



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP

CURSO: MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

MARIA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA LIMA

PROF. ORIENTADOR: JUNOT CORNÉLIO MATOS

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE ALUNOS DO
ENSINO SUPERIOR E SEU REFLEXO NA COMPREENSÃO DO
TEXTO**

**RECIFE
2010**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP

Maria de Fátima de Oliveira Lima

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE ALUNOS DO
ENSINO SUPERIOR E SEU REFLEXO NA COMPREENSÃO DO
TEXTO**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Dissertação, apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Ciências da Linguagem, pela Universidade Católica de Pernambuco- UNICAP, sob a orientação do Professor Doutor Junot Cornélio Matos.

**RECIFE
2010**

O48a

Oliveira Lima, Maria de Fátima

Análise das estratégias de leitura de alunos do ensino superior e seu reflexo na compreensão do texto / Maria de Fátima Oliveira Lima ; orientador Junot Cornélio Matos, 2010.

143, [7] f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2010.

1. Leitura - Metodologia. 2. Compreensão na leitura. 4. Linguística.
I. Título.

CDU 801

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE ALUNOS DO
ENSINO SUPERIOR E SEU REFLEXO NA COMPREENSÃO DO
TEXTO**

MARIA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA LIMA
PROF. DR. JUNOT CORNÉLIO MATOS

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

Data: 06 de abril de 2010

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
Universidade Católica de Pernambuco
Orientador

Profa. Dra. Evangelina Faria
Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco

RECIFE
2010

DEDICATÓRIA

A meu pai,

E à memória de minha mãe e de minha tia Didi, para mim uma segunda mãe.

AGRADECIMENTOS

Que a bondade do senhor venha sobre nós e confirme a obra de nossas mãos. (Salmo 90.17).

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus sem o Qual nada existiria e pelo Qual tudo acontece: dentre esses acontecimentos a comunicação. Por isso, peço a Ele, todos os dias, mensagens boas e otimistas. E ao Arcanjo Gabriel portador de grandes e boas mensagens aos homens e mulheres, anunciando o nome de Jesus que sempre buscou a verdade, como Ele próprio disse: “e conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará”. João 8.32

Que este estudo chegue, até aos leitores, como portador de boas mensagens e possa produzir frutos de mais leitura e bons leitores, podendo contribuir com ideias que sejam transformadoras dessa realidade tão complexa que envolve a leitura, no Nordeste, de um país, que tem um potencial sem limites; o Brasil.

À minha família, genro, nora, e em especial a meus filhos, pela compreensão demonstrada e pelo seu estímulo, com debates e discussões filosóficas. E à minha neta pelas ausências necessárias, para que este trabalho se concluísse.

À FUESPI/ FAPEPI do Estado do Piauí, pelo Convênio que permite apoiar aos professores, com dispensa e apoio financeiro, indispensáveis ao desenvolvimento deste estudo.

À UFPI- Universidade Federal do Piauí pela anuência de aplicação desta Pesquisa, nos Cursos de Letras e Pedagogia. Aos alunos participantes da Pesquisa, fruto deste estudo, que deram sua contribuição, de forma eficiente, ao responderem questionários e desenvolverem tarefas sempre que solicitados.

Ao Professor Doutor Junot Cornélio Matos, pela orientação, paciência, e compreensão demonstrada para comigo, no decorrer deste estudo, sempre muito respeitoso com minhas opiniões o que, significativamente, muito contribuiu para o enriquecimento desse estudo.

À Professora Doutora, Evangelina Faria por aceitar o convite de participação na Banca Prévia, e que com suas observações valiosas compartilhou seus conhecimentos de maneira excepcional para o aprimoramento desse estudo.

À Professora Doutora, Wanda Elias da PUC - São Paulo, pelos ensinamentos no Curso da ABRALIN-PB, referentes à Linguística Textual, realizado em Março de 2009.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, e em especial, aos Professores, Doutores pelos valiosos conhecimentos que me foram passados, no decorrer deste Curso: Junot Cornélio Matos, Wanilda Maria Alves Cavalcanti, Marígia Ana de Moura Aguiar, Maria de Fátima Villar e Nadia Pereira da Silva G. de Azevedo.

À Professora Doutora, Wanilda Maria Alves Cavalcanti, sem o apoio dela nada disso teria acontecido.

À Professora Doutora, Marígia Ana de Moura Aguiar pela capacidade de produzir aulas, em que a comunicação se fez, a partir do aluno, produzindo resultados de uma maior aprendizagem.

À Nicéias Izabel Alves, Secretária do Programa de Estudos em Ciências da Linguagem, pela sua constante atenção.

Aos meus colegas de Curso, pela convivência e apoio nas diversas disciplinas cursadas.

Aos amigos da UNICAP: Karla Ramos, Adriana Bücler, Shalimar Silva e Wagner, que me acompanharam, desde o Projeto que norteou esse estudo: sem essas ajudas teria sido muito mais difícil a conclusão das tarefas. De lá até aqui, houve momentos muito árduos, e poder contar com a ajuda desses amigos, que de certa forma, percorreram esse caminho comigo. Sem dúvida, fortaleceram-me. Poder contar com essas pessoas, nessa caminhada, tornou-a até mesmo suave e interessante. Como disse o poeta, “valerá sempre a pena, quando a alma não é pequena”. Valeu!

Aos amigos de trabalho, professores, Nougá Batista e Bispo que acompanharam a minha trajetória e construção desta pesquisa com incentivos de sempre continuar. Obrigada.

Ao Professor Jorge Cândido pelos ensinamentos valiosos em Língua Inglesa, bem como, na Língua Portuguesa, que muito contribuíram para o meu aperfeiçoamento.

A todos que, de certa forma, contribuíram para minha realização. Muito obrigada!

*A leitura faz ao homem completo;
a conversa, ágil,
e o escrever preciso.*

(Francis Bacon, 1600)

*Viver no mundo sem tomar consciência do significado
do mundo é como vagar por uma imensa biblioteca
sem tocar os livros.*

(Os ensinamentos de todos os tempos).

Do livro: O símbolo perdido de Dan Brown, 2009.

RESUMO

A dissertação está inserida na linha de Pesquisa de Linguagem, Educação e Organização Sócio-Cultural, com o tema: “Análise das Estratégias de Leitura de Alunos do Ensino Superior e seu reflexo na Compreensão do Texto”. Esta pesquisa investigou as estratégias de leitura, utilizadas pelos alunos dos Cursos de Letras e Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí, buscando compreender o processo de leitura desses alunos, a partir da aplicação de questionários e entrevistas, com tarefas que foram respondidas, visando detectar até que ponto o uso de “estratégias conscientes” pode favorecer uma leitura correta, crítica e autônoma. Trata-se de um estudo descritivo em que buscamos, nos fundamentos da Linguística Textual, com base na abordagem sociointeracionista, o entendimento sobre a formação da competência para a leitura e, no enfoque discursivo, principalmente, os depoimentos dos acadêmicos, participantes da pesquisa, sobre a leitura de um texto de opinião: *Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas* de Ruth de Aquino da revista “Época”, que serviu de modelo para avaliação dessa competência; bem com as produções textuais escritas, que compõem o *corpus* desse estudo. A análise feita de caráter qualitativo como quantitativo, permitiu-nos observar alguns fatores que se mostraram bastantes significativos para evidenciarmos a relevância de termos uma *mentalidade estratégica*, na compreensão de textos, por meio de aplicação de estratégias, ou seja, o que queremos ressaltar é o fato de que a atividade de leitura, assim desenvolvida, possibilita a utilização metacognitiva e, portanto, consciente, das estratégias de leitura. O referido estudo confirmou, através do modelo de leitura de Goodman(1976), o uso de “estratégias conscientes” para o cálculo do sentido e o uso de conhecimento prévio, na extração de inferências. Dessa forma, sugerimos que o ensino da estratégia metacognitiva pode contribuir para a formação deste tipo de mentalidade- a estratégica-e pela sugestão de propostas aos desafios, enfrentados por educadores e educandos, particularmente, no que se refere à *eficácia leitora* dos acadêmicos. Os procedimentos foram guiados, de acordo com as proposições de Bardin(2002), Bauer; Gaskel (2002) , Ghiglione (1982); e nos estudos da oralidade para a transcrição do texto oral dos acadêmicos para o escrito. Organizados em Unidades textuais e de sentido.

Palavras-chave: Leitura e compreensão de textos; Estratégias de leitura e Ensino de estratégias.

ABSTRACT

The dissertation thesis is inserted in the line of Language Research, Education and Socio-Cultural Organization, with the theme: "Analysis of Reading Strategies of Students for Higher Education and its reflection in the Understanding of Text." This study has investigated the reading strategies used by students in courses of Letras and Pedagogia in Universidade Federal do Piauí, trying to understand the reading process of these students, from the use of questionnaires and interviews with tasks that were answered in order to detect until point the use of "conscious strategies" might favor a correct reading, critical and autonomous. This is a descriptive study which we seek in on the grounds of textual Linguistics, based on social interactionist approach, the understanding of the formation of competence for reading and, in the discursive approach, especially the testimony of academics, research participants on reading a text of opinion: For Mônica, wife of João, Luca's mother Ruth de Aquino of the magazine "Time", which served as a model for assessment of competence; well with the written text productions, which make up the corpus of this study. The analysis of qualitative and quantitative, enabled us to observe some factors that proved significant enough to highlight the importance of having a strategic mindset, understanding of texts through the application of strategies, ie, what we want to emphasize is the fact that the activity of reading, developed allows the use metacognitive, and thus aware of reading strategies. The study confirmed, through the model of Goodman's reading, the use of "conscious strategy" to calculate the meaning and use of prior knowledge on the extraction of inferences. Thus to suggest that teaching of metacognitive strategy can contribute to the formation of this type of mentality-the strategic-and suggesting proposals to the challenges faced by educators and learners, particularly with regard to the effectiveness of the academic reader. The procedures were handled in accordance with the propositions of Bardin (2002), Dr.Gaskell ; Bauer(2002), Ghiglione (1982) and based on studies of orality to the transcript oral text to written that texts of academics. Organized into Units and textual sense meaning.

Key Words: Reading and understanding text, Reading strategies and Teaching strategies.

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE SIGLAS: FUESPI / FAPEPI- Fundação Universidade do Estado do Piauí/Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Piauí;

UFPI- Universidade Federal do Piauí;

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso;

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

(P1A1): P1-Produções orais dos acadêmicos e A1- produções escritas dos acadêmicos do Curso de Letras.

(P21A21): P1-Produções orais dos acadêmicos e A1- produções escritas dos acadêmicos do Curso de Pedagogia.

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mostra as estratégias metacognitivas variáveis e processos	38
FIGURA 2: Mostra a constatação de que a inferência não está no texto (Adaptado de Rickheit, Schnotz & Strohner (1985).	50
FIGURA 3: Mostra os processos da leitura- Dados da pesquisa.....	53
FIGURA 4: Mostra o questionário “estratégias que usam” 2ª parte.....	66
FIGURA 5: Com a identificação por Curso dos acadêmicos participantes da pesquisa	80
FIGURA 6: Com os principais processos mentais que intervém na leitura ou no questionamento na produção de um texto (Adaptado de JOLIBERT; SRARÍKI).....	108

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Gráfico 1 - estratégias que utilizam- alunos do 1º e 2º períodos, em percentagem do Curso de Letras	71
QUADRO 2: Gráfico 2 - estratégias que utilizam - alunos do 1º e 2º períodos, em percentagem do Curso Pedagogia.....	72
QUADRO 3: Gráfico 3 - frequência das características e estratégias utilizadas: conhecimento prévio: opinião dos participantes Grupo A- Curso Letras	73
QUADRO 4: Gráfico 4 - frequência das características e estratégias utilizadas- o uso do dicionário: opinião dos participantes. Grupo A- Curso Letras.....	74
QUADRO 5: Gráfico 5 -frequência das características e estratégias utilizadas: conhecimento prévio: opinião dos participantes Grupo B- Curso Pedagogia.....	75
QUADRO 6: Gráfico 6 - frequência das características e estratégias utilizadas- o uso do dicionário: opinião dos participantes. Grupo B-Curso Pedagogia.....	76
QUADRO 7: HIPÓTESE – INFERÊNCIA-1- Curso Letras	81
QUADRO 8: INFERÊNCIA-2- Curso Letras.....	84
QUADRO 9: INFERÊNCIA- 3 Curso Letras	87
QUADRO 10: HIPÓTESE – INFERÊNCIA-1- Curso Pedagogia	90
QUADRO 11: INFERÊNCIA- 2- Curso Pedagogia.....	91
QUADRO 12: INFERÊNCIA- 3 Curso Pedagogia	93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Frequência das características e estratégias utilizadas: conhecimento prévio - uma comparação dos Grupos A e B-Curso: Letras e Pedagogia77

TABELA 2: Frequência das características e estratégias utilizadas com o uso do dicionário- uma comparação dos Grupos A e B- Curso: Letras e Pedagogia78

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1 Leitura e a compreensão de texto.....	19
1.2 Estratégias de leitura	33
1.3 Estratégias utilizadas durante a leitura.....	40
1.4 Conhecimento prévio e a leitura.....	42
1.5 As inferências e o componente contextual.....	50
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	61
2.1 Justificativa da metodologia de pesquisa	61
2.2 Contexto e critérios	62
2.3 Descrições dos instrumentos de pesquisa.....	64
2.4 Os sujeitos da pesquisa.....	67
2.5 A construção do <i>corpus</i>	67
CAPÍTULO III RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS	70
3.1 Apresentação e discussão dos dados	70
3.2 Abordagem quantitativa	70
3.15 Abordagem qualitativa.....	79
3.22 O ensino de “estratégias conscientes”	103
CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	123
ANEXO 1 Texto: <i>Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas</i> da revista “Época” da sucursal do Rio de Janeiro, publicado no dia 08 de junho de 2009.	
ANEXO 2: TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
ANEXO 3: Narrativas (produções escritas) dos participantes – Curso Letras	
ANEXO 4: Narrativas (produções escritas) dos participantes – Curso Pedagogia	
ANEXO 5 : QUADRO 13 – mostra as categorias: conhecimento prévio; freq. do dicionário; categorias do contexto: Compreensão – cultural; situacional; instrumental; verbal e pessoal. Curso Letras	
ANEXO 6: QUADRO 14 – mostra as categorias: conhecimento prévio; freq. do dicionário; categorias do contexto: Compreensão – cultural; situacional; instrumental; verbal e pessoal. Curso Pedagogia. ANEXO 7: Modelos de Questionários	

INTRODUÇÃO

*Quando se diz que um enunciado faz sentido, ele faz, antes de tudo, texto*¹ (CULIOLI, 2003, p.147-8).

A dissertação apresenta o resultado de uma pesquisa e está inserida na linha de Pesquisa de Linguagem, Educação e Organização Sócio-Cultural e tem, por base, a abordagem sociointeracionista em que a produção de linguagem constitui uma *atividade interativa*, altamente, complexa de produção de sentidos, aliada à concepção de contexto², base dos estudos teóricos da Linguística Textual e na práxis semiótica que esquematiza nossa experiência para fazer, dela, linguagens e assim chegarmos a um significado. A base teórica da fundamentação em consonância com as seguintes perspectivas teóricas de Bakhtin (1992); Smith (1989); Marcuschi (1985, 1998, 2000, 2008); Allende; Condemarín,(2005); Armengaud (2006) e Witter (2007), dentre outros, e seu tema é: “o reflexo das estratégias na compreensão textual oral e escrita”.

A origem deste Trabalho se deve, principalmente, à prática pedagógica desta pesquisadora, em salas de aula e orientações dos trabalhos de alunos (as) nas Disciplinas TCC, dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UESPI, isto é, uma Monografia que o aluno realiza, ao final de sua graduação, oferecida no final do curso, isso porque, notamos que um dos temas de maior preocupação para todos envolvidos naquele ano, ou seja, em 2006 foi o de Leitura. Circunstância, evidenciada por essa pesquisadora, nas discussões em sala de aula, na disciplina: Psicopedagogia, no referido Curso. Outro tema recorrente é a dificuldade de leitura e escrita dos alunos do Ensino Infantil e Fundamental, constatado por observações dos(as) alunos(as) em trabalhos de observação, realizados em salas de aula de escolas públicas desses níveis educacionais.

1 Tradução de Rodrigues. In: **A linguística** (2008, p.21).

2 Com isso, podemos verificar que, dentro dessa concepção, amplia-se, mais, a visão de contexto, tão cara à Linguística Textual, pois, segundo Koch (2008), desde o início, com as análises transfrásticas, o contexto era visto, apenas, como co-texto (segmentos textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em estudo), tendo, quando da introdução da pragmática, passado a abranger, primeiramente, a situação comunicativa imediata e, posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural, representado na memória, por meio de modelos cognitivos, ele passa a constituir, agora, a própria interação e seus sujeitos. O contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação.

Sabemos que a aprendizagem da leitura e da escrita é um dos principais desafios, que se colocam às crianças, no início da escolaridade. Esse desafio é difícil para muitas crianças e está na base das altas taxas de repetência que observamos em nosso país, podendo ser constatado, por estes índices que o IBGE (2008)³, na Síntese de Indicadores Sociais em leitura e escrita divulgou que 8.4% das crianças de 07 a 14 anos, em nosso país não sabem ler e escrever, mesmo diante da universalização do Ensino Fundamental.

Essa realidade, de fato, não contribui, de forma alguma, para uma melhoria da situação da leitura, principalmente, no que diz respeito à compreensão leitora que, diante da realidade atual, frente aos meios de comunicação de massa, acaba por agravar, ainda mais, essa crise da leitura, em países, da América Latina, incluindo o Brasil.

Tendo em vista o cenário brasileiro, no tocante à leitura que está cada vez mais a exigir leitores dinamicamente ativos, o propósito deste estudo, é verificar se a mentalidade estratégica pode contribuir, com seu uso consciente, para a formação da compreensão em leitura, bem como de leitores interlocutores, com um senso crítico mais apurado. Por ser um dos temas que, ainda, necessitam maiores pesquisas, no âmbito da realidade educacional brasileira superior e, principalmente, porque a leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas, mas é nesse nível educacional que o seu requisito é ainda maior por exigir, também, do aluno um melhor desempenho, nessa tarefa.. Dessa forma, é indispensável demonstrar que o ensino de “estratégias conscientes”, ou seja, a metacognição pode favorecer esse desempenho.

Diante das evidências da realidade nordestina, com relação à leitura e diante da imperiosa necessidade de mudanças, duas afirmações centrais de Alliende; Condemarín (2005, p.12), nos interessam e permeia este estudo, a de que:

1. A leitura mantém uma função importante no mundo atual e têm vantagens claras sobre os meios de comunicação de massa, baseados na imagem e na palavra oral.
2. É necessário e possível tomarmos uma série de medidas para superarmos a crise e não permitirmos que nossos estudantes se vejam privados de um meio fundamental para o seu desenvolvimento como é a leitura.

Sabemos que a leitura, na Universidade, é um dos caminhos que levam o aluno a ter acesso à produção científica, bem como sua importância decorre de termos uma postura

3 Para informações mais detalhadas, ver: IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2008. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/indicadoressociais> >. 2008. Acesso em: Set. 2008.

crítica, diante da leitura, por parte do estudante, de modo a recuperar a informação acumulada, historicamente, utilizando-a para uma prática profissional eficiente.

Daí a relevância deste estudo, no sentido de focalizarmos questões relativas ao desenvolvimento de capacidades que possam ajudar ao alunado e a especialistas, visando a um melhor direcionamento dessas atividades e desenvolvimento das potencialidades desse aluno, como nos diz Paulo Freire (MATOS, 2008) que: “ensinar, mais que transmitir conteúdos, é criar a possibilidade de educação de produção e construção de novos conhecimentos”. Pensamento extensivo, também, à pesquisa.

O objetivo geral deste estudo é verificarmos o desempenho dos sujeitos, no que se refere à utilização de estratégias de leitura, na compreensão e produção oral e escrita e levantarmos este problema: usarmos este procedimento, com base no “conhecimento prévio,” favorece a produções de inferências? Ter mentalidade estratégica favorece a compreensão?

Tendo, como foco, o leitor, do ponto de vista de sua interação com o texto e a influência que exercem as estratégias de leitura na compreensão do texto e na formação de uma mentalidade estratégica, pesquisamos 40 acadêmicos do Básico de Licenciatura dos Cursos Letras e Pedagogia, dos turnos manhã, tarde e noite, para fazermos uma reflexão dirigida para as condições de produção de leitura desses sujeitos, bem como traçarmos um perfil diagnóstico da habilidade de leitura dos alunos universitários para que possamos identificar seus limites, bem como seu potencial, posto que é, principalmente, por meio da leitura que ocorre o acesso ao conteúdo das diversas disciplinas.

Selecionamos as produções textuais dos participantes desta pesquisa, em função do entendimento do texto-base, material recolhido e transcrito na constituição do *corpus* da pesquisa, o texto base de Ruth de Aquino, artigo de opinião “*Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas*” publicado na revista **Época** da sucursal do Rio de Janeiro, no dia 08 de junho de 2009.

A pesquisa foi organizada, em dois polos de abordagem, quantitativa e qualitativa, realizada em dois momentos: no primeiro, realizamos a aplicação dos questionários, com perguntas abertas e fechadas, a 164 acadêmicos dos citados Cursos. No segundo, a realização de entrevistas, com 40 participantes, escolhidos dentre os que responderam ao questionário, para a realização de entrevistas semi diretivas.

Orientamos este estudo, com base nas seguintes perguntas:

- O comportamento estratégico dos participantes da pesquisa melhora a compreensão do texto, na leitura em texto de opinião?
- O reconhecimento da mentalidade estratégica possibilita a formação dessa habilidade, ou seja, a utilização metacognitiva e, portanto, consciente, das estratégias de leitura.
- Se favorece o leitor, em seu processo de produção de inferências e que influências contextuais agem sobre esse processo?
- O conhecimento prévio ativado facilita a compreensão na leitura do texto de Ruth de Aquino, artigo de opinião.

Finalmente, o pressuposto de que o conhecimento prévio auxilia o leitor a detectar as marcas, contidas no texto, na produção de inferências, em que **o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, são aspectos importantes dessa compreensão.** Segundo Kleiman (2000, p.13), “é na interação desses níveis de conhecimentos que o leitor consegue construir sentido do texto”: por isso, esses conhecimentos devem ser ativados, durante a leitura, para atingirmos a compreensão: a leitura como processo constitutivo dos textos, na produção de diferentes textos, a partir de uma mesma fonte textual-que texto são esses, e quais as suas motivações? Com base na tarefa de leitura do texto de Ruth de Aquino, sobre perguntas inferenciais e de compreensão do referido texto, procedermos a análise das produções textuais dos acadêmicos.

Esta dissertação abrange três Capítulos, acompanhados desta Introdução, da Conclusão e das Referências bibliográficas, que subsidiaram esta dissertação.

Na Fundamentação, objetivamos estabelecer uma base teórica, ou seja, os princípios teóricos que orientaram nossa análise pertinente à leitura e compreensão do texto, a elaboração de inferências, contexto e estratégias de leitura, que compõem o Capítulo I: para analisarmos a capacidade compreendedora dos acadêmicos, participantes da pesquisa, utilizaremos as ideias de Kato (1985), para quem os tipos de processamento (*top-down* e *bottom-up*) podem servir de base para descrever tipos de leitores. Quanto ao diagnóstico relativo à capacidade do aluno, quanto às maneiras de organizar e perceber a informação, o estudo de Marcuschi (2008), foi fundamental..

No Capítulo II: A metodologia, à luz dos aspectos teóricos tratados no primeiro, Capítulo, focalizando os critérios utilizados na pesquisa, bem como o “tratamento através do título” e, das perguntas inferenciais, assim categorizadas em:

- As “estratégias que usam” em seu processo de leitura;
- A influência do uso de “estratégias conscientes” na compreensão do texto e na formação da mentalidade estratégica;
- As inferências e os tipos de inferências.

No Capítulo III, ao constituirmos e analisamos o *corpus* deste trabalho, quanto à mentalidade estratégica e ao conhecimento prévio na geração de inferências, bem como suas classificações pertinentes a essa análise. Terminada esta fase, fizemos algumas sugestões de ensino de “estratégias conscientes”. Não obstante, postulamos a utilidade geral desse ensino, com uma aplicabilidade específica na área de Linguística. Em que o ensino de “estratégias conscientes”, recebeu um tratamento nas nossas investigações através, das tarefas realizadas de leitura e estratégias conscientes, dentre elas as metacognitivas, em avaliarmos êxitos ou fracasso, dos participantes, como leitores ou produtores. Para isso levamos, em consideração, os processos mentais que intervêm na leitura os estudos de Kleiman (2000, 2008), dentre outros.

Na Conclusão, procedemos a uma reflexão sobre o estudo realizado, com o pressuposto do qual partimos de uma atitude mais positiva e de um melhor rendimento dos acadêmicos com vistas à leitura crítica e aplicação de estratégias.

Para a realização deste trabalho, tomamos, por base, os estudos sobre estratégias de leitura e processos cognitivos, realizados pelo leitor para a compreensão de leitura e os contextos que permitem a produção de sentidos do texto: Koch (2007); Orlandi (2003, 2008); Dell'Isola (2001); Marcuschi (1985, 2001, 2008); Smith (1989,1999) ; Kleiman,(2000,2008); Solé(1998); Kato (1985); Koch ; Elias(2007); Koch ; Travaglia (2008); Koch ; Morato(2005) Alliende; Condemarín (2005); Brito(2003); e, Witter (2007), dentre outros.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Medicina Integral Prof. Fernando Figueira-IMIP, cujo e-mail é: imip@imip.org.br e telefone (081) 2122.4756, tendo sido aprovada em reunião do Conselho desse Órgão, no dia 17 de dezembro de 2008.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (“este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites”). (MIKHAIL, BAKHTIN, 1928, grifo do autor).

1. LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, realizamos uma revisão da literatura, a qual fundamenta as perguntas norteadoras deste estudo. Os tópicos adotados são os seguintes: leitura, compreensão de texto, estratégias de leitura, e o ensino de estratégias conscientes.

1.1 Os que fazemos quando lemos?

A leitura não é uma atividade simples, mas exige a coordenação de uma ampla variedade de ações que, de certa forma, a colocam como um fazer bastante complexo. Basta vermos que uma dessas atividades envolve a linguagem com uma de suas facetas mais interessantes, o jogo de linguagem. Pois bem, devemos conciliar leitura, linguagem, estratégias, e compreensão, sem esquecermos a dimensão da comunicação através do desempenho de suas funções⁴.

Diz-nos Elias (2008), em sua Tese de Doutorado que:

A dimensão comunicacional da linguagem assume, nos âmbitos da emissão e recepção dos textos, discursos, mensagens, os polos dialógicos identificadores da comunicação humana; simetrias ou assimetrias de espaços, tempos, repertórios que podem imprimir, ao fluxo comunicacional, deslizamentos, perdas, recuperações, múltiplos ruídos ou surpresas. São esses deslocamentos que tornam as faixas referenciais da linguagem fundamentais para a escritura e a leitura dos textos da cultura. (ELIAS (2008, p.36).

4 Observações, feitas por Elias (2008) que, de acordo com Roman Jakobson, baseado na teoria da Matemática, detectou seis polos no processo comunicacional, conexos às mensagens a serem comunicadas: o emissor, o receptor, o contexto da mensagem, o canal, o código utilizado, os signos, constituintes da mensagem. De acordo com a prevalência de um destes polos, na transmissão de uma mensagem, a linguagem pode assumir diferentes funções; como as citadas por Allende; Condemarín (2005). Mas sabemos que Roman Jakobson legou-nos, uma ampla análise, com precisão, acerca das funções que a linguagem pode desempenhar, no processo da comunicação. Observamos, também, que existem outros modelos, além do citado.

Alliende; Condemarín (2005, p.17), por sua vez, informam que as três funções mais importantes da linguagem são: apelativa, expressiva e representativa. A partir dela, podemos entender a importância da leitura para a vida pessoal e social e o seu papel na vida escolar.

Por isso, de acordo com Elias (2008), podemos constatar que essas faixas acabam por serem insuficientes para a compreensão e a operação do processo comunicacional. As funções da linguagem, ao atuarem no transcurso sógnico, silenciam os ruídos, as intradução, os deslizamentos das galerias significantes que as inauguram, atravessam ou ultrapassam, mas chega, algumas vezes, a superpotencializar qualidades, descrevendo estratégias e caminhos para a percepção, tornando regulares ou irregulares fronteiras sógnicas.

O autor mostra um trecho da obra de Walter Benjamin (1987), ao deparar-se com essa funcionalidade da linguagem, na corporificação do livro, e de sua presença nas elaborações da infância, através do prazer cognitivo da leitura: isso é observado num fragmento denominado “Ampliações”, o qual, também, achamos oportuno, aqui, apresentá-lo:

Criança lendo. Da biblioteca da escola recebe-se um livro. Nas classes inferiores é feita uma distribuição. Só uma vez e outra ousa-se um desejo. Muitas vezes vêm-se livros cobiçosamente desejados chegar a outras mãos. Por fim, recebia-se o seu. Por uma semana estava-se inteiramente entregue ao empuxo do texto, que envolvia branda e secretamente, densa e incessantemente, como flocos de neve. Dentro dele se entrava com confiança sem limites. Quietude do livro, que seduzia mais e mais! Cujo conteúdo nem era tão importante. Pois a leitura caía ainda no tempo em que se inventavam histórias para si próprio na cama. Em seus caminhos semi-encobertos de neve a criança rastreia.[...] Para ela as aventuras do herói são legíveis ainda no redemoinho das letras como figura e mensagem no empuxo dos flocos. Sua respiração está no ar dos acontecimentos e todas as figuras lhe sopram. Ela está misturada entre as personagens muito mais de perto que o adulto. É indizivelmente preocupada pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está totalmente coberta pela neve do lido. (WALTER BENJAMIN, 1987 apud ELIAS, 2008, p.36).

Nesse caso, é no desenvolvimento da linguagem – no seu empuxo – que podemos constatar como a escritura e a leitura ocorrem como experiência fenomênica e cognitiva. Por entre as variáveis qualitativas, sob as quais se erigem os jogos semióticos, vale dizer dos textos do mundo, podemos observar como a linguagem, por meio de seus signos, confirma ou nega, autoriza ou desautoriza, torna livre ou limita a apreensão desse mundo.

As funções de linguagem, ao fazerem confluir ou defluir significações, organizam a escritura e a leitura, fazendo, de ambas, objetos em construção; construção de processos

cognitivos e comunicacionais, bem como de integrações dialógicas das multiplicidades de emissão e recepção.

Alliende; Condemarín (2005, p.20) resumem, muito bem, a aplicação dessa perspectiva, ou seja, a de vermos a importância da leitura, por meio das funções, a qual permite ao educador e a todos que têm a ver com o desenvolvimento de um ser humano, vincular a atividade de ler com as necessidades da pessoa, evitando, desse modo que a leitura se desenvolva como uma simples habilidade mecânica, a qual obviamente tende a se extinguir, segundo os autores, por falta dessa aplicabilidade, relacionada com os mais importantes aspectos da vida pessoal e de relação dessa pessoa.

E, ainda, de acordo com as atuais correntes teóricas, subjacentes aos propósitos da Lingüística, o texto é visto na dependência à situação comunicativa em que este, o texto já não pode ser considerado como um objeto lingüístico cujos sentidos existem fora de um contexto sócio histórico e discursivo. Assim, como bem frisou Bakhtin(1928), e nos deixou, em seu imenso legado, como já evidenciado na frase acima de sua autoria que : 'o contexto dialógico, este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites'.

Segundo esses pressupostos, Koch (2007) referendada em Bakhtin (1992), adverte que, ao referir-se a formas típicas de enunciados–falados ou escritos, mostrou a necessidade de os estudos considerarem o processo lingüístico, o qual se materializa pelas enunciações, estabelecendo o enunciado, ou o que chamaríamos de texto, como a unidade real da **comunicação discursiva**: é que o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na **interação sujeito-texto**.

Pressupomos, também, que a leitura e a escrita são atividades dialógicas e que a imagem mútua dos interlocutores é um elemento crucial para os processos que se realizam na interlocução.

Assim o artigo de Marcuschi (2005, p.30), sobre oralidade e ensino, recomenda partirmos dessa observação de que o indivíduo se constitui nessa relação: “os processamentos lingüístico e cognitivo são forjados na *matriz dialógica*”⁵. Daí a pergunta pertinente de Preti (1997 apud MARCUSCHI, 2005): O que leva um indivíduo a distinguir uma pessoa de outra pela fala? **O que é que a fala revela em relação aos falantes?** (grifos nossos).

5 No entanto, o autor deixa claro nessa recomendação que não devemos ter um posicionamento redutor, que adotemos essa idéia, apenas, como uma *matriz* formadora, surgindo, daí, um maior conhecimento da língua falada e que pode ser considerada como início de uma análise da interação verbal oral, visando, portanto, uma contribuição para a compreensão do que afirmamos que o homem é um *ser social*.

Portanto, algumas condições são essenciais, segundo Marcuschi (2005), ainda nesse artigo: o autor mostra a importância de levarmos em consideração, a noção de língua; ter uma nítida concepção de língua falada e língua escrita, sem privilegiar uma ou outra, evitando relações dicotômicas. Não se trata de imaginarmos ou de detectarmos diferenças ou semelhanças dentro de um contínuo, pois não existem diferenças ou semelhanças que perpassam todo o contínuo. Essas adequações são essenciais, sendo graduais e, sempre, multifacetadas.

Nesse caso, firma Orlandi (1983, p.173) que, a leitura é um momento específico entre interlocutores que, como tais, desencadeiam o processo de significação do texto. Existe um jogo entre o interlocutor (o leitor real) e o interlocutor constituído no texto (o leitor virtual). “O leitor na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica”. Segue afirmando que : “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto”.Orlandi, (ob. cit.:173).

Ao desencadear o processo de significação, o leitor passa a compreender. A compreensão é individual, ocorre, de acordo com as condições de produção de leitura. (ênfatisadas, sob a perspectiva de Marcuschi (2000). Por isso, o constatamos, junto ao *corpus* deste trabalho, nas produções dos acadêmicos que:

A compreensão pode ser considerada como um fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo à nossa volta – linguagem escrita, no caso da leitura, às intenções, conhecimento e expectativa que já possuímos em nossas “mentes” e, dessa forma, permitem-nos extrair um sentido do mundo, e, assim, começamos por querermos “compreender a compreensão”.

Constatamos, também, não ser possível, para nós, haver leitura sem compreensão. “Ler é compreender, sem compreensão não há leitura.” (DELL'ISOLA, 2001, p.36).

Portanto, compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que o mesmo permite, buscarmos um dos sentidos possíveis, que o texto oferece, determinado, também, pelo conhecimento de mundo, esquemas que o leitor traz consigo.

Ora, a “compreensão dependerá das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura do texto”, diz Kleiman (2008, p.39) para mostrar-nos, isso a partir da leitura como **processo interativo**; em que a compreensão se refere a dois tipos, bastante, diferentes

de interação, na área de leitura. Para os psicólogos da educação, a leitura é um processo interativo, porque o 'desvendamento' do texto ocorre, simultaneamente, através da percepção de diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si. Nesse caso, é quando o sujeito-leitor utiliza conhecimentos ortográficos, sintáticos-semânticos, pragmáticos, enciclopédicos para ter acesso ao texto; (não em uma dimensão hierárquica).

Do ponto de vista da relação autor- leitor, esquecemos, muitas vezes, que as dificuldades que o aluno tem para depreender o significado do texto são tão agudas que o papel do locutor se esvazia: o leitor não consegue recuperar nem o quadro referencial proposto pelo autor⁶.

Daí, a importância da leitura, a partir dos estudos de Goodman (1976) e Smith (1989), onde a leitura passa a ser vista como um modelo psicolinguístico. Ou seja, deixa de ser considerado como processo passivo, em que o leitor, apenas, decodifica a mensagem escrita e começa a ser vista como processo ativo, no qual o leitor, também, participa, fazendo predição.

Baseamos a nossa pergunta nos aspectos da leitura de Orlandi (1983), os quais podem ser relevantes para sabermos **se os leitores compreenderam uma determinada produção textual?**

De acordo com as considerações de Orlandi (1983, p.172), a leitura é seletiva, isto é, há vários modos de leitura, e cada um se fundamenta em um aspecto relevante. A autora, assim os descreve:

- O que tem relevância para o leitor é a relação do texto com o autor;
- A relevância é a da relação do texto com outros textos;
- A relevância é a da relação do texto com o seu referente;
- A relevância é a da relação do texto com o leitor.⁷

Kleiman (2008), nesta perspectiva, reafirma o conceito de interação que vem da pragmática, retomado e ampliado por Orlandi (1981,1983), Prat (1977) e Lazanski (1980),

6 KLEIMAN (2008) explica que, o professor pode, agindo no contexto, restabelecer as condições de leitura. Que evitemos a passividade do aluno, frente ao texto, pois a leitura, assim, pode ser uma consequência da ação do ponto de vista do seu ensino, que permite a identificação com um tipo de leitura, a leitura sinônimo de recepção passiva de informação. Surgindo, daí, a imposição de uma leitura única, que privilegia ou o autor ou o professor- intérprete do autor, levando o aluno a aceitar, sem questionamento, a palavra escrita.

7 Serão vistas, aqui, as relevâncias para o leitor, em relação: texto-autor, ou seja, o que o autor quis dizer; as relações entre o leitor e o texto, isto é, o que o leitor entendeu; e, as relações entre o texto e seu referente, ou seja, o que diz o texto, ora em estudo.

para descrever o processo de leitura. Nesse processo são cruciais a relação do locutor com o interlocutor, através do texto, e a determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura. Para Orlandi (1981 apud KLEIMAN, 2008, p.39), estas relações determinam as 'condições de produção' da leitura e seria através destas relações que o texto recupera seu caráter aberto. Numa perspectiva social o papel do interlocutor se esvazia toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado; toda vez que o leitor não exerce o direito de interlocução privilegiando, assim o autor no processo.

Pois, o modo pelo qual o autor constrói a história pressupõe do leitor a consideração a esse esquema, em que o leitor é guiado na sua compreensão até a penúltima linha do texto, quando da hipótese inicial, é reforçada ou não pelo desenvolvimento da história, deve ser alterada e construída pelo leitor. Assim, o texto é um exemplo de que o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido, considerando a r(e)orientação que lhe é dada.

Como salientam Allende; Condemarin (2005) e Koch;Elias(2007):“ressalte-se que a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente.”

Nesse caso, Allende; Condemarín (2005) confirmam o que afirmamos, anteriormente, ou seja, o texto passa informações ao leitor:

os processos mentais apontados se originam porque ocorreu um processo de baixo para cima, ou seja, o texto atuou sobre os esquemas cognitivos do leitor informando-o de “algo específico”, ao existir esse duplo processo, a compreensão de um texto depende em parte dos esquemas do leitor. **O esquema inicial pode se alterar rapidamente ou se confirmar e fazer-se mais preciso.** Mais ainda: muitas vezes, o texto altera profundamente o próprio esquema do leitor. (Cf. ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p.126).

Marcuschi (2000) adverte: é tendo em vista essas questões que muitos autores supõem ser o processo de compreensão do texto comparável à atividade de solucionar problemas. “E já que o texto não tem inscrito em si todos os sentidos, obviamente, o leitor deve ser **ativo, produtivo e criativo em sua ação individual de ler**”.(MARCUSCHI, 2000, p.45).

Este enfoque, atual de leitura, modifica a idéia tradicional que considerava, separadamente, a leitura, como um processo de decodificação⁸ e a escrita como um processo

⁸ Assim, o ato de ler não pode ser considerado um processo, apenas, de decodificação (no sentido fônico/fonético), visto que o foco do leitor é construir uma interpretação significativa do texto, em vez de se concentrar em letras ou palavras individuais.

de codificação. Ao relacioná-las, em torno da meta de construir significado, ambas se realimentam estreitamente: a leitura de diferentes gêneros literários estimula a necessidade de criá-los e, a escrita estimula a necessidade de lê-los.

Quando em 1976, Goodman deu início a essa mudança ao considerar falsa, e rejeitar a concepção de que “a leitura é um processo preciso que envolve percepção e verificação frequenciais exatas e detalhadas a outros, palavras padrões de ortografia e necessidades lingüísticas maiores”.

Este fenômeno é extremamente importante, porque nos faz ver, desde o princípio, que a leitura não é um processo, exclusivamente, perceptivo; como o que nos mostra Sánchez(1987) colaborador de César COLL e col. (1996) que, a leitura não é uma atividade simples, como dissemos, no início deste Capítulo:

Muito pelo contrário, exige a coordenação de uma ampla variação de atividades, sendo, cada uma delas, em si mesma complexa, e que muitas dessas atividades não são específicas e intervêm sempre que colocamos a linguagem em jogo. Sánchez, nos mostra isso fazendo duas distinções a primeira é que podemos iniciar este ponto pelas diferentes atividades envolvidas em atribuir um significado (lingüístico-lexical) aos símbolos escritos: de outro, as que conjugam estes significados das palavras até alcançar a interpretação plena do texto, seria o que se chama de aprender a ler; o segundo de atividades que está relacionado à compreensão e pode segundo, o autor ser considerada, como uma atividade que permite ler para aprender. (COLL; col. 1996, p.101).

Para explicitarmos melhor esse fato, as opiniões dos participantes da pesquisa⁹ que transmitiremos, nos mostram que a interpretação do texto, normalmente, não é feita, apenas, reconhecendo as palavras, uma a uma, senão dentro de contextos lingüísticos mais amplos. O que lhe traz eficiência não é a percepção e identificação, precisa de todos os elementos da língua escrita e sim a habilidade em selecionar os aspectos mais produtivos, necessários para produzirem e testarem as hipóteses sobre a língua escrita.

9 Fato demonstrado pelos sujeitos da pesquisa, em suas leituras do Título :“*Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas*” do artigo da revista “Época”. Os sujeitos da pesquisa ao lerem a palavra “mulher” do título do texto. Eles compreendiam que não era qualquer mulher, mas, a “Mônica, Mãe de Lucas e mulher de João”. Então a palavra “mulher”, aqui, está delimitada, mas esta palavra faz parte de uma unidade mais ampla que é: “Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas”. Ao olharem para o começo da frase que inicia com uma preposição: “Para”, os mesmos inferiram o estabelecimento de relações de direção;destino, e falaram que seria algo endereçado à Mônica,que poderia ser uma “carta”ou um “convite”. Aqui, prevaleceu o significado da preposição, “para.” E o que queremos dizer é que, do contexto semântico, criado pela interpretação desta frase, cabe anteciparmos várias candidatas: “qualquer mulher”, “Joanas”, “Clarissas” etc. É que o contexto semântico, criado pela interpretação faz com que o leitor leia e entenda, mais rapidamente.

Em consonância com a perspectiva psicolinguística, vamos encontrar outros estudiosos para quem a leitura é um ato de fazer perguntas ao texto escrito, de acordo com o objetivo do ato de ler. Sendo assim, a leitura se torna compreensiva, na medida em que surgem respostas às perguntas feitas, ainda que implicitamente.

Dessa forma, para que o leitor seja, efetivamente, um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer previsões com relação ao texto. Essas previsões, diz-nos Solé (1998), devem ser compatíveis com o texto ou ser substituídas por outras, pois, quando estas são confirmadas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece.

Brito (2003), enfatiza, no entanto, que o leitor não é consciente da existência dessas perguntas, ou mesmo de que se encontra formulando-as; a obtenção das respostas e a maneira pela qual são obtidas, não são percebidas conscientemente. Fato não confirmado(da não consciência) para a maioria, dos participantes nesta pesquisa, pois, esta forma de leitura, foi utilizada, como procedimento da pesquisa. Também é verdade que muitos viram, nesse procedimento, uma novidade.

Estudiosos, como Frank Smith (1973); Goodman (1976) e Marcuschi (1989) apontam, dentre outros, que: “a leitura, é um processo mais psicolinguístico do que perceptivo; um processo mais de criação e “confirmação de hipóteses”¹⁰ a partir do conhecimento prévio sobre a linguagem e o mundo, do que de discriminação perceptiva. Confirmando a informação de que a leitura é tanto mais um processo psicolinguístico do que perceptivo. Dessa forma, o processo psicolinguístico de ler é visto como aquele em que três tipos de informação são usados pelo leitor: a grafofônica, a sintática, e a semântica.

O **modelo de testagem de hipóteses** de Goodman (1976), descrito por Solé (1998) e Kleiman (2008, p.29) considera a leitura como uma “atividade de interação entre o pensamento e a linguagem”; a leitura é, nas palavras do autor “um processo complexo através do qual o leitor reconstrói, até certo ponto, uma mensagem encodificada por um escritor”¹¹

10 Entendimento de leitura como um processo contínuo de formulação e verificação de hipótese e previsões sobre o que sucede, no texto. A tarefa de leitura, empregada junto aos participantes, foi estabelecida, com base no entendimento dos autores acima citados, dentre esses: Solé (1998); Koch ; Elias (2007). A partir da leitura do título do texto: *Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas* de Ruth de Aquino, para que o aluno fizesse suas previsões, (hipóteses) e as confirmasse ou não com o restante da leitura do texto.

11 KLEIMAN (2008) cita, ainda, em seu livro que este modelo visa caracterizar a dimensão preditiva da leitura (“a leitura é um processo de amostra, predição e adivinhação”) estipula, ainda, que três tipos de informação são utilizados simultaneamente no processo: a informação gráfica, fonológica, bem como a inter-relação entre ambas; a informação sintática, e a informação semântica, a qual inclui tanto vocabulário quanto conceitos e experiência do leitor.

Diz-nos, Kleiman (2008, p.30) que, o modelo psicolinguístico de Goodman (1976) partilha de algumas características **dos modelos interativos**. (Grifos nossos). Nesse caso, a leitura é um processo não linear, dinâmico na interrelação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e é uma atividade, essencialmente, preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual e, sua experiência.

Evidenciamos, assim que essas propostas interativas, isto é, como interação de processos, cujas predições são testadas, alcança um maior grau de especificidade, relativa à natureza dos processos envolvidos na leitura e a relação entre eles, aproveitando as contribuições de várias disciplinas: linguística, ciências cognitivas, e inteligência artificial.

Kintsch (1978 apud KLEIMAN, 2008), considera essas propostas de leitura como uma atividade, essencialmente construtiva, caracterizando, bem essa dimensão, ao fazer referência ao significado do texto:

As bases textuais, e portanto, o significado, não são objetos do mundo, mas simplesmente o resultado de certos processos psicológicos. Quando lemos um texto, as únicas coisas fora da mente do leitor são as formas gráficas numa página; as palavras que são comunicadas através destes objetos visuais, as frases e sentenças em que eles se organizam, e o significado, são o resultado de complexos processos psicológicos hierárquicos na mente do leitor. (KINTSCH, 1978 apud KLEIMAN, 2008, p.31).

A interação, portanto, não é aquela que ocorre entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto. Essa interação se refere, especificamente, ao interrelacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo) utilizados pelo leitor, na leitura. Ideia partilhada por Smith (1989, 1999), Kato (1985) e Koch (2008, p.30), que diz “dessa forma tais operações não se dão apenas na mente dos indivíduos, mas dependem da interação de várias ações conjuntas por eles praticadas”. E complementam que **a interação e o compartilhar de conhecimentos** está na base da atividade linguística. Nessa perspectiva, o texto passa a ser visto como o próprio *lugar* de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente- nele se constroem e por ele são construídos. Essa concepção demanda, no entanto, uma reinterpretação da noção de contexto: ele é o lugar em que construímos e reconstruímos, indefinidamente, as significações, o árbitro das tensões entre sistematicidades e indeterminações do dizer e do mostrar do dito e do implicado. Ele se apresenta, por um

lado, como estruturado, mas tem, por outro lado, função estruturante, uma vez que cria e dá forma aos processos de significação, como dizem Morato; Koch (2003 apud KOCH, 2005, p.101).

Por esta razão, dependendo desses conhecimentos e do contexto, diferentes interlocutores poderão construir interpretações diferentes do mesmo texto¹².

Dessa forma, a compreensão consiste, basicamente em estabelecer ligações entre os significados de palavras e sentenças, construindo-se uma complexa rede global de relações que é, também, determinada pelos conhecimentos do leitor e pelo contexto em que está inserida a leitura do texto, conforme dados mostrado no levantamento que fizemos nos Quadros: 13 – Curso de Letras e Quadros 14- Curso Pedagogia (Anexo 5 e 6).

Como já dissemos, o foco da nossa pesquisa é o leitor, do ponto de vista de sua interação com o texto e a influência que exercem as estratégias de leitura, para a compreensão.

O que queremos ressaltar com Smith (1999) é que, “a produção de textos implica **focalizar a leitura, a escrita, a expressão oral**, como processos interativos, centrados no significado.” E, para isso, precisamos focar na observação do sentido geral, que é dado pelo contexto, desde que o texto faça sentido para o leitor.

A leitura, também, é vista dessa forma por Kleiman (2000), Koch; Elias (2007, p. 37), como uma “atividade de construção de sentido, que pressupõe a interação autor-texto-leitor, sendo preciso considerarmos que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos prévios do leitor”. O sentido não reside no texto: os conhecimentos individuais afetam, decisivamente, a compreensão. Essa ocorre, apenas, quando ambos entram em contato. O texto torna-se unidade de sentido, na interação com o leitor.

Por isso, é importante observarmos a orientação no trabalho com leitura, defendido pelos PCNs, no entendimento de Solé (2003) e de Koch; Elias (2007) que vai nessa direção, “em esperar, desse leitor, que processe, critique, contradiga ou alie a informação que tem diante de si que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê. Foi com esse entendimento que, também, analisamos o *corpus* desta pesquisa.

12 A separação entre exterioridade e interioridade, fato presentes nas ciências cognitivas clássicas que fora motivada, também por questionamentos entre a separação que se opera entre fenômenos mentais e sociais. Desta maneira, a cultura e a vida social seriam parte deste ambiente e exigiriam a representação, na memória, de conhecimentos especificamente culturais que fariam parte dos estudos da perspectiva sociocognitivo-interacionista, passando a querer entender a relação entre cognição e cultura;

Dell'Isola (2001, p.36) acrescenta que, em muitos casos, certas compreensões se devem a problemas de organização do texto, de obscuridade, de vocabulário, de desconhecimento dos códigos manejados pelo autor e do seu patrimônio cultural. Fatores de compreensão são também provenientes do leitor: a compreensão vai depender, em parte, dos códigos que o leitor maneja, de seus esquemas cognoscitivos, de seu patrimônio cultural e das circunstâncias da leitura ou condições, como quer Marcuschi (2000).(conforme veremos, na secção que trata do conhecimento prévio).

Conseqüentemente, segundo Brito (2003):

O autor deve prever um conjunto de competências que correspondam ao seu público alvo. Esse é um cuidado que, a nosso ver, devem ter os autores de livros didáticos, na medida em que tais livros necessitam adequar-se à comunidade interpretativa a que são destinados; caso contrário, corre-se o risco de os alunos não conseguirem relacionar o conteúdo textual ao seu conhecimento prévio, acarretando, portanto, um comprometimento no processo pedagógico (Cf. BRITO, 2003 p. 39).

O modo, pelo qual o autor constrói a história, pressupõe, do leitor, a consideração a esse esquema que a compreensão, até a penúltima linha do texto, quando a hipótese inicial, reforçada pelo desenvolvimento da história, deve ser alterada e construída pelo leitor: fato que foi, amplamente, referendado pelos participantes, em suas inferências e categorizado em **inferências e os tipos de inferências**.

Diante dessa perspectiva, voltada para a questão da influência que a estrutura formal do texto exerce sobre os esquemas do leitor, ECO (1979), “tece considerações a respeito do que vem a ser um leitor-modelo e afirma-nos que, em termos pragmáticos, a competência do leitor de uma mensagem, não é a do autor”, necessariamente.

No entanto, não podemos deixar de fazer referência ao processamento textual, mostrado por Kato (1985) que diz:

O processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. O processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado, das partes.(KATO,1985, p.49).

Na verdade, os processamentos *top- down* (literalmente= descendente) e *bottom- up* (literalmente = ascendente), estão, intrinsecamente, ligados à integração da informação nova, oferecida pelo texto, com a informação velha, aquela que faz parte do conhecimento do leitor. Assim, “para forma ou funções pouco familiares ou inteiramente desconhecidas, o pensamento do leitor é basicamente ascendente, ao passo que para decodificar palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis no texto e processo privilegiado é o descendente.” (KATO, 1985, p.50).

A lingüística estruturalista tem privilegiado esse segundo tipo, fato que se justifica pela sua própria história, a qual partiu das unidades menores para as maiores. E a psicologia cognitivista, por outro lado, tem enfatizado a abordagem descendente, em seus modelos de aprendizagem. Sendo esses modelos, essencialmente, descendentes, adotados por teóricos da área de leitura, dentre eles: Goodman (1976) e Smith (1989).

Sendo assim, o tipo, que privilegia o processamento **descendente**, utiliza muito pouco o **ascendente**. É o leitor que apreende, facilmente, as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado, faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados dos textos, através de uma leitura ascendente. É, portanto, **o tipo de leitor** que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação, efetivamente dada, pelo texto.

Daí concluímos que o **segundo tipo de leitor** é aquele que se utiliza, basicamente, do processo ascendente, que aprende o significado, com base nos dados do texto, fazendo poucas leituras, nas entrelinhas, que aprende detalhes, inclusive detectando erros de ortografia. Mas que, ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto, por não saber distinguir o que é mais importante do que é, meramente, ilustrativo ou redundante.

O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos, complementarmente. É o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento.

Por outro lado, se existe um leitor ingênuo ou inexperiente, é caracterizado, de acordo com a autora, como aquele que se detém em interpretações superficiais, aprisionando-se no processo de decodificação da estrutura lingüística explícita. Ao contrário, o leitor crítico, sagaz, assume uma postura crítica e atenta, com o intuito de identificar e interpretar

as pistas deixadas pelo escritor. Por sua experiência e conhecimentos prévios, o leitor sagaz dispõe de estratégias mais apropriadas para compreender o que o seu interlocutor quer lhe dizer.

Nessa perspectiva, adverte Halliday (1976 apud Orlandi, 2000) que podemos distinguir entre o que é **inelegível** e o que é **interpretável**. (grifos nossos). Através do conceito de compreensão, pois, compreender, é:

Refletir *sobre a* (e não refletir a); o interprete formula, apenas o(s) sentido(s) constituído(s) (o repetível), estando ele (leitor) afetado tanto pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento pela que institui a estabilidade referencial, de que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa. Portanto, enquanto intérprete, o leitor apenas **reproduz** o que já está lá produzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é “lido”, uma vez que apenas, “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz (HALLIDAY, 1976 apud ORLANDI, 2000, p.73).

Para reforçar essa idéia de Orlandi, nos apoiamos também em Witter (1990), que ressalta a importância de uma leitura crítica por parte do estudante, universitário. O que queremos enfatizar, é que a leitura vista dessa forma, a leitura crítica, pode representar, assim, um potencial de mudanças, quando necessárias. Witter (1990) considera, também que a leitura na universidade é vista como um dos caminhos que levam o aluno a ter acesso à produção científica, de modo a recuperar a informação acumulada historicamente, utilizando-a para uma prática profissional eficiente.

Salientamos, que Meurer (2000) enfatiza que, os significados derivam consciente e inconscientemente de nossas experiências e do nosso reconhecimento de práticas discursivas e práticas sociais específicas. Desse ponto de vista, afirma que ler criticamente:

Implica estabelecer conexões de forma a perceber que os textos constituem, reconstituem e/ou alteram práticas discursivas e práticas sociais. Significa perceber que os textos refletem, promovem, recriam ou desafiam estruturas sociais muitas vezes de desigualdades, discriminação e até abuso (Van Dijk,); ler criticamente significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação (MEURER, 2000, p. 160-161).

O autor deixa claro que a conscientização do leitor, através da leitura crítica de textos, pode levá-lo – o leitor – a questionar e a desafiar as ações humanas e, eventualmente,

também, a mudá-las, pois não existe nada de intrínseco, nos acontecimento sociais que lhes atribua as características com que se apresentam. Ao contrário, eles são fruto de ações humanas. Muito do que vimos, como realidade, fatos, práticas sociais estabelecidas são, em grande parte, criações discursivas.

Meurer (2000) reflete, ainda, que uma leitura crítica depende, igualmente da apreensão do conteúdo semântico do texto. Entretanto, em vez de se deter sobre o sentido literal do texto, realizando, assim, uma leitura não crítica, **a leitura crítica** expande o raio de ação do leitor, procurando compreender o texto, como constituído, a partir de práticas sociais específicas e, ao mesmo tempo, como constitutivo de tais práticas. Segundo o autor, representamos o mundo de uma determinada maneira, construímos textos e interpretamos textos, evidenciando determinadas relações e identidades que constituem formas de ideologias.

O desenvolvimento da “consciência crítica” implica levar o aluno a perceber alguns aspectos, envolvidos na leitura de textos, em aula, a saber: o aluno deve ter consciência de que existem sentidos previstos para um texto. Essa previsão advém das condições de produção da leitura de um texto. Por exemplo, um sentido previsto é aquele determinado pelo veículo de publicação do texto, pelo perfil de leitor que aquela publicação quer atingir. Como fazemos isso? Tendo em vista nosso conhecimento ou a idéia que fazemos dos objetivos e finalidades da publicação, da ideologia subjacente e do tipo de leitor que pretendemos atingir. O papel do leitor é o de reconstruir o texto ou recuperar o seu verdadeiro sentido. Bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegarmos à formulação das próprias ideias sobre o texto.

Seguindo este entendimento dos autores abordados, aqui, bem como, o de Witter (1980) destaca que a leitura vista como um processo de aquisição de uma série de habilidades, de diferentes níveis de complexidade como já exposto, mas interdependentes, cujo desenvolvimento presente na vida toda do homem, que está inserido num contexto histórico, cultural e socioeconômico, sofrendo constantes influências das variáveis desse contexto. É por esta razão que se defende que o processamento do discurso, visto que realizado por sujeitos sociais atuantes, é um **processamento estratégico**. Por isso, o estudo das estratégias tem esse intuito.

1.2 Estratégias de leitura

Na secção anterior, mostramos que o comportamento de ler é uma condição fundamental para o bom desempenho, enquanto aluno, comportamento esse que se desenvolve, durante toda a nossa vida. Nesta, enfatizamos as estratégias de leitura, a partir de conceitos de leitura e como nos diz Smith (1999), “ler diretamente para encontrar o significado, então, torna-se a melhor estratégia para a leitura”.

Compreenderemos, aqui, o ato de ler, como um processo, no qual a interpretação do que é lido depende, não só do que está impresso, mas também, das hipóteses do próprio leitor, formuladas, com base no seu conhecimento prévio e do estabelecimento de conexões intertextuais que permitem a leitura significativa de (SMITH, 1999). Ou seja, o leitor, ao escolher uma determinada estratégia, pode ou não ser bem sucedido em sua leitura, pois nem sempre o uso de determinada estratégia determina uma boa leitura, pois como ressalta Cohen (1987), “estratégias de leitura são processos mentais escolhidos, conscientemente pelos leitores na realização das tarefas de leitura.”

Sendo assim, um conceito que se torna relevante ao nosso estudo é o que prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (2001), em que “estratégia de leitura” são processos mentais, escolhidos, conscientemente, pelo leitor, durante o ato de ler :

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade **que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.** É o uso desses procedimentos que possibilita, controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos e validar no texto suposições feitas. (PCN, 2001, p.69-70- grifos nossos).

Este direcionamento, advindo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa- PCNs; Cohen (1987), Solé (1998), é referendado, também, por Koch; Elias (2007), dentre outros, ao discutirem, a questão, de estratégias de leitura.

De acordo com Koch (2002) e Koch; Elias (2007, p.39), uma estratégia é um amplo esquema para obtermos, avaliamos e utilizarmos informações, na atividade de leitura e produção de sentido. Dizemos que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente, vários passos interpretativos,

finalisticamente orientados, efetivos, eficazes, flexíveis e extremamente rápidos. As autoras afirmam, ainda, que “estratégia é uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação de uma atividade leitora” e que na atividade de leitura colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas para a produção de sentido.

Essa concepção de leitura, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos, em interação com o autor e o texto, para a construção de sentido, vem merecendo a atenção de estudiosos do texto e alimentando muitas pesquisas e discussões de estudiosos da área de leitura, dizem Koch; Elias (2007, p.13). Dessa forma, recorremos a uma série de estratégias “no trabalho de construção de sentido”. E para essa atividade de leitores ativos começamos por recorrermos a antecipações e hipóteses que elaboramos, com base, em nosso conhecimento sobre:

- O autor do texto; o meio de vinculação do texto; o gênero textual: opinião
- O título: elemento constitutivo do texto cuja função é, geralmente, chamar a atenção do leitor e orientá-lo na produção de sentido.
- A distribuição e a configuração de informações no texto.

Embora, as pesquisas de Hosenfeld; Block (1984 apud BRITO, 2003) tenham sido realizadas, na língua estrangeira, mas em compreensão de leitura, os resultados confirmam o que dissemos sobre as atividades de estratégias. Pois mostram que esses resultados são plenamente viáveis para o estudo das estratégias de leitura, na medida em que, conforme afirma-nos Goodman (1987):

[...] o processo de leitura é essencialmente universal no que diz respeito às línguas e às ortografias. Em todas as línguas, os leitores têm o mesmo propósito essencial: obter o significado do texto [...] Em todas as línguas os leitores devem utilizar os mesmos índices psicolinguísticos e as mesmas estratégias. Devem **selecionar, prever, inferir, confirmar e corrigir** (grifos nossos) (HOSENFELD; BLOCK, 1984 apud BRITO, 2003, p.91).

Apresentamos demanda à capacidade inferencial dos estudantes universitários de leitura oral, e escrita, no segundo momento. Ou seja, pretendemos demonstrar a compreensão do texto lido e procedimental no uso de estratégias. Os procedimentos de análise e avaliação, conforme previsto no projeto, obedecerá a etapas que confirmarão ou não o comportamento estratégico dos compreendedores, no seu processo de leitura.

Pesquisas de Collins, Brown e Larkin (1980), colaboradores de César COLL e col. (2003), demonstraram que, quando os leitores se deparam com um texto que oferece certa dificuldade de interpretação, seguem adiante, tentando responder a si mesmo as perguntas que surgem das primeiras hipóteses interpretativas. Dessa forma, as autoperguntas servem para supervisionarem a própria compreensão. É o que concluem estes pesquisadores (COLL 2003, p.124). (Os participantes da pesquisa confirmaram esse entendimento relatado em análise, relativa aos dados, tendo, como foco, o leitor, do ponto de vista de sua interação com o texto).

Surge, então, um questionamento, elemento central do nosso trabalho: o uso de estratégias influencia a compreensão do texto, ou seja, ter um comportamento estratégico facilita a compreensão? E ainda quais aspectos poderiam ser relevantes para sabermos se os participantes compreenderam o texto de opinião?

Este pensamento está referendado, em Koch (2005); Smith (1989) e o Van Dijk (1992), pois, para esses autores, o processamento estratégico depende não, a penas de características e ideias subjacentes, pois, compreender:

Envolve não só processar e interpretar informações exteriores, como as textuais, mas também ativar e usar informações internas cognitivas. Trata-se de um “processo estratégico” no qual uma representação mental na memória é construída a partir do discurso, usando informação externas e internas, com o objetivo de interpretá-lo, ou seja, a compreensão, portanto, não é a construção passiva de uma representação do objeto verbal, mas parte de um processo interacional no qual o as ações do locutor são interpretadas ativamente pelo ouvinte. No caso do texto oral- as dimensões sociais e cognitivas fazem parte do processo de interação. (VAN DIJK (1992a, p.15).

É indispensável avaliarmos a consistência interna do conteúdo, expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Qual é o sentido deste texto? São perguntas que o leitor ou o locutor, ao ler ou ao produzir um texto, fazem e vão lendo e respondendo às suas perguntas, o que é uma forma de ler e, com essa estratégia, eles vão fazendo a sua compreensão do que está lendo, ou produzindo. Fato, amplamente, constatado em nossos sujeitos, ao realizarem a experiência de leitura, ao usarem essa estratégia, como sendo uma forma de ler.

Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos, em ação, várias estratégias sociocognitivas, de acordo com Koch (2008) que, por meio dessas estratégias, é que realizamos o processamento textual, mobilizando vários tipos de conhecimentos,

armazenados em nossa memória. E dessa forma, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas, a partir dos quais, elaboramos hipóteses de interpretação. (KOCH, 2008, p.29).

Já para Van Dijk ; Kintsch (1983 apud KOCH, 2008, p.28), por ocasião do processamento da informação, na atividade de compreensão, **selecionamos os modelos** com a ajuda dos quais o atual estado de coisas pode ser interpretado. As unidades não explícitas, no texto, devem ser inferidas do respectivo modelo.

Que pelas noções similares da Teoria Construtiva de Esquema, diz Dell'Isola (2001, p.46), os esquemas operam, nos níveis da palavra/conceito, da proposição, do trecho textual e que os leitores constroem significados, a partir do texto. E segundo a autora essa noção primeira partiu de Bartlett (1932), Kintsch (1974) e Bridge (1977), e de Tannen (1979), conforme (Kleiman, 2008), para explicar as inferências do discurso, nessa teoria, e explicar, também, o papel da memória, nos discursos, ou seja, o papel de memória construtiva¹³; onde nessa teoria os esquemas descritos, mais recentemente como, uma estrutura dinâmica, em constante desenvolvimento.

Continuando, mais recentemente, Rumelhart (1980) e Koch (2008) explicam que esquemas são, portanto, conjuntos de conhecimentos sócio culturais, constituídos, adquiridos e determinados, na vivência, que contêm conhecimentos sobre cenas, situações e eventos, bem como conhecimento de como agir em situações particulares e realizar atividades específicas. Nesse caso, ao fazer uso dos esquemas mentais, o indivíduo é capaz de fazer inferências, isto é, existe uma interação dos esquemas mentais do leitor com a informação do texto. Dessa forma, salienta Rumelhart (1980), “é por isso que os esquemas dirigem o leitor a perceber não, apenas, a informação literal transmitida pelo texto, mas também as possíveis implicações lógicas e pragmáticas daquela informação”. Na verdade, o leitor é capaz de entender o texto não só, devido ao conteúdo do mesmo, mas também devido ao fato de o texto apresentar esquemas formais, os quais permitem a assimilação do conteúdo, mediante a utilização de variáveis estruturais específicas. (RUMELHART, 1980, p.35-58).

Através de estratégias de processamento de texto, o leitor interpreta as suas marcas formais, percebidas como elementos de ligação entre as formas contíguas de suas micro e

13 De acordo, com Kleiman (2008): de Bartlett (1932) a Tannen (1979) mudou a concepção, de memória empregada, anteriormente, na teoria, por esses teóricos, tem agora, outro entendimento, ou seja, o papel da memória construtiva, é vista, não apenas, como um repositório de conhecimentos, adquiridos; estruturantes de novas percepções, mas ao mesmo tempo, estruturado por novas percepções.

macroestruturas. É uma tarefa que pode ser complexa, em função da rede de relações (sintáticas, lexicais, semânticas e pragmáticas) que se sustentam no texto e que tornam um objeto rico demais para uma percepção rápida, imediata e total. Essas relações estabelecem o processo de compreensão e orientam o leitor na organização de formas e regras utilizadas para o estabelecimento da coesão e da construção de uma macroestrutura.

Tendo em vista existirem variedades de concepções de estratégias e, dada a complexidade do tema, selecionamos aquelas mais pertinentes e que tenham relevância no nosso estudo. Levantamento que fizemos também dos autores.

Encontramos, as estratégias metacognitivas que são definidas por Kleiman (2000) como “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.” Assim, se o leitor tiver controle consciente sobre essas operações, saberá dizer para que ele está lendo um texto e saberá dizer quando não estiver entendendo um texto. Kleiman (2008, p.43), acrescenta que há três momentos de toda a ação estratégica: **planejamento, regulação e evolução**, ou seja, capacidade metacognitiva, enquanto construtor de sentido. Essas constituem as características básicas, apontadas para que um leitor seja considerado proficiente, sendo essa, também, a principal motivação desta pesquisa, ou seja a aplicação das estratégias conscientes.

Monereo (2000), assim, como Kleiman (2008), nos esclarecem, que a grande maioria dos autores definem as 'estratégias como processos ou atividades mentais deliberadas, intencionais e conscientes', e seguem dizendo que, para o aluno atingir o objetivo de um conhecimento estratégico, é necessário **antecipar as situações**; acrescenta, como já mostrados, anteriormente os três momentos de toda a ação estratégica: acrescido da **evolução**, capacidade metacognitiva, mostrando-nos que é preciso, então, uma aplicação consciente dessas etapas, como a de planejamento-regulação e avaliação para que se configure a *posteriori*, como uma identificação da mentalidade estratégica.

Em seguida, apresentamos as variáveis e processo para aplicação, ou uso da estratégia metacognitiva, visando o conhecimento, dessas partes para garantirmos uma melhor visualização das etapas dessa estratégia, consideradas importantes, por esses autores, na compreensão da natureza específica de cada resultado da aprendizagem dessas etapas, que determinam o todo desse objeto de estudo, como mostrados na **Figura 1:**

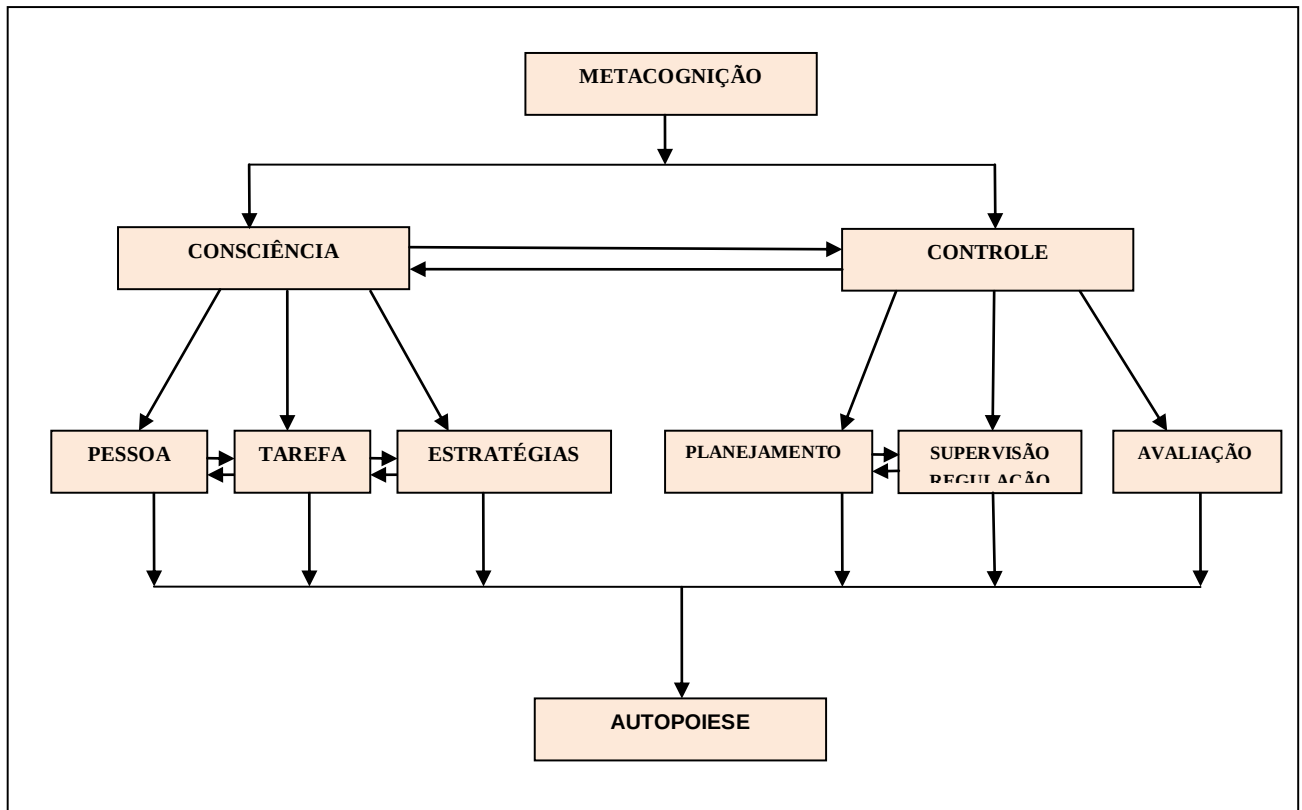


FIGURA 1 Estratégias metacognitivas variáveis e processos.

Fonte: Maturana, HR; Varela, FG. “Autopoiesis¹⁴ and cognition”: The realization of living. Dordrecht: Reidel, 1980.

Contudo, ao analisarmos as estratégias metacognitivas, propostas por Brown (1980), acompanhamos Kato (1987), quando postula que tais estratégias podem ser sintetizadas em apenas duas:

- a) estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura;
- b) monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo.

Em se tratando da monitoração, durante a leitura, Baker; Brown (1984) citado por Brito (2003), afirmam que a metacognição envolve, apenas, dois componentes:

1. Uma consciência para preenchermos habilidades, estratégias e recursos necessários para o desempenho de uma tarefa;

14 Discussão e estudo desde a década de 70 desses dois pesquisadores, em relação, à “Autopoiesis”, palavra que vem do grego: auto- e poien- poiesis. Significa, respectivamente: “próprio” e “criação”; “fazer”. E designa a capacidade dos seres humanos de produzirem a si próprios. O tema merece um maior destaque, porém, em outro momento e espaço.

2. Uma habilidade para usarmos mecanismos próprios, que assegurem uma bem sucedida conclusão de tarefas.

Obviamente, em se tratando de leitores proficientes, a utilização de determinadas estratégias ocorre, de maneira automática. Somente, quando surge algum aspecto novo, capaz de bloquear sua compreensão, é que acontece uma desautomatização no processo de leitura e, nesse caso, o leitor age, conscientemente, desacelerando seu processo de leitura, de modo metacognitivo.

As estratégias metacognitivas ocorrem, por exemplo, quando o leitor sente alguma falha em sua compreensão. Essas estratégias funcionariam, nesses casos, como mecanismos detectores de falhas (de “bugging devices”) e são resultados de um esforço maior de nossa capacidade de processamento. Brown (1980 p.453) concorda com as afirmações dos autores anteriores, em que a “metacognição é, portanto, o controle deliberado e consciente de nossas ações cognitivas”. Em outras palavras, diríamos que, significa, um esforço maior de nossa capacidade de processamento, acrescentando que estratégias metacognitivas, também, são empregadas quando lemos com o propósito de memorização ou de aprendizagem.

Na verdade, muitos alunos apresentam a tendência de aceitarem tudo aquilo que está no texto e se esquecem de que os autores escrevem, com uma variedade de propósitos, usando várias técnicas que conduzem, o leitor, a um determinado ponto de vista, a menos que os leitores considerem o material de leitura, sob a luz daquilo que eles já sabem, eles poderão, até mesmo, ser enganados (BAKER; BROWN, 1984).

As autoras salientam, ainda, que a percepção de que houve falha na compreensão é, apenas, uma parte da monitoração da compreensão, pois é preciso que o leitor saiba o que fazer quando tais falhas ocorrem é justamente, nesse momento, que decisões estratégicas devem ser tomadas.

Uma das estratégias mais simples, quando ocorre uma dificuldade de compreensão, é a releitura de trechos anteriores, numa busca de clarificação. Uma segunda é dar continuidade à leitura, procurando uma clarificação, nas partes subseqüentes do texto, mas, segundo Baker ; Brown (1984), essa estratégia é desenvolvida, tardiamente.

Evidentemente, não existe uma rigidez quanto à utilização de estratégias de leitura, pois, segundo Duffy ; Roelher (1897 apud Brito, 2003), as estratégias são planos, utilizados pelos leitores, de modo flexível e adaptável, conforme a situação. Essa definição de

estratégias opõe-se à definição de habilidades que, para os autores, são procedimentos automatizados, através da repetição, que garantem a rapidez e precisão de respostas.

De um modo geral, vimos que a leitura é um processo bastante complexo que pressupõe a interação autor- texto- leitor, envolvendo a mobilização de um vasto conjunto de saberes e que o leitor para chegar à compreensão de um texto precisa se valer de estratégias, dentre elas, a metacognitiva.

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem auto direção, a existência de um objetivo, a consciência de que este objetivo existe e autocontrole no qual o leitor supervisiona e faz avaliação do próprio comportamento, em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo, em caso de necessidade. Em se tratando do uso de estratégias Kleiman (2007) e Brito (2003), afirmam que o uso eficiente de estratégias pode ser alcançado com o emprego da metacognição e o monitoramento.

1.3 Estratégias utilizadas durante a leitura

Consideramos o modelo de testagem de hipótese de Goodman em consonância com Brito (2003), Koch ; Elias (2007), e outros estudiosos, já citados, no corpo deste trabalho para quem a leitura é um ato de fazer perguntas ao texto escrito com base nesse entendimento, o de que “o ato de ler é uma forma de fazer perguntas ao texto”, dessa forma, organizamos a tarefa de nossa pesquisa, com perguntas sobre o título do texto de Ruth de Aquino. Onde nesse processo a leitura se torna compreensiva na medida em que surgem respostas às perguntas feitas ainda que implicitamente. E assim, o ato de monitorar a leitura consiste em termos uma consciência para reconhecermos as estratégias e os recursos necessários para o desempenho de uma tarefa.(BRITO,2003, p.46).

Esses recursos são considerados por Kato (1985), como englobando a utilização de um amplo esquema para obtermos, avaliarmos e utilizarmos informações, que são aplicadas para compreendermos um texto. De acordo com essa pesquisadora, esse esquema pode ser entendido como estratégias que a utilizamos durante a leitura. Assim, a leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades ou (atos) que envolvem estratégias de vários tipos, tais como:

- Estabelecimento de um propósito para a leitura;
- Uso de predição-baseadas tanto nas informações implícitas como nas explícitas. O leitor faz a antecipação de qual será o significado do texto;
- Uso de inferências- são utilizadas para preenchimento de lacunas;
- Estabelecimento de seleção- escolha, dentre todo o seu conhecimento e de seus esquemas, de informações relevantes e significativas para a compreensão do texto;
- Confirmação de hipóteses- automonitoração durante o processo de leitura. O leitor controla sua própria leitura para garantir que está produzindo sentido.
- Correção- reconsideração das informações já possuídas e das obtidas, no caso de não poderem ser confirmadas.

Apoiando-nos no aspecto metacognitivo da leitura Brown (1980): usa a expressão “estratégias em leitura”, para essas estratégias-as metacognitivas, já mostradas anteriormente, a autora considera, também que essas estratégias envolvem o controle deliberado e planejamento de atividades que levam à compreensão, dessas habilidades citadas tanto em leitura como na escrita.

Assim levamos em consideração o pensamento de Goodman (1976), Solé (1998), Smith (1989), Kato (1987) e Kleiman (2008), autores que concebem o ato de ler como **um questionamento constante que o leitor faz ao texto** e, dessa forma a estratégia mais adequada é justamente a de formular perguntas apropriadas e encontrar as devidas respostas. Por exemplo, Goodman (1976), considera que as estratégias **de seleção de pistas gráficas, predição, verificação das hipóteses e confirmação** possibilitam ao leitor o estabelecimento de predição mais adequada em relação ao texto, facilitando, portanto, o processo de compreensão.

A partir de hipótese feita só com a leitura do título e o autocontrole dessas perguntas ao longo da leitura, o leitor demonstra através desse autocontrole seu interesse para continuar lendo e confirmar ou não as suas hipótese (previsões). Isso porque conforme Brito (2003, p.49), “as predições que a principio pareciam corretas, muitas vezes mostram-se inadequadas ou carentes de fundamentos”. (estratégia de leitura que utilizamos no tratamento do texto, amplamente referendada pelos participantes da pesquisa; consta nos dados da pesquisa conforme, Quadros 7-Curso de Letras e Quadro 10- Curso de Pedagogia).

Salienta, Smith (1999) que, esta estratégia de formularmos perguntas, seria adequada para encontrarmos **respostas relevantes**, e pode, segundo Kato(1987), ser considerada como de natureza pragmática, na medida em que o leitor exerce a função de dois interlocutores, ou seja, no ato de perguntar e de responder, o leitor atua em obediência ao princípio do cooperativismo ao buscar o significado pretendido pelo autor. Ainda, segundo Smith (1999, p.111), sabermos os tipos de perguntas que devem ser feitos aos diferentes tipos de texto é uma das habilidades mais importantes para a leitura, ou seja, **que tipo de perguntas fazemos quando lemos para entender o significado?** É claro, que essas perguntas nem sempre são ensinadas, explicitamente; mas obviamente, o fato de não serem ensinadas, especificamente, uma vez que se aprende a ler sem este tipo de instrução. Não torna esse processo inválido. Com as perguntas implícitas que os leitores fazem, devem variar de acordo com o material lido, e é, por isso, que o conhecimento prévio é tão importante.

1.4 Conhecimento prévio e a leitura

Kleiman (2000, 2008) abordando aspectos da leitura e compreensão de textos, afirma que essa é uma atividade complexa, pois envolve uma multiplicidade de processos cognitivos, nos quais o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito. A autora tece esclarecimentos sobre o conhecimento prévio que temos ao lermos, os objetivos e as expectativas de processamento de texto e a interação na leitura.

E afirma, ainda, que para chegarmos à compreensão de um texto utilizamos os nossos conhecimentos prévios, isto é, o leitor no processo de leitura aciona os conhecimentos armazenados na memória adquiridos ao longo de sua vida, a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois “é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionarmos diferentes partes discretas do texto num todo coerente”.(KLEIMAN, 2000, p.25).

Fazem parte desse conhecimento prévio do leitor, segundo Kleiman (2000) : o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Segundo a autora, é na interação desses níveis de conhecimentos, que o leitor consegue construir sentido do texto; por isso, esses conhecimentos devem ser ativados, durante a leitura para atingirmos a compreensão.

- **Conhecimento linguístico** - é aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável; é, também, o conhecimento abrangente, que temos de uma língua, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até ao conhecimento sobre o uso da língua. Esse conhecimento é indispensável, pois tem um papel central no processamento do texto, permitindo igualmente que possamos chegar à compreensão.
- **Conhecimento textual**- é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto que constituem os diversos tipos de texto e de formas de discurso, esse conhecimento, então, podemos chamá-lo de conhecimento textual. E pode ser classificado do ponto de vista da estrutura e do ponto de vista da interação em: narrativos, expositivos e descritivos; em que a descrição, tipicamente, podemos, também, encontrá-la no interior de uma narração ou de uma exposição. E serem classificados sob o caráter da interação entre autor e leitor. A materialização formal de categorias de significação e de interação pragmática deve ser reconstruída, então, para que a compreensão possa acontecer
- **Conhecimento de mundo**- geralmente, aprendido informalmente (conhecimento de normas, regras, eventos típicos da cultura etc) aprendido através de nossas experiências, com o convívio na sociedade. Nesse caso fazem parte desse conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de *esquema*; determinando, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas; permitindo recurso da economia nas nossas ações, dentre estas a comunicativa, no sentido de deixarmos implícito aquilo que já é típico de uma situação; bem como nos permite, além da economia, a seletividade, na codificação de nossas experiências, isto é, ao fazermos a descrição dessas experiências aos nossos interlocutores. (ficamos, relativamente, certos, que eles estão nos compreendendo). (Cf. KLEIMAN, 2000, p.16-26).

A ativação do conhecimento prévio, envolvendo os conhecimentos abordados é, então, essencial à compreensão, mas esse momento, segundo a autora “passa despercebido em que as partes discretas se juntam, num todo coerente, para fazer um significado”.(Idem, *ibid*).

Seguindo esse pensamento, autora, afirma, também, que é, no conhecimento prévio, que estamos apoiados, para fazermos a compreensão. E isso nos permite entendermos o conhecimento prévio como sendo de fundamental importância para a compreensão. Como o

objetivo desta pesquisa é investigar a compreensão leitora de alunos universitários, ou seja, a habilidade de empregar estratégias de leitura em relação a um texto de opinião pode estar relacionado com elaboração das inferências, no uso dessas estratégias. Por isso, organizamos este estudo de forma a respondermos como o conhecimento prévio ativado favorece a construção da compreensão textual desses alunos.

Para isso, o entendimento que vem reforçar os pressupostos desta pesquisa, combinados com a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas, ou não, pelo texto, para dar conta das ambiguidades, ironias, e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor, temos em mente as diretrizes apontadas nos PCNs.

Muito embora, Brito (2003, p.34-35), diga que no processo de compreensão da leitura estão envolvidos dois dos sub processos relacionados ao conhecimento da forma e da substancia: São eles a identificação e a interpretação. No processo de identificação, o leitor determina rápida e precisamente o que o texto diz pela decodificação do texto, conforme já mostramos anteriormente. No processamento de interpretação, o leitor dá significado à informação decodificada, reconstruindo o texto como uma estrutura coerente e unificada. A autora acrescenta, ainda, que o conhecimento da forma e o da substancia, estão intimamente relacionados ao conhecimento prévio, e fazem parte dos esquemas existentes na memória de longo prazo do leitor.

Por isso, é que durante a leitura, o leitor se vê envolvido com uma série de expectativas a cerca da linguagem do texto, que são fornecidas, de modo rápido e automático, pelo seu conhecimento da forma; e tem a ver com o fornecimento de pista visual. Simultaneamente, o que o leitor conhece sobre a substancia permite ao leitor formar expectativas sobre as estruturas conceituais maiores do texto.

Desse modo, os textos podem exigir **mais** ou exigir **menos** conhecimento prévio de seus leitores. Ou por outro, o que nos chama a atenção no texto? Que conhecimentos são necessários da parte do leitor para compreender o texto? Vale lembrar que tais pistas não necessariamente, confirmarão as hipóteses do leitor.

Os textos, segundo Dell'Isola (2001), não contêm, somente, informações, incluem além disso, opiniões, atitudes e sentimentos. Conhecimento, atitudes e fatores emocionais

constituintes do contexto pessoal são importantes condições subjetivas para a extração de inferências, durante a compreensão textual.

Sendo assim, diante da complexidade da leitura e, para melhor compreensão desse processo, trazemos o entendimento de Marcuschi (1985), para quem, a leitura é feita como um ato de reconstrução dos processos de produção, ou seja, trata-se de uma perspectiva interacionista, no interior da qual, surgem reflexões, baseadas na pragmática da relação autor x leitor, por intermédio do texto.

No interior dessa abordagem, Marcuschi (1985) define a leitura como :

Um processo de seleção que se dá como um jogo com avanços de predições, recuo para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados (MARCUSCHI, 1985, p. 3).

Para Marcuschi (2000, p.47), é difícil estabelecermos **os limites exatos, no processo de interpretação e compreensão textual**, ou seja, compreendermos textos é um ato criativo e que, também, pode ter limites: o autor interroga, se por um lado, os limites não sejam dados pela própria base textual? Por outro, esse limite pode depender das próprias estratégias do autor/falante ao codificar suas informações e intenções. “E que os aspectos, meramente, gramatical e contextual nem sempre é orientador”. O autor continua a nos instigar com suas perguntas: como é que extraímos certos significados, a partir de certos estímulos sonoros ou gráficos? Como chegamos, a saber, que, para compreender um certo texto, temos que interpretá-lo não, apenas, literalmente? Cabe, aqui, acrescentarmos, também, essas perguntas: o significado deve ser extraído, também, do contexto? Como saber se, realmente, houve compreensão?

Segundo Ferreira (1986), ler é percorrermos com a vista o que está escrito, proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as. Entretanto, esta é uma concepção restrita e que ignora a leitura feita por cegos e o contexto psicossocial deste ato.

Sabemos que a diferença entre os leitores eficientes e os não eficientes é o sistema prioritário de suas estratégias. Para um “mau” leitor, a procura de palavras em um dicionário é a primeira e mais freqüente atitude; já para o “bom” leitor, tal estratégia é a última a ser utilizada visto que ele se utiliza de outros recursos para atingir a compreensão, diz, Brito

(2003). Os participantes da pesquisa, quando interrogados na tarefa defenderam veementemente o uso do dicionário como estratégia de leitura.

Com relação ao uso do dicionário como estratégia, diz-nos Brito (2003, p. 47), que o constante manuseio do dicionário faz com que o leitor perca o “fio da meada”, isto é, o fluxo do pensamento é interrompido, tornando a leitura cansativa e, conseqüentemente, desmotiva o leitor. Por outro lado, o pesquisador Anderson (1980 apud SÁNCHEZ, 2003), colaborador de César COLL e col (2003), adverte que é fácil imaginar que se um leitor dedica um esforço demasiado à leitura das palavras, não poderá, ao mesmo tempo, considerar as diferentes proposições e encontrar algum vínculo entre elas; e que este vínculo, pode ser naturalmente suprido com o conhecimento sobre a realidade. (COLL; col, 2003, p.106).

Logo, os leitores precisam aprender a usar o dicionário como referência somente quando não puderem compreender a mensagem por intermédio de seu próprio empenho em utilizar o contexto. Que, aliás, diz-nos Smith (1999), em ambos os casos, o que torna transparente os significados e as palavras individuais, é o contexto, ou seja, o sentido geral no qual estão inseridos os elementos difíceis. Partimos do princípio de que o texto que os leitores estão tentando entender tenha possibilidade geral de fazer sentido para eles, as partes desconhecidas podem, geralmente, ser entendidas graças a todas as outras pistas do sentido potencial que estão disponíveis. (SMITH, 1999, p.108).

Brown; Yule (1983 apud KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p.72-74), dizem que: “três aspectos são constitutivos do processo de interpretação de textos: computar a função comunicativa, usar o conhecimento sociocultural geral e determinar as inferências a serem feitas. Pois para esses autores, um problema que se levanta para toda tentativa de incorporar o conhecimento de mundo ao processo de compreensão do texto, é encontrar um meio de limitar a incorporação de dados desse conhecimento, ao estritamente relevante, na interação: sabe-se que sempre é possível se fazer muitas inferências a partir dos elementos de um texto.

Nessa perspectiva, Charolles (1987 apud KOCH ; TRAVAGLIA, 2008) diz que, o processo de interpretação e reinterpretação é comandado pelo princípio da coerência, que leva aquele que interpreta o texto, a construir relações que não estão expressas nos dados do texto: estas relações são as inferências que podem ser ou não linguisticamente fundadas, e enfatiza que a coerência é estritamente dependente do interpretador que recebe o texto e busca interpretá-lo, usando seus conhecimentos linguísticos de mundo etc. (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p.49).

Complementando, este pensamento, bem como, o de Kleiman (2000), discutido no início desta seção, Koch (2008) salienta que, o processamento textual deve ser visto como uma atividade tanto de caráter lingüístico, como de caráter sociocognitivo. Para o seu processamento contribuem três grandes sistemas de conhecimento: o lingüístico, o enciclopédico e o interacional. As estratégias de processamento textual implicam na mobilização “on-line” dos diversos sistemas de conhecimento e podem ser divididas em três tipos: estratégias cognitivas, sócio-interativas e textuais.(KOCH, 2008, p.34).

Segundo essa autora, uma boa leitura seria aquela em que o leitor conseguisse perceber que além da significação explícita, existe a significação implícita que está ligada a intencionalidade do “emissor”. Assim, defende a ideia de que o texto apresenta uma multiplicidade de interpretações ou de leituras, não sendo possível atribuir apenas uma interpretação como única e verdadeira. Porém, nem toda compreensão é válida : pois a compreensão de um texto consiste na apreensão das significações possíveis que são representadas através de “marcas linguísticas” que funcionam como “pistas” para que o leitor faça a “decodificação” adequada.

Conforme entendimento de Koch ; Elias (2007) e, Alliende ; Condemarín (2005), a compreensão de um texto varia segundo circunstâncias de leitura e depende de vários fatores, complexos e inter-relacionados entre si. Ambos defendem a correlação desses fatores; os fatores implicados na compreensão da leitura são fatores relativos ao autor/leitor e ao texto.

Assim, achamos muito oportuno sugerirmos as sete condições de leitura que Marcuschi (2000) propõe em que operam os processos de compreensão, nos diversos tipos de texto, tanto na modalidade oral e na escrita:

1. Condição de base textual

A primeira condição básica para a organização de texto e transmissão de sentidos compreensíveis é a existência de um *sistema lingüístico* de domínio comum e suficiente aos propósitos dos interactantes.

2. Condição de conhecimentos relevantes partilhados

Nesse caso, a base textual é eficaz em atividades interacionais, exigindo mais do que o simples domínio de regras lingüísticas. Isto supõe a necessidade de conhecimentos relevantes partilhados.

3. Condição de coerência

As condições (1) e (2) só serão significativamente produtivas se o texto for coerente. Como um dos fatores condicionantes necessários a compreensão, a coerência temática (que não deve ser confundida com a coesão superficial) e construída tanto na produção como na recepção do texto.

4. *Condição de cooperação*

A compreensão se dá como uma atividade interacional em situações concretas e reais de recepção e produção, exigindo contratos e negociações bilaterais que se evidenciam na colaboração mútua que, mesmo quando violada, deve preservar vias de acesso relevantes.

5. *Condição de abertura textual*

Na medida em que a compreensão se submete à condição (4), o texto transforma-se numa proposta de sentido com características de abertura estratégica, ou seja, com *n* possibilidades interpretativas dentro de alternativas mutuamente aceitáveis.

6. *Condição de base contextual*

A condição (5) cria uma indeterminação que as condições (2) e (4) resolvem apenas parcialmente. Por isso, é necessária outra condição que requer a presença de contextos suficientes situados num tempo e espaço, definidos tanto para a produção como para a recepção.

7. *Condição de determinação tipológica*

Se a condição (6) exige contextualização, ainda não determina a qualidade contextual, que ocorre, apenas, quando consideramos o *tipo de texto*, pois cada tipo carrega em si condições restritivas específicas, tanto de contextualização como de indeterminação, agindo conjuntamente com as condições (5) e (6).

Com base nas condições (1-7), a compreensão não será fruto da simples apreensão de significados literais. Compreender um texto não será oferecer uma paráfrase da entrada original recebida ou sua tradução em outras estruturas e elementos, nem seu resumo ou identificação de conteúdos proposicionais. As camadas textuais significativas não explícitas exigirão estratégias complexas, no cumprimento das condições (1-7) por parte do ouvinte/leitor (Adaptado de MARCUSCHI, 2000, p.50-53).

Portanto, para Marcuschi (2000), as condições (1-7), modelos que procedem de conhecimentos linguísticos, conhecimentos de situação, fatos, eventos, objetos, ações e regras sociais e se encontram de algum modo estruturado e organizado, na memória. Pois, é a memória, segundo Schank (apud MARCUSCHI, 2000, p.54), quem 'controla e fundamenta todo o processo de compreensão', acrescenta ainda ser impossível uma informação nova fazer sentido, se não estiver situada em algum ponto pré-existente. E que, a partir desse confronto, ocorrem construções, reconstruções, criações e recriações, pois as informações textuais não são, pura e simplesmente, transportadas para a mente do leitor / ouvinte, mediante o ato de ler/ ouvir. Ocorre, então, uma integração ativa de conhecimentos prévios e textuais que geram uma dada interpretação.

Sendo assim, “a leitura não passa de uma espécie de processo geral para um conjunto de atividades interativas e cognitivas, em parte, dirigidas pelo texto e, em parte orientadas pelo leitor ouvinte.” (Ibid, p.50,52,56).

Kato (1987) nos mostra, ainda, que a compreensão, em leitura, é uma atividade que envolve a integração do velho com o novo, integração essa subjacente, também, à aprendizagem, em geral. E para o processamento da informação esta ocorre, através de duas formas: para funções pouco familiares ou, inteiramente, desconhecidas, o processamento do leitor é, basicamente, ascendente (bottom-up), Sendo que para a decodificação de palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis, no texto, o processo é o descendente (top-down).

Em sua conclusão Kato (1987) afirma que:

Em termos pedagógicos, uma abordagem metodológica que desenvolve no aprendiz a capacidade de predizer e inferir só será plenamente satisfatória se levar também a conferir graus de certeza e de confiabilidade distintos a informação anterior ou inferida e formação eletivamente extraídas do estímulo visual, mesmo que estas às vezes venham apenas homologar a interpretação dada pela interpretação descendente, ou seja, previsíveis no texto. (KATO, 1987, p.113).

Então, para compreendermos um texto, o leitor precisa ativar o seu conhecimento relevante e integrá-lo às informações textuais. Ou seja, ele precisa fazer inferências que podem ser elaboradas, tanto a partir de relações das informações, no próprio texto, como a partir das relações destas com o seu conhecimento de mundo. Pois, de acordo com (SPERBER, apud KATO, 1987), as inferências podem ser descritas como atos inteligentes que garantem a junção de informações novas e antigas, favorecendo o surgimento de **um dado novo**, que no caso da leitura, ocorre a partir do texto e de **seu contexto**. E é justamente a construção dessas relações que faz, do texto, uma unidade de sentido, que, como tal, favorece uma multiplicidade de significados dentro de seu horizonte de possibilidades.

Com base nessa perspectiva de leitura, enquanto atividade significativa, que também, é adotada por outros autores, e dentre estes, Smith (1981, 1999), da teoria da Ciência do texto: Marcuschi (1985); Koch (2005) e, Charolles (1987 apud KOCH ; TRAVAGLIA, 2008); Koch; Elias (2007), Dell'Isola (2001), a habilidade inferencial, é vista ainda, como um fator essencial da comunicação e da compreensão, em geral.

Em vista, disso, pretendemos, neste estudo, mostrar as inferências a que chegaram os participantes da pesquisa, sob a influencia do conhecimento prévio e do contexto; mas antes abordaremos esses conceitos.

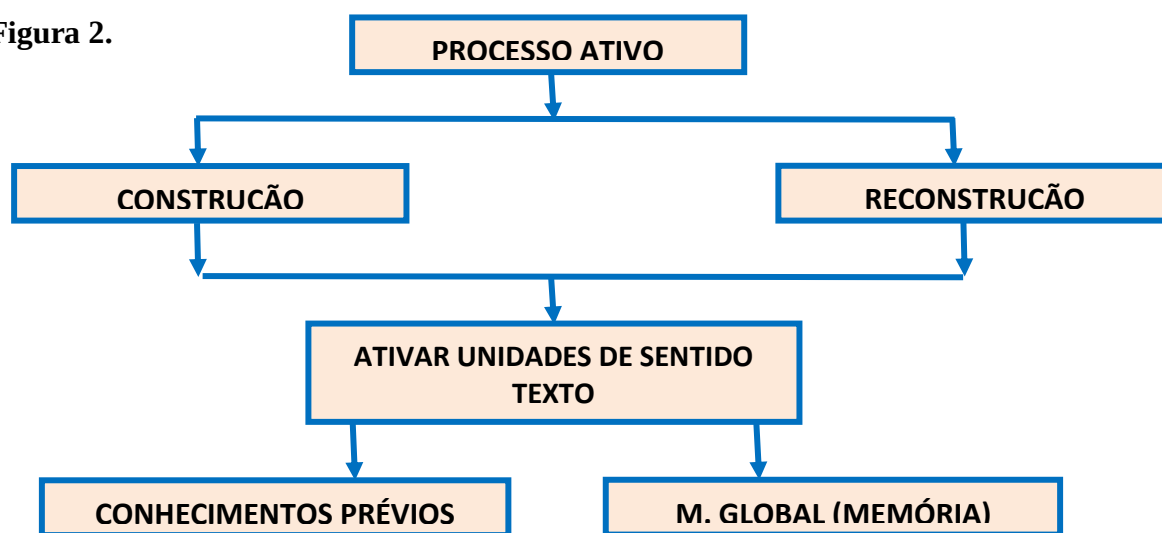
1.5 As inferências e o componente contextual

Já vimos, anteriormente, que a partir da noção de leitura como um processo de compreensão, como um processo interativo entre o leitor, o autor e o texto, verificamos também, uma integração daquilo que o leitor tem retido na memória, com o que lhe é oferecido durante a leitura, dos conhecimentos adquiridos, com aqueles em fase de aquisição e que são constitutivos do processo de interpretação de textos: computar a função comunicativa, usar o conhecimento sociocultural, geral e determinar as inferências a serem feitas.

No âmbito das pesquisas sobre leitura e na perspectiva da Linguista Textual, Koch (2008) deixa claro que:

Todo processo de compreensão pressupõe, portanto atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção_ e não apenas de reconstrução_ no qual as unidades de sentido ativadas a partir do texto se conectam a elementos suplementares de conhecimento extraídos de um modelo global também ativado em sua memória. Por ocasião da produção, o locutor já prevê as inferências, na medida em que deixam implícita certas partes do texto, pressupondo que tais lacunas venham a ser preenchidas sem dificuldades pelo interlocutor, com base em seus conhecimentos prévios e nos elementos da própria situação enunciativa (KOCH, 2008, p.29).

A seguir, como podemos vislumbrar melhor, por esse esquema da compreensão, na **Figura 2.**



A depender do contexto, na interpretação diferente do mesmo texto.

Figura 2 - Destaca os processos da leitura e torna mais fácil a nossa compreensão.

Fonte: Dados da pesquisa¹⁵.

¹⁵ Organizados pela pesquisadora visando destacar os processos da leitura, para uma melhor compreensão.

Não há dúvida de que o contexto é muito importante para o entendimento da língua e para a extração de inferências, mas o conceito de contexto não apresenta uma definição precisa, na maior parte dos estudos sobre o uso da língua. Tal indefinição, também, ocorre nas pesquisas sobre inferência, em que os autores fazem alusão à interferência de fatores contextuais, na geração de inferências, sem, contudo, esclarecerem, explicitamente, o que é contexto.

Segundo Koch (2002) e Smith (2005), a atividade de produção lingüística, além de sua natureza dialógica e social, está fundada num processamento cognitivo de ativação de conhecimentos. Ou seja, ler é interagir, construir significado para o texto. Quando invocamos a natureza interativa do tratamento textual, é preciso termos em mente todos os tipos de conhecimentos que o leitor utiliza, durante a leitura – conhecimentos e crenças sobre o mundo, conhecimentos de diferentes tipos de texto, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos semânticos, discursivos e pragmáticos.

Através da noção de leitura, que ressaltamos inicialmente, como um processo de compreensão, um processo interativo entre o leitor, o autor e o texto, verificamos que a compreensão é, também, uma integração daquilo que o leitor tem retido na memória, com o que lhe é oferecido, durante a leitura. Fato que se explica devido ao caráter dinâmico da memória, pois segundo afirma, Marcuschi (1984) a memória não é, um repositário, caótico de coisas e sim um instrumento estruturado e estruturante, com grande dinamismo e capaz de se organizar a todo momento, como aliás já dissemos, anteriormente.

Nessa perspectiva, Koch (2005), recorrendo a Van Dijk, a autora explica o processamento da informação do texto que permite a elaboração de hipóteses e a produção de inferências, baseando-se em certos tópicos do texto. Por ocasião do processamento, selecionamos modelos, em que as unidades não explícitas, no texto, são inferidas destes respectivos modelos, como já mostramos anteriormente, com a teoria construtiva de Esquemas.

Segundo Marcuschi (2008, p. 248), a noção central de uma teoria da compreensão é a de inferência. O autor afirma que para compreendermos, não podemos fugir de dois paradigmas, citados por ele:

1. Compreender é decodificar;
2. Compreender é inferir.

Por outro lado, a capacidade inferencial é de tal forma inerente à compreensão da linguagem que o leitor, quando memoriza informações recebidas, incorpora, a esse elenco, também, a informação inferida, sem, no entanto, perceber que essa informação não estava explícita, no texto. Esse dado inferido, que, na verdade, é construído pelo leitor, entra na memória como se fizesse parte do texto, do mesmo jeito que as informações literais. É Kato (1985), que nos diz que, após a leitura, lembramos, apenas, das inferências.

Para Dell'Isola (2001, p.107), os processos decisivos que compõem o mecanismo da leitura, que são:

- Decodificação
- Compreensão
- Inferenciação
- Avaliação
- Retenção na memória

Hayakawa (1939 apud DELL'ISOLA, 2001, p.43), propunha uma definição para inferência: 'uma asserção sobre o desconhecido, está na base dos conhecimentos'; ou como diz Flood (1981): 'o texto existe, o leitor infere'. A autora faz algumas constatações, relativos a inferências:

- a primeira delas é a de que a inferência não está no texto;
- é uma operação que os leitores desenvolvem, enquanto estão lendo o texto ou após terem completado a sua leitura: o texto serve, como um estímulo para geração de inferências.

Com o intuito de um melhor esclarecimento, apresentamos a **Figura 3**, com o esquema para inferência:

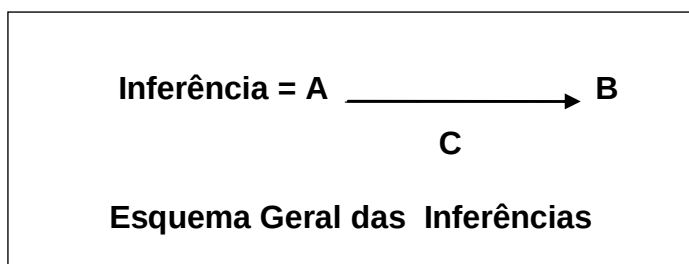


Figura 3 traz a constatação de que a inferência não está no texto¹⁶. Adaptado de Rickheit, Schnotz & Strohner (1985).

Há muitos conceitos de inferências, porém muito gerais. Dell'Isola (2001, p.45) apresenta o seguinte conceito, com o intuito de sintetizar aspectos relevantes desse termo que podem ser adotados, neste estudo: “inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto.”

Todos os autores pesquisados inserem o aspecto contextual, ao tratarem do processo inferencial. Desse modo, perguntamos: de que modo **inferências e condições contextuais** estão interrelacionadas na compreensão do discurso? E, ainda, quais os tipos de inferências, encontrados no *corpus* desta pesquisa? Os questionamentos continuam: de que modo inferências e condições contextuais estão interrelacionadas na compreensão do discurso? Contudo, falta-nos conhecer melhor nossos contextos.

Necessário fazermos o caminho de volta, como diz Guimarães (2001), ao ponto de início, para buscarmos, no contexto, o elemento estrutural do texto, antes que, no texto o entendimento do contexto. De acordo com Guimarães, as relações contextuais firmam-se como de suma importância na constituição do texto. Daí a nossa pergunta: o que significa considerarmos o contexto, no processo de leitura e produção de sentido?

As constatações de Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001, p. 90), um dos primeiros psicolinguistas a investigar **a influência do contexto no processo da língua**, levam-nos a três modalidades de contexto:

- 1) o conteúdo explícito da sentença corresponde ao contexto verbal;
- 2) as circunstâncias que envolvem a expressão oral constituem o contexto não-verbal;

¹⁶ Em que **A** é a informação antiga, **B** é a informação nova, **C** o contexto, e a **seta** é o processo de geração de inferência. A figura é uma adaptação de Dell'Isola.

3) o tácito acordo consentido entre o falante e o ouvinte, sobre como as sentenças estão sendo usadas, relaciona-se ao contexto que envolve o contrato dado-novo.¹⁷

Já Clark; Carlson (1981 apud DELL'ISOLA, 2001, 91), definem contexto como sendo uma “informação que é acessível a uma pessoa, em particular, para interação com um processo particular, em uma situação particular.”

No entanto, essa definição implica, que toda informação que é acessível ao ouvinte, em um certo momento, pertence ao contexto de processamento da linguagem.

Mas para evitarem a inespecificidade do termo “contexto”, Clark; Carlson (1992 apud DELL'ISOLA, 2001, p.91) sugerem a diferenciação entre dois tipos de contextos:

Contexto intrínseco, que, *a priori*, tem o potencial de ser necessário em qualquer ocasião. Refere-se à informação que não foi dada pelo falante, mas foi inferida pelo ouvinte. E o contexto incidental, que remanesce, refere-se às partes do discurso que não precisam ser consultadas. (cf. Idem, Ibid).

Se tomarmos a *inferência*, como um processo de introdução de um elemento não presente (novo) dentro de alguns elementos (dados), chegamos à conclusão de que o processo de compreensão, na leitura, é uma operação cognitiva de preenchimento de espaços que, pouco a pouco, passam do *não- dado* para o *dado*, através de um processo referencial, entre um e outro.

Para um melhor direcionamento deste trabalho, citaremos, conforme Dell'Isola (2001 , p.99), os cinco tipos de contextos, os quais vêm sendo investigados, por diversos pesquisadores, como, Riekeheit et all (1985)¹⁸, que tentam relacioná-los com os processos de linguagem, uma vez que influem na compreensão textual e na extração de inferências. Foram abordados nesse estudo, e os participantes demonstraram esta interação com estes contextos, conforme apresentamos no Quadro 13 - Curso de Letras e Quadro 14- Curso de Pedagogia. (Anexo 5 e 6). São os contextos:

17 KATO (2000) e DELL'ISOLA (2001), ao fazerem referência em seus estudos sobre “o contrato dado-novo” ou o “tácito acordo” mostram que eles são denominados, por Grice (1975), de 'Princípio cooperativo'. De acordo com esse princípio, o falante tem que seguir 4 máximas: **ser informativo, ser verdadeiro, ser relevante, e ser claro** (grifos nossos). O ouvinte, por outro lado, deve assumir que o falante ajusta-se a essas máximas. O Princípio cooperativo e suas máximas são ingredientes fundamentais, porque são decisivos para as estratégias inferenciais, na compreensão do discurso. O desrespeito intencional a uma máxima leva o ouvinte (ou o leitor) a aplicar sua capacidade inferencial para encontrar o antecedente.

18 Para Riekeheit (1985), como para Marcuschi (1985), o contexto é fator que determina os diversos tipos de inferências: o contexto pessoal influencia muitas das inferências dos leitores, pois, não só os fatores cognitivos exercem influencia sobre os leitores, mas os tipos de inferências são determinados pelo contexto.

1. Cultural
2. Situacional
3. Instrumental
4. Verbal
5. Pessoal

O **contexto cultural** é formado por convenções culturais e convenções de comunicação que influenciam o conhecimento dentro dos limites das unidades representacionais particulares e das inferências extraídas, com o auxílio dessas unidades e de acordo com essas convenções. Por exemplo, há diferenças culturais entre povos e entre sociedades de um mesmo povo. O contexto cultural constitui um fundamento usual para a compreensão.

O **contexto situacional** é formado por circunstâncias que cercam o texto. Embora não estejam contidas no texto, interferem na compreensão e na geração de inferências. Instruções, objetivos da leitura, e ilustrações são os principais contextos situacionais. Um exemplo: ler um texto e retirar idéias relevantes (a tarefa de leitura do texto base teve essa orientação).

Nessa área, as pesquisas de Black (1981, p. 29), citadas por Dell'Isola (2001) investigaram os efeitos, na memória, dos objetivos propostos para leitura. Desse modo, Black (1981) verificou que ler um texto, com diferentes objetivos, influenciou a extração de inferências.

O **contexto Instrumental** diz respeito às formas pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo. Leitura e audição são os dois veículos possíveis para obtermos informações textuais. Um indivíduo pode tomar conhecimento de um texto, lendo ou ouvindo. Tomarmos conhecimento de uma notícia em jornal, ouvimos uma reportagem pelo rádio ou pela TV.

O **contexto verbal** envolve o conteúdo lingüístico do discurso. A compreensão de texto deve ser vista, como um complexo de processos mentais que extrai informação e combina essa informação com partes textuais, apresentadas, previamente. Van Dijk (1980, apud Dell'Isola, 2001, p.97) diz que esses processos são influenciados por propriedades lingüísticas de um texto, têm uma relação definida entre si. As sentenças antecedentes estabelecem um contexto para as seguintes e a sua posição, em série, no texto é,

comprovadamente, importante. Daí, a sequência específica e a conexão das frases e sentenças são fatores elementares que afetam a coesão textual.

Outro elemento que compõe o contexto verbal é o título. Linguisticamente expresso, o título desempenha um papel especial para o contexto verbal. Vários estudos têm confirmado a influência do título sobre a compreensão de texto. No caso da nossa pesquisa, essa influência foi marcante: ao partimos da hipótese sobre o título, muitas inferências (dos participantes), foram geradas com base no título.

O **contexto pessoal** inclui conhecimento, atitudes e fatores emocionais do receptor (leitor ou ouvinte).

Além do conhecimento do leitor, as suas atitudes afetam o processo inferencial. No caso de existirem conflito ou discrepâncias entre o texto e o leitor, existe uma exigência, em que o conhecimento prévio seja ativado. Ao contrário, se não existem discrepância, não ocorrem a necessidade de chamarmos a atenção do leitor enlevado, absorto em sua leitura.

O **contexto cultural**, proposto por Marcuschi (1985) relaciona-se com as inferências do grupo pragmático-cultural. As inferências desse grupo são determinadas pelo contexto pessoal. E os tipos de inferências são definidos pelo contexto.

O **contexto sociocultural**: os contextos social e o cultural encontram-se, intimamente, correlacionados, segundo Dell'Isola (2001, p.102), sociedade e cultura auxiliam a aquisição dos conhecimentos, pelo indivíduo, de sua situação humana, na medida em que depende da vida em conjunto com outros. Daí, autores afirmarem que o conhecimento de mundo, realizado por esse indivíduo, é, predominantemente, social, pois, ao voltar-se para fora de si, externaliza toda sua potencialidade, objetivando construir, criar, e recriar o mundo. Por isso, cada indivíduo é um ser social que apresenta uma visão de mundo própria, relacionada ao conjunto de experiências, por ele vivenciadas.

Sendo assim, a informação sociocultural é parte importante do conhecimento, registrado na memória, o qual é usado, na compreensão textual e na produção de inferências. Inferências essas que são geradas de um conhecimento prévio de mundo que, por sua vez, nascem do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais individuais.

Queremos ressaltar o papel central das operações inferenciais da leitura, proposto por Marcuschi (1989):

Compreender um texto é mais do que compreender todos os itens lexicais que o compõem; é mais do que compreender cada sentença isoladamente; é mais do que apenas extrair informações. Compreender um texto não é apenas operar com base nos materiais lingüísticos. (MARCUSCHI, 1989, p. 4).

A leitura, ao estabelecer relação entre um sujeito autor e um sujeito leitor, por intermédio de um texto, constitui uma atividade comunicativa.

De acordo com a Teoria do Esquema, toda inferência se deve à ativação de esquemas cognitivos. Por conseguinte, não somente as inferências *a priori* e as 'facultativas', mas também, as inferências *a posteriori* e as obrigatórias ligam informações textuais a itens do conhecimento prévio do leitor. Diz Dell'Isola (2001, p.59), “não há nítida divisão entre o conhecimento prévio e a informação textual durante a compreensão do discurso”. Da seguinte forma: o trecho que, até determinado momento durante a compreensão, é processado e mentalmente representado, passa a fazer parte do conhecimento prévio total em relação ao trecho seguinte.

Para mostrarmos a distinção entre inferências *a priori* originadas do conhecimento prévio do leitor e das inferências *a posteriori*, extraídas do próprio texto, principalmente, em textos expositivos; pois, conforme, disse, em 1979 Crothers (DELL'ISOLA, 2001) acaba por ser, apenas, uma questão de quantidade de inferências que pode ser esperada do leitor, pelo autor ou por outro leitor. Aliás, o limite entre inferências pretendidas e não pretendidas, pelo autor, é portanto, de início, difícil de encontrarmos (DELL'ISOLA, 2001, 59).

O fato de o leitor inferir alguma coisa, que não havia sido pretendida, não prova que essa inferência não contribui para a coerência, mesmo que essa inferência, não tenha sido pretendida pelo autor. Diz-nos, Dell'Isola (2001) que, tanto as inferências 'facultativas' ou 'elaborações', quanto as inferências *a priori*, podem contribuir para o estabelecimento da coerência.

De acordo com Frederiksen, C., Frederiksen, J. e, Humphrey ; Ottsen (1978 apud DELL'ISOLA, 2001, p.57) propõem essa classificação, com base na análise linguística e de acordo com os esquemas classificatórios, afirmando que as inferências podem ser determinadas; ao observarem seu caráter didático, os autores, distinguem, quatro tipos principais de inferências:

- Inferência de primeiro estágio
- Inferência conectiva;
- Inferência estrutural;

➤ Inferência extensiva;

As **inferências de primeiro estágio** asseguram a interpretação da sentença lida. Tais inferências podem ser consideradas como garantia da compreensão, uma vez que asseveram a interpretação. Elas resultam de certas proposições textuais que, de acordo com Kintsch (1974), poderiam estar incluídas, na base implícita do texto.

As **inferências conectivas** atuam como ligação entre preposições presentes no texto e preposições que a precedem preenchendo lacunas, ou “brechas” textuais. (grifos da autora).

As **inferências estruturais** compõem uma organização temática para o texto. São responsáveis pela montagem, organização e reorganização da estrutura do assunto que está sendo tratado nele.

Por meio das **inferências extensivas**, ligamos o que foi lido ou está sendo lido ao conhecimento prévio do leitor e a ideias espontâneas e associações.

(DELL'ISOLA, 2001, p.67-68) explica, que além das quatro grandes categorias já apresentadas, existem, também, estas categorias: **inferências autorizadas e não autorizadas**. (que fizeram parte de nossa análise, pois mostramos essa distinção, bem como a relação texto-leitor-autor. Dessa forma, esta classificação, que foi sugerida por Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001), em inferências autorizadas e as não autorizadas, referem-se à relação entre o leitor e o autor; as primeiras ocorrem, quando o leitor infere algo pretendido pelo autor. O autor 'permite' a extração de tais inferências, como parte integrante da mensagem do texto. Ou seja, o autor prevê e pretende que o leitor extraia, como parte integrante da mensagem textual, uma inferência que foi por ele autorizada. E a segunda categoria, ocorre quando o leitor infere algo não-pretendido pelo autor, isto é, o autor não teve a intenção de levar o leitor a extrair determinada inferência, do seu texto. (essa classificação, nos levou a percebermos que tem semelhança com a classificação de Reder, mostradas na sequência e, ainda, guarda semelhança com a classificação de Charolles, citadas no livro: texto e coerência de Koch; Travaglia (2008).

Reder (1980 apud Dell'Isola, 2001, p.69)¹⁹, mostra a diferença entre as inferências **obrigatórias das facultativas**. As obrigatórias são pretendidas pelo autor do texto e preenchem os espaços, em branco, existentes neste, e assim, contribuem para a coerência da

19 O autor lembra que os leitores podem extrair novas inferências, não previstas pelo autor do texto, tendo em vista as intenções do autor. Ademais, outros leitores produzirão inferências fora do alcance dessa intenção, ou seja, não-autorizadas sob a ótica do autor, mas que poderiam estar fundamentadas no texto. É o caso em que os textos se tornam públicos e estão sujeitos a inúmeras extrações de inferências, muitas dessas imprevisíveis.

representação mental. As facultativas não são pretendidas pelo autor: são elaborações adicionais que enriquecem o conteúdo textual sem, contudo, contribuir em sua coerência.

Assim, a **Inferência Construtiva**, proposta por Kato (2000, p.21), é aquela que cria significados, a partir de pistas contextuais, o que torna o leitor menos dependente da informação linear e mais integrador de informações co-ocorrentes. Fato evidenciado nesta pesquisa, nas narrativas escritas dos acadêmicos, mostrado no **Quadro 11**-Curso de Letras e **Quadro 12** -Curso de Pedagogia.

Também existem outras classificações, dentre elas as estudados por Marcuschi (1985), formada por três grandes grupos de inferências, divididas em subtipos fornecendo um modelo que dá conta dos processos, seguidos na organização de todo e qualquer tipo de reprodução de texto (compreensão, interpretação, paráfrase etc.)²⁰. Assim, o modelo de Warren, Nicholas e Trabasso (1979), apud Dell'Isola (2001), apresentam uma ampla classificação, com isso pretendemos esclarecer os processos inferenciais que ocorre em pequenas histórias ou narrativas. Este modelo parte de três tipos de inferências: Lógicas; Informativas, e Avaliativas, cada tipo com subtipos:

Inferências Lógicas: que são as vigas e os pinos das narrativas, o andaime no qual a história está suspensa e através dos quais os eventos são conectados. As inferências lógicas respondem às questões “por que”.

As **Inferências Informativas:** que são as do segundo tipo, recebem nessa categoria, as **inferências elaborativas** ou elaborações que, geralmente, são adições, originadas diretamente do conhecimento de mundo, hipóteses, suposições razoáveis sobre aspectos irrelevantes u pouco relevantes da narrativa. Elas podem continuar acrescentando detalhes, quase indefinidamente. Dell'Isola (2001, p.76), cita Van Dijk e Kintsch (1983), pois eles afirmam que : as inferências elaborativas ocorrem quando o leitor usa o seu conhecimento de mundo sobre o tópico em discussão para preencher um detalhe, adicional não mencionado no texto; ou para estabelecer conexões entre o que está sendo lido e itens de conhecimento relacionado. No entanto, as **inferências informativas** “são as tábuas do chão e os revestimentos que as inferências lógicas ligam e são necessárias para o leitor ou o ouvinte saber quem fez o quê.”ou respondem às questões: quem ?; o quê?; onde?, quando?.. Informa Dell'Isola (2001) que essas inferências mostram as circunstâncias, tempo ou lugar, das proposições, dentro de um contexto geral.

20 O modelo tem uma adaptação de Dell'Isola (2008). Não pode ser aproveitado devido os fins desse estudo.

As **Inferências Avaliativas**: são próprias do julgamento do leitor, baseadas em seu sistema de crenças, valores, e conhecimento de mundo, relacionadas às situações, relatadas pelo autor ou falante. Os tipos de inferências, por sua vez, têm um caráter de responder a determinadas questões e, dessa forma, a partir de elaborações de perguntas, ocorre a verificação das ocorrências de inferências. Portanto, com as respostas às questões é possível analisarmos as gerações e os tipos de inferências que, também, foram encontradas no *corpus* deste estudo.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste Capítulo apresentaremos a metodologia de pesquisa, descrevemos nosso percurso no processo de investigação, o contexto e os critérios básicos para cada etapa, os instrumentos de coleta, os sujeitos da pesquisa, bem como, a construção do *corpus*, de onde os dados foram coletados e, em seguida, o resultado e a análise dos dados. Foram divididos em partes, para uma melhor apresentação. A seguir, a justificativa da metodologia, o contexto da pesquisa e a descrição dos instrumentos, conforme, já informamos, e por fim a Conclusão.

Como já dissemos, na introdução, o nosso objetivo foi investigarmos as estratégias que os estudantes utilizam no seu processo de leitura e sua efetividade, tendo como foco, o leitor, do ponto de vista de sua interação com o texto e a influência que essas estratégias exercem no entendimento do texto e na formação de uma mentalidade estratégica.

A metodologia empregada foi através de pesquisa empírica, organizada em dois pólos de abordagem: quantitativa e qualitativa, visando uma melhor apresentação do processo metodológico realizado durante a análise dos dados, organização, essa, nos quais evidenciamos objetivamente o delineamento e procedimentos cumpridos na pesquisa qualitativa, bem como, na quantitativa.

Assim, com a premissa de que os fenômenos apresentam dimensões pessoais e podem ser mais, apropriadamente pesquisados na abordagem qualitativa enveredamos por esse caminho, acreditando que os estudos, assim realizados, apresentam significados mais relevantes, tanto para os sujeitos envolvidos, como para o campo de pesquisas ao qual o estudo desses fenômenos pertence. Segundo, Martins (2005) “a pesquisa na abordagem qualitativa é concebida como sendo um empreendimento mais abrangente e multidimensional do que aquele comum à pesquisa quantitativa”.

Nossa opção foi por realizarmos um trabalho que levasse em conta, a estratégia de coleta, como entrevistas semidiretivas, visando obtermos depoimentos, no ambiente mais natural possível e instrumentos de coleta formal (trabalho com texto), tendo em vista que a pesquisa social empírica seleciona evidências para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base de investigação, descrição, demonstração, pra um prova ou refutação de uma afirmação específica. (KISH (1965 apud BAUER ; KASKELL, 2002, p.77-78). Nesse caso, o mais importante, aqui, foi compreendermos, os procedimentos, aqui utilizados, e se possíveis a sua demonstração, pertinente e útil evidenciados pela metodologia aplicada.

2.1 Contexto e critérios das etapas da pesquisa

Participaram da pesquisa, no primeiro momento, 80 alunos universitários do básico dos Cursos de Letras e 84 alunos do Curso de Pedagogia, de ambos os sexos, da UFPI- Universidade Federal do Piauí, conforme já previsto no Projeto de Pesquisa. (que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido-(TCLE), totalizando: 164 alunos dos referidos Cursos (encontraremos nos Anexos 2).

Inicialmente, tratamos junto aos Diretores dos Departamentos, as estratégias que utilizaríamos para desenvolvermos a pesquisa, no próprio *campus* da Universidade Federal do Piauí, que fica localizada, na Zona Leste de Teresina- Piauí, definindo os dias e horários para aplicação dos questionários. No segundo momento, acertamos as entrevistas, com 40 alunos.

Utilizamos, como critério de participação, na pesquisa, somente, o fato de estarem matriculados nos períodos iniciais dos respectivos Cursos. Entretanto, para o segundo momento, trabalhamos, somente, com os informantes do questionário e respondido a utilização de estratégias para compreensão de texto. Os questionários foram assinados para que funcionasse na escolha dos sujeitos que participariam da entrevista, no entanto, o sigilo dos seus nomes será mantido.

A amostra foi recolhida no período de 04 de Maio a 26 de Junho de 2009, com os alunos dos citados Cursos, ou seja, Letras e Pedagogia que funcionam nas dependências da Universidade.(incluindo a aplicação e tabulação dos questionários que serviram para subsidiar a escolha da amostra).

Foram utilizados como critérios para a inclusão dos estudantes nos Grupos:

1. Ser aluno do 1º e 2º períodos dos Cursos de Letras e Pedagogia;
2. Ter respondido ao questionário “estratégias que usam”, informando que estratégia utiliza em sua leitura;
3. Utilização de entrevista semidiretiva com tarefas (roteiros de perguntas) oral e escrita a ser empregada, na compreensão do texto base do gênero opinião;
4. Responder às questões sobre conhecimento prévio e o uso do dicionário. (2ª parte da entrevista).

Convém ressaltarmos que, para constituir o grupo, não foi levado, em consideração idade, sexo, ou leitura, realizada no período. Salientamos que o item que prevaleceu, em torno de 50% da escolha, foi ter a opção pelas estratégias: **conhecimento prévio e uso do dicionário**; o restante dos 50% foi aleatório. (Curso de Letras e Pedagogia, respectivamente).

O material coletado via entrevista, foi transcrito e organizado, à luz de critérios defendidos por Bardin (2002); Bauer; Gaskell (Cf. 2002, p.77 e 78) e Ghiglione (1982).

Para realizarmos o tratamento do texto, a partir do título, apresentamos as seguintes perguntas inferenciais: Você fez alguma hipótese em relação ao título do texto? Você fez alguma pergunta ao título do texto? O que você vislumbrou pelo título do texto?

Releia o texto buscando detectar o que é importante dizer para alguém que esteja nessa mesma situação.

1. Pergunta escrita: Qual o significado dessa história para você ?

Para demonstrarem a avaliação da compreensão do texto solicitamos a produção de narrativas, em diferentes situações, observando o sentido e a coerência dessas produções textuais escritas, com a seguinte orientação: “Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto”.

Ao propormos o procedimento da produção textual escrita, a partir do tema do texto base de Ruth de Aquino, nosso objetivo era fazermos com que os acadêmicos produzissem um texto que levassem, em consideração, os aspectos convergentes à compreensão do texto, relacionando-o com as suas experiências e os conhecimentos prévios. E ainda, ao produzirem o texto diante do modelo, era fazer com que os acadêmicos demonstrassem uma atitude, ou seja, imitassem o comportamento do outro, sendo que o outro era um profissional da redação escrita.

Terminada a fase de coleta de campo, vivenciamos a delicada tarefa de organizarmos os dados e procedermos à sua análise, conforme nossa proposta de trabalho. Entretanto, possivelmente foi essa uma atividade, extremamente, desafiadora, em razão da diversidade de dados coletados e do desejo de “aproveitá-los todos no corpo de nossas análises. A guisa de exemplo, ficamos a discutir até que ponto seria possível uma tabulação dos dados, como mediação de aferição das estratégias mais permanentemente, informadas pelos nossos depoentes e aquelas que aparecem apenas registros. Para tanto, consultamos um estatístico que nos orientou como procedermos nas tabulações dos dados. Outro aspecto se refere à diversidade de resposta resultante de indagações que iam muito além de nosso foco

prioritário. Assim, resolvemos fazer um enxugamento detendo-nos, atentamente, naquele que definimos como objeto de nossa pesquisa: as estratégias utilizadas pelos estudantes e sua efetividade na compreensão dos textos.

Tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, com base no quadro teórico da Lingüística Textual, bem como na perspectiva de Bakhtin (2004) e, ainda, nos princípios básicos para fundamentação de um estudo da compreensão, no pensamento de Marcuschi (1996, 2008) e de leitura, no pensamento de Goodman (1976), Smith (2003), Kleiman(2008), Dell'Isola (2001), Kato (2000) e nas inferências propostas dos pesquisadores, com base nas observações, feitas durante o percurso do estudo.

Para o tratamento dos dados, a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada e, de acordo com Bardin (2002), é a fase da categorização, na qual os requisitos, para uma boa categoria, são a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Já a última fase, do tratamento, permite que os dados recolhidos se constituam em dados quantitativos e qualitativos e reflexivos, traduzidos em observações individuais e gerais das entrevistas.

Assim, dentro do discurso dos alunos, observamos as seguintes categorias:

- “Estratégias que usam” em seu processo de leitura;
- Conhecimento e influência que exercem as estratégias: conhecimento prévio e o uso do dicionário. Ou seja, a influência do uso de “estratégias conscientes” na compreensão do texto e na formação da mentalidade estratégica.
- Inferências e os tipos de inferências.

Para análise dos dados, após a organização das perguntas orais (transcritas) e das perguntas escritas, tivemos a fase de decodificação, ou seja, a qual fizemos os recortes e foram organizadas em Unidades Textuais e de Sentido dos participantes para ser analisadas.

2.2 Descrições dos instrumentos de pesquisa

A fim de identificarmos o perfil dos alunos do ensino superior no uso de estratégias e o reflexo na prática de leitura dessa compreensão do texto, escolhemos a técnica de aplicação

de questionário, associado à entrevista, pois, apesar de apresentar certas limitações, é um instrumento, que permite aos leitores /informantes apresentarem suas opiniões sem uma exposição direta, já que garantimos a eles o anonimato. E no segundo momento, as entrevistas, juntamente com a tarefa de produzir um texto, após a leitura do texto de Ruth de Aquino para, justificarmos o uso das estratégias, ou seja, a metacognitiva, com a leitura do referido texto.

Assim, elaboramos um questionário com perguntas abertas e fechadas e que tem uma parte introdutória na qual os informantes apresentam seu perfil social, cultural (sexo, formação-se pública ou particular, qual o tipo de leitura etc), e a outra parte com questões referentes ao uso de estratégias. Essa segunda parte é composta de 18 perguntas, sendo 16 referentes aos tipos de estratégias possíveis de serem utilizadas, por eles, na leitura de um texto; e 02 questões referentes ao uso e o porquê desse uso.

Já o procedimento utilizado para as entrevistas partiu da organização dos quarenta acadêmicos em 08 Grupos Focais, observando Bauer; Gaskell (2002) advogam que a organização com base em entrevistas com esses grupos focais trazem mudanças na natureza da situação social a partir das interações.

Os participantes, assim, organizados em oito grupos focais, com cinco participantes cada, para que lessem o texto fornecido e demonstrassem o entendimento alcançado. Para tanto, utilizamos perguntas inferenciais e o tratamento do texto, através do título, conforme sugestão de Solé (1989) e Marcuschi (1996, 2008).

As entrevistas não diretivas ocorreram de acordo com o roteiro, oferecido aos acadêmicos, para análise e reflexão do texto de opinião, solicitando que demonstrassem a sua compreensão, relativa ao texto, no uso de estratégias. E foram realizadas, em locais fora da sala de aula, mas nas dependências da Universidade. Dedicamos uma hora para cada entrevista, em grupo. Os acadêmicos saíam das salas de aula, nos horários, marcados com a entrevistadora, o consentimento prévio do professor e o horário, como já informado, acima, preservando sempre a presença desses alunos em sala de aula.

O roteiro para a entrevista foi dividido em duas partes, contendo, na primeira, 03 questões para a compreensão do texto e a segunda parte constou de 03 questões : 01(uma) questão fechada, sobre conhecimento prévio e 01 pergunta, sobre o uso do dicionário. E serviu para orientação das tarefas da entrevista, juntamente, com uma folha para produção escrita. Sempre que houve necessidade, as questões foram repetidas e algumas até desdobradas para

facilitar o entendimento do questionamento do texto que serviu, apenas, de orientação, deixando sempre margem para o aluno decidir, analisar, bem como, refletir em seus argumentos e opiniões. (questionários, texto e roteiro vide em anexo, nesta pesquisa).

Para melhor compreensão do que foi exposto, segue a segunda parte. O modelo do questionário, na íntegra, para uma melhor visualização, apresentaremos conforme **Figura 4** no Anexo- 7).

2.3 Estratégias que usam. Conforme **Figura 4** - (2ª parte do Questionário), para uma melhor visualização.

Estratégias que usam
☐ 1. usa estratégia ao ler um texto
☐ 2. ao usar estratégia você concorda ou não que melhora a sua compreensão do texto?
☐ 3. usa estratégia em conformidade com os gêneros textuais
☐ 4. Examina o contexto em que se localiza
☐ 5. recorre a contexto distante
☐ 6. recorre a contexto de sala de aula
☐ 7. lembra eventos da história imediatamente anteriores
☐ 8. enfoca a estrutura da linguagem
☐ 9. usa dicionário
☐ 10. enfoca a sentença contendo a palavra
☐ 11. determina significados plausível para as palavras
☐ 12. recorre a idéias que estão fora do texto
☐ 13. estuda o estilo de escrever do autor
☐ 14. análise estrutural
☐ 15. focaliza a informação relevante
☐ 16. utiliza o conhecimento prévio
☐ 17. recorre ao texto
☐ 18 utiliza a leitura global

Figura 4: contendo os itens de “estratégias que usam” do QUESTIONÁRIO- 2ª parte.

Fonte: Dados da pesquisa.

A aplicação dos questionários foi realizada, em salas de aulas, nos dois Cursos, nos turnos manhã, tarde e noite, de acordo com os alunos presentes, em salas de aula. A aplicação e tabulação destes questionários ocorreu durante o mês de Maio, afim de subsidiarem o segundo momento da pesquisa, ou seja, a entrevista.

2.4 Os sujeitos da pesquisa.

2.5 Curso de Letras

Do total, 80 (oitenta) alunos universitários participaram da pesquisa, 80 alunos no primeiro momento sendo a maioria do sexo feminino (70,0%) e com idade entre 17 e 23 anos (80,0%). E 25% destes através da escolha aleatória participaram do segundo momento para desenvolverem a tarefa de compreensão do texto.

2.6 Curso de Pedagogia

Dos 84 alunos pesquisados, sendo a maioria do sexo feminino (83,3%) e com idade entre 17 e 23 anos (84,5%) ou 17 a 30 anos (94,0%). Participaram numa escolha aleatória do segundo momento 23,8% dos entrevistados da pesquisa para desenvolverem a tarefa de compreensão do texto.

No curso de Letras onde mais da metade são oriundos de escolas particulares. No curso de Pedagogia, ao contrário, menos da metade são egressos de escolas públicas e particulares, conforme indicou os dados pesquisa, os sujeitos se constituíram na sua maioria nos dois cursos, do sexo feminino, distribuídos por uma faixa etária: de 17 a 30 anos, dados já informados.

2.7 Construção do *corpus* da pesquisa

Realizamos um levantamento cuidadoso de diferentes textos que guardassem, como característica, a coerência na argumentação, objetividade no objeto refletido, simplicidade na sua formulação e uma abordagem não muito polêmica. Evitamos textos que tratassem de assuntos locais, notadamente, aqueles que se referiam à política ou ao esporte para não dispersar os estudantes. Nessa perspectiva pareceu-nos adequada a escolha do texto: “Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas” de Ruth de Aquino, por tratar de forma direta e

assimilável um tema envolvendo as famílias das vítimas, do voo 447 da TAM, que naquela ocasião chamava a atenção da sociedade brasileira.

Para identificarmos as “estratégias de leitura” que segundo os dados tabulados nos questionários mais ajuda na compreensão do texto lido visando chegar à **metacognição**, que é a capacidade de estabelecermos objetivos na leitura em que o controle e regulação do próprio conhecimento se dá através dessa estratégia.

Os universitários foram mobilizados em suas práticas de leitura, bem como em seu processo de compreensão textual através da leitura do referido artigo.

Para através das perguntas inferenciais, analisarmos a sua opinião relativa às hipóteses e inferências que foram produzidas pelos participantes. A partir do tratamento do título prevê o uso de estratégias, bem como o tipo de inferências.

O *corpus* levantado representa o desempenho linguístico dos acadêmicos em suas produções textuais, oral e escrita, não havendo distinção entre fala e escrita nesse levantamento, conforme os estudos de oralidade que apontam que é a transcrição que permite a instituição do texto oral como objeto de estudo (MARCUSCHI, 2001).

É necessário esclarecermos que levamos em consideração o caráter da interação entre autor e leitor, pois segundo Kleiman (2000, p.19), quando essa intenção está materialmente, presente, no texto (o texto base de Ruth de Aquino teve esse caráter), através das marcas formais, “o leitor se dispõe a escutar, momentaneamente, o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar”. Fato, amplamente, demonstrado pelos participantes da pesquisa. E, ainda sob esse ponto de vista também se distingue os discursos em narrativos, descritivos e argumentativos.

Perguntas inferenciais se constituem, em alternativas confiáveis para trabalharmos a compreensão textual, pois, ao montarmos algumas perguntas, que pudessem reunir várias informações para serem respondidas ou afirmações para serem justificadas, precisamos de alguns critérios, como, por exemplo, não serem perguntas objetivas, mas inferenciais, perguntas cujas respostas não se acham diretamente no texto. Elas devem se basear em informações textuais, explícitas e implícitas. Inferirmos é produzirmos informações novas, a partir de informações prévias, sejam elas textuais ou não. Como diz Kato (1987), é o dado novo, podendo modificar a informação velha e Dell'Isola (2001) já mostra que, em ambos os casos, o processo conduziu a registros na memória. O conjunto desses registros resultantes forma a representação mental dos conteúdos processados.

Utilizando o “tratamento através do título” fazemos uma série de suposições iniciais que depois podem ser modificadas ou confirmadas. Segundo Solé (1989), essas previsões devem ser feitas, antes da leitura, muito embora, toda leitura seja um processo de formulações e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto. Os títulos acabam por orientarem a atividade de leitura e são importantes indicadores daquilo que já sabemos, nos ajudando a refletirmos sobre o que, ainda não sabemos e que estamos muito perto de conhecermos, ou seja, precisamos, apenas, adentrarmos na leitura. No caso do texto que escolhemos, não foram poucos os participantes que se espantaram com o seu título, por fazê-los elaborar uma previsão que não veio a se confirmar. Porém, recomenda Solé (1989), que as previsões não deveriam se limitar, tão somente, **aos títulos**, mas levarem em conta, todos estes indicadores, como meio de prevermos e atualizarmos o conhecimento prévio.

Organizamos o material produzido, em Unidades Textuais e de Sentido, conforme Bardin (2002) e Giglione (1982) de forma a facilitar o acesso à nossa observação dos dados, e obtermos o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) ao revelar-nos como ocorreu a compreensão, com o uso de estratégias, através da explicação da fundamentação realizada neste estudo. E, por último, procuramos apontar algumas perspectivas, facilitadoras para o ensino de “estratégias conscientes”, no ensino superior.

No capítulo seguinte, faremos a apresentação dos dados coletados e procederemos à sua análise.

CAPÍTULO III – RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Apresentação e discussão dos dados

Neste Capítulo, iremos apresentar os resultados dos questionamentos (questionários), nas abordagens: quantitativa e qualitativa:

3.2 Abordagem quantitativa

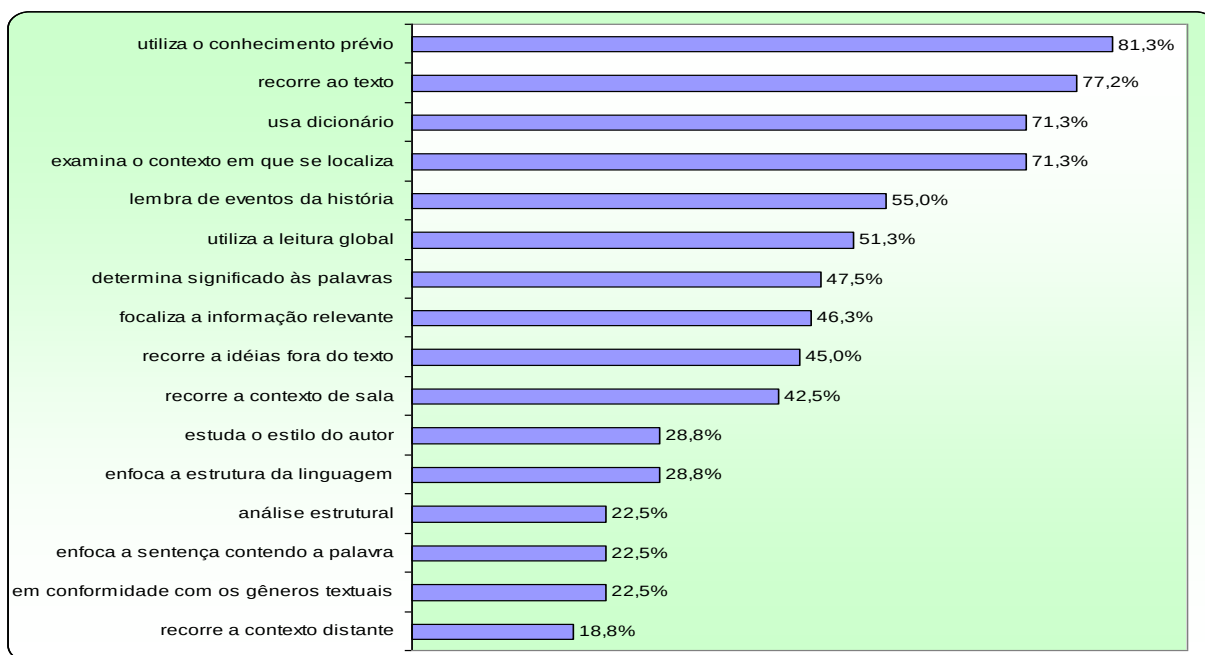
Mostra os resultados, nessa categoria, ou seja, “estratégias que usam” em seu processo de leitura e a influência dessas estratégias na leitura de texto. Informamos, que os dados tabulados estão de acordo com o questionário “estratégias que usam”, apresentaremos os valores referenciais sempre, em forma percentual, por meio de gráficos.

3.3 Na categoria “estratégias que usam” a Tabulação dos questionários, aplicados no Curso de Letras, obtiveram os seguintes resultados:

Do total, 80 (oitenta) alunos universitários que participaram da pesquisa, a tabulação revelou que estes alunos utilizam, com maior ênfase, os seguintes indicadores: o conhecimento prévio da ordem de (81,3%); recorrem ao texto (77,2%); usam o dicionário (71,3%); examinam o contexto em que se localiza (71,3%); lembram de eventos da história (55,0%), utilizam a leitura global (51,3%); determinam significado às palavras (47,5%); focalizam a informação relevante (46,3%); recorrem a idéias fora do texto (45,0%); e recorrem ao contexto de sala de aula (42,5%).

O CONHECIMENTO PRÉVIO, uma estratégia de leitura, foi colocado pelos alunos do **Curso de Letras** como sendo uma das mais utilizadas para compreendermos um texto. Este tipo de conhecimento, que é também conhecido como o conhecimento de mundo que o leitor utiliza na leitura, o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida e

que, mediante a interação de diversos níveis de conhecimento (o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo) que, dessa forma, o leitor consegue construir o sentido do texto. Para uma melhor visualização, apresentamos esses resultados que podem ser conferidos no **QUADRO 1**: com o Gráfico que mostra as estratégias de leitura, utilizadas pelos alunos do 1º e 2º períodos, em percentagem do Curso de Letras.

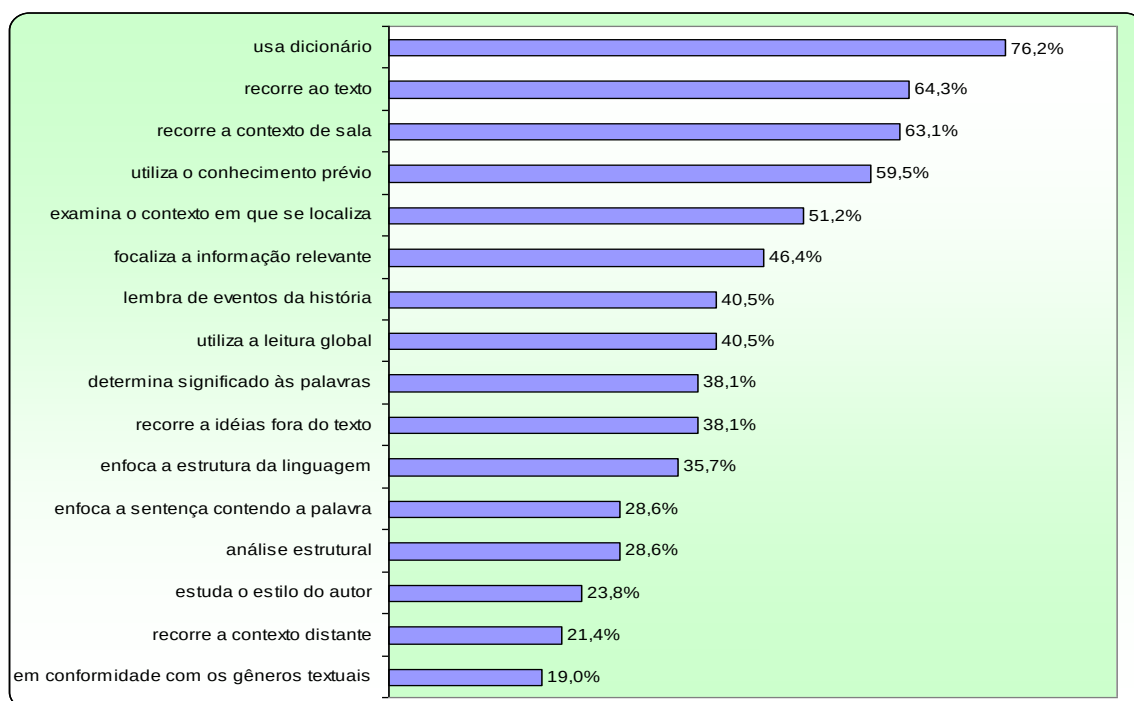


QUADRO 1: mostra o Gráfico, com as estratégias de leitura, utilizadas pelos alunos do 1º e 2º períodos, em percentagem do Curso de Letras . Fonte: Dados da Pesquisa.

3.4 Os resultados da tabulação dos Questionários, aplicados no **Curso de Pedagogia**, obtiveram os seguintes resultados:

Do total, 84 (oitenta e quatro) alunos universitários que participaram da pesquisa, a tabulação revelou que estes alunos, quando questionados sobre as características e as estratégias que adotam no hábito da leitura, revelaram que, dos 84 alunos pesquisados(64) fazem uso com maior ênfase do dicionário, ou seja (76,2%); enquanto que 54 recorre ao texto(63,1%); 53 recorre a contexto de sala (63,1%) e utilizam o conhecimento prévio 50 alunos, ou seja 59,5%, ou seja, a tabulação confirmou que em comparação com os do Grupo anterior (Curso de Letras), utilizam menos a estratégia do conhecimento prévio e mais o dicionário.

Quanto a utilização das estratégias, parece-nos indicar que dos 84 alunos do 1º e 2º períodos, utilizam-se do dicionário, via de regra, em suas leituras para fazerem a compreensão dos textos lidos. O uso do DICIONÁRIO que é uma estratégia de leitura foi colocada pelos alunos do Curso de Pedagogia, como sendo uma das mais importantes para compreendermos um texto. Como podemos visualizar melhor no **QUADRO 2**, com o Gráfico que mostra as estratégias de leitura, utilizadas pelos alunos do 1º e 2º períodos, em percentagem do Curso de Pedagogia:



QUADRO 2 : mostra Gráfico, com as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos do 1º e 2º períodos, em percentagem do Curso de Pedagogia. Fonte: Dados da Pesquisa.

3.5 Após a tabulação do questionário “estratégias que usam” no Curso de Letras e Pedagogia identificamos que dos 80 alunos pesquisados em Letras (81,3%) utilizam com maior ênfase, o conhecimento prévio e, no Curso de Pedagogia dos 84 alunos pesquisados (76,2%), fazem uso do dicionário com maior frequência. Resolvemos apurar melhor essa característica desses acadêmicos em utilização em suas leituras das duas estratégias. As perguntas foram oferecidas, sob a forma de respostas de múltipla escolha, combinados questões de caráter aberto e fechado, permitindo breves repostas, conforme os quadros seguintes.

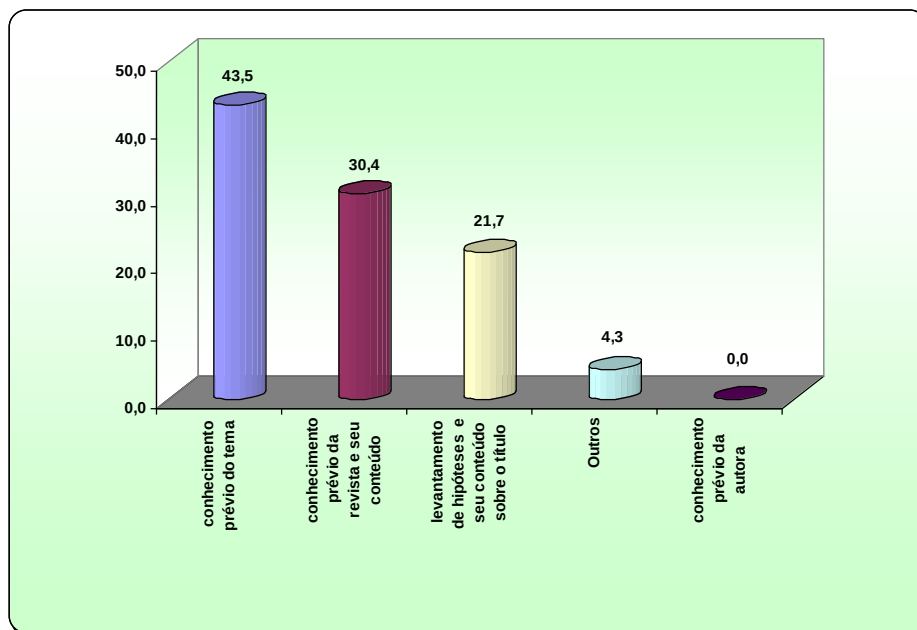
3.6 **Categoria 2.** A influência do uso de “estratégias conscientes” na compreensão do texto e na formação da mentalidade estratégica. **Conhecimento e influência que exercem as estratégias: conhecimento prévio e o uso do dicionário nos Cursos: Letras e Pedagogia.**

3.7 As questões que seguem estão relacionadas ao perfil de uso das “estratégias conscientes” pelos acadêmicos. Os participantes dos dois Cursos (Letras e Pedagogia) foram argüidos, oralmente, com base nessas perguntas, após leitura do texto base de Ruth de Aquino:

1. Fale qual dessas alternativas indicam o que podemos identificar como conhecimento prévio do texto:

- () Conhecimento prévio do tema
- () Conhecimento prévio da autora
- () Conhecimento prévio da revista e seu conteúdo
- () levantamento de hipóteses sobre o título
- () outros

3.8 Curso **Letras** conforme **Quadros 3:** com o Gráfico 3, mostra a frequência das características do conhecimento prévio: utilizadas pelos acadêmicos- frequência de uso individual:

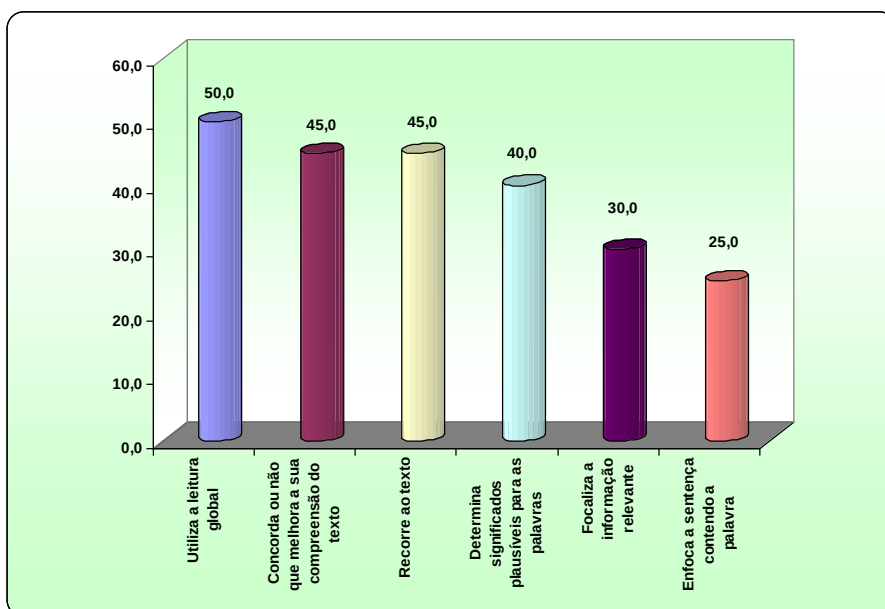


Obs.: 3 (três) alunos optaram por mais de uma alternativa, aumentando o número de respostas para 23.

Quadro 3: mostra o **Gráfico 3** - Características e estratégias utilizadas pelos alunos do Grupo A com o uso do dicionário. **Fonte:** Dados da pesquisa.

Nosso objetivo com essas perguntas foi levantarmos a frequência de uso da estratégia-conhecimento prévio- pelos acadêmicos. E destacar que os acadêmicos deram exatamente sua posição no uso de estratégias, isto é, ao ler o texto se usaram mais de uma estratégia. Percebemos, por meio do total geral que as categorias predominante dos informantes nestas respostas é de (43,5%) e (30,4 %), respectivamente, conhecimento prévio do tema e conhecimento prévio da revista e seu conteúdo; consideramos que os participantes já tinham conhecimento do tema de alguma forma, ou melhor através das mídias televisivas ou escrita. O que vem comprovar o tipo de estratégia de leitura, já informado pelos alunos no início da pesquisa; seguido da categoria, levantamento de hipóteses e seu conteúdo sobre o título, menos da metade (21,7%) usa esta estratégia, especificamente. A última categoria, não obteve percentual, no entanto, no primeiro questionário, uma pergunta, semelhante, a essa, ou seja, **estuda o estilo do autor**, obteve um percentual de (28,3%). Talvez, não tenha obtido destaque, pelo fato de que eles não a relacionaram com essa estratégia anterior. Mas, por outro lado, tendo, em vista o percentual e se eles não conhecem, de fato, a autora do texto base, utilizado na leitura, ou seja, Ruth de Aquino. Pode denotar pouca familiaridade com esse gênero, de leitura. (já que, ela escreve, regularmente, nessa coluna da revista, ou seja, artigo de opinião.). Todavia, o nosso objetivo era ressaltar o uso de estratégia consciente-conhecimento prévio, após a leitura do texto, uma vez que, os dados demonstraram, que eles sabiam que estratégia estavam usando.

3.9 Quadro 4: mostra o **Gráfico 4** - Frequência das características e estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa – com o **uso do dicionário**, bem como do uso de estratégias afins para o entendimento do texto e o resultado apurado e demonstrado no **Gráfico 4:** opinião dos participantes. Grupo A- **Curso Letras**.

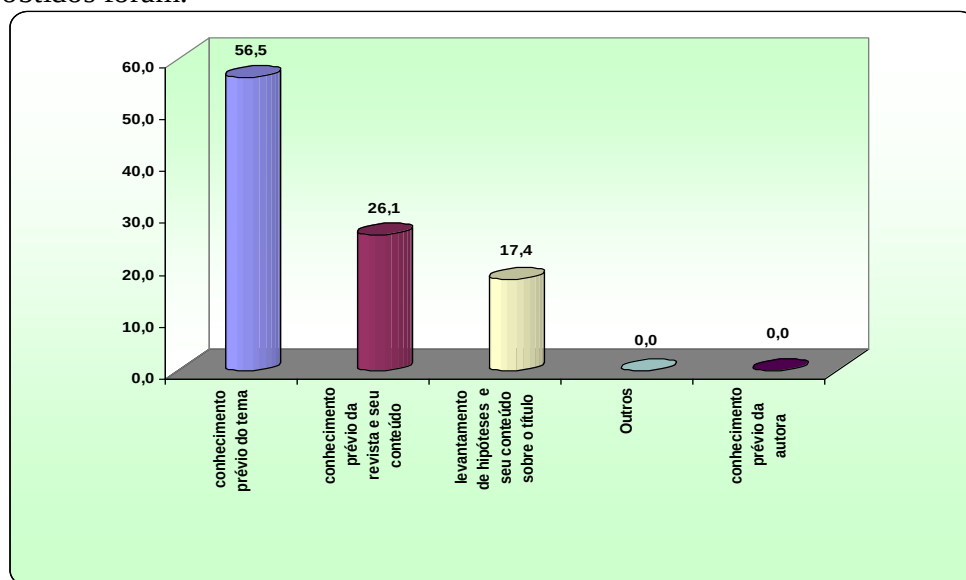


Quadro 4: mostra o **Gráfico 4** - Frequência das características e estratégias utilizadas.

Fonte: Dados da pesquisa

Os participantes quando arguídos quanto a estratégias de leitura que usam e aspectos dessas estratégias, envolvendo o uso do dicionário. Os resultados indicam que dentre essas categorias a mais utilizada em torno de (50,0%) é a leitura global e a menos utilizada por esse Grupo, ou seja, os alunos do Curso de Letras, obtendo um percentual de (25,0%), enfoca a sentença contendo a palavra. Os acadêmicos confirmam o uso de estratégia em (45,0%), ou seja, menos da metade, mas nos informam que mesmo ao usarem estratégias menos da metade, ou seja, são de opinião que não melhora a compreensão. No entanto recorrem ao texto, em um percentual de (45,0%). Se recorrermos a esta afirmação de Smith (1999) que diz “ler diretamente para encontrar o significado do texto, então, torna-se a melhor estratégia para a leitura.” Veremos que os acadêmicos, negam, que estratégia pode não melhorar o entendimento, mas de uma forma ou de outra confirmam o seu uso, quando utilizam as estratégias, em suas práticas de leitura, inclusive esta.

3.9 Curso de Pedagogia, conforme os **Quadros 5 e 6:** mostram os **Gráficos 5 e 6**-com a frequência das características – conhecimento prévio – estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa: Opinião dos participantes. **Quadros 5:** mostra **Gráfico 5** - Os dados obtidos foram:



Obs.: 3 (três) alunos optaram por mais de uma alternativa, aumentando o número de respostas para 23.

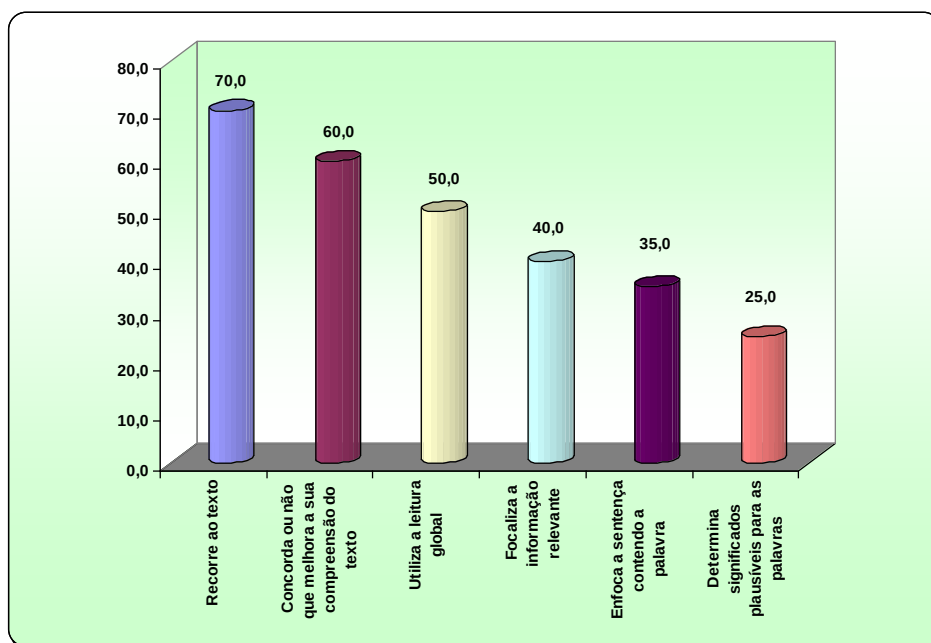
3.10 Quadros 5: mostra **Gráfico 5** - Características e estratégias utilizadas pelos alunos do Grupo B- **conhecimento prévio**- opinião dos participantes.

Fonte: Dados da Pesquisa.

A categoria predominante nestas respostas é a que inclui “conhecimento prévio do tema” (56,5%) tendo sido considerado que os participantes já tinham conhecimento do tema de alguma forma.

Segue-se a essa categoria, “o conhecimento prévio da revista e seu conteúdo”, (26,1%), o que vem comprovar o tipo de leitura já informado pelos alunos no início da pesquisa; seguido da categoria, “levantamento de hipóteses” e “seu conteúdo sobre o título” (17,4%), tendo sido considerado, um perfil baixo nesta categoria, tendo em vista, o fato de que os participantes foram interpelados a levantarem a “hipótese sobre o título na leitura do texto”. (pergunta nem sempre bem entendida pelos participantes, em geral). A última categoria-conhecimento prévio da autora, percentual (0,0) indica um não conhecimento da autora; significando, também, não realizarem leitura desse gênero, o qual pertence o nosso, texto base, utilizado na leitura. Os resultados aqui demonstrados não são muito diferentes dos dados demonstrados no Curso de Letras. Todavia o nosso objetivo era comprovar o uso de estratégias conscientes- conhecimento prévio, uma delas.

Grupo B- Curso **Pedagogia**- Os Dados obtidos foram:



3.11 Quadro 6: mostra-nos **Gráfico 6** - Características e estratégias utilizadas pelos alunos do Grupo B- com o uso do dicionário.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Questionários – Os participantes quando arguídos quanto a estratégias de leitura que usam e a aspectos dessas estratégias envolvendo o uso do dicionário:

Os dados acima indicam que mais da metade dos informantes (70,0%) são de opinião que utilizam o dicionário dentre essas categorias a mais utilizada que se deve recorrer ao texto e a menos utilizada por esse Grupo, ou seja, os alunos do Curso de Pedagogia é -determina significados plausíveis para as palavras que está em torno de um percentual de (25,0 %), o que de certa forma justifica o uso do dicionário por esse Grupo. E apenas (40,%) não concordam que o uso de estratégias melhora a compreensão, concluímos que 60% concordam.

3.12 Letras e Pedagogia- uma relação ente os dois Grupos: A e B

3.13 Tabela 1: Frequência das características e estratégias utilizadas: **conhecimento prévio** - opinião dos participantes- do Grupo **A e B – Letras e Pedagogia**.

Categorias utilizadas pelos alunos	Grupo A (Letras)	%	% válido	Grupo B (Pedagogia)	%	% válido	Total geral	%	% válido
conhecimento prévio do tema	10	43,5	45,5	13	56,5	56,5	23	50,0	51,1
conhecimento prévio da revista e seu conteúdo	07	30,4	31,8	06	26,1	26,1	13	28,3	28,9
levantamento de hipóteses e seu conteúdo sobre o título	05	21,7	22,7	04	17,4	17,4	09	19,6	20,0
conhecimento prévio da autora	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Outros	01	4,3	-	-	-	-	01	2,2	-
Total de respostas	23	100,0	100,0	23	100,0	100,0	46*	100,0	100,0

Obs.: 3 (três) alunos do grupo A e 3 (três) do grupo B optaram por mais de uma alternativa, aumentando o número de respostas, para 46, no total.

3.14 Tabela 2: Frequência das características e estratégias utilizadas pelos alunos com o uso do dicionário-opinião dos participantes: **Grupo A e B.**

Categorias utilizadas com o uso do dicionário	Grupo A (Letras)	%	Grupo B (Pedagogia)	%	Total Geral	%
Concorda ou não que melhora a sua compreensão do texto	09	45,0	12	60,0	21	52,5
Enfoca a sentença contendo a palavra	05	25,0	07	35,0	12	30,0
Determina significados plausíveis para as palavras	08	40,0	05	25,0	13	
Focaliza a informação relevante	06	30,0	08	40,0	14	32,5
Recorre ao texto	09	45,0	14	70,0	23	57,5
Utiliza a leitura global	10	50,0	10	50,0	20	50,0
Total de respostas	20	100,0	20	100,0	40	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao fazermos uma comparação entre os dois Grupos, ou seja, o Curso de Letras e o Curso de Pedagogia, no tocante ao uso de estratégias conscientes, o Grupo A - demonstrou em suas opiniões usarem estratégias, mas não concordam, em sua maioria, que as mesmas melhorem a sua compreensão, ao opinarem na faixa de 45,0% do grupo A, em comparação ao Grupo B, que chegaram a uma marca de 60,0%; isto é, mais da metade concorda que o uso das mesmas possam melhorar o entendimento do texto.

Com relação, especificamente ao uso do dicionário a categoria “recorre ao texto” chegou a uma marca de 45,0% das opiniões dos alunos do grupo A, enquanto os alunos do Grupo B, nesta mesma categoria reuniram cerca de (70,0%, sendo um percentual muito forte em todas as opiniões dos dois Grupos.

Outro exemplo, das diferentes visões dos Grupos estudados é o fato da categoria “determina significados plausíveis para as palavras” ter atingido o percentual de 40,0% na opinião do grupo A (terceira colocação) e, apenas, 25,0%, no grupo B (última colocação). A categoria “focaliza a informação relevante” obteve a quarta colocação no grupo A, com 30,0% das respostas, e a quarta colocação no grupo B (40,0%). Por fim, a categoria “enfoca a sentença contendo a palavra” ficou na última colocação para os alunos do grupo A, obtendo

25,0% das respostas, e em quinto lugar para os respondentes do grupo B (35,0%); ou seja, é uma categoria menos utilizável pelos dois Grupos. Esses dados vêm confirmar a opinião, já demonstrada no questionário: “estratégias que usam”- a tabulação indicou um percentual no Curso de Pedagogia, ou seja, o Grupo B de (76,20%), no uso do dicionário, especificamente; mas nessa análise, que envolve características de uso do dicionário, os dados confirmam que o Grupo B têm percentuais muito alto (ou maiores, nas categorias), em relação ao uso do dicionário do Curso de Letras, ou seja, o Grupo A (71,00%)-do questionário: “estratégias que usam”, comparados, aos do Grupo A - Curso de Letras. A soma dos percentuais das categorias do Grupo B chega a um percentual de (280%) contra a esta mesma soma dos percentuais do Grupo A, que é de (230%).

Acreditamos que a maior ou menor frequência de uso das estratégias, possa interferir no processamento da leitura, tendo em vista o que disse Kato (1985), ao analisar propostas de utilização de estratégias: que em se tratando de leitores proficientes a utilização de estratégias ocorre, de maneira automática. Somente quando surge algum aspecto novo, capaz de bloquear a compreensão do leitor, é que após a desautomatização no processo de leitura, o leitor age conscientemente, de modo metacognitivo. Levamos em consideração a afirmação da autora e associando-a aos dados da pesquisa, observamos que existe a possibilidade de os alunos aplicarem na prática em suas leituras de modo consciente- a estratégia metacognitiva, dado mantido no Grupo B- Curso de Pedagogia, quando comparamos o uso de estratégias, sob o controle consciente dos acadêmicos. Daí podemos concluir, pela nossa observação, que os Grupos A e B (Curso Letras e Pedagogia) podem desenvolver o uso de estratégias metacognitivas, pois, nesse caso, o Grupo A precisa fazer mais uso, em suas leituras, dessa estratégia.

Quanto a isso podemos afirmar o uso da metacognição que tem, também, como característica desse uso, dentre outras, a que distingue segundo os teóricos estudados, entre os leitores eficientes dos não eficientes, é o sistema prioritário de suas estratégias.

A seguir com a Abordagem qualitativa, mostraremos os Quadros com as Inferências e a classificação dessas inferências, bem como o tipo de estratégia, realizado no processamento da leitura na decodificação, da mensagem o que, também, pelas análises acaba por revelar-nos o perfil de nossos leitores pesquisados.

3.15 Abordagem qualitativa

3.16 Identificações por Curso dos acadêmicos participantes da pesquisa: **CURSO: LETRAS E PEDAGOGIA** (Com o intuito de melhorar a compreensão dos quadros seguintes apresentamos a **FIGURA 5**:

CURSO	IDENTIFICAÇÃO	CURSO	IDENTIFICAÇÃO
LETRAS	P1 A1	PEDAGOGIA	P21 A21
LETRAS	P2 A2	PEDAGOGIA	P22 A22
LETRAS	P3 A3	PEDAGOGIA	P23 A23
LETRAS	P4 A4	PEDAGOGIA	P24A24
LETRAS	P5A5	PEDAGOGIA	P25 A25
LETRAS	P6A6	PEDAGOGIA	P26 A26
LETRAS	P7 A7	PEDAGOGIA	P27 A27
LETRAS	P8 A8	PEDAGOGIA	P28 A28
LETRAS	P9 A9	PEDAGOGIA	P29 A29
LETRAS	P10 A10	PEDAGOGIA	P30 A30
LETRAS	P11 A11	PEDAGOGIA	P31 A31
LETRAS	P12 A12	PEDAGOGIA	P32 A32
LETRAS	P13 A13	PEDAGOGIA	P33 A33
LETRAS	P14 A14	PEDAGOGIA	P34 A34
LETRAS	P15 A15	PEDAGOGIA	P35 A35
LETRAS	P16 A16	PEDAGOGIA	P36 A36
LETRAS	P17 A17	PEDAGOGIA	P37 A37
LETRAS	P18 A18	PEDAGOGIA	P38 A38
LETRAS	P19 A19	PEDAGOGIA	P39 A39
LETRAS	P20 A20	PEDAGOGIA	P40 A40

FIGURA 5: Identificação por Curso dos acadêmicos participantes da pesquisa: Letras e Pedagogia. Fonte: Dados da pesquisa.

3.17 Categoria: Inferências e os tipos de inferências

Nessa categoria os dados mostram as inferências dos acadêmicos e os tipos de inferências extraídas das Unidades Textuais e de Sentido: que compõe o *corpus* deste estudo. Os dados foram obtidos após a leitura do texto de opinião de Ruth de Aquino: *Para Ruth Mônica, mulher de João, mãe de Lucas*.

3.18 - QUADRO 7: CURSO DE LETRAS – Hipótese – Inferência – 1

Pesquisadora-Fala:	Participante - Responde:
Você construiu alguma hipótese acerca do título: “ Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas ”? Pelo título você pensou em alguma coisa você idealizou como seria o restante do texto?	(P1): sim, a minha hipótese de primeiro momento que seria uma dedicatória. Então ela faz uma proposta de uma dedicatória por ser e ao longo do texto você vê que é isso mesmo porque ela é mulher forte e que ta superando duas perdas e ela busca força todo dia para continuar . Sim, a minha hipótese de primeiro momento que seria uma dedicatória . (participante acha que a sua hipótese se confirma pela leitura global, mas parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>))
Pesquisadora-Fala	(P2): Assim [...] o texto realmente causa surpresa na gente, porque pelo título eu achava que fosse uma carta para Mônica , mãe de Lucas e mulher de João, eu achava que era uma carta , e aí quando eu comecei a ler, me lembrei desse tema que trata, desse acidente que se tornou um alvo na mídia. (participante conduz a sua hipótese pela leitura global, parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>)).
Pesquisadora-Fala	(P3): eu percebi pelo título que ia falar tratar de alguma família, mas não sabia que era sobre a tragédia . (participante conduz a sua hipótese pela leitura global, parte de uma estratégia descendente (<i>top-down</i>)).
Pesquisadora-Fala	(P4): porque como foi um acontecimento muito atual com muita divulgação na mídia, então, contribuiu muito na leitura, para que eu tivesse um entendimento melhor. (participante conduz a sua hipótese pela leitura global, estratégia descendente (<i>top-down</i>)).
Pesquisadora-Fala	(P5): [...] uma narração, porque fala para Mônica logo se percebe que tem personagens, mas não se deduz nada a respeito do que vai se falar no texto, mas ao ler o texto você até se comove, um pouco , existem reações sentimentais. Não se elucidaram a partir do momento que eu li e vi que era sobre a história de uma família que passou por um momento, por situações de tristeza e que se confirma. (participante acha que a sua hipótese se confirmará pela leitura global, mas parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>)).
Pesquisadora-Fala	(P6): [...] Eu achava que iria falar de algum convite; a pessoa estaria fazendo um convite para Mônica? que ela fez sobre a

	família (pausa); Não absolutamente.) que foi uma tragédia (pausa) todos sabemos que chocou o Brasil e o mundo. (participante acha que a sua hipótese não se confirmará pela leitura global, mas parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>) .
Pesquisadora-Fala	(P7): Não não tive nenhuma idéia eu pensei que[...] fosse uma carta mesmo, só isso. É justamente. (participante acha que a sua hipótese não se confirmará pela leitura global, mas parte de uma estratégia ascendente) (<i>bottomup</i>) .
Pesquisadora-Fala	(P8): Eu pensava que era uma carta, ou um convite para amada Mônica, para Mônica. “Não”.(participante acha que a sua hipótese não se confirmará pela leitura global, mas parte de uma estratégia ascendente)(<i>bottom-up</i>) .
Pesquisadora-Fala	(P9): “o título quando eu li o título eu imaginei que fosse algo relacionado à religião, alguma coisa religiosa por que Mônica, mãe de Lucas, (aí no meu sentido veio) que fosse algo relacionado às coisas religiosas. (participante conduz a sua hipótese pela leitura global, parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>) .
Pesquisadora-Fala	(P10): “Quando li o título eu percebi que era um texto direcionado já para Mônica, até mesmo como uma carta para fulana, mas isso relacionado com a família dela”. “ Confirmou, porque falou o caso dela, mas também relacionou com pessoas que sofrem com tragédias e formas delas fazerem superar isso”.(participante acha que sua hipótese se confirmará, conduz a sua hipótese pela leitura global parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>)
Pesquisadora-Fala	(P11): Eu pensei que o texto ia tratar de um tipo de trocadilho, pensei que ele ser assim, [...] isso, é uma pegadinha para gente entender o que seria Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas, aí quando li, aí,li de novo, o título para entender, mas eu pensei que fosse um recadinho tipo alguém escrevendo para entender, não pensei que fosse falar sobre o AIR FRANCE um tema atual e nem sobre a situação do entrevistador.(participante conduz a sua hipótese pela leitura global, parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>) .
Pesquisadora-Fala	(P12): Ao ler o título eu pensava, nunca imaginei que ele iria tratar dessa história trágica que eu li, pelo título eu nunca ia deduzir o que ele relatou no texto, mas ao término da leitura eu fiquei bastante comovida por que é muito complicado para o profissional ele não se importar com a dor alheia ele fazer o trabalho dele e morreu é muito complicado antes dele ser o profissional que ele é ele é ser humano é uma história muito trágica e raramente ele vai conseguir separar as duas coisas. (participante acha que a sua hipótese não se confirmará pela leitura global, mas parte de uma estratégia descendente (<i>top-down</i>).
Pesquisadora-Fala	(P13): Eu achei até que foi um título bem inteligente da parte da autora por que foi um título que quando você ler ele fica meio a desejar você não vai ver logo de imediato o assunto e aí quando eu li pensei que fosse alguma dedicatória, alguma homenagem ou alguma coisa do tipo; está implicitamente como se fosse uma homenagem por que acho que ela deu entender isso pelo fato dela ser uma pessoa com tantas perdas ela está se mostrando disposta com essa situação. (participante acha que a sua hipótese se

	confirmará pela leitura global, parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>) .
Pesquisadora-Fala	(P14) : Eu acho que uma palavra fundamental que seria uma narração bastante trágica , é uma narração que imprime bastante tristeza ao leitor, eu resumiria assim caso alguém me perguntasse do que se trata esse texto, trata-se de tristeza que seria sobre uma narração trágica e de tristeza . A minha reação é de espanto, tristeza, surpresa diante de um fato tão trágico, tão triste. (participante acha que a sua hipótese se confirmará pela leitura global, parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>))
Pesquisadora-Fala	(P15) : A hipótese que eu construí foi somente assim que é uma relação familiar digamos social algo mais social posso até citar: Relação familiar, pai e filho, mãe, mãe e filho. (participante acha que a sua hipótese se confirmará pela leitura global, parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>)).
Pesquisadora-Fala	(P16) : que foi assim, é um texto que vai falar de uma pessoa tipo uma declaração para uma pessoa [...] O título ajudou sim para concretizar a idéia do que ele queria passar no texto.(participante acha que a sua hipótese não se confirmará pela leitura global, mas parte de uma estratégia descendente (<i>top-down</i>) .
Pesquisadora-Fala	(P17) : Confirmou e foi até mais ampla porque falou o caso dela , mas também relacionou com pessoas que sofrem com tragédias e formas delas fazerem superar isso. Participante acha que a sua hipótese se confirmará pela leitura global, parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>)
Pesquisadora-Fala	(P18) foi realmente o que mais chocou foi isso eu não imaginava que um título como esse fosse abordar o assunto que abordou realmente foi para mim foi chocou mesmo. [...] a vida dela alguma coisa assim não em relação a essas perdas , mas alguma coisa mais feliz ou algo assim de comemoração [...] participante acha que a sua hipótese não se confirmará pela leitura global, mas parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>)
Pesquisadora-Fala Qual é a situação?	(P19) : assim quando eu vi o título como fosse algum esclarecimento para destinado a ela, para Mônica foi isso que eu percebi de logo assim pelo título. Sim. que no final tem até a questão aqui do Psicanalista o ponto de vista dele em relação a essa situação bem aqui que o texto mostrou : situação em que ela viveu a questão da perda que ela teve a perda[...] participante acha que a sua hipótese se confirmará pela leitura global, parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>)
Pesquisadora-Fala	(P20) A princípio quando eu li eu achava que era uma homenagem a alguém . (participante acha que a sua hipótese não se confirmará pela leitura global, mas parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>))

Adaptado de Flanders, In: César Coll e col. (1977, p.250).

3.19 QUADRO 8: INFERÊNCIA 2 Mostra a organização do resultado das inferências (oral), no sentido global a partir da pergunta: Releia o texto buscando detectar o que é importante dizer para alguém que esteja nessa mesma situação.

Pesquisadora-Fala: Releia o texto buscando detectar o que é relevante dizer para alguém que esteja nessa mesma situação:	INFERÊNCIA	CLASSIFICAÇÃO / INFERÊNCIAS
Pesquisadora-Fala	(P1): Bom, como ela mesma comenta, cita até um Psicanalista, só que eu vejo assim uma visão muito geral, eu me baseie mais na afirmação da própria Mônica como vítima dessa tragédia toda e ela coloca que ela busca fé em Deus e eu acho que é realmente essa força que nos permite continuar a vida continuar a vida cotidiana por que realmente o Mundo não vai parar por conta de uma tragédia que aconteceu com você e em Deus ela busca essa força todos os dias.	Inferência autorizada, referência indireta por associação, com base na relação leitor - texto.
Pesquisadora-Fala	(P2): Eu achei muito interessante as palavras do Psicanalista de que a gente tem que pensar o que a gente viveu com essas pessoas no passado, essas pessoas que a gente perdeu no caso de Mônica que ela tem que pensar o que ela viveu com o marido e o filho e não na expectativa que ela criou para viver futuramente com eles. Uma mensagem de conforto. eu achei interessantíssimo esse texto , eu nunca tinha ouvido falar desse tema sobre o jornalista, falar da parte de quem entrevista, do entrevistador, é uma visão diferente do jornalista é que aquele profissional sem sentimento, que é uma máquina.	Inferência autorizada, mas por associação, direta e indireta com base na relação leitor-autor.
Pesquisadora-Fala	(P3): [...] Eu manteria a palavra da Mônica por que ela se apegou muito a fé, a Deus, eu diria para não desistir que a vida continua para ter fé.	Inferência autorizada, referência indireta por associação, com base na relação leitor-texto.
Pesquisadora-Fala	(P4): Pensar não no que eu perdi, mas no privilegio de viver... não se perde alguém que existiu o que se perde é uma expectativa, isso não é um consolo, mas pode ajudar a retomar a vida,[...] mas no que tive o privilégio de viver. o passado precisa ser como referência para gente se nutrir e não se lamentar.	Inferência autorizada, referência direta por associação, com base na relação leitor-autor.
Pesquisadora-Fala	(P5): [...] é a fala do Psicanalista Luiz Alberto Py que diz: “O que a gente teve não perde, as lembranças estão dentro da nossa memória, quando uma tragédia assim acontece, o que se perde é o prosseguimento, é o futuro, e o futuro é virtual, e o que não se perde é o passado, o passado são lembranças que nós temos que conviver para alimentar as nossas perdas.	Inferência autorizada, com base na relação leitor-autor. E por associação, numa referência direta
Pesquisadora-Fala Confiança em quem?	(P6): Acho que ter força em Deus para poder enfrentar esse problema que (pausa) é muito forte muita dor; acho também que ter confiança; Confiança e fé	Inferência autorizada, referência indireta por associação, com base na relação leitor-texto
Pesquisadora-Fala	(P7) A pior parte de ser jornalista é falar com familiares de alguém que acaba de morrer em uma situação trágica.	Inferência autorizada, referência indireta por associação, com

		base na relação leitor-texto.
Pesquisadora-Fala	(P8) O que a gente teve não perde, as lembranças estão dentro da nossa memória , quando uma estratégia assim ah! tragédia assim acontece, o que se perde é o prosseguimento, é o futuro, e o futuro é virtual, uma expectativa de algo que damos como certa, mas não é. Não se perde o passado, isso pode parecer meramente racional e é por que a emoção não se traduz, não se perde alguém que existiu o que se perde é uma expectativa isso não é um consolo, mas pode ajudar a retomar a vida, pensar não é no que perdi, mas no que tive o privilégio de viver. O passado precisa ser uma referência para gente se nutrir e não para se lamentar, há várias formas de conviver com a saudade.	Inferência autorizada, referência direta por associação, com base na relação leitor-autor.
Pesquisadora-Fala	(P9): que me chamou atenção foi a fala aqui do Psicanalista que ele declarou que o que a gente teve não perde, as lembranças estão dentro de nossa memória, ou seja, mesmo que a pessoa se vá, o corpo, a matéria, mas tudo que a pessoa viveu com aquela outra que se foi, fica com a gente, dentro da memória da gente e nada no mundo vai apagar isso.	Inferência autorizada, referência indireta por associação, com base na relação leitor-autor.
Pesquisadora-Fala	(P10): Eu achei bem interessante a fala do Psicanalista Luiz Alberto Py quando ele fala sobre pensar não com o sentimento do que perdeu, mas das coisas boas que se viveu e sempre me lembrar da pessoa com sentimento de amor de carinho.	Inferência autorizada, direta por associação, com base na relação leitor-autor.
Pesquisadora-Fala	(P11): Uma mensagem... para alguém esteja nessa situação...de sofrimento? ...É até difícil passar uma mensagem para a pessoa assim... a gente sente até um bloqueio. Mas a mensagem que eu diria seria no caso se eu fosse uma repórter, se eu fosse entrevistar a pessoa... Mostrar que eu estaria preocupada com situação dela e que as informações que eu estou buscando não é só para expor no jornal, não é só para mostrar para a população, não só com a minha divulgação na mídia, não só com a minha matéria, mas com a pessoa, com os familiares da vítima no caso de Lucas que desapareceu e até agora não se têm notícias a respeito do corpo, quanto mais informação eu pudesse extrair eu tentaria mostrar para a mãe que estaria interessada na família também	Inferência autorizada, referência indireta por associação, com base na relação leitor-autor.
Pesquisadora-Fala	(P12): eu acho interessante aqui foi justamente o comentário que a Marta Mendonça fez que: “A pior parte de ser jornalista é falar com familiares de alguém que acaba de morrer em situação trágica” , porque você já vai entrevistar aquela pessoa você já está sabendo mais ou menos do ocorrido e já sabe que a pessoa está naquela situação; abatida e tudo então você já vai com o coração daquele jeito então a parte que eu achei mais interessante foi essa daqui porque não tem como o jornalista exercer apenas a profissão no caso deste daqui ele vai demonstrar que é ser humano e vai se comover com a história e não apenas entrevistar e ali ir embora né; acho até que ele vai interromper a entrevista chorando assim com a história muito trágica e é muito difícil de separar o ser humano e ser jornalista ao mesmo tempo.	Inferência autorizada, direta por associação, com base na relação leitor-autor-texto.
Pesquisadora: Então essa aí seria um tipo de mensagem que a autora está colocando para	(P13): Eu achei interessante quando ela fala da visão de um especialista, de um Psicólogo em relação que não há perda né por que você não perde ninguém enquanto existiu, você perde apenas expectativas acho que foi isso que me marcou muito e	Inferência autorizada, direta por associação, com base na relação leitor-

Mônica e que você também destaca como sendo importante para dizer para alguém?	que eu achei bem interessante é o que eu vou tirar dele. ” Não se perde o passado, isso pode parecer meramente racional e é por que a emoção não se traduz, não se perde alguém que existiu o que se perde é uma expectativa”. Essa parte aqui eu achei bem interessante. Com certeza (aluna confirma a 2ª pergunta).ela fez uma dedicatória para a mulher forte, batalhadora que ta conseguindo superar , não superou, mas ta conseguindo superar.	autor.
Pesquisadora-Fala	(P14): [...] a fala do psicanalista Luiz Alberto Py que diz: “o que a gente teve não perde, as lembranças estão dentro da nossa memória, [...] é o passado, o passado são lembranças que nós temos que conviver para alimentar as nossas perdas ”.	Inferência autorizada, mas com base na relação - leitor - autor. E por associação, numa referência direta.
Pesquisadora-Fala	P15: “ futuro é virtual, uma expectativa de algo que damos como certo ”: mas não é, que você está aqui crendo que pode chegar a Paris, mas podem ocorrer barreiras, barreira para existir que o seu pensamento está sendo virtual no momento, você está com ele na imaginação, a realidade para passar para a realidade é diferente é isso ele usa mais aqui a análise mais psicológica você pode materializar a sua chegada mesmo não sendo real, o futuro em si é somente imaginado; A emoção da repórter :ela deve se colocar na posição dela como profissional, ela deve agir imparcialmente.	Inferência autorizada, referência direta por associação, com base na relação leitor-autor.
Pesquisadora-Fala	(P16) : [...] Eu acho quando ele faz coloca a opinião desse Psicanalista a respeito desses termos passado, o presente e o futuro, a emoção ele faz com que o leitor raciocine a respeito do que ele teria como conceito desses termos para aplicar no que o Psicanalista falou.	Inferência autorizada, referência indireta por associação, com base na relação leitor-autor.
Pesquisadora-Fala	(P17):[...] tem uma mensagem aqui que fala até é um Psicanalista que diz para o repórter que fala o seguinte, ele deu até um conselho para Mônica que é aqui estava que houve o desastre com o filho dela e o marido dela com enfarto foi o seguinte: Ele responde: “O que a gente teve não perde”, , a gente tem que viver, ou seja, não pensar que o futuro ele morreu acabou não, mas vê as lembranças, o momento que a pessoa passou com você o que foi importante e não pensar o negativo; fala também que a interação do jornalista que aquele jornalista que entrevista pessoas de desastres que ele também integra junto com o entrevistado as emoções do entrevistado ele fala[...] ele fala aqui o seguinte: o repórter Mateus desligou o telefone abalado mesmo consciente de seu tato, ele sabia que tinha ouvido um choro que não lhe pertencia, ou seja, esse choro aqui, era dele, do repórter ele chorou, ele ficou abalado, ficou emocionado.	Inferência autorizada, referência direta e indireta por associação, com base na relação leitor-autor .
Pesquisadora-Fala	(P18) [...] são as palavras do Psicanalista Luiz Alberto Py quando ele diz assim: “O que a gente teve não perde, as lembranças estão dentro de nossa memória, quando uma tragédia assim acontece, o que se perde é o prosseguimento, é o futuro, e o futuro é virtual, uma expectativa de algo que damos como certo, mas não é. Não se perde o passado, isso pode parecer meramente racional e é por que a emoção não se traduz, não se perde alguém que existiu”; é a questão dela lidar com os sentimentos dela como humano e também com a questão profissional eu acho assim que no momento de reportagem como essa a pessoa acaba aflorando o sentimento, aquela coisa sentimental se comove fica difícil distinguir o profissional do	Inferência autorizada,mas com base na relação leitor-autor .E por associação, numa referência direta e indireta.

	ser humano que ela é com a questão do sentimento fica bem difícil ela distinguir isso	
Pesquisadora-Fala	(P19):[...] A principio foi isso que eu percebi que ele mostra no início do texto toda referencia da situação da tragédia no final ele mostra assim como fosse o meio de viver essa situação, como encarar , ou seja, no início, lógico dar uma introdução fala de tudo fala do foco principal e no final aqui do texto e nos últimos parágrafos a forma de viver com a perda, sofrimento aqui vivido pela personagem principal que é a Mônica. E já aqui no final o jornalista coloca: não foram poucas às vezes em que chorei sem perder o controle, e ai ela faz a pergunta para o Psicanalista: não é ético o jornalista que mostra que se importa?”. A questão se pode ou não demonstrar a emoção no exercício da profissão por que ele já passou.	Inferência autorizada, com base na relação. leitor-autor mas por associação, numa referência direta e indireta.
Pesquisadora-Fala	P20: A preocupação do jornalista se poderia ou não demonstrar suas emoções na matéria.	Inferência autorizada, mas com base na relação leitor- texto. E por associação, numa referência indireta.

Adaptado de Flanders. In: César Coll e col. (1976, p.250).

3.20- QUADRO 9: CURSO LETRAS: GRUPO A (Produção escrita)- Mostra o resultado das inferências e sua classificação, a partir da pergunta: qual o significado desta história para você.

ALUNO	INFERÊNCIAS	CLASSIFICAÇÃO / INFERÊNCIAS
(P1 A1)	A força dessa mulher em viver ou continuar mesmo com tragédias .	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P2 A2)	A história dessa família traz uma mensagem muito importante para mim, pois mostra o quanto a gente precisa ser forte para suportar uma dor tão forte, que é a perda de entes queridos. ...	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P3A3)	É uma história triste....isso pode acontecer com qualquer pessoa, inclusive com pessoas que gosto.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P4 A4)	Essa história trás um significado por mais dolorosa que seja deve ser superada e que as lembranças boas que ficam é o mais importante.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P5A5)	Essa história suscitou sentimentos de tristeza , pois são pessoas reais que passaram por esse sofrimento , portanto, na condição de seres humanos é natural que se desperte comoção . É uma história que me fez ver que vivemos em um mundo de altos e baixos , pois enquanto, por	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva

	exemplo, eu e minha família estamos em um momento estável, em algum lugar no mundo alguém precisa de ajuda.	
(P6 A6)	Muito triste pois esse acontecimento de certa forma nos transporta para dentro da história de dor dessa família.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P7 A7)	Essa história é uma história muito triste, que envolve uma sequência de perdas, significa uma verdadeira tragédia.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P8 A8)	Essa história pra mim tem um significado marcante , pois a Mônica nunca vai esquecer essa história e nem qualquer pessoa esquecerá.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P9 A9)	A história a qual o texto se refere para mim foi uma tragédia. Ao ouvir as notícias fiquei muito triste porque pensei na dor das famílias que perderam seus entes queridos, e me coloquei no lugar dessas pessoas, e acredito que não senti um terço da dor que essas pessoas sentiram.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P10A10)	É uma história muito emocionante da força de viver de uma mãe que perde um marido e seu filho no lapso tempo	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P11A11)	Essa história mostra lados que o leitor e ou telespectador não ver. Estamos acostumados a sempre querer ouvir e entender o entrevistado; o alvo da situação, porém nunca paramos para observar como se sente quem fica por trás, os chamados bastidores. Foi importante entender, e enxergar de maneira diferente (outro ângulo) matérias jornalísticas.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P12A12)	Este é um tipo de história que ao lermos, nos causa tamanha comoção. Primeiro porque é um caso da vida real, e segundo pela tragicidade contida nela; é o tipo de história que nos comove bastante e nos enriquece , pois muitas vezes reclamamos bastante da vida que temos, botando toda a culpa em Deus e não somos capazes de ver que ao nosso redor temos nossa família (PAI, MÃE, IRMÃOS), lar, emprego. [...] O que realiza a essa mãe de família que teve uma dor após a outra? Viúva, e agora sem o filho do meio!”. Essa história nos traz uma grande lição de vida.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P13 13)	Do significado: é o tipo de história que ao ser relatada, é impossível não “mexer” com quem toma conhecimento. Para mim, a maneira como se deu a tragédia e a história de várias perdas dessa família fizeram com que eu passasse a pensar no quanto a vida é efêmera e como ela pode acabar de uma forma tão inesperada. Tento me colocar no lugar dessa mãe, e é quase possível sentir a angústia que ela está sentindo , a perda do companheiro, do filho, dos planos para o futuro, porque é muito difícil não	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva

	associar tudo isso a uma perda e simplesmente considerar como uma provação. Diante dessa história, a gente consegue ver que muito do que reclamamos da vida, não é nada comparado a dor de quem passa por isso.	
(P14A14)	Essa história, a história de Mônica, me deixou muito triste, não dá para ler uma coisa dessa e não me sentir totalmente solidária com ela. Pedir a Deus que a fortaleça cada vez mais, pois ainda lhe restam dois filhos para cuidar.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P15A15)	A história traz o significado como sendo uma fatalidade. É logo como causa, carência de uma política preventiva e organizada por parte das empresas aéreas e as contribuições indiretas vindas do Governo francês. Assim, os danos maiores caem psicoemocionalmente as famílias dos envolvidos no acidente trágico.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P16A16)	Essa história mostra o lado mais pessoal desse acidente que tanto foi explorado do lado técnico. Para mim o texto desperta uma atenção maior para o valor sentimental que um acontecimento, somos vulneráveis em relação a demonstração de um sentimento que não está relacionado diretamente com pessoas que estão no meu convívio.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P17A17)	É uma história que me faz pensar nos acontecimentos da vida e valorizar o presente e as pessoas importantes que convivem comigo.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P18A18)	É uma história muito emocionante da força de viver de uma mãe que perde seu marido e seu filho no lapso tempo.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P19A19)	É uma história muito triste onde mostrou duas situações de sofrimento para uma só pessoa num intervalo muito pequeno de tempo. Mostrou que nós como seres humanos estamos suscetíveis a acontecer coisas boas mas também coisas ruins, o que devemos aprender a lidar com estas situações com bastante força e coragem. É que em qualquer profissão devemos ter ética, mas não estamos aparte das nossas emoções, e nem vulneráveis a passar por uma situação de perda.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva
(P20 A20)	Essa história mostra faces que o leitor e/ou telespectador não ver. Foi importante entender, e enxergar de maneira diferente (outro ângulo) matérias jornalísticas.	Inferência Construtiva, estrutural e extensiva

3.21 Categorias: Inferências e os tipos de inferências

Nessa categoria os dados mostram as inferências dos acadêmicos e os tipos de inferências extraídas das Unidades Textuais e de Sentido: que compõe o *corpus* deste estudo. Os dados foram obtidos após a leitura do texto de opinião de Ruth de Aquino: *Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas*.

3.22 Categorias: Inferências e os tipos de inferências-Curso de PEDAGOGIA: Grupo B

3.23 QUADRO 10: Curso de Pedagogia: Grupo B (Produção oral).Categorias para análise da hipótese 1 do Título – INFERÊNCIA 1

Pesquisadora-Fala:	Participante: Responde
Você construiu alguma hipótese acerca do Título: “Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas” ? Pelo título você pensou em alguma coisa você idealizou como seria o restante do texto?	INFERÊNCIA/CLASSIFICAÇÃO
Pesquisadora-Fala:	(P21): No título não para saber o que vai abordar, mas eu gosto de texto assim provocante. Você só vai realmente. Parte da estratégia (<i>top-down</i>) descendente.
Pesquisadora-Fala:	P22: [...] de qualquer coisa e que não fosse relacionado a uma tragédia. História de uma mulher . (participante acha que a sua hipótese não se confirmará pela leitura global, mas parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>))
Pesquisadora-Fala:	(P26): [...] é da conformidade que ela se conforma, ou não, com a perda dele e ela fala o que conforma ela são as lembranças do passado que ela tem deles do marido e do filho dela. Parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>)
Pesquisadora-Fala:	(P27): De início eu sabia que ia falar da perda, da dor da perda. Porque eu já tinha ouvido falar nos telejornais falando a respeito do acidente com o avião. Parte das duas estratégias: descendente (<i>top-down</i>) e ascendente (<i>bottom-up</i>).
Pesquisadora-Fala	(P30): Bom, quando eu li “Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas” . Eu imaginei que não fosse uma Mônica qualquer, uma mulher qualquer, mas uma mulher específica, mas até então não tinha formado a idéia, depois que eu li o texto é que eu fui realmente compreender. Parte de uma estratégia descendente (<i>top-down</i>) e ascendente (<i>bottom-up</i>).

Pesquisadora-Fala	(P34): [...] de qualquer coisa e que não fosse relacionado a uma tragédia. História de uma mulher. Parte da estratégia (<i>top-down</i>) descendente.
Pesquisadora-Fala	(P35): Pelo título a gente vê que é uma família e a gente nunca vai imaginar que no final dessa história seria trágica. Participante acha que a sua hipótese não se confirmará pela leitura global, mas parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>).
Pesquisadora-Fala	(36): Contexto do texto: entendi que tratava que Dona Mônica havia perdido o marido e o filho em menos de um mês. Parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>)
Pesquisadora-Fala	(P37) ” Quando vi esse texto eu tive uma mera impressão que fosse contar uma história de felicidade, de uma festa de casamento e não tinha noção que fosse uma tragédia”. Parte da estratégia (<i>top-down</i>) descendente.
Pesquisadora-Fala	(P38): No primeiro momento, eu pensei que se tratasse também de uma comemoração e não de uma tragédia com o título: Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas e ao ler texto percebi que era uma tragédia que fala que a Mônica perdeu o filho no vôo 447 e o esposo de enfarto. Parte das duas estratégias: descendente (<i>top-down</i>) e ascendente (<i>bottom-up</i>).
Pesquisadora-Fala	(P39): sim, a pessoa não deve pensar no que perdeu, mas sim no que viveu com essa pessoa. Parte de uma estratégia ascendente (<i>bottom-up</i>)
Pesquisadora-Fala	(P40): como já conheço o texto, a primeira vez que eu vi, achei estranho... [...] um título desses? Pensei também que fosse alguma coisa de patrimônio, a mulher que teve algum problema com o marido. Depois que eu li vi que era diferente. que tinha sido um caso de adultério. Parte das duas estratégias: descendente (<i>top-down</i>) e ascendente (<i>bottom-up</i>).

Adaptado de Flanders. In: César Coll e col. (1976, p.250).

3.24 QUADROS 11: Curso de Pedagogia: Grupo B (Produção oral). Categorias para análise da **COMPREENSÃO - INFERÊNCIA 2**

Pesquisadora -Fala	Participante: Responde	Tipos de Inferências
--------------------	------------------------	----------------------

Pesquisadora: Releia o texto buscando Detectar o que é relevante dizer para alguém que esteja nessa mesma situação :	INFERÊNCIAS	CLASSIFICAÇÃO DAS INFERÊNCIAS
Pesquisadora - Fala :	P21: Na minha visão essa questão do virtual é aquilo que você vê, mas você não pode pegar que você tem aquela incerteza se é verdade se não é; se realmente vai acontecer como ele mesmo fala “que o futuro ele é virtual, uma expectativa de algo que damos como	Inferência autorizada, Mas com base na relação leitor -autor. E por associação, numa referência indireta.

	certa, mas que não é” . Que a gente acha que é certa, mas que às vezes não é. E a gente programa muito as coisas na nossa vida, mas nem sempre saem como nós gostaríamos que fossem, então, para mim eu não tenho dúvida nenhuma no texto porque eu acredito até por que é um texto jornalístico ele já vem bem claro e objetivo . Para mim não teve nenhuma.	
Pesquisadora -Fala :	P22: Bom, a resposta do Psicanalista : “O que a gente teve não perde, as lembranças estão dentro de nossa memória, quando uma tragédia assim acontece, o que se perde é o prosseguimento, é o futuro” . A pergunta é: pensar no que perdi. A resposta, o que a gente teve não perde. Recordar com muito carinho o passado.	Inferência autorizada, mas com base na relação leitor- autor. E por associação, numa referência indireta.
Pesquisadora -Fala :	P23: [...] no final do texto. [...] que as lembranças que estão dentro da nossa memória não é possível apagar não é o passado que vai fazer com que você, não é o passado que você vai ficar dizendo que não serviu, mas sim um passado que lhe traz lembranças boas e o futuro é que será doloroso.	Inferência autorizada, mas com base na relação leitor- autor. E por associação, numa referência indireta.
Pesquisadora - Fala :	P24: Que ter “esperança”a esperança é a última que morre”. A vida continua, pode até bater o desespero, mas retomar a sua vida...ter fé em Deus.	Inferência autorizada, mas com base na relação leitor - texto. E por associação, numa referência indireta
Pesquisadora - Fala :	P25: Foi o que o Psicanalista Luiz Alberto Py falou: “O que a gente teve não perde, as lembranças estão dentro de nossa memória, quando uma tragédia assim acontece, o que se perde é o prosseguimento,é futuro.”	
Pesquisadora - Fala :	(P26): mais ou menos ela aqui na leitura ela fala mais é da conformidade que ela se conforma ou não com a perda dele e ela fala o que conforma ela são as lembranças do passado que ela tem deles do marido e do filho dela.	Inferência autorizada, mas com base na relação leitor -texto. E por associação, numa referência indireta
Pesquisadora - Fala :	(P27): Não, eu não vi isso no texto para está confortando alguém? No texto eu não vi isso, mas a partir da leitura do texto eu poderia construir alguma coisa e dizer a pessoa que deve continuar, ter fé e que essas coisas acontecem, mas tem que dar a volta por cima e continuar.	Inferência autorizada, referência indireta por associação, com base na relação leitor- texto
Pesquisadora - Fala :	(P28): Foi quando ele fala é que, o que a gente teve não se perde e que as lembranças estão dentro de nossa memória é que ele fala aqui que se você perdeu um ente querido, isso, não se perde porque o passado não se perde e que você não vai mais ter a expectativa de futuro e nem do presente momento.	Inferência autorizada, com base na relação leitor autor. E por associação, mas, numa referência direta.
Pesquisadora - Fala :	(P29): para ter força não desistir sei que a vida ,[...] acontece essas coisas a gente está aqui para desafios e também não perder a esperança as pessoas tem que viver sei que é triste perder alguém que a gente ama.	Inferência autorizada, mas com base na relação leitor -texto. E por associação, numa referência direta.

Pesquisadora - Fala :	(P30): Bom, o texto eu daria ênfase a fala do Psicanalista que o passado não deve ser esquecido, que o passado não ser visto como algo ruim , mas ele deve ser lembrado, ser vivenciado de certa forma para satisfazer a gente. A gente tem que procurar coisas boas até nas coisas mais negativas por mais difícil que seja. No caso assim de acidente trágico como esse por mais negativo que seja, por mais triste que você esteja sempre deve pensar que tem ponto positivo para superar, mas sim que tem como tirar alguma coisa daí.	Inferência autorizada, com base na relação leitor-autor. E por associação, mas, numa referência indireta.
Pesquisadora - Fala :	(P31): Eu parafrasearia ou releria o que o Psicanalista respondeu ao repórter: “ O que a gente teve não perde, as lembranças estão dentro da nossa memória ”, quando uma tragédia assim acontece, o que se perde é o prosseguimento, é o futuro, e o futuro é virtual, uma expectativa de algo que damos como certa, mas não é”. “Não se perde o passado, isso pode parecer meramente racional e é por que a emoção não se traduz, não se perde alguém que existiu o que se perde é uma expectativa isso não é consolo”.	Inferência autorizada, com base na relação leitor-autor. E por associação, mas numa referência direta.

Adaptado de Flanders. In: César Coll e col. (1976, p.250).

3.25 QUADROS 12: Curso de Pedagogia: Grupo B (Produção ESCRITA). Categorias para análise da COMPREENSÃO. Mostra o resultado das Inferências 3 (escritas) e sua classificação, a partir da pergunta: qual o significado desta história para você.

ALUNOS	INFERÊNCIAS	CLASSIFICAÇÃO DAS INFERÊNCIAS
(P21) A21)	Essa história tem um grande significado muito importante para mim, pois me fez pensar como a nossa vida e o nosso tempo são curtos.	Inferência Construtiva, avaliativa, Estrutural e extensiva
(P22 A22)	Essa história transmite uma mensagem de amor ao próximo , pois mostra o outro lado de um acidente do voo 447 da Air France, traz a história de uma família que sofre a perda de um ente querido nesse voo.[...] O texto não só mostra esse sofrimento, como também tenta amenizá-lo trazo uma mensagem de consolo não só para uma família em particular como também para as outras que estão sofrendo a mesma dor: Essa história significou para mim que é possível ser profissional sem deixar de ser humano , não estão apenas vendendo uma revista, estão vendendo uma mensagem de conforto para as pessoas que estão sofrendo com perda de um ente querido.	Inferência Construtiva, avaliativa estrutural e extensiva
(P23 A23)	Essa história representa para mim uma imensa tristeza, já que se trata de pessoas que tiveram seus sonhos interrompidos , teve mães que perderam filhos, várias famílias tiveram um abalo, porque, perderam seus familiares queridos. E eu sou uma pessoa sensível e me comove com a dor e a tristeza dessas famílias que estão passando por um momento difícil, e também por que tenho	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva

	família e gosto deles.	
(P24A24)	A história é um fato real , em que ocasionou grande repercussão, devido a tragédia que afetou muitas famílias, devido a perda de entes queridos. O significado dessa história, foi como lidar com a perda e que é difícil esse momento de tristeza, sendo que foi abordado de forma demasiada o assento para chamar a atenção do leitor.	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva
(A24P25)	Para mim essa história conseguiu me comunicar bastante; mostrando um significado importantíssimo para a vida social , que no caso é o amor entre os entes queridos e no caso do relato, a perda dos mesmos.	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva
(P26A26)	Essa história para mim, significa um sentimento de muita tristeza, porque, todos os dias nos defrontamos com esses tipos de situações, onde famílias perdem entes queridos, ou até mesmo famílias inteiras. Significando muito para mim como um meio para refletir, pensar, a cada dia mais dá valor a vida, aos familiares a si próprio.	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva
(P27A27)	Significativamente reflete na forma como todos os dias vejo a vida , que cada minuto é importante e todos a minha volta são essenciais para minha caminhada humana , que tudo pode acontecer e temos que ter em mente essas incertezas da vida.	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva
(P28A28)	A história teve um significado importante pra mim pelo fato de está acompanhando pela televisão sobre o acidente , isso fez com que obtivesse informações que conseguia acompanhar em algumas reportagens não assistidas, além da importância de mostrar que a dor da perda de alguém não deve ser levada como perda total , pois o que me chamou muito atenção e teve um significado importante foi o relato do psicanalista e dos jornalistas sobre a relação tanto emocional como profissional diante dessa situação.	Inferência Construtiva, avaliativa estrutural e extensiva
(P29A29)	Essa história significa uma realidade dramática , existe muitas histórias parecidas e diferentes mas que possuem situações iguais, que é perder pessoas importantes da sua vida. Mostra muito em programas de televisão esses acontecimentos infelizes, para mim quando assisto tais acontecimentos me toca muito na alma, faz sentir uma tristeza , como se tivesse acontecendo comigo, com a minha família, aproxima muito essas histórias com a própria realidade da gente.	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva
(P30 A30)	Logo no início da leitura, confesso que fiquei bastante surpreso, pois acreditava que trataria da história e/ou uma história que havia ocorrido com a “Mônica” e não com seu filho.	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva
(P31A31)	Expressa a força que devemos ter ao nos depararmos com situações parecidas, e que quando nos policiamos, se vermo-nos em meio ao desespero , por uma coisa mais simples, lembremo-nos que devemos ser fortes e que existem pessoas que já passaram por situações mais trágicas e estão aí; conseguiram superar e também, devemos fazê-lo.	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva
(P32A32)	Que as coisas nos são tiradas muito depressa , principalmente aquelas pessoas que amamos, superar não é fácil, mais a partir do momento que você consegue falar sem que as lágrimas venha aos olhos, não significa que você se acostumou e sim que você	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva

	aprendeu de alguma forma a lidar com a perda. (Grifo da acadêmica)	
(P33A33)	Tem o significado de repensar a vida , pensar de que, qual seria o nosso ultimo momento? Nunca sabemos como as coisas terminam, só o começo. E a forma de lidar com perdas trágicas, nos posicionarmos diante a essa suposição é difícil., sempre achamos que acontecem com os outros nunca com a gente.	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva
(P35A35)	Primando pelo lado da reflexão diria que a morte não escolhe a quem sendo ele rico ou pobre, trabalhador ou bandido , que para nos deparar com uma situação parecida com a da história é preciso só estarmos vivo. Queria que o maior significado da história e exatamente a reflexão sobre nossa atitude e ações, valorizando sempre quem nos ama, dizendo sempre o quanto eles são importantes para nós, pois o amanhã não pertence a nós.	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva
(P36A36)	Apesar dos pesares, me motivou para dar mais valor à vida e cultivar os bons momentos e além e além disso, desenvolve-me uma forma de superar os desafios.	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva
(P37A37)	Essa história para mim tem um significado triste , pois fala de uma tragédia onde uma mulher perde de maneira trágica, o filho antes de completar um mês que havia perdido o esposo.	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva
(P38A38)	Que é muito triste perder pessoas queridas sejam elas ou não da nossa família, pode ser até um amigo, mas o abalo é muito grande. Nós seres humanos nunca vamos nos acostumar com a idéia da morte nem aceitá-la.	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva
(P39A39)	Essa história chamou muito atenção pelo fato da perda de alguém querido e na história foram duas perdas em tão pouco tempo. Dois não é fácil. Tem que ter muita força de vontade para voltar a “viver”.	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva
(P40A40)	Significado dessa história é complicado expressar pois só tendo muita fê em um ser superior para poder superar essa situação...	Inferência Construtiva, avaliativa, estrutural e extensiva

Com o objetivo de conhecermos o perfil dos acadêmicos, analisamos o *corpus* deste estudo, ou seja, as produções textuais oral e escrita desses participantes, resultados das entrevistas, com as tarefas realizadas com os acadêmicos, participantes desta pesquisa, fruto dos resultados sobre a compreensão desses alunos ao fazerem inferências sobre o texto lido.

A descrição e análise da compreensão, aqui, definidas têm dois objetivos: por um lado, oferecerem as possíveis respostas, ou até mesmo perguntas, encontradas ao longo desse estudo, fruto dos procedimentos, empregados na pesquisa; na observação dos processos de leitura, no uso de estratégias conscientes; fruto da ação dos participantes da pesquisa. Por outra, as conclusões e sugestões, bem como a fundamentação, que norteou esse trabalho

possam, servir de subsídios a especialistas e alunos que, também, são leitores e aos interessados, de um modo geral, em leitura.

Esta análise tem base, no conhecimento teórico para nossa tomada de decisões, bem como de observações desta pesquisadora, em todos os momentos deste estudo. Como o foco de nossa atenção foi naturalmente, a prática de leitura desses alunos, o conhecimento demonstrado por eles, bem como, vimos o desenvolvimento de suas potencialidades, envolvendo as inferências feitas no momento do entendimento da leitura do referido texto, que possibilitaram as nossas análises dessas categorias.

A primeira testagem partiu do modelo de leitura, com base em capacidade preditiva de leitura. Segundo esse modelo, os alunos testaram essa capacidade ao fazerem as suas hipóteses (ou inferências) sobre o título ou o tema, antes da leitura global do texto.

Após elaboração das hipóteses, emitidas com base no título do texto “**Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas**” um controle sobre o próprio conhecimento, aqui, categorizadas em **inferência e os tipos de inferências** (Cf. **Quadro 7 e Quadro 8**- Curso de Letras; **Quadro 10 e Quadro 11** do Curso Pedagogia); ou seja, os participantes elaboraram suas inferências, nem sempre autorizadas pelo autor. Mas, na concepção de alguns teóricos, isso é possível, já que as inferências “não-autorizadas” ocorrem, quando o leitor infere algo não pretendido pelo autor, ou seja, o autor não teve a intenção de levar o leitor a extrair, do seu texto determinada inferência. Principalmente, porque essas inferências foram feitas sobre o título do texto e os títulos podem ter essa função de levar os leitores a cometerem enganos, que podem ser corrigidos, com o restante da leitura do texto. Fato que constatamos nessa pesquisa: os participantes se autocorrigem e seguem lendo e essas inferências serão categorizadas, em **INFERENCIA 2**; a utilização, razoavelmente, consciente dessa estratégia metacognitiva, na elaboração de inferência leva o leitor a prever que poderá fazer inferências mal sucedidas, que o fizeram desenvolver, paralelamente, esse procedimento para autocorreção, isto é, uma monitoria de sua autocorreção, denotando um comportamento que pode conduzi-los à estratégia metacognitiva- “comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação”.(SOLÉ, p.74). Acrescentamos, ainda, que as estratégias devem ajudar ao leitor, na escolha de outros caminhos, quando nos deparamos com problemas, bem, como a utilização do contexto para inferir significados.

Esses significados, que foram extraídos do texto lido, em parte do *input* visual, conhecidos como *top-down* e *bottom-up*. (processos já explicados no interior da pesquisa).

A predição, nesse caso, é um controle ou seleção desses participantes, como diriam os teóricos, da atividade cognitiva. Para ilustrar essa ponderação, podemos observar os trechos das opiniões dos participantes, nessa categoria, conforme (**Curso de Letras**); **Quadro 7** e **Quadro 8 -Curso de Pedagogia**. O leitor adulto não decodifica: ele percebe as palavras, globalmente e advinha muitas outras, guiadas pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases, relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas, durante o movimento do olho que não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra, mas é “sacádico”. Na atividade inferencial, de acordo com Marcuschi (2005), costumamos acrescentar ou eliminar; generalizar, ou reordenar; substituir ou extrapolar informações. Isto porque avaliamos, generalizamos, comparamos, associamos, reconstruímos, particularizamos informações, com base. Em nosso conhecimento prévio, pois inferir é produzir informações novas, a partir de informações prévias, (“ou velhas”, conforme Kato), sejam elas textuais ou não. Nesse caso, os participantes seguiram, em suas leituras, com suas inferências categorizadas em: **Inferência 3**, e procedemos à sua classificação.(com os tipos de inferências, já mostrado no início deste capítulo). Com relação ao processo inferencial da pergunta 2: qual o significado desta história para você- as inferências relativas aos Grupos A e B foram do tipo **Construtiva, estrutural, extensiva e avaliativas**, ou seja, com base em ação ou no estilo do texto no qual puderam ser analisadas, conforme **Quadro 11** (Curso Letras) e **Quadro 12** (Curso Pedagogia).

Uma das ideias centrais, no âmbito desse estudo, coloca a compreensão, como concepção de processo e uma dessas relações, essa condição acaba sendo vista como um processo entre os interactantes. Portanto, o foco dessa relação ocorre entre autor-texto-leitor. Conforme mostram os dados desta pesquisa, os alunos, na sua grande maioria, seguiram essa orientação, ou seja, a relação autor-texto-leitor. Logo, essas inferências foram classificadas como: Inferência autorizada, mas por associação, numa referência direta ou indireta com base na relação **autor-texto**. E alguns (um número bem pequeno), com base na relação **leitor-texto**; essas inferências foram classificadas em: Inferência autorizada, referência direta ou

indireta por associação. No entanto, lembrando a caracterização de leitura, como interlocução, de Orlandi, que visa a relação leitor e o autor, como sujeitos sociais, num processo que será dinâmico e mutável. Daí a sua importância maior, nessa relação em detrimento da relação, entre o texto e o leitor. Também, Kleiman, de acordo com suas pesquisas e com as observações das pesquisadoras Tierney e Lazansky, define com elas, a relação entre autor e leitor como de uma responsabilidade mútua, relativa aos objetivos da comunicação, responsabilidade esta que implica o estabelecimento de pontos de contatos entre ambos, mantendo, ao mesmo tempo, o direito de se afastar dos objetivos do autor. (Isso não aconteceu com nossos leitores: os mesmos seguiram a orientação muito forte do autor). Cabe a nós nos perguntarmos: os nossos leitores acadêmicos, em suas práticas de leitura, são acostumados a fazerem as suas perguntas, ou só, exatamente, respondem ao que a escola lhes perguntar? Não haveria, aí, uma relação com o sistema de uso de suas estratégias?

Notamos que o modelo psicolinguístico de leitura de Goodman partilha de certas características dos modelos interativos. Dessa forma, podemos concluir que: a leitura não é linear é um processo não linear, dinâmico na interrelação de vários componentes, utilizados para o acesso ao sentido e é uma atividade, essencialmente, preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência. **Assim, os estudos apresentados demonstram que a operação inferencial é importantíssima para produção de sentidos do texto.** E pode favorecer a organização das relações de significados, dentro do texto, bem como são elas que possibilitam, ao leitor, completar em as lacunas deixadas no texto, tornando explícito o que se achava implícito, com base no conhecimento prévio do leitor, dados, previamente, existentes na memória que são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto.

Isso por que as operações inferenciais ligam-se à diversas possibilidades e aspectos contextuais. Segundo Dell'Isola, o grau de complexidade de uma inferência está, de alguma maneira, vinculado a um determinado contexto, foi o que mostramos nos quadros, **Quadro 13** e **Quadro 14** (Anexos 5 e 6), com a categoria da compreensão: que se subdivide em: categorias do contexto, conforme mostradas por Dell'Isola: podemos averiguar, por esses quadros que os contextos acabaram por influenciar a compreensão dos leitores, participantes desta pesquisa. Concluímos daí, que para serem acionadas, as informações novas,

fundamentadas em informações anteriores, uma base contextual é condição orientadora da compreensão na leitura²¹.

Os participantes demonstraram, em suas opiniões, que a informação, mentalmente, processada de forma explícita pelo texto ou inferida pelo leitor. Esse caso, em epígrafe, permite-nos inferir que nas respostas orais, o que marcou foi a orientação explícita pelo texto (com suas marcas) ou o autor, quando na forma escrita, os diversos tipos de inferências, tiveram base, no contexto pessoal Marcuschi, (1985) ou neutro de Labov (1978), mas ter em mente, os rituais, os gêneros e as formas verbais disponíveis, eles não são, em nada, neutros quanto ao contexto social e histórico. (Cf. KOCH; LIMA, *op. Cit.*).

Os participantes, em sua grande maioria, partiram de inferências, autorizadas ou não. Conforme Dell'Isola, baseada em pesquisas de Clark, que apresenta um modelo, próprio ao utilizarmos pequenos textos para cada tipo de inferência, ao mostrar a ocorrência de cada uma das quatro categorias e das sub categorias por ele proposta. Em nossa análise, mostramos recortes ou pequenos textos dos participantes da nossa pesquisa, relativos às categorias de inferências, proposta por esses pesquisadores. E constatamos que essas inferências ocorrem, quando os leitores inferem algo pretendido pelo autor. O autor “permite” a extração de tais inferências como parte integrante da mensagem do texto. No entanto, é necessário que o leitor esteja atento. Pois, segundo a orientação dos PCNs, como já informada: o leitor deve assumir uma “atitude responsiva”, diante do texto, como sendo uma atividade de **seleção, reordenação e reconstrução**, inclusive, com uma certa margem de criatividade, permitido dessa forma, como disseram Koch; Elias, na fundamentação: o papel do leitor, enquanto construtor de sentido, ao utilizar-se dessas estratégias. Para intensificar a compreensão do que lê, assim como para detectar os possíveis erros ou falhas de compreensão. Com o emprego de tais estratégias, dentre as já citadas, bem como, a **antecipação, inferência e verificação**, podemos tomar decisões diante de possíveis dificuldades de compreensão, apresentadas e avançar na busca de esclarecimentos, validar, no texto, suas suposições feitas, durante toda a leitura. Cabe a esse leitor realizar um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, ou seja, como uma atividade de produção de sentido na mobilização de conhecimentos e estratégia que o indivíduo usa para escrever e ou interpretar o texto em seus sentidos. Como o que já nos informou Clark: os leitores produzirão inferências, fora do alcance, da intenção do autor, mas que poderiam estar fundamentadas no texto. É o caso em

21 Merece um estudo mais aprofundado dessa relação, ou seja, o uso do contexto para a formação de inferências. Daí nos perguntamos, se perguntas elaboradas podem interagir com o contexto ou modificá-lo?

que os textos, ao se tornarem públicos, estão sujeitos a inúmeras extrações de inferências, muitas dessas, imprevisíveis. Os acadêmicos demonstraram terem esse entendimento, não no texto oral, diferentemente do texto escrito, ou seja, deram uma reorientação ao sentido do texto e, portanto, são mais livres em relação ao contexto situacional. O que de certa forma, confirmamos em **Inferências 3- Narrativas**, (produções escritas), que os participantes criaram expectativas associadas ao seu conhecimento de mundo, evidenciando muitos aspectos adicionais, em relação ao texto base que serviu de modelo. Nessa perspectiva, nesse sentido as inferências, utilizadas nessa tarefa, foram do tipo **elaborativas** nos grupos A e B, ou seja, dos Cursos de Letras e Pedagogia. Os elementos de cada grupo compartilharam de expectativas semelhantes, porém diferentes no conteúdo, pois se basearam em seus conteúdos prévios e conhecimento de mundo e a influência dos contextos: contexto cultural, situacional, verbal e pessoal, bem como o sociocultural, que forma a base da compreensão. Por isso, essas narrativas são diferentes. Notamos, nos enunciados dos compreendedores, como disse Smith (1989), que a leitura proporciona, ao leitor, novas estruturas para a percepção do mundo e para a organização da experiência. Essas experiências estruturarão, também, “a base” de nossa 'compreensão e recordação', enfatizando que essas estruturas devem ser vistas, como a base para compreensão e não a própria compreensão. Os participantes da pesquisa emitiram, de forma bastante peculiar, a reprodução do texto lido: ora ancorados no texto de Ruth, ora a compreensão faz parte do conhecimento de mundo dos participantes chegando a colocarem mais do que a própria história apresentou. Vindo a se confirmarem as opiniões de Smith, aqui citadas, ou seja, que a significação que cada participante demonstrou ter confirmou uma associação íntima entre o modo como o texto está estruturado portanto, construído e a organização da mente dos leitores/compreendedores participantes da pesquisa. (Observe que as siglas **(A1)** se referem às produções escritas e **(P1)** às produções orais).

(A3): “É uma história triste, que de primeiro me deu um impacto e fiquei pensando que isso pode acontecer com qualquer pessoa, inclusive com pessoas que gosto. **Eu meu coloco agora, no lugar dela, e espero que isso nunca aconteça comigo**”.

(A11): “Essa história **mostra lados que o leitor e / ou telespectador não vê**. Estamos acostumados a sempre querer ouvir e entender, o entrevistado; o alvo da situação, **porém nunca paramos para observar como se sente quem fica por trás, os chamados bastidores**. Foi importante **entender, e enxergar** de maneira diferente (outro ângulo) matérias jornalísticas”.

(P6): “**Acho, que ter força em Deus para poder enfrentar esse problema que (silêncio) é muito forte, muita dor**”.

(P15): “o futuro é virtual, uma expectativa de algo que damos como certo, mas não é”. (repetiu a fala do psicanalista que se encontra no texto);

(P15): “é isso, ele usa mais aqui a análise psicológica você pode materializar a sua chegada mesmo não sendo real, o futuro em si, é somente imaginado, em resumo”. (opinião do participante).

(P17): “Eu falaria **que o texto, digamos, é uma lição de vida** por que fala aqui de uma senhora o nome dela chamada Mônica, ela perdeu o marido e um filho num tempo muito pequeno, ou seja, ela havia sofrido uma perda muito grande do marido através de um enfarto fulminante, e logo após houve a queda do avião do AIR FRANCE do vôo 447 [...]”.

(A18:): “É uma história muito **emocionante da força de viver** de uma mãe que perde seu marido e seu filho no **lapso tempo**”.

(A21): “Essa história tem um grande significado muito importante para mim, **pois me fez pensar como a nossa vida e o nosso tempo são curtos**”.

(A22): “Essa história transmite uma mensagem de amor ao próximo, pois mostra o outro lado de um acidente do voo 447 da Air France, traz a história de uma família que sofre a perda de um ente querido nesse vôo[...]”.

(A23): “Essa história representa para mim uma imensa tristeza, já que se trata de **pessoas que tiveram seus sonhos interrompidos**, teve mães que perderam filhos, várias famílias tiveram um abalo, porque, perderam seus familiares queridos.[...]”.

(A33): “Tem **o significado de repensar a vida**, pensar de que, qual seria o nosso ultimo momento? Nunca sabemos como as coisas terminam, só o começo [...]”.

(Cf. em **Quadro 7,11**-Curso de Letras e **Quadro 12**- Curso de Pedagogia).

O cruzamento dos dados quantitativos, na categoria; a influência do uso de “estratégias conscientes” na compreensão do texto e na formação da mentalidade estratégica confirma o que os alunos responderam quanto as “estratégias que usam” e suas características, conforme os quadros: **Quadro 3; Quadro 4; Quadro 5; Quadro 6**; os leitores participantes desta pesquisa dos Grupos A e B, ou seja, Curso Letras e Pedagogia, no geral, têm hábitos de leitura muito parecidos, mas especificamente, divergem em algumas categorias, como já mostrada nas diversas categorias pesquisadas como por exemplo, nesta categoria: “concorda ou não que melhora a sua compreensão do texto”, os acadêmicos, em mais da metade, concordam que as utilizam, mas divergem quanto a melhorar a compreensão, ou seja menos da metade discorda, quanto aos benefícios suscitados. Como na categoria: “uso do dicionário”, os grupos A e B, ou seja, Curso de Letras e Pedagogia continuam divergindo. Pois, o Grupo B (Curso de Pedagogia) que demonstrou ter uma preferência muito acentuada

pelo uso dessa estratégia, ou seja, o uso do dicionário. Isso ficou mais claro, ainda, quando os mesmos foram interpelados, conforme mostram esses trechos:

(P34): “É muito importante, eu atribuo o uso dele quando eu estou lendo os textos e quando eu encontro uma palavra de difícil entendimento no meio de uma frase e que pode decidir o entendimento do texto, aí eu uso.” (Curso Pedagogia)

Pesquisadora: “Existe uma frequência que você utiliza esse dicionário? Você também não acha que o uso frequente do dicionário poderia atrapalhar o entendimento do texto”?

(P34): “Não atrapalharia não, e é quando eu estou estudando bem **regularmente** eu uso”. (Curso Pedagogia)

(P31): “Com uma frequência quase diária, porque sempre que eu vou estudar, eu coloco o dicionário do lado e o que eu acho que ele pode trazer é se uma palavra mais simples que seja e que você não conhece ao utilizar o dicionário você faz o nexo com o restante da frase”. (Curso Pedagogia)

(P32): “Quem usa o dicionário fala melhor, não é..? sabe defender melhor a sua hipótese, suas argumentações e não tem dificuldade ao ler qualquer texto. Sempre que ler não terá dificuldade ao tema abordado”. (Curso Pedagogia).

(P1): “Bom, eu uso o dicionário com **bastante frequência** porque a maioria dos textos usa termos e palavras, que eu não conheço e muitas vezes eu posso até conhecer, mas em outro contexto então eu uso o dicionário justamente para enquadrar essa palavra ou esse termo no contexto diferente que tem relação com o assunto”. (Curso Letras)

Pesquisadora: “Mas qual seria a outra forma que você utiliza para está lhe ajudando nesse conhecimento do texto do significado de alguma expressão”?

(P6): “Acho que a leitura é muito importante”. (Curso Letras)

(P12): “Sim, é verdade realmente, não uso com muita frequência, o dicionário só quando eu preciso mesmo”. (Curso Letras)

Pesquisadora: Mas, qual é a importância que você dá ao uso do dicionário?

(P12): “Tem uma importância tamanha, porque ele ajuda agente a enriquecer o nosso vocabulário tem muitas palavras que agente acaba trabalhando com elas no dia-a-dia e às vezes a gente nem sabe... o significado daquelas palavras, então a gente se surpreende e aí a gente busca no dicionário o significado delas, eu acho que a contribuição maior do dicionário é para enriquecer mesmo o nosso vocabulário”. (Curso Letras). (Cf. Quadros: Quadro 13- Letras e Quadro 14- Pedagogia; em Anexo 5 e 6).

3.26 O ensino de “estratégias conscientes”.

Em situação escolar, para capacitar o aluno, a se tornar um leitor proficiente, é necessário, entre outras coisas, partirmos de uma orientação, no sentido de que utilizemos, adequadamente, as estratégias de leitura, bem como capacitá-lo a deslinearizar a leitura, **construindo hipóteses sobre o sentido do texto a partir de uma abordagem global**, a qual pode ocorrer, pela identificação dos índices formais, temáticos e enunciativos a serem interpretados, algo que já foi demonstrado no percurso deste estudo.

E em Kleiman (2008) sugerimos que: as situações de aprendizagem que ora propomos, os desafios cognitivos que levantamos permitam uma investigação ativa e uma reflexão metacognitiva regulares, enfatizamos que o ato de compreender e a multiplicidade desses processos cognitivos constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto oral ou escrito. Contudo é sempre necessária uma análise mais detalhada das contribuições desta pesquisa.

Na concepção de Van Dijk (1983 apud SOLÉ, 2000, p.), é importante sabermos diferenciar o que constitui o essencial, no texto, e o que pode ser considerado, como objetos concretos- em um determinado momento. Para que o leitor seja, efetivamente, um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões, no que diz o texto, ao tipo de texto, sua organização, algumas marcas etc.; assim como os títulos, ou ilustrações, que, às vezes, os acompanha. Um aspecto essencial de todo o processo tem a ver com o fato de que os leitores proficientes, não só compreendem, mas também, sabem quando não compreendem. Dessa forma, realizarmos ações que permitam preencher uma possível lacuna de compreensão, esta é uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão, e que, assumida pelo leitor, a sua leitura torna-se produtiva e eficaz.

Na literatura sobre compreensão, vários autores, Brown (1980) e Kato (1985), Kleiman (2000, 2008), conforme citados, aqui, eles distinguem dois tipos de estratégias que regem o comportamento do leitor: estratégias cognitivas, inconscientes e estratégias metacognitivas, isto é, aquelas que regem o comportamento consciente do leitor, uma das quais permitem justamente essa desautomatização e controle das estratégias cognitivas para autoregulamento da compreensão. Uma vez que o leitor consiga formular hipóteses de leitura, independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio, como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade (como título, datas, fontes, ilustrações, para confirmação ou refutação e revisão), estaremos usando, portanto, estratégias metacognitivas de monitoração para atingirmos o objetivo de verificação de hipótese. Assim, complementa

Kleiman (2000, p.43), uma atividade que pode começar como um jogo de adivinhação, dirigido ao título do texto, ou ao texto, como um todo, pode ser, de fato, o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas do leitor. (Essa é uma atividade decorrente da atividade de predizer e testar, em que o leitor, dessa forma, estará exercendo controle consciente sobre próprio processo de compreensão.

Após levantamento realizado, nesse estudo, sobre estratégias de leitura, ele nos mostrou que um dos requisitos, apontados pelos estudiosos, como essencial para a prática de leitura é a busca de um objetivo: o leitor precisa saber o “porquê” e “para quê” ler um texto. Assim, como apontam Kato (1987) e Solé (1998), a definição de um objetivo, além de ser uma condição para a prática da leitura, também, pode ser vista como uma estratégia.

A autora apresenta alguns desses objetivos gerais, cuja presença é importante, na vida adulta, podendo ser trabalhado, em diversas situações,²² sem, contudo abarcar todos os objetivos, apresentaremos, apenas, alguns:

Ler para obter uma informação precisa; (é a leitura que realizamos, quando pretendermos localizar alguma informação específica, isto é, uma leitura mais seletiva);

Ler para obter uma informação de caráter geral; (é uma leitura com o objetivo de saber como fazer [...]);

Ler para aprender;

Ler para revisar um escrito próprio;

Ler por prazer;

Ler para comunicar um texto a um auditório;

Ler para praticar a leitura em voz alta;

Ler para verificar o que se aprendeu;

Ler para revisar um escrito próprio; (é a leitura com instrumento de trabalho ou como autorevisão). (Adaptado de SOLÉ, 1998, p.92-99).

Nessa perspectiva, Solé (1998, p.92) ressalta que: “os objetivos de leitura, determinam a forma que um leitor se situa frente à leitura e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto.” Isto pode responder aos muitos questionamentos de um texto, tarefa

22 Necessariamente, não precisam estar nessa ordem, mas podem ser considerados em situações de ensino.

de um leitor nem sempre experiente para conseguir se tornar um leitor eficiente: esse pode ser um dos caminhos.

Segundo Brito (2001), de maneira exemplificada, durante a leitura, o aluno deve ser capaz de identificar as unidades importantes do texto, a fim de lidar com as estratégias de leitura adequada. Deve, também, perceber o momento em que a informação importante é lida, decidir se o propósito da leitura está ou não sendo atingido e determinar se uma mudança de estratégia é necessária. Atitude que gera certa indecisão ou incapacidade da maioria dos alunos, quanto a se posicionarem, corretamente, quanto à informação importante. (BRITO, 2001, p.88).

Ainda, segundo essa autora as estratégias requerem planejamento e controle da execução. O aprendiz deve compreender o que está fazendo e por que está fazendo, pois dessa forma, empregará uma reflexão consciente, um metaconhecimento, sobre os procedimentos empregados, ou seja, as estratégias. Daí, a nossa proposta de ensino consciente das estratégias metacognitivas.

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos, de ordem elevada, que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrarmos soluções. Esta pesquisa seguiu essa orientação, em que os participantes, também, demonstraram através da sistematização Metacognitiva e Metalinguística, realizar uma reflexão de como fizeram a compreensão do texto, através das perguntas: inferenciais e de compreensão.

Apoiando-nos, basicamente no aspecto metacognitivo da leitura, guiamo-nos em Solé (1998) e Brown (1980 apud BRITO, 2001) para os quais as estratégias de leitura envolvem controle deliberado e planejado de atividades que levam à compreensão. Nessa perspectiva, a autora elenca sete atividades que o leitor deve, conscientemente, adotar:

- Explicação do propósito da leitura;
- Identificação de aspectos da mensagem que são importantes;
- Alocamento de atenção em áreas que são importantes
- Monitoração das atividades em processo para verificarmos o que ocorre;

- Engajamento em revisão e auto-indagação para ver se os objetivos estão sendo atingidos;
- Tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão;
- Retomada de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões. (Adaptação de BROWN, 1980 apud BRITO, 2001, p.85-86).

Nessa perspectiva, Solé (1998, p.74,77), também, apresenta esses propósitos e destacamos mais esse: “elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões” (os quais fizeram parte do nosso modelo de tarefa trabalhado com os participantes desta pesquisa). A autora acrescenta, ainda, que segundo Collins, Smith, devemos respeitar os princípios, antes, assinalados para caracterizarmos uma situação de instrução da compreensão leitora, afirmando, também, como qualquer conteúdo acadêmico, o domínio das estratégias de compreensão leitora requer, progressivamente, menor controle por parte do professor e maior controle do aluno.

Brito (2003) e Solé (1998) nos mostram a diferença entre estratégias e habilidades. No ensino de habilidades, o objetivo é criarmos certo automatismo para que o aluno aprenda a responder, rápida e precisamente, certos exercícios isolados. Já no ensino de estratégias, o objetivo é desenvolvermos o raciocínio consciente, acerca dos problemas que surgem durante a leitura, na qual cada situação exige uma resposta diferente. Logo, os indivíduos podem automatizar determinados procedimentos que, num estágio anterior, eram empregados, como planos conscientes.

Em se tratando de uma situação de aprendizagem, Forrest Pressley e Gillies (1983 apud BRITO, 2001) enfatizam que o uso eficiente de estratégia não pode ser alcançado, sem os componentes metacognitivos de conhecimento e monitoração. Uma vantagem óbvia do uso do conhecimento e da monitoração para o leitor é que a utilização deliberada das estratégias resulta em uma maior eficiência na leitura. Assim é que o leitor eficiente, ao empregar inúmeras estratégias, tais como **releitura, a paráfrase ou leitura global**, consegue atingir o objetivo a que se propôs, pois sabe que pode, de diferentes modos, com diferentes propósitos, se utilizando de estratégias adequadas para fazer isso, apropriadamente.

Essa questão é discutida por Pozo (2002, p.235.), no capítulo “aprendizagem de procedimentos” do livro: *Aprendizes e Mestres*, em que esse autor reforça o uso estratégico de procedimento, na qual ambos se diferenciam de uma mera execução técnica, em várias

características fundamentais. O autor indica que essa aplicação não deve ser automática, mas controlada.

Se considerarmos o entendimento de Solé (1998) de que estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolve o cognitivo e o metacognitivo, elas não podem ser tratadas como técnicas precisas ou habilidades específicas; pois o que caracteriza a **mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções.**

A nosso ver, relembramos que, para cada texto e para cada sujeito leitor/escritor, é o conjunto dos processos e o conjunto das características linguísticas que concorrem, de maneira original, para a construção de uma compreensão ou de uma produção, num contexto singular.

Os processos que intervêm no controle da atividade de leitura e de produção de textos, assim como os conceitos lingüísticos que escolhemos, constituem instrumentos notáveis em pedagogia, desde que:

- Tenhamos levado os alunos a localizá-los, explicitá-los e utilizá-los.
- Que as situações de aprendizagem que lhes propomos e os desafios cognitivos que levantamos lhes permitam uma investigação ativa e uma reflexão metacognitiva regulares.

Para isso, os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é tão importante, quanto necessário para obtermos certos objetivos.

- Fazer a conexão entre certas categorias do problema, a ser tratado e certos conceitos ou categorias de conhecimento.
- Sintetizar novas informações e integrá-las ao modelo mental do texto que está sendo construído.

Além dos objetivos, citados anteriormente, acrescentamos este o de formar “leitores de textos” e “formar produtores de textos”, esses conceitos definem as principais características linguísticas dos diferentes tipos de escritos.

Apresentaremos a seguir um esquema, situado na confluência dos dois conjuntos precedentes, intitulado: Uma interação única entre um leitor/produtor na produção de textos.

"os sete níveis de conceitos lingüísticos", sugeridos pelas autoras: Jolibert; Sarik (2008), escolhidos como sugestão que podem ser trabalhado com estudantes, de um modo geral, permitir o acesso à compreensão, bem como, desenvolvido desde muito cedo nas escolas pode vir a se constituir, somado, às “estratégias conscientes”, uma das questões, fundamentais de leitura. A **Figura 6:** mostra-nos um quadro detalhado desses processos mentais que intervêm na leitura ou no questionamento, na produção de um texto, para melhor estruturar a nossa compreensão.



Figura 6: Com os principais processos mentais que intervêm na leitura ou no questionamento na produção de um texto. Fonte: Adaptado de (JOLIBERT; SRAÏIK, 2008).

Observando os principais processos que intervêm na leitura, verificamos que podemos aplicá-los, a partir da elaboração de projetos e, nessa perspectiva, um pensamento que pode coadunar-se com tudo isso, o ponto de vista, de um estudioso que se define como professor de escrita, Bazerman (2007) que diz:

Minha resposta a essa questão foi uma pedagogia que destrinchava e exercitava as várias habilidades envolvidas na escrita sobre o que você lê-habilidades envolvendo um retrato preciso das fontes materiais, assim como a resposta, a avaliação, o comentário, a análise, a síntese, e a incorporação de novas ideias e projetos²³. (BAZERMAN, 2007, p.103).

23 O autor sugere que, para sermos leitores ou produtores de textos, bem sucedidos, e irmos além de trabalhos de pesquisas com citações ou seguirmos a forma bibliográfica correta, precisamos seguir uma trajetória pelo aprendizado, pela formação e reformulação do problema, pela leitura cuidadosa e reflexiva, pela capacidade de

CONCLUSÃO

A importância da leitura correta se apresenta, na história, como chave para a compreensão de si, do próprio homem e, deste, em relação ao mundo. O filósofo alemão Friedrich Nietzsche, no início de sua caminhada, no pensamento, percebeu a necessidade de ler, corretamente e, dessa forma, antes de aprofundar-se na atitude filosófica, reavaliou seus pressupostos, através da filologia, encarando a arte da boa leitura, como de grande importância para a fundamentação da pesquisa cognitiva.

A leitura correta, no âmbito do que preconiza Nietzsche, seria uma revolução linguística que condicionaria o próprio conhecimento, pensamento, retomado por muitos teóricos atuais. Dentre os abordados, neste estudo, todos, reforçam esse entendimento, no sentido de que existe um entrelaçamento entre os domínios da filosofia, psicologia e a área da linguística e que, portanto, a leitura é um processo, essencialmente, psicolinguístico, que se desenvolve, num contexto sociocultural.

Portanto, uma das ideias centrais, no âmbito deste estudo, coloca o entendimento na concepção de processo e que, nessa perspectiva, esses processos permitem supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada e com escolhas das alternativas mais produtivas (MARCUSCHI, 2008).

No entanto, se virmos à compreensão **como processo interativo** “como uma negociação” com as propostas textuais, e com um leitor se colocando do ponto de vista intersubjetivo, seguindo ou não a orientação do autor-leitor. Fato esse que notamos, em grande maioria nos nossos leitores participantes, ao considerarem as 'sinalizações' textuais dadas seguirem a orientação autor-leitor, como uma comprovação da compreensão como uma atividade dialógica, que ocorre na relação com o outro, com uma atividade de produção de

interpretação e reelaboração do que as fontes têm a dizer, pela avaliação e comentário, pela síntese, pelo argumento novo. Além disso, a **pedagogia reflexiva** concentrava-se na habilidade dos estudantes de analisarem o fluxo sistemático textual que formava o contexto dos gêneros e a fonte de cada elemento da escrita acadêmica. Segundo, esse autor, e também, influenciado pela leitura de Vygotsky, nesse caso, para formarmos a consciência de que o engajamento ativo com os textos e o desenvolvimento de respostas e pensamentos articulados àqueles textos constituiriam partes significativas, do desenvolvimento das consciências educadas e informada dos estudantes. Assim, seria o trabalho com uma escrita crítica acadêmica, a cerca da leitura, que passa pelo desenvolvimento do letramento, dentro das escolas, das disciplinas, das profissões e de outros campos estruturados da comunicação, devendo nos levar a refletirmos sobre os tipos de habilidades e tarefas necessárias para que possamos nos desenvolver, como participantes letrados competentes, dentro do mundo, textualmente, denso da modernidade.

sentido, que é construído nessa interação. Contudo esperamos, desse leitor, que seja um leitor ativo, que concorde ou não com o autor.

Vista como um **processo flexível confirmou**, em nossa pesquisa, que os leitores seguiram a orientação teórica, ou seja, a compreensão acontece tanto num movimento global (*top down*) como local (*bottom-up*), a depender das necessidades dos interactantes e do contexto discursivo. Por isso, concluímos que esse movimento pode ocorrer num ir e vir do todo para as partes e vice-versa.

Como **processo inferencial**, partimos dos pressupostos e a orientação dos PCNs, os participantes produziram inferências antes, durante e após a leitura: pois, de acordo com a estratégia utilizada, na entrevista em relação à leitura e compreensão do texto lido, no estabelecimento de previsões sobre o texto: “*Para Mônica, mulher de João, mãe de Lucas*” da revista “Época”. Nesse caso, o aluno estabelecia, suas previsões, ou hipóteses sobre o título ou tema do texto base, para, em seguida, confirmar ou não, com o restante da leitura. Aplicamos em nossas análises as idéias dos autores pesquisados, o pressuposto dessa compreensão de leitura é que ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, com uma certa margem de criatividade permitida, não afirmando que ela seja uma atividade, com regras precisas ou exatas, nem que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. No entanto, é o uso desse procedimento que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo, ao leitor, tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validarem, no texto, suposições feitas, durante toda a leitura. Sobre o qual afirmamos: desse questionamento, surgem outros, como por exemplo, o papel do leitor de ser construtor de sentido, em atividade de leitura, na utilização de estratégias.

Acreditamos que essa orientação, partindo da relação leitor-autor-texto acabou por ter uma relevância, no que o leitor entendeu. Os leitores, participantes dessa pesquisa, numa atitude de concordância com o autor do texto, ou seja, o que o autor quis dizer. Fato que pode ser analisado no *corpus* e resultados da análise mostra um perfil de leitores, seguindo a orientação leitor-autor, tendo em vista que foram poucos os participantes que decidiram pela orientação texto-leitor, ou seja, o que o leitor entendeu. O que significa inferências da ordem autorizadas, mas por referência direta ou indireta, na associação, com base na relação leitor-texto. Tais dados mostram que os universitários pesquisados têm uma prática de leitura, com uma atividade com ênfase na interação, que tem relevância na relação: texto-autor. No entanto, Marcuschi (2000) a vê como uma boa razão de seu uso, tendo em vista, o fato de que

os estudantes se encontram em situação de aprendizagem formal (na escola, universidade) e estarem submetidos, em mais de (80%) do tempo, em condições de ouvintes. Mas que, possivelmente, seja, para o nível acadêmico, insatisfatório. E deveriam, também, perceber o momento em que a informação importante é lida, decidir se o propósito da leitura está ou não sendo atingido e determinar quando uma mudança de estratégia é necessária.(não só em função da coerência), mas ter em vista a leitura crítica, autônoma, que poderia ter sido empregada, em vista dos objetivos de leitura. Pois, a leitura crítica representa, assim, um potencial de mudanças, quando necessárias. Notamos, aqui, as consequências do dialogismo, para a concepção dos falantes. Segundo F. Jacques (1985), são, especialmente, interessantes. Elas invalidam a autonomia do sujeito, acerca das significações comunicadas. E mais, ao se interrogar sobre as condições de possibilidade de toda comunicação, por signos, a crítica, a partir da pragmática, destitui a subjetividade de seus privilégios clássicos de doação de sentido, para creditá-lo à relação. Já no século XX, nosso pensamento da subjetividade foi afetado pelo fato estrutural e pelo fato sistêmico e é, agora, afetado pelo fato comunicacional. O que podemos evidenciar por esta pergunta, na visão de F. Jacques (1985), que achamos importante focalizar: “a relação interlocutiva gera uma simetria entre os interlocutores”?²⁴

O comportamento ressaltado, que pode vir a contribuir para essa melhoria, seria o comportamento estratégico, ou seja, ter uma “mentalidade estratégica” contribui para a melhoria da compreensão, no sentido de que leva os leitores a produzirem, em suas leituras, inferências variadas e ao autoquestionamento, durante a leitura, mas isso, apenas não basta, pois, essa demanda deve ser entendida como um conjunto de propriedades do contexto e contexto em que situamos o enunciado, estabelecendo, assim, as condições a que o leitor-ouvinte deve responder. A resposta providencial será a interpretação ou a compreensão que o leitor tem do enunciado. A nossa sugestão seria o trabalho com “estratégias conscientes”, conforme indicou os dados da nossa pesquisa, com o aproveitamento dessas citações, feita pelos autores, citados, no interior desse estudo. Contudo, que evitemos a repetição cega ou mecânica de certos “recursos” ou “hábitos”, por não constituir, em caso algum, uma estratégia de aprendizagem e esta é uma crítica severa para muitos cursos e programas de treinamento, no estudo, que consistem em adestrar os alunos, em certas habilidades, (por exemplo, sublinhar, fazer resumos etc.) sem que o aluno seja capaz de realizar, por si mesmo, as duas tarefas metacognitivas básicas: planejar a execução dessas atividades, decidindo quais, delas,

24 Como escreve Bourdieu, é o caso em que a “fala de uns é o silêncio de outros”. E Armengaud (2006), ao citá-lo, acrescenta: “os outros podem não ser silenciosos, mas sua fala pode ser “esvaziada”.

são as mais adequadas, em cada caso e após aplicá-las, avaliar seu êxito ou fracasso, indagando suas causas.

No tocante à relação do procedimento, aplicado e à categorização das respostas, em linhas gerais, podemos afirmar o seguinte:

- Aceitação pelos acadêmicos das vantagens do procedimento aplicado na leitura de texto;
- Equilíbrio acentuado nas respostas, nesta pesquisa;
- Os resultados da comparação, entre os dois Grupos (A e B), respectivamente, Letras e Pedagogia, no uso das estratégias mostrou por esses percentuais uma diferença acentuada, isto é, da ordem de (40% a 50,0%) das opiniões.

Contudo, os dados da pesquisa apontam para o uso da “mentalidade estratégica”, como uma habilidade utilizada pelos participantes, dessa mesma pesquisa, na leitura e compreensão de texto, como já descrito, ou seja, o uso da metacognição. Esse mecanismo, segundo os autores estudados, pode ativar os conhecimentos e autodirigir o processo de interpretação do leitor. O que comprovamos, na pesquisa, pela capacidade inferencial dos participantes na compreensão do texto, também, pelas respostas categorizadas em a influência do uso de estratégias conscientes e, dentre essas – a metacognitiva – mostrou como a possibilidade de seu uso, pode facilitar a formação da mentalidade estratégica. Ou seja, capacidade metacognitiva, sendo essa estratégia atingida. Quando o aluno já analisa seu próprio desempenho: ele sabe quando realizou o entendimento correto do texto ou se houve falha, nessa compreensão. O fato de as hipóteses não estarem corretas, não significa que não houve (ou haverá) compreensão. As mesmas funcionam como estímulo para o leitor continuar com a leitura na comprovação ou não de suas hipóteses, que essa atitude denota o uso da metacognição.

Em termos gerais, como contribuição que fundamente o estudo citado de compreensão de texto. Os comportamentos confirmados configuram o que poderíamos considerar como um modelo instrutivo eficaz, um estilo de ensino. Não obstante, postulamos a utilidade geral do referido ensino, como uma aplicabilidade específica, na área de linguística e psicolinguística.

Todos sabem da capacidade que temos de extrairmos sentido de símbolos escritos ou impressos e que, dessa forma, é a leitura que empregamos. Pois bem, os participantes, ao

fazerem suas leituras, diante do uso de estratégias, contribuíram para que eles (participantes) demonstrassem, em suas produções textuais escritas, essa capacidade.

Como os alunos sujeitos da pesquisa demonstraram em suas leituras e entrevistas organizarem esses conhecimentos em textos de opinião?

Fato comprovado, pois eles foram colocados numa situação de avaliação, diante da leitura que se completa, apenas, com a escrita e, como bem disse o poeta Octávio Paz: “A resposta a um texto nunca deve ser uma interpretação. Deve ser outro texto. [...] Assim, o aluno, em vez de se entregar à duvidosa tarefa de descobrir o que o autor queria dizer, entrega-se à criativa tarefa de produzir o seu próprio texto”²⁵.

Nessas narrativas, os leitores construíram o quadro, referencial através das pistas formais, oferecidas pelo autor, de construção de sentido que pressupõe a interação **autor-texto-leitor**. Contudo, sabemos que eles colocam, em suas histórias, mais do que o necessário. Como já afirmamos, não podemos precisar, quando a inferência ocorre. O fato é que ela ocorre. Nesse caso os leitores apoiados em seus conhecimentos prévios e na capacidade inferencial, produziram estas narrativas, categorizadas em Inferências 3. (QUADROS 11 e 12, Curso Letras e Pedagogia, respectivamente. (Anexos 3 e 4).

Que como diz Rumelhart (*apud* BRITO, 2003), ao realizarmos a referida atividade de leitura, fazemos uso de nosso conhecimento prévio que se encontra, intimamente, relacionado à noção de esquemas, isto é, a blocos de construção de sentido. Dessa forma, fazer sentido de um texto, ou compreender, é relacionar a informação nova- àquilo que já sabemos, ao nosso conhecimento prévio. Onde o contexto, também, teve seu papel influenciador. Mas, o que é preciso verificar é em que medida é influenciada pela cultura e pela classe social a que o indivíduo-leitor pertence, pois essas inferências geradas estão “sujeitas às influências socioculturais”. (DELL'ISOLA, 2001). Nesse caso precisamos conhecer mais, e melhor os nossos contextos.

A partir do que colocamos, atualmente, como finalidades dos objetivos do ensino superior, a importância do domínio do ato de ler assume posição de destaque, pois estabelece uma relação direta com a aprendizagem. O domínio da capacidade de lermos é condição para efetivarmos a aprendizagem e o “aprender a aprender”. O que reafirmam muitos dos teóricos e educadores é que, na vida social, o leitor é alguém que faz uso correto e objetivo da escrita e

25 Octávio Paz (1990 *apud* ALVES, 2008, p.15).

da leitura. Conceituam a palavra *leiturizar* que é muito mais do que ensinar as convenções e o uso da escrita, mas sim uma ação que leve o indivíduo, desde pequeno, a situar-se, no sentido de compreender e interligar as diferentes linguagens que fazem circular os sentidos numa sociedade, em que incluímos os textos verbais escritos, em seus diferentes tipos de organização. Como disse um participante desta pesquisa: “acho que a leitura é muito importante”. ((P6), Curso de Letras).

Daí a preocupação com a contribuição do sentido do texto, com os procedimentos envolvidos nessa contribuição, com as estratégias acionadas, no processo de leitura e principalmente, contar com os professores alertas, nesse sentido: assumirmos uma postura nova diante da leitura. Daí a nossa sugestão, no tocante ao ensino de “estratégias conscientes” para que o aluno perceba, de antemão e passe, a valorizar esse emprego, em suas produções, sejam elas orais ou escritas, pois não é aconselhável uma distinção entre a compreensão de textos escritos e textos falados, como se fossem duas atividades, essencialmente, diversas, havendo boas razões para essa explicação, uma delas muito adotada no nosso estudo, que foi a leitura como uma **atividade de interação através do texto**, com implicância de razões de natureza prática, como foi evidenciada por nossos acadêmicos participantes.

Nessa perspectiva e, tendo em vista, sobretudo, o contexto da nossa pesquisa pode ainda, levantar os seguintes questionamentos: os nossos leitores acadêmicos estão aptos a fazerem as suas perguntas, ou só, exatamente, respondem o que a escola lhes pergunta? Se o ensino de “estratégia consciente”, ou seja, metacognitivas, não se torna esta saída, que tanto almejamos para educação e principalmente, nesta área de leitura, diante do cenário brasileiro no tocante à leitura.

Pois que as novas reflexões, geradas neste estudo, se integrem ao campo das discussões que ora permeiam esse segmento da sociedade, sem a pretensão, no entanto, de generalizarmos ou esgotarmos o assunto.

Como prova dessa compreensão, sugerimos artigos ou mesmo pesquisas com foco mais direcionado no contexto, pois o contexto como variável, ainda, é pouco estudado, devido a sua grande complexidade. E ainda, pesquisas com focos na compreensão envolvendo outros gêneros, como o argumentativo, com implicações educacionais voltadas, também para o ensino superior.

As considerações e argumentações, desenvolvidas ao longo desse trabalho, como um todo e agora na conclusão desta pesquisa, embasados em estudiosos tão expressivos, mostram a importância que tem a leitura, em todos os âmbitos da vida escolar e acadêmica, que pode ser vista, também, como atividade prazerosa, significativa e corresponda, assim, a uma finalidade compreensiva e compartilhada. Que esforços sejam realizados, no sentido de que, cada vez mais, pesquisas sejam desenvolvidas, nesta área, para que haja um reforço das soluções sugeridas, ao longo desse estudo, de forma a concluirmos que as ideias, aqui, elencadas, possam beneficiar os acadêmicos participantes, vindo a usufruírem de alguma vantagem, bem como o conjunto do alunado universitário dessas Universidades - UFPI e Universidade Estadual do Piauí- UESPI. Que a formação da mentalidade destes futuros profissionais, incluindo mais essa ferramenta, ou seja, uma “mentalidade estratégica”, balizadamente, possa contribuir para uma melhoria de sua qualificação superior, o que refletirá numa possível mudança dos diversos âmbitos da educação, envolvendo a leitura nos diversos níveis, ou seja, do Infantil ao Universitário.

REFERÊNCIAS

- ARMENGAUD, Françoise. **A Pragmática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR:10520** : informação e documentos-referências elaboração. Rio de Janeiro: 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR: 6023**: informação e documentos-referências elaboração. Rio de Janeiro: 2002.
- ADAM, Jean-Michel. **Linguística textual**: introdução análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALVES, Rubem. **O melhor de Rubem Alves**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2008.
- ANTUNES, Irandé Costa Morais. **Aspectos da Coesão do texto**: uma análise em editoriais jornalísticos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.
- ARROJO, Rosemary. (Org.). **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- AZEREDO, José Carlos de.(Org.). **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. 3.ed. Petrópolis:Vozes, 2000.
- _____. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BACON, Francis. **Bacon**: Vida e Obra. São Paulo: Nova Cultural, 1997. col. Os Pensadores.
- BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. RJ: Vozes, 2002.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, J. Chambliss; DIONÍSIO, A.P.(Orgs.). **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2005.

BRASIL. IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais. **Análise das condições de vida da população brasileira**, 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: set. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quatro ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quatro ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRITO, Eliana Viana. (Org.); MATOS, José M. de; PISCOTA, Harumi. **PCNs de Língua Portuguesa**: a prática em sala de aula. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

BRITO, Eliana Viana. O ensino das estratégias de leitura, 2002. In: SILVA, Elisabeth Ramos da (Org.). **Texto e Ensino**. Taubaté, São Paulo: Editora e Livraria, Universitária, p.83-92.

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge University Press, 1983.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHAGURI, A.; et al. Compreensão da leitura: estudo comparativo entre universitários. In: WITTER, G. P. (Org.) **Leitura & Universidade**. Campinas: Alínea, 1997.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús; col. **Desenvolvimento e educação**: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003, vol. III.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Manual para Normatização de Trabalhos Acadêmicos: monografias, dissertações e teses**. 7. ed. Recife: INSAF, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, M. Auxiliadora. (Orgs.). **O livro Didático de Português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, 160 p.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes, 1987.

ECO, H. **O Leitor-modelo**. In: Lector in Fabula. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **Em busca da língua perfeita na cultura européia**. São Paulo: Edusc, 2002.

ECO, H; CARRIÉRE, Jean Claude. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Recorde 2010.

FARIAS, Maria da Salete B.; SIKE, Webber. (Org.). **Pesquisas Qualitativas nas ciências Sociais e na educação**: proposta de análise do discurso. João Pessoa: UFPB, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as idéias linguística do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2009, 168 p.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Oficina de texto**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

FRANCO, M. L.P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FRAWLEY, William. **Vygotsky e a ciência cognitiva**: linguagem e integração das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERREIRO, Emília; PALACIO, & M. Gomez. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 1987.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GOODMAN, K.S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: H. Singer; R.B. Rudel.(eds). **Theoretical model and process of reading**, 1976.

_____. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E; M.G. Palácios (eds.). **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Novas Perspectivas, 1987.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do Texto**. São Paulo: Ática, 2001.

INSTITUTO ANTONIO HOUAIS. **Escrevendo pela nova ortografia**: como usar as regras do novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa. 3.ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

JACQUES, F. **L'espace logique de l'interlocution, Dialogiques II**. Paris: PUF, 1985.

JOLIBERT, Josette; SRAÏIK, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KAUFMAN, A.M; RODRIGUEZ, M.H. **Escola, leitura e produções de textos.** Porto Alegre: Artmed,1995.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1985.

_____. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Editoras Pontes, 2000.

_____. **Leitura:** ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Argumentação e Linguagem.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto.2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRISTEVA. Júlia. **História da linguagem.** Lisboa, Portugal: edições 70, 2007.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEITÃO. Selma. Aquisição da escrita argumentativa: um estudo sobre a organização de conteúdos na produção textual. In: SPINILLO, Alina. (Org). **Aquisição da linguagem:** teoria e pesquisa. Recife: UFPE, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: editora 34,1993.

LENCASTRE, Leonor. **Leitura:** a compreensão de textos. Fundação Calouste Guilbenkian, 2003.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura:** um guia para escrever claro. São Paulo: Contexto, 2007.

LIMA, Regina Célia de C.P.(Org.).**Leituras:** múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras: Unifeob, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária:** enunciação, escritor, sociedade. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Linguística de texto: o que é como se faz?** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. Col. Luiz Antonio Marcuschi, 1983.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: **Leitura: teoria e prática**, 1985.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de Ensino de Língua? In: **Revista em Aberto**. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar.1996.

_____. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da.(Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P; MACHADO, A.R (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Um linguista, orientações diversas**. In: DIONISIO, A P; J H; Kazuê ;Monteiro de Barros.(Orgs.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, vol.1e 2.

_____. **Linguística de texto: o que é como se faz?** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. Col. Luiz Antonio Marcuschi, 99 p.

MARTINS, Joel; BICUDO; Maria Aparecida Viggiani. **A Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Centauro, 2005.

MATENCIO. Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MATOS, Junot Cornélio. **Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de Filosofia**.

MATOS, Junot Cornélio; SILVA, Shalimar.M.G.(Orgs.).**Linguagem e educação: diálogos de fronteira**. Recife: FASA, 2008. Recife: FASA, 2009.

MIRANDA, Neusa Salim; Name, M.C (Orgs). **Linguística e Cognição**. MG: UFJF, 2005.

NASCIMENTO, Valdir Flores; et all. **Dicionário de Linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre a educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Loyola, 2003.

NUNES, Teresinha; BUARQUE, L.; BRYANT, P. **Dificuldade na aprendizagem da leitura**: teoria e prática. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5.ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PATRICK, Charaudeau; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise de Discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck. (Orgs.) **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, 192 p.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Jânia M. **O espaço de oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REVISTA ÉPOCA, Rio de Janeiro, 2009, 8 de junho, 2009, 146p. Mensal. Número Especial da **REVISTA ÉPOCA**.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, Pedro. M. S. **Avaliação pelos participantes em entrevistas de investigação**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura na universidade: Um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. In: WITTER, Geraldina P. **Leitura e Psicologia**. Campinas. SP: Alínea, 2004.

_____. **Leitura entre universitários**: diagnóstico e remediação. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 1998.

SCHAFF, Adam. **Introducción a la semántica**. México: Fondo de cultura económica, 1992.

SÁNCHEZ, Emilio. Estratégias de intervenção nos problemas de leitura. In: COLL, César, PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: ARTMED, 1996, vol. III.

SILVA, Elisabeth Ramos da (Org.). **Texto e Ensino**. Taubaté, São Paulo: Editora e Livraria, Universitária, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMITH, F. **Psycholinguistic and reading**. NewYork: Holt,Rinehart and Winston, 1973.

_____. **Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

_____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura significativa**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. 3. ed. São Paulo: Ática,1992.

TESSARO, Nilza Sanches. Leitura na vida de universitários: estudo comparativo entre Instituições de Ensino Superior. In: WITTER, Geraldina P. **Leitura e Psicologia**. Campinas : Alínea, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAL, Maria das Graças Costa. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VAN DIJK, T.A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VOGT, C. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Hucitec,1980.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WITTER, Geraldina P. (Orgs.) Leitura & Universidade. In: Witter (Org). **Psicologia: leitura e universidade**. Campinas: Alínea, 1997.

_____. **Leitura: textos e pesquisa**. Campinas: Alínea, 1999.

_____. **Leitura e Psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da.(Orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 3

NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES – CURSO DE LETRAS (PRODUÇÕES ESCRITAS).

NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES – CURSO DE LETRAS (PRODUÇÕES ESCRITAS)²⁶.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A1 O primeiro momento essa história me lembra um fato que ocorreu em minha vida. Há, exatamente cinco anos e três meses, minha mãe faleceu diagnosticada com aneurisma cerebral. É difícil lembrar, pois apesar dos anos, parece muito recente. De certa forma, eu encontrei semelhanças entre minha história e a história trágica desta mulher. A perda de alguém próximo e a desintegração da família são duas etapas de um processo doloroso que ocorreu na vida de Mônica e, respectivamente, em minha vida.

Mas como ela mesma disse em sua entrevista à Época: “Preciso de força em Deus para enfrentar o que estou passando”. a fé é algo concreto que se pode apegar para prosseguir a vida cotidiana.

Um filme a que se pode relacionar essa história de perdas é o filme UNITED – VOO 93, que mostra o trajeto do avião que caiu no Arizona no dia 11 de setembro nos EUA.

O filme mostra os momentos em que os passageiros entram em contato com seus familiares – um momento comovente – e transmitem todo o desespero em um momento aterrorizante, onde todos eles sabem que não sobreviverão.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A2 Essa história se relaciona com uma outra vivida em uma família que morava próxima à Barragem de Algodões, no interior do Piauí. Essa família perdeu 58 pessoas e isso causou uma grande tristeza não só na família, como também comoveu todos que assistiram à essa tragédia.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A3 Um filme que assisti foi de um garoto perder os pais em uma mesma noite e ele, depois de algumas semanas perde o tio-padrinho.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A4 Outra história que teria uma relação, seria a de dona Maria que perdeu dois filhos em um mesmo ano, João e Pedro. João foi encontrado morto em uma rua depois de se envolver em uma briga e Pedro morreu afogado depois de sair com amigos para se divertir num final de semana. Esse fato assim como a entrevista feita a Mônica mostra a dor que fica ao perdermos alguém muito próximo de nós e mesmo que não podemos ter essas pessoas em presença, resta lembranças maravilhosas que nunca se apagaram.

²⁶ A grafia das narrativas obedeceu à escrita original dos acadêmicos.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A5 Assim, como Mônica perdeu duas pessoas importantes em sua vida, o trágico rompimento da barragem Algodões, acontecimento recente na cidade de Cocal, deixou pessoas sozinhas no mundo, ou seja, mães que perderam marido e filhos.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto

A6 Acho que qualquer perda causada por queda de avião, nos faz lembrar dos acontecimentos que ocorreu com o voo da Gol ou da TAM que ainda são recentes. Isso tem uma relação muito grande com a agonia da perda, da dor e sofrimento.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A7 Essa história tem muita semelhança com um acidente de um avião da empresa Gol que caiu na Amazônia.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A8 A história relacionada com essa é de uma amiga minha que perdeu, a tia, a prima e sobrinha num acidente depois de ter tido perdido avó um mês atrás. Para ela essa história é a pior, ou seja, é um pesadelo na vida dela. Porque até hoje quando acontece em qualquer parte do mundo, ou alguém ela fica desesperada. Chorando.

Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A9 A história a qual o texto se refere para mim foi uma tragédia. Ao ouvir as notícias fiquei muito triste porque pensei na dor das famílias que perderam seus entes queridos e me coloquei no lugar dessas pessoas e acredito que não senti nem um terço da dor que essas pessoas sentiram.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A10 A matéria tem uma relação com o filme a menina de ouro.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A11 Essa história é vista no filme Spiderman (Homem Aranha), em que o fotógrafo jornalístico busca por informações em que o mesmo vivencia, para ele é uma situação difícil viver as duas faces, e manter-se omissivo, e no dia seguinte postar suas fotografias no jornal da cidade.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto

A12 No momento não me recordo.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto

A13 Relação com alguém: conheço uma pessoa que significa muito para mim e que passou por algo bem parecido. Essa pessoa perdeu a mãe vítima de infarto e sofreu muito, já que pra ele a mãe era amiga, companheira e conselheira. Passado cinco meses, essa mesma pessoa perdeu o irmão mais velho e tudo veio à tona, as lembranças da mãe misturaram-se a dor da perda do irmão num acidente de trânsito. Eu vi de perto seu desespero e tentei ajudá-lo.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A14 Eu sou do cajueiro da praia, uma cidadezinha no litoral, quando eu era criança aconteceu um fato que me marcou muito, em uma família como a de Mônica eram 3 filhos a esposa e o marido, esse homem morreu, eu não lembro exatamente do que, o trágico é que exatamente 7 dias após seu enterro a menina mais nova faleceu e ela não estava nem doente, o que falavam é que ela não agüentou de saudade do pai.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto

A15 Naufrago, porém a vítima (Tom Hanks) desse acidente semelhante retorna, após 4 anos, e sofre ao saber que sua esposa casou-se. Fim reflexivo.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A 16 Essa história pode estar relacionado com outros acontecimentos que foram bastante divulgados como o desastre do voo da Com, que também demonstrou este todo efetivo.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A17 Essa história me lembrou da morte do meu primo, recentemente também num acidente, só que de carro. Foi muito triste porque ele ainda era muito jovem. E, exatamente um ano antes, minha tia também havia falecido numa cirurgia perto do coração, então esse acontecimento e essa coincidência vieram logo à memória.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto

A18 A matéria tem uma relação com o filme a menina de ouro.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A19 Não há resposta.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A20 Essa história é vista no filme Spiderman (Homem Aranha), em que o fotógrafo busca por informações em que o mesmo vivencia, para ele é uma situação difícil viver as duas faces, e no dia seguinte postar suas fotografias no jornal da cidade.

ANEXO 4
NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES – CURSO PEDAGOGIA
(PRODUÇÕES ESCRITAS)

NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES – CURSO PEDAGOGIA (PRODUÇÕES ESCRITAS)²⁷.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A21 Essa história não é tão difícil de ocorrer, simplesmente, essa foi uma das histórias que tem um destaque muito grande. Mas essa história ocorre também com várias pessoas.

Ocorreu uma história pouco parecida com os avós de uma amiga primeiro morreu seu avô, e três meses depois morreu sua avó, então como superar essa dor, de ter perdido dois parentes um bem próximo do outro e como buscar explicações, sendo que estes eram casados.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A22 Tenho um vizinho que era casado com uma senhora muito simpática, que adorava sua família, eles tinham 3 filhos já adultos, sendo que apenas 1 morava com eles.

Essa senhora estava bem de saúde quando decidiu fazer uma cirurgia, de alguma coisa relacionada com os rins. Logo no início da cirurgia ela sofreu uma hemorragia interna e faleceu, quando a família estava preparando o velório dela, o filho que morava com ela foi avisar o um dos irmãos que era casado, ao chegar à casa dele e abrir a porta encontrou o corpo de seu irmão morto no chão, ele tinha sido assassinado pela própria esposa que fugiu. Então a família que já estava sofrendo teve que preparar 2 velórios para um mesmo dia. A relação dessa história real com o do texto que também é real é que ambas a família sofreram as perdas de dois entes queridos em um curto espaço de tempo.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A23 Essa tragédia que aconteceu com esse avião se relaciona com as enchentes do Nordeste, em que famílias foram abaladas, que perderam também seus parentes de uma forma desastrosa. Para uma mãe perder um filho representa uma dor muito grande que fica na lembrança. As duas situações tiveram a mesma repercussão na sociedade, ambas representam perdas.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

²⁷ A grafia das narrativas obedeceu à escrita original dos acadêmicos.

A24 Várias tragédias ocorridas ultimamente são semelhantes, um exemplo dessas, são enchentes ocorridas no Nordeste brasileiro, onde muitas pessoas também perderam parentes, mas há um porém, essas famílias não perderam somente familiares, mas casas, tudo que haviam construído estavam ao chão, ou seja, hoje muitos não tem moradia e nem família para socorrer do desespero o que diferencia da história comentada no texto.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto

A25 Essa história se assemelha muito com uma situação ocorrido com um amigo meu, que perdeu os pais e o filho em um acidente de carro no interior do Piauí.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto

A26 Essa história para mim, me levou a lembrar, com muita tristeza de uma história que aconteceu em minha família, que foi a morte do meu primo em 9 de março de 2007, ele era um rapaz novo tinha apenas 23 anos, estava casado a um ano, era um rapaz muito querido por todos, para mim ele era quase como um irmão, a morte dele foi um caso que abalou toda a cidade. E até hoje, a falta dele dói muito, em todos, mais as lembranças boas que tivemos com ele, é o que faz a gente ficou mais ou menos conformado, por que ele foi morto de maneira muito brutal, a morte dele é algo que nos faz pensar sobre a grande violência que acontece hoje em todo mundo, e que nesses casos que mais sofre são as pessoas que nada tem a ver, pessoas inocentes que pagam pelo que não fizeram.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A27 Essa história faz recordar as tragédias que todos os dias estamos sujeitos a passar. Essa é mas uma de tantas já vividas, posso relacionar com um fator recente numa família de conhecidos no qual há um ano eles perderam um tio de infarto. Para os três jovens ele era o pai, e o choque os levou a uma tristeza, pois em um momento estavam conversando como tio e em pouco tempo estavam velando o corpo. Um ano depois perderam um primo que também morava com eles e era criado como irmão, da forma mais injusta foi morto com quatro tiros a queima roupa. A família é extremamente religiosa, católicos praticantes que visivelmente nada as abalaria, mas nesse momento palavra nenhuma trouxe consolo, apenas o tempo poderá contribuir para confortar esses corações a qual as lembranças sempre foram parte de suas vidas.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A28 Quando comecei a ler o texto e percebi que se tratava do acidente da Air France e retratava o retrato da dor da perda de uma pessoa querida, consegui relacionar essa história a uma vivida por mim e meu pai quando perdemos uma pessoa especial que foi minha vó paterna, a causa da morte não foi por acidente, mas a relação foi levada a partir do relato do psicanalista sobre o significado da dor da

perda, pois para o meu pai foi muito difícil e isso foi de suma importância para utilizar algumas frases e até uma forma de confortar pessoas que perdem seus entes queridos. Então o texto pode relacionado tanto a questão da perda da minha avó, como o conforto que tive que dar ao meu pai.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A29 Uma outra história que é parecida e tem relação, é a história do rapaz Jean Charles de Menezes, ele era o orgulho da família, buscava com todo mundo um futuro promissor e feliz, foi morto quando entrava em um trem na Inglaterra, país onde morava a alguns anos, ele foi confundido com terrorista, a própria polícia assassinou-o ali mesmo, ele não teve como se defender naquela hora. Sua família ainda sofre e muito por sua perda, ela não vai esquecê-lo.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

30 Ao ler a história e perceber do que realmente se tratava, lembrei de uma história que ocorreu em minha família na cerca de 10 anos. Possuo uma irmã adotiva, (filha biológica de um tio-irmão de minha mãe).

Aos 12 anos de idade minha mãe assumiu a maternidade de minha irmã, qual assistiu carinho, atenção e educação em todo seu desenvolvimento até a idade adulta.

Minha irmã casou-se com 20 de idade, no momento já grávida; passou três meses casada e seu marido veio a falecer em um acidente de moto, na época minha irmã estava grávida de 3 meses. O choque da notícia abalou bastante emocionalmente não só minha irmã, mas toda a família; a pesar da triste notícia, minha irmã depositava grandes expectativas para reviver o amor de seu marido em seu filho, porém por negligência médico.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A31 Expressa a força que devemos ter ao nos depararmos com situações parecidas, e que quando nos policiarmos, se vermo-nos em meio ao desespero, por uma coisa mais simples, lembremo-nos que devemos ser fortes e que existem pessoas que já passaram por situações mais trágicas e estão aí; conseguiram superar e também, devemos o fazê-lo.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto

A32 É muito similar a história da minha tia que perdeu o pai com uma parada cardíaca e depois de um ano e meio perdeu a filha que lutava contra o câncer durante dois longos anos.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A33 Relacionei na parte em que a repórter diz que é difícil o seu papel, de ter que entrevistar pessoas que tem seus entes queridos falecidos. Viu mais ou menos algo parecia mas com o papel

invertido. Perdi meu tio num acidente trágico e soube por telefone e eu que tive que avisar aos demais, e repetir a história por várias vezes foi algo muito difícil.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto

A34 Posso relacionar essa história com uma pessoa bem próximo de mim, uma das que mais amo e mais me importo que é minha mãe. Apesar de ele significar muito para mim, nossa relação é muito difícil o que acarreta muitas divergências e consequentemente conflitos; tenho medo de perdê-la e não poder demonstrar em seus últimos suspiros que a amo, porque muita das vezes nos separamos da presença uma da outra com brigas.

Mas enfim, relaciono principalmente com ela devido as situações acima citados e a significação que fiz do texto lido.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A35 Primando pelo lado da reflexão dizia que a morte não escolhe a quem sendo ele rico ou pobre, trabalhador ou bandido, que para nos deparar com uma situação parecida com a da história é preciso só estarmos vivo. Queria que o maior significado da história e exatamente a reflexão sobre nossa atitude e ações, valorizando sempre quem nos ama, dizendo sempre o quanto eles são importantes para nos, pois o amanhã não pertence a nós.

Esta história se parece muito com uma situação que minha só viveu, pois a mesma perdeu o marido e um filho em um acidente de trânsito, sendo que a mesma estava grávida de meses quando o episódio aconteceu, passando ela por uma situação difícil que graças a Deus ela se superou e se ergueu e ela diz que não há um mal que não traga um bem, pois ela vivia uma relação difícil e de muito sofrimento e este acabou quando mais vê se for ela só lamenta pelo seu filho e pede perdão a Deus por pensar assim.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto

A36 Acerca da história me faz recordar um filme denominado A OUTRA FACE, onde o protagonista perdeu seu filho de forma trágica.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A37 Existia em Minas Gerais uma família que teve a infeliz oportunidade de vivenciar este fato. O acontecido ocorreu na cidade Guarda-Mor, onde uma moça de 17 anos chamada Lélia e que namorava um rapaz de 17 anos também. Um dia tiveram uma discussão e terminaram o namoro. Ele inconformado com o término prometeu se vingar.

Um dia véspera de festa do peão, ele a procurou onde esta estava com uma amiga. Ele disse que sua mãe havia pedido que ele a buscasse e a levasse para casa. Ela já havia esquecido da promessa de vingança e aceitou. Quando chegaram no sinal ele tomou outra direção e pegou a estrada que saía

da cidade andou por 5km, parou, tirou do porta-luvas uma meia e a enforcou, logo em seguida pegou uma vasilha com o veneno que ele mesmo havia preparado e bebeu.

Sua amiga foi até sua casa para buscá-la para a festa, e chegando lá sua mãe disse que ela não havia aparecido. Então preocupada sua mãe chamou a polícia e foram procurá-la mas, só a encontraram, no outro dia de manhã onde o carro dele, estava próximo ao sítio do pai dele. Viram os dois mortos dentro do carro. Este acontecimento foi como uma bomba na cidade, pois as famílias envolvidas eram de grande status.

O pai da moça ficou transtornado pois não tinha muitos dias havia também perdido sua mãe em um acidente de carro. Gostaria de fazer um alerta as mocinhas, pois arrumam namorados e estes podem amá-las e quando não dá certo, muitos podem se vingar tirando suas vidas.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A38 Que é muito triste perder pessoas queridas sejam elas ou não da nossa família, pode ser até um amigo, mas o abalo é muito grande. Nós seres humanos nunca vamos nos acostumar com a idéia da morte nem aceitá-la.

Na cidade de Teresina – Piauí: Lucilene uma menina de apenas, 10 anos de idade, vai para o clube na companhia dos seus tios. Chegando lá a mesma vai tomar banho de piscina sozinha sem a presença de um adulto por perto.

Um dos seus tios sentiu a sua falta e foi a sua procura, e não encontrou morta por afogamento.

A sua mãe tinha perdido seu filho do meio fazia seis meses num acidente de motocicleta. Não tinha se recuperado da tragédia já passou por outra.

Apesar da vida não ser feita só de alegria, mas também, de perdas não devemos deixar de aproveitá-las de maneira correta.

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto

A39 Essa história me chamou muita atenção, não foi a mesma história mais é parecida. Simplesmente essa foi uma das histórias que tem um destaque muito grande. Trata de um rapaz que perdeu o primo no acidente o irmão que morreu, de moto, com um ano depois perdeu numa morte que até que até hoje é um mistério. E está baseada somente em fatos. Logo depois perdeu a mãe, vítima de um ataque cardíaco. Agora mora sozinho “(e Deus)”. Com muita dificuldade de superar a perda. E em quase todos os momentos fala das perdas que teve em sua família. Sei que não é fácil, mais com muita força de vontade, consegue superar e voltar a viver. Agora só vai ficar a lembrança dos momentos bons que viveram juntos.

“As pessoas que amamos podem até morrer, mais sempre existirá uma vaguinha nos nossos corações para que essas pessoas vivam eternamente em nossos corações.”

Obrigado!!!

Pesquisadora: Faça uma relação dessa história com alguém ou um filme já visto.

A40 Essa matéria é muito parecida com o caso que ocorreu em Teresina, foi um seqüestro de uma estudante de medicina que foi morta pelos bandidos, uma situação bastante triste para a família e na missa de um mês o avô materno da estudante faleceu, ou seja, a família viveu duas tragédias em um curto prazo de tempo.

ANEXO 5

QUADRO 13: CURSO DE LETRAS – mostra as categorias: conhecimento prévio; freq. do dicionário; categorias do contexto: Compreensão – cultural; situacional; instrumental; verbal e pessoal.

ALUNO	CONH. PRÉVIO	FREQ. DO DICIONÁRIO /Importância	COMPREENSÃO C.Cult. C.Sit. C.Inst. C.Verb. C.Pess.(C. do Contexto).
(P1A1)	Conh. prévio da revista Época.	Com bastante frequência: mediador de contextos conhecido e contexto diferente que tenha relação com o assunto.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P2A2)	Conh.prévio do tema(Mídia)	Não há registro.	Contexto Cult C.Inst. C.Sit. C.Verb . C.Pess.
(P3A3)	Levantamento. de hipóteses sobre o título	Não há registro.	Cont.Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P4A4)	Conh.prévio do tema (Mídia)	Não há registro.	Contexto Cult. C.Inst. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P5A5)	levantam. de hipóteses sobre o título	Com bastante frequência:significado da palavra muda com o contexto.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P6A6)	Conh. prévio da revista (Mídia)	Eventualmente:(ler,relér o próprio texto). A leitura em geral ajuda.	Contexto Cult. C.Inst. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P7A7)	Conh. prévio do tema.(Mídia)	Eventualmente: fundamental para compreensão do texto.	Contexto Cult C.Inst. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P8A8)	Conh. prévio da revista e seu conteúdo	Não há registro.	Contexto Cult. C.Verb. C.Pess.
(P9A9)	Conh. prévio do tema (mídia)	Usa o dicionário . em função de textos literários- usa a estratégia do contexto do texto.	Contexto Cult. C.Inst. C.Inst. C.Sit. (E)

(P10A10)	Conh. prévio da revista e seu conteúdo	Não há registro.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P11A11)	Conh. prévio do tema e o levantamento de hipóteses	Não usa o dicionário. Usa a técnica da inferência, compreender o significado dentro do contexto.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. ;C.Pess.
(P12A12)	Conh. prévio do tema.(Mídia)	Eventualmente:a maior importância; enriquecer o vocabulário,através do significado correto das palavras usadas no dia-a-dia.	Contexto Cult. C.Inst. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P13A13)	Conhecimento. prévio do tema.	Frequentemente: p/leituras de textos didáticos e técnicos	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P14A14)	Outros.	Não há registro.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(.P15A15)	Conhecimento. prévio da revista e seu conteúdo (Mídia)	Frequentemente:importante,essencialmente, útil. P/texto Técnicos, filosóficos e jurídicos. O dicionário, disse: "não é o" pai dos burros", mas, daqueles que procuram ampliar o conhecimento.	Contexto Cult. C.Inst. C.Sit. (E) C.Verb C.Pess.
(P16A16)	Conh. prévio do tema ou levantamento de hipótese sobre o título	Não há registro.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P17A17)	Conh. prévio da revista e seu conteúdo	Frequentemente / Tirar dúvida do significado; e apropriar ao contexto de uso.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P18A18)	Conh. Prévio do tema e seu conteúdo	Com muita Frequência. Usa o dicionário para textos complicados e os de Literatura.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P19A19)	Conh. prévio da revista e seu conteúdo. (Tragédia Nacional)	Eventualmente: formação do significado das palavras, mas indica a leitura nesse caso e principalmente na Universidade.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P20A20)	Conhecimento prévio do tema e o levantamento de hipóteses .	Eventualmente: a frase e adequa a palavra ao contexto.	Contexto Cult. C.Inst. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.

Fonte: Dados da Pesquisa.

ANEXO 6

QUADRO 14 – CURSO DE PEDAGOGIA - mostra as categorias: conhecimento prévio; freq. do dicionário; categorias do contexto: compreensão - cultural; situacional; instrumental; verbal e pessoal.

ALUNO	CONH.PRÉVIO ALUNO	FREQ. DO DICIONÁRIO / IMPORTÂNCIA	COMPREENSÃO
			C.Cult.C.Sit.C.Inst,C. Verb. C.Pess. (Categorias do Contexto)
(P21A21)	Conhecimento prévio do Tema	Concordo para solucionar uma dúvida.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P22A22)	Conhecimento prévio do texto, a idéia relevante	Com bastante frequência/.Segurança na comunicação por saber com mias certeza o significado das palavras. significado muda com o contexto.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
P23A23)	Conhecimento prévio da revista e conh.do tema	utiliza com frequência	Contexto Cult C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P24A24)	Conhecimento prévio da revista e seu conteúdo	fazer trabalho acadêmico dentro do contexto acadêmico.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P25A25)	Conhecimento prévio do tema	Usa o Dicionário. com muita frequência: todos os dias .	Contexto Cult C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P26A26)	levantamento de h. sobre o título.(Texto)	Não há registro.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P27A27)	Conh. Prévio do Tema(Midia)	Não há registro.	Contexto Cult. C.Inst. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P28A28)	Conh.Prévio da Revista e seu conteúdo	Não há registro.	Contexto Cult C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P29A29)	Conh. Prévio do Tema (Contexto da história das partes para o todo)	Algumas vezes. no contexto da palavra.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.

(P30A30)	Levantamento de h. sobre o título.	Não há registro.	Contexto Cult C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P31A31)	Conh.Prévio do Tema(mídia)	Usa o Dicionário. regularmente/m.impo rtante	Contexto Cult C.Inst. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P32A32)	Conh.Prévio da Revista do Tema e seu conteúdo.	Usa o Dicionário; regularmente/Fala melhor/não tem dificuldade de abordagem.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P33A33)-	levantamento de hipótese sobre o título.(Texto)	Não há registro.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P34A34)	Conh.Prévio do Tema	Usa o Dicionário; regularmente/m.impo rtante na leitura de textos acadêmicos.	Contexto Cult C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P35A35)	Conh.Prévio do Tema(Assoc.com história de família)	Com bastante frequência. Só o Dicionário, pode ajudá-la.	Contexto Cult. Contexto pessoal C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P36A36)	Conh.Prévio do Tema (midia)	Não há registro.	Contexto Cult C.Inst. C.Sit. (E)
(P37A37)	Conh.Prévio do Tema	Não usa o Dicionário; raramente	Contexto Cult C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P38A38)	Conh.Prévio da Revista e seu Conteúdo	Não usa o Dicionário; raramente	Contexto Cult C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P39A39)	Conh. Prévio do Tema	Não há registro.	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.
(P40A40)	Conh.Prévio da revista e do Tema.	Não usa o Dicionário; Raramente	Contexto Cult. C.Sit. (E) C.Verb. C.Pess.

Fonte: Dados da Pesquisa.

ANEXO 7