



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM



ADRIANA ALVES BÜCHLER

**O USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO
TEXTUAL PELOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA).**

RECIFE/2009

PRAc

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

**O USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO TEXTUAL
PELOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).**

ADRIANA ALVES BÜCHLER

Orientador: Prof. Dr. Karl Heinz Efken

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Organização Sociocultural, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Linguagem.

RECIFE/2009

B919u

Büchler, Adriana Alves

O uso das estratégias de leitura para compreensão textual pelos alunos da educação de jovens e adultos (eja) / Adriana Alves Büchler ; orientador Karl Heinz Efken, 2009.

160 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2009.

1. Linguística. 2. Leitura. 3. Compreensão na leitura. I. Título.

CDU 801

**O USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO TEXTUAL PELOS
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).**

ADRIANA ALVES BÜCHLER

PROFº DR. KARL HEINZ EFKEN

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: 09/06/2009

Banca examinadora:

Profº Dr. Karl Heinz Efken
Universidade Católica de Pernambuco
Orientador

Profª. Drª. Alina Galvão Spinillo
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

Profª. Drª. Virgínia Colares S. Figueiredo
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna

“Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos” (70).

(SOLÉ, 1998)

AGRADECIMENTOS

“Mas a sabedoria que vem do alto é, primeiramente pura, depois pacífica, moderada, tratável, cheia de misericórdia e de bons frutos, sem parcialidade, e sem hipocrisia” (Tiago 5.17).

A Deus, por tudo o que Ele tem feito em minha vida, pelas experiências que tem me proporcionado, pela sabedoria, honra, capacitação e pelos livramentos, que todos os dias me renova com Sua força e graça, e nos momentos de fraqueza opera em mim o Seu poder; pois, sem Ele, não poderia concluir este trabalho.

Aos meus familiares pai, mãe, irmãos, cunhada, tios(as), primos(as) e em memória de minha querida “vozinha”, que suportaram a minha ausência e incentivaram-me a perseverar através da sua compreensão, paciência e amor. Ao meu primo Kleyber Santiago, que compartilhou com seu conhecimento para o crescimento desta minha pesquisa, com quem me alegro em dividir a alegria e conquista desta grande vitória.

Ao meu amado marido Albert Büchler, pelo amor, carinho, esforço e apoio que me deu na realização deste sonho, pois ele sacrificou muitos momentos que poderíamos ter desfrutado juntos, mas sempre incentivou, sempre apoiou e, o melhor de tudo, sempre me cobrou para que eu concluísse mais esta etapa de nossas vidas que vamos construindo juntos.

Ao meu orientador e amigo Karl Heinz, por seu profissionalismo, sua responsabilidade, paciência, compromisso, sempre respeitando e considerando minhas opiniões, o que significativamente contribuiu para este sucesso. Às Professoras Doutora Virginia Colares e Pós-doutora Alina Spinillo, por aceitarem o convite e que, com suas observações fundamentais compartilharam seus conhecimentos de maneira excepcional para o aprimoramento deste estudo.

Aos meus alunos da EJA, do SESC/Recife-PE, que voluntariamente se dispuseram a participar desta pesquisa para que fosse possível ampliar o campo prático de meus estudos, e verificar, através de seus conhecimentos, as estratégias, por eles utilizadas no ato da leitura. Sinto-me feliz e profundamente grata pela confiança que tiveram em dividir comigo suas experiências de vida, seus conhecimentos, suas emoções. A vocês, o agradecimento especial.

À Sr^a Ana Paula Cavalcanti, Gerente da Unidade Executiva do SESC Casa Amarela/Recife-PE, por autorizar a realização de toda a pesquisa de campo nessa instituição, e aos meus amigos de trabalho: coordenadores, professores, estagiários, em especial “Tereza Ferraz, Ana Freire, Adriana Higino, Elisângela Nascimento, Pe. Bruno, Adelma Campelo, Veranice Alves, André Sonora, Milena Lopes e Sidney Costa” que acompanharam este trabalho nos momentos de tristeza e alegria. Aos amigos da Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco, “Maria Lira”, que sempre se manteve disposta a ajudar e contribuir nos momentos de maior necessidade, aos Policiais Legislativos “Alberon Lisboa e Edvan Vieira” que participaram da construção da análise, contribuindo com seus conhecimentos e autorização do texto “Senhor Diretor” desta pesquisa.

A todos os meus queridos amigos, em especial “Valdir Salgueiro” que colaborou com a construção dos gráficos desta pesquisa, aos professores “Waléria Maria, Núbia Gondin, Jorge Cândido e Marcos Roberto” por participarem da revisão do texto e formatação do trabalho. Agradeço ainda aos irmãos da igreja, pela amizade, direcionamento, incentivo e orações, não esquecendo dos novos colegas do curso do mestrado, pelo carinho e dedicação para comigo.

Que Deus possa abençoá-los sempre, realizando o desejo do seu coração. **Obrigada por vocês existirem!**

Adriana Alves Büchler

Muito obrigada Senhor, minha vida sem Você não é nada por isso eu louvo para te adorar, muito obrigada Senhor, descobrir que a verdade é o caminho, não estou sozinha tenho Jesus para me guiar.

RESUMO

Este trabalho tem como proposta investigar as *estratégias de leitura* usadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Instituição Serviço Social do Comércio (SESC), em Casa Amarela/ Recife-PE, para verificar como suas utilizações interferiram nas habilidades de *compreensão de textos*. Estimou-se o “nível” de compreensão de cada aluno, assim como as impressões do seu entendimento sobre o texto, a saber, sua compreensividade textual. Assim, esse diagnóstico aponta as estratégias de leitura mais constantes, pois cada aluno/leitor utiliza critérios particulares ao construir sentido, na leitura. Participaram da pesquisa 10 (dez) alunos sendo 5 (cinco) do Ensino Fundamental II e 5 (cinco) do Ensino Médio. Os alunos fizeram a leitura de textos a fim de verificar as estratégias que utilizam para compreendê-los. Com isto, observaram-se ainda as estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação) utilizadas pelos alunos durante as atividades. As demandas impostas para o sucesso na sociedade incluem possuir habilidades necessárias para ler e compreender diferentes gêneros textuais, uma vez que esta compreensão interfere diretamente no desenvolvimento pessoal e profissional. Esta pesquisa contribuiu para reflexão, fundamentação e compreensão da prática do ensino, pois mostrou que as estratégias de leituras específicas (subjetivas) dos alunos, para a compreensão de textos, sempre têm como principal suporte o universo destes, com suas prévias e constantes experiências inerentes ao contexto cultural. Além disso, constatou-se que qualquer afirmação de inexistência de compreensão nos alunos/ leitores é precipitada, pois os participantes desta pesquisa demonstraram presença desta característica, a qual se chamou *compreensividade textual*. Nas análises individuais feitas, ocorreram evidências dessa particularidade de habilidade. Em suma, a pesquisa revelou que as estratégias de leitura adotadas no ato de ler são imprescindíveis para o entendimento compreensivo de textos. Considerou-se, portanto, que no mecanismo de leitura realizado pelos alunos, houve registros que se nomeou (compreensividade textual) como ponto relevante no contexto da leitura, visto que, no ato de ler e ao compreender textos, entram os contextos existenciais e as experiências adquiridas pelos alunos/ leitores.

Palavras-chave: compreensão de texto, estratégias de leitura, Educação de Jovens e Adultos (EJA)

ABSTRACT

This Work aims at investigating reading strategies used by Commerce Social Service Institution (CSSI-SESC) Education for Young People and Adults (EYPA-EJA) pupils, in “Casa Amarela neighborhood, Recife, Pernambuco in order to verify the way their utilizations- i.e. Reading strategies ones- have interfered on the texts comprehension skills, abilities. One has appraised every pupil comprehension “level”, as well as their understanding impressions regarding to the text, so to say, their textual comprehensibleness. In this perspective, this diagnostic points out the reading most steadfast strategies, since every pupil/reader applies his own criteria when he/she constructs a certain meaning for his/her reading. Ten pupils have participated in this Research. Five ones among them came from II Basic Teaching and other five ones stemmed from High School Teaching. The pupils have made the text reading aiming at verifying the strategies they use in order to understand them, i. e. the texts. Through this way, one could perceive, still, the reading strategies (selection, anticipation, inference and verification), employed by the pupils during their activities in this regard. The demands imposed on account of the success achievement in society comprise having skills, abilities, necessary to read and understand different textual genders, since this understanding interferes directly in their personal and professional development. This Research has contributed to teaching practice reflection, fundamentation and understanding, since it has shown up that the pupils specific (subjective) reading strategies for texts understanding have always as principal support the same ones universe, with their previous and constant, steadfast experiences inherent to textual context. In addition to this one, one has ascertained that understanding nonexistence any affirmation regarding to pupils/readers is precipitated, hastened since this Research participants have shown up, demonstrated this characteristic presence, which was denominated as Textual Comprehensibleness. In, through the made individual analyses, some evidences have arisen from this particularity. In short, on the whole, this Research has revealed, pointed out that the reading strategies, adopted, taken on the reading act are indispensable for the texts comprehensive knowledge. One has considered, acknowledged, therefore, that in the reading mechanism, put into practice by pupils, there have been registers, records that have been appointed up as (Textual Comprehensibleness), important point in the reading context, since, in the reading act and in the texts understanding, comprehension, it must be included the existential contexts and the acquired experiences by the pupils/readers.

Key-words: text comprehension, reading strategy, Education for Young People and Adults (EYPA-EJA)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Propósitos de leitura, exceção do termo compreensividade	47
Gráfico 2: Processo de Compreensão Textual e Compreensividade Textual	75
Gráfico 3: Resultado da Compreensão Textual e Compreensividade Textual	143
Gráfico 4: Resultado geral do uso das Estratégias na Análise do Texto I - Oralização	145
Gráfico 5: Resultado geral do uso das Estratégias na Análise do Texto I - Escrita	146
Gráfico 6: Resultado geral do uso das Estratégias na Análise do Texto II - Oralização	146
Gráfico 7: Resultado geral do uso das Estratégias na Análise do Texto II - Escrita	147
Gráfico 8 - Resultado geral do uso das Estratégias na Análise do Texto I e Texto II - Oralização e Escrita	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados colhidos dos alunos que obtiveram Compreensão e Compreensividade nos Textos trabalhados	145
Tabela 2 - Resultados colhidos dos alunos das evidências de Estratégias de Leitura nos Textos trabalhados – Texto I “Queridos Pais”- Modalidade oral	148
Tabela 3 - Resultados colhidos dos alunos das evidências de Estratégias de Leitura nos Textos trabalhados – Texto I “Queridos Pais”- Modalidade Escrita	149
Tabela 4 - Resultados colhidos dos alunos das evidências de Estratégias de Leitura nos Textos trabalhados – Texto II “Senhor Diretor”- Modalidade Oral	149
Tabela 5 - Resultados colhidos dos alunos das evidências de Estratégias de Leitura nos Textos trabalhados – Texto II “Senhor Diretor”- Modalidade Escrita	149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O TEXTO	23
1.1 Algumas definições de texto	23
1.2 Fatores linguísticos: coesão, coerência e intertextualidade	27
1.2.1 Coesão	27
1.2.2 Coerência	27
1.2.3 Intertextualidade	28
1.3 Fatores extralinguísticos: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade	28
1.3.1 Intencionalidade	28
1.3.2 Aceitabilidade	29
1.3.3 Informatividade	29
1.3.4 Situacionalidade	29
1.4 Alfabetização/letramento	31
2 LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS	39
2.1 O que é leitura?	39
2.2 A concepção escolar da leitura	45
2.3 Processamento cognitivo e linguístico	48
2.4 Estratégias para leitura	52
2.4.1 Estratégia de seleção	55
2.4.2 Estratégia de antecipação	55
2.4.3 Estratégia de inferência	57
2.4.4 Estratégia de verificação	58

3	COMPREENSÃO DE TEXTO NA LEITURA E SEU PROCESSO NOS GÊNEROS TEXTUAIS	61
3.1	Compreensão de texto na leitura e seu processo nos gêneros textuais	61
3.2	Compreensão e compreensividade	68
4	OBJETIVOS E METODOLOGIA	78
4.1	Objetivos e metas do estudo	78
4.2	Participantes da pesquisa	79
4.3	Perfil e proposta da escola	79
4.4	Material	79
4.5	Método de coleta de dados	80
4.6	O procedimento do trabalho realizado para compreensão textual	81
5	RESULTADOS DA ANÁLISE	83
5.1	Aluno K1 – Ensino Médio	83
5.1.1	Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)	83
5.1.2	Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)	84
5.1.3	Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)	85
5.1.4	Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)	86
5.1.5	Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA	87
5.2	Aluno F2 – Ensino Médio	89
5.2.1	Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)	89
5.2.2	Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)	90
5.2.3	Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)	91
5.2.4	Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)	93
5.2.5	Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da	

Educação de Jovens e Adultos – EJA	94
5.3 Aluno A3 – Ensino Médio	95
5.3.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)	95
5.3.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)	97
5.3.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)	98
5.3.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)	99
5.3.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA	100
5.4 Aluno L4 – Ensino Fundamental	102
5.4.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)	102
5.4.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)	103
5.4.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)	104
5.4.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)	105
5.4.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA	106
5.5 Aluna A5 – Ensino Fundamental	108
5.5.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)	108
5.5.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)	109
5.5.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)	110
5.5.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)	111
5.5.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA	112
5.6 Aluno W6 – Ensino Fundamental	114

5.6.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)	114
5.6.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)	115
5.6.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)	116
5.6.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)	117
5.6.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA	117
5.7 Aluna N7 – Ensino Fundamental	120
5.7.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)	120
5.7.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)	121
5.7.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)	122
5.7.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)	123
5.7.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA	123
5.8 Aluna M8 – Ensino Médio	125
5.8.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)	125
5.8.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)	126
5.8.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)	127
5.8.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)	128
5.8.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA	129
5.9 Aluna L9 – Ensino Médio	131
5.9.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)	131

5.9.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)	132
5.9.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)	133
5.9.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)	134
5.9.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA	134
5.10 Aluna S10 – Ensino Fundamental	137
5.10.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)	137
5.10.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)	137
5.10.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)	138
5.10.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)	139
5.10.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA	140
5.11 Resultado da compreensão textual e compreensividade textual	143
5.12 Distribuição das estratégias utilizadas pelos alunos – EJA na prática de leitura e compreensão de textos nas modalidades de oralidade e escrita	145
5.13 Comparação do uso das Estratégias na Análise do texto I e II – Oralização e Escrita	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	154
ANEXOS	159

INTRODUÇÃO

Durante a experiência como professora de Língua Portuguesa na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental II e Médio na Instituição Serviço Social do Comércio- SESC, tive a oportunidade de observar e perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos durante as atividades de análise, compreensão, interpretação e produção textual realizadas em sala de aula, fato este que interfere consideravelmente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos, ao ler os textos utilizados nas atividades desenvolvidas, apresentavam problemas com relação à compreensão.

A leitura, de certo, tem uma relação por parte do leitor com o todo do texto. Ela torna-se, assim, uma das habilidades mais importantes a ser desenvolvida, pois é a partir dela que tudo acontece na sala de aula. Contudo, é necessário que haja, por parte do docente, o conhecimento sobre o nível de envolvimento de seus alunos com os textos explorados nas aulas, para que se possam alcançar os objetivos propostos no decorrer do planejamento.

Além desse aspecto, foi constatado, ainda, mediante relatos proferidos nas reuniões de planejamento coletivo dos docentes, que as mesmas dificuldades foram percebidas no desenvolvimento da construção do conhecimento dos alunos em outras disciplinas, tendo sido solicitado aos professores de Língua Portuguesa um trabalho mais enfático no que diz respeito à progressão do aluno em relação à compreensão textual.

Tal problemática suscitada levanta alguns questionamentos a serem analisados: por que o aluno tem dificuldade de compreender alguns textos? O que o aluno faz no ato da leitura para compreender o texto?

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o uso das estratégias de Leitura para *Compreensão Textual pelos Alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA*. Assim, espero que este trabalho contribua para identificar possíveis lacunas existentes, proporcionando, dessa forma, uma reflexão de linha construtivista, que dinamize o interesse dos pesquisadores em fomentar contato com o mundo em que estamos inseridos, numa busca constante de amadurecimento do processo de Ensino de Linguagem e sua praticidade em sala de aula como procedimento didático-pedagógico.

Segundo Kaufman e Rodriguez (1995, p. 5 *apud* MORAES, 2002), “é dever indubitável da escola que todos egressos de suas aulas sejam pessoas que, quando necessário, passem a valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia”. Tal função de ser formador e informador para com o cidadão (aluno) requer visão futura e crescente, em que todos os esforços empregados são para que a sociedade usufrua de seres humanos competentes nas mais diversas áreas do saber, pois todos irão contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade no mínimo alfabetizada.

Construir conhecimento com significados relaciona-se com a capacidade de interagir consigo mesmo e com a sociedade em seu contexto histórico e, através desta veiculação, o cultivo dos valores morais e éticos são vivenciados.

Este trabalho possui uma sequência organizacional em cinco (5) capítulos, dos quais três (3) discorrem sobre as questões teóricas da fundamentação desta pesquisa. A visão dos teóricos que contribuem para o aperfeiçoamento da matéria endossam o direcionamento de outros. Também, nesta parte, está inserida a linha de trabalho pedagógico da Instituição Serviço Social do Comércio (SESC), onde está exposto a pragmática social cabível ao contexto social da escola, desde trabalhos de laboratórios executados em sala de aula, como também o respeito às leis que regem as questões de Parâmetros Educacionais.

Procura-se demonstrar também, de maneira clara e sutil, uma observação que, por meio da pesquisa e conclusão, torna evidente a questão da compreensibilidade que, por ora, não é vista entre os pesquisadores e teóricos da linguagem. Os 2 (dois) últimos capítulos são dedicados aos processos formais da dissertação, onde são abordadas as questões explicativas dos métodos e seus procedimentos, bem como os resultados obtidos para embasamento e contribuição da prática de ensino em Língua Portuguesa e suas Estruturas Linguística e Cognitiva inerentes à Língua, finalizando com a conclusão acerca do processo vivenciado e analisado, com recomendações que podem ser úteis à melhoria da prática pedagógica nas escolas.

Expomos, a partir do próximo parágrafo, a Proposta Pedagógica do SESC para a EJA, buscando alinhar o trabalho desenvolvido dentro dessa instituição e o objeto desta pesquisa.

A área de Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um importante campo de atuação em face do significativo contingente da população que

não teve acesso à escolaridade em idade própria e procura, através de classes de ensino supletivo, ou outras formas alternativas, dar continuidade à sua educação. Paradoxalmente, a EJA ainda apresenta uma grande carência de atendimento no sistema educacional brasileiro.

Nos anos de 1930, a EJA se intensificou e se consolidou no sistema público de educação elementar no país. Naquele momento, o processo de industrialização estava sendo implantado e concentrado nos centros urbanos. Tal implantação surgiu quando o governo federal determinou toda responsabilidade aos estados e municípios. Com o desenvolvimento da educação básica, na década de 1940, a EJA se consolidou enquanto modalidade de ensino elementar de adultos. Em 1945, na era Vargas, o país passava por um período de redemocratização. Naquela época, o mundo presenciava o fim da Segunda Guerra Mundial e observava-se um movimento de reconstrução dos países envolvidos. Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas -ONU- passou a exercer um papel fundamental na luta pela paz e pela democracia. No campo da educação, no Brasil, a EJA surgiu como uma bandeira da luta pela democratização e acesso à educação, fazendo parte da luta do governo brasileiro para elevar a escolaridade do seu povo, revelando uma preocupação geral com a educação elementar comum.

As primeiras iniciativas na área da EJA surgiram de forma mais organizada na década de 1940. No ano de 1947, surgiu a Campanha de Educação de Jovens, que almejava a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses, cujo objetivo era garantir a educação de base. A mão de obra do tipo escravocrata reduzia a motivação na execução das ofertas educacionais para os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e áreas rurais. Nesse período, o ensino-aprendizagem era voltado para crianças. Com isso provocava-se desestímulo nos educandos, uma vez que o método utilizado era inadequado à clientela da EJA, pois não atendia à necessidade, à realidade, aos anseios e às inquietações dos educandos jovens e adultos. Então implantou-se o método de ensino de leitura para adultos conhecido como Laubach¹. Este método inspirou a iniciativa do Ministério da Educação, pois havia material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos. Por sua vez, a aprendizagem era

¹ material didático específico que ensinavam a leitura e a escrita para o adulto, pelo método silábico, que deveria ser memorizada remontada para formar palavras, e nas lições finais era formado de pequenos textos contendo orientação sobre saúde, técnicas simples de trabalhos e mensagem de

feita de forma mecânica e através de memorização. No decorrer da década de 1950, as críticas à Campanha de Educação de Adultos baseavam-se no fato de que esta apresentava um caráter superficial do aprendizado em curto período de alfabetização. Desse modo, a ação voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário em diversas regiões, proposta pelo professor Lourenço Filho, também foi um marco na EJA, pois além de alfabetizar os jovens e adultos, foi uma iniciativa que visava à profissionalização do trabalhador.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que ampliou por todo país o programa de alfabetização, formulado por estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pelos movimentos políticos da época e interrompido alguns meses depois pelo Golpe Militar. Em 1964, o método de Paulo Freire deixou de ser vivenciado, o que impediu sua avaliação. Esta proposta político-pedagógica foi um experimento realizado no Centro de Cultura Dona Olegarinha, em Recife.

No ano de 1969, o Mobral constituiu-se como organização autônoma ligada ao Ministério da Educação, tendo todo um aparato em relação aos recursos, havendo expansão nos anos de 1970, pelo território nacional. O Mobral sistematizou-se, surgindo após o período da ditadura, uma ação conjunta com o ensino supletivo, mais especificamente ligado ao Departamento de Ensino Supletivo do Ministério de Educação e Cultura - MEC, obtendo o apoio de políticos, e contou com recursos provenientes do imposto de renda de empresas, tendo como compromisso a alfabetização de jovens e adultos.

Nesse período, surgiram inúmeras ideias na área educacional da educação permanente, tendo influência na nova Legislação, em especial na Lei 5692/71 e no Parecer 699 do Conselho Federal de Educação. A Lei nº 5692/71 subsidiou o avanço para ampliação do ensino supletivo, que foi elaborada dentro de uma visão sistêmica, apresentando as funções de suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação. Estas funções estão articuladas para o ensino regular no sistema nacional de educação. Em 1980, debatia-se a obrigatoriedade de ofertas educacionais destinadas a atender aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso à escola por motivos financeiros, sociais e econômicos, pois, nessa época, os jovens se inseriam cedo no mercado de trabalho, sendo obrigados a abandonar a escola

para poder complementar a renda familiar, gerando um grande número de trabalhadores e trabalhadoras excluídos do sistema educacional regular.

Destarte, sabemos que é necessário que os professores tenham uma maior conscientização da importância em desenvolver um trabalho voltado à realidade dos alunos, a fim de atender às necessidades para que eles participem e atuem no mundo letrado. Porém, o compromisso com a EJA revela uma dimensão mais ampla do que simplesmente ensinar jovens e adultos a ler, compreender e escrever. É preciso ensinar para a vida e desenvolver competências que garantam ao aluno sua inserção no mercado de trabalho, além de prepará-lo para realizar a leitura do mundo e exercitar a cidadania. Desta forma, é importante acompanhar todo o processo de EJA, destacando o ato de ler e compreender textos, o que será alvo de nosso estudo.

Proposta Pedagógica SESC na Leitura e Compreensão de Texto:

O Serviço Social do Comércio-SESC, ao longo de sua história, tem atuado na área de Educação de Jovens e Adultos-EJA desenvolvendo várias ações voltadas para atender às necessidades dos trabalhadores do comércio *“procurando enfrentar seus problemas, reduzir ou aliviar suas dificuldades maiores e criar condições de seu progresso social”* (AÇÃO Finalística..., 1996, p.3).

Compreende-se que Proposta Pedagógica deve enfatizar o diálogo, a fim de proporcionar ao aluno liberdade de expressar suas ideias e sentimentos. Essa proposta facilita o conhecimento da realidade sócio-educacional do educando. Na Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos-EJA, a participação de todos que fazem a escola (família, alunos, professores, administradores, líderes comunitários) é de suma importância. São responsáveis pela formação de alunos críticos e conscientes do seu papel de transformador da sua realidade.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA constroem seus conhecimentos a partir da sua movimentação na vida social, no mundo do trabalho, nas suas relações familiares, religiosas e políticas, ou seja, no saber compartilhado de suas inferências. Muitas vezes, eles não têm consciência da presença dos conteúdos escolares no seu cotidiano; cabe ao professor contribuir nesses saberes e acreditar nesses alunos e em sua capacidade de aprendizagem, utilizando estratégias e, em conjunto, situarem-se em diversas leituras de mundo.

O professor, na sua prática pedagógica, deverá ter uma postura de valorização das diferenças demonstradas pelos alunos e a sua metodologia de trabalho deve estimular a interação e a construção do conhecimento de forma

contextualizada. Também deverá trabalhar com os alunos a leitura de forma crítica e criativa em diversos tipos e gêneros de textos, como forma de buscar informações e compreensão para construir conhecimentos. O processo adotado pela equipe pedagógica deve estar em sintonia com o século XXI, valorizando a criatividade, a avaliação, a distribuição do tempo na escola e a gestão democrática de todo o processo educacional viabilizada por uma aprendizagem que enfatize o diálogo.

De acordo com os PCN's (1998), tanto a linguagem falada como a linguagem escrita dar-se-á por práticas sociais, onde cada indivíduo a reproduz e a transforma de acordo com os espaços onde se relaciona. Na linguagem verbal, o homem expressa os sentimentos, pensamentos, com uma certa organização das ideias. A interação verbal organiza-se por um sistema simbólico de significados, onde as palavras têm sentidos diferenciados de região a região. Desta forma, se faz necessário:

O exame do caráter da linguagem histórica e contextual, possibilitando a compreensão das razões do uso da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuições de sentidos, ou seja, constitutivo da linguagem (PCN's, 1998, p.27).

A linguagem representa o pensamento, o sentido, as ideias, o interesse de uma classe. A escola é um espaço democrático em que o aluno pode inferir no futuro, participar de uma elite pensante que intervém com uma linguagem segura e coesa nas tomadas de decisões. É preciso munir o professor de jovens e adultos de instrumentos teóricos e metodológicos que lhe permitam compreender as especificidades da EJA. É necessário que o professor possa saber ouvir e falar, garantindo um diálogo de forma a valorizar os desejos, as expectativas e os interesses, motivando os alunos no ato de aprender, em especial a leitura com compreensão e a escrita nos diversos gêneros textuais. Salientamos que o professor, ao executar um diagnóstico do aluno referente ao uso social da leitura e compreensão de textos na EJA, deve estabelecer um vínculo de confiança, trabalhando de acordo com o interesse do educando, além de estimular a capacidade de construção do próprio conhecimento.

O papel do professor será o de mediador entre o aluno e a cultura, respeitando as diversidades sócio-afetivas que este apresenta. Segundo Freire, (1997,32) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino...” A pesquisa não é

uma dimensão complementar ao ato de ensinar, mas faz parte da natureza da prática educativa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O TEXTO

“O que o leitor vê no texto vai depender do seu nível de competência” (LIRA 2006, p. 49).

1.1 Algumas definições de texto

Entendemos texto como uma unidade de sentido, que é multimodal, pois as palavras não são rótulos ou nomes individuais, servem, ao contrário, para denotar alguma coisa e colocá-la ao mesmo tempo numa determinada categoria do pensamento. As palavras de uma língua constituem um sistema, de modo que qualquer uma delas, quando enunciada, tem sempre por trás de si toda uma estrutura semântica e gramatical de que é parte integrante. Somente os termos tomados de empréstimos da língua estrangeira (estrangerismos) é que representam casos isolados de elementos extrassistemáticos.

O texto é uma comunicação de linguagem com característica universal de dialética constante. Segundo Robins (1979, p. 142) “o pensamento e a percepção só se tornam definidos e comunicáveis por meio da linguagem: o pensamento e a linguagem que são interdependentes e inseparáveis”. A linguagem perpassa por todas as categorias de expressão e sua forma estrutural passa pelo modo de pensar, pois pensamos em linguagem e imagens, e não há uma cisão profunda entre o pensamento e a fala. Existem diferenças discursivas que promovem uma gama de inter-relações entre os interlocutores.

A linguística textual é, hoje, um polo de investigação teórica contemporânea. Marcuschi (1983), não se restringe à palavra ou frase, mas sim ao texto, por ser uma forma específica de manifestação da linguagem. Para Sitya (1995), a função da linguística do texto é verificar os segmentos e funcionamentos de construção textual que dão significado ao texto, o que os receptores, consumidores buscam entender em uma situação de comunicação.

Nessas últimas décadas, a pesquisa na área de linguística textual e das formas discursivas se dedicou ao estatuto do texto como unidade de análise na linguagem. Nesse percurso, autores como Halliday (1985), Bronckart (1999) e Koch (2000) discutiram a constituição e a produção de sentido do texto. O termo texto pode ser representado por “uma passagem falada ou escrita que forma um todo

unificado” (HALLIDAY, 1985, p.1). Desta forma, os autores reconhecem o texto como uma unidade de sentido analisável, podendo ser interpretado como uma unidade de linguagem em uso.

Stammerjohann (1975) nos diz que:

O termo texto abrange tanto textos orais como textos escritos que tenham como extensão mínima dois signos linguísticos, um dos quais, porém, pode ser suprido pela situação, no caso de textos de uma só palavra, como “socorro!”, sendo sua extensão máxima indeterminada (STAMMERJOHANN, 1975, *apud* MUSSALIN; BENTES, 2004, p.253)

Nessa definição, percebemos a ênfase ao aspecto formal do texto ou ao material, sua extensão e constituição. Assim, vemos o texto como uma unidade de tamanho indeterminado e com uma formatação que possui um começo e um final explícitos e inteligíveis. O texto era visto como um produto acabado, numa unidade formal circunscrita. Existem conceitos que tomam por prioridades do texto conter determinados conteúdos. A exemplo das definições que se expõem como: “um complexo de proposições semânticas”. Weinrich (1971) fazendo relevância a que os textos podem ter seus conceitos a partir de diversos aspectos:

a sequência coerente e consistente de signos linguísticos; b) a delimitação por interrupções significativas na comunicação; c) o status do texto como maior unidade lingüística (*apud* MUSSALIN; BENTES, 2004, p.253).

Tal conceituação inclui vários aspetos ao mesmo tempo: delimitação, sentido e “status” no interior de uma teoria linguística da unidade “texto”, onde o mesmo é visto como elemento primeiro da pesquisa. Leontév (1969), afirma ser de importância: “o fato que o texto não existe fora de sua produção ou de sua recepção” (LEONTÉV, 1969 *apud* MUSSALI; BENTES, 2004, p. 254). Quando consideramos a produção e a recepção dos textos, passamos a vê-los não mais como uma estrutura acabada (produto), porém como parte de trabalhos mais globais de comunicação. Para Koch (1997, p.21), “trata-se de tentar compreender o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção”. *Desta forma, encontraremos uma fase*, que abrange uma elaboração da teoria do texto. Com isso a conceituação de texto deve levar em conta:

a) a produção textual é uma atividade verbal: o texto é produto das ações dos falantes, quando produzem um texto, são seus atos de fala. Por meio da língua existe uma interação e nela há ocorrência de produção de enunciados em seus

vários núcleos de enunciação, gerando efeitos variados entre os interlocutores que vão interpretar os textos conforme os seus contextos sociais. Dijk (1972) diz que num texto, os atos são diversos (exemplo de uma carta, tem atos de saudação, pergunta, asserção, solicitação, convite, despedida, entre outros), e sempre tem um objetivo principal, e estes termos são vistos neste tipo de texto (carta);

b) a produção textual é uma atividade verbal consciente: uma atividade cuja intenção é mostrar os propósitos do falante, que dará a entender as condições de sua produção. O sujeito falante tem mobilidade ativa de certos tipos de conhecimentos e de elementos linguísticos, com fatores pragmáticos e interacionais, ou seja, o sujeito sabe o que faz, como faz e com que propósitos faz;

c) a produção textual é uma atividade interacional: um envolvimento que existe nos mecanismos de construção e compreensão de um texto, onde os interlocutores estão inseridos numa ação contínua e obrigatória.

O texto é o material, onde se constrói a interação que por meio da leitura as assimilações obtidas constroem sentido, dando ideia de cooperativismo. Este trabalho é interessante ser observado, pois no dizer de Kato (1985, p. 54) explica que:

falamos em interação leitor-texto, mas em nenhum momento falamos em interação leitor-escritor. Contudo, em situações de comunicação oral, o que é relevante é a interação falante-ouvinte. Na verdade, essa interação entre produtor e compreendedor é o objetivo de qualquer comunicação, mas como tem sido frequentemente observado, na comunicação escrita esse objetivo é muito mais dependente do código verbal e muito menos apoiado nas pistas contextuais, na linguagem gestual, no universo semântico partilhado ou nas regras conversacionais.

Entendemos então, o que expressa a citação de Kato, que está bem explicativa. O sentido dado a toda forma de comunicação, seja ela escrita ou oral, é consciente de que está sendo direcionada para alguém, e que este, ao recebê-la tem uma ação correspondente. Nesse trabalho, nasce a interação do locutor para com o ouvinte, que é proveniente da ligação com o texto, e este é o território, ou seja, o espaço onde é construído desde o planejamento, verbalização, escrita, até a recepção e retorno comunicativo (Feed Back).

Koch define texto como: uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade

verbal, de modo a permitir aos leitores, na interação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. Nesta visão, os trabalhos sociais e linguísticos estão necessariamente inter-relacionados. Costa (2003) define texto como um produto mais que um processo, um produto do processo de produção.

Bronckart (1999, p. 75), chama de texto “toda unidade de produção de linguagem, situada, acabada e autossuficiente do ponto de vista da ação ou da comunicação”. O texto é considerado uma consequência, ou seja, o produto do mecanismo comunicativo que, para ser reconhecido como texto, deve ir por princípios que assegura a construção de sentido em uma determinada situação comunicativa ou contexto.

Marcuschi (1983, p. 12-13) em seu trabalho propõe que:

a linguística do texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear: portanto, dos níveis do sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

É importante salientar que o texto é gerado como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, pois compreende o mecanismo, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social e não como uma estrutura acabada (produto). Marcuschi configura a sua abordagem na mecânica de planejamento, verbalização e construção.

Para Costa (2003), a perspectiva do texto em que o componente social não tem evidência privilegiada. Beaugrande e Dressler (1981) discutem que uma ciência de textos deve ter a competência de ser descritiva e explicativa nas características comuns e distintivas entre textos. Eles entendem o texto como um acontecimento de comunicação que desempenha sete critérios de textualidade: coerência, coesão (centradas no texto), intencionalidade, aceitabilidade,

situacionalidade, informatividade e intertextualidade (centradas no usuário). Esses geram a comunicação verbal e a falta deles pode acarretar o rompimento da comunicação. Eles são características que fazem de um texto, não uma sequência de palavras, pois constroem e fazem uma junção de vários fatores que dizem respeito tanto aos aspectos formais como às relações sintático-semânticas, quanto também às relações entre o texto e os elementos que o circundam: falante, ouvinte, situação (pragmática).

Queremos deixar a nossa concordância, sobre a visão de texto pelo que define KOCH, pois o ordenamento de elementos linguísticos manifestados através dos textos, independente da modalidade (oral ou escrita) é uma atitude consciente dos falantes e tem direcionamento a algum receptor que de posse desta manifestação verbal, observe ou ignore no seu entendimento, porque a função textual é comunicar, através de seu agente (autor/texto/falante), o caminho da construção de sentidos a que o texto propõe.

1.2 *Fatores linguísticos: coesão, coerência e intertextualidade*

1.2.1 Coesão

É a manifestação linguística da coerência. Provém da forma como as relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual. Assim, a coesão de um texto é verificada mediante a análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção. Os elementos de coesão também proporcionam ao texto a progressão do fluxo informacional, para levar adiante o discurso de Simon, (2008). O aspecto coesivo da produção textual é a harmonia de seus elementos linguísticos, em que a construção de frases tem identificação associativa, a continuidade do sentido construído é interligado e íntimo.

1.2.2 Coerência

É o aspecto que assume os conceitos e relações subtextuais em um nível ideativo. A coerência é responsável pelo sentido do texto, envolvendo fatores lógico-semânticos e cognitivos, portanto a interpretabilidade do texto depende do conhecimento compartilhado entre os interlocutores. Um texto é coerente quando

compatível com o conhecimento de mundo do receptor. Observar a coerência é interessante, porque permite perceber que um texto não existe em si mesmo, mas sim constrói-se na relação emissor-receptor-mundo (SIMON, 2008).

A ideia que entendemos da visão do texto e seu aspecto de coerência é que sua construção tem que passar por um caminho de qualidade lógica para dentro da interação. Os aspectos cognitivos implícitos não sejam “insuficientes” para o entendimento dos receptores.

1.2.3 Intertextualidade

Concerne aos fatores que tornam a interpretação de um texto dependente da interpretação de outros. Um texto constrói-se não isoladamente, mas em relação a outro já visto, do qual abstrai alguns aspectos para dar-lhes outra feição. O contexto de um texto também pode ser outros textos com os quais se relaciona (SIMON, 2008). O perfil da intertextualidade está relacionado a comentário que insere uma lembrança de algo escrito de outra forma, mas que possui característica de ligação de outros enunciados, onde tais informações auxiliam a obtenção de subsídios cognitivos, que levam à significação e à “clareza” do texto, dando capacidade de satisfazer os objetivos dos interlocutores.

1.3 *Fatores extralinguísticos: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade*

1.3.1 Intencionalidade

Refere-se ao esforço do produtor do texto em construir uma comunicação eficiente e capaz de satisfazer os objetivos de ambos os interlocutores. Quer dizer, o texto produzido deverá ser compatível com as intenções comunicativas de quem o produz (SIMON, 2008). Quando existe propósito de que o texto transmita algo, o sentimento criado é de integrar sentido para que os receptores consigam partilhar de um entendimento comum. A intencionalidade atinge o anseio do produtor textual.

1.3.2 Aceitabilidade

O texto produzido também deverá ser compatível com a expectativa do receptor em colocar-se diante de um texto coerente, coeso, útil e relevante. O contrato de cooperação estabelecido pelo produtor e pelo receptor permite que a comunicação apresente falhas de quantidade e de qualidade, sem que haja vazios comunicativos. Isso se dá porque o receptor esforça-se em compreender os textos produzidos (SIMON, 2008). A compreensão adquirida pela produção dos textos é um trabalho de perceber suas brechas. O acolhimento das informações adquiridas e transformadas num entendimento compreensivo é característica da aceitabilidade, resolvidas as dúvidas que, por acaso, possam surgir no meio interativo.

1.3.3 Informatividade

É a medida que as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, pelo receptor. Um discurso menos previsível tem mais informatividade. Sua recepção é mais trabalhosa, porém mais interessante, envolvente. O excesso de informação pode ser rejeitado pelo receptor, que não poderá processá-lo. O ideal é que o texto se mantenha num nível mediano de informatividade, que fale de informações que tragam novidades, mas que venham ligadas a dados conhecidos (SIMON, 2008). No texto, a comunicação que se estabelece é um trabalho informativo. Esta característica serve para confirmar a visão de mundo que os receptores possuem e geram esta inferência; visto o acúmulo da informatividade, vai ter que ser guardado na memória para posterior processamento e resultado do que fora lido.

1.3.4 Situacionalidade

É a adequação do texto a uma situação comunicativa, ao contexto. A situação orienta o sentido do discurso, tanto na sua produção como na sua interpretação. Por isso, muitas vezes, menos coeso e, aparentemente, menos claro, pode funcionar melhor em determinadas situações do que outro de configuração mais completa. É importante notar que a situação comunicativa interfere na produção do texto, assim como este tem reflexos sobre toda a situação, já que o

texto não é um simples reflexo do mundo real. O homem serve de mediador, com suas crenças e ideias, recriando a situação. O mesmo objeto é descrito por duas pessoas distintamente, pois elas o encaram de modo diverso.

Muitos linguístas têm-se preocupado em desenvolver cada um dos fatores citados, ressaltando sua importância na construção dos textos (SIMON, 2008). O momento construtivo do texto é a situação em que ele está inserido, para transmitir uma determinada ação comunicativa, onde as ideias, proposições, questionamentos são vistos e servem de continuidade discursiva para mediar diálogos nos interlocutores, pois a situacionalidade é o tempo de recriação e desenvolvimento da construção do texto.

Diante das definições colocadas nesta pesquisa, queremos contribuir com a nossa visão, pois, em se tratando de texto, temos que ter em mente, não só as características linguísticas e sua forma dialética como: formato e apresentação, pois, texto é a forma subjetiva, discursiva que tem como característica relevante a linguagem independente da maneira expressa, seja ela oral ou escrita. A manifestação da linguagem sempre terá como essência a transmissão de algum sentido, como: conteúdo, mensagem, sentimento, comunicação, etc. O texto possui vida quando a interação do leitor com o código escrito lhe confirma que, entre a língua e a expressão não ocorre separação.

Podemos ainda acrescentar que os fatores linguísticos e extralinguísticos, para justificar o conceito de texto adotado, pois cada elemento (fator) é proveniente de uma produção do texto, que é uma atividade verbal, ou seja, os falantes, ao construir um texto, estão executando atitudes, que são movimentos de fala e escrita, pois a língua é também meio de interação e sua manifestação possui força, que irá produzir nos interlocutores, resultados, embora possam não ser o que o locutor espera. Lembremos-nos de que num texto há uma objetividade principal e na construção dele pretende-se atingir isso, mesmo que nele tenham várias ações, isto é, tenha saudação, perguntas, asserções, enfim; como exemplo, uma carta, todavia todas estas ações concorrem para direcionar o contexto do texto a um sentido lógico. Além disso, o texto é elaborado, levando em consideração os aspectos sociocognitivos e culturais para que este dê em que o lê o acesso à fluência do conteúdo.

Vale ainda ressaltar que o texto é uma atividade verbal consciente, sua linguagem é descrita com o propósito de que ao ler, haja entendimento por parte do

leitor, ou seja, o leitor quando tem acesso ao texto pressupõe que o sujeito sabe o que faz e como faz, pois tal atitude é uma atividade de interação, que é construído durante a leitura e quem contribui para essa interação também são os fatores linguísticos e extralinguísticos do texto, pois qualificam o texto e toda produção textual estão inseridos nestes elementos, alguns com menos intensidade outros não, porém há a presença destas características.

Podemos acrescentar ainda que texto é o meio de real importância para que as estratégias de leitura apareçam quando o aluno/leitor lê, e estes aspectos são essencialmente cognitivos, portanto, entendemos que o letramento e a alfabetização são fatores que estão inseridos no comportamento da linguagem de aluno/leitor, ou seja, os resultados obtidos da leitura feita pelos alunos demonstram o seu entendimento do texto. Claro que a palavra letramento abrange uma ampla discussão, porém, na leitura dos textos lidos pelos alunos desta pesquisa, estas habilidades são importantes e interferem no trabalho de compreensão textual.

1.4 Alfabetização/letramento

Há muito tempo a alfabetização é compreendida como o ensino de um sistema de códigos provenientes de uma relação entre fonemas e grafemas. Mas os estudos acerca da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro (1986), trouxeram aos educadores o entendimento de que alfabetização, longe de ser a posse de códigos, é um mecanismo complexo envolvendo a elaboração de hipóteses a respeito da representação linguística. Com a passagem dos anos, os estudos sobre letramento ganharam uma dimensão que ultrapassou o contexto sócio cultural da língua escrita, pois como característica de fundamento, a leitura para ser feita com compreensão é necessário o aluno ter habilidade de ler sobre vários aspectos e conhecer as várias formas de comunicação.

Partindo de Vygotsky e Piaget: a aprendizagem se processa em relação interativa entre o sujeito e o contexto em que vive. Entendemos que para o aprendizado existe um contexto que não só fornece informações específicas ao aprendiz (aluno), como também motiva a dar sentido e concretude ao aprendido, e fornece condições das possibilidades efetivas de aplicações e uso nas situações em que vive.

O conhecimento não se adquire somente no espaço circunscrito da escola, das instituições acadêmicas. Há que se valorizar os inúmeros agentes intermediadores (família, sociedade) e mediadores (escola, professor), deve-se ter o equilíbrio, embora o sistema pedagógico seja de função planejada e com objetivos e intenção assumida, pois trata-se de conhecimentos teóricos com metodologias científica e empírica. Teóricas como Kleiman (1995) e Soares (1998), que vê o letramento como uso social da leitura e escrita, entendem que o letramento refaz uma redimensão para que se possa compreender o que temos hoje; desde as dimensões do aprender a ler e a escrever, o desafio de ensinar a ler e escrever, o significado do aprender a ler e escrever, o quadro da sociedade leitora no Brasil, os motivos pelos quais tantos deixam de ler e escrever e as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento.

Todas essas características são perspectivas que no mundo de crescentes transformações são necessárias, pois a língua escrita/oral não só é uma meta de conhecimento e domínio desejável, mas é uma necessidade como verdadeira condição para sobrevivência e a conquista da cidadania. A forma dimensionada do aprender a ler e a escrever numa sociedade, onde a grande maioria é analfabeta, e que possui práticas de leitura, bem como de escrita, bastante reduzidas, pois o sistema de ensino para alfabetização é assimilado como código, a saber, como exemplo: $C+A=CA$, e isso somado à junção fonológica para que fossem interpretadas a formação das palavras. Com o tempo, à superação do analfabetismo em massa e à sociedade complexa surgem variadas práticas de uso da língua escrita. Com o avanço tecnológico e as constantes transformações ocorridas no século XX, fez-se necessária a prática de leitura de maneira abrangente e que proporcione a vivência desejável de um cidadão, neste contexto o letramento é necessário para uma aprendizagem de leitura.

Segundo Ribeiro (2003, p.91):

ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

A permissão dada para que o sujeito tenha a capacidade de interpretar, fazer confrontos, induzir, informar-se, orientar-se para que garanta a sua memória, usando em constância de escrita, dá a ele uma condição diferenciada no seu relacionamento com o mundo, pois não necessariamente é uma posição de

conquista por ter apenas o domínio do código escrito. Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento de letras e da forma de decodificá-la (ou de associá-las), porém, a possibilidade de manusear esse conhecimento em benefício de formas de expressar-se e comunicar-se com reconhecimento e necessária legitimidade em um determinado contexto cultural. Em função disso,

talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (...dos professores), tanto no pré-escolar quanto no ensino médio, seja a utilização da escrita verdadeira² nas diversas atividades pedagógicas, isto é, a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva (LEITE, 2001, p.25).

No trabalho didático de sala de aula, para ser correspondente à realidade social das constantes transformações vividas pela sociedade (alunos), é fundamental a utilização de todos os tipos de textos para que a alfabetização tenha uma dimensão de aprendizado da leitura, seja o ato de ler bem como o de escrever.

O desafio de ensinar a ler e a escrever torna-se claro quando existe a possibilidade do uso da língua escrita como “sistema formal (normas de funcionamento, regras) nas diversas e diferentes situações e com diferentes fins.

Embora, por um lado, exista um paradoxo, onde há uma estrutura fechada que não admite transgressões, sob pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação-“ensino tradicional”, por outro, existe um recurso suficientemente aberto que permite dizer tudo, isto é, um sistema permanente disponível ao poder criativo do ser humano-“ensino construtivista” (GERALDI, 1997).

Sendo assim, como unir esses dois sistemas? Existe um conceito e uma ideologia. Há independência e interdependência entre alfabetização e letramento (processos paralelos³, simultâneos ou não⁴, mas que complementam). Numa

² O autor utiliza a expressão “escrita verdadeira” em oposição à “escrita escolar”, um modelo muitas vezes artificial, cujo reducionismo não faz justiça à multidimensionalidade da língua viva.

³ Como evidência desse paralelismo, é possível, por exemplo, termos casos de pessoas letradas e não alfabetizadas (indivíduos que, mesmo incapazes de ler e escrever, compreendem os papéis sociais da escrita, distinguem gêneros ou reconhecem as diferenças entre a língua escrita e a oralidade) ou de pessoas alfabetizadas e pouco letradas (aqueles que, mesmo dominando o sistema da escrita, pouco vislumbram suas possibilidades de uso) (Cf. COLELLO, 2004, p. 111).

⁴ Em uma sociedade como a nossa, o mais comum é que a alfabetização seja desencadeada por eventos de letramento, tais como ouvir histórias, observar cartazes, conviver com práticas de troca de correspondência etc. No entanto, é possível que indivíduos com baixo nível de letramento (não raro membros de comunidades analfabetas ou provenientes de meios com reduzidas práticas de leitura e

concepção progressista de “alfabetização”, o trabalho de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância, em função de como o ensino da língua escrita já é concebido. Esta é a visão conceitual. (nascida em oposição às práticas tradicionais, a partir dos estudos psicogenéticos dos anos 1980).

No que concerne à ideologia, ou embate ideológico, há oposição entre dois modelos descritos por Street (1994) e que têm posicionamentos extremos e diferentes, tanto da parte de prática pedagógica, como das concepções que estão às claras e ocultas neste modelo. O “modelo autônomo” é predominante e seu aprendizado é de um processo único, em que, independentemente do contexto onde é produzido, diz-se que a língua tem autonomia. Esta concepção se atrela ao fato de que o uso da escrita tem legitimidade vinculada ao padrão da “norma culta”, e que esta, por sua vez, pressupõe a compreensão do que é inflexível no funcionamento linguístico.

Para Colello (2004), as escolas tradicionais respaldam-se neste modelo. Tal visão é de uma metodologia etnocêntrica que põe de lado o aluno, por questões de visão política. Na contramão, o “modelo ideológico” admite pluralidade das práticas letradas, tendo como ênfase a valorização da cultura e seu contexto produtivo, dando um rompimento definitivo entre o “momento de aprender” e o momento de fazer uso da linguagem”.

Os estudos linguísticos oferecem uma conexão ativa e retornável entre “descobrir a escrita” (função e formas de apresentar-se), “aprender a escrita” (compreender regras e seu funcionamento) e “usar a escrita” (desenvolver suas práticas numa cultura de referência com significado). Quando são desenvolvidos hábitos de leitura e escrita, a aprendizagem da língua escrita, pela sociedade, passa a alcançar níveis que não só são estritamente pedagógicos, pois adquire o perfil de ser crítico politicamente. Ferreiro (2002) descreve que a escrita é importante na escola, e não fora dela. A evidência da utilização da escrita no contexto social é imprescindível para interlocução dos falantes na sociedade, pois indica a capacidade de dinamismo de interação que existe no meio cultural onde as pessoas estão inseridas.

escrita) só tenham a oportunidade de vivenciar tais eventos na ocasião de ingresso na escola, com o início do processo formal de alfabetização

No Brasil, a sociedade leitora possui um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar ou relacionar suas informações. Os dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP) descrevem que o nível “crítico” e “muito crítico” estão contidos tanto em crianças quanto em jovens e adultos que têm acesso às escolas e nelas permanecem por mais de 3 anos. Não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita (Cf. COLELLO; SILVA, 2003).

Compreender porque se deixa de aprender a ler e escrever é procurar, de certa forma, entender o desafio e estabelecer uma relação dialógica significativa e compromissada com a construção do conhecimento, estabelecendo ligação com o aluno. Se a metodologia fosse transformada em instruções educativas como intervenção, talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil:

(...) a aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação através, e na direção das práticas discursivas de grupos letrados, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social (...) “(...) há uma dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na escola: aprender ou não a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos. O que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante, a saber, as práticas de letramento desses grupos entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos e o conseqüente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento eram as que lhe permitem compreender o mundo (KLEIMAN, 2001 p, 27)

Toda assimilação da língua envolve interação de conhecimentos e fluxo de informações que são absorvidas pelos alunos como parte do processo de aprendizagem. Sua praticidade no cotidiano indica desenvolvimento da utilização das práticas discursivas de fala e escrita, pelo conjunto de alfabetização e letramento nas diversas manifestações culturais da sociedade. A prática disso é um caminho longo e difícil que o sujeito pouco letrado tem a percorrer. A reação dele em face da mecânica dos ensinamentos pedagógicos e a negação do mundo letrado acabam por colocar o aluno fora da escola, e isto é cruel, todavia o papel do professor é fundamental para que, dentro da sala de aula ele crie uma interação que seja capaz

de mediar as tensões e negociar significados para a construção de novos contextos de inserção social.

Embora o termo “letramento” indique dimensões complexas, possui uma diversidade de práticas sociais de uso da escrita, por identificação de linguagem específica de conhecimento, ou seja, campos (práticas profissionais, tais como médicos, juristas etc.) de uso. Nos meios educacionais e acadêmicos já nomeiam-se “letramentos”. Não dando atenção ao risco da terminologia da palavra, temos a possibilidade de diversificação dos “mundos letrados”. Neste modo, podemos ver perspectivas do letramento variados, tais como: “letramento musical”, “letramento científico”, “letramento social”. Em cada universo desses, é possível delimitar práticas e eventos como focos interdependentes de uma mesma realidade (SOARES, 2003).

As especificidades destes universos de linguagem (letramentos) não têm só como característica os modos de valoração da escrita, suas necessidades, dificuldades, mas podem ter intervenções pedagógicas no caso de serem utilizados como meios de programas de alfabetização. A esse respeito, Kleiman (2001, p. 269) diz:

se por meio das grandes pesquisas quantitativas podemos conhecer onde e quando intervir em nível global, os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente de tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, permitindo, portanto avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante das macro análises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação do programas.

Conforme a citação a pesquisa resulta num descobrimento de novas formas de ensinar a ler e escrever, a busca destas perspectivas tem que se tornar de acesso a todos os indivíduos das diferentes culturas da sociedade para que obtenham o domínio competente da linguagem e suas várias formas de comunicação. Neste sentido, o caminho construído pelos programas como implemento de acesso aos métodos de ensino da linguagem deve ter também como cerne a execução de tarefas, onde a maioria, se não todas as formas, sejam feitas ou realizadas com objetividade e realidade concreta de aprendizagem como disserta Garton e Pratt (1998, p.19-20):

uma pessoa alfabetizada tem a capacidade de falar, ler e escrever com outra pessoa e a consecução da alfabetização implica aprender a falar, a ler e a escrever de forma competente.

Dentre do trabalho de alfabetização com característica de falar, ler e escrever de forma competente, é implícito a manifestação de práticas sociais de leitura e sua clareza manifesta-se das diversas formas de dialogar. O termo “letramento” surgiu ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (SOARES, 2003, p.109). A alfabetização é sistemática, pois insere a questão formal do código escrito, enquanto para o letramento se faz necessário conhecer o funcionamento do sistema de escrita e poder se interar nas práticas sociais de linguagem.

Segundo Tfouni (1997, p. 20), “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sociohistóricos da aquisição de uma sociedade”. O mecanismo de alfabetização se configura numa transmissão de dados (códigos) repassados por transmissores de maneira automática. A prática de letramento é a vivência histórica, colocando a escrita numa dimensão sociocomunicativa, podendo ser de fácil assimilação.

Kleiman (1995) define o letramento como:

(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (1995, p. 109)

Segundo essa visão, o envolvimento criado entre linguagem e a vivência social são transformado em interação (leitura) que possibilitam às pessoas aprendizado e acrescenta as várias formas discursivas em cada enunciado: a autora. Soares (2003), entende que o valor e a qualidade de expor a oposição dos conceitos de “alfabetização” e “letramento” é de tal forma que extrapola a técnica e os instrumentos que têm domínio sobre o sistema de escrita.

O trabalho de alfabetização pode ser tido como mecânico se o considerarmos que, como código, sua função pode ter restrição para ler e escrever.

Corrêa (2004) propõe uma concepção nova que abrange uma visão de perspectiva em que a escrita, muito mais que aprendizagem autônoma de um código de instrumentalização de um mecanismo tecnológico, é considerada um modo de enunciação, com relevância histórico-social de prática de letramento, onde, de acordo com o modelo proposto por Street (1994, p. 1-2), diz:

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, frequentemente baseado em valores específicos, culturalmente estreitos, sobre o que é propriamente o letramento.

A importância de compreendermos que o trabalho do letramento é vinculado a situações socioculturais e que existem vários caminhos em que a linguagem é trabalhada para se tornar acessível a todas as camadas sociais, em que a construção de significados é uma propriedade dialógica, vem da própria linguagem (interação). Corrêa (2001), Soares (2003), Kleiman (1995, 1997, 2002), todos estes concordam com a ideia proposta por Koch que diz: *“o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”* (2000 (a), p.25). Vejamos que a interação também é proveniente de entendimento adquirido da leitura obtida do letramento, pois as práticas da fala e da escrita são pontos de partidas para o modo como elas se manifestam e não há separação.

Os conceitos de letramento e alfabetização trabalham com textos, como unidade de sentido, multimodais (verbais ou não verbais, implícito ou explícito). Quando descrevemos isso, dizemos que sua forma de manifestação, ou seja, a palavra, é direcionada para alguém, com sentido completo, por meio da interação ocorrida pela atividade de leitura.

2 LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

“Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente” (SOLE 1998, p. 46).

2.1 O que é leitura?

Diante das demandas impostas pelo mundo, torna-se necessário compreender um texto em sua totalidade, onde se estabelece o diálogo entre o leitor e o texto. Para o processo de ensino/aprendizagem da língua é preciso compreender um texto. Segundo Freire (1997, p.11) “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Por isso, há a preocupação com a leitura, pois por ela perpassa todos os elementos de constituição da textualidade que levam o aluno à reflexão a respeito de seu conteúdo, da língua, da estrutura do texto, da intenção daquele que o produz e do momento enunciativo. O domínio desses conteúdos pode transformá-lo em um bom leitor, não só de textos, mas, quem sabe, também leitor de um mundo melhor (cidadão).

A inter-relação dos processos cognitivos com o conhecimento linguístico, na compreensão de texto, implica uma construção em que se intervém neste, levando em conta: estrutura lógica, coerência no conteúdo, conhecimento sobre o processamento textual, atribuindo significados baseados em conhecimentos prévios. Sendo assim, faz parte do ensino de leitura ajudar os alunos/leitores a construírem o sentido do texto para a sua compreensão.

O nível de letramento sem grandes entraves e conflitos é o determinante de uma boa formação escolar; portanto, o aluno precisa, antes de qualquer método, de uma bagagem rica em variedade de discursos, nos mais variados tipos e gêneros de textos, a partir de diferentes situações e com objetivos diversos. Hoje, no Brasil, Diário da escola (2003), não mais se considera alfabetizado quem apenas consegue ler, mas quem sabe analisar, compreender e interpretar a realidade da vida. Sendo assim, o letramento decorre das práticas sociais que as leituras exigem em diferentes contextos que envolvem a compreensão e expressão lógica e verbal.

Portanto, o aluno precisa ter consciência da importância de que uma boa leitura implica também a compreensão. Atualmente, a escola enfatiza o trabalho de leitura, compreensão e da produção de textos, buscando equilibrá-lo com a análise das estruturas da língua e com seu uso. Dessa forma, através da interação com vários tipos de textos, o professor pode investigar a experiência anterior do aluno, como leitor de palavras e de mundo, e seguir pistas deixadas pelo autor do texto para considerar também o implícito, inferindo assim, as intenções do autor.

Segundo Soares (1998, p. 27-35), “ensinar letrando significa orientar a ler levando a conviver com práticas reais de leitura”. Para esclarecer este processo de aquisição da língua oral/escrita busca-se evidenciar as práticas e intervenções realizadas pelo professor na formação do sujeito letrado.

Cabe entender que o dia a dia do aluno é rico em acesso a informações que circulam em seu meio social. Sua capacidade cognitiva deve ser testada pelo professor, para que este perceba até que ponto o aluno consegue assimilar essas informações, pois a maneira como o aluno se expressa em sala de aula, através da oralidade (conversas), vai indicar o grau de letramento deste. Fazer leituras das diversas situações em que se vive é ter habilidades de ler e escrever como prática social.

Freire (1981) defende a ideia de que ensinar não deve ser somente o conduzir ao aprendizado de letras, palavras e frases, mas deve levar os jovens e adultos a conhecerem os problemas que enfrentam, e estimulá-los a participar da vida social e política de seu meio. Portanto, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo aluno, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. Maia (2004) sugere que a aquisição da leitura proporciona ao sujeito condições de ampliar suas relações com o mundo. Dentro do contexto escolar, esta habilidade envolve qualquer área, pois o principal recurso neste meio é a linguagem, seja ela oral ou escrita, estabelecendo de forma clara qualquer atividade que o indivíduo venha a exercer em sua vida cotidiana.

Nesta visão, ler significa um trabalho de construção e intensa atividade em relação ao material contido no texto, onde, reafirma Solé (1998 p.22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; Neste processo, tenta-se

satisfazer, obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura”. A interação mostra que a leitura é a ação mediante a qual se compreende a linguagem escrita. Neste entendimento, intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios, ou seja, deve-se examinar as habilidades de letramento e aportar ao texto os objetivos, ideias, experiências prévias. É necessário se envolver com o texto, inferir continuamente, e se apoiar na informação proporcionada por este, considerando-se o próprio conhecimento. Desta forma, a leitura com compreensão envolve o sujeito em um movimento de constante elaboração e verificação de hipóteses, o que ocorre a cada progresso obtido pelo leitor durante o acesso ao texto, embora às vezes o leitor não tenha consciência de que exerce tal controle sobre a leitura. Assim sendo, uma característica do leitor competente é ter uma postura de estratégias sobre a leitura diante do texto (SOLÉ, 2003).

Ler é um processo em perspectiva, ou seja, é previsão de futuro. Se o contato com o texto não permite ao leitor avançar, elaborar hipóteses, solucionar questões, não está ocorrendo a interação com o texto. A leitura significativa é construção e compreensão. Solé (1998) acrescenta que devemos fazer previsões em qualquer tipo e gênero de texto, levando-nos a informações provenientes do próprio texto, o conhecimento sobre a leitura, sobre os textos e o conhecimento de mundo. Se não houver esta previsão, isto implicará a não compreensão nas leituras. O ato da leitura é, antes de tudo, um despertar para o significado de construção que o texto promove na mente do leitor, bem como também a busca de informações pelas inferências implícitas.

A decodificação é um dos procedimentos que utilizamos quando lemos. Solé (1998, p. 53) afirma que:

ler não é decodificar, mas ler é preciso saber decodificar. Aprender a decodificar pressupõe aprender as correspondências que existem entre os sons da linguagem e os signos ou os conjuntos de signos gráficos, as letras e conjuntos de letras que os representam.

Quando não se tem o domínio da leitura, ou seja, quando não se é autônomo no ato de ler, as habilidades de decodificação não são precisas, pois existe a dificuldade de correlacionar o som à grafia, como também há a dificuldade de identificação do código escrito, digo, sua significação.

A leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferências, verificação, etc., sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite constatar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas. A leitura abrangente induz o leitor a selecionar textos que circulam socialmente, principalmente aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Um exemplo claro disso é quando se busca em um jornal aquilo que interessa saber diante de tantas outras informações. No caso da criança que não lê convencionalmente, ela busca selecionar os elementos que já conhece de memória. Hoje em dia, é necessário que o cidadão leitor e aquele que não tem o hábito de leitura tenham condições de compreender o que leem, pois terão que ler também o que não está implícito no texto, ou seja, têm que fazer inferências e checar se essas confirmam, ou se estão de acordo com as exigências do gênero.

A leitura, no seu mais simples conceito, é pronunciar as palavras de um escrito ou impresso e inteirar-se do seu conteúdo para a aquisição de informações. Porém, sabemos que não se restringe somente a isto. Durante o processamento do ato de ler o aluno pode adquirir na mente uma sensibilidade causadora de mudanças de comportamentos e visões que, naturalmente, irão incorporar a conscientização linguística e a capacidade de percepção cognitiva textual. Tal percepção é proveniente do contato com o material escrito feito pelos olhos. Smith (1989) relativiza o poder da visão ao afirmar:

sempre damos importância demasiada aos olhos por enxergarem. Frequentemente seu papel na leitura é supervalorizado. Os olhos não vêem, absolutamente, em um sentido literal. O cérebro determina o que e como vemos. As decisões de percepções do cérebro estão baseadas apenas em parte, na informação colhida pelos olhos, imensamente aumentada pelo conhecimento que o cérebro já possui. Em outras palavras, poderíamos dizer que a gente vê o que a gente sabe.

Dois fatores determinam a leitura: o texto impresso - que é visto pelos olhos - e o conhecimento prévio que o texto traz, que é aquilo que está “por trás dos olhos”. Segundo Smith (1989), um jovem ou um adulto não alfabetizado pode ter as melhores informações a respeito do assunto tratado em um texto, mas, mesmo assim, não será capaz de ler, pois não dispõe dos recursos de decodificação (identificação das palavras, sinais, etc), necessários à leitura. Ele tem conhecimento prévio, mas

não é capaz de desvendar a informação captada pelos olhos. O contrário também ocorre: às vezes o aluno/leitor domina perfeitamente a linguagem escrita, mas lhe falta a familiaridade com o assunto tratado, e assim acaba não conseguindo compreender o texto que tem diante dos olhos.

O conhecimento prévio necessário à leitura, no entanto, não se resume ao conhecimento do assunto tratado pelo texto, envolve também o que se sabe acerca da linguagem e da própria leitura. Saber como os textos se organizam e que características têm, para que servem os títulos, e admitir que não é preciso conhecer todas as palavras para compreender uma mensagem escrita é tão importante para a leitura como ter intimidade com o contexto tratado. O “fácil” de ler tem a ver com tudo isso. Quando vemos que os olhos têm uma função natural, pois os impulsos elétricos determinados pelo cérebro é que formam imagens e decodificações conhecidas de nossa psique, entendemos que a leitura tem processo de aquisição concisa, através das portas de entrada para sua aprendizagem, que não seja precisamente só os olhos, mas o tato e os ouvidos, porque a aquisição da leitura é feita de forma natural, com função mecânica no cérebro humano. Daí a leitura tornar-se uma prática comunicativo-discursiva para todos os indivíduos que formam a sociedade.

A psicologia cognitiva, dentre os estudos, ganhou prestígio depois de 1960, com a corrente que tenta definir o pensamento pelo processamento da informação. Nesta corrente, o cérebro humano é, entre outras coisas, um processador de informações (Mayer, 1981). O que ocorre na mente humana, durante o trabalho da leitura, sempre será objeto de estudo, pois o psicólogo do processamento de informação tem a tarefa de conhecer e definir precisamente os processos mentais que o leitor (sujeito) está usando para resolver um determinado problema, ou seja, na leitura as estratégias estão evidentes para que facilitem a construção de sentidos e significados que conduzem à compreensão. Os teóricos do processamento da informação nos dizem que:

O ser humano é visto como um canal de comunicação com a capacidade para levar a informação proveniente dos órgãos dos sentidos, tais como a vista e a audição e, então, transformar, estocar, recuperar e finalmente, usar essa informação quando for necessário (SAMUELS ; KAMIL, 1984, p. 190).

Essa citação vem esclarecer a questão sobre as portas de entrada da leitura, entendendo que a leitura entra por tais meios (órgãos dos sentidos), onde as informações são armazenadas e processadas para uma continuidade construtiva e

significativa da leitura. Ressalta-se que o sentido “tato”, não incluso na citação também é uma porta de entrada da leitura, uma vez que hoje existe leitura por meio de sinais para deficientes visuais (leitura em Braille). Embora não nos caiba aqui descrever sobre esta particularidade, queremos deixar claro o que vem a ser “as portas de entrada”: é o sentido (órgão) utilizado como meio de assimilação da leitura.

Para Adler e Doren (1974, p.18-19) “... um leitor é melhor do que outro na medida em que é capaz de maior amplitude de atividade durante a leitura.” “(...) ler, é a habilidade de captar toda espécie de construção da melhor maneira possível.” Se as portas de entrada, ditas acima, forem exploradas por quem lê, aluno/leitor, a leitura é ativa e melhor será a recepção do texto. Certamente, ler é uma atividade laboriosa que exige um certo grau de empenho. É um caminho para o desenvolvimento da capacidade de discernimento sobre qualquer tema, sem correr o risco da superficialidade e da inconsistência. O aluno deve ter uma postura ativa diante da leitura para que os resultados sejam satisfatórios, porém torna-se necessário descrever que a “psicanálise” enfatiza que tudo quanto de fato impressionou a nossa mente jamais é esquecido. Essa constatação evidencia a importância da memória, tanto para a vida quanto para leitura.

Vários de nós já tivemos a oportunidade de ler um livro. Será que ficou claro? Entendemos realmente o que é leitura? Ou continuamos com os mesmos vícios anteriores à leitura? Quando ouvimos falar em leitura, logo vem à mente ler um livro, uma revista, um jornal... Será que leitura só se resume a isto? Precisamos entender que o ato de ler vai muito além de uma simples leitura, pois necessitamos ter maior clareza ao analisar obras literárias. Precisamos perceber realmente o que está escrito, fazer leituras críticas, e não apenas leitura de palavras “áudio visuais”, aquelas que estão a sua frente.

Sem querer conceituar ou definir, mas discutir o porquê do ato de ler, vemos que um texto apresenta três níveis de leitura que se relacionam sem hierarquia e ao mesmo tempo. São eles: Sensorial, Emocional, Racional. O Nível Sensorial traduz o primeiro contato com o texto ou situação. O Nível Emocional nos leva à interpretação Subjetiva que o Nível Sensorial nos trouxe, enquanto que o Nível Racional busca a interpretação correta, a objetividade dentro da situação ou texto da leitura. *Todo aluno/leitor que interpreta não mostra a compreensão textual,*

*mas todo aluno/leitor que tem compreensão textual interpreta*⁵, pois Gadamer (1999, p.566) diz que “todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no médium de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é, ao mesmo tempo, a linguagem própria do intérprete”.

Com isso, os níveis (Sensorial, Emocional, Racional) atuam tão naturalmente em quem lê, que se pode inferir que são as partes estruturais da compreensão, pois são mecanismos básicos na construção de sentido do texto, que no próximo capítulo (*Compreensão de Texto na Leitura e seu Processo nos Gêneros Textuais*) enfatizar-se-á esta cognição, dando o nome de Linha Imaginária, onde esta é inconsciente, mas existente no aluno/leitor, para que sua leitura tenha um caminho em direção a sua compreensão (compreensividade). Por isso, dizemos que os Níveis Sensorial, Emocional, Racional são estruturas corpóreas⁶ desta linha, de modo que a qualidade de um bom leitor não só está na sua compreensão, mas também na sua capacidade de absorção do sentido do texto.

2.2 A concepção escolar da leitura

Já vimos que leitura é a junção de decodificação, imagens, cognição e todas as inferências que o ser humano possui, ou adquire durante o ato de ler, além dos questionamentos que ora surgem para que a leitura chegue a uma dimensão de compreensão a que se propõe o texto, ou a sua compreensividade que, a partir de uma dedução percebida por quem lê é o caminho crescente para uma atividade contínua e racional.

Nesta linha, a concepção escolar deve, no mínimo, ser de caráter crescente, ou seja, os métodos adotados para uma leitura devem ter os critérios de tornar o aluno um leitor proeficiente e maduro, e que seu entendimento do processo de leitura não seja só o de armazenar informações, fixação de código escrito, conhecimentos de obras literárias, ou preparação para objetivos definidos, tais como: vestibular e concursos públicos. Não deve ser este o teor conceutivo de leitura na escola SESC (2000). A metodologia para uma concepção fluente de leitura

⁵ Com base na frase citada acima, viemos reafirmar a explicação de Solé (1998, p.71) “das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão. Estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara”.

deveria ser motivada em sala de aula, com as diferentes formas de leituras criativas que existem, desde as mais simples, como ler textos sugeridos pelos livros didáticos, ou textos avulsos, em que o professor trabalhe não só o imaginário, ou as deduções dos alunos, até as mais elaboradas como: solicitar aos alunos uma leitura visual, criar uma história em torno do objeto visto, efetivar trabalhos de leitura com todo tipo e gênero textual em evidência, cultural ou não, exploração da linguagem cotidiana, coloquial, jurídica. Tais atividades criam no aluno a amplitude não só de vocabulário, mas de crescimento compreensivo, e insere em seu mundo de entendimento uma personalidade crítica.

O art. 2º, do título II, da Lei 9394/96 (LDBEB) determina entre vários aspectos que “através da educação escolar ocorra o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania”. Portanto, é dever da escola ter no seu Plano Pedagógico o compromisso com a formação cidadã, pois o que vai fazer do aluno um leitor proeficiente não são as notas altas do boletim, no final de cada trimestre, mas sim, o seu conhecimento de mundo e a capacidade crítica de avaliar esse conhecimento. Lembremos-nos que cognição é a entrada de conhecimentos que são armazenados no subconsciente, e nem sempre as evidências das respostas adquiridas, após a leitura de um determinado texto, demonstram compreensão, ou seja, domínio do texto, da dimensão da palavra, pois compreensão é de uma amplitude contínua (Solé, 1998). Por isso, é necessário termos em mente uma sensibilidade aguçada para formarmos leitores maduros, não só ter a ideia de que o aluno tenha que interpretar o texto e adquirir o entendimento do contexto, ou seja, resumir o entendimento no foco central da mensagem proposta. Sim, isto é importante e necessário, mas a leitura proeficiente é aquela em que o Espírito Empírico do aluno é despertado de maneira que sua visão de mundo não se resume a experiências comuns a todo leitor, ou seja, não fica só no lógico.

A concepção Escolar da Leitura deve ser embasada numa construção linguística permanente, ou seja, o trabalho efetivado em sala de aula deve ser o da capacitação do aluno para o entendimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo. A didática deve ser enfática na decodificação, sintaxe, vocabulário, no monitoramento, às inferências no trabalho de representação mental que deve ser rico em imaginação. Todo processo pedagógico deve ser direcionado à criação de

⁶ Grifo meu criado para explicar sensação, emoção e razão

uma estrutura objetiva de formação vasta, numa dimensão contínua, para que o aluno possua proeficiência, não só para ler, mas para interagir, argumentar, criar, discordar. Tendo o educando acesso a uma metodologia abrangente, de sólido ensino; e a escola, a visão e o compromisso com o ser humano, teremos cidadãos com personalidade pensante e capaz de viver numa sociedade que está em constante transformação.

Esquema demonstrativo dos propósitos da leitura:

Propósitos da leitura

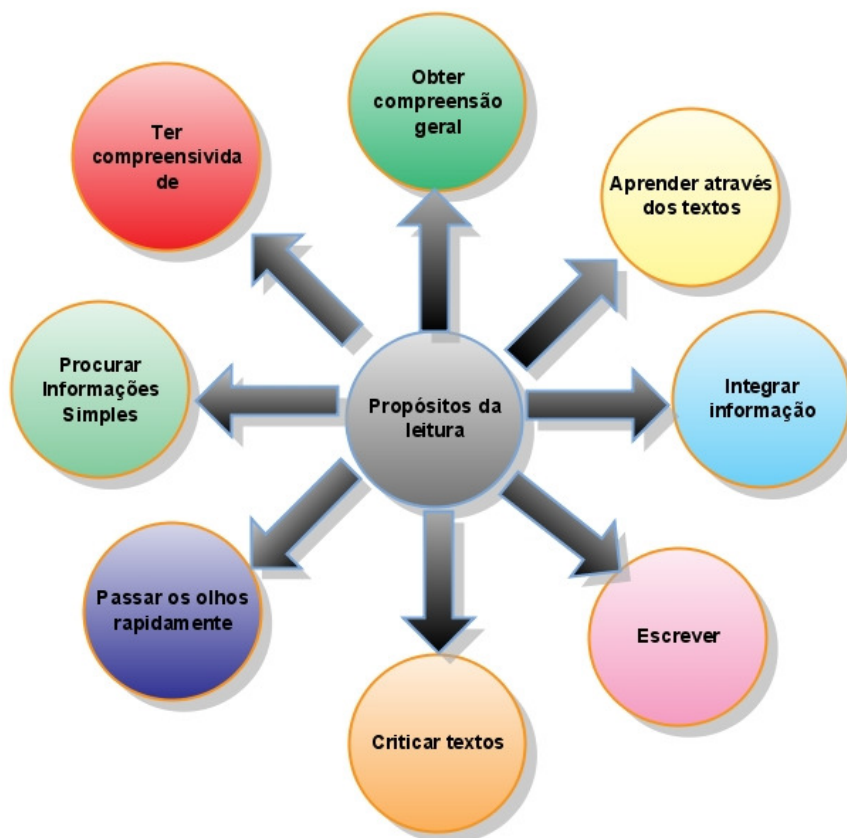


Gráfico 1: Propósitos de leitura, exceção do termo compreensividade (baseado em GRABE ; STOLLER, 2002).

Em relação aos propósitos da leitura, Grabe e Stoller (2002) definem que temos números iniciais de decisões para serem feitas, visto que, quando as tomamos geralmente é de forma inconsciente e rápida. Por exemplo: as ações citadas no gráfico. Os autores dividem o processo que leva à compreensão global de um texto de duas formas: o primeiro se refere ao acesso lexical, onde o reconhecimento do significado da palavra é fundamental, levando a uma formação

semântica das informações do texto e trabalhando com a ativação da nossa memória (linguístico). O segundo é construído através da interpretação das idéias representadas pelo texto, onde estabelecemos os propósitos da leitura, acionamos o nosso conhecimento prévio, monitoramos as informações (controle) em relação ao texto e avaliamos as informações lidas (cognitivo).

2.3 Processamento cognitivo e linguístico

Existem vários meios por que podemos adquirir conhecimentos e através deles criar outros. Em tudo na vida, fazemos uso da linguagem, seja em pensar, raciocinar, imaginar, contar e em quase todos os verbos existe a ação da linguagem, ou seja, quando nos expressamos desta forma entendemos que existe “fala e escrita” em movimento abstrato e concreto. O abstrato é que funciona na mente com construção e sentido linguístico e cognitivo, bem como o concreto, que é expresso na oralização, na escrita e nas várias formas de expressão existentes no mundo (arte, música, poesia, etc).

Esse sentido construtivo é que forma o caminho para uma compreensão. Queremos dar ênfase à interpretação obtida pela leitura textual e não pela leitura feita das formas expressivas mencionadas acima. A cognição vem mediante experiência de vida e seu aperfeiçoamento linguístico, que está entre o ciclo social e a prática em sala de aula. Spinillo (2008, p.15) nos diz que “três perspectivas caracterizam os estudos sobre compreensão de textos: uma de natureza teórica, outra empírica e outra educacional”. Esta citação explica a indissociação da cognição do linguístico como resultado para obter-se compreensão. Nesta dissertação já se descreveu que a leitura produz entre o leitor e o texto uma inter-relação. Mediante este “relacionamento” ocorrem trocas de informações que vão somando e tendo uma construção de sentido, e como parte íntima da cognição estão as inferências, que é aquilo que lemos, mas não está escrito.

O texto possui uma posição de destaque, e dentro dele estão inseridas a especialidade da construção cognitiva e sua integração com o meio linguístico, isto é, uma comunicação constante e de caráter construtivo. Marcuschi e Dionísio (2004, p.13) enfatizam que:

toda a atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras

áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita. Assim, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico. Mas toda nossa atividade discursiva situa-se, grosso modo, no contexto da fala ou da escrita.

Observando a citação podemos perceber o que ocorre como trabalho custoso para a mente humana, pois as formas de reações possuem caminhos diferentes: as atividades discursivas dos outros podem ser introduzidas diretamente no contexto do enunciado. Podem ser inseridas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como expressão de enunciados plenos, bem como palavras isoladas podem conservar a sua maneira alheia, mas não podem ser reacentuadas (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc). As atividades discursivas dos outros podem ser recontadas com uma variação de escala de reassimilação. Podemos simplesmente ter base nelas como um intermediário que conhecemos (inferências), podemos pressupô-las em silêncio, a atitude de resposta pode espelhar-se somente na expressão do próprio texto, na escolha de meios linguísticos e entonações determinadas não pelo objeto do próprio texto, mas pela mensagem do outro sobre o mesmo objeto.

O processo de cognição mais linguística para um entendimento compreensivo também é dialético, por ter na leitura envolvido todos os fatores estruturais das estratégias de leitura. A função de cada uma deles é usada pelo leitor inconscientemente, haja vista que não é prática pedagógica em sala de aula. Daí a importância de seu ensino. Para Solé (p.70) “se as estratégias de leitura são procedimentos, e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos”. Havendo esta contribuição, haverá uma facilidade de integrar as informações veiculadas no texto e todo entendimento obtido da inter-relação entre o leitor e a mensagem textual possui uma coerência de compreensão. Portanto, para Spinillo, tanto o conhecimento linguístico como o conhecimento cognitivo devem ser utilizados na leitura para haver compreensão textual.

A aquisição do conhecimento do ponto de vista psicológico da leitura é muito importante, pois alerta seguramente contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de habilidades adequadas para o trabalho de compreensão dos textos. Tal conhecimento existe um cuidado para que não ocorra obstáculos à compreensão, provenientes de características do texto, e que podem tornar

difícil o processamento. “Os textos do livro didático exemplificam muito bem os aspectos dificultadores do processamento” (KLEIMAN, 1997, p. 31). Para a autora, o processamento cognitivo está ligado à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Essa visão engloba também os aspectos socioculturais da leitura, ou seja, a capacidade de letramento do leitor, pois é desde identificação das letras até o uso do conhecimento guardado na memória.

A partir do processamento da informação, que se inicia pelo contato do material linguístico, é onde dá-se evidência pelo movimento dos olhos, através dos quais percepção do material escrito é captada e enviada a uma memória de trabalho que possui uma organização significativa, e esta trabalha com uma memória intermediária, onde estão conhecimentos relevantes para a compreensão textual e que é de fácil acesso, pois todo conhecimento estaria organizado na nossa memória de longo prazo também chamada de memória profunda (KLEIMAN, 1997).

Cada percepção é individual, pois tanto esta como as reações são diferentes em cada pessoa, não temos igualdade comportamental diante de imagens ou quadros. O que é semelhante na percepção do texto, através dos olhos, é o tipo de trabalho usado para compreender o objeto. Sabemos que os olhos são importantes no ato da leitura, e seu movimento possui uma nomenclatura chamada “movimento sacádico”, onde a fixação do olhar num determinado lugar do texto e seu pulo é o movimento feito para assimilação do conteúdo textual, pois eficientemente um leitor não lê palavra por palavra e sim o conjunto. Também sabemos que o cérebro controla tais movimentos e, dependendo do material textual, lemos com certa velocidade ou não; claro que num material de fácil assimilação temos uma velocidade, e em grau difícil haverá uma certa diminuição desta velocidade. Durante o movimento fixo enxergamos com nitidez, porém no movimento sacádico há uma redução. Durante anos, teve-se a evidência de que a percepção através do movimento não era feita; hoje, temos a visão periférica, embora com certa diminuição, pois não permitem ao leitor enxergar claramente as palavras que ocorrem em cada fixação.

Essa explicação, segundo Kleiman, dá margem para dizer que do ponto de vista cognitivo a leitura é inferida e adivinhada, pois durante a leitura se faz o reconhecimento familiar das palavras, do assunto tratado no texto, autor, etc. Daí, temos pistas que nos conduzem aos nossos objetivos e facilitam a construção de

sentidos e significados para um entendimento compreensivo. A memória de trabalho é ativada pela rapidez do movimento dos olhos para que haja interpretação das frases, sílabas, palavras e construa proposição com significado. “A memória de trabalho pode ser concebida como a capacidade do leitor para estocar o material que está entrando mediante a percepção e para agrupá-lo em unidades significativas com base no seu conhecimento da língua” (KLEIMAN, 1997, p. 34). A interpretação, as informações lidas e armazenadas, o sentido construído formam um processo de agrupamento que é chamado por Kleiman de fatiamento.

A memória possui seu limite e trabalha organizadamente com as unidades fatiadas que possuem significação, podendo ser uma palavra, sílaba ou até mesmo uma letra, desde que seja significativa, que na memória tenha entendimento e que possamos manter e processar ao mesmo tempo. Kleiman (1997, p. 35) exemplifica que:

o[[SN as estruturas mais complexas SN] 1 fatia⁷

sv[são aquelas que [o 1 fatia

Foram analisadas nos últimos meses o] sv]o] 1 fatia

Veja que cada frase corresponde a uma unidade significativa. Se for conhecida do leitor as palavras dentro de sua estrutura cognitiva, a assimilação fará construção do sentido e terá significação do agrupamento das frases. Não havendo entendimento por parte do leitor, de alguma palavra, será uma evidência de que não conseguiu depreender a proposição ou as proposições, pois o leitor proeficiente consegue, com habilidades de leitura, fazer suas inferências, fechará o ciclo significativo e continuará a leitura, dando procedimento aos outros materiais a serem processados.

a relevância desses aspectos do processamento para o desenvolvimento de estratégias flexíveis de leitura é clara. No início a leitura será muito mais difícil para o leitor e por isso ela fica quase que limitada à decodificação, se o professor não tornar a atividade comunicativa, fazendo comentários, perguntas, enfim, fugindo da forma, já saliente demais devido às dificuldades iniciais do leitor, e focalizando o sentido (KLEIMAN, 1997, p. 35).

⁷ Significado dos símbolos usados:

O = oração,

SN = Sintagma Nominal (isto é, um constituinte gramatical que tem como núcleo um nome e pode ter a função de sujeito, objeto)

SV = Sintagma Verbal (um tipo de constituinte que tem como núcleo um verbo e que corresponde ao predicado).

O processamento cognitivo e linguístico para compreender um trabalho é necessário para perceber as reações concretas do aluno/leitor no ato interativo da leitura, porque corresponde ao uso de estratégias que são utilizadas e advém de meios socioculturais, pragmáticos, gráficos e linguísticos e as necessidades do leitor são claras no seu conhecimento de mundo até o nível de decodificação da palavra, que envolve também os processos de leitura, Top-Dow (descendente) e Botton-UP (ascendente), onde, com um ponto escrito aleatório, ativam outros conhecimentos.

Um aluno/leitor iniciante utiliza-se da leitura ascendente, pois decifra a palavra ou a letra escrita que é antes do seu conhecimento semântico, enciclopédico, objetivo. Mas sua compreensão é arriscada, é mais para compreensividade (que será tratado no capítulo da compreensão). Embora o conhecimento seja de essencialidade, a ação pedagógica do professor deve ser dialógica com argumentos para que o aluno obtenha êxito. O aluno/leitor deve ter reconhecimento instantâneo das palavras, pois lendo sílaba por sílaba apresentará dificuldades para lembrar o início da frase. Quando a palavra lida é de fácil reconhecimento a leitura prossegue e ele faz interpretações, ou seja, constrói significados e adquire, no decorrer da leitura, o caminho estratégico para compreensão textual.

2.4 Estratégias de leitura

Ao lermos um texto ou um enunciado, cria-se uma comunicação entre o leitor e o texto, pois essa interação é uma aquisição de informações, traz lembranças de algo, ou seja, confirmações do que o leitor já tinha em sua mente ou não. Estas características, que ocorrem durante a leitura, existem de forma consciente e inconsciente, pois são ações subjetivas do leitor. Estes são os procedimentos que utilizamos para que haja uma compreensão do que lemos. Eles são necessários ao ato da leitura e são automáticos, mesmo que não tenhamos conhecimento do seu uso e métodos. Solé (1998, p.69), seguindo a visão que Valls Frisou (1990), afirma que:

a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos.

Quando lemos, construímos uma direção no texto que facilite o controle da contextualização e este controle é um componente vivo na utilização das estratégias, pois no decorrer da leitura estamos avaliando cada informação e processando de maneira somatória e com objetivos funcionais de esclarecimentos que o texto propõe. Neste caminho de leitura, podemos modificar os processos estratégicos se houver necessidade de assim o fazer. As estratégias são um procedimento de condução para a compreensão.

Um procedimento com frequência chamado também de regra, técnica método, destreza ou habilidade é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta (COLL, 1987, p. 89 *apud* SOLÉ, 1998, p.68).

Tendo esta ideia de modo técnico, entendemos, ou melhor, podemos dizer que as estratégias deveriam ser ensinadas como metodologia para uma forma didática e prática em sala de aula (Solé, 1998). As estratégias implícitas no leitor são, naturalmente, uma forma de associação do cognitivo e do linguístico que, de uma forma coerente pela escrita do texto terá como resultado uma compreensão satisfatória.

O ensino das estratégias deve permitir um planejamento de atividades durante a leitura geral do aluno, para que sua linha de raciocínio localize, comprove e faça uma revisão dos objetivos do texto e de seu crescimento pessoal. Deve ainda dar ênfase à necessidade do ensino das estratégias de leitura, pois é um meio de criar leitores ativos e capazes de construir seus próprios significados, tendo a capacidade de utilizá-los de forma inteligente e própria. Isso ocorre com os conteúdos e devem ser praticadas no ensino (SOLÉ, 1998).

A prática de sala de aula irá funcionar como motivação para uma leitura mais eficiente, pois na elaboração dos métodos de ensino dar-se-á enfoque às formas e caminhos criativos que proporcionem ao aluno uma espontaneidade de participação nos questionamentos da leitura, à monitoração dos conteúdos, pois o professor irá perceber a necessidade de ser proeficiente. Solé (1998, p.78) exemplifica a visão de Baumann (1990, p. 141) que retrata a eficácia do professor:

(...) quando há ensino direto, dedica-se tempo suficiente à leitura, os professores aceitam sua responsabilidade no processo dos alunos e esperam que estes aprendam. Os professores conhecem os objetivos de suas aulas e são capazes, de expô-los claramente aos alunos. A atmosfera é séria e organizada, mas ao mesmo tempo cálida, relaxada e solidária (...)

Enfocaremos também as estratégias de leitura como facilitadoras para a compreensão textual, em que os aspectos cognitivos e linguísticos são relevantes na interação leitor/texto. Todo texto é analisável no discurso do autor perante o mundo. Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Goodman (1987, p.19) afirma que:

em todas as línguas os leitores devem utilizar os mesmos índices psicolinguísticos e as mesmas estratégias. Devem selecionar, predizer, inferir, confirmar e corrigir. Devem passar através dos mesmos ciclos ótico, perceptivo, sintático e semântico.

Tal observação, feita por Goodman, nos diz que os leitores constroem seu significado pelo trabalho que se faz no uso das estratégias de leitura. Elas têm seu papel de serem partes integrantes na construção e elaboração de sentidos. Nesta mesma linha de entendimento, Ferreiro (1988) diz que a leitura possui um trabalho feito em ciclos sintáticos, pois cada ciclo possui uma significação e que, somados, prosseguem para um resultado de compreensão. Ferreiro ainda acrescenta que o ciclo *“é uma sondagem e pode não ser completado se o leitor for diretamente ao encontro do significado”* (p.18).

Quando o leitor sente dificuldade, ele passa a atentar com cuidado as palavras, letras, frases, pois antes seu objetivo é adquirir sentido do texto. Para concordar com a citação de Goodman, descrevemos a fala de Ferreiro (1988, p.18) que diz: *“podemos pensar na leitura como sendo composta de quatro ciclos, começando com um ciclo ótico, que passa a um ciclo perceptual, daí a um ciclo gramatical, e termina, finalmente, com um ciclo de significado”*.

A leitura é de caráter humano, e cada leitor com inteligência própria adquire a forma de como interagir, através do comando do cérebro, que controla e dirige a construção do que se deseja encontrar. Podemos conceituar as estratégias de leitura para que tenhamos ideias de sua estrutura e trabalho, porém, antes é preciso entender que aqui, estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações (FERREIRO, 1988).

As estratégias básicas de leitura são: seleção, antecipação, inferência e verificação. Podemos conceituar as estratégias para que tenhamos ideia de sua estrutura e processo. Solé (1998, p. 41) diz que:

a questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis

pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê.

2.4.1 Estratégia de seleção

Esta permite ao leitor ler apenas o que é de seu interesse, dispensando detalhes. É como se nosso cérebro tivesse “um filtro” que selecionasse apenas o que nos interessa no momento (SOLIGO, 2000).

Solé (1998, p.30) confirma que “o leitor faz a síntese da parte mais interessante do texto para os objetivos que determina a leitura”. Esta estratégia é um procedimento de controle “consciente”, pois o leitor reconhece por sua capacidade de decodificação o caminho que a leitura perfaz. No ato da leitura, em que há um processo construtivo de sentido, esta relação forma-se de certa maneira consciente para o leitor, pois também está implícito. Para reafirmar, citamos Marcuschi, 1996, p. 79: *“o resumo é uma seleção de elementos textuais a partir de um certo interesse”*. Neste momento, o aluno/leitor desenvolve seu entendimento escrevendo ou falando aquilo que lhe chamou atenção.

Para Silveira (2005), a estratégia de seleção é a habilidade de selecionar apenas os índices que são relevantes à sua compreensão e propósito. Como também Silva (2002) afirma que a estratégia de seleção é escolher apenas os aspectos mais relevantes apoiando-se no esquema que possui sobre o tipo de texto, de acordo com suas características e significado. Queremos ainda endossar que tanto Ferreiro como Silveira concordam com Goodman (1987, p.17) quando afirma: *“se os leitores utilizassem todos os índices disponíveis, o aparelho perceptivo ficaria sobrecarregado com informações desnecessárias, inúteis e irrelevantes”*.

Já descrevemos que o leitor tem interesse na construção de significados e esta estratégia se atem às características que cada aluno/leitor ache relevante para si, e não é igual em todos; é uma ação subjetiva que se faz mediante a leitura do texto.

2.4.2 Estratégia de antecipação

Pela estratégia de antecipação é possível adivinhar o que ainda está por vir, com base em conhecimentos prévios, informações implícitas ou suposições. O gênero, o autor, o título, o vocabulário e muitos outros índices nos informam sobre

o que é possível encontrarmos num texto. Ao levantarmos hipóteses com os alunos sobre estes índices, estaremos tornando consciente tal estratégia (SOLIGO, 2000).

Essa estratégia é uma das maneiras que utilizamos como recurso na ajuda do caminho para a compreensão. Sua utilidade tem como característica a busca de ordem das coisas que são vivenciadas. É uma leitura de esquema. Ainda podemos acrescentar que permeia também pelo conteúdo e a estrutura textual, com isso, facilita aos leitores a construção de uma lógica, de uma forma explicativa de seu entendimento da história, como também a organização de uma oração bem estruturada. Podemos incluir nesta explicação o que diz Goodman (1987, *apud* SILVA, 2002, p.93): “os leitores utilizam todo seu conhecimento disponível e seus esquemas para predizer o que virá no texto e qual será seu significado”. Quando percebemos a estratégia de antecipação junto com a estratégia de seleção verificamos que pode ocorrer uma rapidez e uma produção de eficiência da leitura, visto que nenhum leitor poderia trabalhar com muitas informações de modo plenamente satisfatório, se tivesse de processar todo o conteúdo dessas informações.

Solé (1998) acrescenta que a estratégia de antecipação ativa e aporta à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. É facilitadora da forma de obter rapidamente uma informação específica acerca do conteúdo textual. Ainda acrescentamos que dois fatores são decorrentes do uso desta estratégia; o primeiro é como o leitor faz uso dos esquemas ao buscar compreender a ordem das coisas que vivencia, e o segundo refere-se ao assunto e à estrutura recorrente do texto, pois o leitor pode utilizar a estratégia de antecipação, também chamada de predição, em relação ao final de uma história, à lógica de uma explicação, à estrutura de uma oração composta e ao final de uma palavra (SILVA, 2002).

A forma como lemos é um diferencial para a construção de significados. Todas as informações, no ato da leitura, estarão sendo processados com uma lógica de organização, e esta estratégia é um meio auxiliar de ordenar todo conhecimento disponível para uma significação da leitura feita do texto.

2.4.3 Estratégia de inferência

Permite captar as informações implícitas. É tudo aquilo que “lemos” sem estar escrito. Podem ser adivinhações baseadas em pistas dadas pelo próprio texto ou baseadas em seu conhecimento de mundo. Podemos inferir sobre o conteúdo de um texto, sobre as intenções do autor ou até mesmo sobre a significação de uma palavra. O importante é observar o contexto e as pistas deixadas pelo autor (SOLIGO, 2000).

Portanto a inferência é uma estratégia de leitura básica, pois através dela o aluno/leitor complementa a informação disponível, utilizando-se dos conhecimentos conceituais e linguísticos, bem como dos esquemas que possui.

É possível ao leitor inferir tanto a informação textual explícita quanto a implícita, ou seja, a inferência é utilizada quando se quer saber a respeito do antecedente de um pronome, sobre a relação entre caracteres, sobre as preferências do autor ou até mesmo sobre uma palavra que apareceu no texto com erro de imprensa (SILVA, 2002, p.94).

Essa citação nos orienta de maneira clara como se processa a estratégia de leitura, pois os leitores, ao utilizá-la, leem o que não está escrito no texto, mediante pistas e adivinhações dados pelo próprio texto. Para concordar, Ferreiro (1988, p.17) define igualmente, conforme a citação acima, e ainda acrescenta ao afirmar: “como a seleção, as predições e as inferências são estratégias básicas de leitura, os leitores estão constantemente controlando sua própria leitura para assegurar-se de que tenha sentido”. Observamos que as estratégias utilizadas no ato da leitura fazem parte da construção do sentido que os leitores têm do texto, os leitores aprendem a ler através do autocontrole de sua própria leitura. Acrescentamos ainda, que não vivemos isolados no mundo, mas em sociedade. É importante para a compreensão textual, o contexto social, ideológico, político, religioso, etc., em que vivemos, e dentro desta vivência, trazemos para a leitura, através da inferência, o entendimento do texto. Marcuschi diz que “a inferência é aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas” (1996, p.74). Esta estratégia no trabalho de compreensão, proveniente de informações textuais que o (autor ou falante, nos dá no seu discurso) e não-textuais (nós, leitores, colocamos no texto, fazem parte de nossos conhecimentos, da situação em que o texto é

produzido) é que também estabelece a construção de sentidos, pois inferimos conteúdos que são cognitivos e linguísticos.

A inferência dá ao leitor condições de complementar a informação que está disponível, pois através da utilização dos conhecimentos de conceitos linguísticos, como também da organização que possui, o leitor consegue inferir as informações explícitas e implícitas do conteúdo textual. Segundo Goodman, (apud Silva 2002, p. 94), “a inferência é tão utilizada que, muitas vezes, o leitor não consegue recordar exatamente se um determinado aspecto do texto estava explícito ou implícito”. Daí o processo da leitura ser considerado um ciclo sintático que, segundo Ferreiro, (1988, p. 19) “*o uso de estratégias de predição e de inferência*” é necessário para chegar à compreensão. Ainda podemos acrescentar que, segundo Solé (1998, p. 119):

a inferência de previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências pelo leitor.

Dá-se a entender que ambas estratégias são inseparáveis, e, a partir do momento em trazemos o conhecimento de mundo, nossa cognição leva a antecipar o entendimento do texto.

2.4.4 Estratégias de verificação

Tornam possível o monitoramento das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. O leitor maduro utiliza todas as estratégias de leitura, mais ou menos simultaneamente, sem ter consciência disso.

Ao processar o texto, o leitor recupera a intenção do autor, apoiado nos elementos extralinguísticos (conhecimento prévio, objetivos e formulação de hipóteses e nos elementos linguísticos (micro e macroestrutura) (Soligo, 2000). Esse tipo de checagem, para confirmar ou não a compreensão, é inerente à leitura. Segundo artigo publicado no Sesc-PE (2008, p. 72),

utilizamos todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso. Só nos damos conta do que estamos fazendo se formos analisar com cuidado nosso processo de leitura como estamos fazendo ao longo deste texto.

Esta estratégia permite, por sua estrutura, condicionar o leitor a ter uma compreensão textual, no momento em que utiliza a estratégia de verificação no processo da leitura. Ao selecionar uma determinada estratégia, o aluno/leitor pode ou não ser bem-sucedido em sua leitura, pois nem sempre o uso de determinada estratégia é satisfatória para a obtenção da compreensão. Nesse caso, ao perceber que a estratégia escolhida conscientemente torna-se um atrapalho, cabe ao aluno/leitor recorrer a outras estratégias, mais adequadas para a realização de seus propósitos de leitura do texto (SILVA, 2002).

Esta estratégia é chamada por Ferreiro (1988) de autocorreção e serve para uma reconsideração das informações que foram assimiladas ou conseguiram mais informações, por ocasião de não poder confirmar a suas expectativas. Dá idéia de alternativa e escolhas para voltar a partes anteriores do texto. “A autocorreção (verificação) é também uma forma de aprendizagem, já que é uma resposta a um ponto de desequilíbrio no processo de leitura” (FERREIRO, 1988, p.18).

Entendemos que a verificação é uma forma de agrupar todas as demais estratégias de leitura, e sua utilização é caracterizada pelo uso de estratégias cognitivas (inconsciente) e as metacognitivas (consciente), pois o leitor consegue ter controle. As estratégias de leitura são classificadas em cognitivas e metacognitivas. “A metacognitiva seria aquelas operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 1997, p.50). Esta subdivisão das estratégias nos ensina a visão de Kleiman que a metacognição é uma operação de correção. Assim, quando surge durante o trabalho de leitura algo que o leitor não consegue entender ou assimilar, então este efetua algum procedimento para que objetivamente controle o seu entendimento.

Para Kleiman (1997, p. 50), “as estratégias cognitivas seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura”. Esta subdivisão da estratégia é o trabalho que todo leitor executa quando lê um texto. São automáticas e implícitas. Não seria possível, para a maioria dos falantes, a explicação de como está sendo feito o seu entendimento do texto, haja vista que as estratégias de leitura não são matérias dadas nas escolas, pois se assim fosse, teríamos uma modelagem e o desenvolvimento de habilidades para uma abordagem do texto.

Queremos ainda dizer que a leitura é uma atividade complexa, onde “ler é compreender” (SILVEIRA, 2005, p. 20). Com isso, obviamente, entende-se que a leitura exige do leitor uma postura estratégica, pois esta é uma ação mental. Para Silveira (2005), as estratégias de leitura podem ser: de natureza interna, portanto, de difícil observação e controle; de caráter cognitivo por excelência, portanto, cognitiva (inconsciente); de natureza mais externa, também chamada de metacognitivas, que são, por sua vez, mais fáceis de serem observadas e controladas, exigindo do leitor um monitoramento consciente (SILVEIRA, 2005, p.21). Tanto Kleiman como Silveira entendem o papel das estratégias de leitura como essenciais para compreensão textual e suas afirmações orientam que os leitores fazem uso destas operações com frequência, de modo que a construção de sentidos e significados torna-se evidente na compreensão.

Sabemos que as estratégias existem inconscientemente como ação abstrata na mente humana, e consciente, quando o leitor detecta um problema e toma uma atitude de correção para solucionar e dar sentido significativo a sua construção. A inter-relação criada entre leitor-texto cria uma mudança de atitude, comportamento, pois o leitor logo executa uma forma de adquirir meios para que sua compreensão textual seja efetivada. Com isso, Solé (1998, p. 89) confirma que “muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura, portanto as estratégias de leituras devem estar presentes ao longo de toda a atividade”.

3 COMPREENSÃO DE TEXTOS

A cognição é fruto da linguística

3.1 *Compreensão de texto na leitura e seu processo nos gêneros textuais*

O processo da compreensão, nos seres humanos, é fruto da aquisição de conhecimentos. E, nesse processo, a aprendizagem acresce a intelectualidade. A compreensão torna-se clara, na mente, quando as estratégias de leitura, implícitas no modo de raciocínio, trazem entendimento ao leitor. Isso demonstra que o contexto do material lido é fundamental, pois cria-se uma linha imaginária (estrutura) para representar um monitoramento (controle).

A compreensão que ocorre a partir da leitura de um texto, pelos processos estratégicos, é muito particular em cada indivíduo. Os critérios adotados por quem lê são subjetivos, e só através da oralização ou da produção escrita é que podemos inferir que o aluno/leitor adquiriu certo entendimento. Os critérios das estratégias de leitura que estão implícitos nem sempre facilitam o diagnóstico, pois se o leitor tiver dificuldade na escrita ou na oralização não demonstrará as estratégias utilizadas. Porém, haverá registro do que se leu. No trabalho de compreensão do texto, a leitura é um ato natural. Sendo assim, o entendimento em cada aluno tem um tempo. Não se pode esperar a assimilação instantânea. A capacidade de assimilação e armazenamento de informações no cérebro humano é de estrutura natural, igualitária em todos os humanos (letrados), mas sua ação de resposta vista na compreensão é diferente em cada aluno/leitor, pois os critérios seletivos das estratégias de leitura, inerentes a cada aluno, são fatores determinantes para um entendimento textual.

O gênero textual nem sempre é consciente do leitor, mas pode estar implícito. No entanto, é próprio do aluno/leitor questionamentos, de modo que podemos dizer que as inferências estratégicas são processos que vão acontecer quando se lê um texto. Embora o leitor não conheça determinado gênero, ao ler o texto ele pode identificar as características contidas no mesmo, levando à compreensividade textual⁸ ou à compreensão textual. As inferências são veias

⁸ Grifo meu, criado para caracterizar parte de um todo, elementos para uma compreensão textual. Solé (1998 p.99), diz que: “é compreensível que se avaliem se realmente houve compreensão (...)”,

estratégicas de leitura comuns aos alunos/leitores, dentro da realidade social de cada um. O meio cultural e educacional em que este está inserido é o caminho mais próximo para uma compreensão satisfatória. Um dos princípios coerentes de uma compreensão no aluno é a retidão das ações praticadas no dia a dia, ou seja, ao “interpretar” o texto, processando as informações, ele expressa com noção objetiva o seu entendimento e não deixa vaga e imprecisa a sua oralização. Podemos ter diferença de resultados na forma escrita expressa, mas a capacidade de deduzir está implícita e esta é uma linha de compreensão muito individual e particular em cada processo de leitura nos alunos. Quando falamos que a compreensão de um texto é natural, temos que lembrar que as portas de entrada da leitura são provenientes de três principais sentidos do corpo humano: a visão, a audição e o tato. Esses são imprescindíveis para que tal processo natural, sobre o qual estamos dissertando, seja evidente à compreensão. Antes da interação leitor-texto ocorre este mecanismo, embora seja instantânea a captação de informações do leitor, mas a aquisição da compreensão depende do preparo aluno/leitor. Temos que levar em conta também este fator para que, comprovadamente, possamos entender o caminho que percorre a construção de sentidos. Uma fala que pode corroborar com o que se deseja externar é a de Goodman (1987, p.498):

A leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem. A leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar poucas, porém produtivas pistas necessárias para dar solução correta a adivinhações desde a primeira tentativa. A habilidade de antecipar o que ainda não foi lido é vital na leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral.

A citação acima expressa um entendimento compreensivo, pois tanto ler como ouvir resultam, após a leitura, numa capacidade de entendimento intelectual pois nas respostas do aluno/leitor estão implícitas as estratégias. Quando compreendemos, refletimos características abstratas que não podemos medir. As estratégias racionais nos alunos/leitores são basicamente iguais. Os gêneros textuais possuem palavras, frases e escritos que, independente do gênero, são comuns estarem no texto. Mas, se neste houver vocabulários não comuns ao ciclo

não se tem certeza de que, mediante uma série de perguntas/respostas, possa se avaliar de fato a compreensão do leitor. Algumas pesquisas (RAPHAEL, 1982; WINOGRAD; PEARSON, 1980) mostram que é possível responder a perguntas sobre um texto sem tê-lo compreendido globalmente. Com esta explicação venho enfatizar o termo “compreensividade textual”.

de vivência social do aluno, o que poderá ocorrer é a ausência de estratégias. Se o texto não fornece informações que são conhecidas de sua realidade social, intelectual e educacional, o resultado da incompreensão é ausência de visão de mundo, estrutura educacional escolar sem critérios e incoerente com a realidade sócio-político-cultural.

Os gêneros textuais, na visão dos autores que pesquisamos, estão ligados a esta pesquisa como forma material (texto) do trabalho que foi feito, onde percebemos as evidências de compreensão dos alunos (EJA). Marcuschi (2005, p. 126) que diz: *“na verdade, a principal força motriz para o reconhecimento de um gênero é sua função sociocomunicativa, e não necessariamente seu formato”*. Ele ainda descreve a ideia dos teóricos Berkenkotter e Huckin (1995, p.7)

o nosso conhecimento de gêneros é derivado e encaixado em nossa participação nas atividades comunicativas diárias e profissionais. Como tal, o conhecimento de gênero é uma forma de “cognição situada” que continua a se desenvolver enquanto participamos nas atividades de uma cultura.

Se observamos a ideia de que gênero textual é toda atividade da língua, seja ela oral ou escrita, que se realiza num contexto social, praticado no cotidiano das pessoas e que nele estão presentes as marcas de interação sócio comunicativa, os aspectos formais de regra podem ser chamados de formas de textos, como: modo de escrever, a saber: as formas narrativa, dissertativa e descritiva, que estas, podemos dizer, tangem, ao aspecto estético formal do gênero textual. Koch (2004, p. 165), explica que:

o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos, escritos ou orais.

Logo, o trabalho que se executa na sala de aula, consiste em ações que farão o aluno não só produzir, ler, interpretar, memorizar, mas também compreender os enunciados e suas formas orais ou escritas, ou melhor, o texto. Tanto para Koch (2004) quanto para Marcuschi (2005), os gêneros textuais são a forma sociocomunicativa, independente da modalidade, seja ela escrita ou oral.

Gêneros constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de interação social (diálogo, telefonema, bilhete, carta, conversação face a face etc.). Já a aquisição dos gêneros secundários, por serem relacionados a outras esferas, públicas e mais complexas, de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita e

apresentando formas composicionais mais complexas, depende, normalmente, de uma instrução formal (KOCH, 2004, p. 166).

Nessa citação, vemos a apresentação dos tipos de gêneros e suas formas discursivas de evidências caracterizadas pela manifestação social em vários contextos. A realidade textual que, nesta pesquisa se insere, é também, segundo o que afirma Beugrande (1997, p. 10), Marcuschi (2002b, p. 9), “como um evento comunicativo (um acontecimento) em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Os textos que foram trabalhados nesta pesquisa têm toda essa característica descrita pelos teóricos acima mencionados. Marcuschi diz que “o gênero textual aula expositiva e consideremos como as modalidades orais e escritas, se articulam nele” (2005, p. 128).

As aulas ministradas pelos professores e seus métodos de ensino em sala de aula, bem como as conversas entre alunos e todo trabalho executado, também são um gênero textual. O dia a dia do aluno e das pessoas, o contato com várias informações, as conversas aleatórias, enfim os diversos textos tanto orais e escritos são gêneros textuais. Assim como nos descreve Marcuschi (2005, p.131):

as atividades diárias de um adolescente se materializam em recados, avisos, conversas, fofocas, piadas, bilhetes, telefonemas, listas de compras, diários, formulário para solicitar carteira de estudante, letreiros de cinema, outdoors, cardápio de lanchonete, notícias, manchetes, entrevistas, novelas, filmes, horóscopos, cartazes de vitrine, rótulos de alimentos, gibis, livros, etc. Essa lista diz respeito a gêneros de textos que circulam fora da escola e integram a vida diária de um jovem, entre outras pessoas. A relação do aluno com esses textos se dá enquanto autor e leitor tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Com as diversas situações que foram descritas acima, com realidades e cenários diferentes, entendemos que temos maneiras diversas de interação linguística e cognitiva, por isso o aluno deve ter acesso a uma literatura variada que lhe proporcionará uma personalidade argumentativa constante. Embora o termo gênero, durante muitas décadas, tenha sido associado aos estudos literários, daí, talvez, a temática, nos estudos linguísticos para o uso das expressões tipologia textual ou tipo textual empregadas no lugar de gênero textual, considerado mais tênue. Apesar dos estudos linguísticos, o que observamos é baseado na definição de Marcuschi (2003, p.19-36), pois ele percebe os gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades

de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Além disso, os gêneros são definidos basicamente por seus propósitos (funções, intenções, interesses) e não por suas formas. Contudo, o próprio autor lembra que, embora os gêneros caracterizem-se mais por “aspectos sociocomunicativos e funcionais”, isso não significa desprezar “o poder organizador das formas composicionais dos gêneros”. Sabemos que a diversidade de gêneros é imensa, porque são muitas as possibilidades de exposição da linguagem compreensiva nas diferentes esferas das atividades humanas.

A valorização do sistema pedagógico, enfocando a leitura de vários gêneros textuais, cria no aluno a lucidez de ter o domínio da leitura num todo e, assim, nas respostas orais ou escritas, como resultado de compreensão ou compreensividade, podemos perceber que, implicitamente, as estratégias foram utilizadas.

É bom lembrarmos que o entendimento do aluno/leitor também é por dedução e de conclusão própria e peculiar, oriundo de sua visão de mundo. Na compreensão dedutiva são usadas as estratégias implicitamente, e o leitor conclui individualmente, e sente-se satisfeito com os resultados obtidos, o que chamamos aqui de “compreensividade”, pois das inferências tiradas da leitura, subentendemos uma “compreensão” cognitiva da microestrutura do texto, que insistimos em dizer, é uma compreensividade individual não igualitária em cada aluno/leitor, ou seja, os pontos de estratégias existem inconscientemente, mas não seu domínio. Na pesquisa feita com os alunos há estas evidências.

O leitor, através do uso de estratégias, rejeitando ou confirmando-as, estabelece seu autocontrole no trabalho de leitura e apresenta sua preocupação pela compreensão. Este processo é encontrado em Solé (1998) quando fala das trocas de estratégias e que estas devem estar presentes ao longo de toda atividade textual. Nesta mesma linha de raciocínio, Ferreiro (1988, p. 17) afirma que “este processo que também é utilizado pelo leitor para pôr à prova e modificar suas estratégias”.

A compreensão é como um caminho pelo qual percorrem vários carros com cargas diferentes, e estas cargas possuem pesos não igualitários que, somados, dão um valor que talvez não seja exato, pois, como já se disse, é um

fenômeno da linguagem, que é abstrato e individual. A linha imaginária⁹ que mencionamos no início é uma construção de estrutura textual, e é particular para a formação de um entendimento, ressaltando que o tempo de compreensão de um aluno/leitor proficiente não é o mesmo que o de um aluno principiante. O tempo e esforços necessários para que o primeiro construa o sentido de um texto escrito é infinitamente menor do que o tempo necessário para que o segundo faça o mesmo.

Quando falarmos sobre a compreensão, temos que ter em mente a ideia de um *continuum*, e não de uma bifurcação, Compreensão versus Não Compreensão. Mesmo um aluno maduro atingirá diferentes níveis de compreensão em virtude dos objetivos a que se propõe a leitura. Por exemplo, se um aluno maduro lê um texto para, posteriormente, explicá-lo a outrem, atentará para aspectos que talvez passassem despercebidos se a leitura tivesse objetivo de entretenimento. O mesmo pode-se dizer de uma leitura que objetiva tomar conhecimento de um assunto ou que objetiva a tradução do texto.

Se um aluno/leitor maduro¹⁰ lê um texto repleto de informações novas e, em seguida, repete a leitura, a compreensão do texto, ou seja, o modelo situacional construído (linha imaginária) será diferente. Não podemos esquecer que a compreensão é uma tarefa que transcende o próprio texto e que prevê a integração de elementos da memória de longo prazo, do leitor, aos elementos traduzidos pelo próprio texto. Segundo Kintsch (1998, p.223-224):

Compreensão textual é construção de estrutura. Compreender um texto significa formar uma estrutura mental que representa o significado e a mensagem do texto. Diferentes teorias de compreensão textual (...) discordam quanto às características exatas dessa estrutura, mas concordam quanto à questão central da construção de estrutura.

Portanto, a compreensão em leitura implica a criação de uma representação mental coerente do texto. Entretanto, a criação dessa linha imaginária pode ser prejudicada por inúmeros aspectos, entre eles, a falta de conhecimento prévio sobre o assunto do texto e a falta de familiaridade com o código escrito. Em um leitor, o esforço demandado pela decodificação dos grafemas em fonemas pode obstruir a formação de uma representação mental coerente para o texto, uma vez

⁹ Grifo meu, criado para caracterizar sentido do texto; estrutura textual; caminho subjetivo; percepção do leitor (aquilo que ele compreende), construção de sentido e significado.

¹⁰ Grifo meu, criado para caracterizar o aluno/leitor que faz constantemente o uso inconsciente das estratégias de leitura, mesmo desconhecendo a procedimento.

que toda a atenção do aluno/leitor está voltada para a tarefa de transformar letras em sons.

Mesmo que o leitor tenha familiaridade com o código escrito, conheça o gênero textual e que possua conhecimento prévio sobre o assunto, ainda assim, a compreensão não está garantida. Esta compreensão à qual nos referimos é contínua. É necessário que o aluno/leitor tenha uma atividade ativa de cooperação para a construção da estrutura, a fim de que seja capaz de fazer as devidas deduções de identificar ironias e, principalmente, de aprender através da leitura, afinal, como lembra Nunes (2003),

a leitura não é uma atividade fim, e sim uma atividade meio para que se possa efetivar outras atividades, tais como a comunicação, o acesso a informações, a fruição, o devaneio, entre tantas outras que a leitura pode desempenhar no mundo Pós-Moderno.

Nós entendemos que a compreensão é um processo de longo prazo, pois adquire a sensibilidade de domínio de memória, decodificação, construção de frases, etimologia, morfologia, fazer inferências, e esta última parece-nos de primazia na mente do aluno/leitor, pois revela o que lemos “por trás dos olhos” e dos outros sentidos do corpo humano, que são as portas de entrada da leitura em todo este complexo de estruturas psicolinguísticas, cognitivas e também metacognitivas comuns no processo compreensivo.

As estratégias definidas como cognitivas ou automação da leitura (processo natural) são consideradas mais inconscientes (Kleiman, 1997), pois ocorrem sem a prévia reflexão do leitor, porém na direção de alcançar um objetivo dentro do texto, onde o conhecimento utilizado seria implícito, de difícil oralização para os outros falantes. Já as estratégias metacognitivas são de um controle passível sobre o material lido, ou seja, é uma regulamentação para adquirir o conhecimento, pois o leitor, percebendo as dificuldades, retoma a leitura tendo criatividade de recorrer a processo de diminuir o tempo (velocidade) da leitura para uma compreensão do texto.

Essa estratégia é considerada mais consciente. Segundo Kleiman (2002), o leitor estabelecerá seus objetivos ao ler um texto e desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de leitura. É devido ao papel destas estratégias, que podemos afirmar: apesar das diferentes maneiras de ler, a leitura é um processo só, pois estas diferentes formas são apenas diversos

caminhos para alcançar os objetivos pretendidos, importantes para a atividade do leitor, contribuindo para a compreensão. Seguindo o raciocínio de Spinillo (2009, prelo), “a compreensão de textos é um dos mais intrincados processos da mente humana. Sua natureza é Linguística (decodificação, vocabulário, sintaxe) e Cognitiva (memória, inferências, representação mental, monitoramento)”.

Nessa observação, entendemos que a lucidez da compreensão no aluno/leitor percorre um caminho que, desde sua alfabetização é coerente. Numa linha pedagógica diversificada vai tomando uma proporção que leva a uma constante autoavaliação do trabalho de compreensão e de construção de uma meta a ser alcançada no decorrer de uma atividade textual. Se nesse trabalho de natureza linguística e cognitiva houver impacto entre elas (e nós sabemos que há) no decorrer do percurso, o aluno/leitor terá condições de saber e dizer quando ele não está entendendo o texto, pois também saberá dizer para que ele está lendo o texto.

Essa reflexão é implícita, consciente e também inconsciente, pois depende da estratégia utilizada, visto que o monitoramento é realizado por meio de imagens formadas na mente, como registro para uma compreensão; o conjunto de linguística mais cognição cria uma terceira parte que é a ideia, ou seja, o resultado obtido pelo aluno/leitor que pode ser um entendimento claro, com compreensão, mas também uma ideia subjetiva de seu entendimento, que chamamos compreensividade. Também existe estrutura linguística e cognição, usada pelo aluno/leitor no seu modo de raciocinar.

3.2 *Compreensão e compreensividade*

Segundo Ferreiro e Palacio (1988), muitos teóricos apresentaram teorias do processo interativo da leitura para que alunos/leitores obtivessem uma compreensão textual. O modelo apresentado por Gough (1972, *apud* FERREIRO, p.24) sugere que:

a compreensão de um texto, se adquire da progressão realizada pelo aluno/leitor através de uma organização de trabalhos que vai desde a identificação de certos traços ou sinais até o reconhecimento de letras e palavras, e, finalmente, ao entendimento de orações e texto.

Os modelos interativos veem o leitor como participante de processamentos paralelos em muitos níveis e ao mesmo tempo. Estes modelos

processam e avançam em duas direções: de baixo para cima, e de cima para baixo, de maneira que a assimilação proveniente do texto venha da identificação das letras, em uma palavra, contribuindo simultaneamente para a identificação de outra. É importante perceber que essa compreensão da leitura minimiza a separação entre compreensão e decodificação, posto que cada uma dessas tenham inter-relação.

Ferreiro e Palacio (1988, p.24) dissertam que:

O modelo interativo de Kintsch (1979) supõe que os processos de identificação de palavras, acesso ao significado de palavras e análise sintática são processos ascendentes (bottom-up), atuando ao mesmo tempo que os processos descendentes (top-down). Os processos descendentes estão baseados em fatores tais como o objetivo do leitor ao ler, seu conhecimento do mundo e dos esquemas que estruturam o texto. Esses processos descendentes são muito importantes, porque geralmente um processo superior irá decidir com respeito ao significado particular a ser codificado em base ao contexto muito de que se completem as análises de nível inferior. (KINTSCH, 1998; MARSLEN-WILSON; WELSH. 1978).

No processo de interação em que é feita a leitura, a memória possui limitação e isto faz com que o leitor use os recursos que ele tem em mão, ou seja, programe seu processamento compreensivo. Esta programação inclui a utilização de estratégias particulares, pois pode ocorrer um problema de leitura ocasionado pelo uso de uma estratégia errada em uma tarefa particular de leitura. Alguns leitores têm dificuldades no processamento básico, como também pode acontecer de um leitor usar uma estratégia que não venha servir para uma atividade particular, mas que compense em parte no resultado do processamento compreensivo básico à identificação de palavras e análise sintática, ou seja, o sentido da frase (SOLÉ, 1998). Ocorrendo isto na leitura, é sinal de que teremos o que podemos chamar de uma compreensividade textual. Lembremo-nos de que compreensão é conhecimento do macrotexto, o aluno ao ter esta capacidade, não só tem as estratégias implícitas no ato da leitura, como também estão no seu intelecto a correta definição de morfologia, sintaxe, fonemas, figuras de linguagem, pontuação, ou seja, sua proeficiência é de uma dimensão que ultrapassa o que vem descrito no texto.

Na Gramática de Língua Portuguesa, Mario Vilela, Ingedore Villaça Koch, (2001) fala-se de microestruturas textuais e de macroestruturas textuais. Acerca destas, afirma os autores que:

elas se situam no domínio cognitivo, no domínio semântico: é uma configuração da conexão global do texto, o seu sentido textual...(p. 448). E continua (...) macroestrutura é pois um conceito relativo, uma estrutura global em relação a outras estruturas menores (p. 449).

A microestrutura é apreendida das estruturas menores que, em conjunto, constituem macroestrutura. De forma simplista, podemos compreender que a macroestrutura textual se relaciona com o texto, ao permitir a formulação de uma ideia global, mas também com os aspectos extras, como conhecimento de mundo. Enquanto as microestruturas são as unidades constituídas em si próprias, articulam-se para a coesão da macroestrutura, pois é o encadeamento de ideias do texto (contexto). Segundo Inês Duarte na Gramática da Língua Portuguesa, Mira Mateus (2004) e outras, a macroestrutura é interligada à coerência textual, ou conectividade textual, que é:

(...) um fator de textualidade que resulta da interação entre elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo (p.155). Ao caminho que a coesão textual é constituída por todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual... (p. 89).

Tendo como base as afirmações apresentadas, conclui-se que existe proximidade entre macroestrutura textual (macrotexto) e coerência, pois ambos os conceitos direcionam-se para características cognitivas e culturais, com associações ao mundo real. Da mesma forma, existe proximidade da microestrutura (microtexto) com a coesão textual, pois ambas definições contribuem para a construção de uma globalidade inteligível.

A palavra “compreensão” é muito ampla para dar-lhe um sentido restrito, pois sua significação indica uma ação somatória crescente, tendo em vista que perceber, conhecer, compreender, incluir, todos estes verbos indicam ação contínua na sua etimologia e a prática da leitura na sala de aula é o trabalho laboratorial feito através dos vários textos que o professor cria na sua linha didático-pedagógica; enquanto que a compreensividade é a dedução feita pelo aluno daquilo que ele achou compreensível no texto, ou seja, de fácil significação e entendimento.

Dentro de um trabalho de leitura, o aluno consegue, por sua decodificação, memória e conhecimentos prévios passar certo entendimento cabível a que se propõe o texto, mas entendemos que não só de gráficos e decodificação a

leitura se constitui. Gadamer (1998) nos diz: “compreender um texto é, antes de mais nada, poder ser por ele interpelado.” Essa interpelação é uma troca constante de crescimento, onde quem compreende o texto pode se atrelar ao teor da mensagem, às informações contida no texto ou fixar sua posição na intenção do autor. Seguindo esta linha de condução de raciocínio, temos um caminho curto e sem reflexão, e sempre haverá “compreensividade”, pois é fruto de uma dedução do microtexto, ou seja, a sua linha imaginária é tênue, reflete a necessidade de um trabalho mais eficaz nos pontos em que o aluno demonstra dificuldade, seja de sintaxe, vocabulário, conhecimentos prévios ou até mesmo de decodificação.

A compreensividade é proveniente de partes do texto que são armazenadas pelo aluno de maneira subjetiva, inconsciente ou consciente; é uma frase que indica uma ideia do texto; é uma palavra que é conhecida de sua intelectualidade; pode vir de uma das estratégias de leitura. Sempre será um caminho que proporcione a junção das informações adquiridas conforme a linha imaginária criada para o seu entendimento. Essa é a natureza interativa textual (como fora dissertado no princípio deste capítulo), que gera compreensão a depender do processamento adotado subjetivamente pelo aluno/leitor. Os modelos interativos são estruturas da linha imaginária construída.

Os estudiosos do mundo da linguagem, dentro de pesquisas e trabalho da linguística textual e análise do discurso passaram a ter novos alicerces no ensino de língua, pois a atenção é voltada para os aspectos discursivos da linguagem, já que a sua existência é independente da escola. A linguagem é ensinada porque é ativa no dia a dia da sociedade e, neste caso, faz-se necessário o seu ensino. Nela existe a interação do homem com/no mundo. Ela, portanto, torna-se evidente nas interações multimodais (verbais e não verbais) entre os interlocutores. Por isso, o lecionar da língua para obter entendimento deve ser feito onde existe interlocução. Ocorrendo concretamente o seu uso, teremos como resultado um aprendizado de escrita e leitura.

Falar de interação verbal é lembrar-se de diálogo, pois esta é uma atividade social, histórica e cognitiva desenvolvida nas práticas sociais. Sendo assim, o uso da língua é configurado e construído no seio dessas práticas, e, paralelamente, “a propriedade da interatividade é um aspecto inerente à própria língua” (MARCUSCHI, 1999, p.145). Queremos esclarecer que, como ser interativos constituídos não requer a exigência sempre e necessária da prática do diálogo,

como entendimento de trocas formais de turnos entre interlocutores¹⁰. Interatividade e diálogo não são sinônimos, e suas formas de evidência são diferenciadas.

A realidade da interação é possível sem diálogo, mas efetuar este trabalho ao contrário não. Podemos colocar como exemplo, num teatro a apresentação de um monólogo que se encena pelo ator. Existe interatividade com a platéia que o assiste, sem que haja uma troca de turno (troca dos falantes). A interação é um extraordinário distintivo e irreduzível das relações interpessoais, ao passo que o diálogo é uma das muitas maneiras de realizar a interação.

A interatividade é um trabalho dinâmico que pode não ser apresentado em todos os textos com a mesma intensidade, ou seja, as circunstâncias em que a produção textual for criada, o grau de intimidade entre os participantes do gênero realizado, o tema abordado etc. Com isso, os registros de interatividade podem apresentar-se em maior ou menor proporção no texto. Queremos ainda enfatizar, segundo Marcuschi (2005, p. 147), que:

durante muito tempo, a interação foi estudada como fenômeno exclusivo da fala. No entanto, deve ficar claro que a interatividade é uma propriedade geral de todo e qualquer uso da língua, e não de uma das modalidades de uso. Ninguém escreve/fala sem ter em mente um leitor/ouvinte, o que se expressa como propriedade dialógica da linguagem.

Entendemos que a interação é parte intrínseca do diálogo que se trava entre o leitor e o texto, em seus mais diversos gêneros, tipos e práticas sociais de leitura, e este caminho é condutor íntimo no trabalho construtivo para compreensão textual ou compreensividade textual. Os dois textos trabalhados com os alunos da EJA, ambos têm em seu gênero o tipo narrativo-descritivo e transmitem, pela interação verbal na linguagem, os aspectos tanto de persuasão como de interpretação para os alunos/leitores e que, a partir da leitura, cada um pode, pelo uso das estratégias de leitura, chegar à compreensão textual ou compreensividade textual.

Ainda entendemos que decodificar, codificar, aprender palavras, saber significados não é aprendizado de língua; faz parte, mas não é tudo. A vivência

¹⁰ O turno é o elemento constitutivo do processo interacional, pelo qual o interlocutor contribui com direito a tomar a palavra e participar da conversação. A troca de falantes pode se dar de forma que a colaboração do interlocutor é de alguma maneira solicitada, ou pode acontecer sem que sua intervenção seja diretamente requerida (MARCUSCHI ; DIONISIO, 2005, p.126-147).

cultural - os seus significados - é uma formação construída durante a assimilação de seus signos históricos e sociais, pois dá à mente humana a sensibilidade real.

Duas coisas boas vêm caracterizar a linguagem própria nos seres humanos: a interação por meio da palavra e os símbolos. A leitura enquanto prática social é uma atividade de linguagem em cujo trabalho se encontram presentes tanto os aspectos relacionados à simbolização quanto à interação. No ato da leitura o processo interativo entre leitor e texto é surgido, onde são envolvidos o conhecimento intelectual, a língua, a visão de mundo do aluno/leitor, e aí, vai ter a evidência da compreensão (KLEIMAN, 2002). O comportamento mecânico rotineiro não constrói um leitor ativo na leitura. Esta visão é concebida em algumas instituições escolares. Ler é a negociação de caminhos com sentido lógico, não é apenas buscar informações. Este trabalho de construção do caminho é feito porque o texto não é algo fechado em si mesmo. O complemento textual existe quando em sua estrutura de leitura cabe atualização, ou seja, o tema e a sua linguística instiga o aluno/leitor a questionar numa operação de crescimento compreensivo; Eco (1986, p. 20) diz que “não há nada mais aberto que um texto fechado”. Na leitura, o texto não informa objetivamente, ele possui uma incompletude, com espaços que o aluno/leitor preenche e, por isso, “todo texto quer que alguém o ajude no seu funcionamento” (*Ibid.*, p.37).

O processo interativo do leitor funde com a estrutura textual, em que o conhecimento dele produz ação a outros textos e outras leituras, e cria um desvendamento nas informações ocultas no texto (Brandão e Micheletti, 1997). Os caminhos de um texto não são adquiridos como prioridade. Existe uma ajuda mútua com base na significação, na interação autor-texto-leitor (Marcuschi, 1988). Na visão do semiótico Eco (1986, p.39), tal interação é viva desde a criação textual pelo autor, porque “gerar um texto significa executar uma estratégia de que faz parte das previsões do movimento de outros”. Produzido o texto, há uma pressuposição do autor da capacidade intelectual do leitor, e o caminho dado pelo movimento dialético na leitura é que o texto “forma” o leitor e o leitor “conforma” o texto. Isto ocorre na medida em que o autor, utiliza estratégias textuais através das quais “orienta” a leitura do texto, tem em mente um determinado leitor-modelo. E ao mesmo tempo, o aluno/leitor usando seus conhecimentos, sejam linguísticos ou de visão de mundo, cria seu registro pessoal interpretando o texto pelo processo ativo da interação.

Diante do exposto, concebe-se que a leitura é entendida como um processo de co-enunciação, contrapondo-se a uma ideia de um mero processo de decifração de um código. O entendimento que se faz da leitura como co-enunciação fora descrito por Brandão e Micheletti, (1997, p. 21), como:

o diálogo que o autor trava com o leitor virtual, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura.

Nessa citação, podemos inferir de onde vem a compreensividade que queremos mostrar, pois não devemos afirmar que o aluno/leitor não tem compreensão, ele de alguma forma atribui para si um sentido textual, proveniente de sua linha imaginária (estrutura). A origem da leitura enquanto prática, enunciação, marcada pela interação autor-texto-leitor, implica negar a existência de apenas uma estratégia de acesso ao material escrito. Cada pessoa utiliza formas diversificadas de leitura, de conformidade com as suas metas e aprendizados e de acordo com seu grau de letramento, bem como as práticas discursivas a que eles têm vivência.

A ideia de leitura como processo de co-enunciação não licencia que a escola entenda o ato de ler apenas como um “objeto de ensino”, e sim com um “objeto de aprendizagem” (BRASIL,1997). Com isso, fica a perguntar: qual a significação que representa a leitura como objeto de aprendizagem? A vivência do aluno, o dia a dia, a prática social evidente, dá resposta funcional às suas necessidades, bem como não esquecer das estruturas linguísticas da leitura, para que ele consiga deduzir a funcionalidade da leitura (diversão, informação, etc). Essa visão de leitura vem romper profundamente com o tradicionalismo do ensino de leitura instalado há um tempo nas escolas. É evidente que tal postura de ensino da leitura pode ser implantada seja “*sem cinismo, nem simplismo didático*” (MARCUSCHI, 1988 *apud* SANTOS, 2002, p.4), onde o professor terá acesso à formação contínua com estudos aprofundados de Língua Portuguesa e Linguística. Com base na dissertação acima, mediante às fundamentações dos teóricos, podemos demonstrar abaixo a relação que existe entre compreensão e compreensividade.

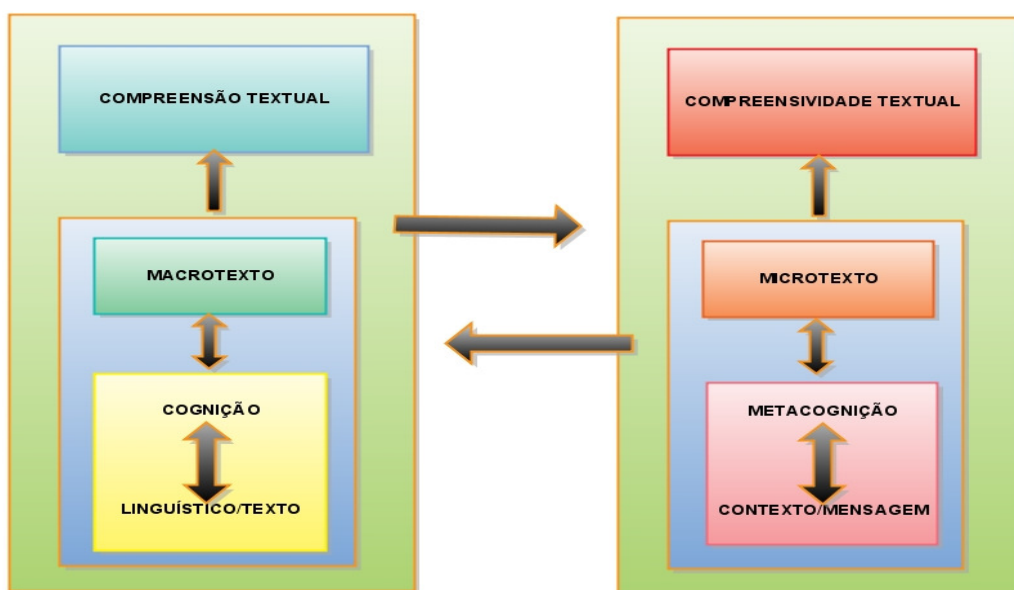


Gráfico 2: Processo de Compreensão Textual e Compreensividade Textual¹¹

De acordo com o gráfico, é mister entender que o caminho construído para chegar à compreensão é uma coordenação de informações que estão no texto, fora dele e transcendente dele. Um bom modelo de abordagem de interação para o processo da compreensão é falado por Kintsch e Van Dijk (1978), e Lencastre (2003, p.68) quando reafirmam: “um texto é analisado em ciclos, e em cada ciclo só é examinado um agrupamento de informação com significado”.

Esses agrupamentos possuem limites através das orações e frases, onde cada construção de entendimento adquirido pelos ciclos são somados e acrescidos a uma memória que Kintsch chama de “operatória”. E deste armazenamento são formados micro proposições, ou seja, entendimento do texto, que, no meio da inter-relação textual, transformam-se em proposições que, ligadas umas às outras, com certas regras de coerência (subjativas), possuem uma construção de base textual proveniente de um conjunto ordenado das relações semânticas

¹¹ Grifo nosso, criado para explicar o gráfico de compreensão e compreensividade textual; a origem da compreensão textual é proveniente do macrotexto, entendimento global, que é toda estrutura semântica, sintática e os elementos linguísticos do texto. Por conseguinte, as setas nos gráficos implicam, os significados: envolver, ter por consequência; nos diz que, a compreensividade está inserida na compreensão textual, porém o termo compreensividade, que é uma aglutinação de (compreensão+atividade). O processo em construção é proveniente do microtexto, entendimento de parte do texto, pois o aluno leitor não consegue construir sentido no somatório dos ciclos sintáticos (FERREIRO, 1988), nem faz junção da microestrutura (VAN DIJK, KINTSCH 1978), para dar continuidade ao seu entendimento textual. O leitor que apresenta compreensão textual tem o domínio da compreensividade textual.

(Lencastre, 2003). Desta forma de ver a linha imaginária construída pelo aluno/leitor se converge para uma compreensão textual, pois passa por sua cognição e seu entendimento linguístico. Segundo o modelo de Kintsch e van Dijk (1978), Lencastre (2003, p 69) enfatiza que:

através da análise do texto é possível determinar a distância dos vários conceitos do texto e saber se a ligação entre elas se faz com base na informação da memória a curto prazo, ou se o leitor deve inferir ou procurar informação na memória a longo prazo.

Durante esta dissertação, já foi mencionado que as estratégias de inferência parecem ser “comuns” e mais presente no processo de compreensão, mas a citação acima descreve que as inferências feitas determinam a base para compreensão e podemos aqui dizer também para compreensividade; porque memória de longo prazo inclui não só visão de mundo com experiência social, mas todo processo de aprendizado escolar básico e contínuo; já a memória de curto prazo é visão local e vivência. Podemos inferir que, subjetivamente, o uso desta forma pode levar à compreensividade do texto. O gráfico de compreensão versus compreensividade demonstra a idéia de onde o caminho do entendimento é construído. Seguindo o modelo de Kintsch e Van Dijk (1978), Lencastre, (2003, p.68-69) diz que “a estrutura semântica resultante é caracterizada por níveis da microestrutura e da macroestrutura, referindo-se o primeiro à estrutura das proposições individuais e das suas relações, e o segundo, à natureza global de todo o discurso”.

Quando o aluno não consegue fazer as ligações das microproposições pelo uso particular das estratégias, ele terá uma dificuldade de armazenar na “memória operatória” e não terá construção de significados nem entendimento da base textual, então ele obterá uma compreensividade textual, porém na construção de sentidos e significados somados da natureza global do texto ele consegue dar continuidade aos agrupamentos dos ciclos, e aqui estão inclusos também a cognição e o linguístico, pois são partes implícitas, então haverá uma compreensão textual. Tanto na compreensão como na compreensividade, as estratégias estão implícitas, mas a forma delas se apresentarem são diferentes na compreensão; na compreensividade são indistintas. Lencastre (2003, p.69), seguindo o modelo de Kintsch e Van Dijk (1978), descreve que “As proposições também devem ser organizadas globalmente ao nível macroestrutural, ou seja, devem estar ligadas ao

tema com texto ou a alguma porção do texto, como seja um episódio". Nesta citação, podemos ver o nascimento da compreensão que é oriundo do macrotexto e também da compreensividade que percorre o microtexto.

4 OBJETIVOS E METODOLOGIA

4.1 *Objetivos e metas do estudo*

O presente estudo investiga as Estratégias de Leitura usadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Instituição SESC - Casa Amarela/ Recife-PE para verificar como suas utilizações interferiram nas habilidades de Compreensão de Textos.

Estimulou-se o “nível” de compreensão de cada aluno, assim como as impressões do seu entendimento sobre o texto, a saber, sua compreensividade textual. Assim, esse diagnóstico aponta as estratégias de leitura mais constantes, pois cada aluno/leitor utiliza critérios particulares ao construir sentido na leitura. Devemos ressaltar que as perguntas formuladas não se trataram de exercícios de compreensão, como alguns livros didáticos de língua portuguesa inserem no ensino de leitura. Esta pesquisa tem como meta procurar, de uma maneira simples, porém consistente, averiguar a capacidade de entendimento do aluno/leitor (EJA) mediante os textos que, em sala de aula, são trabalhados, pois não foram feitas perguntas óbvias, tais como: o quê? Quem? Onde? Para quê? Ou então: transcreva, identifique, copie, assinale. Estas perguntas são de caráter simplório e lógico, como afirma Marcuschi (1996, p. 64):

a conclusão será bastante melancólica ao descobrimos que, em sua maioria, esses exercícios não passam de uma descomprometida atividade de cópia e, neste caso, se prestam, na melhor das hipóteses, como exercícios de caligrafia, mas não estimulam a reflexão crítica.

Queremos ainda mencionar que tais perguntas, anteriormente citadas, são na linha de perguntas de livros didáticos. Assim esses questionamentos tornam-se irrelevantes a este trabalho, pois se caracterizam por serem rotineiras e mecânicas para que se perceba o trabalho compreensivo que se processa nos alunos/leitores. Marcuschi (1996, p. 64) nos diz:

é bom lembrar que esses exercícios não são inúteis. Eles podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas eles não são exercícios de compreensão, pois eles se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais. Esta é uma forma restrita e

pobre de ver o funcionamento da língua e não é assim que as coisas acontecem no dia a dia.

Sendo assim, as perguntas feitas aos alunos, nesta pesquisa, fornecem subsídios práticos, para que fiquem evidentes as estratégias de leitura utilizadas, pois entendemos que as perguntas devem ser objetivadas para um despertar crítico e argumentativo, afim de que o aluno/leitor demonstre, através de seu entendimento, sua capacidade de construção e significados que são evidências de uma compreensão textual, que já dissertamos nesta pesquisa.

4.2 Participantes da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida com dez (10) alunos, sendo cinco (5) alunos do Ensino Fundamental II e cinco (5) alunos do Ensino Médio, quatro (4) do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino. A faixa etária dos participantes é de variação entre 23 a 45 anos de idade. Estes alunos estudam na rede de ensino privado, no SESC- Serviço Social do Comércio, em Casa Amarela, Recife- Pernambuco, na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4.3 Perfil e proposta da escola

A escola funciona durante os turnos da tarde e da noite. Sua estrutura pedagógica visa desenvolver um trabalho que contemple a preparação do aluno para realizar leitura do mundo e ter consciência cidadã.

Esta estrutura pedagógica tem como destaque a ênfase no ato de ler e compreender textos (teor desta dissertação). Durante o processo, os participantes aderiram totalmente à proposta, mas foi necessário definir um limite de participantes, de modo que pudéssemos contemplar coerente e objetivamente esta pesquisa. Vale ressaltar que, a maneira de escolha dos alunos não contemplou preferências pessoais, mas sim a série em que estes se encontravam.

4.4 Material

Para construção dos dados, os principais instrumentos utilizados foram:

- Papel A4 para os alunos responderem às perguntas elaboradas pela pesquisadora;
- Aparelho de MP3 para gravações da leitura oral dos textos “*Queridos Pais*” e “*Senhor diretor*”;
- Notebook para transcrição da fala dos alunos referidos, à leitura dos textos, e outros materiais.

4.5 Método de coleta de dados

Para esta atividade utilizaram-se os textos citados no tópico anterior, sendo cada um em períodos de tempo diferentes (intervalo de um mês) e em cada período fora apresentado um questionário que, segundo Rodrigues (2006, p.95-96) é uma “lista de questões (...) com linguagem simples, direta e clara, *permitindo* [grifo nosso] que (...) o pesquisador obtenha respostas livres e mais precisas”, com três perguntas, separadamente por aluno.

Estas perguntas foram feitas de forma oral e escrita, sendo elas iguais para ambos os textos e direcionadas aos alunos com um caráter argumentativo, para despertar o senso reflexivo destes, para que eles explicitassem suas respostas.

As perguntas, foram baseadas em critérios relevantes, no que diz respeito à linha da investigação da pesquisa, isto é, ter a idéia da compreensão textual ou a compreensividade textual, que é feita pelo ato de ler, passando pela manifestação das estratégias de leitura, vistas nas respostas dos alunos (EJA).

Ainda acrescentamos que a pesquisa é de caráter comparativo que, segundo Rodrigues (2006, p. 144), “conduz a investigação por meio da análise de dois ou mais fatos ou fenômenos, procurando ressaltar as diferenças e similaridades entre eles”, e baseada em fundamentação teórica.

O período da realização da coleta dos dados foi compreendido entre os meses de março e abril de 2008, e sua análise foi efetivada nos meses de maio a agosto deste mesmo ano.

No período em que os alunos vieram realizar a leitura do texto “*Queridos Pais*” (primeira coleta de dados) foi sugerido a eles que fizessem de forma individual e livre, isto é, em voz alta, em silêncio, etc. Em seguida, a pesquisadora fez as três perguntas individualmente aos alunos e de modo oral, sendo as respostas destes, registradas em áudio. Duas semanas depois, foi feito o mesmo procedimento de

leitura deste mesmo texto, sendo que as perguntas foram feitas de modo escrito. Vale salientar que, desta vez, não foi necessário pedir que os alunos se apresentassem para responder o questionário individualmente, pois as respostas sobre os textos foram feitas por estes, através de registro escrito.

Um mês depois, foram realizados os mesmos procedimentos anteriormente descritos com o texto *“Senhor diretor”*. Para as perguntas orais, as gravações foram transcritas literalmente a fim de que, em análise, fosse feita a comparação e visualização das respostas obtidas de cada aluno. Essa forma de trabalho tem o caráter de ver como se processa o caminho para a compreensão de textos.

Esta pesquisa tem o intuito de comparar os modos de entendimento dos alunos, nas atividades de leitura, mediante a visão de várias metodologias (construtivista, qualitativa, quantitativa) que, de maneira significativa, embasam suas fundamentações na realidade da ciência e prática, e cujos parâmetros curriculares estão ligados à compreensão de textos de autores como: Ferreiro (2002); Kleiman (2002a, 2002b, 2001, 1998, 1997, 1995); Kintsch & Dijk (apud LANCOSTRE, 2003) Koch (2004,2000); Marcuschi (2003,2002b, 1999,1996,1988,1985,1983); Solé (1998) e Spinillo (2008, prelo) dentre outros.

O procedimento foi realizado desde a escolha da linha de pesquisa, pois foi uma percepção da pesquisadora a necessidade de investigar o trabalho de compreensão dos alunos (EJA), devido também às queixas de outros professores de matéria distintas, pois os alunos apresentavam dificuldades de compreensão de textos nas atividades escolares. Com isso, fomos impulsionados a fazer esta pesquisa, com os alunos, para efetivar a investigação, em que a sequência dos trabalhos deu-se desde a entrega dos textos, para leitura e sua “compreensão” (oral e escrita) até o registro das respostas dos alunos. Após o questionário ser respondido, suas respostas foram analisadas.

4.6 O procedimento do trabalho realizado para compreensão textual

O procedimento de coleta de dados foi efetivado em períodos diferentes na modalidade escrita e oral, como já fora mencionado. Desta forma, o acesso ao texto e ao questionário foi adquirido ao mesmo tempo, já que, no oral - processo de individualização da entrevista,- evitou-se cópia das respostas uns dos outros, pela

audição. A amostra do questionário realizado com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem por sequência as respostas dos educando na seguinte ordem:

- Aluno K1 do Ensino Médio;
- Aluno F2 do Ensino Médio;
- Aluno A3 do Ensino Médio;
- Aluna L4 do Ensino Fundamental;
- Aluna A5 do Ensino Fundamental;
- Aluno W6 do Ensino Fundamental;
- Aluna N7 do Ensino Fundamental;
- Aluna M8 do Ensino Médio;
- Aluna L9 do Ensino Médio;
- Aluna S10 do Ensino Fundamental.

Cada aluno leu suas cópias dos textos e, em seguida, respondeu as 3 (três) perguntas seguindo a seguinte organização: Texto I, *“Queridos Pais”*, na modalidade oral e depois na modalidade escrita; logo após, o Texto II, *“Senhor Diretor”*, na modalidade oral e depois na modalidade escrita e, em seguida, o comentário do resultado de cada resposta do texto, nas devidas modalidades, pela pesquisadora. Esta observou o uso das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos da EJA para obter compreensão ou compreensividade textual, e notou que, depois de cada resultado de análise obtida das modalidades de cada texto, foram feitas as devidas comparações, vendo em que modalidade o aluno tinha compreensão ou compreensividade textual.

Finalizando, os gráficos apresentam as porcentagens que os alunos obtiveram na compreensão e compreensividade e quais estratégias foram mais utilizadas no ato de suas leituras para compreender o texto. As tabelas apresentam os resultados individuais obtidos pelos alunos quanto à compreensão ou compreensividade, bem como as estratégias de leitura utilizadas por estes.

5 RESULTADOS DA ANÁLISE

5.1 Aluno K1 – Ensino Médio

5.1.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE

“Esse texto lembra-me de uma história verídica de um livro evangélico que eu li e era uma história parecida com essa, que falava do arrependimento de um garoto ao sair da casa dos pais e ao ler o texto lembrei deste livro (inferência). Por isso que me deu vontade de saber também o que aconteceu como o final dessa história (seleção). Esse texto transmite um sentimento de culpa né, que você vê que ela está totalmente relutando por coisa que fez e que poderia não ter feito como arrependimento dela, passagem da vida que ela fez que feriu pessoas queridas dela, neste caso a família (os pais). Como muito jovens fazem, põe os pés pelas mãos (inferência) e depois passa a refletir o que fez está no fundo do poço, está com AIDS, aviciada em drogas (antecipação), então vem aquela restropectiva da vida dela, e em segundos, no momento desses, ela começa fazer o texto”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “**Será que um dia vocês me perdoariam, pai e mãe?** Ao ler a carta (antecipação) vai surgir muitas interrogações. Os pais vão se questionar e ela também. Em que ela tá totalmente se achando que cometeu um grande erro na vida. O texto conclui dizendo: não é uma toalha e nem um pano de prato, era um lençol (antecipação). Ela achava que estava numa posição totalmente errada por isso que pediu o perdão dos pais, deixando um sinal como resposta. Esta pergunta é forte porque muitos jovens fazem isso, e tem medo de não escutar o perdão dos pais (inferência), no caso dela os pais perdoaram ao deixar ela entrar em casa”.

b) “Será que vocês podem me ajudar? Por que simplesmente, eu acho que é uma parte mais importante do texto que precisa de muito apoio, precisando de muita ajuda, precisando de amor, muito amor. No momento que ela fala, Tenho medo de ficar sozinha”. “Preciso de vocês” (**antecipação**), acho que dá pra compreender tudo, né”.

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Muito bom. Foi sentimental. É uma história de vida dela, história dela. Ela está relatando fatos de sua vida, uma parte triste da vida, é uma carta (**antecipação**) que ela está simplesmente falando dela. E ao ler a carta fiz uma comparação com o livro “Foge Nick foge” que eu gostei muito de ler, por isso que foi fácil de entender a história e por isso que me chamou atenção. (**seleção**)”.

5.1.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Eu li com atenção e ao mesmo tempo tentava refletir no que estava lendo para compreender melhor. E o que me chamava atenção, o que era do meu interesse, eu destacava para poder falar sobre este trecho depois. Por exemplo, o pedido de desculpa da menina (seleção). É um texto que sensibiliza qualquer um que o compreenda, e na realidade é lido com os olhos, mas compreendido com o coração. E ao ler este texto me lembrou do livro que eu tinha lido, uma história muito parecida com esta com o título “Foge Nick foge” do Pastor Nick, em que conta seu sofrimento e as consequências de ter tomado a decisão errada” (**inferência**).

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) **“Explique o significado do lençol (antecipação)? Significa o tamanho da saudade da família por sua filha.” (inferência)**

b) **“Qual o propósito de sua volta? O verdadeiro amor e o arrependimento por ter magoado sua família. (inferência) e Clara precisava dos seus pais, ela tinha medo de ficar sozinha” (antecipação).**

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Uma carta. E a compreensão foi quase que repentina, o grau de sensibilidade é muito forte e me deixou muito emocionado, que fiquei com o coração apertado e os olhos cheios de lágrimas”.

5.1.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)

TEXTO II “Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“É, primeiro eu vou dizer o que eu achei, o que era o texto. É uma solicitação onde mostra uma realidade, o que acontece dentro desta área (inferência). Li duas vezes, olhei logo para o título, senhor diretor (antecipação), e facilitou o que o texto mais ou menos queria dizer”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) **“Por que o servidor da área de segurança não é estimulado e qualificado (antecipação)? Eu acho que primeiro entra o interesse para se fazer qualquer**

coisa. E quando isso acontece os profissionais, não só desta área, mas de qualquer função, se motivam e lutam para ir em busca do seu direito” (inferência).

b) “Por que acontece da perda do interesse profissional (antecipação)?
Primeiro o incomodismo, postura de muitos brasileiros que deixa as coisas pra depois ou última hora(inferência). Depois entra a desmotivação salarial, carga horária muito alta. Etc”.

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO?
 COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“O texto é uma carta oficial solicitando aos poderosos cursos profissionalizantes para os seguranças, crescimento profissional e motivação na sua função. Com isso trabalharão com mais prazer proporcionando uma melhor segurança para todo o publico presente. Um texto deste tipo me dá o prazer de ler várias vezes, até por que alguns anos atrás, eu trabalhei nesta área e é isso mesmo que acontece” (seleção).

5.1.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Primeiramente eu li o título e vi que se tratava de uma carta (antecipação) que tinha reivindicação futura para os profissionais da associação assinada pelo seu presidente”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) **“Quando o servidor da área de segurança não é estimulado e requalificado instantaneamente, o que ele perde? Perde seu interesse profissional, cai na apatia e desconsidera a importância da sua função” (antecipação).**

b) **“Qual foi a proposta que o diretor da Escola Legislativa – ALEPE propôs ao presidente da ASSPOL-PE? Um curso de formação de agente de Policial Legislativo”(antecipação).**

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“O texto é uma carta. Eu compreendi que este gênero carta é um pedido de incentivo aos funcionários a que se refere para uma vida de realizações futuras nos seus trabalhos” (inferência).

5.1.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA

• ENSINO MÉDIO - ALUNO K1

TEXTO I - “**QUERIDO PAIS**”

QUESTIONÁRIO ORAL

O **aluno K1**, após a leitura, utilizou na análise as **estratégias de seleção, antecipação e inferência**. Esse aluno obteve uma ampliação do seu entendimento, pois o seu modo de raciocinar, levou-o a ativar melhor a memória de longo prazo e demonstrando clareza a partir da relação criada pela leitura. Ele apresentou vício de linguagem com a utilização do termo “aviciada”, embora este vício não prejudique sua **compreensão textual**.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

O **aluno K1** ao deparar-se com o texto, teve a dedução compreensiva, utilizando **estratégias de seleção, antecipação e inferência**, e o seu entendimento, dado através da resposta escrita, retrata uma **compreensão textual**. A identificação do gênero textual confirma seu **conhecimento linguístico**.

TEXTO II - “SENHOR DIRETOR”

QUESTIONÁRIO ORAL

O **aluno K1** responde com utilização as **estratégias de seleção, antecipação e inferência**. Discute as respostas, dá sugestão e responde objetivamente. Com o passar de suas perguntas, suas inferências, levam a uma **compreensão textual** que o texto propõe.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

O **aluno K1** foi objetivo em suas respostas quando usou a **estratégia de antecipação**, deixando de lado a justificção das respostas, embora tenha entendimento do gênero, pois ele identifica-o ao responder a pergunta (**conhecimento linguístico**), e, no final, mostra seu conhecimento de mundo, suas **inferências**. Este aluno teve **compreensão textual**.

RESULTADO DA ANÁLISE DO TEXTO I E TEXTO II NAS FORMAS ORAL E ESCRITA DO ALUNO K1

Este aluno demonstra um entendimento compreensivo claro, pois as respostas, obtidas de sua leitura, indicam **compreensão textual** e capacidade de argumentação e interação com o texto, tanto na forma oral quanto na escrita. O aluno alcançou, através do uso **cognitivo e linguístico**, o objetivo do texto. O trabalho que se faz ao ler um texto não só requer a atenção concentrada do leitor, para que no transcorrer da inter-relação criada entre ambos ocorra compreensão, como também é necessário que as inferências feitas – pois apresentam-se como uma das básicas estratégias para que facilitem o processo compreensivo – sejam coerentes com o entendimento da mensagem do texto.

Um bom leitor deduz a interpretação do texto com sentido e formas lógicas, mesmo que inconsciente, mas existe consistência, o leitor a utiliza inconsciente, porém lembra. Há um controle por sua parte, dando a ele próprio segurança e aprendizagem. A clareza das respostas traduzem a sua compreensão. Podemos aqui mencionar que **o aluno K1** teve aprendizagem significativa do conteúdo textual. Para Solé (1998), o leitor que produz no seu raciocínio resultados de aprendizado demonstra uma compreensão, e quando falamos de aprendizado, é a visão do texto como um todo.

5.2 Aluno F2 – Ensino Médio

5.2.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

*“Eu comecei a imaginar, no momento que estava lendo e fazendo reformular na minha mente o que a personagem estava passando naquele momento da leitura. E o que me chamou atenção que ela era uma menina rebelde (**seleção**) e isso acabou complicando muito a vida dela, e ela teve um problema: adquiriu o soro positivo (**inferência**) e que, apesar de tudo, ela se humilhou diante da família através da carta (**antecipação**) e não se achou digna de ir a casa sem o perdão dos pais. E com certeza os pais sentiram a sinceridade de sua filha. E isso acontece com muita gente em outras famílias, principalmente com essas pessoas que querem tomar o rumo de qualquer jeito ou são influenciadas por outras pessoas, por isso passa por estes tipos de problemas” (**inferência**).*

2ª CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) **“Qual foi o motivo de ter deixado sua família para embarcar nessa rebeldia?** *Eu acredito, como diz no texto, que ela foi São Paulo com um amigo, depois passou a viver de pequenos expedientes (antecipação). Uma má amizade ou até mesmo um parente com mau intenção pode prejudicar uma vida” (inferência).*

b) **“Como ela teve coragem de pedi desculpa aos pais?** *Através da carta (antecipação) que ela escreveu e falou dos seus problemas, não queria terminar sozinha (antecipação), e isso deu coragem a ela. Ter o perdão dos pais era mais importante que qualquer coisa” (inferência).*

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO?
COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Isto é uma carta (antecipação) e foi fácil porque estava clara, tinha coisas conhecidas que dava para fazer comparação. E ela escreveu na carta que foi muito ingrata (antecipação) com seus pais e isso acontece com muita gente no mundo lá fora” (inferência).

5.2.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“No momento da leitura passei a observar as palavras e prestei atenção no que o texto queria passar e foi interessante para mim principalmente na parte que a menina foge de casa (seleção), percebi na minha leitura, que o texto falava de uma menina que saiu da casa de sua família para viver sua vida. E por causa disso passou por momentos difíceis, realmente foi doloroso o que essa moça viveu naquele momento da rebeldia. Depois pude comparar com a realidade de hoje, coisa que sempre acontece com muitos jovens” (inferência).

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) **“O que fez Clara (antecipação), se rebeliar com os amigos? Eu acho que ela quis viver sua vida, sem ter que dar satisfação à família, e também, influenciada por más amizades, levou a esse tipo de conseqüências” (inferência).**

b) **“Quando ela anunciou na carta (antecipação) que estava com AIDS (antecipação), qual seria a reação dos pais dela? Bom, o texto não mostrou essa atitude, mas no momento que os pais colocam o lençol (antecipação) mostrando o quanto a ama (inferência), eles já sabiam que sua filha estava com AIDS, e mesmo assim, quis ela de volta.”**

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Trata-se de uma carta, que para minha compreensão foi boa e interessante, coisas que acontece nos dias de hoje, apesar de tudo isso, que a moça passou, houve o arrependimento, e sabemos que nossos pais estão sempre de braços abertos (inferência).”

5.2.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)

TEXTO II “Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Primeiro me concentrei muito em alguns tópicos que me chamou muita atenção, na hora que foi considerado o interesse profissional da pessoa que faz a segurança (seleção) e isso fez com que ele escrevesse uma carta (antecipação) explicando que o servidor da área de segurança, quando não é estimulado, perde seu interesse profissional e desconsidera a importância da sua função”

(antecipação). E nos dias de hoje é importante participar de cursos, elevar nossos conhecimentos pra não poder padecer nas outras coisas, e quanto mais nos aperfeiçoamos, melhor será em nossas vidas (inferência). Então este texto deixa bem claro que a motivação é uma das coisas que engrandece o profissional, mas é preciso ter a qualidade e o conhecimento (inferência), por isso que há uma solicitação nesta carta”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “O que pode elevar a desmotivação do segurança? A falta de estímulos, através de curso, capacitações, congressos, baixa salarial e a falta de reconhecimento que o servidor de segurança tem por direito e não é cumprido, e isso desmotiva qualquer especialista em sua função, neste caso, na aérea de segurança” (inferência).

b) “O que deve ser feito para motivar o segurança? Devem melhorar a estruturação e modernização nos serviços de instalações e aperfeiçoamento em diversos cursos (antecipação), na função de segurança para garantir ao profissional o conhecimento, e outros. E com isso o profissional estará mais interagido neste mundo globalizado, ou seja, mais preparado, valorizando seu currículo, que será reconhecido onde estiver (inferência)”.

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Assim, que eu peguei o texto vi logo que era uma carta em que o presidente da Asspol-PE, escreve para o diretor da Escola do Legislativo solicitando atenção especial na proposta da carta (seleção). E a compreensão foi boa porque para mim foi fácil entender”.

5.2.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Como nós temos essas necessidades de um ensino melhor para poder se capacitar, poder exercer uma atividade, isso no lado profissional, e sair ao campo mais preparado (inferência). Ficou bem claro que no meu entendimento, expressou uma obrigação de zelar pelos nossos interesses”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Qual o motivo do profissional se aborrecer? “Sua formação profissional e salário”.

b) “Qual a melhor forma de se estruturar? “Procurando se preparar na vida profissional em sua formação”.

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“O gênero textual é uma carta e nós sabemos de nossos direitos e deveres, sabemos que temos que nos qualificarmos”.(inferência).

5.2.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA

- **ENSINO MÉDIO – ALUNO F2 TEXTO I - “*QUERIDOS PAIS*”**

QUESTIONÁRIO ORAL

Nesta pesquisa do texto I oral, a compreensão do **aluno F2** adquiriu uma visão que utilizou em todas as perguntas feitas, que foi a estratégia da **inferência**, bem como a de **antecipação**, além da estratégia de **seleção**, demonstrando um controle de seu entendimento. O aluno F2 teve **compreensão textual**.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

O **aluno F2** obteve êxito em sua leitura utilizando estratégias, descrevendo pontos do comportamento da personagem, colocado suas inferências de forma simples, mas com objetividade. Ele utilizou três estratégias, quais sejam; **seleção, antecipação e inferência**. Ele teve **compreensão textual**.

TEXTO II - “*SENHOR DIRETOR*”

QUESTIONÁRIO ORAL

Nesta forma oral, o **aluno F2** descreveu seu entendimento demonstrando **todas as estratégias** utilizadas, comentando através de sua **inferência** seu ponto de vista sobre o assunto, ele diz que foi fácil entender, e suas respostas confirmam a sua fala. Aqui ele demonstrou **compreensão textual**.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

O **aluno F2** não expressou-se com clareza, utilizando somente a estratégia de **inferência**, suas respostas têm um tom de relaxamento (preguiça), além de não justificar as perguntas que ele mesmo fez a si. Aqui houve **compreensividade textual**.

RESULTADO DA ANÁLISE DO TEXTO I E TEXTO II NAS FORMAS ORAL E ESCRITA DO ALUNO F2

Embora tenha havido um deslize momentâneo do **aluno F2**, no texto “Querido Pais”, pela forma escrita percebe-se que ele monitora seu raciocínio e com isso obtém êxito. Se observarmos as respostas em ambos os textos, todas as estratégias implícitas estão presentes. Lembremos o que Solé (1998,p.89) nos diz: “todas as estratégias são passíveis de troca e seu monitoramento é inconsciente do leitor”. Este aluno pode ser um exemplo desta fundamentação.

A habilidade que temos de responder as perguntas sobre um texto é muito variável, se sabemos, como professores, que as estratégias estão implícitas, esperamos que os alunos respondam de maneira abrangente com palavras que apontem um entendimento claro, embora as respostas sejam de particular interpretação.

Vemos que a inter-relação com o texto motiva a sensibilidade imaginária do aluno. Este, por exemplo, explica sua visão de mundo com opiniões próprias e possui informações do mundo globalizado, ou seja, tem vivência sociocultural. Podemos ver que sua compreensão passa pelo que Spinillo enfatiza sobre habilidades cognitivas envolvidas, que são a utilização de memória de trabalho e de longo prazo.

O aluno tem uma representação mental, há um monitoramento à leitura e estabelece inferências (estratégias). Este aluno, nas suas respostas, cruza as partes estratégicas no seu entendimento, sendo elas de fator **cognitivo e linguístico**.

5.3 Aluno A3 – Ensino Médio

5.3.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Primeiro eu fiz uma breve observação do texto. Eu olhei e comecei a pensar e ler algumas frases salteadas, palavras importantes para mim, e pude lembrar sobre ela (seleção), aí fiz algumas reflexões das palavras, por exemplo: AIDS (antecipação), todo mundo sabe que esta doença pode matar (inferência) e no caso da Clara já estava na pior (antecipação), e o início, o título do texto deu também informações (antecipação)”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a)“Porque ela foi rebelde com seus pais? *Acredito eu, que pelo fato dos pais sempre deram em cima e ela por ser adolescente e querer ter uma vida independente, fazer o que bem quer. Coisas que provavelmente seus pais não admitiam, de certa forma, foi criando aquele tédio de ter que ficar na barra dos pais ou presa aos pais (inferência), né? A qual levou ela tomar a decisão pouco assim requeitada onde teve que assumir uma vida só e com isso ela teve vários problemas e também aprendeu com isso, e depois voltou a pedir ajuda e perdão aos pais por ter sido uma filha ingrata (antecipação) ”.*

b)“Porque o arrependimento? *Bom, no texto ela cria coragem de entrar em contato com os pais, através do sinal que ela pediu na carta (antecipação). É um ato muito corajoso e reconhece que ela foi totalmente rebelde (antecipação) e que os pais só queria o melhor para ela e então percebemos uma parte muito boa dela que é o arrependimento. É claro que todo arrependimento merece um aconchego, né?! Um abraço e um carinhos dos pais” (inferência).*

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Este texto mostra a realidade da vida através da carta (antecipação) que ela escreveu para os pais sobre ela. É um pedido de desculpa, pedido de apoio, de perdão. Acredito que, por meio do reconhecimento quando a pessoa reconhece o que fez e que não era correto. Dessa forma cai a ficha. É o que acontece na vida da gente, o sujeito está arriscado a cometer estes erros em querer andar com as próprias pernas, só que, às vezes, nós não estamos vendo o que a outra pessoa está vendo (inferência) e eu acredito que foi isso que aconteceu com essa

jovem e acredito que foi aí que ela percebeu que estava errada. Estas informações para mim foram importantes para compreender este texto (seleção)”.

5.3.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Bom, primeiro eu li o texto, depois reli novamente, para poder compreender melhor. Pois pude observar, alguns detalhes na carta (seleção). Como o pedido de volta para casa da menina e o amarrar no pé da goiabeira e o pano de prato (antecipação), mostrando seu arrependimento querendo perdão dos pais”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que o arrependimento? *Bom, na carta (antecipação), a moça lamenta profundamente de não ter escutado os conselhos dos pais, pois ela sofre muito, até contaminada, foi pela Aids (antecipação). Ela busca de sua família o reconciliamento devido o amor que tem por eles e eles por ela”.*

b) “Por que os pais deveriam aceitar a sua filha? *Bom, eles são pais, e deve sentir no peito a dor que a filha está sentindo, sofrendo, mesmo sabendo que no passado, ela foi rebelde, ingrata e não ouviu os seus conselhos, mas, só que o amor dos pais falaram mais forte nessas horas (inferência). Esse é o motivo muito forte que é o amor”.*

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

*“Bom, ela escreveu uma carta, reconhecendo o má comportamento onde ela tivera no passado. Em não ouvir os conselhos dos pais. Ela reconhece a sua ingratidão. E buscou muita coragem para escrever aos seus pais, não foi algo tão fácil pra ela. Ela teve que vencer o orgulho e o medo. Por isso ficou fácil de compreender o texto”, até porque mostra a realidade de muita gente de hoje” (**inferência**).*

5.3.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)

TEXTO II “Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Tive que ler mais de uma vez para poder compreender o texto. Essa foi minha estratégia”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que a polícia em geral não está bem equipada? Bom, no meu ponto de vista, o governo de certa forma, esquece de investir na segurança pública, na parte de armamento, de tratamento psicológico, tratamento efetivo e tratamento físico, levando a desmotivação e a falta de interesse dos agentes policiais (inferência). Para que esses profissionais da segurança possam atuar de maneira mais efetiva com uma certa coerência, é preciso que sejam motivados e capacitados para trabalhar melhor; a comunidade é a parte mais importante e interessante desta carta para mim.(seleção)”.

b) “O que os oficiais de polícia têm feito para melhorar seus guardiões? No meu entender, a falta de instalações, ou seja, os serviços bem instalados dentro da cooperação na segurança pública deixa a desejar, principalmente na parte de aperfeiçoar os profissionais na área de segurança, falta um pouco de motivação na

capacitação destes homens, falta um pouco de instrução na estrutura, no corpo da segurança e falta também a parceria entre o governo e a sociedade” (*inferência*).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO?
COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Pelo que eu compreendi do texto, nós temos o comprimento e a obrigação dentro da nossa lei. Como cidadãos, nós estamos aqui também para a assegurar a nossa própria segurança. Não só esperar que uma lei ou algo assim, possa fazer tudo por nós (inferência). Mas o texto coloca uma posição, onde a segurança pública mostra uma certa carência na capacitação dos seus profissionais (antecipação), pelo menos onde eu pude entender. Há uma certa preocupação entre a segurança pública do estado em ter profissionais capacitados para atuarem na área de segurança. E quanto ao gênero, isto é, é um conceito daquilo que está acontecendo dentro da secretaria de segurança nacional”.

5.2.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Para minha organização, eu li o texto mais de uma vez para eu poder observar as palavras conhecidas e refleti-las dentro do texto e com isso ficou mais claro, apesar de perceber na leitura que este texto era familiar para mim, pois eu trabalho na área de segurança, e já participei de várias reivindicações (inferências). E quando é um texto que você tem conhecimento fica mais fácil de entender, por isso que tive interesse e principalmente a parte da necessidade de capacitar os policiais, neste caso Legislativo (seleção). Percebi também que tinha palavras desconhecida, por exemplo preceito, plausível e Augusta (antecipação). mesmo assim no todo do texto ficou claro para mim o que o presidente Edvan Vieira solicitou”(antecipação).

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que a nossa força policial é despreparada? “A nossa segurança policiais (antecipação) precisa de um aperfeiçoamento através de capacitação para polícia em que este tipo de estudos irão ajudar a formar que não está preparado combater os problemas que existem na sociedade e saber usar seus instrumentos de trabalho corretamente nesta área”(inferência).

b) “O que o nosso Governo precisa fazer? Precisa capacitar mais os profissionais desta área de segurança motivando, valorizando financeiramente e orientando para uma melhor segurança pública” (inferência).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Este texto é uma carta e foi fácil a compreensão, onde o presidente desta associação solicita uma melhor estrutura, aperfeiçoamento e capacitação através de cursos”(antecipação).

5.3.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA

- **ENSINO MÉDIO – ALUNO A3 TEXTO I - “ **QUERIDO PAIS** ”**

QUESTIONÁRIO ORAL

O **aluno A3** utilizou as três estratégias, **antecipação, seleção e inferência**. Suas respostas foram bem explicativas. Esse aluno conseguiu uma **compreensão do texto** com inter-relação.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

O **aluno A3** procura descrever suas respostas, dentro da reflexão que o texto pede para o leitor fazer. Ele utiliza as estratégias de **seleção, antecipação e**

faz **inferência**, consegue adquirir uma **compreensão textual**, fazendo as justificações das perguntas que ele mesmo faz a si.

TEXTO II - “*SENHOR DIRETOR*”

QUESTIONÁRIO ORAL

O **aluno A3** responde todas as perguntas feitas, como todo leitor, ao utilizar as estratégias de **seleção, antecipação e inferência** inconscientemente. Ele sabe de que gênero trata o texto, embora não responda quando a pergunta específica é feita para identificação do gênero, mas isso não é uma característica que impeça a **compreensão textual** deste aluno. As respostas dadas, através das **inferências**, demonstram a sua percepção com argumento e ele identifica o gênero do texto quando destaca a parte que ele achou mais importante.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

O **aluno A3**, através das estratégias de **seleção, antecipação e inferência** utilizadas na leitura, desenvolve suas respostas com sua experiência pessoal, ou seja, experiência vivida. Ele tem conhecimento de causa, responde as perguntas com argumentação e ideias, identifica o gênero do texto e não foge do teor da mensagem proposta pelo texto. Houve **compreensão textual**.

RESULTADO DA ANÁLISE DO TEXTO I E TEXTO II NAS FORMAS ORAL E ESCRITA DO ALUNO A3

O controle que o **aluno A3** teve em suas respostas e a utilização das estratégias por completo foram utilizadas em ambas as formas oral e escrita; houve compreensão. O texto, como sabemos, é a unidade de análise. Para o leitor é a unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, sequências com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim, e que tem um autor que se representa em sua unidade, “dando” coerência, progressão e finalidade ao texto que produz.

Todas essas informações estão na mente do aluno, consciente ou inconscientemente. Neste sentido, o texto pode ser considerado como uma máquina, que possui peças e sua interpretação faz criar o processo de interação textual. E este espaço existe para o discurso textualizado.

O **aluno A3** pode ser incluído na fundamentação de modalização (MARCUSHI, 2005; 116/117): “Quando falantes/escritores falam, escrevem algo, estão concomitantemente expressando sua atitude, ou ponto de vista sobre o que dizem, ou escrevem”. A expressão de tais atitudes do falante/ escritor acha-se presente, implícita ou explicitamente, em todos os usos da linguagem. A rigor, quando comunicamos alguma coisa a alguém, nosso ato de fala é sempre qualificando, ou seja, não apenas repassamos uma informação, mas também damos indicações de nossa atitude ou posição frente a essa informação.

A modalização, de maneira geral, refere-se a essas qualificações, ou em outras palavras, a modalização expressa as atitudes ou posições de falantes e escritores em relação a si próprios, em relação a seus interlocutores e em relação ao tópico do seu discurso.

5.4 Aluno L4 – Ensino Fundamental

5.4.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

Eu li, observei principalmente algumas palavras conhecidas, selecionava com o assunto, e isso foi importantes para mim (seleção) e compreende que essa moça saiu de casa e pegou uma doença e escreveu esta carta para os pais dela, pedindo desculpa e conseguiu o perdão através do sinal que ela pediu” (antecipação).

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a)“O que levou ela a se arrepender? Por ter sido ingrata, o medo de ficar sozinha e também por ter pegado doença (AIDS) (antecipação) foi uns dos motivos. Sabemos o quanto essa doença é dolorosa (inferência). Ela saiu de casa

*para outro lugar e não obteve sucesso então através disso, ela se arrependeu. Isso me chamou atenção (**seleção**), por isso fiz esta pergunta”.*

b) “Porque ela escolheu um pano ou toalha branca (antecipação**), uma coisa tão simples como sinal? Por que nas coisas simples é onde está a beleza de tudo (**inferência**) por isso que escolheu um pedaço de pano como sinal (**antecipação**) e isso faz parte de nossa vida, né?!”.**

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

*“É uma carta (**antecipação**) do dia-dia e está bem clara, foi ótima, dá pra entender bem, só o título do texto “querido país” (**antecipação**), dá pra entender que é uma filha escrevendo para seus pais neste caso pedindo o perdão. Eu gosto de observar as palavras e se eu conheço o assunto, fica mais fácil de ler, presto atenção na leitura e, com isso, facilita eu entender”.*

5.4.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

*“Primeiro eu prestei atenção no texto, depois li por duas vezes para observar e compreender melhor e poder organizar a leitura. O título do texto (**antecipação**) ajudou também a compreender, só em ler você já entende, o que o texto que dizer”.*

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Qual era o medo de Clara? Seu medo era de ficar sozinha” (antecipação**).**

b) “Para onde Clara foi quando abandonou sua família? Para São Paulo” (antecipação).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Foi boa a compreensão, pois o texto que é uma carta está bem claro e objetivo, no qual fala de uma menina que saiu de sua casa familiar para viver o mundo, e se deu mal pegou Adis, afundou na lama (antecipação) e agora se arrepende e quer o perdão dos pais. Os adolescentes de hoje acham que o mundo é bom, esquecem das conseqüências que pode trazer se não souber viver no mundo. E quando os pais querem dar conselhos não gostam e acabam quebrando a cara (inferência), foi o que aconteceu com a garota deste texto”

5.4.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“ Eu procurei ler com atenção, e desta vezes foi mais fácil porque eu tinha lido da outra vezes este mesmo texto. O texto fala sobre a necessidade de se ter cursos profissionalizantes para os funcionários da Polícia Legislativa a perdido do presidente da associação Edvan”.(antecipação)

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Pra quer capacitar a Polícia Legislativa? Pra eles melhorem o profissionalismo tendo novos conhecimentos nessa formação e motivação”(inferência).

b) “A carta era pra quem? Para o diretor Jurandir Bezerra Lins” (antecipação).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

*“O texto é uma carta oficial, onde o presidente da ASSPOL-PE, **solicita uma atenção especial neste pedido (antecipação)**. As pessoas devem buscar seus direitos, pois esta atitude do presidente Edvan foi correta, porque mostrou que estava preocupado com a sua polícia e queria o melhor para cada um. Através da capacitação, do treinamento levará essas pessoas a uma motivação. Seria maravilhoso se todos se preocupasse com isso” (inferência).*

5.4.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Em primeiro lugar, eu procurei ler o texto e seguida usei as estratégias de: reler o texto novamente com atenção, depois então percebi que o texto tratava-se de uma carta oficial onde havia um presidente da ASSPOL-PE, solicitando capacitação, cursos para os profissionais da área”. (antecipação).

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que você acha que tem que ter um curso de requalificação? Para que, eles melhorem profissionalmente e não percam o interesse”(inferência).

b) “Para quem foi enviada esta carta? Para o senhor diretor Jurandir Bezerra Lins” (antecipação).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Este texto é simplesmente uma carta, ou seja, uma resposta do presidente da ASSPOL-PE, pedindo atenção especial no exame da proposta em pauta (antecipação) . E o que me fez compreender foi a repetição da leitura onde puder observar melhor o que o texto tratava”.

5.4.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA

- **ENSINO FUNDAMENTAL - ALUNA L4 TEXTO I - “*QUERIDO PAIS*”**

QUESTIONÁRIO ORAL

A **aluna L4** demonstra uma **compreensão textual**, devido a suas respostas estarem baseadas nos escritos do texto. Ela utilizou algumas estratégias de leitura tais como: **seleção, antecipação e inferências**. Sua descrição diz o que chamou sua atenção e destaca a importância de palavras de seu conhecimento. Desta forma, esta aluna apresenta um acompanhamento e controle do que está lendo. Ao fazer as perguntas a si mesma, consegue responder de maneira consciente (com controle). Além disso, suas inferências de percepção sensitiva traduzem o sentimento que o contexto quer transmitir, ou seja, o que o texto, ou melhor, a mensagem propõe.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

As respostas mencionadas pela aluna indicam uma **compreensão textual** direta. Ela utiliza duas estratégias: **antecipação e inferência**. Quando digo direto é que suas respostas não são dadas com muita descrição, detalhamento, mas precisas. Ao utilizar estratégia de inferência, opina seu ponto de vista e demonstra conexão com o texto e com suas palavras, reflexão.

TEXTO II - “*SENHOR DIRETOR*”

QUESTIONÁRIO ORAL

Aluna L4 faz menções de que já tinha lido o texto. Quando utiliza estratégia de **antecipação** é objetiva nas respostas; também faz **inferências** e

explica o quanto é necessário a mudança de comportamento nesta forma de texto oral. Ela demonstra um senso crítico argumentativo com visão de cidadania. Esta aluna obteve **compreensão textual**.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

Nesta forma textual, a **aluna L4** enfatiza duas vezes a releitura do texto, para que ela pudesse ter compreensão, usando apenas duas estratégias de leitura, **inferência** e **antecipação**. Ela construiu um entendimento muito objetivo; as respostas dadas às perguntas dizem o caminho do seu entendimento. O seu entendimento da necessidade de requalificação profissional solicitada pelo presidente da Associação de Polícia Legislativa traduz a objetividade de sua **compreensão textual**.

RESULTADO DA ANÁLISE DO TEXTO I E TEXTO II NAS FORMAS ORAL E ESCRITA DA ALUNA L4

Em síntese, a **aluna L4** teve compreensão nas formas dos textos apresentados, embora possamos observar que ela não justificou, na maioria das vezes, as perguntas criadas por ela mesma, mas isso não fora falta de entendimento textual, pois ela conseguiu perceber a proposta do texto. Todas as análises feitas por esta aluna apontam para uma compreensão do texto que ela mesma leu. Podemos aqui mencionar Spinillo (2008), quando afirma que “compreensão de textos é um dos mais intrincados processos da mente humana. De natureza linguística (decodificação, vocabulário, sintaxe) e cognitiva (memória, inferência, representação mental, monitoramento)”.

Essa conceituação pode ser vista nas respostas da aluna. Houve uma inter-relação do processo argumentativo e do conhecimento linguístico na compreensão do texto. Ela teve uma construção de intervenção com uma estrutura peculiar lógica e coerente como conteúdo e também podemos dizer conhecimento sobre o processamento textual, atribuindo significados baseados em conhecimentos prévios. Ao usar as estratégias implícitas, seu entendimento fora respaldado no que afirma Solé (1987, p. 22): “*a leitura é um processo de interação entre o leitor e o*

texto; neste processo, tenta-se satisfazer, obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura”.

Observando as respostas da aluna, percebe-se que esta não só obtém informações a partir dos textos, como também esclarecimentos do objetivo da leitura destas, e mais, as inferências que ela expõe confirmam a sua habilidade de integrar as informações veiculadas no texto, confirmando assim a sua compreensão textual.

Cada aluno tem sua forma de expressar o seu entendimento do texto que lê. A **aluna L4**, apresenta as respostas com objetividade e ela mesma diz que fez um caminho para a compreensão do texto. A estratégia de seleção implícita é vista nas respostas como a forma mais próxima de seu entendimento. Como sabemos, quando lemos um texto há uma relação.

Gadamer (1998) diz: “compreender um texto é, antes de mais nada, poder ser por ele interpelado...” ou seja, a troca de informações, o envolvimento com o conteúdo desperta no aluno/leitor uma motivação, questionamentos, existe interatividade. Esta aluna descreve suas respostas de maneira que há troca de estratégias para sua compreensão no texto I, “Queridos Pais”. Ela usa a antecipação e inferências, pois a conduziram à proposta textual. Já no texto II, “Senhor Diretor”, a estratégia de seleção foi acrescida, a forma subjetiva que a aluna constrói é estrutural e inconsciente, mas com entendimento da mensagem que o texto pretende passar.

Segundo Kintsch (1998, p.223-224) “Compreensão é construção de estrutura. Compreender um texto significa uma estrutura mental que representa o significado e a mensagem do texto.” Essa estrutura mental vem lembrar algo particular em cada aluno, mas também corroborar com a visão de Spinillo (2008): “compreensão é de natureza **linguística e cognitiva**”. A aluna, dentro de sua leitura, teve uma inter-relação, construiu uma estrutura e obteve o resultado da proposta textual.

5.5 Aluna A5 – Ensino Fundamental

5.5.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Eu procurei ler o texto com calma e pausadamente. Assim posso observar o que me chamou mais atenção em algumas frases (seleção). Sempre que faço isso fica mais fácil pra ler e entender um texto, principalmente da parte que eu mais gostar como esta história que fala de uma realidade e que já aconteceu com uma conhecida minha”(seleção).

2ª CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que um Lençol?” *Um lençol, assim, não era um pano de prato ou uma toalha uma coisa pequena era um lençol (antecipação), uma coisa bem maior, era a representação dos pais, assim como eles quisessem mostrar o quando gosta dela, é como fosse mais de uma confirmação de querer ela de mostrar o grande amor por ela” (inferência).*

b) “Por que ela achava que os pais estavam com raiva dela?” *Por que ela largou os estudos, deixou os pais, foi morar longe, tornou-se aviciada (antecipação), assim, deixou a família pra viver do jeito que quer”.*

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Foi boa! É uma história da filha que pedi perdão aos pais através da carta (antecipação) que escreveu. E isso pode gerar um debate para as pessoas que passam pelo mesmo problema” (inferência).

5.5.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Li com calma, paciência, devagar, prestando atenção, principalmente em algumas partes do texto que mostra a verdade nos dias de hoje e quando gosto do texto faço isso. (seleção). E o que me chama atenção eu destacava para refletir em cima dessa idéia”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a)“Por que Clara largou o lar e o conchego familiar para fugir com amigos? Eu acredito que ela era imatura. Queria ser dona de si próprio, vivendo uma vida sem controle e sem limites” (inferência).

b)“ Por que Clara acharia que seus pais e suas irmãs não gostavam mais dela e não queriam mais vê-la? Por que pelo fato dela ter sido ingrata, deixou os estudos, tornou-se viciada e foi para São Paulo com amigos, pegou Aids (antecipação) e por ter abandonado tudo, perdendo sua vida , como ela escreve na carta (antecipação). Eu acredito que isso chocaria qualquer família ao ponto de ter magoas dela”.

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“ O gênero é carta. Foi boa a compreensão até por que a maneira que estava escrita na carta era a realidade de muita gente de hoje” (inferência).

5.5.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Eu li e reli várias vezes para poder entender, e na minha leitura, eu ia observando o que era mais importante, interessante e o que me chamava atenção, eu destacava como eu fiz com o título “senhor diretor” (antecipação e seleção), já pude perceber que era uma carta (antecipação), solicitando ou informando algo, e as palavras na área de segurança, profissional, cursos (antecipação), puderam me dar algumas respostas em relação ao texto, ou seja, a importância que o gente de polícia legislativa precisam estar capacitados para atuar com mais satisfação em sua área” (inferência).

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a)“Pra quem foi interessada a carta? Foi para o diretor da Escola Legislativo Dr. Jurandir Bezerra” (antecipação).

b)“Qual a empresa que encaminhou a carta? ASSPOL” (antecipação).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“O gênero é de carta, depois de tanto ler e reler agente acaba memorizando, E eu entendi que a empresa representada pelo o presidente Edvan Vieira estava pedindo ao Poder da Escola Legislativa autorização para os funcionários da Polícia Legislativa treinamentos e capacitações” (antecipação).

5.5.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Li por várias vezes, observando as palavras e tentando pensar e ao mesmo tempo lembrar de algo parecido que eu tenha visto, até porque o texto fala sobre

profissionais de segurança. E hoje no nosso país é falado muito sobre isso”(inferência).

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que o servidor deve ser continuamente requalificado? Para não perder seu interesse profissional e nem a sua importância da sua função”.

b) “A quem foi interessada a carta? Ao sr. Jurandir Bezerra Lins, diretor da Escola do Legislativo-ALEPE”.(antecipação).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Gênero carta. A compreensão foi clara e objetiva com o propósito de melhorar a classificação dos servidores”.(inferência).

5.5.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA

- ENSINO MÉDIO – ALUNA A5 TEXTO I - “ **QUERIDO PAIS** ”

QUESTIONÁRIO ORAL

Desta forma oral, a **aluna A5** não identifica o gênero, mas seleciona partes do texto que gosta para facilitar seu entendimento, entende os sinais que são descritos no texto, como “lençol”, e faz uma interpretação do significado, utiliza a estratégia de **inferência** para justificar e explicar a pergunta do questionário, houve uma **compreensão da proposta textual**, além das estratégias de **seleção** e **antecipação** que somaram para o seu entendimento.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

A **aluna A5** faz critério da forma como lê. Para facilitar o seu entendimento da leitura, responde com reflexão da mensagem do texto e utiliza

estratégias de leitura. **Antecipação, seleção** e suas **inferências** expressam a vivência social com conhecimento crítico. Esta teve **compreensão textual**.

TEXTO II - “*SENHOR DIRETOR*”

QUESTIONÁRIO ORAL

A **aluna A5** obteve **compreensão textual** quando demonstra, em suas respostas, a proposta do texto, seu entendimento, utilizando, já na primeira resposta, **todas as estratégias** e, por ser objetiva nas perguntas que ela mesma criou, não coube justificar suas respostas.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

Há objetividade nas respostas desta aluna, pois ela mesma diz que observou as palavras (**linguístico**), o que a fez ser sucinta nas respostas. Mesmo que tenha utilizado, nesta forma escrita, duas estratégias, **inferência** e **antecipação**, a aluna teve **compreensão do texto**.

RESULTADO DA ANÁLISE DO TEXTO I E TEXTO II NAS FORMAS ORAL E ESCRITA DA ALUNA A5

Em ambas as formas, a **aluna A5** tratou com objetividade suas respostas, obtendo de forma resumida a compreensão do texto. Vale ressaltar que podemos aqui deduzir que sua cognição é acentuada (informada), pois as respostas da pesquisa demonstram isso.

A construção da compreensão, através da leitura de um texto, é tão contínua que seu desenvolvimento é fruto da prática da fala e escrita e podemos dizer que o crescimento da aprendizagem é um trabalho de natureza social, histórica e cognitiva, vivida nas relações interpessoais. “A propriedade da interatividade é um aspecto inerente à própria língua” (MARCUSCHI, 2005, p.145).

A percepção da **aluna A5** é sua linha com o texto, os pontos que ela escolheu formaram uma representação mental, de maneira subjetiva, inconsciente, constrói significados e cria seu “diálogo” com o texto, ou seja, sua interação. Vale ressaltar aqui, que interatividade e diálogo não são sinônimos e se manifestam de forma diferenciada.

Marcuschi (2005, p.145), explica que “o processo da interação é o relacionamento criado entre o leitor e o texto, mas diálogo é criação de meios para ser correspondido”. Exemplo é o monólogo no teatro. O ator encena, interage com o público, há uma transmissão sem haver uma conexão, ou seja, uma troca “palpável”.

A interatividade que o texto produz no aluno/leitor tem a ver com a noção de transmissão de informações devido à natural relação necessária existente entre os interlocutores que há no texto. Não se deve ter sempre em mente que um enunciado seja um diálogo, uma conversa entre pessoas. Há diferença entre diálogo e comunicação, informação, transmissão de conteúdo.

Diálogo é um dos meios verbais que existe para uma interação, e a comunicação são as diferentes formas utilizadas para uma transmissão de conteúdo através de um texto (oral e escrito).

Toda palavra escrita ou falada possui dois lados, ela é proveniente de alguém, como também está direcionada a alguém, ou seja, o texto oral/escrito, quando produz interatividade no leitor, instiga a ele uma ação de raciocínio interativo, seja de identificação, contestação, crítica, aquisição de conhecimento, mas há uma percepção de interação, envolvimento. A aluna, através de sua relação de interatividade, adquire um envolvimento com a história e absorve o sentido da mensagem textual.

5.6 Aluno W6 – Ensino Fundamental

5.6.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Este texto fala de uma menina que tem e raramente ela é desprezada pelos familiares e parentes”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que esta garota tem esse pânico todo da família ser assim com ela? Eu acho que a AIDS ela é uma doença que, para algumas pessoas, é terrível, mas se saber conviver com ela, eu acho que vive por muitos anos” (inferência).

b) “Por que os parentes agiram dessa maneira com ela? Eu acho que não havia motivo deles fazerem isso com ela. Tem que haver mais união, mais aconchego, principalmente com uma pessoa que vive com um problema desse” (inferência).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Acho que um fato real, eu acho interessante até porque é uma realidade da vida. Cabe o ser humano saber o que é a vida (inferência), um texto desse, já basta”.

5.6.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Procurei entender a história do início até o fim quando ela corre pra casa”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que ela tinha medo de voltar para casa? Por que ela foi uma menina muito rebelde” (antecipação).

b) “Ela tinha medo de sofrer preconceitos? Sim, pois ela tinha Aids” (antecipação).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Foi muito clara, ela pegou Aids”.

5.6.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Eu li e reli para poder entender melhor o texto, mesmo assim não consegui entender tudo”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a)“Por que o diretor pede um curso profissionalizante? O curso que seria de formação policial agente de policia” (antecipação).

b)“Outra pergunta, não sei, eu não lembro direito o texto”.

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Isso pra mim foi uma carta, escrita pelo diretor para o presidente (antecipação) pedindo alguma coisa profissional para eles, pra mim não foi tão fácil entender o texto, tinha palavras difícil que eu não conhecia”.

5.6.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Eu li o texto várias vezes e compreende do o que se tratava”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Quando o servidor da área de segurança não é estimulado e requalificado, instantaneamente, o que acontece? Ele perde o interesse profissional” (antecipação).

b) “O que é o presidente Edvan Vieira pede ao Diretor da Escola Legislativa? (antecipação) Ele pode um curso de formação de Agente de Polícia Legislativa”.

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“É uma carta e para mim foi boa a compreensão porque o presidente da associação faz um pedido ao diretor da Escola Legislativa”.

5.6.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA

- **ENSINO MÉDIO - ALUNO W6 TEXTO I - “ **QUERIDO PAIS** ”**

QUESTIONÁRIO ORAL

O **aluno W6**, nas respostas orais, faz confusão do objetivo da pergunta, utiliza somente uma **estratégia, inferência**, e ao utilizá-la não responde à pergunta com convicção, trocando o sentido na resposta. Desta maneira, o seu entendimento

não é conclusivo, isto é, não tem uma amplitude discursiva. Este aluno possui **compreensividade textual**.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

O critério adotado pelo **aluno W6** não lhe forneceu condições de adquirir compreensão, ao ponto de ser utilizado uma só **estratégia de antecipação** na pesquisa escrita, com respostas repetidas de sua própria formulação nas perguntas e não responde à identificação do gênero textual. Tem uma visão restrita do texto. Neste parâmetro ele possui **compreensividade textual**.

TEXTO II - “*SENHOR DIRETOR*”

QUESTIONÁRIO ORAL

O **aluno W6**, na sua resposta, diz que não consegue entender o texto, pois lhe falta domínio de vocabulário, não utilizando inferência nenhuma, somente a **estratégia de antecipação** e, com uma idéia vaga, pois as respostas, nesta forma de pesquisa oral, ele também confunde, falando de sua própria dificuldade. Este possui uma **compreensividade textual** mínima, pois suas respostas foram imprecisas.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

O **aluno W6**, utilizando-se da **estratégia de antecipação**, justificou as respostas de maneira óbvia, como também formulou uma pergunta de maneira incorreta, tendo necessidade de embasamento na construção de frases, embora as respostas para ele fossem satisfatórias, mas o texto abrange uma contextualização maior para o leitor. O aluno W6 obteve **compreensividade textual**.

RESULTADO DA ANÁLISE DO TEXTO I E TEXTO II NAS FORMAS ORAL E ESCRITA DO ALUNO W6

Em ambas as análises, do texto oral e do texto escrito, o aluno **W6** em sua compreensão teve uma visão muito restrita, apesar disso, ele falou algo que estava contido no texto. As dificuldades que aparecem durante a leitura para

que o aluno/leitor tenha compreensão é também de origem social, não se resume à falta de instrução escolar, mas o plano pedagógico ineficiente, falta de acesso a informações, falta de planejamento, enfim, é uma gama de características muito grande que vai contribuir de maneira a não somar para o objetivo do crescimento do aluno para ter uma compreensão textual.

Se ler é naturalmente compreender, isso é fruto da interação entre texto e seu leitor (SOLÉ, 1998). A visão que temos como professores é que o aluno não só utiliza as estratégias inconscientemente. Ele possui critérios que o levam a uma captação de entendimento, independente do tipo de gênero textual, pois estamos lidando com alunos/leitores que, pelo menos possuem, decodificação, letramento, distinguem que tipo e gênero de texto está sendo lido. E todas essas características, em alguns, são conscientes e autônomas; em outros não. Mas, em suma a cognição do aluno fará uma construção de atividade ao material do texto, ou seja, o código escrito.

Sole (1998, p.22) nos diz: “A leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer, obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam a leitura”. Essa probabilidade de interação dá ideia de que seu “casamento” terá como resultado uma compreensão da linguagem, mas nem sempre isto ocorre. No caso deste aluno, as respostas que ele descreveu apresenta estratégias, demonstra sua própria técnica de leitura, todavia, para um resultado afirmativo sobre obter a compreensão, não é recomendado, mas a compreensividade existe.

Solé (1998, p. 99 *apud* RAPHAEL, 1982; RAPHAEL; WINOGRAD; PEARSON, 1980), “*mostram que é possível responder a perguntas sobre um texto sem tê-lo compreendido globalmente*”, ou seja, o macrotexto; lembrando que as perguntas feitas sobre o texto trarão respostas que vão confirmar a compreensão textual, mas quando o próprio aluno já apresenta sua dificuldade, não há porque afirmar que ele tem compreensão textual.

5.7 Aluna N7 – Ensino Fundamental

5.7.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Eu me organizei a procurar as palavras tônicas, sílabas, vírgulas, espaços, e tentei compreender a história da maneira em que a pessoa quis falar queria passar só isso”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Qual foi o motivo dela se revoltar contra os pais? A resposta eu daria que no momento que ela saiu de casa e se revoltou. É que ela acreditava muito que a rua e os amigos poderiam ser a melhor solução para ela, que ter um pai exigente e uma mãe exigente. Ela achava que o divertimento na rua de virar uma menina livre desimpedida, daria mais sucesso de que o conselho dos próprios pais está escutando e ao mesmo tempo ela percebeu que não era o contrário, tudo que ela fez era um sonho e tudo que começa um dia acaba e terminou da pior maneira pra ela.” (inferência).

b) “Por que eles desistiram dela tão fácil? Porque não tentou mostrar a ela de uma maneira diferente e não na ignorância, não na estupidez. Eu pude perceber, eu acho que eles não eram compreensíveis, ao contrário, queriam mostrar que ela estava errada, mas na ignorância, então ela achava que ela estava sempre certa e eles sempre errados. Então, por que eles não procuram outra maneira de expressar o sentimento que tinham por ela de mostrar que eles amavam e que ela estava fazendo, estava errada. Seria a melhor solução e evitaria ela pegar uma AIDS e chegar ao fim do poço, e realmente ela chegou, estava prestes a morrer” (inferência).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Pra mim foi fácil entender é como fosse uma história vinda de alguém, pode ser até uma notícia, agente bate muito com a história, foi interessante, quando agente começa o texto parece que puxa você a terminar, é como fosse um suspense, então no final de tudo consegue entender, e então não entende quem não quer”.

5.7.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Prestei bastante atenção nos acentos, nas vírgulas, nos pontos para obter uma leitura, ok! E na medida que estava lendo imaginei a história”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que ela sai de casa? Para conhecer o mundo e por desobediência”.

b) “Por que o arrependimento bateu? Porque ela viu que há melhor coisa e ouvir nossos pais, pois ele só quer o nosso bem, e por não ouvir, o que eles dizem tudo de ruim aconteceu com a mesma” (inferência).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Bom, para mim este texto é uma história, ou seja, um drama verídico que só de ler dar dó”.

5.7.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Ele está muito explicativo, ele está bem pontuado, bem explicado, procurei ler da maneira que ele estava escrito com pontos, vírgulas pra entender. Eu entendi como se fosse um ofício, então eu levei como se fosse um ofício, uma pessoa escrevendo e comunicando alguma coisa, uma ocorrência para alguém”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que a policial estava ficando negligente na sua profissão? Eu acho que Edvan (antecipação) estava explicando aqui, que os policiais estava deixando de ter interesse sobre sua profissão”.

b) “Por que Edvan teve interesse de mandar um ofício para Jurandir Bezerra comunicando sobre o que estava acontecendo na Polícia? Ele estava vendo que tinha muitos policiais, que não estava mais cumprindo com o mandamento das normas, pelo artigo de uma lei, eles tinham que cumprir com todos os interesses, mas eles estavam fazendo o que queriam”(inferência).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Eu coloco como um ofício. Eu acho que é uma ocorrência que aconteceu, e que a pessoa tentou levar pra outra uma comunicação e pra entender foi muito fácil, como falei antes, muito bem explicativa, por isso pra mim foi normal”.

5.7.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Eu procurei lê da maneira que pedia muita atenção. Para mim o texto é um ofício de comunicação de ocorrência”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que os policiais perdiam o interesse profissional? (antecipação) Porque não eram motivados na sua atividade de trabalho”.

b) “Por que Edvan mandou este ofício? (antecipação). Eu acredito que ele queria melhorar a motivação dos seus colegas de polícia legislativa”.

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Eu não me lembro do gênero textual e a compreensão foi boa. O texto estava bem escrito corretamente e muito bem pontuado”.

5.7.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA

- **ENSINO MÉDIO – ALUNO N7 TEXTO I - “ **QUERIDO PAIS** ”**

QUESTIONÁRIO ORAL

A **aluna N7** ao utilizar o seu ponto de vista, sua visão de mundo, suas **inferências**, usa palavras que não condiz com a realidade do Texto. Ela menciona que “os pais da personagem Clara eram ignorantes”. Pode-se até raciocinar por este

lado, de forma distante, mas o texto não propõe esta linha de pensamento, pois é escrito que a Clara recebera conselhos dos pais. A aluna faz uma pequena confusão em seu entendimento, além de tentar persuadir o professor com suas palavras ao mencionar que procurou observar os acentos, morfologia, palavras tônicas. Esta aluna obteve uma **compreensividade textual**.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

A **aluna N7** em suas palavras faz **inferência** muito subjetiva, sem ligação com o contexto, não identifica o gênero textual, não justifica, possui dificuldade na escrita. Não demonstrando entendimento na proposta global do texto. Ela obteve **compreensividade textual**.

TEXTO II - “SENHOR DIRETOR ”

QUESTIONÁRIO ORAL

A **aluna N7** não percebe a proposta do texto, mesmo utilizando a estratégia de **inferência**, ela não consegue desenvolver argumentos em suas respostas que possibilitem um entendimento satisfatório para uma compreensão. Ela obteve **compreensividade textual**, embora identifique uma personagem do texto (**antecipação**).

QUESTIONÁRIO ESCRITO

A **aluna N7** obteve **compreensividade textual**, suas respostas são imprecisas, somente utilizou a parte cognitiva e demonstra ter dificuldade de vocabulário, ou seja, a parte linguística não condiz com nenhuma estratégia das suas perguntas, porém utiliza a estratégia de **antecipação** para construir as perguntas.

RESULTADO DA ANÁLISE DO TEXTO I E TEXTO II NAS FORMAS ORAL E ESCRITA DA ALUNA N7

A **aluna N7** obteve êxito de entendimento, suas respostas não consistem num aprendizado, nem houve demonstração de sentido do texto. “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1997, p.11).

Quem pelo menos tem conhecimento de letramento, decodificações, morfologia, sintaxe, enfim, as condições básicas para poder assimilar a leitura, consegue no mínimo captar o sentido textual com as construções do modelo mental criado para uma conexão entre as informações contidas no texto, a ponto de, com o caminhar da leitura, o somatório de informações ativar também o conhecimento de mundo relevante (inferências), para que a informação textual possa funcionar como complemento de transformação, ou seja, consegue dar continuidade, dinamismo ao texto.

A construção de um entendimento significativo é um processo que extrapola o texto, mas que se origina a partir do contato que se obtém com ele. A postura de um aluno/leitor nunca é passiva, por causa das informações contidas no texto, nem se converge aos significados presentes no texto, tem que haver relacionamento contínuo e com monitoramento, ou seja, consciência automática de seu entendimento.

A aluna em questão coloca suas respostas causando impressão intelectual de que “conhece algo linguístico”, todavia suas inferências complementam de forma “fantasiosa”. A tarefa de compreensão não se limita a um mero reconhecimento do elemento usado, pelo contrário, trata-se de compreendê-lo com relação a um contexto específico e concreto; trata-se de entender seu significado em termos de um enunciado específico, ou seja, trata-se de compreender o elemento em termos de sua novidade e não apenas reconhecer o óbvio (MARCUSCHI, 1996).

Para Marcuschi, os elementos propiciadores para compreensão estão inseridos e produzidos em contextos sociais, reais, concretos com vida dinâmica comunicativa, ou melhor, com visão futura. A **aluna N7** tem sua compreensividade por atribuir suas respostas a pontos de sua inferência (visão de mundo).

5.8 Aluna M8 – Ensino Médio

5.8.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Eu já vir esse texto, agora assim pra ler e entender. Ele já foi explicado claramente para mim, eu já sei mais ou menos como ele é. Eu não sei dizer”.

2ª CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que ela ficou sozinha? *Por várias promoções da vida dela, ela pegou AIDS (antecipação). Eu acho que ela foi castigada não só por isso, mas por outras coisas também. Ela sabia que estava com essa doença por isso que foi difícil ela voltar pra casa”.*

b) “Como foi que ela pegou AIDS? *Porque provavelmente, ela saiu com alguém e não sabia que essa pessoa tinha AIDS (inferência), aí foi difícil ela voltar, até por que ela sabia que estava com essa doença”.*

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Como assim? Bom, é que eu fico nervosa, mas é assim mesmo, e ao ler o texto é como se fosse um tipo da vida real da gente entendeu? Que pode acontecer com algum de nós”.

5.8.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Este texto foi muito bem elaborado e muito claro de entender a situação. Quando eu estava lendo lembrei da história de uma amiga minha que passou pela mesma

situação, parece mentira, mas foi idêntica a história dela com essa foi aí que me deu mais vontade de ler. (seleção) Interessante que estas histórias acontecem também na vida real, realmente são fatos verídicos (inferência), e Clara tinha medo de ficar sozinha e precisava dos pais (antecipação). Por isso que para mim foi fácil entender e compreender o texto”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que Clara escreveu esta carta (antecipação) para os pais? Por que ela se arrependeu de tudo que tinha feito e queria voltar para casa, e viver ao lado da família”.

b) “Por que Clara resolveu sair de casa? Ela pensava que a vida, que ela ia ter era a melhor, mas foi tudo engano. A vida é dura e ensina a cada dia as pessoas viver neste mundo” (inferência).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Uma carta e foi muita clara por conta da situação que aconteceu na vida de uma amiga minha (inferência), e por isso que ficou muito claro a compreensão deste texto”.

5.8.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Eu li e reli para poder entender realmente o texto. Mas, tinha palavras difíceis e que eu não conhecia, quando lia estas palavras atrapalhava e eu tinha que ler novamente. Foi o que eu fiz”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “O que o diretor (antecipação) pede para o presidente? Um curso profissionalizante pra ele”.

b) “Com se chama o presidente? Parece que o nome dele é Edvan” (antecipação).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE

“É uma carta escrita pelo diretor para o presidente pedindo uma qualificação profissional. As palavras que tinham no texto era difícil, fica até gaguejando, rs! O gênero textual é uma carta. Para mim, eu achei que foi um pouco formal demais, mais compreende que foi uma solicitação de melhoria para o crescimento profissional tendo como objetivo se qualificar e motivar para o melhor atendimento ao serviço público”(inferência).

5.8.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Bem, li o texto, mas na primeira leitura não compreende direito, achei que o texto estava muito formal por isso tive que ler várias vezes, pausadamente para poder compreender um pouco. Procurei ter bastante atenção para poder interpretar de forma correta a mensagem que o texto quer passar”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Qual a importância numa estruturação e modernização dos serviços e instalações e principalmente do aperfeiçoamento e capacitação do efetivo através de cursos (antecipação)? É por que através da modernização e estruturação através de cursos, o profissional tende a ficar motivado e qualificação” (inferência).

b) “Qual a importância de uma qualificação? Prestar um bom serviço e pronto atendimento do interesse”(inferência).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“O gênero textual é uma carta. Para mim, eu achei que foi um pouco formal demais, mais compreende que foi uma solicitação de melhoria para o crescimento profissional tendo como objetivo se qualificar e motivar para o melhor atendimento ao serviço público”(inferência).

5.8.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA

- ENSINO MÉDIO – ALUNA M8 TEXTO I - “ **QUERIDOS PAIS** ”

QUESTIONÁRIO ORAL

A **aluna M8**, na forma oral, apresentou um dado do seu comportamento, pois ela menciona “nervosismo”, usa duas estratégias (**antecipação e inferência**) de modo simples, talvez pelo fato da forma de seu comportamento, ela tenha perdido o sentido do texto, mas, em análise, neste aspecto, ela obteve **compreensividade textual**.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

A **aluna M8** menciona, em suas respostas, uma experiência de seu conhecimento e atribui a este fato uma melhor compreensão do texto. Ela utiliza as estratégias de leitura de **antecipação, inferência e selecionando** o que a levou a ler o texto, sua compreensão pode ser demonstrada na descrição da resposta a 1ª

pergunta do questionário, apesar de não justificar suas próprias perguntas, talvez por falta de atenção, mas para com o texto, ela demonstra familiaridade e obteve **compreensão textual**.

TEXTO II - “*SENHOR DIRETOR*”

QUESTIONÁRIO ORAL

A **aluna M8** confunde-se com o sentido do texto, fazendo menção que a carta é um pedido de qualificação profissional para uma pessoa (diretor). Além de enfatizar sua dificuldade de vocabulário, as estratégias implícitas (**antecipação e inferência**) não lhe foram suficientes para um domínio do texto, apenas absorve partes do contexto, ela adquire assim uma **compreensividade textual**.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

A própria **aluna M8** já descreve que não teve compreensão devido ao vocabulário do texto não ser comum. As estratégias que utilizou (**inferência, antecipação**) não foram suficientes para facilitar sua compreensão. Ela não justifica suas perguntas, que são basicamente idênticas, não consegue absorver o contexto. Ela teve uma **compreensividade textual**.

RESULTADO DA ANÁLISE DO TEXTO I E TEXTO II NAS FORMAS ORAL E ESCRITA DA ALUNA M8

A dificuldade demonstrada na escrita e parte oral pode ser proveniente do baixo entendimento linguístico. A repetição da leitura demonstra esta dificuldade. Desta forma, a **aluna M8** teve **compreensividade**. Quando não há interatividade textual, o entendimento obtido por quem lê não traduz ação contínua, a interatividade para construção de sentido é importante no processo da compreensão. O autoenvolvimento e o envolvimento com o leitor é a funcionalidade discursiva. Quando tal interação é ocorrida no aluno/leitor, a identificação das estratégias inconscientes nas respostas possuem uma lógica segmentada que é reconhecida por quem lê e também por quem analisa o resultado.

O aprendizado que ocorre no ato da leitura é bastante subjetivo e individual, pois devemos lembrar que o aluno (EJA) está fora do contexto dos alunos

tradicionais. Não quero aqui afirmar que é uma regra fixa, mas uma característica social que interfere no processo de aquisição para uma compreensão textual. Marcuschi (2005) ressalta a importância de as atividades voltadas para a observação das marcas de interatividade na produção do texto oral partirem de exemplos concretos.

Assim, é importante que os alunos tenham a oportunidade de, por meio de gravações em áudio e em vídeo, observarem o funcionamento de conversações. Ou seja, a praticidade do trabalho textual em várias formas (oral e escrita) em sala de aula ajudam a criar maneiras de contribuição ao aluno na construção de um caminho para a compreensão. É até verdade que, na leitura, o título possibilita ao leitor situar-se na temática, facilita as coordenadas e tem certo grau de conveniência (CINTRA, 1986), mas esses dados não são indispensáveis para a construção de uma textualização; devem atuar na contextualização e são decisivos no avanço de expectativas a respeito do texto, pois estão situados num espaço contextual de interação (MARCUSCHI, 1983).

A interação real é completa, não só induz a argumentação, trocas, questionamentos, mas extrapola o texto e comunica em boa parte a previsão de fatos, ou melhor, explica. A inter-relação desta aluna com o texto não lhe foi suficiente para uma compreensão textual.

5.9 Aluna L9 – Ensino Médio

5.9.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1- QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Simplesmente eu li o texto”.

2ª CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

“Eu tenho que fazer uma pergunta pra mim ou pra você?”

a) “Por que veio correndo agora para os pais? Por que eu acho que ela não deveria ter saído de casa ou deveria ter saído mais em busca do melhor para ela, não ter indo procurar problemas e depois voltar (inferência)”.

b) “Será que os pais aceitaram? Eu acho que sim, aceitaram, mas não tenho certeza”.

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Eu conseguir entender algumas coisas, por que às vezes dá um branco quando estou lendo; é assim, eu tô lendo e entendendo, só que de repente, quando é pra me explicar, aí eu tenho dificuldade quando é pra explicar. Aí termino esquecendo alguma coisa e algumas partes que está faltando”.

5.9.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1- QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE

“Apenas prestei muito atenção e comecei a observar as palavras era como se estivesse vivenciando aquilo tudo e o que Clara fez muito jovens fazem, por exemplo: fugir de casa, ser ingrata com os pais, largar os estudos, tornar-se viciada, ir para São Paulo ou outro lugar com amigos (antecipação),etc.”

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Clara (antecipação) se arrependeu de ter saído de casa? Sim, pois ela não sabia que era muito difícil a vida lá fora”.

b)“ Os pais de dela perdoaram? Sim, pois ela é apenas uma filha que não sabia de nada da vida , então eles deram a primeira chance”.

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO?
COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Uma carta, Ela é apenas uma jovem como outra que achava que a vida lá fora era fácil largou tudo em busca de um simples desejos, quando na verdade descobriu, que não era tão simples assim, aí já era tarde de mais, mais a esperança e a única que morre, (inferência) então ela resolveu mandar uma carta para os pais falando do seu arrependimento”.

5.9.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Na verdade apenas li. Só que pra mim foi um pouco difícil e ainda estou tentando compreender”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Para quem Edvan Vieira está mandando esta mensagem? Para o diretor, deixa eu ler o nome dele, parece que é Jurandir Bezerra”(antecipação).

b) “Desculpa, mas não consigo fazer outra pergunta”.

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO?
COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Uma carta até porque a professora trabalhou gêneros textuais em sala de aula e eu aprendi. Só que esta carta a leitura e escrita dela foi um pouco complicado, ainda

estou tentando compreender, entendo poucas palavras e tinha algumas que não conhecia e isso dificultou minha leitura. As palavras que eu entendi fiz a pergunta, eu observei quem escreveu e para quem mandou, mas no todo do texto, por exemplo, qual o objetivo desta carta, eu não sei”.

5.9.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Utilizei a compreensão do texto e verifiquei que era uma vida real como um sistema político”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

“Desculpa, não conseguir fazer a pergunta, mas entendi o texto”.

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“O gênero é um sistema de lei”.

5.9.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA

- **ENSINO MÉDIO – ALUNA L9 TEXTO I - “ *QUERIDO PAIS* ”**

QUESTIONÁRIO ORAL

A **aluna L9** afirma sua dificuldade e diz que “algumas coisas conseguir entender”. Ela demonstra relaxamento na leitura, opina com sua visão (**inferência**), mas não consegue entender a pergunta feita, pois é mencionada no questionário a sua dúvida (eu tenho que fazer uma pergunta pra mim ou pra você?) Há de se salientar aqui, a dificuldade de processar o ato da leitura para seu entendimento (cognição, letramento). Ela obteve **compreensividade textual**.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

A **aluna L9** faz confusão nas suas respostas ao sentido que o texto propõe, não há clareza nas respostas, ela até identifica o gênero do texto, mas afirma que “os pais de Clara lhe concederam uma chance” e em nenhum momento o texto diz isto. Utiliza a estratégia de leitura **antecipação** para responder a 1ª pergunta, mas não há ligação com a resposta feita. Sua percepção não demonstrou segurança, além de ter feito **inferência** na última pergunta. Ela nesta forma teve **compreensividade textual**.

TEXTO II - “*SENHOR DIRETOR*”

QUESTIONÁRIO ORAL

A **aluna L9** diz que as palavras são difíceis, identifica o gênero, mas não desenvolve as respostas com consistência para que possamos perceber até que ponto está seu entendimento. Nesta forma, também, ela obteve **compreensividade textual**. A única estratégia utilizada foi a de **antecipação**.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

A **aluna L9** possui grande dificuldade de entender o texto, a ponto de não conseguir fazer suas próprias perguntas, **não utiliza estratégia nenhuma**, percebe que se trata de um gênero ligado ao sistema de lei, ou seja, a sua identificação de gênero não é exata, não descreve nenhuma situação do contexto, ela tem uma pequena noção do texto, possui uma compreensividade com pouca base de entendimento. Ela diz que “não consegue” fazer a pergunta e ao mesmo tempo afirma que entendeu. Sabemos que a utilização de estratégias é uma base para compreensão, porém esta obteve **compreensividade textual**.

RESULTADO DA ANÁLISE DO TEXTO I E TEXTO II NAS FORMAS ORAL E ESCRITA DA ALUNA L9

A **aluna L9**, não justificando as suas perguntas, e perguntando o que é para ser feito, demonstra uma dificuldade perigosa, pois dá a entender que não houve decodificação da linguagem. Esta obteve na pesquisa uma compreensão. Quando lemos, existem aspectos que são construídos durante o processo da leitura que nos avisa quando compreendemos ou não um texto.

Estes aspectos ajudam a construir a monitoração das informações, dando funcionalidade ao entendimento. “A compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma sucinta” (*VAN DIJK, 1983, apud SOLÉ, 1998, p. 116*). Ocorrendo isto, o aluno/leitor consegue traduzir com suas palavras a mensagem proposta pelo texto, onde as estratégias implícitas inconscientes aparecem de maneira lógica e seu aprendizado é de forma crescente.

A aluna frequentemente expõe sua dificuldade em ambas as formas oral e escrita dos textos, percebemos que existe dificuldade de entender a construção da frase (linguística). Quando um leitor experiente percebe a dificuldade para uma compreensão, logo realizam-se ações para que haja suprimimento da “brecha” criada. Este processo, Solé chama de metacognitivo, pois torna-se produtivo para a construção durante a leitura e ocorre aprendizado com as verificações, previsões que, por meio da interação com a leitura, faz-se desde o título do texto à sua completa estrutura.

Quando o aluno possui as dificuldades mencionadas, o trabalho do professor em sala de aula deve enfocar os aspectos da decodificação, no sentido de o aluno adquirir com progresso o controle do seu processo de leitura, e tenha a capacidade de construir uma interpretação conveniente do que está lendo, pois as estratégias utilizadas, sejam elas de antecipação, seleção, previsão, inferência, verificação, etc., são caminhos para compreender o texto. Lembremo-nos de que, na leitura, existe um ato discursivo proveniente de várias leituras que podem ocorrer no ato de ler. Então não é só no texto em si que estão (como conteúdos) as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço constituído pela relação do discurso e o texto, um entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação.

Portanto, não se trata, assim, nem de marcas visíveis só na língua ou só na ação do contexto. São relações estabelecidas a partir dessa articulação material fundamental, a do texto com o discurso. Essa relação discursiva é ajudante de uma construção compreensiva, e os leitores devem procurar adquirir tal relação. “A leitura significativa é construção e compreensão” (SOLÉ, 1998). A aluna em questão não teve sucesso, ela possui compreensividade textual.

5.10 Aluna S10 – Ensino Fundamental

5.10.1 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Eu li a história e fiquei imaginando o que aconteceu até entender, não foi fácil”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que ela pegou AIDS (antecipação)? Porque ela estava com algum problema na vida, por isso que pegou AIDS”.

b) “Por que ela se distanciou dos pais? Eu acho que ela não era compreendida em casa”.

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Sei lá, foi boa, eu acho que ela estava perdida e não quis procurar os pais dela. Foi isso”.

5.10.2 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto I)

TEXTO I “QUERIDOS PAIS”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE

“Eu li e imaginei a história”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Por que largou os estudos? *Porque não ouvi minha família e fui ingrata ganhei o mundo, peguei Aids(antecipação) e fiz minha família sofrer”.*

b) “Por que ela quis procurar os pais agora? *Porque se arrependeu, viu que nessa vida não ganhava nada de bom, e queria ter o perdão dos pais antes de morrer para tentar consertar a vida dela” (inferência).*

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO? COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Entendi que é uma carta de uma filha desesperada. Acho que foi prostituta talvez, que menosprezou a família, quebrou a cara e quis voltar atrás, depois que se arrependeu”.

5.10.3 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (oral do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“Eu lia de vagar, li umas três vezes para poder entender.Só”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “Quando o servidor da área de segurança não estimulado e qualificado (antecipação). O que acontece? Perde seu interesse profissional, cai na apatia e desconsidera a importância de sua função” (antecipação).

b) “Quem é o presidente da ASSPOL? Edvan Vieira” (antecipação).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO?
COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Isso é uma carta. Foi difícil porque tem muitos códigos pra mim foi complicado, e não tenho o que explicar e falar professora, achei muito complicado. Foi difícil”.

5.10.4 Alunos que usam estratégias para ler e compreender um texto (escrita do texto II)

TEXTO II “ Senhor Diretor”

1º QUE ESTRATÉGIAS VOCÊ UTILIZOU PARA LER E COMPREENDER ESTE TEXTO? OU SEJA, O QUE VOCÊ FEZ? COMENTE.

“ Eu li várias vezes pausadamente para poder entender o texto”.

2º CONSTRUA DUAS PERGUNTAS COM BASE NA LEITURA DO TEXTO E JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESTA PERGUNTA.

a) “O que acontece quando o servidor da área de segurança não é estimulado? Perde seu interesse profissional, cai na apatia e desconsidera a importância da sua função”(antecipação).

b) “Quem escreveu a carta? O presidente da Asspol-PE , Edvan Vieira de França Paz”(antecipação).

3º QUAL O GÊNERO TEXTUAL UTILIZADO NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO?
COMO FOI PARA VOCÊ A COMPREENSÃO? EXPLIQUE.

“Gênero carta. A compreensão foi clara e objetiva, mas achei um pouco complicado porque tinha palavras que não conhecia e o texto tinha uma linguagem mais difícil do que o primeiro texto que a professora aplicou para este estudo”.

5.10.5 Resultado do uso das estratégias de leitura pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA

- **ENSINO FUNDAMENTAL - ALUNA S10 TEXTO I- “*QUERIDO PAIS*”**

QUESTIONÁRIO ORAL

A própria **aluna S10** diz que “não foi fácil” entender o texto, suas respostas ficam vagas, confusas, pois responde de maneira inconsistente com expressões tais como: “sei lá”, “eu acho que”. Talvez por ser de forma oral, não teve a percepção de monitorar as informações, apenas utiliza uma estratégia para identificar uma palavra do texto (AIDS), **antecipação**. A aluna teve **compreensividade textual**.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

A referida aluna, mesmo fazendo uso de estratégias como **antecipação** e conhecimentos prévios (**inferências**), não demonstra uma compreensão convincente para a qual o texto é escrito. Suas respostas são de pouca consistência, não nos dá idéia de reflexão. Desta forma, tem **compreensividade textual**.

TEXTO II - “*SENHOR DIRETOR*”

QUESTIONÁRIO ORAL

Na forma oral, a **aluna S10** enfatiza a dificuldade de processar as informações devido à linguagem do texto, demonstrando dificuldade na parte linguística, evidenciando assim, a **compreensividade textual**. Apenas utilizou a estratégia de **antecipação**.

QUESTIONÁRIO ESCRITO

A **aluna S10** diz que o texto possui vocabulário difícil e fala que a compreensão foi clara e objetiva e também complicada. Como uma compreensão

pode ser clara com complicação? Além desta contradição, só há uma estratégia utilizada (**antecipação**). A aluna S10 teve **compreensividade textual**.

RESULTADO DA ANÁLISE DO TEXTO I E TEXTO II NAS FORMAS ORAL E ESCRITA DA ALUNA S10

A **aluna S10** assume o papel de sua compreensividade. As estratégias que ela utilizou não foram suficientes para demonstrar um domínio do texto, haja vista que **cognição** e **linguístico**, segundo Spinillo, é um processo intrincado da mente humana e esta aluna não teve sucesso; nela há uma demonstração de compreensividade textual. Os textos trabalhados na sala de aula são de realidade social atual, a qual pode ser vivida por qualquer aluno ou cidadão.

Esta **aluna S10** expressa sua dificuldade em ambos os textos. Podemos colocar sua avaliação como proveniente do uso de estratégias subjetivas, porém sem muita habilidade de monitoramento; tem habilidade de decodificação, com dificuldade de semântica. As inferências usadas até demonstram “certo” conhecimento prévio, mas de pouca consistência; a parte linguística é apontada pela aluna como fator de ausência para ter uma compreensão textual. No entanto, de alguma forma podemos perceber que a aluna descreve algo do texto em suas palavras. Ela identifica o gênero e responde aquilo que lhe coube entendimento.

Podemos mencionar aqui, a explicação de Marcuschi (2003, p. 46,47) quando fala do processo de retextualização. Ele aborda a questão, dissertando “que não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização”. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade escrita.

A **aluna S10** colocou suas respostas mediante a sua capacidade de integrar as informações do texto oral e escrito pautadas nas suas inferências, mas não demonstrou clareza para uma compreensão. Por isso, queremos ainda aqui descrever outra explicação de Marcuschi para comprovar a compreensividade da aluna. Marcuschi descreve que, entre oralidade e escrita não existem diferenças quanto aos conhecimentos que podem ser por elas transmitidos ou gerados. Ele lembra Alson (1997, p. 32), citando Carruthers, que “o fato de escrevermos alguma coisa não pode alterar nossa representação mental dessa mesma coisa”. Assim, fala

e escrita não são duas habilidades de qualidade para conhecimentos ou fornecer conhecimentos.

A escrita não acrescenta massa cinzenta ao indivíduo que a domina bem, como o não-domínio da escrita não é evidência de menor competência cognitiva. Deve-se, pois, distinguir entre o conhecimento e capacidade cognitiva. Quem possui o domínio da escrita poderá, eventualmente, ter acesso a um maior número de conhecimentos. Não é verdade que a fala seja o lugar do pensamento concreto e a escrita o lugar do pensamento abstrato. As respostas da aluna dão ideia da utilização de uma das partes estratégicas, cognição ou parte linguística, para o seu entendimento textual. Dessa forma, havendo utilização de uma destas características ocorre uma compreensividade textual.

A leitura é extremamente necessária nos dias atuais, pois não se restringe ao ato de compreensão e compreensividade, a interação produzida entre o texto e o leitor atinge aspectos que são subjetivos e que, particularmente, existem nas habilidades cognitivas e linguísticas de cada leitor. Uns em maiores intensidades, outros não.

Spinillo dá uma explicação que nos orienta o sentido de uma compreensão. Afirma que existem três perspectivas que configuram estudos sobre compreensão: uma de natureza teórica, outra empírica e outra educacional. A teórica envolve tanto os processos cognitivos e linguísticos como a identificação de fases e estratégias no processo de compreensão. A empírica tem seu caminho na investigação dos fatores linguísticos e cognitivos responsáveis pela compreensão de textos, pois farão a verificação das dificuldades que serão apresentadas pelos leitores. Dessa linha de investigação, presume-se a compreensão e a compreensividade.

Já a questão educacional é uma análise dos procedimentos elaborados em sala de aula, provenientes dos livros didáticos, bem como a didática que o professor executa em sala de aula para desenvolver a compreensão textual. Vale ressaltar aqui, que a questão educacional tem sua origem também no seio sócio-familiar do aluno. Nesta dissertação já fora abordado este aspecto. Sem querer ser repetitiva, mas para dar ênfase, segundo Soares (1996, p. 27-35): “Ensinar letrando significa orientar a ler levando a conviver com práticas reais de leitura”.

É necessário percebermos todos os aspectos que levam a uma compreensão textual, o macrotexto, a cognição, o linguístico. Neles estão já inseridos

os microtextos, metacognição, contexto. Tendo o aluno/leitor entendimento dessa estrutura, haverá uma compreensão textual; havendo partes dessas estruturas, a compreensividade será apresentada. A **aluna S4** é um exemplo de compreensividade.

5.11 Resultado da compreensão textual e compreensividade textual

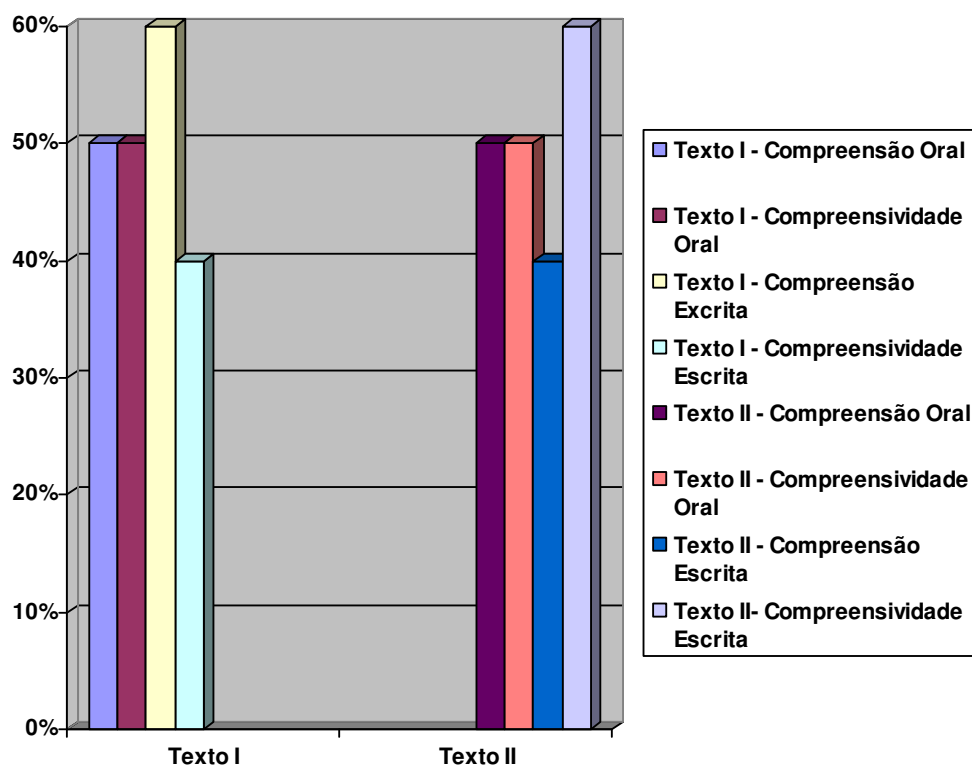


Gráfico 3: Percentual geral dos alunos na Compreensão Textual e Compreensividade Textual dos Textos I e II

De acordo com o diagrama, podemos observar que as relações obtidas entre a compreensão textual e a compreensividade textual vêm demonstrar os resultados de forma percentual. No texto I, “Queridos Pais”, na modalidade oral, a percentagem é de 50%, e, na escrita, 60% para compreensão textual. A modalidade oral do texto II, “Senhor Diretor”, é de 50% e, na escrita, 40% também para compreensão textual.

Já o diagrama para compreensividade no texto I “Queridos Pais”, na modalidade oral foi de 50%, e, na escrita, foi de 40%. No texto II “Senhor Diretor”, na

modalidade oral obteve 50%, e, na escrita, 60%. Tal amostragem gráfica esclarece as correlações de resultados dos alunos após a pesquisa e coleta de dados.

Se observamos as percentagens, o resultado obtido para compreensão textual, no texto I, mais o resultado de compreensividade textual no mesmo texto na modalidade oral é de 100%, com isso, metade dos alunos tiveram compreensão e a outra metade compreensividade. Na modalidade escrita do mesmo texto, as percentagens foram 60% para compreensão textual e 40% para compreensividade textual, ou seja, 6 (seis) alunos obtiveram compreensão nesta modalidade e 4 (quatro) compreensividade.

Já no texto II, na modalidade oral, a percentagem é de 50% para compreensão textual e 50% para compreensividade textual, isto é, 5 (cinco) alunos obtiveram compreensão e 5 (cinco) compreensividade. Na modalidade escrita do mesmo texto, a percentagem de 40% foi para compreensão textual e 60% para compreensividade textual, então 4 (quatro) alunos nesta modalidade obtiveram compreensão e 6 (seis) compreensividade.

Fazendo o somatório das percentagens de compreensão textual, independente da modalidade, e observando o texto, encontramos que no texto I, “Queridos Pais”, a soma das percentagens de compreensão textual é igual a 110%, a soma de compreensividade é igual a 90%. No texto II, “Senhor Diretor”, o somatório das percentagens de compreensão textual foi de 90% e a soma de percentagem para compreensividade textual foi de 110%.

Essa ocorrência de acréscimo percentual deve-se ao fato de que o resultado de um dos alunos (F2), em seu trabalho de leitura e respostas dadas ao questionário feito, na modalidade escrita do texto II, foi de compreensividade textual, descrito e justificado na análise, como também a aluna (M8), que na modalidade escrita do texto I, teve como resultado compreensão textual, o que está justificado na análise.

COMPREENSÃO					COMPREENSIVIDADE			
TEXTO I			TEXTO II		TEXTO I		TEXTO II	
ALUNO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO
K1	X	X	X	X				
F2	X	X	X					X
A3	X	X	X	X				
L4	X	X	X	X				
A5	X	X	X	X				
W6					X	X	X	X
N7					X	X	X	X
M8					X		X	X
L9					X	X	X	X
S10					X	X	X	X

Tabela 1 – Resultados colhidos dos alunos que obtiveram Compreensão e Compreensividade nos textos trabalhados

A tabela acima expõe os alunos que obtiveram a compreensão textual e a compreensividade textual nas modalidades oral e escrita. A tabela vem mostrar de maneira sintética a análise individualizada de cada aluno.

5.12 Distribuição das estratégias utilizadas pelos alunos – EJA na prática de leitura e compreensão de textos nas modalidades de oralidade e escrita

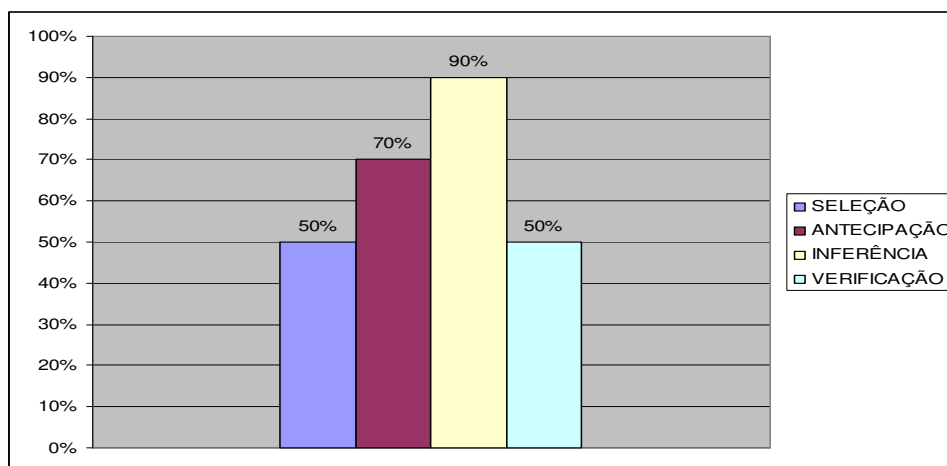


Gráfico 4: Resultado geral do uso das Estratégias na Análise do texto I - Oralização

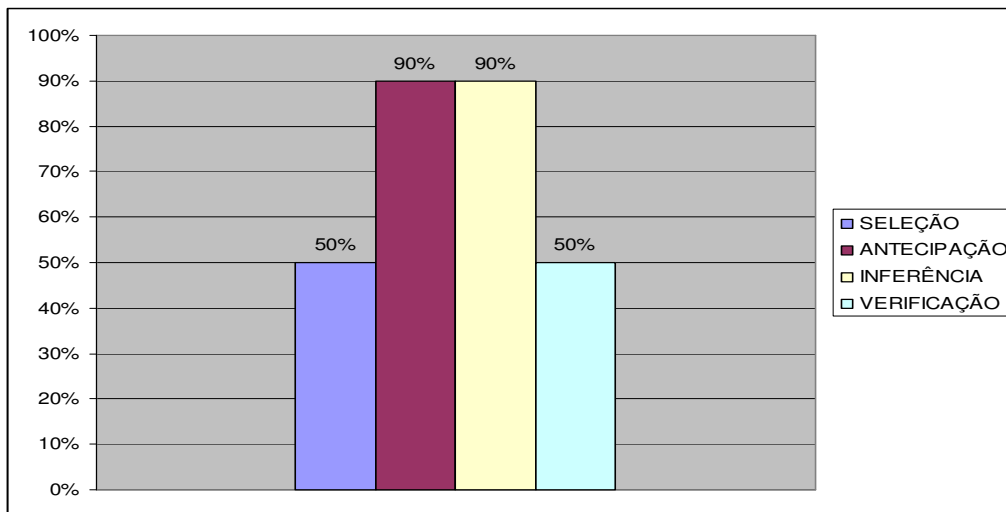


Gráfico 5: Resultado geral do uso das Estratégias na Análise do texto I - Escrita

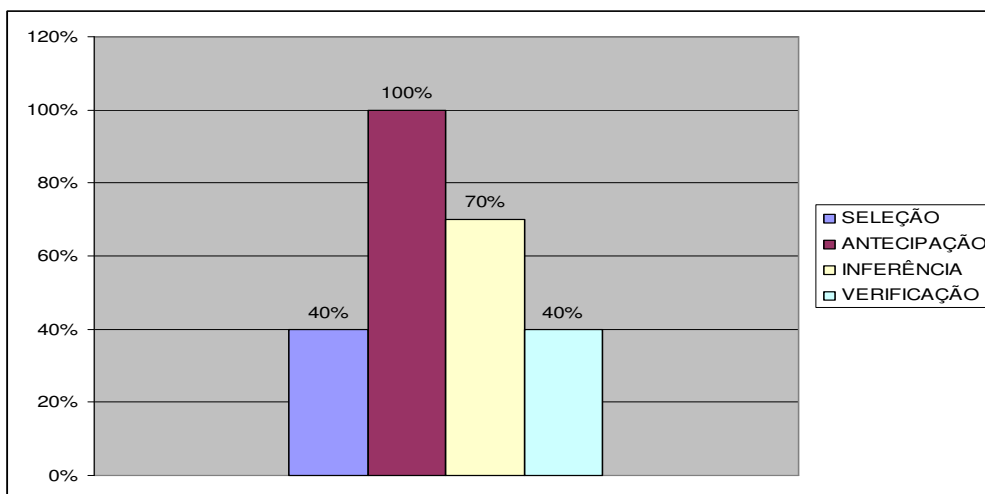


Gráfico 6: Resultado geral do uso das Estratégias na Análise do texto II - Oralização

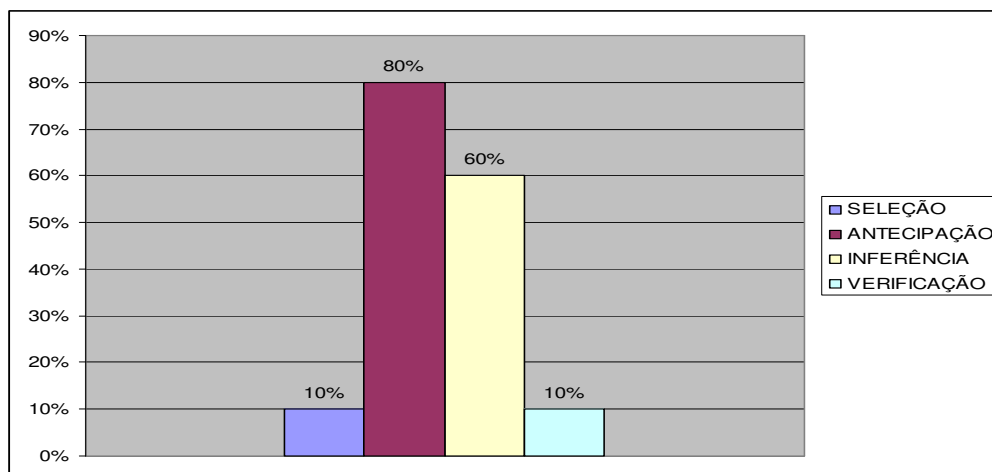


Gráfico 7: Resultado geral do uso das Estratégias na Análise do Texto II - Escrita

Podemos observar, nos gráficos acima, que tanto as modalidades como a forma do texto podem interferir na evidência das estratégias de leitura para que, o aluno/leitor obtenha compreensão ou compreensividade textual. Os 4 (quatro) gráficos mostram as porcentagens das estratégias de leitura nas modalidades oral e escrita dos textos trabalhados nesta pesquisa e ressaltam as estratégias de leitura em maior evidência, que foram: antecipação e inferência, independente do texto e da modalidade. Isto vem confirmar o que reafirma Ferreiro (1998, p. 17):

como a seleção, as predições e as inferências são estratégias básicas de leitura, os leitores estão constantemente controlando sua própria leitura para assegurar-se de que tenha sentido.

Vale registrar que, a estratégia de leitura predição é a mesma que antecipação, apenas a nomenclatura para alguns autores é utilizada de forma diferente, todavia tem a mesma significação e sentido.

5. 13 Comparação do uso das Estratégias na Análise do texto I e II - Oralização e Escrita

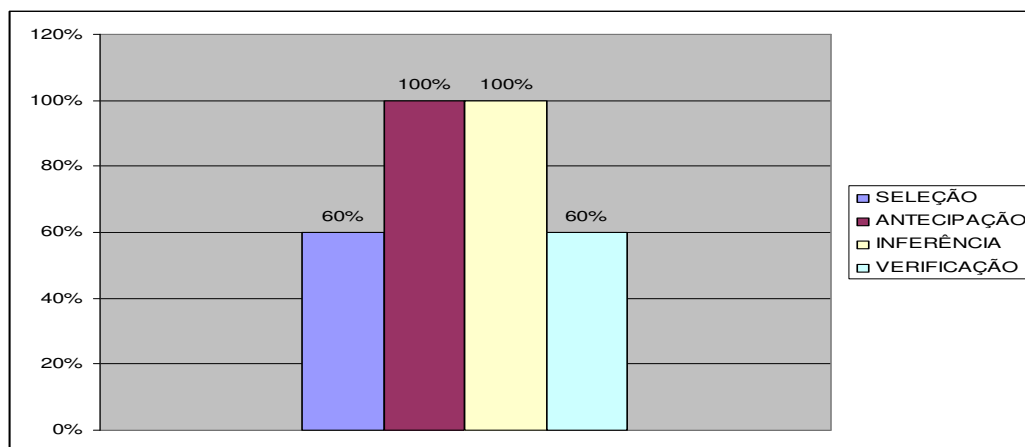


Gráfico 8 - Resultado geral do uso das Estratégias na Análise do Texto I e Texto II- Oralização e Escrita

Durante a dissertação, foi descrito, constantemente, que as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos foram de forma subjetiva e, algumas delas em junção com outras, como também houve ausência, embora os alunos tenham respondido às perguntas alusivas ao texto. Este último gráfico vem demonstrar e confirmar que as estratégias de leitura mais evidentes num trabalho de compreensão feito por quem lê são: inferências e antecipação, pois nesta pesquisa os resultados mostraram isto. O gráfico acima é uma amostragem clara.

Estratégias de Leitura

ALUNOS	SELEÇÃO	ANTECIPAÇÃO	INFERÊNCIA	VERIFICAÇÃO
K1	X	X	X	X
F2	X	X	X	X
A3	X	X	X	X
L4	X	X	X	X
A5	X	X	X	X
W6			X	
N7			X	
M8		X	X	
L9			X	
S10		X		

Tabela 2 – Resultados colhidos dos alunos das evidências de Estratégias de Leitura nos Textos trabalhados – Texto I “Queridos Pais”- Modalidade Oral

Estratégias de Leitura

ALUNOS	SELEÇÃO	ANTECIPAÇÃO	INFERÊNCIA	VERIFICAÇÃO
K1	X	X	X	X
F2	X	X	X	X
A3	X	X	X	X
L4		X	X	
A5	X	X	X	X
W6		X		
N7			X	
M8	X	X	X	X
L9		X	X	
S10		X	X	

Tabela 3 – Resultados colhidos dos alunos das evidências de Estratégias de Leitura nos Textos trabalhados – Texto I “Queridos Pais”- Modalidade Escrita

Estratégias de Leitura

ALUNOS	SELEÇÃO	ANTECIPAÇÃO	INFERÊNCIA	VERIFICAÇÃO
K1	X	X	X	X
F2	X	X	X	X
A3	X	X	X	X
L4		X	X	
A5	X	X	X	X
W6		X		
N7		X	X	
M8		X	X	
L9		X		
S10		X		

Tabela 4 – Resultados colhidos dos alunos das evidências de Estratégias de Leitura nos Textos trabalhados – Texto II “Senhor Diretor”- Modalidade Oral

Estratégias de Leitura

ALUNOS	SELEÇÃO	ANTECIPAÇÃO	INFERÊNCIA	VERIFICAÇÃO
K1		X	X	
F2			X	
A3	X	X	X	X
L4		X	X	
A5		X		
W6		X		
N7		X		
M8		X	X	
L9				
S10		X		

Tabela 5 – Resultados colhidos dos alunos das evidências de Estratégias de Leitura nos Textos trabalhados – Texto II “Senhor Diretor”- Modalidade Escrita

As tabelas acima, que apresentam as amostragens por aluno, estão evidenciando quais dicentes, de acordo com análise individual feita nesta dissertação, utilizaram as estratégias de leitura. Observando as cores para uma

melhor clareza das informações, perceber-se-á em que modalidade as estratégias foram mais presentes ou não. Vale ressaltar que, de acordo com a fundamentação teórica, nota-se a consistência da presença da estratégia de leitura, antecipação e inferência, pois segundo Ferreiro (1998) e Silva (2002), tal estratégia é básica no ato da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise veio ressaltar uma questão social que na dissertação descreve-se como um dado importante, por se tratar de alunos da EJA. É bom lembrar que o contexto social em que estes estão inseridos, ou seja, a realidade social vivida por estes alunos é ponto de influência para uma cultura de comportamento diferente da esperada no mundo acadêmico. O dia a dia dos alunos da EJA caracteriza uma realidade não considerada, na maioria dos livros. Por exemplo, a dificuldade de compreender textos, fato que ocorre no cotidiano da sala de aula.

Compreensão é maturação contínua de entendimento da linguagem oral e escrita pela sensibilidade cognitiva. Não podemos ver a “compreensão” num sentido quantitativo, como algo que possa ser medido ou pesado. A língua tem existência num universo de vida e suas diversas manifestações, como nas expressões orais, escritas, de leituras de imagens e signos. Tem amplitude que não se mede, pois tudo que existe transmite mensagem. A Bíblia Sagrada nos diz:

os céus manifestam a glória de Deus e o firmamento anuncia a obra das suas mãos. Um dia faz declaração a outro dia, e uma noite fez declaração à outra noite. Sem linguagem, sem fala, ouvem-se as suas vozes em toda a extensão da terra e as suas palavras, até ao fim do mundo (*Salmos*, 19, 1-4)

Os versículos nos mostram uma evidência de linguagem, onde cada astro possui sua função no sistema solar e cada um exerce de forma contínua a expressão de sua linguagem. E, em se tratando do homem, a oralização e a escrituração são formas de comum acesso, bem lecionadas e discutidas numa relação de prática social e pedagógica em constante aprendizagem.

O trabalho realizado com os alunos da EJA vem sendo desempenhado de maneira que os instrumentos pedagógicos, em sala de aula, sejam acessíveis a todos os alunos, mas nesta pesquisa podemos observar as dificuldades gerais e específicas de cada aluno, no que diz respeito à leitura e compreensão de texto. Nesta dissertação apresentamos as respostas dos alunos, dadas através de questionário de três perguntas, onde investigamos o uso das estratégias de leitura

como maneira de se chegar à compreensão, pois todos, de alguma forma, apresentaram seu entendimento assimilado pelo ato da leitura.

Estratégias de leitura, como já vimos, são de natureza cognitiva e sua mecânica é subjetiva na mente de quem lê, mesmo que se utilize conscientemente (metacognição), o resultado de compreensão será visto através da construção do entendimento feito na leitura (construção de sentidos). É necessário que tenhamos em mente, como professores, pesquisadores da língua e de todas as formas que envolvem linguagem, que compreensão não se mede, pois, de alguma forma, o leitor alfabetizado ou letrado possui percepção para armazenar algo do que lê e fala. Por isso apresentamos a compreensividade como resultado de respostas para aqueles leitores que, mesmo utilizando as estratégias de leitura, não chegaram à compreensão textual, porém demonstraram a sua capacidade de entendimento dos textos lidos.

Concluimos que a leitura é um caminho cheio de múltiplas formas de interação para entendimento do texto. As estratégias usadas pelos alunos da EJA nos mostraram, em evidência, que não só levam para compreensão textual independente da modalidade (oral e escrita), mas que existem aquelas que, constantemente, aparecem como resultado de compreensão textual. Isto já foi descrito por Soares (2008) e Ferreiro (1988), onde ambas descrevem que a estratégia inferência e predição (antecipação) é básica para leitura, pois está intimamente ligada à realidade cotidiana do aluno/leitor.

O aluno que demonstrou compreensão textual utilizou várias estratégias de leitura. Houve casos em que alunos chegaram a utilizar todas as estratégias (seleção, verificação, antecipação e inferência), embora tenha-se verificado a predominância maior das duas últimas. O uso das duas últimas estratégias mencionadas, característica da compreensividade textual, restringiu-se a um aluno que compreendeu parte do texto ou do conteúdo, demonstrando dificuldade de clareza nas respostas. Por isso, não podemos negar que estes tiveram acesso ao texto, fosse ele oral ou escrito, pois reconheceu, dentro do texto, frases, palavras ou trechos.

A nossa conclusão é que, na leitura do aluno/ leitor, o texto cria possibilidades de diferentes resultados e temos, através desta pesquisa, a amostra por aluno. Observou-se, também, que a relação das modalidades (oral e escrita) que trabalhamos com os alunos, não teve muita interferência no resultado geral de

compreensão ou compreensividade, apenas reforçou que o aluno/leitor teve entendimento nas duas modalidades.

É preciso ressaltar que a presente pesquisa suscitou novos questionamentos. O fato dos alunos apresentarem compreensão e compreensividade textual, utilizando predominantemente as estratégias de inferência e antecipação, pode estar relacionado ao seu conhecimento de mundo, suas experiências, em que podemos pensar a questão do letramento/alfabetização, relação com as estratégias de leitura, fato que poderá ser comprovado numa pesquisa futura.

REFERÊNCIAS

ADLER, M.J. ; DOREN, C. van. **A arte de ler**. Trad. de José Lourenio de Melo. Rio de Janeiro, agir, 1974, p.

BAUMANN, J.F. La enseñanza directa de La habilidad de comprensión de la Idea principal. *In*: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed.1998.

BÍBLIA DE ESTUDO PENTECOSTAL Antigo e Novo Testamento. Trad. de João Ferreira de Almeida. Revista e corrigida, Editora, CPAD, SP, 1997.

BEAUGRANDE, Robert de ; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

BEAUGRANDE, Roberto de. New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society. *In*: KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power**. New Jersey: Laurent Erlbaum Associates, 1995.

BRANDÃO, H.H.N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática de leitura. *In*: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos**. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 de novembro de 2008.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Revisada pelo senador, então em exercício, José Jorge. Brasília, Senado Federal, 2004.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 1998.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental: parâmetros curriculares nacionais. língua portuguesa**. Brasília, 1997.

BRONCKART, Jean, Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

CINTRA, A. M.M. Estudo de caso: leitura de um texto acadêmico por um leitor maduro em língua materna. **Cadernos PUC/SP**. São Paulo, v. 22, 1986, p. 61-169.

COLELLO, S.M.G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2004.

_____. A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita. **VIDETUR**, n.23, Porto/Portugal, Mandruvã, 2003.

COLL, C. Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. *In*: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed.1998.

CORRÊA, M.L.G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. *In*: SIGNORINI, I. (Org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **O modo heterogêneo de construção da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA, G.S. **Texto e coesão textual.** Disponível em: <<http://www.pdf4free.com>>. Acesso em: 02 de setembro de 2008.

ECO, H. **Lector in fabula.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** Trad. de Cláudia Berliner. São Paulo, Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília ; PALACIO, M.G. (eds). **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas Trad. de Maria Luiza Silveira. Porto Alegre, 1988.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica 6. ed. Trad. de Flavio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2004. vol. I.

_____. **Verdade e método.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998

GARTON, A. ; PRATT, C.H. Aprendizaje y proceso de alfabetización. *In:* SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GERALDI, João Wanderley (org.), **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GOODMAN, K. S. Reading a psycholinguistic guessing game, *In:* GUNDERSON, D. (org.) **Language and reading.** Washington: Center for Applied Linguistics, 1970.

_____. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In:* FERREIRO, E. ; PALÁCIOS, M.G. (Eds.). **Os processos de leitura e escrita.** Porto Alegre: Novas Perspectivas, 1987.

GRABE, W.A. E.; STOLLER, F. **Teaching and researching reading.** London: Longman, 2002.

HALLIDAY, M.A.K. **Na introduction to functional Grammar.** London: Edward Arnold, 1985.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1985. p.54.

KAUFMAN, Ana Maria ; RODRÍGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos.** Trad. de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KINTSCH, W. **Comprehension:** a paradigm for cognition. Cambridge: University Press, 1998.

_____. ; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. *In:* LANCOSTRE, Leonor. **Leitura:** a compreensão de textos. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

_____. ; VIPOND, D. Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory. *In*: LANCOSTRE, Leonor. **Leitura**: a compreensão de textos. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003. p.68-69

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos Cognitivos da Leitura. 9, ed. Campinas: Pontes, 2002a.

_____. **Oficina de leitura**. 8. ed.. Campinas: Pontes, 2002b.

_____. **Letramento e formação do professor**: quais as práticas e exigências no local de trabalho? Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1998.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 5. ed. Campinas: Pontes. 1997.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: mercado de Letras, 1995.

KOCH, IV. ; ELIAS, V.M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore, G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A coesão textual** 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, Contexto, 2000.

LEITE, S.A.S. (org.) **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.

MAIA, Z.I.S. A geração de inferências na compreensão de textos em adultos e crianças. Recife: UFPE, 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Gêneros textuais, mídia e ensino de língua**: gêneros textuais: definição e funcionamento. São Paulo: Instituto de Pesquisa Aplicada São Paulo-PUC-SP, 2002b.

_____. **Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais**. [S.l.]: [s.n.], 1999.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n.69, p.64-82, jan./março, 1996.

_____. Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual e uma prática social. *In*: ZILBERMAN, R. **Leitura**: perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. **Leitura: Teoria e prática**, v. 4, p. 3-16, 1985.

_____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série Debates, v. 1.p.12-13).

_____. ; DIONISIO, A.P (orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAYER, Richard E. **Cognição e aprendizagem humana**. São Paulo: Cultrix, 1981.

MORAES, M.J.F. O uso de estratégias cognitivas na produção textual de alunos do Ensino Médio. Recife: UFPE, 2002. Dissertação (Programa de Pós-graduação Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução a linguística**: domínios e fronteiras. 2. ed. São paulo: Cortez, 2001.

_____. (orgs). **Introdução a linguística**: domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES. T.; BUARQUE. L. ; BRYANT. P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Cortez , 2003.

LIRA, Bruno Carneiro (osb). **Alfabetizar Letrando**: uma experiência na Pastoral da Criança. São Paulo: Paulinas, 2006.

ROBINS , R.H. **Pequena história da linguística**. Trad. de Luiz Martins. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro Ministério da Educação e Cultura, 1979.

SAMUELS, S.J. ; KAMIL,M.L. Models of the reading process. *In*: SILVEIRA, Maria. Inês. M. **Modelos teóricos & estratégias de leitura sua implicações no ensino**. Maceió: Ed.da UFAL, 2005.

SANTOS, C. F. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor: leitura como processo de enunciação. **TEIAS**. Rio de Janeiro, ano 3,n. 5, jan/jun 2002.

SESC - Serviço Social do Comércio Departamento Nacional. **Proposta pedagógica da educação de jovens e adultos**. Brasília: 2000. SESC/DN Ação Finalística,1996.

SILVA, Elisabeth, R. (org.) **Texto & ensino**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

SILVEIRA, Maria.Inês. M. Modelos teóricos & estratégias de leitura sua implicações no ensino. Maceió: Ed.da UFAL. 2005.

SIMON, Maria Lúcia Mexiais. **A construção do texto: coesão e coerência textuais conceito de tópico**. Revista Philologus ISSN 1413-6457. Ano 14, nº 40 Suplemento. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br>>. Acesso em: 18 de setembro de 2008.

SIMÕES, Darcília. **Semiótica & ensino, estratégias para a leitura e textualização**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/7/12.htm>>. Acesso em: 29 de dezembro de 2008.

SITYA, Celestina Vitória Moraes. **A linguística textual e a análise do discurso**: uma abordagem interdisciplinar. Rio Grande do Sul: URI, 1995

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

_____. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. *In*: BUNZEN, C. ; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. [S.l.]: [s.n.], 2006.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, n. 11, p.27-35, set/out. 1998.

SOLÉ, Isabel. **Ler, Leitura, Compreensão: "Sempre falamos da mesma coisa?"** In TEBEROSKY, A. et al. Compreensão de leitura. A língua como procedimento. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003, p.139-153.

_____. Na escola, não se aprende só a ler, mas também maneiras de ser leitor. **Revista Pátio**. Disponível em: <<http://www.alemdasletras.org.br>>. Acesso em: 17 de novembro de 2008.

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

SOLIGO, Rosaura. In: **Cadernos da TV Escola-Português**. Brasília: MEC/SEED, 2000.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SPILLINO, Alina. G. **O leitor e o texto: desenvolvimento a compreensão de textos na sala de aula**. **Revista Interamericana de Psicologia** (no prelo).

_____. Como desenvolver a capacidade de compreensão de textos na sala de aula. In: **VII Congresso Internacional de Educação**. [S.l]: SAPIENS-Centro de Formação e Pesquisa, 2008.

STREET, B. V. Cross-cultural perspectives on literacy. In: VERHOEVEN, L. (Ed). **Functional literacy: theoretical issues and educational implications**. Amsterdam: Johns Benjamins, 1994.

_____. Literacy in theory and practice. In: MARCUSCHI, L.A. ; DIONÍSIO, A.P. (Orgs.) **Fala e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

TEBEROSKY, A. ; COLS. **Compreensão de leitura: língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VALLS, E. Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals: una proposta referida a l'Àrea de la història. In: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed,1998.

VAN DIJK. T.A. **Some aspects of textgrammars**. The Hague: Mouton, 1972.

VASCONCELOS, Maria do S. **Alfabetização de Adultos Método Paulo Freire: compreensividade, diversidade e qualidade educativa**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 17 de setembro de 2008

ANEXOS A – TEXTO I


SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO-SESC
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA

PROFESSORA: _____ DATA: _____
 ALUNO(A): _____ TURMA: _____

1º Leia:

Queridos Pais,

Imagino a raiva que têm de mim. Sim, fui muito ingrata com vocês. Larguei os estudos, tornei-me viciada, desapareci. Vim para São Paulo com um amigo e, aqui, passei a viver de pequenos expedientes.

Na verdade, afundei-me na lama. Não vou dizer que Deus é sacana, porque bem sei que eu não quis ouvir os conselhos que vocês me deram na última vez que nos vimos, no Rio.

O fato é que agora, estou na pior. Peguei AIDS. O que não temo é a morte. Ela é inevitável para todos nós. Tenho medo de ficar sozinha. Preciso de vocês. Mas também sei que os maltratei muito e posso entender que queiram manter distância de mim. Cada um na sua.

É muito cinismo da minha parte vir, agora, pedir socorro. Mas sei lá; alguma coisa dentro de mim dá forças para que eu escreva esta carta. Nem que seja para saberem que estou no início do fim.

Um dia qualquer, passarei aí em frente de casa, só para dar um último adeus com o olhar. Se por acaso tiverem interesse que eu entre, numa boa, prendam, a goiabeira do jardim, um pano de prato branco ou uma toalha de rosto. Então pode ser que eu crie coragem e dê um alô. Caso contrário, entendo que vocês têm todo direito de não querer carregar esta mala pesada e sem alça na qual me transformei. Irei em frente, sem bater à porta, esperando em Deus que, um dia, agente se reencontre no outro lado da vida.

Beijos da filha ingrata, mas que ainda guarda, no fundo do coração, muito amor,
CLARA.

Três semanas depois, antes das cinco horas da manhã, Clara desembarca na rodoviária de Vitória e toma um ônibus para a Praia do Canto. Quinta-feira e o vento Sul começa a aplacar o calor, encapelando o mar e silvando entre os prédios e janelas.

Clara desce na esquina e caminha, temerosa, pelo outro lado da rua. Sabe que, a essa hora, seus pais e as duas irmãs costumam estar dormindo.

Ao decifrar a ponta do telhado, seu coração acelera. Olha o portão de ferro esmaltado de preto, as grades em lança que marcam o limite entre a casa e a calçada. Vislumbra o cume da goiabeira. Seus olhos ficam marejados. De repente, uma coisa branca quebra um antigo cenário. Não é

uma toalha e nem um pano de prato. É um lençol, com pequenos furos no meio, tremulando entre árvore e o muro da garagem.

Em prantos, Clara atravessa a rua e corre para casa.

ANEXO B - TEXTO II



ASSPOL-PE

Fundada em 22/08/2007

Rua Capitão Lima nº 286, Aptº 402, Santo Amaro – Recife – PE –
Email: asspol_pe@ig.com.br

Mensagem nº 01, de 16 de janeiro de 2008.

Senhor Diretor,

No cumprimento da nossa obrigação de zelar pelos nossos interesses classistas, sempre de forma integradora, e no intuito de satisfazer o contido no § 2º do artigo 1º da Lei Estadual nº 13.364, de 14 de dezembro de 2007, temos a honra de submeter à elevada consideração de vossa Excelência proposta de Grade Curricular e conteúdo programático para o curso de formação de Agente de Polícia Legislativa que segue em anexo.

Quando o servidor da área de segurança não é estimulado e requalificado, instantaneamente perde seu interesse profissional, cai na apatia e desconsidera a importância da sua função, por isso a nossa eterna busca pela construção de uma corporação eficiente, em seus diversos aspectos, nos remete a uma melhor estruturação e modernização dos nossos serviços e instalações e principalmente do aperfeiçoamento e capacitação do efetivo através de cursos. Este preceito norteador visa atender de forma plausível tanto as expectativas da nova política de segurança Pública Nacional quanto os anseios do mundo globalizado, o que com certeza resultará numa otimização dos serviços prestados e um pronto atendimento do interesse público.

Nossa Matriz curricular segue fielmente as especificações contidas na Matriz Curricular Nacional para o ensino Policial da Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP do Ministério da Justiça.

Em face da urgente relevância da matéria ora submetida à apreciação desta Augusta Escola, solicitamos de Vossa Excelência, a atenção especial no exame da proposta em pauta.

Atenciosamente,

Edvan Vieira de França Paz
Presidente da ASSPOL-PE

Ilmo. Sr.
Jurandir Bezerra Lins
Diretor da Escola do Legislativo - ELEPE