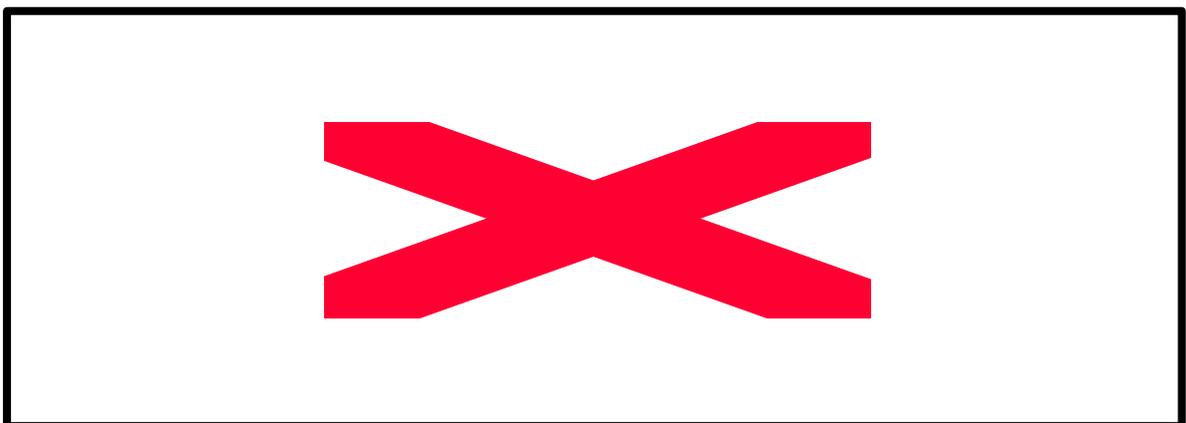


Gráfico 15: Situação de leitura.

8) Você costuma viajar com sua família?

Tabela 16: Viagens.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Sim	5	45,45	10	76,92	13	100,00
Não	6	54,55	3	23,08	0	0,00
Total	11	100	13	100	13	100

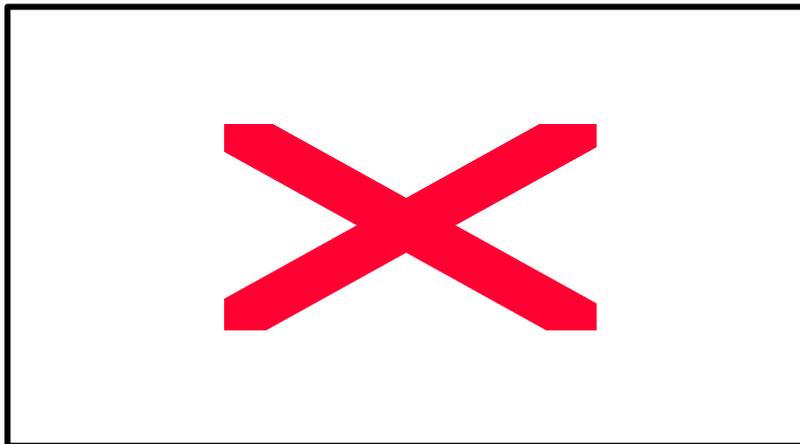


Gráfico 16: Viagens.

Em caso afirmativo, com que regularidade você viaja?

Tabela 17: Regularidade das viagens.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Mensalmente	0	0,00	2	15,38	9	69,23
Semestralmente	2	18,18	1	7,69	1	7,69
Eventualmente	3	27,27	7	53,85	3	23,08
Nunca	6	54,55	3	23,08	0	0,00
Total	11	100	13	100	13	100

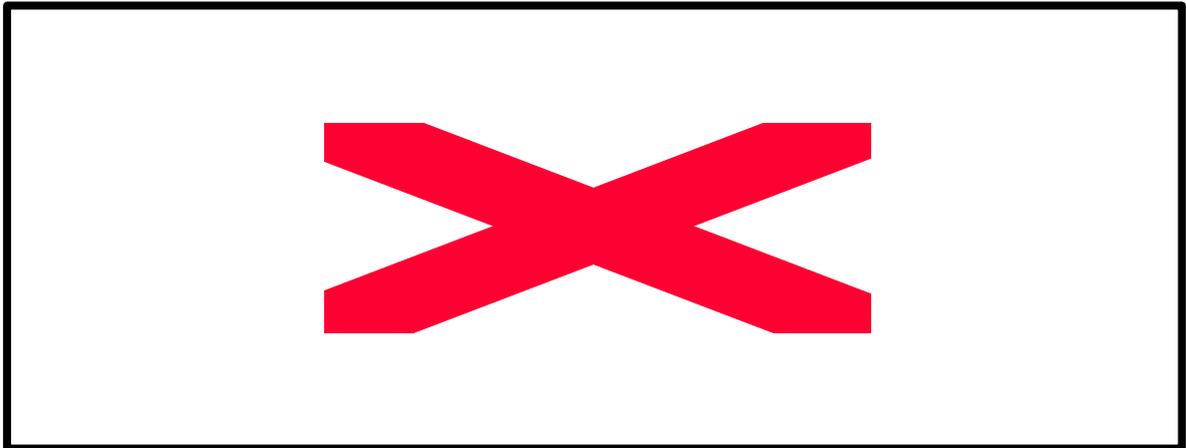


Gráfico 17: Regularidade das viagens.

9) As viagens feitas com sua família se restringem à

Tabela 18: Destino das viagens.

	Rural	%	Bairro	%	URI	%
Interestaduais	1	9,09	3	23,08	1	7,69
Estaduais	3	27,27	9	69,23	2	15,38
Interestaduais/Estaduais	3	27,27		0,00	4	30,77
Estrangeiras	0	0,00		0,00	2	15,38
Nacionais	1	9,09		0,00	4	30,77
Nenhum	3	27,27	1	7,69	0	0,00

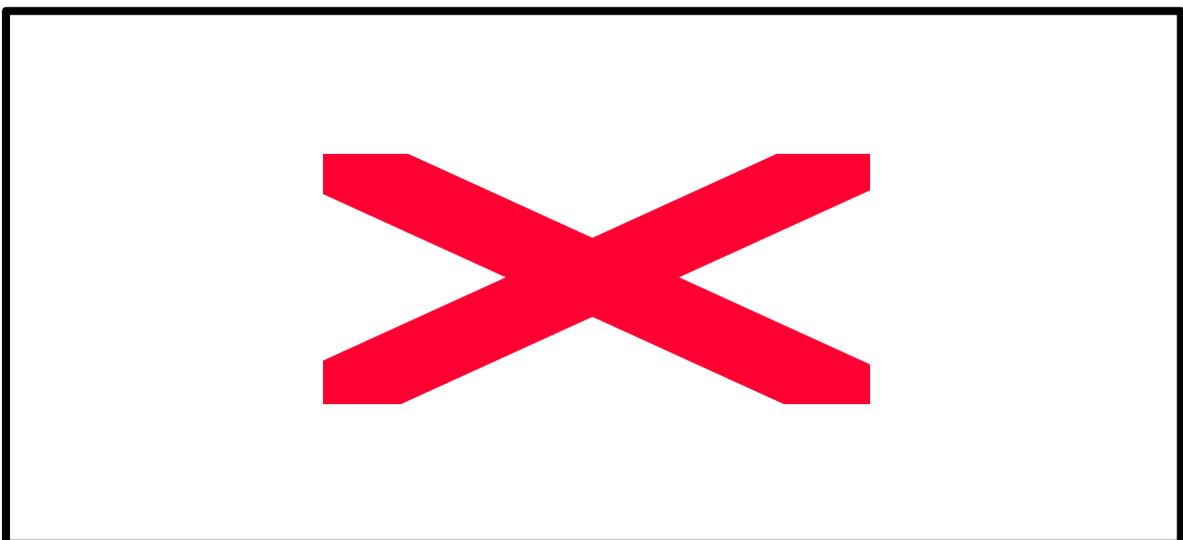


Gráfico 18: Destino das viagens.

Anexo 2: Texto do Provedor Terra utilizado para análise textual