



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

CLAUDIMIR RIBEIRO

**ESTUDO DA COMPREENSÃO LEITORA DE FUTUROS PROFESSORES: ANÁLISE DE
RESUMOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NO PROJETO
OBEDUC “LER & EDUCAR”**

CHAPECÓ

2016

CLAUDIMIR RIBEIRO

**ESTUDO DA COMPREENSÃO LEITORA DE FUTUROS PROFESSORES: ANÁLISE DE
RESUMOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NO PROJETO
OBEDUC “LER & EDUCAR”**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-graduação
em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da
Fronteira Sul - UFFS como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cláudia Finger-Kratochvil

**CHAPECÓ
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413 D

CEP: 89802-210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália

Chapecó – SC

Brasil

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Ribeiro, Claudimir

ESTUDO DA COMPREENSÃO LEITORA DE FUTUROS PROFESSORES:
ANÁLISE DE RESUMOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DE
GRADUAÇÃO NO PROJETO OBEDUC "LER & EDUCAR"/ Claudimir
Ribeiro. -- 2016.

251 f.

Orientadora: Cláudia Finger-Kratochvil.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos (PPGEL), Chapecó, SC, 2016.

1. Leitura. 2. Modelo de Compreensão. 3. Resumo. 4.
Macrorregras. I. Finger-Kratochvil, Cláudia, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CLAUDIMIR RIBEIRO

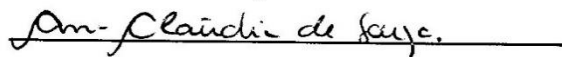
ESTUDO DA COMPREENSÃO LEITORA DE FUTUROS PROFESSORES: ANÁLISE DE
RESUMOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NO PROJETO
OBEDUC “LER & EDUCAR”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal da Fronteira Sul, para obtenção do título de Mestre em Estudos
Linguísticos, defendida perante Banca Examinadora em 26/02/2016.

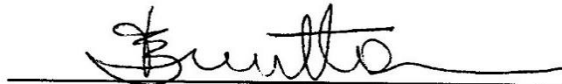
BANCA EXAMINADORA:



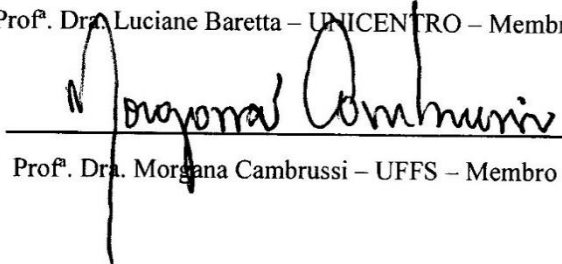
Profª. Dra. Cláudia Finger-Kratochvil – UFFS - Orientador



Profª. Dra. Ana Claudia de Souza – UFSC – Membro



Profª. Dra. Luciane Baretta – UNICENTRO – Membro



Profª. Dra. Morgana Cambrussi – UFFS – Membro

Chapecó/SC, 2016

AGRADECIMENTOS

A minha família, que tem sido meu porto seguro desde a época em que eu decidi abraçar a docência. Em especial, minha esposa Jussara e minha filha Nicole, por terem me encorajado a entrar no mestrado, pelo amor, carinho e compreensão frente as minhas ausências.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, pela oportunidade de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A minha orientadora, mentora intelectual de longa data, professora Cláudia Finger-Kratochvil. Obrigado por ter confiado no meu trabalho e ter me guiado por mais esta etapa. Obrigado pelas aulas divertidas e produtivas, pela companhia sempre prazerosa, pela paciência e compreensão.

Às professoras Ana Claudia, Morgana e Luciane. Os apontamentos e contribuições durante a banca de defesa permitiram tornar o trabalho mais maduro e coeso.

Às avaliadoras, Marga e Eudes, pelo trabalho árduo, voluntário e solidário.

Aos participantes da pesquisa, obrigado pela parceria e colaboração.

À segunda família que ganhei, durante o período de mestrado. Jake, Karina, Cíntia, Beti e Rejane, obrigado pelo apoio, convivência e amizade.

RESUMO

No Brasil, o tema em torno da leitura e compreensão tem ganhado relevância nos últimos anos, sobretudo porque as avaliações nacionais (SAEB/Prova Brasil e o INAF) e internacionais (PISA) têm revelado o baixo rendimento por parte dos estudantes brasileiros. Em geral, os dados mostram que a competência leitora da maioria dos estudantes avaliados não vai além da capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares. Esses dados levam a questionar muitas das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola e denominadas de “atividades de leitura”, mas que na verdade, não proporcionam elementos palpáveis para verificar o grau de entendimento do leitor frente ao material lido. A partir dessa preocupação, o presente estudo lançou um olhar para as atividades de sumarização, prática pedagógica comum tanto na escola quanto no ambiente acadêmico. Considerando essa realidade, a presente pesquisa busca avaliar o nível de compreensão leitora de estudantes de graduação de dois cursos de licenciatura, expressa por meio de resumos produzidos durante a participação do projeto OBEDUC “Ler & Educar”, com objetivo de contribuir com a formação dos futuros professores, relacionando aspectos que podem influenciar no desempenho desses sujeitos como leitores e apontando as habilidades em leitura que eles demonstram utilizar (ou não) nas atividades de sumarização. O suporte teórico para a análise é o modelo de compreensão denominado, *construction-integration (CI) model* (KINTSCH,1998; KINTSCH; VAN DIJK,1978) que fornece uma explicação ampla de como o conhecimento é usado na compreensão e dos processos mentais implicados no processamento da leitura, além de contemplar em suas formulações as atividades de sumarização como forma de avaliar a capacidade de compreensão leitora. Com base nos pressupostos do modelo, acessamos a macroestrutura dos textos-fonte, alvo dos resumos, determinamos as ideias principais e as comparamos com as resgatadas nos resumos dos graduandos. No intuito de explicarmos a performance dos participantes, relacionamos seu desempenho com fatores como o conhecimento prévio sobre a temática dos textos resumidos e o uso das macrorregras. Para apontar as habilidades leitoras relacionamos o desempenho dos participantes com os domínios “Localização e Recuperação da Informação” e “Integração e Interpretação” apresentados na escala de proficiência PISA 2012. Os resultados demonstram que as atividades de formação continuada do projeto OBEDUC “Ler & Educar”, que envolvem a sumarização, influenciam no conhecimento prévio e melhoram a compreensão leitora dos graduandos. Contudo, há evidências de que o desempenho dos participantes também é influenciado por variáveis (condições de produção dos resumos) não controladas pela pesquisa. Os graduandos utilizam a macrorregra de apagamento/seleção para perceber aspectos inerentes à ideia principal e, a partir disso, selecionam e recuperam (por meio de diferentes construções) informações mais proeminentes da superfície textual. Contudo, à medida que a quantidade de informação aumenta e diminui a presença de sentenças tópicas, cabendo ao leitor inferi-las e criá-las, demonstram dificuldades de determinar os aspectos inerentes à ideia principal e, por conseguinte, falham em utilizar a macrorregra de generalização e de construção/integração. Em relação aos textos sumarizados, a maioria dos participantes da pesquisa demonstra fragilidades no uso de habilidades leitoras situadas a partir do Nível 4 da escala de proficiência do PISA 2012.

Palavras-chave: Leitura; Modelo de Compreensão; Resumo; Macrorregras.

ABSTRACT

In Brazil, the theme concerning reading and understanding has gained importance in recent years, especially since the national assessments (SAEB/Prova Brasil and INAF) and the international ones (PISA) have revealed the low performance of Brazilian students. In general, data has shown that the reading competence of most students assessed does not go beyond the ability to find explicit information in short and familiar texts. Such data lead us to question many of the practices developed by schools and known as "reading activities", which, actually, do not provide reasonable elements to verify the degree of understanding by the reader in face of the material to be read. From this concern, this study tried to shed some light on the activities of summarization, common pedagogical practice, both at school and in the academic environment. Given the scenario described, this study aims to assess the level of reading comprehension by graduate students from undergraduate courses, expressed through summaries produced during their participation in the project OBEDUC "Ler & Educar", aiming at contributing to the training of future teachers, relating features that might influence the performance of the subjects as readers and pointing the reading skills they demonstrate to use (or not) in the summarization activities. Theoretical foundation for this analysis is the comprehension model named *construction-integration (CI) model* (KINTSCH,1998; KINTSCH; VAN DIJK,1978) which provides wide explanation of how knowledge is used in comprehension and mental processes involved in the processing of reading, and contemplate in their summarization activities as a way to assess the ability of reading comprehension. Based on the presuppositions within the model, we have accessed the macro-structure of the basis texts, target of the summarization activities, determined the main ideas and compared them to the ones evoked in the summarizations by the undergrad students. In order to explain the performance of participants, we have related their performance to factors such as the previous knowledge about the theme inside the texts summarized and the use of macro-rules. As to pointing the reading skills we have related the performance by the participants to the domains "Location and Retrieval" and "Integration and Interpretation" presented by PISA 2012 proficiency index. The results demonstrate that the continuing education activities by the project OBEDUC "Ler & Educar", which involve summarization, influence the previous knowledge and improve the reading comprehension by the undergrad students. However, there is evidence that the performance is also influenced by variables (summarization production conditions), which are not controlled by the survey. Undergrad students use the macro-rule of erasure/selection to perceive inherent aspects to the main idea and, thus, and evoke (through different structures) the most prominent pieces of information from the text surface. However, as the amount of information increases and the presence of topic sentences decreases, being the task for the reader to infer them and to create them, they demonstrate difficulties to determine the inherent aspects to the main idea, and, thus, they fail to use generalization and construction/integration. As for the summarized texts, most of the participants of the survey demonstrate fragilities using the reading skills from level 4 within PISA 2012 proficiency index.

Keywords: Reading; Comprehension Model; Summarization; Macro-rules.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sumário do livro.....	54
Figura 2	Sumário do livro.....	55
Figura 3	Escala de proficiência apresenta no Relatório Nacional PISA 2012.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Informações sobre o participante 01.....	52
Quadro 2	Informações sobre o participante 02.....	52
Quadro 3	Informações sobre o participante 03.....	53
Quadro 4	Informações sobre o participante 04.....	53
Quadro 5	Resumos enviados ao banco de dados.....	55
Quadro 6	Conteúdo temático de cada capítulo.....	61
Quadro 7	Ideias selecionadas para análise do uso das macorregas.....	64
Quadro 8	Resultados gerais do desempenho dos participantes em cada capítulo.....	75
Quadro 9	Desempenho dos participantes nas seções que compõem o Capítulo 01.....	81
Quadro 10	Desempenho dos participantes nas seções que compõem o Capítulo 02.....	82
Quadro 11	Desempenho dos participantes nas seções que compõem o Capítulo 03.....	84
Quadro 12	Relação de continuidade temática entre as subseções dos Capítulos 02 e 03 e desempenho dos participantes.....	84
Quadro 13	Desempenho dos participantes nas seções que compõem o Capítulo 04.....	87
Quadro 14	Desempenho dos participantes nas três seções em que o tema “Avaliação da leitura” aparece.....	90
Quadro 15	Presença nos encontros/seminários e capítulos discutidos.....	92
Quadro 16	Data que os resumos foram enviados ao banco de dados.....	94
Quadro 17	Valor atribuído às ideias selecionadas dentro da escala do PISA 2012.....	133

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

INAF – Indicador do Alfabetismo Funcional

PISA – Programa Internacional de Avaliação do Estudante

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Part. – Participante

Parts. - Participantes

R – Recupera

RP – Recupera Parcialmente

NR- Não Recupera

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A AVALIAÇÃO EM LEITURA.....	17
2.1	POR QUE ESTUDAR A COMPREENSÃO LEITORA?.....	19
2.2	MAS AFINAL, O QUE É COMPREENSÃO?.....	21
2.2.1	Aspectos teóricos do modelo de compreensão.....	22
2.2.1.1	A microestrutura textual.....	23
2.2.1.2	A macroestrutura textual.....	24
2.2.1.3	A base textual.....	26
2.2.1.4	O modelo situacional.....	27
2.3	FATORES QUE CONDICIONAM A INTEGRAÇÃO ENTRE BASE TEXTUAL E MODELO SITUACIONAL.....	29
2.3.1	O conhecimento prévio.....	29
2.3.1.1	O conhecimento sobre as estruturas esquemáticas ou superestruturas.....	32
2.3.1.2	Inferências.....	34
2.3.2	O objetivo da leitura.....	37
2.4	AS MACRORREGRAS.....	38
2.5	AS ATIVIDADES DE SUMARIZAÇÃO NA PARTICIPAÇÃO SOCIAL.....	43
2.5.1	A pesquisa com resumos.....	45
3	METODOLOGIA.....	50
3.1	O PROJETO OBEDUC “LER & EDUCAR”: O CONTEXTO DA PESQUISA.....	50
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	51
3.3	O <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.....	53
3.4	ANÁLISE DOS RESUMOS.....	56
3.4.1	A macroestrutura dos textos-fonte.....	57
3.4.2	Procedimentos de análise comparativa e quantificação.....	58
3.5	ANÁLISE QUALITATIVA.....	60
3.5.1	O conhecimento sobre as temáticas dos textos.....	60
3.5.2	Uso das macrorregras.....	63
3.5.3	A relação entre o uso das macrorregras e a escala de proficiência do PISA 2012.....	65

3.7	QUESTÃO DE PESQUISA.....	71
3.8	HIPÓTESES.....	71
3.9	OBJETIVO.....	72
3.9.1	Objetivo geral.....	72
3.9.2	Objetivos específicos.....	73
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	74
4.1	ANÁLISE DO DESEMPENHO RELACIONADO AO CONHECIMENTO PRÉVIO.....	74
4.1.1	Desempenho geral dos participantes.....	74
4.1.2	Desempenho específico dos participantes em relação às seções dos Capítulos 02, 03 e 04.....	81
4.1.3	Desempenho dos participantes relacionado às presenças durante os encontros do projeto OBEDUC “Ler & Educar”.....	92
4.1.4	Data de envio dos resumos ao banco de dados do projeto OBEDUC “Ler & Educar”.....	93
4.2	ANÁLISE DO DESEMPENHO RELACIONADO AO USO DAS MACRORREGRAS.....	97
4.2.1	Uso das macrorregas no Capítulo 01.....	97
4.2.2	Uso das macrorregas no Capítulo 02.....	106
4.2.3	Uso das macrorregas no Capítulo 03.....	114
4.2.4	Uso das macrorregas no Capítulo 04.....	121
4.2.5	Análise geral do uso das macrorregas.....	129
4.3	HABILIDADES LEITORAS EXPRESSAS NOS RESUMOS.....	132
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICES.....	145
	APÊNDICE A – Instrução aos avaliadores.....	145
	APÊNDICE B – Resumos produzidos a partir da avaliação dos juízes.....	147
	APÊNDICE C – Gabaritos.....	161
	APÊNDICE D – Painel quantitativo do desempenho.....	207
	APÊNDICE E – Ideias selecionadas do Capítulo 01 e operações mentais implicadas na compreensão.....	212

APÊNDICE F – Ideias selecionadas do Capítulo 02 e operações mentais implicadas na compreensão.....	214
APÊNDICE G – Ideias selecionadas do Capítulo 03 e operações mentais implicadas na compreensão.....	216
APÊNDICE H – Ideias selecionadas do Capítulo 04 e operações mentais implicadas na compreensão.....	218
ANEXOS.....	220
ANEXO A – Resumo Capítulo 01 – Part. 01.....	220
ANEXO B – Resumo Capítulo 02 – Part. 01.....	222
ANEXO C – Resumo Capítulo 03 – Part. 01.....	224
ANEXO D – Resumo Capítulo 04 – Part. 01.....	226
ANEXO E – Resumo Capítulo 05 – Part. 01.....	229
ANEXO F – Resumo Capítulo 01 – Part. 02.....	231
ANEXO G – Resumo Capítulo 02 – Part. 02.....	234
ANEXO H – Resumo Capítulo 03 – Part. 02.....	236
ANEXO I – Resumo Capítulo 01 – Part. 03.....	238
ANEXO J – Resumo Capítulo 02 – Part. 03.....	240
ANEXO K – Resumo Capítulo 03 – Part. 03.....	242
ANEXO L – Resumo Capítulo 04 – Part. 03.....	244
ANEXO M – Resumo Capítulo 01 – Part. 04.....	246
ANEXO N – Resumo Capítulo 02 – Part. 04.....	248
ANEXO O – Resumo Capítulo 04 – Part. 04.....	250

1 INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que, atualmente, um dos principais (senão o principal) desafios relacionados ao contexto da educação é ensinar crianças, adolescentes, jovens ou até adultos a ler com compreensão. Esse desafio cresce à medida que as práticas de letramento¹ de uma sociedade mudam de acordo com a sofisticação dos meios de comunicação e de produção, condicionados por avanços tecnológicos e científicos. Nesse contexto, ler e entender tornam-se habilidades fundamentais para que os indivíduos possam interagir nas diversas instâncias comunicacionais relacionadas às necessidades da vida social e profissional.

No que tange especificamente à realidade educacional brasileira o tema em torno da “Leitura e Compreensão” está contemplado em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - e tem sido alvo da pesquisa e produção científico-acadêmica. Nos últimos anos o Ministério da Educação – MEC também tem lançado programas de incentivo à leitura e é comum ouvir de profissionais ligados à educação, e de outros setores da sociedade, que é necessário “despertar o gosto pela leitura”. Contudo, esses esforços parecem ainda não surtir o efeito desejado.

Os dados da 3ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, promovida pelo Instituto Pró-livro², mostram que o Brasil tem 88,2 milhões de leitores, ou seja, 50% da população – 7,4 milhões a menos do que em 2007, quando 55% dos brasileiros se diziam leitores. De acordo com os dados da pesquisa os principais motivos para não ler são a falta de interesse em primeiro lugar e a falta de tempo em segundo. Os dados também revelam que o livro possui alguns concorrentes já que 85% das pessoas entrevistadas disseram preferir assistir tevê em seu tempo livre e 52% ouvir música ou rádio. A opção pela leitura aparece em sétimo lugar.

Esse desinteresse (que pode ter crescido ainda mais de 2011 até agora já que uma nova pesquisa, que sairia em 2015, ainda não foi divulgada) pode ter alguma relação com o baixo desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações (nacionais e internacionais) utilizadas para verificar a capacidade de compreensão leitora? Avaliações internacionais como o PISA e nacionais como o Saeb/Prova Brasil e o INAF³ têm demonstrado que a competência leitora da

¹ Entendemos as “práticas de letramento” na perspectiva de Magda Soares (2003) que aponta a alfabetização como aquisição da escrita e o letramento como o uso e o desenvolvimento dessa competência em práticas sociais.

² Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/atuacao/25-projetos/pesquisas/405-retratos-da-leitura-no-brasil-3-digital-4095>>

³ No capítulo 02 as três avaliações serão melhor descritas juntamente com resultados mais específicos sobre o desempenho dos estudantes brasileiros nos teste sobre leitura.

maioria dos estudantes brasileiros avaliados não vai além da capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares.

Diante desse cenário pode-se afirmar que para que os alunos leiam e, sobretudo, entendam, são necessárias ações mais palpáveis que vão além do discurso de “despertar o gosto pela leitura”. Como é possível cativar leitores se eles não entendem o que leem? O “gosto” ou “prazer” podem estar relacionados com as habilidades leitoras que os leitores possuem ou não. Segundo Cain (2009) a criança que falha em entender adequadamente o que lê nas atividades escolares não tem motivação para ler em seu tempo livre. Em contrapartida, os leitores proficientes, com bom desempenho em atividades escolares, se sentem motivados a ler também fora desse ambiente e, por conseguinte, conseguem explorar cada vez mais textos complexos e melhorar sua proficiência. Mas de que forma o ensino da leitura tem influenciado no desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora?

No âmbito internacional pesquisadores (ADOLF; PERFETTI; CATTS, 2011; HIRSCH, 2003) já constataram que crianças que parecem ser bons leitores nas séries iniciais começam a apresentar dificuldades a partir do 4º ano do Ensino Fundamental sendo que essas dificuldades vão crescendo à medida que os alunos avançam de nível. Os estudos mostraram que a queda de rendimento está relacionada ao tipo de teste aplicado, já que até o 3º ano as avaliações são essencialmente centradas na habilidade de decodificação e, a partir do 4º, na compreensão. Os pesquisadores concluíram que se os testes de compreensão também fossem aplicados nas séries iniciais os resultados mostrariam os mesmos problemas apontados no 4º ano.

Solé (1998) têm demonstrado que o trabalho com a leitura, em muitos contextos, restringe-se a ler o texto (às vezes de modo silencioso ou em grupo) e responder perguntas (às vezes com respostas pré-estabelecidas pelo manual do professor). A autora afirma que essas perguntas são utilizadas como uma forma de avaliar a compreensão leitora do aluno, mas que não propõem a intervenção no processo de leitura através do diagnóstico das dificuldades e da proposição de atividades posteriores que auxiliem a superá-las.

No que diz respeito à realidade brasileira Marcuschi (2008) afirma que leitura e compreensão são consideradas, em muitos contextos educacionais, como sinônimos de atividades de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia em que compreender significa identificar e extrair determinado conteúdo. O autor ainda salienta que muitos dos exercícios de compreensão utilizados na prática pedagógica não permitem a expansão ou construção de sentidos. Souza (2012) diz que muitas das atividades que a escola propõe estão mascaradas sob o rótulo de leitura, mas que na verdade, não contemplam as especificidades e os objetivos de cada uma das atividades de leitura em

particular. Assim, faz-se necessário olhar para essas práticas pedagógicas com o intuito de perceber em que medida proporcionam aos educadores uma noção confiável daquilo que os leitores realmente compreendem e como compreendem.

A partir dessa preocupação buscamos investigar a produção de resumos, prática comum tanto na escola quanto no ambiente acadêmico. Amparados por estudos (BROWN; DAY, 1983; CASAZZA, 1993; GUALBERTO, 1999; HAMMADOU, 1991; KINTSCH; FRANZKE, 1995; KINTSCH; KINTSCH, 2005; KINTSCH; VAN DIJK, 1978; YAN KE; HOEY, 2014; MACNAMARA; KINTSCH; SONGER; KINTSCH, 1996; TAYLOR, 1984) sobre atividades de sumarização a presente pesquisa buscou avaliar o nível de compreensão leitora de estudantes de graduação de dois cursos de licenciatura, expressa por meio de resumos produzidos durante a participação do projeto OBEDUC “Ler & Educar”, com objetivo de contribuir com a formação dos futuros professores, relacionando aspectos que podem influenciar no desempenho desses sujeitos como leitores e apontando as habilidades em leitura que eles demonstram utilizar (ou não) nas atividades de sumarização.

Na primeira parte deste trabalho estão presentes os aspectos teóricos que embasam a pesquisa. Inicialmente, apresentamos alguns fatores que julgamos importantes para justificar a escolha do tema. Após, discutimos como a compreensão leitora pode ser verificada, dando ênfase ao modelo de compreensão proposto por Kintsch, *construction-integration (CI) model* (1998) e Kintsch e van Dijk (1978), que propõe explicações sobre as operações mentais realizadas durante o processo de leitura e compreensão, incluindo em suas formulações, a atividade de sumarização como forma de avaliar o nível de compreensão. Na sequência, abordamos pesquisas e resultados importantes sobre as atividades de sumarização.

Na terceira seção descrevemos as etapas e procedimentos metodológicos da pesquisa. Em princípio, apresentamos uma descrição geral da constituição e objetivos do projeto OBEDUC “Ler & Educar”, bem como a sua relevância para a presente pesquisa. Após, discorremos sobre os participantes da pesquisa e as razões que determinaram a seleção do *corpus* para a análise. Por fim, mostraremos as categorias de análises (conhecimento sobre a temática dos textos e uso das macrorregras) utilizadas para avaliar o desempenho dos participantes, bem como a escala de proficiência utilizada para apontar as habilidades de leitura em relação aos textos sumarizados, a questão de pesquisa, hipóteses e objetivos.

No capítulo de análise dos dados são apresentados os resultados obtidos a partir das categorias de análise estabelecidas. A análise busca demonstrar quais dos objetivos estabelecidos foram alcançados e se as hipóteses suscitadas foram (ou não) confirmadas. Por

fim, no capítulo de conclusão, são feitas as considerações finais sobre os resultados obtidos, mais uma vez pautadas nos objetivos e hipóteses iniciais.

2 A AVALIAÇÃO EM LEITURA

Gostaríamos de iniciar o capítulo de revisão teórica, abordando brevemente o tema relacionado à avaliação em leitura, principalmente, com o objetivo de situar o âmbito em que nosso estudo está inserido. Assim, a primeira assunção que queremos estabelecer é que mesmo com os avanços nos últimos anos, resultantes das interações entre as diferentes áreas que investigam a leitura, ainda não existem métodos que proporcionem ao pesquisador acesso total às operações cognitivas desencadeadas na mente humana durante o processamento da leitura.

Isso é reafirmado por Leffa (1996, p.66) ao explicitar que “[...] o maior problema na pesquisa da leitura é a dificuldade de acesso aos processos mentais internos que caracterizam a compreensão do texto”. Essa dificuldade de verificar o que acontece dentro da mente do leitor durante a tentativa de ler e compreender um texto faz com que os pesquisadores utilizem métodos e procedimentos que mensuram a compreensão leitora de forma indireta, pois as operações mentais que o leitor realiza são inferidas a partir de suas manifestações externas⁴. Nesse sentido, a literatura sobre a avaliação da leitura apresenta alguns aspectos inerentes às situações de uso desses métodos avaliativos.

O primeiro, diz respeito ao ambiente em que a leitura pode ser estudada. Segundo Davis (1995), a investigação pode ocorrer dentro de um ambiente controlado, como uma sala de aula ou um laboratório, por exemplo. Esse método é denominado de **formal** e tem por objetivo investigar o comportamento do leitor enquanto lê uma passagem ou o produto da ação da leitura (após ler determinada passagem) por meio de testes de leitura que podem incluir resumos, questões de múltipla escolha, protocolos verbais, dentre outros. O autor também destaca o método **informal**, no qual a leitura é investigada fora de um ambiente controlado e tem por objetivo obter uma descrição da percepção pessoal do leitor quanto à leitura por meio de entrevistas, questionários e diários de leitura.

Quanto aos testes de compreensão realizados dentro do método formal, no qual a presente pesquisa se insere, Riley e Lee (1996) fazem uma distinção entre dois tipos de tarefas conhecidas como *discrete-point* e *global mode*. O primeiro tipo refere-se a testes que envolvem partes isoladas ou específicas de informação textual, como no caso das questões de múltipla escolha, de verdadeiro ou falso, de completar lacunas e de respostas à perguntas abertas ou

⁴ Consideramos como “manifestações externas”, provenientes do ato de leitura, tanto as manifestações físicas, como o movimento dos olhos ou as atividades das cordas vocais, quanto as manifestações verbais como a leitura em voz alta ou a produção de resumos. Contudo, não desconsideramos a existência de técnicas de imageamento cerebral que investigam outras manifestações como as cintilações ocorridas nas áreas cerebrais do leitor no momento em que faz a leitura.

fechadas. O segundo, envolve tarefas integrativas, em que diferentes informações se combinam como nas tarefas de recordação e de resumo.

Há ainda outra distinção importante entre os testes de compreensão utilizados dentro do método formal que diz respeito à aplicabilidade das tarefas. Sobre isso, Kintsch e Rawson (2005) agrupam as diversas medidas de desempenho quanto ao modo como proporcionam ao pesquisador a coleta dos dados. As medidas, denominadas **conectadas** ou *on line*, são obtidas enquanto o sujeito está lendo como em testes de resposta acelerada sobre decisão lexical, nomeação, reconhecimento e protocolos verbais. As medidas, denominadas **desconectadas** ou *off line*, são obtidas depois que o sujeito terminou de ler e, geralmente, envolvem tarefas de recordação livre, resposta curta, múltipla escolha, resumo, dentre outras.

As duas medidas possuem reconhecidas vantagens e desvantagens. Positivamente, as conectadas estão, temporalmente, mais próximas do processamento real do texto, dando suporte para o estudo de inferências que acontecem durante a leitura, mas podem estimular estratégias usadas especificamente para o teste, as quais podem não corresponder com as que convencionalmente são usadas pelo leitor fora de um ambiente controlado. Também há a possibilidade de refletirem o processamento de informações transitórias implicando em dados que podem sofrer transformações na representação da compreensão final da leitura. (KINTSCH; RAWSON, 2005). Quanto às medidas desconectadas, elas têm a vantagem de não interferirem no curso da leitura e tendem a demonstrar uma representação final desse processo (KINTSCH; RAWSON, 2005), além de incluírem uma abordagem geralmente simples que não requer o uso de equipamentos para coletar respostas sensíveis ao tempo de processamento, como acontece no uso de algumas medidas conectadas (DERWING; ALMEIDA, 2005). Como desvantagem são “[...] menos informativas com relação a determinados aspectos da maneira em que certos processos de leitura operam e também estão sujeitas a processos reconstrutivos no momento do teste ou a perda por esquecimento” (KINTSCH; RAWSON, 2005, p.232).

Não é objetivo deste trabalho estabelecer uma análise profunda sobre as diferenças, as possibilidades e limitações de cada tarefa de leitura, nem determinar uma ordem de importância e eficiência entre elas, pois entendemos que algumas delas são mais adequadas do que outras, por exemplo, para a investigação de questões linguísticas específicas. Conforme afirmam Tumolo e Tomitch (2007), a validade de um teste também deve estar relacionada com as interpretações e as ações que são decorrentes do uso desse teste. Ademais, é corrente na literatura a defesa de múltiplos experimentos, com técnicas variadas, focando no mesmo fenômeno a fim de se ter uma interpretação mais adequada dos dados obtidos (DERWING; ALMEIDA, 2005).

Assim, a presente seção objetivou apresentar um painel bem sucinto e geral a respeito de alguns conceitos inerentes à avaliação em leitura e, principalmente, mostrar o campo de ação em que nossa pesquisa está inserida. Ao investigarmos a compreensão leitora expressada através de resumos, o fazemos dentro de um método formal, que envolve uma tarefa integrativa, pois o resumo consiste (ou deveria consistir) em uma representação semântica global dos principais aspectos de um texto, através de uma medida que incide na análise final dessa representação, sem qualquer interferência durante o processamento da leitura.

Na sequência, expomos algumas razões de termos abordado o tema da “compreensão leitora” na presente pesquisa.

2.1 POR QUE ESTUDAR A COMPREENSÃO LEITORA?

No Brasil o tema em torno da leitura e compreensão tem ganhado relevo nos últimos anos principalmente porque as avaliações utilizadas para mensurar as habilidades de leitura têm revelado um baixo rendimento por parte dos estudantes brasileiros. Assim, inicialmente, é importante lançarmos um olhar sobre os componentes dessas avaliações e os dados que expressam.

A primeira delas é O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)⁵ que objetiva avaliar os conhecimentos adquiridos por estudantes entre 15 e 16 anos, próximos ao término da Educação Fundamental, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências por meio da aplicação de provas que apresentam questões discursivas e de múltipla escolha. No que diz respeito à leitura, para avaliar o desempenho dos participantes o PISA propõe uma escala de proficiência que vai de 01 a 06 e contempla as dimensões referentes a “identificação e recuperação das informações”, “interpretação e integração das informações” e “reflexão e avaliação”. O Brasil tem participado desde 2000 e até a última edição em 2012⁶, quanto à leitura, ainda não conseguiu ultrapassar o segundo nível da escola. Inclusive, houve ligeiro decréscimo na pontuação já que, em 2009, os estudantes obtiveram um score de 412 pontos contra um score de 410 pontos em 2012. O nível em que os estudantes se encontram sinaliza que não conseguem ir além da capacidade de localizar uma ou mais informações no texto demandando inferências elementares.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/Prova Brasil é uma avaliação nacional em larga escala aplicada desde 1990, a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de

⁵ PISA é a sigla para Programme for International Student Assessment.

⁶ Os resultados estão disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. O objetivo do Saeb/Prova Brasil é realizar um diagnóstico dos sistemas educacionais brasileiros a partir da aplicação de testes padronizados de Língua Portuguesa, Matemática e Questionários Socioeconômicos a estudantes de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Os testes de Língua Portuguesa, que interessam ao presente estudo, medem o desempenho dos alunos mediante à leitura de textos e questões de múltipla escolha e visam posicionar o desempenho dos estudantes em escalas de proficiência. Os resultados de 2013⁷ apontam que numa escala de 01 a 08⁸, o desempenho geral dos estudantes brasileiros que estão no 9º ano do Ensino Fundamental, foi de nível 03, totalizando um score de 237.78 pontos. Esse grau de proficiência corresponde à habilidade de localizar informações explícitas e identificar elementos da narrativa.

Por fim, temos o Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF - foi criado a partir de uma parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa. A avaliação (leitura, escrita e matemática) foi criada em 2001 e é realizada a cada dois anos por meio de entrevista e teste cognitivo. O teste é aplicado em um público de 2.000 pessoas, amostra representativa de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país.

No que diz respeito aos níveis de alfabetismo relacionados à leitura o indicador possui quatro escalas: analfabeto; rudimentar; básico e pleno. O INAF considera funcionalmente alfabetizado o indivíduo cujos índices de leitura variam de básico a pleno. Os dados de 2011⁹ mostram que diminuiu o número de alfabetizados plenos em todos os níveis de escolaridade (Ensino Fundamental, Médio e Superior). Outro dado relevante, e ao mesmo tempo assustador, remete ao fato de que, em relação ao Ensino Superior, os estudantes com nível rudimentar aumentaram de 2% para 4%. Nesse nível, a proficiência está relacionada com a capacidade apenas de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares.

Sabemos que as três avaliações descritas acima são passíveis de críticas. Estas referem-se a limitações de aplicabilidade, pois como são testes padronizados com o objetivo de classificar o desempenho de um grupo de indivíduos em relação a padrões (escalas de proficiência), estabelecidos em nível nacional ou internacional, podem ser inapropriados para

⁷ Os resultados estão disponíveis em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>>

⁸ Atualmente, a escala de desempenho de Língua Portuguesa possui nove (09) níveis que, de forma semelhante a utilizada nos resultados de 2013, contemplam diferentes níveis de complexidade no uso de habilidades que vão desde a localização de informações explícitas em textos curtos e familiares (nível 01) até a avaliação e o estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulário complexos (nível 09). A escala encontra-se disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/escalas-da-prova-brasil-e-saeb>>

⁹ Disponível em: < http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>

o uso de diferentes grupos sociais, oriundos de diferentes regiões e constituídos por diferentes realidades culturais. Os testes que utilizam apenas as questões de múltipla-escola também apresentam-se frágeis devido ao fator adivinhação que pode distorcer os resultados. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

Contudo, entendemos que esses dados não podem ser ignorados, principalmente porque as avaliações internas e externas estão bem arraigadas ao sistema educacional brasileiro (realidade que nos interessa na presente pesquisa), de modo que, embora a análise crítica sobre determinadas políticas de educação seja necessária, julgamos também relevante desenvolver pesquisas que auxiliem os estudantes a sanar as fragilidades nas habilidades leitoras que os testes têm identificado. Nesse sentido, o interesse pelo tema está relacionado a motivos profissionais e pessoais do pesquisador como por exemplo, a experiência proporcionada por 10 (dez) anos de trabalho em escola pública com o ensino de Língua Portuguesa, caracterizado em muitos momentos pela angústia e necessidade de desenvolver atividades que melhorassem a capacidade de ler e de escrever dos alunos. Também, do desejo de voltar à vida acadêmica e, de certo modo, dar sequência à pesquisa anterior (RIBEIRO; BARETTA, 2003) que investigou as contribuições das atividades de pré-leitura para o processo de compreensão.

Por fim, defendemos que o principal ator na melhoria da qualidade do ensino da leitura é o professor, o qual obterá maior êxito em seu ofício na medida em que possuir as habilidades que deseja ensinar. Assim, como os participantes da pesquisa são estudantes de cursos de licenciatura que se preparam para a docência, interessa-nos investigar o nível de compreensão leitora do futuro professor, no intuito de contribuir com esse processo, observando e avaliando as habilidades leitoras que eles demonstram utilizar (ou não) nos textos sumarizados. Ademais, espera-se que a pesquisa possa também agregar conhecimento às descobertas existentes sobre as atividades de sumarização.

Feitas essas considerações, passamos agora a abordar os aspectos teóricos que embasam a presente pesquisa.

2.2 MAS AFINAL, O QUE É COMPREENSÃO?

Para investigarmos o tema a que nos propomos estudar foi necessário determinarmos um modelo de compreensão que nos fornecesse evidências teóricas e empíricas sobre o que acontece na mente durante a leitura de um texto. Somos sabedores de que o acesso total a esses processos ainda é algo impensável, contudo, entendemos que o modelo denominado

construction-integration (CI) *model*¹⁰ (HUTCHINS, 1987; KINTSCH, 1998; KINTSCH; RAWSON, 2005; KINTSCH; VAN DIJK, 1978; VAN DIJK, 1992; VAN DIJK; KINTSCH, 1983; VAN DIJK, 1980) satisfaz as necessidades da pesquisa. Primeiro, porque fornece uma explicação ampla de como o conhecimento é usado na compreensão e dos processos mentais implicados no processamento da leitura. Segundo, também contempla, nas suas formulações, as atividades de sumarização como instrumentos para investigar a capacidade de compreensão leitora.

Na sequência, apresentamos os principais aspectos desse modelo, caracterizado principalmente por níveis de processamento e pelas operações cognitivas chamadas de macrorregras, que desempenham um papel importante no processo de sumarização.

2.2.1 Aspectos teóricos do modelo de compreensão

Em 1978, Kintsch e van Dijk publicaram *Toward a Model of Text Comprehension and Production* com o objetivo de descrever o sistema de operações mentais que fundamentam os processos de compreensão textual e da produção de protocolos de recordação e resumos. Com o tempo, os autores refinaram a teoria e o modelo de construção-integração passou por algumas revisões e atualizações. Há diferenças importantes entre a versão antiga e as publicações mais recentes e, é nossa intenção, pontuá-las durante nossa revisão da teoria que embasa a presente pesquisa.

Contudo, as principais características do modelo continuam e podem ser sintetizadas através da premissa de que a linguagem escrita ou falada é transformada em uma representação na mente do leitor ou ouvinte por meio de um processo que envolve duas fases: Na primeira, a fase de construção, um modelo mental aproximado é construído localmente, a partir do *input* do texto e dos objetivos e conhecimentos do leitor ou ouvinte. Na segunda, a fase de integração, rejeitam-se as construções locais inapropriadas em favor daquelas construções que compõem uma representação global coerente.

Dito dessa maneira, parece que as operações cognitivas que o leitor realiza para compreender um texto acontecem de maneira simples e que seguem uma ordem sequencial. No entanto, as fases de construção e integração são caracterizadas por níveis de processamento complexos, que interagem entre si e que estão condicionados tanto pelas informações que o texto proporciona quanto pelo conhecimento armazenado na memória de longo prazo do leitor.

¹⁰ Doravante, sempre que o modelo de compreensão denominado *construction-integration model* (KINTSCH; VAN DIJK, 1978, 1983) for citado no corpo do texto, será mantida a tradução para o português.

Nessa perspectiva, Kintsch e Rawson (2005) afirmam que a compreensão textual envolve o processamento nos níveis da **microestrutura** e da **macroestrutura**, necessários para a construção de uma **base textual**, e principalmente a construção de um **modelo situacional**. Assim, passamos agora a observar mais detalhadamente cada um desses estágios.

2.2.1.1 A microestrutura textual

Kintsch (1998) afirma que o esquema “predicado-argumento” pode ser considerado como a unidade básica da comunicação. Os predicados são termos relacionais, frequentemente expressados na linguagem como verbos, adjetivos ou advérbios que determinam o número e o tipo de argumentos que podem preencher os espaços de argumentos, ou seja, determinam o papel semântico dos participantes em uma dada situação comunicativa. A partir desse esquema acontecem dois níveis de processamento da leitura: o linguístico ou processamento das palavras e frases contidas no texto e a análise semântica.

O primeiro envolve processos perceptivos no qual o leitor decodifica símbolos gráficos (letras) e consegue reconhecer palavras, através do acesso lexical e da seleção do significado adequado, e então, atribui às palavras papéis dentro das sentenças e frases. No segundo, os significados das palavras são combinados, formando unidades de ideias maiores (parseamento) como frases, orações ou sentenças. À medida que o leitor vai decodificando palavras, orações e sentenças vai formando representações mentais dos significados dessas unidades que são chamadas de proposições. Para van Dijk (1980) as proposições denotam fatos do que é real (ou falso) em relação a um mundo possível¹¹ em um certo momento ou período. Os fatos não são apenas características da realidade, mas o resultado da visão, interpretação e representação da realidade por parte do leitor.

Nesse sentido, a **microestrutura** diz respeito à estrutura local do texto, caracterizada pela informação sentença à sentença que suscita uma sequência de proposições. Os níveis de processamento que acontecem na microestrutura requerem que o leitor estabeleça conexões significativas entre as sentenças ou, a construção de uma coerência local. Especificando, se as proposições expressas pelas orações ou sentenças denotam fatos sobre um mundo possível

¹¹ Ao aludir a um “mundo possível” van Dijk (1980) refere-se tanto ao mundo como lugar (planeta Terra) habitado pelas pessoas e palco das mais diversas interações humanas, como também aos mundos criados pela literatura, pela ficção, pelas crenças religiosas, os quais também são fruto das relações humanas e que fazem parte do conhecimento prévio de cada indivíduo.

caberá ao leitor estabelecer a coerência local procurando ligações entre esses fatos através de argumentos que correferem a um dos argumentos da proposição anterior.

Para Kintsch e Rawson (2005) as proposições podem estar ligadas através de relações de causa e efeito ou por referência à mesma entidade ou evento, chamada de correferência. A correferência pode ser estabelecida de forma explícita, situação em que as mesmas palavras são usadas para se referir aos mesmos conceitos, ou de forma implícita, situação em que são usados pronomes ou palavras diferentes. Qualquer dispositivo linguístico utilizado para se referir a um conceito já mencionado é chamado de anáfora. Segundo os autores, para identificar o referente de uma anáfora o leitor pode basear-se em fontes de informações linguísticas (como pronomes, sinônimos, substantivos repetidos, restrições sintáticas, paralelismo estrutural) e semânticas (causalidade implícita dos verbos, plausibilidade pragmática).

Antes de tratarmos do nível de processamento da macroestrutura convém ainda uma última consideração. Uma das diferenças importantes entre os pressupostos teóricos do modelo de compreensão mais antigo (KINTSCH; VAN DIJK, 1978) e as reflexões mais recentes (KINTSCH, 1998; KINTSCH; RAWSON, 2005; VAN DIJK, 1992) diz respeito à coerência local. O modelo inicial pressupunha que no nível da microestrutura o estabelecimento da coerência local ocorria somente após o processamento completo das orações e sentenças. Posteriormente, van Dijk (1992) afirmaria que a compreensão ocorre simultaneamente ao processamento das informações, de forma gradual e não subsequente, pressuposto adotado pelas pesquisas posteriores. Isso significa que os usuários da língua podem estabelecer a coerência o mais rápido possível, tal como inferir temas ou atribuir papéis temáticos aos participantes do discurso¹², sem esperar pelo processamento final da oração ou sentença.

2.2.1.2 A macroestrutura textual

Se a microestrutura refere-se à estrutura local do texto, a **macroestrutura** representa a estrutura global. Porém, não devemos diferenciá-las estabelecendo uma simples relação de oposição. Pelo contrário, a macroestrutura deriva da microestrutura na medida em que algumas das proposições, suscitadas por meio da construção da coerência local, vão ganhando

¹² O termo “discurso” é utilizado por van Dijk (1992,1980) como uso da linguagem, caracterizado pela interação entre os processos cognitivos e as dimensões sociais. Para o autor, os usuários da língua “[...] constroem uma representação não só do texto, mas também do contexto social, e que ambas as representações interagem”. (VAN DIJK, 1992, p.17) Assim, ao utilizarmos a expressão, o faremos dentro dessa perspectiva.

relevância, principalmente por estarem ligadas ao tópico do discurso e aos objetivos e conhecimento do leitor.

As proposições suscitadas da microestrutura e que são incluídas na macroestrutura textual, por serem relevantes e terem relação com o tema ou assunto principal do texto, são chamadas de **macroproposições**. A junção dessas macroproposições formam o sentido global do texto ou a macroestrutura. Para estabelecer a coerência global, o leitor precisa reconstruir os significados de porções textuais maiores, como o parágrafo ou a relação entre parágrafos, no intuito de abstrair os pontos mais importantes do texto.

Para van Dijk (1980), a macroestrutura desempenha duas grandes funções: organizar a complexa informação microestrutural em uma representação global coerente e reduzir essa informação complexa aos seus aspectos mais importantes. Para o autor, é essa redução que permite o armazenamento e recuperação das informações que possibilitam ao leitor realizar uma variedade de tarefas como a recordação, o resumo, o reconhecimento, a resolução de problemas, a paráfrase, dentre outros. Certamente, não há como manter na memória toda informação daquilo que lemos, daí a necessidade de abstrair os pontos essenciais de um texto através de regras de redução da informação semântica.

Nesse ponto reside um dos principais componentes do modelo de compreensão adotado, denominado de uso das **macrorregras**. O conceito é especialmente caro a presente pesquisa porque ao mesmo tempo que fornece explicações sobre as operações mentais que os leitores realizam para compreender e resumir um texto também proporciona critérios para avaliar o produto dessa compreensão. Nesse sentido, as macrorregras não só constituirão uma importante base para a análise e interpretação dos dados da presente pesquisa, mas também, poderão proporcionar ao leitor (especialmente para os profissionais que trabalham com o ensino da leitura) uma base para o trabalho com atividades de sumarização. Contudo, por ora, apresentamos uma visão geral dessas regras dentro do modelo de compreensão, sendo que o conceito será retomado nas seções seguintes juntamente com exemplos e detalhes mais específicos.

Segundo Kintsch e van Dijk (1983), os níveis da micro e macroestrutura textual são relacionados pela aplicação de **macrorregras**. Quando alguém vai ler um texto, normalmente o faz com algum objetivo e, em alguns casos, com alguma noção de como o texto se estrutura (narração, exposição...) e também acerca do seu conteúdo temático. Com base nisso, durante o processamento textual, o leitor realiza operações mentais que consistem em deixar de lado algumas informações, por não considerá-las importantes (macrorregra de apagamento/seleção), juntar informações semelhantes em categorias (macrorregra de generalização) e determinar ou

inferir os tópicos principais (macrorregra de construção/integração) do texto. Em síntese, a aplicação das macrorregras auxilia o leitor a estabelecer os pontos essenciais ou macroproposições que formam a coerência global de um texto.

Por fim, a aplicação das macrorregras pode ser amparada pela interação de vários fatores que influenciam o leitor na escolha dos temas importantes. Dentre esses fatores, Kintsch (1998) e Kintsch e Rawson (2005) destacam: *os dispositivos de sinalização explícita*, como resumos, sumários, títulos, subtítulos, palavras em itálico ou negrito; *as pistas superficiais*, como a repetição de palavras conceituais, a topicalização, as sentenças clivadas e passivas; *o conteúdo semântico*, como os marcadores de mudança de tópico, de mudança de tempo ou lugar, de mudança de perspectiva e introdução de novos participantes e o *conhecimento prévio*, que abrange tanto o conhecimento sobre a estrutura típica de um texto quanto o conhecimento dentro de um determinado domínio.

2.2.1.3 A base textual

O nível de processamento referente à **base textual** diz respeito à junção entre a micro e macroestrutura. A sua formação consiste na combinação de palavras para formar proposições e na combinação de proposições para formar a microestrutura, principalmente por meio de relações anafóricas. Consiste também da formação das ideias ou tópicos superiores aos quais as unidades do nível microestrutural se organizam. Na base textual, estão envolvidos processamentos no nível linguístico e semântico em que o leitor procura estabelecer tanto a coerência local como global.

A base textual representa o significado expresso pelo texto sem a adição de nada que esteja explicitamente especificado nele. Dito de outra forma, corresponde à compreensão superficial do texto em que o leitor, inicialmente, procura formar uma representação coerente conectando as ideias distintas entre si de forma normalmente linear e global. Para Kintsch (1998), quando alguém está lendo um texto, ou escutando uma conversa, algumas palavras e frases desta situação comunicativa são lembradas por um tempo, exatamente como foram enunciadas, formando, assim, uma espécie de memória episódica do texto que possibilita reconstruir de forma mais literal as ideias da superfície do texto.

Contudo, Kintsch e Rawson (2005) advertem que a formação de uma base textual não é garantia de que o leitor tenha realmente entendido determinado texto, mesmo que reproduza algumas de suas partes ou consiga fazer algumas avaliações semânticas. Como evidência disso,

Mannes e Kintsch (1987) conduziram um experimento com estudantes de graduação que, a partir da leitura de um artigo, foram capazes de recordar e resumir o texto, criando uma base textual adequada. Porém, posteriormente, apresentaram problemas em atividades que requeriam compreensão além do nível superficial, como no uso de inferências e na resolução de problemas.

Assim, a construção da base textual é um estágio importante que permite ao leitor inteirar-se das relações entre proposições e estabelecer a coerência local e global do texto; no entanto, não basta construir uma representação que possibilite apenas reproduzir o texto, é necessário um entendimento mais profundo através da construção de um **modelo situacional**, ou seja, é necessário integrar as informações do texto com o conhecimento prévio e os objetivos do leitor. É disso que tratamos a seguir.

2.2.1.4 O modelo situacional

Finalizamos a seção anterior, afirmando que a compreensão vai além da representação da memória episódica de um texto, e sim, requer a ativação e atualização do chamado **modelo situacional**. Van Dijk (1992) diz que o modelo situacional pode incorporar experiências prévias e outras instanciações de conhecimento mais geral do leitor, armazenadas na memória semântica, sobre as informações da base textual. Nesse sentido, há uma integração entre aquilo que o leitor já sabe a respeito de determinado domínio e as informações fornecidas pelo texto, sendo que a compreensão será restringida a uma avaliação da base textual e do modelo situacional correspondente.

Na mesma direção, Kintsch (1998) afirma que o modelo situacional envolve mais do que o estabelecimento da coerência local entre as proposições. Ele pode fornecer uma base para a organização total de um texto até em casos que a estrutura não esteja explicitamente sinalizada no texto. A formação de um modelo situacional implica na recuperação e integração do conhecimento prévio do leitor com a base textual não só para torná-la coerente, mas para completá-la e interpretá-la. Para ilustrar a diferença entre os dois níveis de processamento o autor apresenta o seguinte exemplo:

(1) Jack missed his class because he went to play golf. He told his teacher he was sick.¹³

¹³ Jack perdeu sua aula porque foi jogar golf. Ele disse para seu professor que estava doente. (KINTSCH, 1998, p. 106, tradução nossa)

Em 1, a base textual pode ser facilmente estabelecida por meio de elementos coesivos entre as proposições. A primeira sentença possui duas proposições sendo que “Jack” é o elemento tópico que é retomado por meio dos pronomes “his” e “he”. A segunda sentença também possui duas proposições e, novamente, “Jack” é retomado através das mesmas relações pronominais. Não é difícil perceber os links coesivos e formar uma base textual coerente em que “Jack” é o elemento tópico, já que todos os eventos estão relacionados a ele.

Contudo, a formação de um modelo situacional irá requer que, a partir do que o leitor já conhece, interprete as duas sentenças, indo além dos elementos coesivos. Para isso, o leitor deve mobilizar os conhecimentos sobre as situações comunicativas em que alguém inventa uma desculpa para justificar a ausência a algum compromisso e relacioná-los com as informações da base textual para poder construir uma representação que não está explícita no texto. Esta pode ser expressa através de uma nova proposição: “Jack mentiu para seu professor”.

Para ilustrar esses conceitos, Kintsch e Kintsch (2005) também apresentam um exemplo a partir de um texto fictício a respeito de “A Batalha da Guerra Civil”. Para os autores, um leitor que fosse apaixonado por esse tema poderia identificar a batalha pelo nome, lembrar sua data, os generais envolvidos e suas principais consequências. Nessa situação, o modelo situacional construído poderia conter muito mais do que as informações expressas pelas sentenças do texto. Por outro lado, um leitor que soubesse pouco ou quase nada sobre o assunto poderia até estabelecer a coerência local, identificando os elos coesivos que formam a micro e a macroestrutura do texto, mas a sua compreensão ficaria no nível da base textual.

A noção de modelo situacional foi introduzida por Kintsch e van Dijk (1983) a partir da publicação de “Mental Models” de Johnson-Laird (1983). Os modelos mentais “[...] são estruturas do conhecimento que os indivíduos elaboram para compreender e explicar suas experiências” (STERNBERG, 2010, p.251). Com base nessa obra, o modelo de compreensão sofreu, talvez, a sua maior mudança, pois a ênfase, outrora nas informações do texto, passou a ser na interação entre o conhecimento do leitor e as informações textuais. Ou seja, além das informações fornecidas pelo texto, o modelo de compreensão atual também leva em consideração as diferentes características e os objetivos dos usuários da língua, as diferentes estratégias de interpretação, conhecimentos, crenças, opiniões, atitudes e interesses.

Nesse sentido, entendemos que a produção de um resumo como produto da compreensão de um texto, que é o objeto de análise da presente pesquisa, deve implicar na interação entre os dois níveis de compreensão. Isto é, deve conter as principais proposições derivadas da base do texto e as proposições derivadas da memória de longo prazo do leitor. Para transformar as proposições suscitadas, durante a leitura, numa estrutura coerente, que

formará a macroestrutura textual ou as ideias principais de um texto, o leitor deverá adicionar pontos de intersecção entre elas, completando-as e interpretando-as, a partir do seu conhecimento e experiências.

Antes de passarmos a analisar os fatores que influenciam na integração entre a base textual e o modelo situacional, e por conseguinte no produto da compreensão, gostaríamos de enfatizar que, apesar de termos apresentado os níveis de processamento (microestrutura, macroestrutura, base textual e modelo situacional) em itens separados, esperamos ter deixado claro que eles não acontecem de forma subsequente, mas sim, simultânea. Van Dijk (1992, p.22) destaca que “[...] um dos principais pressupostos tem sido [...] que em um modelo cognitivo de compreensão e produção do discurso, as informações provindas desses vários níveis interagem de forma complexa”.

2.3 FATORES QUE CONDICIONAM A INTEGRAÇÃO ENTRE BASE TEXTUAL E MODELO SITUACIONAL

A compreensão, em um nível mais profundo, exige que leitor recupere as informações que possui sobre determinado assunto e as integre com as informações fornecidas pelo texto. A partir disso, é possível aplicar regras que permitem inferir da sequência de sentenças ou proposições, as macroproposições relevantes que, em conjunto, formam a unidade global do texto ou os seus pontos essenciais. Essa representação semântica formada na mente do leitor é o produto de sua compreensão, que pode ser expressado tanto por meio da linguagem oral, como em tarefas de recordação, quanto pela linguagem escrita, como em tarefas de sumarização.

Porém, diferentes leitores podem ler o mesmo texto e construir representações muito distintas entre si, denotando diferentes níveis de compreensão. Por que isso acontece? Para elucidar melhor a questão passamos a analisar dois componentes, já mencionados nas seções anteriores, mas que agora serão apresentados de forma mais detalhada por serem fundamentais no processo de derivação das macroproposições: o conhecimento prévio, suporte ao levantamento de hipóteses e ao processo inferencial, e os objetivos que leitor estabelece para a leitura.

2.3.1 O conhecimento prévio

O conhecimento prévio é constituído pelos vários tipos de informações que o leitor já possui sobre determinado assunto, domínio ou situação comunicativa e que são acionados para interagir com as informações fornecidas por determinado texto. De acordo com Kleiman (2004) o conhecimento prévio compreende o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo, também conhecido como enciclopédico. Esses conhecimentos permitem que leitor, à medida que decodifica as sentenças e frases, atribua sentido ao material escrito por meio de um processo de levantamento de hipóteses acerca da estrutura e do significado do texto. Essas hipóteses podem ser confirmadas, descartadas, retomadas ou reformuladas durante o processamento da leitura. Assim, é importante estabelecer, mesmo que de forma geral, as principais diferenças entre o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo ou enciclopédico.

O conhecimento linguístico refere-se à pronúncia, ao vocabulário, as regras e ao uso de determinada língua, o qual permite aos usuários “[...] compreender a organização do material linguístico na superfície textual; o uso de coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCK; ELIAS, 2006, p.40). O conhecimento textual está relacionado aos tipos de texto e formas de discurso, como por exemplo, as diferenças entre a tipologia narrativa (uso de diversos tipos de tempos e relação de causalidade) e a descritiva (particularização e qualificação de determinado objeto e/ou personagem). Por fim, o conhecimento de mundo ou enciclopédico é aquele adquirido por intermédio das experiências e convívio em sociedade e diz respeito ao conhecimento que o usuário da língua tem em relação a diversas situações comunicativas como “[...] sobre o que está envolvido em ir ao médico, comer num restaurante, tirar um documento, assistir a uma aula”. (KLEIMAN, 2004, p.22)

Mas como o conhecimento prévio está organizado na mente do leitor? Leffa (1996) afirma que para que qualquer pessoa consiga entender o mundo ao seu redor é necessário ter uma representação desse mundo em sua mente. Contudo, segundo o autor, nenhum conhecimento surge do nada, tudo é assimilado ou transformado a partir do que o indivíduo carrega dentro de si. Nesse sentido, o conhecimento não entra na mente por um processo de justaposição ou por compartimentação em “gavetas” separadas. Pelo contrário, o conhecimento é organizado de forma hierárquica sendo que a informação nova se junta à informação existente, podendo ampliá-la ou modificá-la. Esse processo faz com que as estruturas mentais de conhecimento vão se sofisticando e se tornem aptas a receber cada vez mais novas informações. O conhecimento prévio torna-se então um importante fator de coerência para que o leitor, na interação com o texto, possa dar sentido ao que lê.

Essa concepção é baseada na **teoria dos esquemas**¹⁴, formulada inicialmente por Bartlett (1932), a qual propõe explicações para a forma como o conhecimento está representado na mente das pessoas. Para Rumelhart (1980), um dos disseminadores dessa teoria, o conhecimento está empacotado em unidades, armazenadas na memória, chamadas de esquemas que representam conceitos gerais sobre objetos, situações, eventos, sequência de eventos, ações e sequências de ações. Para o autor, um esquema possui a característica de não ser uma unidade rígida, ao contrário, um esquema apenas fornece uma espécie de “esqueleto” para que determinada situação seja interpretada, podendo haver variações. Outra característica dessa flexibilidade é que um esquema pode estar relacionado a uma rede de esquemas ou inserido dentro de outro, por meio de subesquemas. Um exemplo clássico é dado por Rumelhart ao afirmar que o esquema para “face” poderia pressupor um subesquema para “boca”, “nariz”, “orelha” e “olho”. O esquema de “olho”, por sua vez, poderia consistir em outro subesquema para “íris”, “cílios” e “sobrancelha”.

Nesse sentido, para compreender um texto, o leitor ativa esquemas, com base no seu conhecimento prévio, que lhe permite gerar significados coerentes, avaliando hipóteses sobre a interpretação mais plausível. Contudo, algumas vezes, o leitor falha em compreender determinado texto ou passagem e, assim, um mesmo texto pode causar diferentes representações de significado. Há, na teoria dos esquemas, pelo menos três razões que explicam as possíveis falhas: a) O leitor não possui o conhecimento prévio necessário para entender os conceitos que estão sendo comunicados; b) O leitor possui esquemas adequados, mas as pistas fornecidas pelo texto são insuficientes para acioná-los adequadamente; c) O leitor aciona seus esquemas e consegue uma interpretação que considera satisfatória, mas que contudo, não coincide com as intenções argumentativas do autor do texto (GRIMM-CABRAL, 1990; RUMELHART, 1980). Além dessas razões também é importante considerar a dicotomia entre esquemas concretos *versus* abstratos como um fator de falha de compreensão. Na realidade textual são operados muitos esquemas abstratos e o pensamento abstrato, menos visual, menos palpável, é ou pode ser mais complexo e, portanto, passível de proporcionar maiores dificuldades de compreensão.

Para Kintsch e van Dijk (1983), é o conhecimento prévio e a sua forma de organização que possibilitam ao leitor utilizar estratégias contextuais para inferir possíveis tópicos e tipos

¹⁴ Privilegiamos nesta pesquisa a “Teoria dos esquemas” como um modelo cognitivo global que apresenta explicações sobre a organização do conhecimento na mente humana. Contudo, outros modelos são propostos, por exemplo, pela inteligência artificial como os *frames* e os *scripts* e pela psicologia da cognição, como os “cenários” e os “modelos mentais” (KOCK; TRAVAGLIA, 2011).

de discurso. Segundo os autores, ao levantar uma hipótese, esta funciona como um dispositivo *top down* para entender sentenças subsequentes e também para averiguar a adequação dessa hipótese. Muitos textos possuem tópicos ou temas mais ou menos estereotipados que podem ser previstos através do conhecimento prévio do leitor que poderá fornecer pistas sobre o curso que determinado texto poderá tomar. Além disso, o conhecimento sobre certos tipos textuais faz com que o leitor (re)conheça ações e eventos que são tipicamente descritas em vários gêneros do discurso.

Afirmamos, anteriormente, que o modelo de compreensão adotado na presente pesquisa possui duas fases gerais, uma de construção e outra de integração. Sobretudo, na fase de integração, o conhecimento prévio auxilia a construir um modelo situacional que funciona como um sistema de satisfação e de restrições. Isso significa que o leitor utiliza estratégias contextuais para estabelecer um tópico para uma situação de comunicação e que essas estratégias são restringidas pela cultura, pela situação social, pelo evento específico de comunicação, pelas dimensões sociais (papéis, posições, status, sexo, idade...) do usuário e pelas características pessoais (objetivos, interesses, planos...). Ou seja, o discurso acontece em situações específicas dentro de um contexto sócio-cultural em que os participantes possuem certos papéis ou funções, além de regras e convenções que podem determinar o tipo de interação, sendo que “[...] não se pode dizer qualquer coisa que nos venha à cabeça em qualquer situação... possíveis discursos são restringidos pelas várias dimensões das situações”. (VAN DIJK, 1992, p.18)

Assim, ao ler uma sequência de sentenças, o leitor infere as principais proposições (que juntas formam uma representação global do texto e representam o produto de sua compreensão), amparado pelo seu conhecimento prévio, num processo que implica levantar hipóteses e checá-las, a partir das pistas fornecidas pelo contexto de comunicação. Dentre os conhecimentos que o leitor mobiliza (linguístico, textual e de mundo) para entender um texto, gostaríamos ainda de abordar, na próxima seção, o conhecimento das **estruturas esquemáticas** ou **superestruturas**, que está relacionado ao conhecimento textual.

2.3.1.1 O conhecimento sobre as estruturas esquemáticas ou superestruturas

As **estruturas esquemáticas** ou **superestruturas** referem-se aos tipos de discurso (KINTSCH; VAN DIJK, 1983; KOCH; TRAVAGLIA, 1995; SOLÉ, 1998) que podem exibir estruturas convencionais, tal como a estrutura narrativa, caracterizada por histórias da cultura que, normalmente, são compostas por situações que compreendem uma complicação, uma

avaliação, uma resolução e um desfecho. Nesse sentido, uma distinção interessante que deve ser estabelecida é que o conteúdo semântico global de uma narrativa de aventura, por exemplo, representa a sua macroestrutura (resultado de processamento complexo da informação e representação mental dos pontos essenciais), e a maneira como esse conteúdo está organizado representa a superestrutura da narrativa.

Inicialmente, Kintsch e van Dijk (1978) utilizaram o termo “estruturas esquemáticas”. No entanto, posteriormente, acrescentaram o termo “superestruturas” (VAN DIJK; KINTSCH, 1983; VAN DIJK, 1980) para estabelecer uma distinção entre “esquema”, termo utilizado para designar modelos linguísticos que organizam o conhecimento na memória (conforme visto na seção anterior) e “superestrutura”, termo usado para designar um tipo de texto ou discurso. Assim, também gostaríamos de enfatizar essa diferença conceitual dentro da presente pesquisa, sendo que, a partir desse ponto, preferimos adotar o termo “superestrutura” à “estrutura esquemática”.

Para Solé (1998) as superestruturas fornecem estruturas formais sobre as quais o discurso escrito se adapta, criando expectativas no leitor. Nesse sentido, como forma de exemplificar o conceito, a autora afirma que uma ata de reunião utilizaria uma organização textual e marcas peculiares muito diferentes das utilizadas em um relato de uma pesquisa. Este último, supõe-se que, normalmente, o leitor esperaria encontrar elementos como a introdução, a metodologia, os resultados e uma seção de discussão. Se esses elementos do relato fossem apresentados dentro de uma superestrutura convencionalmente usada em contos de fada, certamente causaria espanto no leitor (além de dificilmente ser aceito para a publicação em uma revista científica). Da mesma forma, na introdução de um relato de pesquisa, seria aceitável a presença de uma estrutura típica que contivesse o tema da pesquisa, os referenciais teóricos, os objetivos e as hipóteses.

Talvez, a superestrutura mais conhecida seja a narrativa, que possui algumas características que podem ser agrupadas em categorias, conforme já mencionamos no parágrafo introdutório desta seção. Em virtude disso, o trabalho de Adolf, Perfetti e Catts (2011) evidencia que é mais fácil para os leitores compreenderem e recordarem (na forma oral ou escrita) as informações contidas em textos narrativos, principalmente porque estes possuem uma organização mais ou menos típica, a qual, a maioria dos leitores já está habituada, pois têm contato (por exemplo, através de histórias contadas pelos pais antes de dormir, nos relatos cotidianos, dentre outros) antes mesmo do processo de escolarização formal.

Além da superestrutura narrativa, Solé (1998), baseada nos estudos de Adam (1985), também refere-se à descritiva, à expositiva e à instrutivo-indutiva. Contudo, a lista não é

exaustiva e dentro da literatura sobre o tema pode-se encontrar outras classificações. Também não faz parte do escopo desta pesquisa estabelecer essas diferenças e sim, neste ponto, enfatizar que se o leitor conhece a superestrutura de um determinado gênero textual, terá a possibilidade de antecipar a estrutura global desse texto, o que poderá contribuir para a sua compreensão. Assim, entendemos que o conhecimento sobre a estrutura típica de um determinado texto suscita no leitor certas expectativas, que também funcionam como fatores de satisfação e restrição.

Por fim, o conhecimento prévio também é o principal suporte para o processo inferencial, assunto que trataremos a seguir.

2.3.1.2 Inferências

Um aspecto importante sobre o conhecimento prévio, que merece ainda ser destacado nessa revisão teórica, é o fato de que as informações armazenadas na memória dos leitores dão o principal suporte para o processo inferencial. Isso acontece porque as informações dos textos não são totalmente explícitas, há lacunas que precisam ser preenchidas. Se falantes ou escritores tentassem deixar o que enunciam totalmente explícito, por mais simples que fosse determinado discurso, o ato poderia se tornar excessivamente longo e digressivo. Dessa forma, cabe ao leitor, durante o processamento da leitura, preencher as lacunas estabelecendo ligações entre as proposições, tanto da micro quanto da macroestrutura, para que possa construir uma representação semântica coerente.

Para Koch e Travaglia (1995, p.70), “[...] se entende por inferência aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto”. Ou seja, para preencher as lacunas entre proposições locais e globais, o leitor utiliza o processo inferencial, que consiste em juntar as informações contextuais com o seu conhecimento prévio, no intuito de construir uma interpretação adequada para aquilo que não está explícito no texto. Contudo, a geração de inferências varia do automatismo ao controle, isto é, algumas inferências são geradas de forma automática e inconscientes enquanto outras irão demandar o uso de alguns recursos cognitivos.

As lacunas locais representam os elos que os leitores precisam estabelecer entre as sentenças ou proposições para construir a microestrutura textual como pode ser explicitado no exemplo apresentado por Kintsch e Rawson (2005):

(2) Fred estacionou o carro. Ele trancou a porta.

Nessa situação, o leitor precisa preencher uma lacuna informacional inferindo que “a porta”, na segunda sentença, refere-se ao “carro” que está na primeira sentença, estabelecendo, assim, uma ponte entre ambas as informações. O mesmo pode ser dito da relação pronominal entre “Fred” e “Ele. Já as lacunas globais dizem respeito às situações em que “[...] o tema de uma história não é exposto explicitamente e o leitor deve construí-lo, ou quando o leitor deve entender que um determinado parágrafo de um ensaio traz um exemplo de algo apresentado anteriormente” (KINTSCH; RAWSON, 2005, p.237).

Há outra dimensão importante em que as inferências podem variar na compreensão de um texto. Segundo os autores, as inferências podem ser baseadas no conhecimento ou no texto. No primeiro caso, é necessário recuperar informações da memória para estabelecer o sentido, (processo em que a maioria das inferências baseiam-se), as quais podem ser rapidamente acessadas se o texto for de um domínio conhecido, envolvendo um tópico familiar, mas que se torna um processo controlado, e por vezes desgastante, à medida que os textos envolvem domínios menos familiares. No segundo caso, as informações fornecidas pelo texto são suficientes para entender determinada passagem.

A fim de explicitarmos melhor os dois tipos de derivação de inferências, X e Y, tomemos os seguinte exemplos, desta vez retirados de Kintsch e Kintsch (2005):

(3) The river was broad. The water flowed swifly.¹⁵

(4) Corporal Mitchell was a superb marksman, better than anyone in his unit, including Captain Jones, who could outshoot the legendary Lieutenant Franklin.¹⁶

No exemplo 3 o leitor precisa estabelecer uma relação entre “*river*”, na primeira sentença, e “*water*”, na segunda, para chegar à interpretação de que era a água do rio que corria rapidamente. Esse exemplo refere-se a uma inferência derivada da base do conhecimento, pois o leitor terá de recorrer ao seu conhecimento geral de que um rio contém água. Obviamente, essa seria uma inferência automática ou inconsciente para a maioria dos leitores que estabeleceriam de forma rápida e fácil um elo entre “*river*” (rio) e “*water*” (água). Contudo, novamente enfatizamos que, à medida que os textos não fazem parte do domínio familiar do leitor o acesso ao conhecimento prévio e experiências pessoais é feito de maneira mais consciente e controlada, demandando maior esforço cognitivo.

¹⁵ O rio era largo. A água corria rapidamente.

¹⁶ O Cabo Mitchell era um primoroso atirador. Melhor que qualquer um em sua unidade, incluindo o Capitão Jones, que poderia superar o lendário tenente Franklin.

Em 4, o leitor poderia construir uma interpretação inicial de que o cabo Mitchell era um atirador melhor do que o capitão Jones. Caso o leitor fosse questionado se o cabo Mitchell também era melhor atirador que o lendário tenente Franklin, poderia determinar a resposta sem a necessidade de empregar recursos desgastantes para acessar o conhecimento prévio. Isto é, não haveria a necessidade de resgatar o conhecimento sobre o papel e a função de um cabo ou tenente do exército (embora, de acordo com a familiaridade do leitor com o assunto, isso possa vir à mente durante o processamento da leitura), pois a resposta pode ser inferida a partir das informações fornecidas pela base textual.

Kintsch (1998) afirma que a principal diferença entre os dois tipos de inferências é que as inferências de base textual constituem premissas para que algumas conclusões sejam desenhadas com base nas relações mais ou menos explícitas entre as proposições. Ou seja, a produção de nova informação é derivada principalmente da informação do próprio texto, o que também envolve algum nível de inferência. As de base no conhecimento envolvem um processo de recuperação de informações em que uma lacuna é preenchida por algum pedaço de conhecimento que precisa ser resgatado da memória e adicionado às informações fornecidas pelo texto.

Apesar de apresentarmos essa distinção baseada especialmente nos trabalhos de Kintsch (1998), Kintsch e Kintsch (2005) e Kintsch e Rawson (2005), Baretta (2008) demonstra que há, na literatura sobre o assunto, várias pesquisas que mostram diferentes categorizações quanto ao tipo, o número, a função e a frequência das inferências geradas enquanto o leitor tenta entender um texto. Sem desconsiderá-las, salientamos que não é objetivo desta pesquisa discorrer sobre esses diferentes enfoques. A concepção aqui privilegiada está inserida no modelo de compreensão adotado, o que representa a nossa intenção de manter a coerência teórica da pesquisa. Na verdade, o objetivo principal dessa seção é ressaltar que não há compreensão sem algum nível de inferências e que estas são geradas, principalmente, pelo conhecimento prévio do leitor. Nesse sentido, alguns estudos mostram que a dificuldade de integrar a informação textual com o conhecimento prévio, através da geração de inferências, é um dos principais responsáveis pelos problemas de compreensão textual (CAIN, 2009; HAMMADOU, 1991; HIRSH, 2003).

O conhecimento prévio é um fator fundamental para que o leitor levante hipóteses sobre a superestrutura de determinado texto e de seu conteúdo temático, além de proporcionar o suporte para a geração de inferências, necessárias para a compreensão de informações que não estão explícitas e do estabelecimento da coerência local e global. Esse processo é importante na integração da base textual e um modelo situacional. Na próxima seção, trataremos de um

outro fator relevante que também influencia nessa integração: os propósitos que o leitor estabelece para a leitura.

2.3.2 O objetivo da leitura

Por fim, chegamos a um último fator que consideramos importante na integração da base textual e o modelo situacional, os propósitos de se ler um texto. Recapitulando as reflexões anteriores, elucidamos que, durante o processamento da leitura o leitor integra as informações fornecidas por determinado texto como aquilo que ele já conhece sobre esse texto, como o conhecimento sobre o tema ou tópico, o contexto sociocultural ou a superestrutura. Esses fatores irão auxiliá-lo a gerar inferências para estabelecer a coerência local e global e produzir uma representação semântica do material lido, a qual constitui o produto de sua compreensão. Porém, há ainda um aspecto que deve ser adicionado a esse processo: os objetivo ou interesse que se estabelece para a leitura de determinado texto.

Para Alliende e Condemarín (2005), o ato de ler pode ser enquadrado dentro de dois objetivos gerais; ler para aprender algo ou ler por entretenimento. Quanto ao primeiro, os autores afirmam que, após os primeiros anos da educação fundamental, a maioria das atividades escolares estão relacionadas à leitura como forma de estudo, pois o principal intuito é ler para aprender os conteúdos e conceitos das diversas disciplinas que integram o currículo escolar. Mesmo fora da escola, a “habilidade de estudo” continua vinculada à vida cultural do leitor, especialmente nas atividades profissionais e acadêmicas. A leitura de entretenimento é voluntária e realizada de acordo com o tempo e interesse pessoal de cada indivíduo. Porém, apesar de estabelecer essa distinção, os autores defendem que, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, ambos os objetivos devem coexistir.

Solé (1998) entende que os objetivos que os leitores estabelecem para a leitura de determinado material podem ser muito variados, sendo que seria impossível exauri-los em uma lista. Mesmo assim, que as pessoas podem ler para: obter uma informação precisa; seguir instruções; obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; revisar um escrito próprio; ler por prazer; comunicar um texto a um auditório; praticar a leitura em voz alta e verificar o que se compreendeu. Esses objetivos seriam importantes e úteis tanto na vida adulta do leitor (especialmente nas interações sociais em que a leitura é requerida), quanto na vida escolar.

Para Kleiman (2004), a capacidade de processamento melhora significativamente quando é fornecido algum objetivo ao leitor, principalmente porque os objetivos ajudam a formular hipóteses que serão checadas durante a leitura. A autora faz uma distinção entre os

objetivos para a leitura de textos imprevisíveis ou literários e os textos mais previsíveis ou de não ficção. No primeiro caso, a leitura de um romance por exemplo, poderia atender a um “conjunto infinito de objetivos” enquanto, no segundo, a leitura de uma bula de remédios estaria mais relacionada a objetivos bem específicos. Nesse sentido, defende que as características que determinados gêneros textuais possuem já encerram certos objetivos de leitura, pois “[...] o objetivo de ler um jornal é diferente daquele quando lemos um artigo científico”. (KELIMAN, 2004, p.33)

Não pretendemos nos delongar mais sobre o assunto. Entendemos que essa breve explanação é suficiente para defender o fato de que os objetivos que são estabelecidos para determinada leitura (sejam eles determinados pelo leitor ou pelo professor) exercem algum tipo de influência na compreensão leitora. Relacionando essas reflexões com a presente pesquisa entendemos que, quando um estudante de graduação lê um texto acadêmico científico com o intuito de resumi-lo, realiza uma tarefa em que, por mais que se possa executá-la com prazer, se lê para aprender, o que implica mobilizar esforços cognitivos maiores do que os normalmente realizados na leitura por entretenimento.

Entendemos também que ao ler um texto científico acadêmico que apresenta conceitos sobre as concepções de leitura por exemplo, além do objetivo geral de aprender, o leitor também pode estabelecer objetivos específicos tais como lembrar, reforçar, comparar ou conhecer esses conceitos. Esses objetivos constituem aquilo que van Dijk (1979) denominou de “relevância contextual”. Para o autor, no intuito de compreender um texto, o leitor estabelece objetivos que interagem com a estrutura do texto e com as pistas utilizadas pelo autor para mostrar o que ele considera importante. Da mesma forma, ao produzir um resumo escrito, que representa o produto de sua compreensão, o leitor poderá fazê-lo guiado pelos objetivos de perceber o que se aprendeu sobre determinado assunto e o que ainda precisará ser aprofundado (SOLÉ, 1998).

Assim, após apresentarmos algumas explicações de como o conhecimento é usado na compreensão e dos processos mentais implicados no processamento da leitura, trataremos nas próximas seções das operações mentais denominadas de macrorregras, responsáveis pela redução da informação semântica e representação dessa informação por meio de atividades de recordação ou de resumos escritos, bem como a importância das atividades de sumarização no desenvolvimento dos estudos sobre a compreensão leitora.

2.4 AS MACRORREGRAS

Vários pesquisadores (BROWN, DAY, 1983; CASAZZA, 1993; KINTSCH, 1998; KINTSCH, VAN DIJK, 1977; SOLÉ, 1998; VAN DIJK, 1980; YAN KE; HOEY; 2014) têm demonstrado que, no intuito de compreender um texto e determinar suas ideias principais o leitor integra um modelo situacional (com base no seu conhecimento prévio) com as informações da base textual, realizando algumas operações mentais chamadas de macrorregras. Estas, transformam as proposições de um texto em macroproposições, reduzindo a informação semântica, combinando e construindo novas informações que constituirão uma representação global daquilo que o leitor considera como essencial em um texto. Inicialmente, Kintsch e van Dijk (1978) classificaram as macrorregras em:

- a) Apagamento – Cada proposição que não é uma condição direta ou indireta de interpretação para uma proposição subsequente deve ser apagada.
- b) Generalização – Uma sequência de proposições pode ser substituída por uma proposição mais geral que as inclua.
- c) Construção – Uma sequência de proposições, que representa condições normais, os componentes ou consequências, pode ser substituída por outra que represente esse conjunto como um todo.

Posteriormente, van Dijk (1980), assim como outros pesquisadores (BROWN, DAY, 1983), reviu e ampliou o conceito, classificando as macrorregras em: apagamento (*weak deletion/strong deletion*), seleção, generalização e construção/integração. Essa classificação é a que adotamos para a presente pesquisa e para iniciarmos uma discussão acerca de suas peculiaridades tomemos o seguinte exemplo retirado de Solé (1998):

(5) Laura desceu até a praia e estendeu sua toalha amarela na areia. Entrou na água e tomou banho.

Sobre a primeira regra, van Dijk (1980) afirma que todas as proposições da base textual que não são relevantes para a interpretação de outras proposições do discurso e que não denotam fatos que podem ser incluídos como propriedades de um fato mais global podem ser apagadas. Nesse sentido, podem ser deixados de lado detalhes descritivos, observações casuais e ilustrações, ao que o autor denomina de “*weak deletion*” ou “apagamento fraco”. Algumas proposições podem ser importantes para a interpretação local, embora também possam ser apagadas por serem consideradas óbvias, redundantes ou por poderem ser recuperadas a partir

do conhecimento prévio do leitor e pelo processo inferencial, ao que o autor denomina de “*strong deletion*” ou “apagamento forte”. Dessa forma, ao aplicarmos a regra do apagamento no exemplo 5 poderíamos chegar a seguinte proposição:

(6) Laura desceu até a praia e estendeu sua toalha amarela na areia. Entrou na água e tomou banho.

Na primeira sentença, há duas proposições. Em ambas, “Laura” representa o tópico sentencial, pois é o argumento dos predicados “descer” e “estender”. A cor da toalha (amarela) constitui um detalhe descritivo totalmente irrelevante (para um resumo dos aspectos essenciais desse texto) e o fato de ter “estendido a toalha na areia”, ainda que caracterize uma proposição que exerce uma função de coerência local, constitui apenas uma informação a mais das ações que Laura realizou na praia, mas que não representa um fato globalmente importante. Da mesma forma, a segunda sentença também possui duas proposições tendo “Laura” como argumento. Nesse caso, a proposição “entrou na água” também exerce uma função de coerência local importante, pois estabelece uma relação conectiva entre as duas sentenças. Contudo, pode ser apagada, já que está contida e pode ser inferida na segunda proposição, “tomou banho”.

Mesmo estabelecendo a diferença entre os dois tipos de apagamento, van Dijk (1980) considera o termo um tanto quanto negativo, pois, segundo o autor, dá a noção de que a informação é perdida. Ao contrário, a informação poderá não incorporar a macroestrutura do texto, mas não desaparecerá da base textual, podendo ser recuperada para outros fins de acordo com outros objetivos de leitura. Assim, o autor propõe que também se adicione o termo “seleção” que implica em “[...] selecionar da base textual todas as proposições que são condições de interpretação de outras proposições da base textual (VAN DIJK, 1980, p.47, tradução nossa)¹⁷”. Dessa forma, ao deixar de lado as proposições “estendeu sua toalha amarela na areia” e “entrou na água” o leitor estaria também selecionando aquelas que julga mais relevantes como propriedades de um fato global.

Brown e Day (1983) realizaram um experimento, cujo objetivo era analisar o uso das macrorregas, em que os participantes leram dois textos e, posteriormente, os resumiram na forma escrita com um número máximo de 60 palavras. No que diz respeito à regra de apagamento, os resultados apontaram que todos os participantes a utilizaram bem, conseguindo perceber quais eram as informações menos importantes ou redundantes. Contudo, os leitores

¹⁷ In a more positive sense, then, the same rule may be taken as a selection rule, which selects from a text base all propositions which are interpretation conditions (presuppositions) of other propositions in the text base. (VAN DIJK, 1980, p.47, tradução nossa)

menos experientes resumiram os textos, primeiramente, deletando as informações que consideravam desnecessárias e, em seguida, copiando as informações remanescentes quase que de forma literal; ação que as autoras chamaram de “*copy/delete*” (copiar/apagar). Esses participantes demonstraram dificuldades de utilizar as regras de generalização e construção/integração, que são as principais responsáveis pela derivação e junção das macroproposições em uma unidade global coerente.

Na regra de generalização, as informações contidas em uma sequência de proposições devem ser abstraídas em uma proposição que conceitualmente é mais geral por englobar os significados principais dessa sequência. Brown e Day (1983) afirmam que a generalização pode ser feita substituindo uma lista de ações por um termo superordenado como no exemplo citado pelas autoras em que “gatos”, “cachorros”, “peixes” e “papagaios” podem ser substituídos por “animais”, ou pela substituição de um termo superordenado por uma lista de ações desse componente como no exemplo em que “John foi para London” pode ser substituído por “John saiu” ou “John foi para a estação”.

Para van Dijk (1980), a regra de generalização consiste em construir uma proposição que é conceitualmente mais geral e que, em partes, assemelha-se com a regra de apagamento/seleção. Segundo o autor, tanto a regra de apagamento/seleção quanto a de generalização reduzem a informação semântica de um texto; contudo, na primeira, a informação é deixada de fora da representação global ou macroestrutura textual. Na segunda, os componentes de significados dos predicados de uma sequência de proposições são abstraídos em uma nova proposição que irá integrar a macroestrutura.

Por fim, na regra de construção/integração uma sequência de proposições é substituída por uma nova que denote um fato global, envolvendo um novo predicado para denotar o evento descrito por essa sequência. Quando utilizamos a regra de construção ou integração “[...] elaboramos uma nova informação que substitui a anterior com a particularidade de que esta informação geralmente não consta no texto” (SOLÉ, 1998, p.146). Contudo, há duas situações em que a regra poder representar diferentes níveis de processamento implicando também em diferentes níveis de dificuldades para o leitor. Tomemos os seguintes exemplos retirados de Kintsch (1998) e van Dijk (1980) respectivamente:

(7) Jane drove to Alfa’s, picked up some fresh fruit, a halibut steak, and some Italian cheese for dessert, and payed with her credit card.¹⁸

¹⁸ Jane dirigiu até o Alfa’s, pegou algumas frutas frescas, uma posta de halibute, um queijo italiano para sobremesa e pagou com seu cartão de crédito. (KINTSCH, 1998, p. 97, tradução nossa)

(8) John was playing with his top. Mary was building a sand castle, and Sue was blowing soap bubbles.¹⁹

Para Van Dijk (1980), em algumas situações o tópico ou sentença temática aparece de maneira mais ou menos explícita em um texto, fazendo com que as sentenças subsequentes tenham algo em comum, mantendo aquilo que o autor denominou de “não variação semântica”. Ou seja, a partir de um tópico sentencial, as sequências textuais das sentenças podem ter um denominador proposicional comum que denotam componentes normais ou consequências do episódio como um todo. Nesse sentido, quando a sentença tópico, seus componentes e consequências aparecem de maneira explícita no texto é mais fácil ao leitor juntá-las e construir uma proposição que contenha um novo predicado abrangendo os eventos descritos pelas sequência de proposições. Para Kintsch (1998), é o que acontece no exemplo 7, que poderia ser transformado em: “Jane went grocery shopping”²⁰.

Contudo, em outras situações, o tópico ou sentença temática não aparece de forma explícita no texto, cabendo ao leitor inferi-la e criá-la a partir da junção de uma sequência de proposições. É o caso do exemplo 8 em que, à princípio, não há eventos condicionalmente ligados de forma explícita ou que constituam componentes normais ou consequências entre as sentenças. Caberá ao leitor, neste caso, inferir o possível tópico. Para van Dijk (1980), considerando que os indivíduos partilhem o mesmo contexto, é possível criar uma nova proposição que denote um fato global, contendo o evento descrito pela sequência de sentenças, o qual poderia ser expresso da seguinte forma: “*The children were playing*”²¹. Nesse sentido, alguns estudos (BROWN; DAY, 1983; BROWN; DAY; JONES, 1983) mostram que a macrorregra de construção/integração apresenta a maior dificuldade de uso, até mesmo entre estudantes universitários, quando implica na criação de uma sentença tópico que não está explícita no texto.

Mencionamos, no início da revisão teórica, que as macrorregras constituem um componente central dentro do modelo de compreensão adotado e, principalmente, para os propósitos da presente pesquisa. Assim, nessa seção, buscamos especificar melhor as operações mentais utilizadas pelo leitor na tentativa de compreender um texto e abstrair-lhe os pontos principais, que podem ser expressados por intermédio de atividades de sumarização. No Capítulo 03, Metodologia da Pesquisa e no Capítulo 04, Análise dos Dados, o tema será

¹⁹ John estava brincando com sua tampa. Mary estava construindo um castelo de areia e Sue estava soprando bolhas de sabão. (VAN DIJK, 1980, p.46, tradução nossa)

²⁰ Jane foi comprar comida. (KINTSCH, 1998, p.97, tradução nossa)

²¹ As crianças estavam brincando. (VAN DIJK, 1980, p.46, tradução nossa)

retomado com diferentes objetivos, por enquanto, nas seções finais da revisão teórica, abordaremos a importância das atividades de sumarização nas relações humanas e os resultados de alguns estudos que utilizaram a produção de resumos para investigar a compreensão leitora.

2.5 AS ATIVIDADES DE SUMARIZAÇÃO NA PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Hutchins (1987), logo na introdução de seu artigo intitulado *Summarization: some problems and methods*, defende a ideia de que o ato de sumarizar é umas das ações mais comuns no comportamento da linguagem humana e que, portanto, a pesquisa científica não pode negligenciá-lo. O autor cita situações cotidianas em que somos perguntados, por exemplo, para dizer o que aconteceu em determinado encontro, o que alguém disse a outra pessoa ou acerca de algum evento ou o que aconteceu em determinado programa televisivo. Nessas, e em muitas outras situações semelhantes, é possível que as respostas condensem os aspectos básicos de cada situação e que sejam expressas na forma oral ou escrita. Hutchins também apresenta exemplos do uso do resumo em atividade profissionais, como quando um jornalista apresenta os resultados de uma pesquisa, um juiz sintetiza as evidências apresentadas a uma corte ou quando uma secretária registra as principais decisões de reunião executiva.

Talvez, os cientistas cognitivos tenham sido os principais protagonistas, nos últimos anos, em investigar o papel das atividades de sumarização na recordação e na recuperação de informações. No entanto, outros campos também têm discorrido sobre os aspectos envolvidos na atividade de resumir e o contexto em que tal habilidade é exigida, sendo que é possível perceber pontos de convergência no posicionamento das diferentes ciências quanto ao âmago que essa atividade representa. De forma geral, resumir consiste em descrever com menos palavras ou imagens os pontos essenciais daquilo que foi ouvido, escrito, visto ou sentido anteriormente de forma mais completa. Ao se falar em resumo, é impossível não associar o seu produto final ao texto escrito, talvez pela longa tradição com que tal atividade é desenvolvida tanto no ambiente acadêmico quanto escolar.

Contudo, Gardner (2007) propõe uma visão mais geral ao afirmar que a “mente sintetizadora” pode manipular a informação recebida de várias fontes com o objetivo de organizá-la de modo que possa ser compreensível tanto para o sintetizador quanto para as demais pessoas. Para o autor, essa organização ou “feitos mentais” pode ser classificada em oito tipos de sínteses que, podem ser expressas não só através da linguagem verbal mas também através da simbólica tais como: Narrativas; Taxonomias; Conceitos complexos; Regras e

aforismos; Metáforas, imagens e termos poderosos; Corporificações sem palavras; Teorias e Metateoria.

Gardner também defende que o esforço de sintetizar implica em quatro componentes: a) Um objetivo – o desejo daquilo que o sintetizador pretende realizar; b) Um ponto de partida – uma imagem, ideia ou trabalho anterior do qual partir; c) Seleção da estratégia e método de abordagem – a forma que a síntese terá implica em escolher entre os oito tipos ou “feitos mentais” citados anteriormente e d) Esboço e avaliação – consiste na experiência inicial como por exemplo, resumir um artigo ou fazer uma maquete.

O autor enfatiza ainda que a habilidade de sintetizar é muito importante nos dias de hoje, pois a produção e, por conseguinte, o acúmulo da informação se dá num ritmo cada vez maior. Nesse sentido, cita o fato de que independentemente se uma pessoa trabalhar em uma universidade, num escritório de advocacia ou numa empresa o mercado de trabalho irá requerer que esse indivíduo sintetize o atual estado do conhecimento, incorpore novas descobertas e delineie novos dilemas, que são exigências atuais no ofício de qualquer profissional que deseje se manter atualizado.

Na perspectiva dos gêneros textuais, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) têm defendido uma proposta de ensino do resumo como gênero escolar/acadêmico com base no interacionismo sociodiscursivo. Nessa perspectiva o resumo é entendido como uma atividade que apresenta, através da linguagem verbal e de maneira concisa, os principais conteúdos de outro texto, de modo que a organização geral do texto-alvo é preservada e nenhum dado adicional ou avaliação por parte de quem produz o resumo deve ser adicionado.

As autoras consideram que o resumo produzido no contexto escolar/acadêmico é diferente daqueles produzidos em outras instâncias sociais. A principal diferença é que quando o professor solicita a produção desse gênero textual o aluno sabe que, normalmente, a sua compreensão/leitura será avaliada. Contudo, segundo as autoras, mesmo sendo um instrumento pedagógico frequentemente utilizado pelas diferentes disciplinas, nem sempre há uma orientação sobre uma “técnica” de como sumarizar um texto de modo que, em muitos casos, os alunos se deparam com a obrigação de produzir esse gênero, mas sem possuir as habilidades necessárias de como fazê-lo.

Essa é uma das principais justificativas das autoras para a sistematização do gênero, pois entendem que, de modo equivocado, há no imaginário pedagógico a concepção de que a partir do momento em que os alunos adquirem a tecnologia da escrita e começam a utilizá-la de modo mais autônomo são capazes de produzir qualquer texto sem nenhum (ou o mínimo) tipo de instrução. Também justificam que o resumo deve ser objeto de ensino porque as habilidades

implicadas na produção desse gênero são importantes na produção e compreensão de outros como a resenha, o artigo e o relatório.

Certamente, há outros campos do saber como a Inteligência Artificial por exemplo, que também desenvolveram ou desenvolvem pesquisas sobre as atividades de sumarização. Porém, nossa intenção com essa breve explanação é reiterar a importância da pesquisa, pois entendemos que a habilidade de resumir é, atualmente, extremamente necessária nas mais diversas instâncias de participação social, sejam elas formais, informais, acadêmicas ou profissionais. Assim, na próxima seção, apresentaremos alguns resultados, relacionados ao campo da Psicolinguística, área na qual a presente pesquisa se insere, sobre os estudos que envolvem as atividades de sumarização e a compreensão leitora.

2.5.1 A pesquisa com resumos

A opção pelo resumo como objeto de estudo está amparada em trabalhos anteriores que têm demonstrado a pertinência das atividades de sumarização tanto para verificar o nível de compreensão leitora quanto para proporcionar e/ou melhorar as habilidades dos alunos de determinar as principais ideias de um texto. As pesquisas também têm comprovado que há alguns fatores que podem influenciar a produção de um resumo, como a proficiência e o conhecimento prévio dos leitores (BARETTA, 2003). Assim, apresentamos alguns desses estudos e, sobretudo, os resultados que eles apontam, pois constituem o suporte teórico para analisar os dados da presente pesquisa e confirmar, ou refutar, nossas hipóteses (as quais serão apresentadas no capítulo sobre a metodologia da pesquisa).

O primeiro aspecto que gostaríamos de abordar é que há fartas evidências de que o treinamento das atividades de sumarização melhora as habilidades de compreensão. Por exemplo, Ogle (1986) desenvolveu a estratégia de “pensar/ler” chamada de “**K-W-L**” indicada para os alunos do Ensino Médio que falhavam em monitorar sua compreensão. A técnica consiste em acionar o conhecimento prévio antes da leitura de determinado texto, **Know about the topic** (Saber sobre o tema), criar perguntas sobre determinadas informações que se espera encontrar no texto, **What want to know** (O que eu quero saber) e verificar se as perguntas são respondidas (ou não) durante a leitura, **Learn during the Reading** (Aprender durante a leitura). Posteriormente, Car e Ogle (1987) adicionaram dois componentes à técnica: O mapeamento, que consiste em categorizar os principais conceitos e detalhes do texto e o resumo escrito, com base nessa categorização. Os resultados mostraram que os estudantes do ensino médio que

praticaram a técnica tornaram-se capazes de aplicá-la de forma independente e em uma variedade de novas situações de leitura.

Durante três anos, Taylor (1984) observou o desempenho de alunos do quarto e quinto ano do ensino primário, do último ano do Ensino Médio, dos primeiros anos de graduação e de professores, na tarefa de resumir textos. O pesquisador enfatiza que resumir implica no desenvolvimento de três processos diferentes; leitura, análise e escrita e que, dentro dessa perspectiva, os leitores mais habilidosos realizavam quase que de forma automática os seguintes procedimentos: ler e identificar a estrutura e conteúdo do texto; verificar a compreensão por meio de anotações nas margens do texto ou de destaque das ideias principais; escrever uma primeira (rascunho) tentativa de resumo; comparar a primeira produção com o artigo original; reescrever o resumo; comparar novamente o resumo com o artigo original. O autor sugere que uma prática pedagógica amparada nesses processos de sumarização também pode melhorar a capacidade de compreensão dos alunos menos habilidosos.

Cazazza (1993) criou um programa de leitura para alunos universitários que contempla os componentes de **explicação**, no qual as regras de sumarização, baseadas em Kintsch e van Dijk (1978) e Irwin (1986) são explicitadas; **modelagem**, no qual as regras são praticadas tanto na forma oral quanto escrita; **questionamento**, momento em que os alunos fazem perguntas sobre o produto de sua compreensão; e **aplicação**, situação na qual os alunos produzem e apresentam resumos de acordo com os tópicos de estudos e seus interesses. Como resultado, a autora afirma que a metodologia desenvolvida forneceu aos alunos uma estratégia de aprendizagem que melhorou a compreensão e que pode ser aplicada nas diversas disciplinas do currículo acadêmico.

Mais recentemente, Bailer, Winfield, Almeida e Roscioli (2014) conduziram um experimento em que estudantes de graduação e pós-graduação, de diferentes cursos, participaram de um workshop sobre a produção de resumos de textos acadêmicos. Na oficina, os alunos receberam instruções de como identificar a ideia principal de um texto e como utilizar as macrorregas propostas por Kintsch e van Dijk (1978); posteriormente, praticaram-nas, leram um texto sobre a “Plasticidade Cerebral” e resumiram-no. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes utilizou bem as estratégias ensinadas durante o curso e incluíram nos resumos as ideias centrais do texto sumarizado, comprovando que a instrução e prática das técnicas de resumo podem auxiliar na melhoria da compreensão leitora.

Dois estudos com graduandos iranianos também avaliaram a compreensão leitora. No primeiro, Pakzadiaz (2012) investigou se o uso de estratégias de sumarização melhorava a compreensão de acadêmicos que estudavam inglês como segunda língua. Além disso, o

pesquisador também pretendia verificar se a prática dessas estratégias melhoraria a performance tanto dos estudantes do sexo masculino quanto do sexo feminino. Após receberem explicações e treinamento sobre as estratégias, os graduandos realizaram um teste que superou os resultados do pré-teste (feito antes dos treinamentos com o objetivo de diagnosticar as habilidades que os alunos possuíam), sendo que não houve diferença significativa entre o desempenho dos participantes de ambos os sexos. No segundo, Zarratia, Nambiarb e Mohd Maasum (2013) forneceram instruções a estudantes universitários (*EFL students*) durante um semestre sobre aspectos estruturais dos textos, tais como marcadores de transição, marcadores que assinalam partes do texto, marcadores endofóricos, marcadores utilizados para oferecer informação adicional (parafrasear ou explicar o que já foi dito anteriormente) e sinais de pontuação. Os resultados demonstraram que a consciência metacognitiva das estruturas do texto e o ensino explícito das características dos textos melhoraram a habilidade dos alunos de identificar as principais ideias de um texto.

As evidências de que a instrução melhora a habilidade de resumir também têm suscitado publicações de manuais que objetivam ensinar tanto professores quanto estudantes a desenvolver habilidades de sumarização. Swales e Feak (2012, p.188, tradução nossa) consideram que, especialmente no uso acadêmico, “[...] resumos podem ser uma parte essencial para a preparação para um exame, uma discussão em classe, um trabalho de pesquisa, uma tese ou dissertação”²². Nesse sentido, produziram um manual para orientar a produção de textos acadêmicos para estudantes de graduação em que, especificamente no capítulo 05, propõem 15 tarefas de leitura e escrita com objetivo de que os estudantes produzam bons resumos. No Brasil, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) afirmam que há falta de materiais didáticos adequados que ensinem a produzir gêneros utilizados na escola e no meio acadêmico. Assim, também produziram um manual que propõe atividades práticas, com o objetivo de que ao ler e praticar as seções (10) que a obra possui, o estudante se aproprie das características essenciais sobre o gênero resumo.

Além da instrução, há outros fatores que influenciam as atividade de sumarização como o conhecimento prévio. Kintsch e Franzke (1995) realizaram um experimento com 51 graduandos da Universidade do Colorado. Os participantes da pesquisa deveriam ler uma notícia de jornal, que tinha como tema a “Guerra Civil no Siri Lanka” e, posteriormente, fazer um resumo dessa leitura. Contudo, antes da leitura e da atividade de sumarização, os graduandos foram divididos em três grupos experimentais sob as seguintes condições: um

²² In an academic setting especially, summaries can form an essential part of our preparation for an exam, a class discussion, a research paper, a thesis or a dissertation. (SWALES; FEAK, 2012, p.188)

grupo recebeu ampla informação prévia sobre o tópico do texto, o outro recebeu informação prévia parcial ou empobrecida e o último não recebeu informação alguma. Os resultados apontaram que a quantidade de proposições resgatadas nos resumos dos três grupos de participantes não diferiu muito, no entanto, aqueles que receberam mais conhecimento prévio sobre o assunto resgataram proposições com melhor qualidade.

Outros resultados sobre o conhecimento prévio também foram apontados por MacNamara et al. (1996) ao investigarem o papel da coerência textual na compreensão de textos científicos. Os dados dos pesquisadores indicam que os leitores que têm pouco conhecimento sobre determinado tema se apoiam mais na coerência textual e nas pistas fornecidas pelo autor na tentativa de compreender um texto e produzir um resumo, o qual, às vezes, consiste apenas em uma reprodução da base textual. Do contrário, leitores mais familiarizados com o tema utilizam menos a coerência textual para chegar à compreensão e tendem a produzir resumos mais elaborados.

Hammadou (1991) realizou um experimento para testar a capacidade de recordação de estudantes de língua estrangeira e perceber qual a relação dessa recordação com a familiaridade de um assunto e o nível de proficiência. Na pesquisa, estudantes americanos matriculados em cursos de Francês e de Italiano leram três diferentes tipos de textos, de acordo com suas respectivas línguas estrangeiras de estudo e, durante o intervalo de cada texto, escreveram um resumo em inglês do que tinham lido. Os resultados apontaram que os leitores menos proficientes (que cursavam níveis mais básicos de Francês ou Italiano) basearam suas recordações no conhecimento ou especulação sobre o tópico, suscitando assim, proposições que se desviavam do texto original. Os leitores menos proficientes também fizeram inferências que não condiziam com as intenções do texto, mesmo sobre assuntos com os quais tinham familiaridade. Em contrapartida, os leitores mais proficientes fizeram inferências mais apropriadas nos textos que possuíam mais familiaridade com o tema.

Jonhs e Mayes (1990) também investigaram o fator proficiência na produção de resumos de estudantes universitários que utilizam o inglês como segunda língua (ESL). De acordo com os dados obtidos, o grupo com nível mais baixo de proficiência tendeu apenas a replicar as sentenças do texto alvo do resumo. Contudo, segundo as autoras, ambos os grupos demonstraram dificuldades de combinar as ideias de diferentes partes do texto fonte. Um estudo mais recente, realizado por Chin (2009) também encontrou resultados semelhantes ao investigar a performance na produção de resumos de estudantes universitários taiwaneses (*ESL students*). Dois grupos de estudantes, um com nível intermediário e outro avançado, leram textos argumentativos em inglês e produziram resumos também em inglês. Os resultados mostraram

que os estudantes com nível de proficiência mais baixo incluíram em seus resumos mais ideias irrelevantes em detrimento de ideias centrais. Porém, os dois grupos tiveram dificuldades em reorganizar ou combinar as ideias extraídas do texto fonte para compor um resumo coerente.

Ambos os estudos parecem ainda corroborar os achados de Brown e Day (1983) e Brown, Day e Jones (1983). Os pesquisadores investigaram o uso de seis regras de sumarização, adaptadas de Kintsch e van Dijk (1978), em estudantes do ensino fundamental, médio, universitário e em professores universitários. As maiores dificuldades foram identificadas nas situações em que os participantes tiveram que selecionar e condensar sentenças tópicas de diferentes parágrafos ou criar uma sentença tópica quando esta não aparecia de forma explícita no texto. Nesse quesito, a tarefa foi bem executada apenas pelos professores universitários.

Por fim, há também outros fatores que influenciam na produção de resumos e que devem ser ao menos mencionados como: a extensão e a complexidade de determinado texto (HARE, 1992); a diferença entre diferentes tipos de textos, como o narrativo e argumentativo (ADOLF; PERFETTI; CATTS, 2011); os interesses e os objetivos do leitor (SOLÉ, 1998; WINOGRAD, 1984) e o fato de se produzir um resumo com ou sem acesso ao texto original (HARE, 1992; COPMANN; GRIFFITH, 1994).

De maneira alguma temos a intenção de esgotar a discussão sobre o tema, mas consideramos que os fatores implicados nas atividades de sumarização, discutidos de modo mais específico nessa seção e de maneira mais geral nas anteriores, constituem um suporte teórico apropriado para a análise dos dados da presente pesquisa. Assim, no próximo capítulo, passamos a descrever o design metodológico da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, objetivamos apresentar uma descrição detalhada das principais etapas e procedimentos da pesquisa que se coadunam em torno do objetivo de avaliar o nível de compreensão leitora expressada em resumos produzidos por graduandos. Em princípio, abordamos o ponto de origem da pesquisa, bem como os participantes envolvidos e a seleção do *corpus* para análise. Na sequência, apresentam-se os instrumentos e critérios com os quais os textos que os participantes produziram foram analisados, a questão de pesquisa, as hipóteses e objetivo geral e específicos.

3.1 PROJETO “LER & EDUCAR”: O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa nasceu a partir das atividades desenvolvidas dentro do projeto OBEDUC “Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC”. Portanto, conhecer sua estrutura e proposições é o ponto inicial para que as etapas metodológicas sejam explicitadas.

O projeto, inicialmente, foi subsidiado pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC, ligado à CAPES. Participam dele 18 instituições de educação básica pública municipal e estadual dos municípios de Criciúma, Florianópolis e Chapecó. A seleção das escolas foi feita através dos Censos Escolares da Educação Básica e nos dados do IDEB, no período compreendido entre 2007 e 2012.

O projeto tem sido desenvolvido em rede, constituída por docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Linguística e Estudos Linguísticos, vinculados, respectivamente, à Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). O objetivo centra-se em ações relacionadas às práticas leitoras em escolas públicas municipais e estaduais de Santa Catarina, com vistas a intervir, por meio da formação continuada dos docentes, no ensino das competências em leitura.

O projeto teve seu desenvolvimento entre março de 2013 e fevereiro de 2015 com o financiamento da CAPES, e contou com a participação de um professor coordenador, alunos de pós-graduação, graduandos de dois cursos de licenciatura e professores representantes das escolas selecionadas. Durante os encontros semanais, os participantes receberam formação para trabalhar com atividades nas escolas, visando a disseminação dos conhecimentos e formação continuada, no que diz respeito ao ensino das competências de leitura, junto aos professores das

instituições públicas participantes. Após esse período, conta com a participação de ex-participantes como voluntários, que mantêm os encontros e discussões sobre os temas relacionados à leitura. Para 2016, pretende-se continuar os trabalhos por meio da criação de um grupo de estudos.

Dentre as diferentes atividades de formação continuada, a que diz respeito à construção e formação teórica dos participantes, envolve a leitura de textos de caráter acadêmico-científico (relacionados à leitura), resumo escrito dessas leituras, envio da produção escrita para o banco de dados do projeto e posterior discussão oral sobre as principais ideias dos textos por meio de seminários realizados nos encontros presenciais. Dois fatores relacionados à metodologia do projeto impulsionaram a presente pesquisa: a produção de resumos e a formação do leitor.

Quanto ao primeiro, entendemos que os resumos produzidos ao longo de dois anos de projeto constituem um importante material que deve ser objeto de análise, já que vários pesquisadores têm demonstrado a eficácia do resumo tanto para avaliar o nível de compreensão leitora quanto para proporcionar e/ou melhorar as habilidades dos alunos em determinar as principais ideias de um texto. (BAILER; WINFIELD; ALMEIDA; ROSCIOLI, 2014; BROW; DAY, 1983; CAR; OGLE, 1987; CAZAZZA, 1993; HAMMADOU, 1991; KINTSCH; FRANZKE, 1995; KINTSCH; KINTSCH, 2005; MACNAMARA et al., 1996; MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004; PAKZADIAN, 2012; SWALES; FEAK, 2012; TAYLOR; 1984; YAN KE; HOEY, 2014; ZARRATI; NAMBIAR; MOD MAASUM, 2013)

O segundo, diz respeito ao perfil dos participantes da pesquisa, graduandos de cursos de licenciatura, que preparam-se para a docência. Avaliar a capacidade de compreensão leitora expressada nos resumos produzidos por futuros professores, possibilita a oportunidade de perceber como se dá formação do leitor que futuramente irá formar leitores. Dessa análise, espera-se que possa advir tanto contribuições para que o projeto, numa continuidade futura²³, possa incrementar suas atividades de formação quanto contribuições para a formação dos futuros professores e para as atividades de compreensão que envolvem a sumarização.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

²³ O projeto OBEDUC “Ler & educar: formação continuada de professores da rede pública de SC” foi financiado pela CAPES e teve duração de 24 meses, entre Março de 2013 e Fevereiro de 2015. A expectativa era de que fosse publicado novo edital para a renovação por mais dois anos, ainda no segundo semestre de 2014. Contudo, até o término da presente pesquisa, não houve nenhum tipo de renovação. Apesar disso, mesmo após o término do financiamento do projeto, algumas atividades foram mantidas, por exemplo, encontros de formação (ainda que em períodos mais espaçados), estudos dos dados gerados pelo projeto e produção acadêmico-científica.

Os participantes da pesquisa são 04 graduandos, sendo 03 de um curso de licenciatura, denominado de curso “A” e 01 graduando de outro curso de licenciatura, denominado de curso “B”²⁴. Há duas razões importantes pelas quais os graduandos foram selecionados. Primeiro, os quatro acompanharam o projeto do início ao fim (houve mudanças de alguns participantes) que compreendeu o período de Março de 2013 à Fevereiro de 2015, conheciam seus objetivos e participaram ativamente das atividades desenvolvidas. Segundo, produziram a maioria dos resumos solicitados, principalmente no período em que foi estabelecido um recorte metodológico para a seleção do *corpus* de análise (o qual será explicado na seção seguinte).

Abaixo, seguem outros dados dos participantes que caracterizam um pouco mais seus perfis:

Participante 01				
Idade	23 anos			
Sexo	Feminino			
Curso de Licenciatura	A			
Ano/Fase da Graduação que cursou durante a participação no projeto "Ler & Educar"	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
	2013	2013	2014	2014
	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase
Experiência com docência	Não			
Participação em projeto de iniciação científica	Não			

Quadro 1: Informações sobre o participante 01

Participante 02				
Idade	28 anos			
Sexo	Feminino			
Curso de Licenciatura	A			
Ano/Fase da Graduação que cursou durante a participação no projeto "Ler & Educar"	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
	2013	2013	2014	2014
	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase
Experiência com docência	Não			
Participação em projeto de iniciação científica	Não			

Quadro 2: Informações sobre o participante 02.

²⁴ O projeto “Ler & educar: formação continuada de professores da rede pública de SC” possui registro junto ao Comitê de Ética da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Assim, atendendo as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos a identidade dos participantes, bem como a instituição de ensino e os cursos que frequentavam serão preservados.

Participante 03				
Idade	23 anos			
Sexo	Masculino			
Curso de Licenciatura	A			
Ano/Fase da Graduação que cursou durante a participação no projeto "Ler & Educar"	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
	2013	2013	2014	2014
	6ª fase	7ª fase	8ª fase	9ª fase
Experiência com docência	Não			
Participação em projeto de iniciação científica	Sim			

Quadro 3: Informações sobre o participante 03.

Participante 04				
Idade	34 anos			
Sexo	Feminino			
Curso de Licenciatura	B			
Ano/Fase da Graduação que cursou durante a participação no projeto "Ler & Educar"	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
	2013	2013	2014	2014
	7ª fase	8ª fase	9ª fase	Graduada
Experiência com docência	Sim			
Participação em projeto de iniciação científica	Não			

Quadro 4: Informações sobre o participante 04.

Consideramos os dados acima importantes, pois entendemos que alguns deles podem ter alguma relação com o nível de compreensão leitora expressada nos resumos produzidos pelos graduandos. Contudo, as hipóteses que podem ser levantadas a partir dessas informações serão discutidas nas seções seguintes e, principalmente, refutadas ou confirmadas no capítulo de análise dos dados.

3.3 O *CORPUS* DE ANÁLISE

Afirmamos, anteriormente, que os participantes do projeto OBEDUC “Ler & Educar”, em específico os graduandos, produziram vários resumos a partir da leitura de textos expositivos de caráter acadêmico-científico, relacionados à leitura, durante o período de dois anos. Contudo, houve rotatividade de alguns participantes (desistência, conclusão de curso e opção por saída do projeto) que, por conseguinte, não produziram resumos de todas as leituras que o projeto proporcionou. Mesmo alguns dos graduandos mais presentes, em algum momento, não enviaram (por e-mail) suas produções ao banco de dados do projeto. Isso implicou em um problema para a pesquisa já que houve a dificuldade de determinar um *corpus*

que pudesse ser abarcado durante o período estabelecido para o trabalho, que contemplasse o maior número de resumos produzidos por um mesmo grupo de graduandos e que gerasse dados sobre a compreensão leitora que pudessem ser correlacionados a outros fatores.

Assim, a solução que encontramos foi estabelecer um recorte que compreende os resumos produzidos no período de fevereiro de 2014 a junho de 2014. Nesse período os participantes produziram resumos, respeitando a metodologia ler-resumir e discutir as principais ideias em seminários, dos cinco (05) capítulos que compõem o livro dos educadores chilenos Felipe Alliende e Mabel Condemarín (2005) intitulado “A LEITURA: TEORIA, AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO”. Abaixo, apresentamos os capítulos, a forma como estão estruturados e as principais temáticas de cada tópico:

Sumário	
APRESENTAÇÃO	V
INTRODUÇÃO	11
× SITUAÇÃO DA LEITURA EM NÍVEL INTERNACIONAL E LOCAL	11
<i>Importância e justificativa da leitura</i>	12
<i>A leitura e as funções da linguagem</i>	17
<i>Quadro-resumo: a leitura e suas funções</i>	21
1 DA PREPARAÇÃO PARA A LEITURA À LEITURA EMERGENTE	23
INTRODUÇÃO	23
× FATORES ENVOLVIDOS NO APRENDER A LER	24
<i>Fatores físicos e fisiológicos</i>	24
<i>Fatores sociais, emocionais e culturais</i>	29
<i>Fatores perceptivos</i>	31
<i>Fatores cognitivos</i>	33
<i>Fatores lingüísticos</i>	38
ESTIMULAÇÃO DA LEITURA EMERGENTE	40
<i>Envolver as crianças, desde cedo, em um ambiente letrado</i>	40
<i>Contar e ler alternadamente histórias para as crianças</i>	42
<i>Realizar leituras compartilhadas</i>	43
<i>Brincar de ler</i>	45
<i>Utilização de manuais, de livros ou de softwares educativos</i>	46
<i>Desenvolvimento da consciência fonológica</i>	47
<i>Participação da família</i>	48
AVALIAÇÃO DA LEITURA EMERGENTE	49
<i>Prova de funções básicas</i>	50
<i>Metropolitan Reading Readiness Test</i>	50
<i>Observações diretas</i>	51
<i>Registros de dados interessantes</i>	51
<i>Roteiros e fichas de observação</i>	52
<i>Ficha de observação para avaliar o interesse da criança pela linguagem escrita</i>	52

Figura 01: Sumário do livro

2 DA LEITURA EMERGENTE À LEITURA INICIAL	55	DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DA LEITURA	139
INTRODUÇÃO	55	<i>O papel das perguntas na compreensão ativa</i>	139
UM OLHAR HISTÓRICO À LEITURA INICIAL	55	<i>Tomada de consciência das estratégias naturais</i>	141
<i>Pitman's i/v/a (initial teaching alphabet)</i>	57	<i>Manipulação dos materiais de leitura</i>	143
<i>Ensino individualizado</i>	58	<i>Introdução à textualidade</i>	148
<i>Enfoque linguagem-experiência</i>	59	5 LEITURA INFORMATIVA E DE ENTRETENIMENTO	151
<i>Ensino programado</i>	60	INTRODUÇÃO	151
<i>Palavras coloridas</i>	61	LEITURA INFORMATIVA: LER PARA APRENDER	151
<i>Modelo de habilidades</i>	61	<i>Habilidades básicas da leitura de estudo</i>	153
<i>Modelo holístico</i>	64	<i>A leitura nas diversas áreas de estudo</i>	158
O ENFOQUE ATUAL: UM MODELO EQUILIBRADO	68	<i>Localização da informação</i>	158
DESENVOLVIMENTO DA LEITURA INICIAL	72	<i>A leitura nas diversas disciplinas</i>	165
<i>Desenvolvimento do vocabulário visual</i>	74	LEITURA DE ENTRETENIMENTO	171
<i>Aprendizagem dos fônicos</i>	75	<i>Interesses e propósitos para ler</i>	172
<i>Análise estrutural das palavras</i>	79	O PAPEL DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA	179
<i>Utilização de chaves ou indícios contextuais</i>	79	<i>Justificativa do ensino da literatura</i>	179
<i>Utilização de materiais didáticos</i>	81	<i>Literatura e ensino da leitura</i>	182
3 LEITURA DAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS	85	<i>Como enfrentar a literatura nas séries superiores</i>	186
INTRODUÇÃO	85	<i>A análise de textos particularmente difíceis</i>	196
DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS	86	GLOSSÁRIO	199
<i>Duas dimensões da competência na leitura</i>	86	REFERÊNCIAS	203
<i>Sugestões metodológicas</i>	87	ÍNDICE ONOMÁSTICO	213
<i>Materiais de leitura</i>	93		
PAPEL DA LEITURA ORAL	95		
<i>Técnicas de auxílio para alunos com necessidades educativas especiais</i>	96		
<i>Papel da leitura silenciosa</i>	99		
<i>O programa de leitura silenciosa contínua</i>	99		
AValiação DAS HABILIDADES DE LEITURA NAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS	103		
<i>Avaliação da leitura oral</i>	103		
4 COMPREENSÃO DA LEITURA	111		
INTRODUÇÃO	111		
FATORES DA COMPREENSÃO DA LEITURA	111		
<i>Fatores da compreensão da leitura derivados do emissor</i>	113		
<i>Fatores da compreensão da leitura derivados do texto</i>	115		
<i>Fatores da compreensão da leitura provenientes do leitor</i>	125		
AValiação DA COMPREENSÃO DA LEITURA	128		
<i>O problema teórico</i>	128		
<i>Procedimentos de avaliação da compreensão da leitura</i>	128		

Figura 02: Sumário do livro

Abaixo, também apresentamos um quadro com as informações sobre os resumos que cada um dos participantes enviou ao banco de dados:

Participantes	Cap. 01	Cap. 02	Cap. 03	Cap. 04	Cap.05
P01	■	■	■	■	■
P02	■	■	■	■	■
P03	■	■	■	■	■
P04	■	■	■	■	■

Quadro 5: Resumos que foram enviados ao banco.

■ Resumo enviado □ Resumo não enviado

Entendemos que o recorte constitui um *corpus* que pode ser analisado durante o período que o curso de Mestrado em Estudos Linguísticos estabelece para a conclusão e defesa da

dissertação. Como se trata de um livro completo, em que os capítulos vão formando uma base de conhecimento prévio para o entendimento do capítulo seguinte, e o encadeamento total contribui para o entendimento do tema geral, o recorte nos permite analisar como o leitor percebe essa sequência temática (partes que formam o todo), que poderá ser expressa por meio da evolução qualitativa (ou não) dos resumos produzidos.

Nesse sentido, mesmo que os participantes 02, 03 e 04 não tenham enviado todas as cinco produções ao banco de dados, os três resumiram a maioria dos capítulos do texto-fonte, o que proporciona informação relevante para a análise dos aspectos implicados na compreensão dos temas abordados em cada capítulo. Entendemos também que o não envio de algum resumo não pode implicar exclusivamente na pressuposição de que eles não realizaram as leituras ou que durante as reuniões e seminários para discutir as principais ideias dos textos-fonte não tenham abstraído conhecimento relevante para futuras leituras. Não se pode fazer nenhuma afirmação categórica dessa natureza pois não foram feitos outros testes de compreensão ou algum tipo de entrevista sobre o processo de sumarização desenvolvido por cada graduando. Por essas razões nenhum dado foi descartado.

Quanto à produção dos resumos, os estudantes participaram, em período anterior ao estabelecimento do *corpus* da pesquisa, de discussões sobre as características e objetivos do gênero resumo. Assim, foram orientados a ler os textos-fonte com intuito de perceber as ideias principais, sendo que o resumo escrito deveria recuperar essas ideias. É importante mencionar também que os resumos não foram editados, optou-se por manter o conteúdo original enviado para o banco de dados do projeto. Assim, alguns exemplos analisados possuem desvios da grafia padrão ou problemas de concordância e regência verbal.

Na sequência, apresentamos o método utilizado para avaliar o nível de compreensão leitora nos resumos produzidos.

3.4 ANÁLISE DOS RESUMOS

Depois de selecionarmos o *corpus* de análise houve a necessidade de criarmos um instrumento que pudesse nos mostrar o nível de compreensão expresso nos resumos com relação às ideias contidas nos textos-fonte. Assim, a etapa seguinte consistiu em acessar as principais ideias dos capítulos do livro e produzir resumos ou instrumentos de avaliação e análise que pudessem ser comparados com os produzidos pelos graduandos a fim de analisar seus desempenhos. Na sequência, mostraremos como esses modelos foram compostos.

3.4.1 A macroestrutura dos textos-fonte

No capítulo sobre o referencial teórico que sustenta a pesquisa, justificamos a adoção do modelo de compreensão denominado construção-integração (HUTCHINS, 1987; KINTSCH, 1998; KINTSCH; RAWSON, 2005; KINTSCH; VAN DIJK, 1978; VAN DIJK, 1992; VAN DIJK; KINTSCH, 1983; VAN DIJK, 1980), afirmando que o construto teórico, além de proporcionar explicações relevantes sobre o processamento da leitura, também inclui as atividades de sumarização como forma de expressão do entendimento do leitor frente ao material lido.

Nesse processo, um componente importante, e também explicitado nos referenciais, é o conceito de macrorregra. Fazendo uma breve digressão, as macrorregras são operações mentais que o leitor realiza a fim de transformar as proposições de um texto em macroproposições, que juntas representam a estrutura global do texto, ou, as ideias centrais deste que se ligam em torno de um tópico ou assunto. Essas operações consistem em reduzir a informação semântica a sua essencialidade, selecionando as ideias principais, eliminando aquelas que não possuem ligação com o tópico por constituírem detalhes descritivos, exemplos ou redundâncias, generalizando e construindo novas proposições a partir das ideias selecionadas.

Assim, como base na formação da macroestrutura (VAN DIJK, 1980; VAN DIJK; KINTSCH; 1983) e na aplicação das macrorregras (BROWN, DAY, 1983; CASAZZA, 1993; KINTSCH, 1998; KINTSCH, VAN DIJK, 1977; SOLÉ, 1998; VAN DIJK, 1980), acessamos a estrutura hierárquica dos textos-fonte e determinamos suas ideias principais²⁵. A partir disso, foi possível produzir resumos, no intuito de compará-los com os produzidos pelos graduandos. No entanto, apesar de criarmos os instrumentos de avaliação e análise embasados em trabalhos anteriores (BROWN, DAY, 1983; BROWN; DAY; JONES, 1983; CASAZZA, 1993; GUALBERTO, 1999; KINTSCH; FRANZKE, 1995) que utilizaram procedimentos

²⁵ Somos cientes de que existem outras propostas para quantificar as ideias de um texto. Riley e Lee (1996) propõem a divisão do texto em “*idea units*” com base em critérios sintáticos. Cada “*idea unit*” corresponderia a uma oração, caracterizada pela presença de um verbo, ou uma frase simples, formada por um grupo de palavras que contém uma ideia. A partir desse fatiamento, pode-se estabelecer quais “*idea units*” representam ideias principais, quais representam ideias subordinadas às ideias principais e quais representam detalhes. Um exemplo da aplicação desse método pode ser conferido em Baretta (1998). Contudo, mesmo sabendo da sua aplicabilidade entendemos que não poderíamos utilizá-lo na presente pesquisa, pois os cinco capítulos que foram alvo dos resumos possuem cerca de 30 páginas cada. O trabalho se tornaria por demais extenso e pormenorizado, exigindo uma equipe maior para a sua realização. Entendemos que a utilização das operações de apagamento/seleção, generalização e construção/integração são adequadas para a presente pesquisa, especialmente para a síntese de textos mais longos. Ademais, ao utilizarmos as macrorregras para determinar as principais ideias dos textos-fontes, estamos fazendo uso das mesmas operações cognitivas que outros estudos indicam ser parte do processo de resumir textos, o que assegura a coerência teórica com o modelo de compreensão adotado.

semelhantes, entendemos que nossa produção não está isenta de algum tipo de viés que a imersão na pesquisa pode proporcionar. Assim, para construir um instrumento mais coeso houve a necessidade de que nossos resumos fossem avaliados por leitores experientes, com conhecimento sobre os tópicos tratados, mas que estivessem alheios aos vieses que o processo de pesquisa pode desencadear. A sugestão está amparada em trabalhos anteriores (BARETTA, 1998; FINGER-KRATOCHVIL, 2010) que utilizaram juízes para avaliar determinado instrumento de pesquisa ou para avaliar sínteses produzidas por participantes em tarefas de sumarização.

Nesse sentido, para desempenharem o papel de juízas, foram convidadas três professoras, mestres em Estudos Linguísticos, que também participaram (em 2013 e 2014 como mestrandas) do projeto “Ler & Educar” e que, por conseguinte, já conheciam os textos que foram alvos da atividade de sumarização. As avaliadoras receberam um formulário (Ver Apêndice A), denominado “Instruções aos Avaliadores”, que descrevia o contexto da pesquisa e seus principais objetivos e orientava sobre os critérios de análise dos textos. Contudo, durante os trabalhos, uma das avaliadoras passou por problemas pessoais que a impediram de continuar colaborando com a pesquisa. Desse modo, devido ao tempo hábil para a realização da pesquisa não foi possível encontrar outro(a) avaliador(a) que tivesse disponibilidade para substituí-la.

No intuito de otimizar as avaliações das juízas estabelecemos quatro critérios: a) As ideias que consideramos como centrais, e que também foram corroboradas por ambas as juízas, foram incluídas diretamente no instrumento de avaliação e análise; b) As ideias que consideramos centrais, mas que não foram corroboradas por ambas as juízas, foram excluídas do instrumento de avaliação e análise; c) As ideias que consideramos centrais, mas que não foram corroboradas por uma das juízas foram reavaliadas por meio do retorno aos textos-fonte, da comparação e da aplicação dos pressupostos que embasam a pesquisa, para então, serem incluídas ou não no instrumento de avaliação e análise; d) Desconsideramos as observações feitas pelas juízas que não se relacionavam com os objetivos presentes nas “Instruções aos Avaliadores” (Apêndice A).

Assim, os resumos (Ver Apêndice B) com as ideias centrais dos textos-fonte que utilizamos para parear com os produzidos pelos graduandos, no intuito de perceber quais ideias conseguiram ser compreendidas em relação às leituras dos capítulos do livro, são fruto desse processo.

3.4.2 Procedimentos de análise comparativa e quantificação

O método principal de pesquisa que utilizamos enquadra-se naquilo que a literatura sobre o tema convencionou chamar de pesquisa qualitativa em que “[...] o pesquisador identifica a essência das experiências humanas relativas à um fenômeno... o procedimento envolve o estudo de um pequeno número de sujeitos através de um envolvimento extenso e prolongado para desenvolver padrões e relações de significado” (CRESWELL, 2007, p.32). Nesse sentido, o foco principal não foi estabelecer dados estatísticos e generalizações acerca do fenômeno estudado. Porém, a análise qualitativa parte, em princípio, da observação de dados quantitativos.

Inicialmente, procuramos obter dados gerais sobre quantas e, principalmente, quais ideias centrais os graduandos conseguiram resgatar em relação ao texto fonte e, para tanto, foi necessário recorrer a algum tipo de quantificação. Ao compararmos os resumos da pesquisa com os resumos produzidos pelos participantes (comparando ideia a ideia), foi possível visualizar um painel quantitativo acerca do desempenho da compreensão leitora em relação às seções, subseções e capítulos dos textos-fonte. A partir desses dados, desenvolvemos a análise qualitativa (será apresentada no capítulo sobre a análise dos dados) com o objetivo de analisar os aspectos que resultaram em determinado nível de compreensão. Ademais, também surgiu a necessidade de perceber não apenas se as ideias centrais estavam presentes nos resumos, mas em que medida refletiam ou distanciavam-se das ideias do texto original. Assim, utilizamos a seguinte notação para quantificação dos dados:

- Não recupera (NR) – Situação em que a ideia central não foi mencionada no resumo do participante ou implicou em uma distorção em relação ao texto original. Situação em que são mencionados títulos, ou subtítulos do texto-fonte, mas sem relacioná-los com as ideias centrais.
- Recupera parcialmente (RP) – Situação em que a ideia central foi mencionada no resumo, mas sem a integração dos principais aspectos que a compõem.
- Recupera (R) – Situação em que a ideia central aparece no resumo juntamente com a integração dos principais aspectos que a compõem.

A criação desses três níveis de gradação foi necessária, pois ao acessarmos a macroestrutura e aplicarmos as macrorregras com a intenção de perceber as ideias centrais dos textos-alvo dos resumos, observamos, conforme atestado por pesquisas anteriores, que a compreensão de algumas das ideias e, por conseguinte, a sua expressão na forma escrita, implicavam também em operações com diferentes níveis de complexidade. Especificando, para

compreender algumas ideias bastava ao leitor apagar detalhes ou exemplos, selecionar os tópicos principais e realizar generalizações ou construções simples. Contudo, outras demandavam maior esforço cognitivo que exigiam a integração de informações entre parágrafos e a criação de uma proposição que as representasse.

Nesse sentido, criamos “gabaritos” (ver Apêndice C) para a notação do desempenho dos participantes em que aparecem as ideias centrais de cada capítulo, juntamente com os aspectos que o leitor deveria integrar para construí-las, demonstrando uma compreensão coerente em relação às informações do texto original. Adotando esse procedimento, na análise comparativa foi possível sugerir o nível de gradação (R/RP/NR) com que cada ideia foi (ou não) recuperada, visualizar um painel quantitativo (ver Apêndice D) sobre o desempenho da compreensão leitora em relação às seções, subseções e capítulos dos textos-fonte e, a partir daí, investigar os possíveis fatores relacionados ao desempenho. Assim, na próxima seção descreveremos as categorias de análise utilizadas para investigar e interpretar os dados quantitativos.

3.5 ANÁLISE QUALITATIVA

Para operacionalizar uma análise qualitativa estabelecemos como categorias de análise o conhecimento prévio sobre a temática dos textos e o uso das macrorregras, as quais foram correlacionadas aos dados quantitativos com o objetivo de apresentar possíveis explicações em relação à competência leitora dos graduandos expressada na produção dos resumos. Além disso, relacionamos o desempenho dos participantes, na categoria “uso das macrorregras”, com os domínios “Localização e Recuperação de Informações” e “Integração e Interpretação” da escala de proficiência do PISA – 2012, no intuito de apontar, em relação aos textos lidos e resumidos, as habilidades leitoras que os participantes demonstraram possuir e as que precisam ser desenvolvidas. Na sequência, passamos a explicitar esses aspectos.

3.5.1 O conhecimento sobre a temática dos textos

Conforme discutido na seção referente aos pressupostos teóricos, na teoria dos esquemas (RUMELHART, 1980), o conhecimento está organizado de forma hierárquica na mente dos indivíduos e, à medida que novas informações vão se integrando a esse conhecimento a estrutura cognitiva vai se sofisticando (criação de novos esquemas, modificação e ampliação de outros) e melhorando a capacidade de incorporar uma quantidade maior de informações. Desse modo, a compreensão leitora estaria relacionada ao acionamento de esquemas prévios e

à integração destes com as informações fornecidas por determinado texto. Assim, é principalmente o conhecimento acerca dos aspectos temáticos que permitem ao leitor levantar hipóteses que serão confirmadas ou refutadas durante a leitura.

Contudo, entendemos que a correlação entre o conhecimento prévio e o desempenho dos graduandos deve ser feita a partir de critérios bem definidos. Em princípio, assumimos que não temos como saber qual era o grau de entendimento prévio dos participantes sobre os conceitos contidos nos capítulos do livro de Allende e Condemarím (2005) antes da leitura realizada nas atividades de formação dos participantes no projeto OBEDUC “Ler & Educar”. Não efetuamos uma consulta à grade curricular dos graduandos a respeito das bibliografias trabalhadas nos cursos de graduação, nem fizemos qualquer tipo de mapeamento sobre o conhecimento que possuíam acerca dos textos que seriam alvo das atividades de leitura e sumarização. Há apenas relatos verbais dos participantes, em vários momentos, declarando que ainda não haviam entrado em contato com vários dos temas discutidos no projeto, aspecto compreensível devido à fase do curso de alguns participantes, conforme demonstram os Quadros 1 e 2.

Acreditamos que o melhor critério para correlacionar o conhecimento prévio com o desempenho dos graduandos é observar de que modo a relação entre os cinco capítulos que compõem o livro é resgatada nos resumos. Por exemplo, os três primeiros capítulos estão fortemente relacionados: No primeiro, os autores apresentam os conceitos de “preparação para a leitura” e “leitura emergente”, o que supomos serem conceitos novos aos participantes. No segundo, abordam de que forma as atividades de “leitura emergente” continuam na etapa da leitura inicial (1º e 2º ano do Ensino Fundamental). Aqui, entendemos que uma condição prévia para uma melhor compreensão do segundo capítulo é ter assimilado bem os principais conceitos sobre a “leitura emergente”. No terceiro, são abordados os aspectos referentes à “leitura nas séries intermediárias” (3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental) que consistem em aprofundar o desenvolvimento das habilidades trabalhadas nas séries iniciais. Novamente, o entendimento das principais ideias do segundo capítulo fornecerão um esquema prévio que poderá ser integrado às informações do terceiro capítulo, dando um suporte à compreensão.

Para melhor especificar o que afirmamos acima observemos o seguinte quadro com os conteúdos temáticos de cada capítulo:

CAPÍTULO 01- DA PREPARAÇÃO PARA A LEITURA À LEITURA EMERGENTE			
INTRODUÇÃO	FATORES ENVOLVIDOS NO APRENDER A LER	ESTIMULAÇÃO DA LEITURA EMERGENTE	AVALIAÇÃO DA LEITURA EMERGENTE
CAPÍTULO 02- DA LEITURA EMERGENTE À LEITURA INICIAL			
INTRODUÇÃO	UM OLHAR HISTÓRICO À LEITURA INICIAL	O ENFOQUE ATUAL: UM MODELO EQUILIBRADO	DESENVOLVIMENTO DA LEITURA INICIAL
CAPÍTULO 03 – LEITURA DAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS			
INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS	PAPEL DA LEITURA ORAL	AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA NAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS
CAPÍTULO 04 – COMPREENSÃO DA LEITURA			
INTRODUÇÃO	FATORES DA COMPREENSÃO LEITORA	AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA LEITURA	DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DA LEITURA
CAPÍTULO 05 – LEITURA INFORMATIVA E DE ENTRETENIMENTO			
INTRODUÇÃO	LEITURA INFORMATIVA: LER PARA APRENDER	LEITURA DE ENTRETENIMENTO	O PAPEL DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Quadro 6: Conteúdo temático de cada capítulo

■ Seção que contém informações já mencionadas nos capítulos anteriores.

As seções que estão preenchidas pela escala cinza representam a continuação de conteúdos temáticos mencionados em capítulos anteriores. Partindo do pressuposto de que a leitura destas é amparada pelo conhecimento prévio, observamos se nessas seções os graduandos conseguiram resgatar um número maior de ideias do que nas que apresentam informação nova. Assim, num primeiro momento, realizamos uma análise geral do desempenho de cada participante em relação às ideias e o modo como foram recuperadas (R/RP/NR) em cada capítulo. Em seguida, procedemos a uma análise específica do desempenho nos capítulos e seções que possuíam continuidade temática, conforme demonstrado no Quadro 6.

Expusemos que os graduandos leram-resumiram os textos e, posteriormente, os discutiram em seminários realizados durante as reuniões semanais do projeto OBEDUC “Ler & Educar”. Entendemos que esse momento de interação também pode proporcionar uma melhor compreensão sobre conceitos que, talvez, não tenham sido bem assimilados durante a leitura individual, o que também pode ter constituído uma base prévia para as leituras seguintes. Assim, mesmo que não se tenha acesso, nem se possa controlar o *input* recebido pelos graduandos durante os seminários, observamos também as fichas de presença, para verificar se

os resultados poderiam estar relacionados ao comparecimento (ou ausência) nos dias das reuniões.

Por fim, um último aspecto que consideramos, em relação ao conhecimento prévio, refere-se ao envio dos resumos ao banco de dados do projeto OBEDUC “Ler & Educar”. Conforme explicitamos anteriormente, o resumo de determinado capítulo deveria ser enviado, por e-mail, antes da ocorrência do encontro para discutir as ideias referentes a esse capítulo, pois o objetivo era que os resumos cumprissem o papel de uma atividade de estudo que revelasse o produto da compreensão individual de cada participante. Caso fossem enviados (produzidos) após o encontro, não cumpririam essa função, pois poderiam sofrer aditamentos que não nos revelariam algumas das dificuldades de compreensão. Assim, também observamos a data do envio dos textos com o objetivo de perceber se há alguma correlação entre os resultados e esse fator.

3.5.2 Uso das macrorregras

Também vimos no capítulo sobre a revisão teórica que quando lê um texto o leitor vai formando uma representação mental das principais proposições desse texto a partir da aplicação das macrorregras. Igualmente, quando precisa expressar a sua compreensão leitora através de textos escritos como o resumo, o leitor, mesmo que de forma intuitiva ou mesmo que não pertença à área da Linguística e nunca tenha ouvido falar do assunto, faz uso de alguma(s) macrorregra(s) na medida em que seleciona ideias ou tenta reconstruí-las nos seus próprios termos. Nesse sentido, como forma de analisar a performance dos participantes da pesquisa, observamos, nos resumos, de que forma as macrorregras foram utilizadas.

Contudo, devido ao grande volume de dados (Ver Apêndice D) foi necessário selecionar uma amostra das ideias (R/RP/NR) a serem investigadas que fosse representativa e que nos permitisse tecer considerações avaliativas. Assim, com base na observação dos dados do painel quantitativo (Apêndice D), utilizamos como critério a seleção das ideias, em cada capítulo, que representaram maior ou menor nível de dificuldade, comum a todos os participantes (ou a maioria deles). Desse modo, selecionamos as ideias que foram recuperadas (R/RP) por todos os participantes ou, no mínimo, por três deles; e as que não foram recuperadas (NR) por todos os participantes ou pelo menos por dois deles. O objetivo consistiu em explicar quais as operações mentais eram necessárias para a compreensão dessas ideias e porque, nos textos lidos e resumidos, constituíram dificuldade ou facilidades similares aos participantes. Salientamos que para a consecução desse objetivo, não selecionamos ideias do Capítulo 05, pois, conforme

mostra o Quadro 5, apenas um dos estudantes de graduação enviou o resumo ao banco de dados. A seguir, apresentamos as ideias selecionadas:

CAPÍTULOS	IDEIAS SELECIONADAS	PARTICIPANTES			
		P01	P02	P03	P04
1	Fatores físicos e fisiológicos	R	R	NR	R
	Idade cronológica	R	RP	R	R
	Fatores linguísticos	R	R	R	R
	Participação da família	R	R	R	RP
	Aspectos sensoriais - visão	NR	NR	NR	NR
	Aspectos sensoriais - audição	NR	NR	NR	NR
	Inteligência geral	NR	RP	NR	NR
	Contar e ler alternadamente histórias	R	NR	NR	NR
2	Leitura inicial	R	NR	R	R
	Palavras coloridas	R	R	R	R
	Enfoque linguagem-experiência	RP	RP	RP	RP
	Modelo de habilidades	R	R	R	RP
	Críticas ao ensino individualizado	RP	NR	NR	RP
	Críticas ao modelo de habilidades	NR	NR	NR	R
	Desenvolvimento da leitura inicial	RP	NR	RP	NR
	Aprendizagem dos fônicos	RP	RP	NR	NR
3	Ampliação do vocabulário visual	R	R	R	
	Outros materiais de leitura	R	R	R	
	Programa de leitura silenciosa contínua	RP	R	R	
	Imitar modelos positivos de leitura	R	R	NR	
	Análise estrutural das palavras	RP	NR	NR	
	Precisão e fluência	R	NR	NR	
	A leitura deve ser praticada	R	NR	NR	
	Análise das discrepâncias	NR	RP	NR	
4	Conhecimento dos códigos manipulados pelo leitor	R		R	R
	Conhecimento das circunstâncias da escrita	R		RP	R
	Legibilidade física	R		R	R
	Procedimento <i>close</i>	R		R	R
	Conteúdos do texto	NR		NR	NR
	Circunstâncias da leitura	RP		NR	NR
	Problema teórico da avaliação em leitura	NR		NR	NR
	Tomada de consciência das estratégias naturais	NR		NR	NR

Quadro 7: Ideias selecionadas para análise do uso das macrorregras.

- Resumo não enviado ao banco de dados.
- Ideias que foram recuperadas (R/RP) por todos ou por três dos participantes.
- Ideias que não foram recuperadas (NR) por todos os participantes ou pelo menos por dois deles.

Com base na aplicação das macrorregras (BROWN, DAY, 1983; CASAZZA, 1993; KINTSCH, 1998; KINTSCH, VAN DIJK, 1977; SOLÉ, 1998; VAN DIJK, 1980), explicitamos as operações mentais que poderiam ser realizadas para compreender e recuperar as ideias selecionadas (Ver Apêndices E, F, G, H) e as comparamos com o desempenho dos participantes.

3.5.3 A relação entre o uso das macrorregras e a escala de proficiência do PISA 2012

Nas seções anteriores, afirmamos que um dos principais interesses em investigar a compreensão leitora deu-se pelo fato de os participantes da pesquisa frequentarem cursos que objetivam formar profissionais que irão trabalhar com a leitura. Entendemos que ao estudarmos a compreensão leitora de futuros professores poderemos também contribuir com essa formação, apontado as habilidades em leitura que os participantes demonstraram utilizar e as que mostraram-se frágeis durante as atividades de sumarização. Para tanto, foi necessário definir uma escala que nos ajudasse a inferir o nível de compreensão dos graduandos em relação aos textos sumarizados. Porém, antes de explicitarmos a escala adotada para a pesquisa e o modo como será utilizada, convém tecermos algumas considerações sobre o assunto.

As escalas de proficiência são, normalmente, utilizadas para avaliar a compreensão leitora através de testes de leitura. Ou seja, pesquisas (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; SOUZA, 2004) já demonstraram que o seu uso possui melhor eficácia quando se preparam testes que contemplem os níveis de proficiência nela contidos, emparelhando a atividade de leitura com a habilidade que se deseja avaliar. Nesse sentido, pode-se dizer que o ato de ler para resumir requer o uso de operações mentais que podem ser contempladas nas escalas de proficiência utilizadas pelas avaliações externas (PISA) e internas (INAF, SAEB/Prova Brasil), mas a situação de resumo vivenciada pelos graduandos e os testes de leitura em que as escalas normalmente são utilizadas constituem atividades diferentes. Assim, julgamos importante apresentar os resultados dessas pesquisas, pois nos auxiliarão a demonstrar essa diferença e orientar o uso de uma escala em nossa pesquisa.

Souza (2004) investigou alguns processos implicados na leitura e compreensão de textos de caráter acadêmico-científico, construídos sobre metáforas pedagógicas, com graduandos do Curso de Letras da UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Dentre os instrumentos propostos para a coleta de dados a pesquisadora utilizou o “Teste de competência em leitura”, com base na proposta do Programa Internacional de Estudantes, PISA 2000, para perceber aspectos relativos à identificação e recuperação da informação e interpretação e reflexão com ênfase nas metáforas pedagógicas presentes nos textos. Nessa categoria, os

participantes da pesquisa demonstraram melhor desempenho em questões que exigiam menor nível de proficiência (identificação) e queda crescente de desempenho à medida que as tarefas exigiam níveis maiores como nas questões de interpretação e de reflexão/avaliação. Para a pesquisadora, se considerado o grau de instrução dos participantes e as suas experiências com o gênero textual e o assunto do material lido durante a etapa de coleta de dados, o desempenho no teste atingiu níveis não satisfatórios.

Finger-Kratochvil (2010) estudou as relações entre as estratégias de aquisição de conhecimento lexical e a compreensão em leitura com alunos no 1º ano de graduação. Uma das etapas da pesquisa consistiu na criação de três “Unidades de Leitura” (ULs), de acordo com os parâmetros do PISA 2002, com o objetivo de conhecer as habilidades de leitura dos participantes, no que se refere à compreensão de textos de natureza informativa, nos domínios discursivos instrucionais e jornalísticos. Os resultados finais possibilitaram mostrar que a competência leitora dos estudantes pode ser situada no nível 4 da escala de proficiência do PISA 2002, resultado que, segundo a pesquisadora, ficou abaixo do esperado (nível 5) para estudantes que possuíam mais de nove anos de escolarização. Para a pesquisadora, o desempenho dos participantes nas ULs demonstrou que as tarefas que situavam-se nos níveis mais altos dos três domínios da escala (Recuperação da Informação / Interpretação da Informação / Reflexão e Avaliação) causaram as maiores dificuldades, revelando um nível de compreensão frágil desses leitores frente a possível demanda e complexidade de leitura que viriam a se deparar no transcorrer da graduação.

De forma semelhante aos estudos apresentados, se preparássemos tarefas de leitura com os textos-fonte da presente pesquisa, que contemplassem os níveis e domínios presentes em determinada escala, teríamos mais êxito em situar o desempenho dos participantes dentro de um nível de compreensão. Mesmo assim, com base nesses trabalhos, adotamos para a presente pesquisa a Escala de Proficiência em Leitura de Material Impresso apresentada no Relatório Nacional PISA 2012. As razões da escolha referem-se ao fato de que os textos que os graduandos leram e resumiram estão contemplados nas três características principais da avaliação em leitura propostas pelo programa: **situação** (contexto), **texto** e **aspecto**. Sobretudo, quanto ao “aspecto”, há uma interface entre os domínios “Localização e Recuperação de Informações” e “Integração e Interpretação” e o uso das macrorregas, que julgamos apropriada para nos auxiliar na tarefa de apontar as habilidades leitoras que os participantes da pesquisa demonstram (ou não) apresentar nas atividades de sumarização.

Para iniciar uma explicação da três características principais da avaliação em leitura propostas pelo programa, gostaríamos de salientar, inicialmente, que o PISA considera como

situações de leitura a pessoal, a pública, a educacional e a ocupacional. A educacional, que é a que nos interessa para a pesquisa, refere-se à leitura de textos que, normalmente, são voltados para a aquisição de informação como parte de um processo de aprendizagem mais amplo. Os textos lidos pelos participantes no projeto OBEDUC “Ler & Educar” enquadram-se nessa situação, pois objetivaram contribuir com a formação, no que diz respeito à construção e formação teórica dos participantes, para o posterior trabalho com atividades de capacitação nas escolas. Nesse sentido, entendemos que essas leituras são de natureza também muito semelhante, tanto na superestrutura dos textos quanto no objetivo de leitura, as que os graduandos têm (tiveram) contato nos seus cursos de graduação; por isso, nossa expectativa de que o estudo possa agregar algum tipo de contribuição à formação do futuro professor.

Quanto à segunda característica, o programa classifica os textos em três categorias principais: mídia, formato e tipo. Segundo as descrições de cada categoria propostas pelo PISA, os textos-alvo dos resumos pertencem à mídia referente ao *texto impresso*, dentro de um formato de *texto contínuo* (composto por frases que se organizam em parágrafos e podem ser enquadradas dentro de estruturas mais amplas, como seções, capítulos de livros) e de tipologia *expositiva*, em que as informações são apresentadas como conceitos complexos, construtos mentais, ou ainda elementos por meio dos quais conceitos ou construtos mentais podem ser analisados.

Por fim, a terceira característica, e mais importante para a presente pesquisa, diz respeito aos “aspectos”, que são as estratégias mentais, propósitos ou aproximações que o leitor utiliza para interagir com o texto. Nesse ponto, apresentamos a escala para demonstrar de que forma os “aspectos” são descritos nelas e a relação que pode ser estabelecida com o “uso das macrorregras”:

Quadro 3.1 Escala de proficiência em leitura de material impresso		
Nível	Limite inferior de pontos	Características das atividades
6	698	Tarefas neste nível normalmente exigem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos. Exigem demonstração de uma compreensão total e detalhada que podem envolver integração de informações de um ou mais textos. As tarefas podem exigir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes em destaque, e que crie categorias abstratas para interpretações. Tarefas de Reflexão e Avaliação podem exigir que o leitor formule hipóteses sobre um texto complexo relativo a um tema desconhecido, e que o avalie de forma crítica, levando em consideração critérios e perspectivas e critérios múltiplos, e aplicando entendimento sofisticado que ultrapasse o texto. Neste nível, a precisão da análise e a atenção a detalhes imperceptíveis nos textos são condições importantes para tarefas de Acesso e Recuperação.
5	626	Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações profundamente entranhadas no texto, inferindo quais delas são relevantes. Tarefas de reflexão exigem avaliação crítica ou formulação de hipóteses, baseadas em conhecimento específico. Tarefas de interpretação e reflexão exigem compreensão completa e detalhada de um texto cujo conteúdo ou formato não é conhecido. Para todos os aspectos de leitura, as tarefas neste nível normalmente envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.
4	553	Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações entranhadas no texto. Algumas tarefas neste nível exigem interpretação de significados de nuances de linguagem em uma seção de texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas de interpretação exigem compreensão e aplicação de categorias em um contexto não conhecido. Neste nível, tarefas de reflexão exigem que o leitor utilize conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou avaliá-lo criticamente. O leitor deve demonstrar compreensão precisa de textos longos ou complexos, cujo conteúdo ou formato pode ser desconhecido.
3	480	Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem diversas informações que atendem a condições múltiplas e, em alguns casos, que reconheçam a relação entre elas. Tarefas de interpretação neste nível exigem que os estudantes integrem as várias partes de um texto a fim de identificar uma ideia principal, entender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou uma frase. Devem levar em conta muitas características ao comparar, contrastar ou estabelecer categorias. Muitas vezes a informação solicitada não está evidente, ou há muitas informações concorrentes; ou há outros desafios no texto, como ideias contrárias à expectativa ou formuladas de forma negativa. Tarefas de reflexão neste nível podem exigir conexões, comparações e explicações, ou solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas tarefas de reflexão exigem que o leitor demonstre compreensão apurada do texto com relação a conhecimentos que fazem parte da vida cotidiana. Outras tarefas não exigem compreensão detalhada de textos, mas exigem que o leitor utilize conhecimentos comuns.
2	407	Algumas tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferência e devem atender a diversas condições. Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e o leitor deve fazer inferências elementares. Tarefas neste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto. Tarefas de reflexão típicas deste nível exigem que o leitor estabeleça comparações ou várias conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais.
1a	335	Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem uma ou mais informações independentes enunciadas de maneira explícita, que reconheçam o assunto principal ou o objetivo do autor em um texto sobre um tema conhecido, ou que estabeleçam uma conexão simples entre a informação contida no texto e conhecimentos da vida cotidiana. As informações exigidas sobre o texto normalmente são evidentes e, quando existem, as informações concorrentes são limitadas. O leitor é orientado explicitamente a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto.
1b	262	Tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma única informação enunciada de maneira explícita em posição destacada em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos, tal como uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece apoio ao leitor, como repetição da informação, imagens ou símbolos conhecidos. As informações concorrentes são mínimas. Em tarefas que exigem interpretação, é possível que os estudantes precisem estabelecer conexões simples entre informações adjacentes.
Abaixo de 1b		A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

Figura 3: Escala de proficiência em leitura de material impresso – PISA 2012 (OCDE)²⁶

De acordo com o Relatório Nacional do PISA – 2012, a escala de leitura para material impresso é praticamente a mesma desde a edição de 2000, sendo que os níveis 2, 3, 4 e 5 não foram alterados. Em 2009, foram criados o Nível 06, o Nível 1A e o Nível 1B. Em síntese, os níveis estão representados em ordem crescente porque constituem os diferentes níveis de

²⁶ Disponível <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>

operações mentais que podem ser exigidos durante a leitura, os quais, conforme mencionado, vão desde a simples localização de uma única informação até a realização de múltiplas inferências, comparações e contrastes. Dentro de cada nível há três domínios:

- **Localização e Recuperação de Informações** – A Recuperação envolve o processo de selecionar uma informação solicitada. A localização envolve o processo de encontrar o espaço no qual a informação está localizada.
- **Integração e Interpretação** – A integração envolve o estabelecimento de conexões de diversas partes de textos – ou diferentes textos - para que adquiram significado. A interpretação envolve o processo de construir significado a partir de algo que não está explícito no texto ou em parte dele. As questões de integração e interpretação podem solicitar ao estudante que elabore uma interpretação global do texto, que identifique o tema, que compreenda a mensagem transmitida, que deduza a intenção do autor ou que interprete uma parte específica do texto.
- **Reflexão e Análise** – Elaboração de conhecimentos, ideias ou atitudes que vão além do texto. A reflexão pode ser considerada a ação do leitor de consultar suas próprias experiências para comparar, contrastar ou traçar hipóteses. Na análise, o leitor realiza julgamentos elaborados a partir de padrões que vão além do texto apresentado. As questões de reflexão e análise podem solicitar aos estudantes que conectem informações do texto a conhecimentos provenientes de outras fontes para poderem defender seu próprio ponto de vista.

Afirmamos que na intenção de determinar as ideias centrais dos textos-alvo dos resumos observamos que a compreensão de algumas delas, e a sua subsequente expressão na forma escrita, implicavam em operações com diferentes níveis de complexidade (seleção/apagamento, generalização, construção/integração). Entendemos que a natureza dessas operações estão contempladas nos “aspectos” ou níveis de proficiência da escala do PISA – 2012. Sobretudo, os descritores dos domínios “Localização e Recuperação de Informações” e “Integração e Interpretação” possuem uma relação bem próxima com o uso das macrorregras, componente de suma importância dentro do modelo de compreensão que adotamos.

Especificando, no domínio “Localização e Recuperação de Informações” o leitor deve utilizar estratégias mentais ou propósitos para selecionar uma informação solicitada,

encontrando o espaço que ela ocupa dentro do texto. De maneira semelhante, na macrorregra de apagamento/seleção, o leitor, de acordo com o objetivo que estabelece para a leitura, seleciona as proposições que julga importantes por serem condições de interpretação para as proposições seguintes. No domínio “Integração e Interpretação” é exigido que se estabeleça conexões entre diversas partes do texto e a construção de significados a partir de algo que não está explícito no texto. Tanto a regra de generalização quanto a de construção/integração, envolvem o estabelecimento de conexões entre partes do texto. Na primeira, o leitor deve substituir uma sequência de proposições (que podem estar em diferentes partes do texto) por uma proposição mais geral que evidencie uma propriedade que é partilhada por todas as proposições generalizadas. Na segunda, uma sequência de proposições (que também podem estar em diferentes partes do texto) deve ser substituída por uma nova que denote um fato global sobre essa sequência. A regra de construção/integração ainda contempla as situações em que o leitor precisa inferir e criar uma sentença tópica a partir de uma sequência de proposições, algo semelhante ao propósito de “construir significados que não estão explícitos”, proposto pelo domínio “Integração e Interpretação”.

Contudo, o terceiro domínio da escala do PISA, “Reflexão e Análise”, não pode ser utilizado para avaliar os resumos produzidos pelos graduandos, pois o gênero resumo tem por objetivo condensar as principais ideias do texto-fonte, sem a adição de juízos de valor sobre o material lido por parte de quem resume. Evidentemente, sobretudo em atividades acadêmicas, os resumos podem servir como fonte para o debate, para a comparação, para a concordância ou discordância sobre determinada teoria por exemplo, para a produção de gêneros que mesclam a sumarização e a opinião como a resenha; mas, para isso, é necessário primeiro chegar (resumir) às principais informações que o texto, ou autor dele, quer expressar, ou seja, mesmo que em alguns momentos os participantes tenham expressado suas opiniões nos resumos produzidos, este aspecto não será avaliado nesta pesquisa.

Assim, foi necessário atribuímos um valor às ideias selecionadas (Mostradas anteriormente no Quadro 7) dentro da escala de proficiência do PISA 2012. Para isso, relacionamos os dados dos Apêndices E, F, G e H (p.210), sobre as operações mentais (macrorregras) implicadas na compreensão e recuperação das ideias, além de dados como a quantidade de parágrafos, presença de informações implícitas e familiaridade com o tópico, com as habilidades descritas nos domínios “Localização e Recuperação da Informação” e “Integração e Interpretação”. Dessa forma, foi possível situar as ideias selecionadas dentro dos níveis de complexidades da escala e, a partir da percepção das que foram recuperadas (R/RP)

ou não (NR), apontar, em relação aos textos sumarizados, as habilidades que os graduandos demonstraram utilizar e as que demonstraram fragilidades.

3.7 QUESTÃO DE PESQUISA

São três aspectos dentro da literatura sobre o tema da leitura e compreensão que incitaram nossa questão de pesquisa: O primeiro diz respeito ao fato das avaliações nacionais como o SAEB/Prova Brasil e o INAF, e internacionais como o PISA, terem revelado o baixo rendimento dos estudantes brasileiros em tarefas de compreensão leitora. O segundo, diz respeito ao fato de que as atividades de sumarização têm sido uma prática pedagógica comum tanto na escola quanto no ambiente acadêmico, sendo que várias pesquisas (BROW; DAY,1983; CASAZZA,1993; KINTSCH; FRANZKE, 1995; KINTSCH; KINTSCH, 2005; KINTSCH; VAN DIJK,1978; MACNAMARA; KINTSCH; SONGER; KINTSCH,1996; TAYLOR;1984) têm demonstrado a eficácia do resumo tanto para investigar o nível de compreensão leitora quanto para proporcionar e/ou melhorar as habilidades dos alunos de determinar as principais ideias de um texto. Por fim, o desejo de ao investigarmos a compreensão leitora de futuros profissionais que trabalharão com a leitura, podermos contribuir com a formação deles. Com base nesses pressupostos constituiu-se nossa questão de pesquisa:

- 1) O estudo da compreensão leitora de futuros professores, expressa através de resumos produzidos durante a participação do projeto OBEDUC “Ler & Educar”, revelará aspectos que influenciam na compreensão, bem como as habilidades leitoras que eles utilizaram (ou não) nas atividades de sumarização?

3.8 HIPÓTESES

Nossas hipóteses também estão amparadas em pesquisas anteriores, apresentadas principalmente no capítulo de revisão teórica, acerca da compreensão leitora expressa através das atividades de sumarização. Nesse sentido, como forma de apresentar explicações sobre aspectos que influenciam no desempenho dos participantes da pesquisa, bem como apontar as habilidades leitoras utilizadas (ou não) na atividade de sumarização, relacionamos seus desempenhos com fatores como o conhecimento prévio (GUALBERTO, 1999; HAMMADOU, 1991; KINTSCH; FRANZKE, 1995; MACNAMARA, et al., 1996), o uso das macrorregras (BROWN; DAY, 1983; CASAZZA, 1993; KINTSCH, 1998; YAN KE; HOEY, 2014; SOLÉ,

1998; VAN DIJK, 1980) e as habilidades de leitura (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; SOUZA; 2004). Dessa forma, nossas hipóteses são:

- 1) Os graduandos resumiram os cinco capítulos do livro de Allende e Condemarín (1998). Alguns capítulos apresentam conceitos que são retomados pelo capítulo subsequente, ou seja, constituem uma base para o entendimento da cadeia temática que compõe o livro como um todo. Assim, nossa hipótese é que à medida que os estudantes de graduação cumpriram as etapas, a cada capítulo, de ler/resumir e, posteriormente, discutir as temáticas, durante as reuniões semanais do projeto, esse processo auxiliou na compreensão das leituras seguintes e isso poderá ser percebido nos resumos na forma do aumento do número de ideias recuperadas a cada capítulo resumido.
- 2) Quanto ao uso das macrorregras nossa principal hipótese é: A recuperação de ideias do texto fonte que exigirem o uso da macrorregra de construção, sobretudo quando houver a necessidade de integrar informações de diferentes partes do texto para criar uma sentença tópica que as represente, exigirá o maior nível de dificuldade aos estudantes de graduação e isso poderá ser constatado na análise dos resumos.
- 3) Para apontar as habilidades leitoras que os estudantes de graduação demonstram utilizar (ou não), em relação aos textos sumarizados, adotamos a Escala de Proficiência em Leitura de Material Impresso, apresentada no Relatório Nacional PISA 2012. Para operacionalizar esse objetivo, relacionamos o desempenho dos participantes da pesquisa, na categoria “uso das macrorregras”, com os domínios “Localização e Recuperação de Informações” e “Integração e Interpretação”. Nossa hipótese é que haverá uma correlação entre as ideias que implicaram menor dificuldade de recuperação aos participantes e os níveis de complexidade mais baixos (1-3) dos domínios da escala. Da mesma forma, haverá uma correlação entre as ideias que implicaram em maior dificuldade de recuperação e os níveis mais altos (4-6) dos domínios da escala.

3.9 OBJETIVO

3.9.1 **Objetivo geral**

Avaliar o nível de compreensão leitora de estudantes dois cursos de licenciatura, expressa por meio de resumos produzidos durante a participação do projeto OBEDUC “Ler & Educar”, com objetivo de contribuir com a formação dos futuros professores, relacionando aspectos que podem influenciar no desempenho desses sujeitos como leitores e apontando as habilidades em leitura que eles demonstram utilizar (ou não) nas atividades de sumarização.

3.9.2 Objetivos específicos

I) Investigar se o processo “leitura-resumo, envio do texto ao banco de dados e, discussão das principais ideias em seminário” reorganiza o conhecimento dos participantes, fornecendo uma base prévia para a leitura seguinte, e se isso pode ser percebido, na forma do aumento do número de ideias recuperadas nos resumos seguintes.

II) Mapear as principais ideias que os estudantes de graduação conseguem ou não recuperar em seus resumos e propor explicações acerca das operações mentais (uso das macrorregras) necessárias para compreendê-las.

III) Apontar as habilidade leitoras que os estudantes de graduação utilizam (ou não) nos resumos por meio da relação entre o uso das operações mentais (macrorregras) e os domínios “Localização e Recuperação de Informações” e “Integração e Interpretação” da Escala de Proficiência em Leitura de Material Impresso PISA 2012.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados referentes à performance dos participantes, nas atividades de sumarização, foram obtidos a partir de análise comparativa entre os “gabaritos (Apêndice C)” e os resumos produzidos pelos graduandos (Anexos A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O). Para a constituição dos “gabaritos”, acessamos a macroestrutura dos textos-fonte com base na formação da macroestrutura (VAN DIJK, 1980) e aplicamos as macrorregras para redução da informação semântica (KINTSCH, 1998; KINTSCH; VAN DIJK, 1978), determinado assim, as principais ideias dos textos, as quais foram avaliadas por juízes no intuito de produzir um instrumento de análise comparativa mais coeso.

Com objetivo de propor explicações, acerca dos aspectos que podem ter influenciado no desempenho dos participantes, passamos a apresentar a análise e discussão dos dados correlacionando-os com fatores como o conhecimento prévio da temática dos textos e o uso das macrorregras. Propomos também, com auxílio da escala de proficiência apresentada no Relatório Nacional PISA 2012 (Figura 3), a sugestão das habilidades leitoras que os participantes demonstram utilizar nos textos resumidos e aquelas que apresentam-se frágeis.

4.1 ANÁLISE DO DESEMPENHO RELACIONADO AO CONHECIMENTO PRÉVIO

Durante a explanação sobre o design metodológico, elucidado no Capítulo 03, afirmamos que não tínhamos como mensurar o conhecimento dos participantes da pesquisa sobre a temática dos textos-alvo dos resumos, já que não fora efetuada uma análise na grade curricular dos seus respectivos cursos de graduação ou qualquer tipo de entrevista ou tarefa de leitura que pudesse nos dar indícios acerca do conhecimento prévio. Foi possível determinar que no período anterior ao recorte metodológico (Fevereiro de 2014 a Junho de 2014), os graduandos não tiveram contato, dentro do projeto OBEDUC “Ler & Educar”, com materiais de leitura que fizessem relação direta com os tópicos abordados nos cinco capítulos do livro “A Leitura – Teoria, Avaliação e desenvolvimento”.

Como os cinco capítulos resumidos constituem um livro em que há um encadeamento temático em torno de um tema geral, estabelecemos que a melhor maneira de analisar o efeito do conhecimento prévio na compreensão leitora (número de ideias recuperadas) seria pela observação da metodologia utilizada no projeto, que consistia em “ler-resumir e discutir as principais ideias” de determinado capítulo antes da leitura do próximo. Nossa hipótese era de que esse procedimento proporcionaria uma base prévia para a melhor compreensão da leitura

seguinte (capítulo seguinte) e que isso poderia ser percebido por meio do aumento do número de ideias recuperadas (R/RP) a cada capítulo resumido. Nesse sentido, também apontamos que há seções específicas dentro de um capítulo que são retomadas no capítulo seguinte, conforme mostra o Quadro 6, e que, portanto, nessa relação de continuidade, as ideias podem ser melhor compreendidas do que nas seções em que são introduzidas informações novas. Também afirmamos que tanto a presença dos participantes nos dias das reuniões semanais quanto o envio dos textos dentro ou fora do prazo estabelecido para a entrega podem ter alguma relação com os resultados encontrados. Assim, em relação ao conhecimento prévio, a análise estará pautada em quatro aspectos: desempenho geral dos participantes (Capítulo a Capítulo); desempenho específico dos participantes (relação de continuidade temática entre as seções) e relação do desempenho com a presença ou ausência nos encontros semanais do projeto OBEDUC “Ler & Educar” e relação do desempenho com a data do envio dos resumos ao banco de dados do projeto.

4.1.1 Desempenho geral dos participantes

Para iniciarmos a discussão, observemos o Quadro 8 com o desempenho geral dos participantes em relação a cada capítulo resumido, compilada a partir do “Painel quantitativo de desempenho (Apêndice D)”:

Capítulos do livro	Número de ideias por Capítulos	Part. 01			Part. 02			Part. 03			Part. 04		
		R	RP	NR	R	RP	NR	R	RP	NR	R	RP	NR
Cap. 01	33	10 30,3%	11 33,3%	12 36,3%	4 12%	8 24,2%	21 63,3%	4 12%	6 18,0%	23 69,6%	7 21,2%	6 18,1%	20 60,6%
Cap. 02	23	11 47,8%	9 39,1%	3 13%	2 8,6%	9 39,1%	12 52,1%	6 26%	9 39,7%	8 34,7%	6 26%	6 26%	11 47,8%
Cap. 03	28	15 53,5%	6 21,4%	7 25%	8 28,5%	6 21,4%	14 53,5%	6 21%	11 33,3%	11 33,3%			
Cap. 04	29	17 58,6%	4 13,7%	8 27,5%				7 24,1%	11 41,3%	10 34,4%			
Cap. 05	32	11 34,3%	5 15,6%	16 50%									

Quadro 8: Resultados gerais do desempenho dos participantes em cada capítulo.

■ Resumo não enviado ao banco de dados

(R) Resgata

(RP) Resgata parcialmente

(NR) Não resgata

Conforme mencionado no capítulo sobre a metodologia da pesquisa houve a necessidade de estabelecer três níveis de gradação (R/RP/NR) em relação ao modo como as ideias foram recuperadas nos resumos dos participantes, isto é, a gradação foi necessária para que pudéssemos perceber em que medida as ideias se aproximavam ou se distanciavam das ideias contidas nos textos-fontes. Dessa forma, estabelecemos que: (R) representa uma situação em que o participante recupera a ideia central, integrando os principais aspectos que a compõe; (RP) representa uma situação em que a ideia central é mencionada, mas sem a integração dos principais aspectos que a compõe e (NR) consiste numa situação em que a ideia central não aparece no resumo ou aparece apenas na forma de menção à títulos e subtítulos ou de forma distorcida em relação ao texto original. Para fins de análise geral entendemos que (RP) possui maior proximidade com (R), pois mesmo que determinada ideia não seja recuperada na sua totalidade pode-se supor que, ao menos, o participante percebeu que determinado tópico é importante ou conseguiu perceber as pistas textuais que apontam para partes relevantes da macroestrutura do texto.

Nessa perspectiva, observando os números da Quadro 8 pode-se afirmar que o Capítulo 01 representou o maior grau de dificuldade aos participantes. Se somarmos os desempenhos de (R) e (RP), somente o Part.01 conseguiu recuperar mais de 50% das ideias centrais do texto-fonte. Os Parts. 01, 02 e 03 tiveram um desempenho muito semelhante quanto à quantidade de ideias que não conseguiram ser resgatadas (NR), 21, 23 e 20 respectivamente, o que representa cerca de 60% das ideias centrais do texto-fonte.

Parte dessa dificuldade pode ser atribuída à superestrutura textual (SOLÉ, 1998; VAN DIJK, 1980) que diz respeito à forma com que o texto ou discurso está organizado. Conforme apresentado no Quadro 6 (Conteúdo temático de cada capítulo) os modos de organização de cada capítulo são semelhantes, pois apresentam uma introdução sobre o tema geral e três grandes seções. Cada seção possui subseções que, em alguns casos, se ramificam em outros títulos. Com base nisso, entendemos que a estrutura hierárquica que organiza e encadeia as temáticas em cada capítulo é complexa e, ademais, deve-se considerar que os textos são longos, já que os capítulos 01,02,03,04 e 05 possuem 31, 29, 24, 39 e 47 páginas respectivamente.

A terceira seção do Capítulo 01, intitulada “Avaliação da Leitura Emergente”, é textualmente mais complexa que as duas primeiras, pois apresenta diferentes conceitos que requerem conhecimento específico de um assunto nada comum, mesmo para estudantes de cursos de licenciatura, ou mesmo para os participantes do projeto, pois são conhecimentos dos fundamentos da leitura, incluindo a alfabetização. Talvez, em virtude disso, os Parts. 01,02 e 03 tenham omitido inteiramente essa seção de seus resumos (Ver anexos A, F, I,

respectivamente). Mesmo o Part.04, que tentou resgatar as principais ideias dessa secção, a resumiu fazendo apenas menção ao nome de algumas das avaliações, sem apresentar os seus objetivos, características e sem diferenciar aquelas que avaliavam aspectos relacionados à concepção de leitura preparatória e aquelas que avaliavam aspectos relacionados à concepção de leitura emergente (tema geral do Capítulo 01); conforme mostra o exemplo abaixo:

(9) Part. 04 – “Dentre as técnicas avaliativas está as observações diretas, registros de dados interessantes e roteiro e fichas de observação, os quais podem avaliar o interesse da criança pela linguagem escrita, registros de conceitos sobre a linguagem escrita e roteiro para avaliar a familiarização das crianças com diversos textos”. (Anexo M)

Os dados referentes ao capítulo 01 parecem confirmar a nossa hipótese inicial de que os participantes da pesquisa não possuíam conhecimento prévio acerca dos principais conceitos contidos no texto resumido e que portanto, a falta de esquemas cognitivos que pudessem ser acionados e integrados às informações do texto pode ter influenciado no baixo desempenho. O fato de os participantes 01,02 e 03 não terem feito nenhuma referência à terceira seção do capítulo em seus resumos pode ter sido fruto da dificuldade de compreensão, seguida de insegurança de escrever sobre o que não se entende e daí, pela opção por omitir as informações. Por outro lado, a omissão também pode representar uma estratégia de “não entendo”, logo “não abordo” ou “não consigo entender”, mas vai ser discutido, então, “espero para ganhar na discussão com os demais participantes”.

Os resultados do Capítulo 02 mostram um painel um tanto diferente. O Part.01 continua demonstrando um desempenho superior aos demais, pois em relação as ideias contidas no texto original, apenas 3 não conseguiram ser totalmente recuperadas (NR). Se somarmos o desempenho de (R) e (RP) o participante resgata, com algum nível de compreensão, cerca de 80% das ideias centrais do texto-fonte. Os dados referentes ao Part.02 parecem sugerir uma performance muito semelhante a do capítulo 01, pois se considerarmos o número total de ideias centrais que deveriam ser resgatadas nesse capítulo, o desempenho em (R), (RP) e (NR) não sofre alteração significativa. Por outro lado, o Part. 03 mostra melhoria significativa visto que diminui o número de ideias que não consegue resgatar (NR) e aumenta o desempenho em (R) e (RP). Novamente, se considerarmos o número total de ideias que deveriam ser recuperadas, o Part.04 também apresenta melhoria.

Quanto a mudança dos dados, sobretudo a melhoria de desempenho dos Parts. 01, 03 e 04, ainda que em níveis diferentes, pode-se aventar duas explicações: O capítulo 02 constituía um dos menores textos (29 páginas) e com o menor número de ideias a serem resgatadas (23),

características que podem ter proporcionado menor quantidade de informações concorrentes a ser selecionadas e resumidas. Outro fator, que pode ser somado ao primeiro, é que o Capítulo 02 continua alguns temas abordados no capítulo 01 e portanto, essa progressão temática (que será abordada na próxima seção), talvez reiterada pelas discussões realizadas durante as reuniões do projeto OBEDUC “Ler & Educar”, possa ter proporcionado uma base prévia para a leitura e melhor compreensão.

Os dados do capítulo 03 mostram que o Part.04 não enviou seu resumo ao banco de dados do projeto. Sobre isso, não temos como determinar as possíveis razões, já que não foram feitas entrevistas com os participantes que pudessem nos dar informações sobre o processo de sumarização, bem como o tempo que disponibilizavam para a tarefa e as dificuldades encontradas. Em relação à quantidade de ideias que deveriam ser resgatadas nesse capítulo, o Part. 01 continua apresentando uma performance bem superior aos demais. O Part. 02 ainda mantém um número grande de ideias que não são recuperadas (NR), no entanto, apresenta o seu melhor desempenho até então, aumentando o número de ideias que são recuperadas integralmente (R). O Part. 03 demonstra um desempenho muito próximo ao do apresentado no capítulo 02, mantendo um equilíbrio entre o número de ideias que conseguem ser recuperadas (R/RP) e as que não conseguem ser recuperadas (NR).

Os dados mostram que não há queda significativa no desempenho dos participantes em relação ao capítulo 02, pois, de acordo com a quantidade de ideias que deveriam ser resgatadas (28), o Part.02 mostra melhoria e os Parts. 01 e 03 mantém seus desempenhos. Em relação ao Capítulo 03, também devemos levar em consideração o fato de que o texto continha o menor número de páginas (24), o que pode ter implicado em menor volume de informações para a leitura e maior facilidade para selecionar os tópicos importantes. O capítulo 03 também continua algumas temáticas discutidas tanto no capítulo 01 quanto no capítulo 02, fato que, como já sugerimos anteriormente, pode ter proporcionado aos participantes conhecimento prévio importante para a leitura e para o processo de sumarização.

Os dados do capítulo 04 mostram que, mais uma vez, um dos resumos não foi enviado ao banco de dados, desta vez, pelo Part. 03. Novamente assumimos que as razões disso não podem ser inferidas a partir das informações que estão disponíveis para a presente pesquisa. Quanto aos resultados gerais, o Part.01 demonstra mais uma vez um desempenho bem superior aos demais e mantém sua média individual de recuperar, somando-se (R) e (RP), cerca de 70% das ideias centrais. O Part.03 atinge sua melhor performance, diminuindo o número de ideias que não consegue resgatar e aumentando o desempenho em (R) e (RP), que se somados chegam a 60% das ideias centrais. Os dados também mostram que o desempenho do Part.04 não teve

variação significativa ao que já fora demonstrado em relação ao capítulo 01 e 02, considerando-se o total de ideias que deveriam ser recuperadas em cada capítulo.

Em comparação aos capítulos 02 e 03, o capítulo 04 continha maior número de páginas (39) e maior número de ideias (29) que deveriam ser resgatadas, o que em tese, poderia causar maior dificuldade de compreensão aos participantes. Contudo, a partir dos dados gerais, o desempenho parece não ter sido afetado por esses fatores, o que nos leva a supor que novamente a continuidade temática e as reuniões e discussões sobre os capítulos anteriores possa ter auxiliado na compreensão das ideias centrais do Capítulo 04.

Quanto ao Capítulo 05, apenas o Part.01 enviou seu resumo ao banco de dados do projeto. Embora tenhamos afirmado que não temos informações palpáveis para determinar as causas do não cumprimento da tarefa, nesse caso, por se tratar de abstenção da maioria dos participantes, gostaríamos de levantar algumas hipóteses com base na análise do conteúdo informacional do capítulo e no desempenho do Part. 01.

O capítulo 05 continha o maior número de páginas (47) e a segunda maior quantidade de ideias (32) que deveriam ser recuperadas dentre os cinco capítulos. A organização geral do texto era a mesma dos demais; uma introdução e três grandes seções que se dividiam em subseções. Contudo, apesar de compartilhar o tema geral da “leitura” com os capítulos anteriores, o capítulo 05 traz temas específicos em que não há uma continuidade temática direta com os demais. Nas duas primeiras seções são abordadas os temas da leitura como habilidade de estudo nas diversas áreas do conhecimento e da leitura como entretenimento; na terceira, o papel da literatura no desenvolvimento da leitura. Sobretudo na primeira e na terceira seção a organização textual é complexa devido à hierarquização dos tópicos, que além do mais, requerem conhecimento específico, os quais não são abordados nos capítulos anteriores.

Se observarmos os dados do Quadro 8, o Part.01, que até então tinha o melhor desempenho, apresenta um queda de rendimento considerável, diminuindo o número de ideias que consegue recuperar e aumentando, consideravelmente, o número de ideias (50%) que não são resgatadas. Um exemplo disso é o fato do participante omitir de seu resumo toda a subseção intitulada “A leitura nas diversas disciplinas”, que trata especificamente das habilidades de leitura que devem ser ensinadas aos alunos para que possam localizar informações e abstrair ideias nos textos das Ciências Sociais, da História, da Matemática e das Ciências Naturais. O conteúdo informacional não é tão comum, pois, normalmente, ao se falar em “habilidades de leitura”, a expressão é associada e utilizada mais em relação à área das Ciências Humanas e Letras.

Nesse sentido, é possível que a falta de conhecimento prévio possa ter influenciado no desempenho do Part.01. A análise sugere que, talvez, mesmo com a reunião semanal do projeto OBEDUC “Ler & Educar” para discutir através de seminário as principais ideias do texto resumido, nesse caso o Capítulo 04, o momento possa não ter proporcionado uma assimilação de novas informações que pudessem constituir uma base prévia de conhecimento para a leitura do próximo texto porque não havia continuidade temática direta entre os capítulos. Assim, a ausência de um conhecimento prévio específico, talvez, possa ter proporcionado dificuldades de compreensão também aos Parts. 02, 03 e 04 que, em virtude disso, podem ter optado por não escrever ou não enviar um resumo que expusesse tais fragilidades.

No capítulo de revisão teórica, apontamos que vários estudos (BAILER; WINFIELD; ALMEIDA; ROSCIOLI, 2014; CAR; OGLE, 1987; CAZAZZA, 1993; PAKZADIAN, 2012; TAYLOR, 1984; ZARRATIA; NAMBIARB; MOHD MAASUM, 2013) têm demonstrado que o treinamento da atividade de sumarização melhora as habilidades de compreensão. Nossos pressupostos teóricos também demonstraram que a compreensão em um nível mais profundo requer que o leitor acione as informações que já possui sobre determinado assunto e integre-as com as fornecidas pela base textual (criação de um modelo situacional) para poder interpretá-la e torná-la coerente (KINTSCH, 1998; KINTSCH; VAN DIJK, 1988). Nesse processo, as informações novas se juntam às já existentes na mente dos leitores, formando esquemas cognitivos que vão se sofisticando e tornando-se aptos a receber e assimilar mais informações (RUMELHART, 1980). Desse modo, a metodologia utilizada no projeto OBEDUC “Ler & Educar” pode ter proporcionado tanto o treinamento na atividade de sumarização quanto a melhoria do conhecimento prévio do participantes, fatores que podem ter implicado na progressiva melhoria dos estudantes de graduação, conforme os resultados do Quadro 8.

Contudo, entendemos que é necessário ter cautela, especialmente quanto ao papel do conhecimento prévio (categoria de análise dessa seção) no desempenho dos participantes da pesquisa. Nossa hipótese principal testa o aumento (ou não) do número de ideias recuperadas (R/RP) a cada capítulo resumido. Nesse sentido, mesmo que os dados do Quadro 8 mostrem que os participantes melhoraram progressivamente seus desempenhos em (R), e que isso possa ter sido fruto de uma reorganização do conhecimento prévio, à medida que a atividade de sumarização foi ressignificada por meio das discussões, orientações e novas leitura, é prudente considerar também que o desempenho pode estar relacionado a outros fatores, sobre os quais a presente pesquisa não tem controle. Ou seja, outras variáveis (não controladas) que dizem respeito às condições específicas de produção devem ser ponderadas, como: a atenção durante a atividade de resumo; o número de vezes que determinado capítulo foi lido; o tempo destinado

para a atividade de sumarização e a possível troca de informações entre os participantes da pesquisa ou entre os participantes e outros envolvidos no projeto antes de enviar os resumos.

Assim, sem perder esses fatores de vista durante a análise dos dados, passamos a observar o desempenho dos participantes nos Capítulos (02, 03 e 04) que possuem relação de continuidade temática.

4.1.2 Desempenho específico dos participantes em relação às seções dos Capítulos 02, 03 e 04

Na análise específica das seções não constam as ideias referentes à “Introdução” de cada capítulo, inclusas no Quadro 8, por serem ideias gerais que são especificadas nas seções. Logo, a quantidade total de ideias apresentadas nesta parte da análise refere-se apenas às seções e, por conseguinte, será menor que a quantidade apresentada no Quadro 8. Assim, Passamos a observar em que medida a continuidade temática entre os capítulos pode ter ampliado os esquemas cognitivos sobre os assuntos, proporcionando melhoria na compreensão dos textos, através da análise do desempenho dos graduandos em relação a cada seção que compunha os Capítulos 02, 03 e 04. Para isso, resgatemos, inicialmente, os dados do Capítulo 01:

CAP. 01 - DA PREPARAÇÃO PARA A LEITURA À LEITURA EMERGENTE													
Seções	Ideias por seção	Part.01			Part. 02			Part. 03			Part. 04		
		R	RP	NR	R	RP	NR	R	RP	NR	R	RP	NR
Fatores envolvidos no aprender a ler	15	8	3	4	2	6	7	3	3	9	4	1	10
		53,3%	20%	26,0%	13,3%	40,0%	46,6%	20%	20%	60%	26,6%	6,6%	66,6%
Estimulação para a leitura emergente	8	3	5	0	2	2	4	1	3	4	0	2	6
		37,5%	62,5%	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%	12,5%	37,5%	50%	0%	25,0%	75%
Avaliação em leitura emergente	8	0	0	8	0	0	8	0	0	8	2	3	3
		0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100%	0,0%	0,0%	100%	25%	37,5%	37,5%

Quadro 9: Desempenho dos participantes nas seções que compõem o Capítulo 01.

(R) Resgata

(RP) Resgata parcialmente

(NR) Não resgata

Sobre o Capítulo 01, afirmamos haver evidências (com base na análise apresentada na seção anterior) de que os participantes não possuíam conhecimentos específicos de seu conteúdo temático. Estruturalmente, o capítulo apresenta, na primeira seção, os resultados de várias pesquisas sobre os fatores envolvidos no aprender a ler dentro das concepções de ensino da leitura chamadas de “preparatória” e de “emergente”. Nas duas seções seguintes são

abordadas as formas de “estimular a leitura emergente” e a “avaliação da leitura emergente”. A última seção é textualmente mais complexa, requerendo conhecimento prévio específico de assuntos não tão comuns mesmo para estudantes de graduação ou participantes do projeto. Talvez, em virtude disso, os Parts. 01, 02 e 03 tenham omitido essa seção de seus resumos.

Observemos os dados específicos do Capítulo 02:

CAP.02 - UM OLHAR HISTÓRICO À LEITURA INICIAL													
Seções	Ideias por seção	Part.01			Part. 02			Part. 03			Part. 04		
		R	RP	NR	R	RP	NR	R	RP	NR	R	RP	NR
Um olhar histórico à leitura inicial	12	5 41,6%	4 33,3%	3 25,0%	2 16,6%	3 25,0%	7 58,3%	2 16,6%	4 33,3%	6 50,0%	5 41,6%	5 41,6%	2 16,6%
O enfoque atual: um modelo equilibrado	10	5 50,0%	5 50,0%	0 0%	0 0%	6 60%	4 40%	3 30%	5 50%	2 20%	0 0%	1 10%	9 90%

Quadro 10: Desempenho dos participantes nas seções que compõem o Capítulo 02.

(R) Resgata

(RP) Resgata parcialmente

(NR) Não resgata

Após “ler-resumir e discutir as principais ideias em seminário” do Capítulo 01, nossa hipótese era que os graduandos ampliariam seus esquemas sobre as temáticas do texto e auxiliaria na leitura e compreensão do capítulo 02, especialmente na recuperação de ideias da segunda e terceira seção. Nossa assunção baseia-se no fato de que a primeira seção do capítulo 02 apresenta o tema do “Olhar histórico à leitura inicial”, através da exposição dos principais enfoques e métodos para o ensino da leitura. Entendemos que esse assunto constituiu uma informação na sua totalidade nova, pois não possui uma continuidade direta com as temáticas do Capítulo 01. Por outro lado, na segunda e terceira seção do Capítulo 02 foi apresentado um enfoque mais contemporâneo para o ensino da leitura inicial, chamado de “modelo equilibrado” e várias sugestões para o desenvolvimento da leitura na 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental. Ambos os assuntos estão relacionados à concepção de leitura emergente do capítulo 01, especialmente as sugestões para desenvolver a leitura inicial, que estão baseadas nas atividades propostas para estimular a leitura emergente presentes na segunda seção do Capítulo 01.

Se observarmos o Quadro 10, os Parts. 01 e 03 corroboram nossa hipótese. O Part. 01 mantém o bom desempenho da primeira seção e, se somarmos o desempenho em (R) e (RP) consegue recuperar, todas as ideias da segunda e terceira seção. O participante 03 apresenta

uma performance melhor na segunda e terceira seção do que na primeira, diminuindo significativamente o número de ideias que não consegue resgatar. Contudo, tanto o Part. 02 quanto o Part. 04 não demonstram melhor performance nas duas últimas seções. O Part. 02 até diminui o número de ideias que não são resgatadas, mas aquelas que consegue recuperar em seu resumo aparecem de forma parcial (RP), ou seja, não consegue integrar aspectos importantes que compõem as ideias centrais. Quanto ao Part. 04 o seu desempenho cai drasticamente nas últimas seções já que consegue recuperar, de forma parcial, apenas uma ideia, muito provavelmente pelo modo como aborda a seção, conforme exemplo abaixo:

(10) Part.04 – “Algumas sugestões para desenvolvimento nas crianças as diferentes formas de reconhecimento de palavras são as seguintes: **Desenvolvimento do vocabulário visual; Aprendizagem dos fônicos; Análise estrutural das palavras; Utilização de chaves** ou indícios contextuais; Baralhos fônicos; Bingo de palavras; Dominó de palavras e Letras móveis”. (Anexo N)

Conforme aparece no exemplo 10 o Part. 04 tenta condensar toda a seção, que possui onze páginas, em apenas um parágrafo. Nesse sentido, faz apenas uma menção aos tópicos (destacados em negrito) que são discutidos na seção, sem integrar os principais aspectos que os compõem como as características e objetivos de cada método. Entendemos que, para avaliar dados como esse, as condições de produção são relevantes. Conforme mencionamos na seção anterior, alguns fatores, não controlados pela pesquisa, podem responder por essa queda como o tempo destinado para a atividade e a atenção, além do número de vezes que determinada seção foi lida, pois um participante com (R) e (RP) altos pode ter lido muito mais vezes os trechos que resumiu, ao passo que um participante que só menciona os principais títulos de determinada seção pode apenas ter seguido essas pistas textuais e as agrupado em uma construção, sem realmente ter lido determinada seção. O modo lacônico como o Part. 04 encerra o resumo também é percebido em relação aos demais participantes em outros momentos de análise e disso, trataremos ainda nesta seção. Por ora, continuemos a análise com as informações específicas das seções que compõem o capítulo 03:

CAP. 03 - LEITURA DAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS													
Seções	Ideias por seção	Part.01			Part. 02			Part. 03			Part. 04		
		R	RP	NR	R	RP	NR	R	RP	NR	R	RP	NR
O desenvolvimento da leitura nas séries Intermediárias	9	7 77,7%	1 11,1%	1 11,1%	3 33,3%	1 11,1%	5 55,5%	4 44,4%	1 11,1%	4 44,4%			
O papel da leitura Oral	13	7 53,8%	5 38,4%	1 7,6%	4 30,7%	3 23,0%	6 46,1%	2 15,3%	6 46,1%	5 38,4%			
Avaliação das habilidades de leitura nas séries intermediárias	5	0 0%	0 0%	5 100%	1 20%	2 40%	2 40%	0 0%	2 40%	3 60%			

Quadro 11: Desempenho dos participantes nas seções que compõem o Capítulo 03.

■ Resumo não enviado ao banco de dados

(R) Resgata

(RP) Resgata parcialmente

(NR) Não resgata

A primeira seção do capítulo 03, intitulada “O desenvolvimento da leitura nas séries intermediárias”, apresenta um conjunto de sugestões metodológicas para o desenvolvimento da leitura, nas últimas três séries do Ensino Fundamental, com ênfase na fluência e precisão. Algumas dessas sugestões são os mesmos métodos apresentados na última seção do capítulo 02, mas que, naquela situação, possuíam um enfoque mais centrado na aprendizagem dos fonemas. Nesse sentido, há uma relação direta de continuidade temática explícita entre as seguintes subseções:

CAPÍTULOS	SUBSEÇÕES	PARTICIPANTES DA PESQUISA			
		Part. 01	Part. 02	Part. 03	Part. 04
CAP.02 3ª Seção	a) Desenvolvimento do vocabulário visual	R	NR	R	NR
	b) Aprendizagem dos fônicos	RP	RP	NR	NR
	c) Análise estrutural	RP	NR	R	NR
	d) Utilização de chaves ou indícios contextuais	RP	RP	R	NR
CAP.03 1ª Seção	a) Ampliação do vocabulário visual	R	R	R	
	b) Análise fônica	R	R	NR	
	c) Análise estrutural das palavras	RP	NR	NR	
	d) Chaves contextuais	R	RP	NR	

Quadro 12: Relação de continuidade temática entre as subseções dos Capítulos 02 e 03 e desempenho dos participantes.

■ Resumo não enviado ao banco de dados

(R) Resgata

(RP) Resgata parcialmente

(NR) Não resgata

A partir dessas considerações e, com base nos dados dos Quadros 09 e 10, podemos sugerir que o desempenho do Part. 01, referente à primeira seção do capítulo 03, pode ter sido auxiliado por conhecimento anterior. Se observarmos que o Part.01 já havia apresentado o melhor desempenho em relação à terceira seção do capítulo 02, que introduz o assunto, na continuidade da temática com a primeira seção do capítulo 03 o desempenho é mantido. Em específico, tópicos, no Quadro 12 apresentados como subseções “b” e “d” do Capítulo 02, que inicialmente apresentaram um desempenho (RP), posteriormente são recuperados, conforme mostra o Quadro 12 nas subseções “b” e “d” do Capítulo 03, de forma integral. Nessa relação, o Part. 01 continua ainda demonstrando dificuldade em recuperar a ideia central sobre o tópico da “análise estrutural”, que em ambos os capítulos é recuperada de forma parcial. O Part.02 também demonstra melhoria na performance ao recuperar de forma mais qualitativa os tópicos referentes ao “vocabulário visual”, que não havia sido recuperado em relação ao Capítulo 02, e “análise fônica”, mas apresenta as mesmas dificuldades em recuperar os tópicos referentes à “análise estrutural”, assim como o Part.01, e o uso de “chaves contextuais”.

A performance do Part.03, em relação à primeira seção do capítulo 03, parece não corroborar nossa hipótese, pois dos três tópicos que consegue recuperar de forma integral em relação à terceira seção do capítulo 02, e que, em tese, forneceriam base para a melhor compreensão da seção seguinte, apenas o tópico “vocabulário visual” consegue ser recuperado de forma integral, sendo que os demais não são nem mencionados em seu resumo (Anexo K). Contudo, relacionando esses dados novamente com variáveis não controladas na pesquisa, devemos considerar também que a omissão pode não ter representado um problema de compreensão. Deve-se considerar que o participante pode ter optado por deixá-las de fora da representação final por não considerá-las importantes. Isto é, as ideias já haviam sido recuperadas e/ou compreendidas durante a leitura do Capítulo 02 e posterior resumo, logo, ao fazerem parte do conhecimento prévio do participante numa segunda leitura (Capítulo 03), este pode não ter visto necessidade de recuperá-las novamente e, em virtude disso, decide omiti-las do resumo de forma consciente. Essa é uma possibilidade que não pode ser descartada devido à falta de controle das condições de produções dos resumos.

Já a segunda seção do Capítulo 03 aborda uma temática nova, “O papel da leitura oral”, com destaque para algumas técnicas de auxílio para alunos com necessidades educativas especiais e a importância de desenvolver um programa de leitura silenciosa. Ao observarmos

os resultados do Quadro 11, percebemos que, com exceção do Part.01, se considerarmos o número total de ideias (13) que deveriam ser resgatadas nessa seção, os demais participantes diminuem seu desempenho em (R) e aumentam significativamente em (NR) ao entrarem em contato com temas que não fazem relação com os discutidos em capítulos anteriores, fato que pode ser atribuído à falta de conhecimento prévio sobre o assunto.

A terceira seção do Capítulo 03 apresenta algumas técnicas para avaliar tanto a leitura oral como a silenciosa na etapa intermediária e possui relação com o tema da “Avaliação da leitura emergente”, abordado no Capítulo 01. Contudo, esse fator parece não ter influenciado no desempenho, pois somente o Part.02 consegue recuperar uma ideia de forma integral. O Part. 01, que apresenta de forma geral o melhor desempenho, não contempla nenhuma das ideias centrais dessa seção em seu resumo (Anexo C). Se lembrarmos os dados da análise do desempenho geral dos participantes, item 4.1.1, e os dados do Quadro 9, é possível propor explicações para a queda de desempenho dos participantes, mesmo havendo uma relação de continuidade temática para apoiar a compreensão. Os dados mostram que os Parts. 01, 02 e 03 omitiram totalmente, em seus resumos, a terceira seção do Capítulo 01 e o Part.04 a recuperou de forma muito superficial, como mostra o exemplo 9. Isso pode ter proporcionado dificuldades de compreensão que persistiram também na leitura da terceira seção do Capítulo 03.

As seções que compõe o Capítulo 04 são as seguintes: Na primeira, são abordados os fatores relacionados à “Compreensão leitora” que dizem respeito a aspectos derivados do emissor (escritor) do texto e do leitor. Na segunda, é focado o tema da “Avaliação da compreensão leitora” com ênfase na descrição de testes padronizados ou relativos a normas e, na última, destaca-se o tema do “Desenvolvimento da compreensão” que apresenta estratégias para proporcionar ao leitor um domínio progressivo da textualidade. Entendemos que a primeira e a terceira seção constituem informações que não possuem relação direta com as apresentadas nos capítulos anteriores e portanto, a leitura de ambas não é amparada por conhecimento prévio específico. A segunda seção (Avaliação da compreensão leitora) possui uma relação temática com a terceira seção do Capítulo 01 (Avaliação da leitura emergente) e do Capítulo 03 (Avaliação das habilidades de leitura nas séries intermediárias) e portanto, a hipótese é que sua leitura pode ser amparada por conhecimento anterior, inclusive porque esses assuntos podem ter sido abordados nas discussões anteriores ao longo dos seminários nas reuniões do grupo.

Assim, observemos os resultados específicos de cada seção do Capítulo 04:

CAP. 04 - COMPREENSÃO DA LEITURA													
Seções	Ideias por seção	Part.01			Part. 02			Part. 03			Part. 04		
		R	RP	NR	R	RP	NR	R	RP	NR	R	RP	NR
Fatores da compreensão leitora	15	11 73,3%	3 20%	1 6,6%				3 20%	9 60%	3 20%	4 26,6%	3 20%	8 53,3%
Avaliação da compreensão leitora	6	5 83,3%	0 0,0%	1 16,6%				2 33,3%	1 16,6%	3 50%	3 50%	0 0,0%	3 50%
Desenvolvimento da compreensão leitora	7	0 0,0%	1 14,2%	6 85,7%				2 28,5%	1 14,2%	4 57,1%	0 0%	2 28,5%	5 71,4%

Quadro 13: Desempenho dos participantes nas seções que compõem o Capítulo 04.

■ Resumo não enviado ao banco de dados

(R) Resgata

(RP) Resgata parcialmente

(NR) Não resgata

Os resultados do Quadro 13 mostram que, apesar de os temas da primeira seção do Capítulo 04 não terem figurado em capítulos anteriores e, em tese, constituírem informação nova, esse fator não influenciou no desempenho do Part.01 que recuperou, de maneira integral, a maioria das ideias centrais dessa seção. Já o Parts. 03 e 04 apresentaram um baixo desempenho em (R), sendo que o Part.04 apresentou um número muito alto (mais de 50%) de ideias que não são recuperadas.

Quanto à segunda seção, levando-se em consideração o número de ideias que deveriam ser recuperadas (6), não há muita mudança no desempenho dos graduandos: o Part. 01 resgata a maioria (5) das ideias centrais de forma integral e tanto o Part.03 quanto o 04 não conseguem recuperar metade das ideias principais. Mesmo assim, se observarmos o desempenho individual de cada participante em relação às três situações em que o tema da “avaliação” aparece, Capítulo 01 – terceira seção – Quadro 9, Capítulo 03 – terceira seção – Quadro 11 e Capítulo 04 – segunda seção – Quadro 13, é neste último que todos apresentam o melhor desempenho, fato que pode ter sido fruto da reiteração do tema e, portanto, ampliação dos esquemas cognitivos e melhor performance na compreensão.

Os dados sobre a terceira seção do Capítulo 04 mostram que todos os participantes pioram seus desempenhos em relação à performance das seções anteriores. Mesmo o Part. 01, que nas duas primeiras seções, conseguiu resgatar a maioria das ideias principais, na terceira recuperou apenas uma, e de forma parcial. O Part.03 apresenta o melhor desempenho em (R), mais ainda assim, não consegue recuperar mais de 50% das ideias centrais. Esses dados podem corroborar a hipótese de que a falta de conhecimento prévio pode ter dificultado a compreensão dos graduandos, já que as informações dessa seção não tinham uma relação explícita com as

seções dos capítulos anteriores. Contudo, mais uma vez, entendemos que o conhecimento prévio não pode ser considerado um fator único de influência na performance dos participantes. Nesse sentido, todas as terceiras seções dos 05 capítulos que foram resumidos apresentam queda de rendimento dos participantes (com única exceção do desempenho dos Parts. 01 e 03 na terceira seção do Capítulo 02); em alguns casos bem acentuada, o que pode ser fruto de outros fatores.

Se observarmos os dados individuais do Part.01, por exemplo, que enviou todos os resumos ao banco de dados e que à princípio demonstrou o melhor desempenho entre os participantes, é possível perceber que no Capítulo 01 a terceira seção foi omitida e nos Capítulos 03 e 04 as ideias referentes às terceiras seções praticamente não foram recuperadas. Observe-se os exemplos retirados dos resumos produzidos pelo Part.01 referentes as terceiras sessões dos Capítulo 03 e 04 respectivamente:

(11) Part. 01 - “A leitura oral permite que o educador perceba as habilidades de leitura dos alunos, e se necessário ajustar seu método de ensino, adaptar materiais ou selecionar outros mais apropriados”. (Anexo C)

(12) Part. 01 - “As habilidades de compreensão se desenvolvem de maneira espontânea com a prática de leitura. Estruturar o pensamento a partir de perguntas, adequar os materiais de leitura são estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora, estimulam o leitor a se tornar independente”. (Anexo D)

Conforme os exemplos 11 e 12, as terceiras seções dos Capítulos 03 e 04, “Avaliação das habilidades de leitura nas séries intermediárias” e “Desenvolvimento da compreensão leitora” respectivamente, são resumidas por meio de uma referência muito superficial das subseções que as compõem. Se observarmos o desempenho do Part.01 em relação às primeiras seções, tanto do Capítulo 03 como do Capítulo 04 (Ver Quadros 11 e 13), e, principalmente, o modo como vinha construindo seu texto (Anexos C e D), a impressão é que não haveria dificuldades de manter a performance quanto à seção final em ambos os capítulos, o que na verdade não condiz com a forma como finaliza seu resumos.

Percebemos tendência semelhante nos desempenho dos demais participantes. O Part. 02 omite a terceira seção do Capítulo 01 de seu resumo. O Part.03 também omite a primeira seção do Capítulo 01 e recupera as terceiras seções dos Capítulos 03 e 04 de modo muito superficial. Por fim, o Part. 04, de maneira semelhante aos demais, também aborda as terceiras seções dos Capítulos 02 e 04 de modo muito lacônico. Como forma de ilustrar essas afirmações observemos os exemplos abaixo:

(13) Part. 03 - “Para aplicação das técnicas e métodos recomendados, sugere-se alguns modelos avaliativos do processo ensino aprendizagem de leitura nas séries intermediárias. Os autores abordam a importância desta etapa, pois permite ao educador a elaboração de programas de ensino de acordo com as necessidades e **níveis de leitura** de cada estudante: nível independente, instrucional e de frustração. Além da construção de **um inventário de leitura** informal, para a obtenção de conclusões antes da elaboração dos materiais de leitura”. (Anexo K).

(14) Part. 03 - “Os autores recomendam técnicas que auxiliam no desenvolvimento de certas capacidades. Destacam-se como as mais relevantes: o estímulo para que os leitores **elaborem suas próprias perguntas**, uma metodologia que leve à tomada de consciência do leitor que existem estratégias na descoberta de novas palavras, **a adaptação dos textos** por parte do educador conforme o nível de leitura dos aprendizes e as **técnicas** que estimulam o contato dos leitores com os mais variados gêneros encontrados nas práticas leitora”. (Anexo L)

(15) Part. 04 - “Algumas sugestões para desenvolvimento nas crianças as diferentes formas de reconhecimento de palavras são as seguintes: **Desenvolvimento do vocabulário visual; Aprendizagem dos fônicos; Análise estrutural das palavras; Utilização de chaves ou indícios contextuais; Baralhos fônicos; Bingo de palavras; Dominó de palavras e Letras móveis**”. (Anexo N)

(16) Part. 04 – “Para finalizar o capítulo, os autores trazem que, para o desenvolvimento da compreensão da leitura, **as perguntas** desempenham um papel muito importante, sendo que, por meio das perguntas do educador que os estudantes aprendem a formular suas próprias perguntas. Trazem também sobre **a manipulação dos materiais** apropriados de leitura, e que para isso existem algumas **técnicas** que permitam manipular os textos de forma científica e segura”. (Anexo O)

Com base nos exemplos 13, 14, 15 e 16 observamos que os participantes percebem algumas das pistas (títulos e subtítulos que destacamos em negrito) de pontos importantes da macroestrutura textual e, a partir disso, tentam abarcá-las em um único parágrafo de fechamento, sem refletir muito sobre os objetivos, as características ou a importância de cada tópico em relação ao tema da seção ou do capítulo. Em consequência, os participantes produzem generalizações como nos exemplos 14 e 16, em que não ficam claros os objetivos ou a importância de “manipular/adaptar textos” e quais são as “técnicas” que possibilitam essa “manipulação/adaptação” em relação a uma seção que tem como tema geral o “desenvolvimento da compreensão da leitura”.

Esses dados podem sugerir que a queda de rendimento dos participantes, em relação às últimas seções de cada capítulo, independente se há ou não progressão temática entre os textos, pode não ser proporcionada apenas pela falta de conhecimento prévio. Para discutir essa afirmação, apresentamos os seguintes dados sobre o tema da “Avaliação em leitura”, que aparece em três dos cinco capítulos do livro:

Capítulos e Seções	Ideias por seção	Part.01			Part. 02			Part. 03			Part. 04		
		R	RP	NR	R	RP	NR	R	RP	NR	R	RP	NR
Cap. 01 - 3ª seção Avaliação em leitura Emergente	8	0 0,0%	0 0%	8 100%	0 0,0%	0 0,0%	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	2 25,0%	3 37,5%	3 37,5%
Cap. 03 - 3ª seção Avaliação das habilidades de leitura nas séries intermediárias	5	0 0,0%	0 0,0%	5 100%	1 20,0%	2 40,0%	2 40,0%	0 0,0%	2 40,0%	3 60%			
Cap. 04 - 2ª seção Avaliação da compreensão leitora	6	5 83,3%	0 0,0%	1 16,6%				2 33,3%	1 16,6%	3 50,0%	3 50%	0 0,0%	3 50,0%

Quadro 14: Desempenho dos participantes nas três seções em que o tema da “Avaliação da leitura”

aparece.

■ Resumo não enviado ao banco de dados

(R) Resgata

(RP) Resgata parcialmente

(NR) Não resgata

Conforme os dados do Quadro 14, o tema da “Avaliação em leitura” aparece nos Capítulos 01 (terceira seção), 03 (seção) e 04 (segunda seção), contudo, o melhor desempenho dos participantes se dá no Capítulo 04, justamente quando a seção ocupa a posição intermediária dentro do texto ao invés da final. Para corroborar esse dado, nos outros capítulos em que há relação mais explícita entre os temas o melhor desempenho dos participantes também é percebido quando as seções ocupam posições iniciais, como mostram os resultados referentes à primeira seção do Capítulo 02 (Quadro 10), ao invés de posições finais como no desempenho apresentado nas terceiras seções dos Capítulos 02 e 03 (Quadros 10 e 11 respectivamente).

Como não foram feitas entrevistas ou questionários com os participantes que pudessem nos dar indicadores sobre seus processos de sumarização, por ora, podemos supor que a queda de rendimento, nas últimas seções, pode ser atribuída a mais de um fator, não controlado pela pesquisa, como: a redução de tempo para concluir a atividade ou preferência para outras atividades acadêmicas de acordo com cada curso de graduação; o cansaço decorrente da atividade de sumarização e, portanto, refletido na parte final dos resumos ou da dificuldade no trato com assuntos mais complexos (avaliação) ou informação nova (caso das seções que não tinham relação temática explícita com os capítulos anteriores). Há que se considerar também que os textos eram longos e complexos, características que exigem tempo e esforço cognitivo por parte do leitor para que consiga manter o foco até o final da atividade. Essa exigência,

talvez, represente um obstáculo para as novas gerações, caracterizadas pelas rápidas interações proporcionadas pelos meios tecnológicos, que, em virtude disso, têm dificuldade de manter a concentração em uma única atividade por muito tempo.

Pesquisas como as de Finger-Kratochvil (2010), Finger-Kratochvil, Baretta e Klein (2004) e Finger-Kratochvil e Silveira (2010) utilizaram questionários com perguntas distintas que possibilitaram conhecer aspectos do *background* socioeconômico, cultural e os hábitos e conceitos do sujeito como leitor/aluno. As pesquisadoras relacionaram esses dados com as tarefas de leitura, obtendo assim, explicações mais consistentes sobre a performance dos participantes das pesquisas. Acreditamos que se criássemos um instrumento, como a entrevista ou o grupo focal, que pudesse ser utilizado com os participantes de nossa pesquisa, obteríamos dados mais palpáveis sobre a queda de rendimento em relação ao resumo das últimas seções de cada capítulo.

Mesmo com a perceptível queda de desempenho dos participantes em relação às últimas seções, a análise específica do desempenho, dentro das seções que compunham os Capítulos 02, 03 e 04, mostra que os participantes conseguem, ainda que em níveis diferentes, recuperar (R/RP) um maior número de ideias de forma progressiva. Nesse sentido, a atividade de formação utilizada no projeto OBEDUC “Ler & Educar”, que envolvia a leitura de textos de caráter acadêmico-científico, resumo escrito dessas leituras e posterior discussão oral sobre as principais ideias dos textos por meio de seminários, pode ter auxiliado na melhoria da compreensão leitora de duas formas.

Primeiro, à medida que os temas vão se relacionando os esquemas cognitivos vão se ampliando e o leitor passa a contar com um maior armazenamento de informações que possibilita a formação de um modelo situacional que permite interpretar e tornar as informações da base textual mais coerente, o que por conseguinte, implica em melhor compreensão.

Segundo, a atividade de sumarização vai proporcionando ao leitor o conhecimento da superestrutura textual (KINTSCH; VAN DIJK, 1983; KOCK; TRAVAGLIA, 1995; SOLÉ, 1998), ou seja, o leitor percebe de que forma o conteúdo temático de determinado texto está organizado. No caso dos textos-alvo dos resumos, mencionamos anteriormente que tratavam-se de textos de caráter acadêmico-científico, que possuíam tipologia expositiva e uma estrutura hierárquica de encadeamento dos assuntos muito semelhante, embora complexa, nos cinco capítulos. Assim, à medida que o processo de “ler/resumir e discutir as ideias” vai sendo ressignificado, por meio das discussões e novas leituras, os leitores vão tomando ciência da superestrutura do texto, fato que pode auxiliar no processo de compreensão não só das seções em que há continuidade temática, mas também das seções em que são introduzidas informações

novas, principalmente porque quando diminui a familiaridade com os tópicos a tendência é que o leitor se baseie na forma da organização textual e nas pistas (títulos, subtítulo, palavras em itálico, negrito) para determinar os pontos de maior importância.

Ainda assim, não devemos atribuir a melhoria de desempenho dos participantes somente a esses fatores. Desse modo, observemos, na sequência, a relação entre os resultados e a presença dos participantes nos encontros presenciais do projeto OBEDUC “Ler & Educar”, sem esquecer também da possível influência das variáveis não controladas pela pesquisa.

4.1.3 Desempenho dos participantes relacionado às presenças durante os encontros do projeto OBEDUC “Ler & Educar”

Relatamos anteriormente que a metodologia do projeto propunha a “leitura-resumo” e, posteriormente, “discussão das principais ideias dos textos”, em seminários realizados durante as reuniões semanais. Assumimos que esse momento de interação, representado pelas reuniões semanais, poderia proporcionar uma melhor compreensão sobre conceitos que, talvez, os graduandos não tivessem assimilado durante a leitura individual e que, portanto, haveria a necessidade de observar as fichas de presença para verificar se algum desempenho estaria relacionado ao comparecimento ou ausência nos dias das reuniões. Assim, observemos o quadro de presenças:

Participantes	Cap. 01	Cap. 02 e 03	Cap. 04	Cap. 05
	03/02/2014	28/04/2014	19/05/2014	02/06/2014
Part. 01	X	X	X	
Part. 02	X	X	X	X
Part. 03	X	X	X	X
Part. 04	X	X	X	

Quadro 15: Presença nos encontros/seminários e capítulos discutidos.

(X) Presença no encontro/seminário

■ Ausência no encontro/seminário

Analisando os dados de forma geral é possível constatar que os Parts. 01 e 04 não compareceram ao encontro semanal do projeto, realizado no dia 02 de junho de 2014, para discutir as principais ideias do Capítulo 05 (Leitura informativa e de entretenimento). Contudo, esse dado não é suficiente para fazer qualquer relação entre o desempenho dos participantes e o conhecimento prévio. O livro alvo dos resumos continha apenas cinco capítulos (*corpus* da pesquisa), logo, qualquer contribuição que o encontro tenha proporcionado em termos de

ampliação dos esquemas cognitivos sobre as temáticas do Capítulo 05 não puderam ser verificadas pela presente pesquisa, devido ao fechamento da obra e, por conseguinte, a falta de outros resumos que pudessem dar indicativos do efeito do fator “conhecimento prévio” em uma leitura/resumo seguinte.

Talvez, o dado mais significativo seja o referente ao encontro realizado no dia 28 de abril de 2014 em que foram discutidas as principais ideias do Capítulo 02 (Da leitura emergente à leitura inicial) e 03 (Leitura das séries intermediárias). Nesse sentido, os graduandos tiveram que ler/resumir dois capítulos, mas, em tese, somente a leitura/resumo do Capítulo 02 pode ter sido amparada pelo conhecimento prévio, proporcionado pelo encontro/discussão do dia 03 de fevereiro de 2014, e pela continuidade temática entre o Capítulo 01 e 02. Assim, poderíamos supor que a leitura/resumo do Capítulo 03 apresentaria maior dificuldade aos participantes, pois não houve um encontro/discussão anterior sobre os conteúdos temáticos do Capítulo 02 que poderiam explicar melhor os conceitos que seriam continuados na leitura seguinte.

No entanto, se observarmos tanto o desempenho geral (Quadro 8) quanto individual (Quadros 10 e 11) dos participantes é possível perceber que esse fator não é sentido, já que nos resumos do Capítulo 03 os Parts. 01 e 02 demonstram melhorar seus desempenhos e o Part. 03 apresenta uma performance muito semelhante ao do Capítulo 02. Entendemos que, mais uma vez, esse dado poderia ser explicado por fatores específicos das condições de produção dos resumos. Se os estudantes de graduação tiveram que fazer duas leituras e, em tese, a leitura do Capítulo 03 não foi amparada pelas discussões, mas mesmo assim houve aumento do número de ideias recuperadas, deve-se considerar que o desempenho, novamente, pode estar relacionado a variáveis não controladas pela pesquisa como a atenção e o número de vezes que o capítulo foi lido.

Quanto aos demais encontros é possível perceber que todos os participantes estavam presentes, dado que também entendemos ser importante. Ainda que não seja possível mensurar em que medida o *input* linguístico proporcionado pelas discussões durante os encontros possa ter ampliado o conhecimento dos participantes, o fato de terem melhorado seus desempenhos após comparecerem às discussões sugere que as reuniões, em alguma medida, também podem ter contribuído para a melhoria do desempenho dos graduandos.

Assim, passamos a discutir o último dado: a data de envio dos resumos.

4.1.4 Data de envio dos resumos ao banco de dados do projeto OBEDUC “Ler & Educar”

Na metodologia de formação continuada, proposta pelo projeto OBEDUC “Ler & Educar”, o resumo de determinado capítulo deveria ser enviado, por e-mail, antes da ocorrência do encontro para discutir as ideias referentes a esse capítulo, pois o objetivo era que a produção do gênero representasse uma atividade de estudo que revelasse o produto da compreensão individual de cada participante. Caso fossem enviados (produzidos) após o encontro, talvez, não cumprissem essa função, pois poderiam sofrer aditamentos que não nos revelariam algumas das dificuldades de compreensão. Assim, para discutirmos esse aspecto, observemos os dados do Quadro 16:

Data limite proposta para o envio dos resumos ao banco de dados	Data de envio dos resumos ao banco de dados do projeto por cada participante			
	Part.01	Part. 02	Part. 03	Part. 04
Cap. 01 - 03/02/2014	20/03/2014	04/02/2014	03/02/2014	17/02/2014
Cap. 02 - 28/04/2014	20/03/2014	20/06/2014	02/03/2014	09/03/2014
Cap. 03 - 28/04/2014	20/03/2014	20/06/2014	02/03/2014	
Cap. 04 - 19/05/2014	31/07/2014		24/04/2014	22/06/2014
Cap. 05 - 02/06/2014	11/08/2014			

Quadro 16: Data que os resumos foram enviados ao banco de dados.

- Não enviou o resumo ao banco de dados.
- Enviou o resumo após a data estabelecida.

Os dados do Quadro 16 mostram que mais de 50% dos resumos foram enviados após a data estabelecida para a entrega. Apesar disso, gostaríamos de salientar que não temos como determinar o momento exato da produção desses textos, fato que não nos permite afirmar, de modo categórico, que tenham sido escritos após os encontros ou que sofreram reescrita ou aditamentos depois das realizações dos seminários. Mesmo assim, os dados não podem ser ignorados e, faz-se necessário, lançar um olhar avaliativo para os resumos enviados após a data estabelecida levando em consideração essas possibilidades.

Nesse sentido, o Part. 01 obteve um desempenho bem superior ao demais nos resumos dos Capítulos 01 e 04, sendo que no Capítulo 04, se lembrarmos os dados do Quadro 13, o participante conseguiu recuperar (R/RP) 14 das 15 ideias da primeira seção, mesmo em uma situação em que as informações eram novas e não havia continuidade temática com o capítulo anterior. Considerando a possibilidade do desempenho do participante ter sido auxiliado pelas discussões nos encontros semanais, é possível propor uma explicação para a queda significativa de rendimento (Ver Quadro 8) em relação ao resumo do Capítulo 05. O Part. 01 enviou o texto após o prazo limite, contudo, conforme mostra o Quadro 15, não compareceu à reunião semanal

no dia em que foram discutidas as principais ideias desse capítulo, fato que pode ter influenciado no desempenho, pois, conforme discutido no item 4.1.1, o capítulo trazia informações complexas que não tinham relação temática explícita com os capítulos anteriores.

Contudo, se relacionarmos o desempenho do Part.01 com outras variáveis é possível apresentar uma outra interpretação para os dados. O Quadro 8 mostra que o Part. 01 entregou os resumos dos três primeiros capítulos juntos, na mesma data. Esse dado parece sugerir que o participante tenha lido os capítulos e os resumido em sequência, sem esperar um grande intervalo de tempo entre a leitura de um capítulo e outro e a produção dos resumos. Nesse sentido, em relação aos prazos para envio, como foram enviados todos na mesma data, o resumo do Capítulo 01 foi entregue com quase dois meses de atraso, mas os resumos dos Capítulos 02 e 03 foram enviados com mais de um mês de antecedência. Se consideramos que o participante melhora o seu desempenho, recuperando um número maior de ideias a cada capítulo resumido, é prudente relacionar a performance também a fatores não controláveis pela pesquisa como a atenção durante a leitura e o número de vezes que o texto-fonte foi consultado ou o número de vezes que as ideias originais foram comparadas com as sínteses produzidas.

No resumo do Capítulo 04 o Part.01 apresenta o seu melhor desempenho em (R). O fato de o resumo ter sido enviado com dois meses de atraso também sugere que o participante tenha priorizado outras tarefas e tenha escrito o resumo muito próximo da sua data de envio (ou até na mesma data de envio). Nesse caso, talvez, a presença na reunião que discutiu as ideias do Capítulo 04 possa não ter influenciado no desempenho do participante, mas sim, outros fatores já mencionados anteriormente. Por fim, também é possível propor outras explicações para a queda de desempenho do Part. 01, em relação ao resumo do Capítulo 05, não só pelo fato de o participante não ter comparecido ao encontro que discutiu as temáticas desse capítulo. Se observarmos que o participante enviou o resumo após dois meses da data limite e que, esta data coincide com final do primeiro semestre letivo de 2014, o estudante pode ter simplesmente privilegiado outras atividades do seu curso de graduação (provas, seminários para apresentar, trabalhos a entregar...) em detrimento da tarefa de sumarização.

O Part. 02 enviou os resumos referentes aos Capítulos 01, 02 e 03 depois da data limite. O resumo do Capítulo 01 foi enviado um dia após a reunião para discussão das ideias, situação que pode não ter significado uma estratégia para beneficiar-se com a socialização do encontro, mas sim, fruto de esquecimento, pois o número de ideias que não são recuperadas é muito alto (Ver Quadro 8), mesmo com a possibilidade da compreensão ter sido auxiliada pelo encontro. Os outros dois resumos foram enviados na mesma data, quase dois meses após a data limite e, se considerarmos que o desempenho do participante teve melhorias, especialmente quanto à

leitura do Capítulo 03, a performance do participante também pode ter sido influenciada por variáveis, mencionadas anteriormente, que nossa pesquisa não teve controle.

O Part. 04 enviou os resumos dos Capítulos 01 e 04 depois dos encontros que discutiram esses textos. O primeiro, foi enviado quase duas semanas após a reunião em que se discutiu as suas temáticas. O desempenho do participante mostra que, talvez, não tenha se beneficiado tanto com as discussões, pois apresenta um número muito alto de ideias que não consegue recuperar (Ver Quadro 8). Quanto ao resumo do Capítulo 04, foi enviado um mês após as discussões e, de forma semelhante ao do Capítulo 01, mesmo com a possibilidade de ter sofrido aditamentos após o encontro, também apresenta um número alto de ideias que não são recuperadas.

O Part. 03 entregou os resumos dos Capítulos 01, 02, 03 e 04 antes dos prazos estabelecidos. Conforme mostram os dados do Quadro 8, o desempenho do participante melhora progressivamente, atingindo a melhor performance no resumo do Capítulo 04, o que entendemos, pode ser fruto tanto da atividade de formação do projeto, ressignificada à medida que acontecem as interações/discussões nos seminários e a inclusão de novas leituras quanto de fatores que não podemos mensurar como a atenção e o número de vezes que determinado capítulo ou seção foi lido.

O fato das entregas dos resumos serem sistematicamente atrasadas pelos participantes, com exceção do Part. 03, também pode ajudar a dar explicações sobre algumas ideias ou seções que foram omitidas dos resumos, em especial das últimas seções dos capítulos, o que resultou em queda de rendimento dos participantes, conforme discutido no item 4.1.2. Nesse sentido, é possível aventar também que, as omissões apresentadas pelo Part. 03, que enviou todos os seus resumos dentro dos prazos estabelecidos, também podem estar relacionadas ao comprometimento e à necessidade de cumprir esses prazos.

Assim, relacionado os dados discutidos nesta seção, com os das seções 4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3, sobre a categoria de análise “conhecimento prévio” e a sua influência no desempenho dos participantes, gostaríamos de fazer duas considerações finais: Primeiro, entendemos que a metodologia utilizada pelo projeto OBEDUC “Ler & Educar”, que consistia em ler/resumir e, posteriormente, discutir as temáticas em seminários (durante as reuniões semanais), possa ter proporcionado algum nível de reorganização do conhecimento prévio dos participantes, melhorando a compreensão da leitura dos textos e implicando no aumento do número de ideias recuperadas a cada capítulo resumido. Segundo, não se pode, contudo, atribuir ao conhecimento prévio o papel exclusivo de influência na performance dos participantes. Conforme mencionamos nas seções anteriores, apesar de compararmos o desempenho entre os

participantes da pesquisa, as condições de produção dos resumos não foram controladas. Assim, é prudente considerar que o desempenho também pode ter sido influenciado por outras variáveis como a atenção durante a atividade de resumo, o número de vezes que determinado capítulo foi lido, o tempo destinado para a atividade de sumarização e a possível troca de informações entre os participantes da pesquisa ou entre os participantes e outros envolvidos no projeto antes de enviar os resumos.

Na sequência, iniciamos a análise dos dados da segunda categoria de análise: O uso das macrorregras.

4.2 ANÁLISE DO DESEMPENHO RELACIONADO AO USO DAS MACRORREGRAS

Durante a revisão teórica, item 2.4, enfatizamos que as macrorregras de apagamento/seleção, generalização e construção/integração são operações mentais que permitem ao leitor, a partir do seu conhecimento prévio e do objetivo que estabelece para a leitura, determinar as principais ideias de um texto e expressá-las, por exemplo, através de um resumo escrito. Nesta seção, como forma de analisar a performance dos participantes da pesquisa, observamos nos resumos de que forma as macrorregras foram utilizadas. Conforme mostra o Quadro 7, utilizamos como critério a seleção das ideias que representaram maior ou menor nível de dificuldade, comum a todos os participantes (ou a maioria deles). O objetivo consiste em explicar quais as operações mentais eram necessárias para a compreensão dessas ideias e porque, nos textos lidos e resumidos, constituíram dificuldades ou facilidades similares aos participantes, influenciando no seu desempenho. Assim, apresentamos, inicialmente, uma análise específica do uso das macrorregras em cada capítulo, tecendo as devidas considerações e, posteriormente, analisamos os resultados de forma geral.

4.2.1 Uso das macrorregras no Capítulo 01

Conforme apontado no Quadro 7 as ideias selecionadas no Capítulo 01 são: “Fatores físicos e fisiológicos”, “Idade cronológica”, “Fatores linguísticos”, “Participação da Família”, “Aspectos sensoriais – visão”, “Aspectos sensoriais – audição”, “Inteligência geral” e “Contar e ler histórias alternadamente histórias para crianças”. As quatro primeiras ideias representam as que causaram menor dificuldade de serem recuperadas e, as quatro últimas, as que implicaram em maior dificuldade. A análise será subsidiada pelo Apêndice E, que apresenta as operações mentais que poderiam ser realizadas para a compreensão e recuperação das ideias, e

seguirá a sequência que as ideias foram elencadas. Relembramos que os resumos não foram editados, logo, alguns exemplos apresentarão desvios da ortografia padrão ou problemas de regência e concordância verbal.

Assim, observemos de que forma os participantes recuperaram a primeira ideia:

(17) Part. 01 - “Os fatores apresentados são opiniões empíricas e os resultados de alguns estudos podem ser controversos”. (Anexo A)

(18) Part.02 – “Os autores revelam pesquisas que comprovam que os fatores físicos e psicológicos são controvertidos em relação com êxito na aprendizagem da leitura”. (Anexo F)

(19) Part. 03 - “Fatores como os físicos e fisiológicos podem interferir na obtenção de sucesso ou fracasso em uma leitura preparatória”. (Anexo I)

(20) Part. 04 - “Dentre os fatores físicos e fisiológicos, aspectos como idade cronológica, gênero e faculdades sensoriais são questionados”. (Anexo M)

Conforme mostra o Apêndice E, a ideia de que os estudos que relacionam os “Fatores físicos e fisiológicos” com o êxito na aprendizagem da leitura são controversos, constituía uma informação explícita, inserida no espaço de um parágrafo. Contudo, era uma informação que deveria ser recuperada e mantida na memória do leitor, pois na sequência da leitura, ao se deparar com esses fatores (Idade cronológica, gênero e aspectos sensoriais), um dos objetivos seria perceber quais são as controvérsias em relação a eles.

Para recuperar essa ideia o leitor poderia usar a macrorregra de seleção, determinando as principais proposições, e a de construção, para denotar um fato global sobre as informações selecionadas. Embora utilizem diferentes construções, os Parts. 01, 02 e 04 demonstram recuperar essa informação. Apesar de trocar o termo “fisiológicos” por “psicológicos”, que pode ter sido fruto de um problema de percepção/digitação, o Part. 02 constrói a proposição mais coerente com o texto original, associando as controvérsias aos resultados de pesquisas. O Part. 03 também constrói uma proposição coerente, pois é a concepção de leitura preparatória que mais associa esses fatores com o êxito na aprendizagem da leitura. Contudo, não menciona “as controvérsias”, que no texto-fonte ganham relevo, sobretudo pelos resultados de pesquisas embasados por uma concepção de leitura “emergente”.

Vejam a recuperação referente à segunda ideia:

(21) Part. 01 - “Idade cronológica: A ideia de que os 6 anos é a idade ideal para aprender a ler é um princípio indiscutível entre muitos educadores, no entanto não tem uma comprovação consistente. A proposta de idade cronológica pode ter feitos negativos como classificar como

atrasada uma criança que não alcançar resultados até a idade determinada”. (Anexo A)

(22) Part. 02 - “Não existe uma idade certa para a criança ser incluída no mundo leitor”. (Anexo F)

(23) Part. 03 - “Os pesquisadores expõem que também não se estabeleceu uma idade definida ou ideal para a inserção dos educandos em um ambiente leitor”. (Anexo I)

(24) Part. 04 - “Baseado em resultados dos estudos a idade de que os 6 ou os 6 anos e meio de idade cronológica são números mágico para aprender a ler ou para iniciar as crianças na leitura constitui um verdadeiro dogma entre a maioria dos educadores, assim como na literatura especializada de uma década atrás. No entanto, pouca pesquisa que apoie essa afirmação, o que geralmente tende a se traduzir em políticas de admissão ao sistema escolar”. (Anexo M)

A “Idade cronológica” é um dos fatores “Físicos e fisiológicos” que são controversos em relação ao êxito na aprendizagem da leitura. Conforme apresentado no Apêndice E, essa informação está explícita no primeiro parágrafo sobre o assunto e pode ser facilmente localizada pela macrorregra de seleção. Contudo, para mostrar a “controvérsia”, os participantes precisariam ler os resultados das pesquisas, apresentados em seis itens após o primeiro parágrafo, abstrair os pontos em comum desses estudos e criar uma proposição que representasse um fato global acerca das informações.

Analisando os exemplos 21, 22, 23 e 24 pode-se afirmar que todos os participantes percebem que a “idade cronológica” (06 ou 6 anos e meio) não é um fator determinante no êxito da aprendizagem da leitura e, portanto, demonstram recuperar informações explícitas, nessa situação, aplicando de forma coerente a macrorregra de seleção. Contudo, a razão de não ser considerado um fator preditivo é recuperada de forma diferente por cada um dos participantes. O Part. 01 cita um dos efeitos negativos (presentes nos resultados das pesquisas) de se manter a rigidez da idade considerada ideal para a aprendizagem da leitura, o Part. 02 não apresenta explicação alguma, o Part. 03 faz uma referência a “pesquisadores” e o Part. 04 copia o primeiro parágrafo do texto-fonte (p.24-25) quase que de forma literal.

Conforme discutido na revisão teórica, todas as proposições desempenham um papel importante para a coerência local de um texto. No entanto, para a representação dos pontos essenciais, as que representam detalhes ou redundâncias pode ser apagadas (BROWN; DAY, 1983; CASAZZA, 1993; KINTSCH, 1998; SOLÉ, 1998; VAN DIJK, 1980). Nesse sentido, todas as descrições dos resultados das pesquisas que contestam o fator idade cronológica e apontam efeitos negativos da sua rigidez constituem proposições localmente importantes, pois exemplificam o porquê desse fator não ser um preditor de êxito na aprendizagem da leitura e conseqüentemente, dão ao leitor um maior entendimento sobre a controvérsia em relação à

“Idade cronológica”. Contudo, ao recuperar as principais ideias em relação a esse tópico não há a necessidade de resumir todos os resultados das pesquisas ou enumerar todos os efeitos negativos da aplicação rígida de um idade “ideal” para a aprendizagem da leitura, ao contrário, esses aspectos precisam ser abstraídos em uma proposição mais geral que os represente. Nesse sentido, os Parts. 02 e 04 demonstraram mais dificuldade, nesse caso, com o uso da regra de generalização/construção.

Observemos de que forma os participantes recuperaram a ideia referente aos “Fatores linguísticos”:

(25) Part. 01 - “Habilidades de comunicação pode ser determinante do sucesso na aprendizagem e rendimento da leitura. A criança deve ser capaz de entender o significado de palavras, conhecer as estruturas das orações e os padrões de entonação”. (Anexo A)

(26) Part. 02 - “A comunicação, ou seja a habilidade linguística e a consciência fonológica da criança são fatores importantes para o desenvolvimento da criança no processo de letramento”. (Anexo F)

(27) Part. 03 - “Já no que tange as habilidades linguísticas, os autores enaltecem a consciência fonológica do aprendiz como um fator primordial, pois o conhecimento de algumas estruturas do idioma, facilita a tarefa desbravadora de leitura emergente, levando em consideração o que a criança já aprendeu”. (Anexo I)

(28) Part. 04 - “O grau em que a criança maneja as habilidades da comunicação determina em grande parte a sua disposição para enfrentar as atividades escolares e para ter êxito na aprendizagem. Assim, quando a criança possui uma bagagem de informação linguística, tem a seu favor uma variedade de contextos e de recursos mnemotécnicos para codificar ou simbolizar rapidamente os estímulos (escutados ou lidos) e para processá-los eficazmente”. (Anexo M)

A ideia sobre os “Fatores linguísticos” e a sua importância na aprendizagem da leitura, está circunscrita dentro de uma porção textual maior que as ideias anteriores (12 parágrafos). Contudo, para recuperá-la, o leitor precisa selecionar informações explícitas nos três primeiros parágrafos (p.38), utilizar os exemplos e resultados de pesquisa que aparecem nos parágrafos seguintes para entender melhor a ideia principal, mas sem incluir esses detalhes na representação final, e integrar e construir uma proposição que denote um fato global sobre as ideias selecionadas.

Os exemplos 25, 26, 27 e 28 mostram que os participantes não incluem na recuperação da ideia, detalhes referentes aos exemplos e resultados da pesquisa, o que demonstra, nesse caso, uma boa aplicação da regra de seleção/apagamento. Todos os exemplos associam, de forma coerente, os “Fatores linguísticos” às “habilidades de comunicação”, sendo que os Parts. 02 e 03 também relacionam e incluem a “Consciência fonológica” (assunto que é discutido no

texto original em um tópico separado após a apresentação dos “Fatores linguísticos) como uma das habilidades mais importantes na aprendizagem da leitura. O Part. 04 novamente utiliza a estratégia de selecionar as sentenças tópicas e transcrevê-las para o resumo praticamente de forma literal.

Quanto à quarta ideia, os participantes a recuperaram da seguinte forma:

(29) Part. 01 – “Participação da família: além da sala de aula é importante o engajamentos dos pais no processo de aprendizagem da leitura”. (Anexo A)

(30) Part.02 – “Não podemos sobrecarregar a escola, a família deve estar presente insentivando, dando bons exemplos lendo habitualmente na presença do filho, também contar histórias, levá-los a livrarias, entre outros estratégias para dar um impulso a imegir a criança no ambiente letrado”. (F)

(31) Part. 03 – “Os educadores sugerem atividades que insiram desde cedo as crianças em um ambiente de leitura e escrita, começando pelo espaço familiar, cuja assinatura de jornais, leitura de revistas, biblioteca presente e hábitos de contar histórias são rotineiros”. (Anexo I)

(32) Part. 04 – “Sobre a estimulação da leitura emergente podemos destacar a importância de envolver as crianças desde muito cedo, em um ambiente letrado, contar e ler alternadamente histórias para as crianças, brincar de ler, estimular as crianças a interrogar os textos, utilização de manuais, de livros ou de softwares educativos, desenvolver a consciência fonológica, como por exemplo, atividades que desenvolvam habilidades de escuta, a discriminação auditiva entre sons e ruídos da natureza ou feitos pelo homem, participação da família, dentre outras”. (Anexo M)

Conforme mostra o Apêndice E, a ideia sobre a participação da família no processo de aprendizagem da leitura, também aparece no texto-fonte de forma explícita e acompanhada de várias sugestões para concretizar essa participação. Além disso, entendemos que a simples menção ao tema aciona, na mente dos leitores, conhecimento prévio sobre o assunto, especialmente em estudantes de Cursos de Licenciatura, fato que auxilia na compreensão e recuperação da ideia.

Nesse sentido, os Parts. 02 e 03 constroem uma proposição em que recuperam a ideia da “participação” apresentando alguns exemplos de como operacionalizá-la. Sobre a construção do Part. 02, é importante destacar a inserção de uma opinião pessoal ao afirmar que “não podemos sobrecarregar a escola”. Essa ideia não está presente no texto original e a modalidade de resumo solicitada aos graduandos não exigia a inserção de juízos de valor. Contudo, esse discurso é corrente por parte de muitos professores e pode ter sido incorporado pelo participante. O Part.01 constrói uma proposição em que substitui o termo “participação” por “engajamento”, o que talvez denote, de forma similar ao Part. 01, a intenção de atribuir maior

reponsabilidade aos pais no desenvolvimento de atividades que estimulem a leitura. O exemplo 32 mostra que o Part.04 tenta abarcar toda a segunda seção do Capítulo 01 em um único parágrafo, selecionando os títulos que são discutidos, dentre eles “a participação da família”, e construindo uma proposição que os inclua.

Entendemos que o exemplo 32 não constitui uma construção incoerente com o texto-fonte. Algumas das sugestões fazem parte do conhecimento prévio do leitor (como a participação da família), especialmente de futuros professores, e podem ser inferidas sem a necessidade de especificações. Contudo, o fato de alguns tópicos serem apenas mencionados faz com que se percam aspectos importantes que os constituem, como os diferentes efeitos que se produzem nas crianças o ato de “ler uma história” e o de “contar uma história” ou as consequências positivas de ensinar as crianças a “interrogar os textos”. O exemplo 32 assemelha-se muito com as construções feitas no gênero resenha, em que são feitas menções mais gerais aos temas com o objetivo de serem acrescidas de apreciação crítica por parte do autor.

Observemos, em relação ao Capítulo 01, as ideias que representaram maiores dificuldades de recuperação aos participantes, iniciando pela análise dos “Aspectos sensoriais”. Esse tema é abordado em 13 parágrafos, sendo que os sete primeiros estão relacionados à “visão” e os seis últimos à “audição”. Durante a leitura os participantes deveriam perceber essa divisão para, então, determinar o porquê desses fatores serem considerados controversos quanto a predizerem o êxito na aprendizagem da leitura. Contudo, a transição entre um tópico e outro não é feita de modo explícito, cabendo ao leitor, no oitavo parágrafo (p.28), fazer uma inferência de que há uma mudança de assunto. O texto traz os resultados de pesquisas que auxiliam o leitor a entender melhor as controvérsias, mas que não precisam ser reproduzidos na representação final do resumo.

Em relação ao uso das macrorregras, os participantes poderiam utilizar a regra de seleção, reconhecendo em cada parágrafo a relação entre sentenças tópicas, e da construção/integração, para juntar as proposições elaborando uma nova informação que engloba e substitui as anteriores. Nesse processo, entendemos que o tema sobre a “audição” é mais complexo de ser recuperado, tanto pela inferência que precisa ser realizada para perceber a sua introdução quanto pela distinção que precisa ser estabelecida entre os conceitos acerca da “discriminação auditiva” e da “consciência dos segmentos fonéticos”.

Na sequência, o modo como as ideias foram recuperadas pelos participantes:

(33) Part. 01 - “A imprecisão visual e auditiva pode prejudicar a aprendizagem. A leitura é

basicamente um ato visual. Para entender a linguagem oral a criança deve ser capaz de diferenciar sons, mas essa habilidade não garante sucesso na distinção de palavras impressas”. (Anexo A)

(34) Part. 02 - “Os defeitos visuais e auditivos podem algarer a percepção das palavras escritas ou faladas e a aprendizagem em geral”. (Anexo F)

(35) Part. 03 - “Fatores sensoriais, perceptivos e a habilidade visuomotora também são relevantes no que diz respeito à leitura emergente, pois indicadores concluem que crianças que possuem dificuldades na percepção de um texto, se tornarão maus leitores”. (Anexo I)

(36) Part. 04 - “Já nos aspectos sensoriais, alguns defeitos visuais e auditivos podem alterar a percepção das palavras escritas ou faladas e a aprendizagem em geral”. (Anexo M)

A análise dos exemplos 34 e 35, revelam que os Parts. 02 e 04 selecionaram a primeira frase do primeiro parágrafo (p.27) do tópico sobre os “aspectos sensoriais” e a transcreveram literalmente em seus resumos, sem contudo, recuperar quais são os “defeitos”, qual a relação com a aprendizagem da leitura e, principalmente, quais as controvérsias em relação aos dois aspectos.

O Part. 01, exemplo 33, tenta recuperar o aspecto controverso em relação à “audição”, que refere-se à concepção, enganosa, de que se a criança entende a linguagem falada e se expressa oralmente não terá dificuldades em aprender a ler. Contudo, ao afirmar que a “habilidade de diferenciar sons não garante o sucesso na distinção de palavras impressas”, o participante demonstra ter confundido, no texto-fonte, a diferença entre capacidade de “discriminação auditiva” de pares de palavras como “urso/ursa” em contexto oral, a qual não é garantia de êxito na aprendizagem da leitura e a habilidade de perceber (consciência fonológica) os sons (fonemas) separados nessas palavras impressas, esta sim preditora de êxito na leitura.

O Part. 03, exemplo 35, recupera, na mesma proposição, o tópico sobre a “habilidade visuomotora”, que não faz parte dos “aspectos sensoriais”. Ao integrar diferentes assuntos, sem relacioná-los com o tema geral do capítulo ou da seção em que estão incluídos, produz uma generalização que distorce a ideia do texto-fonte ao afirmar que “Fatores sensoriais, perceptivos e a habilidade visuomotora também são relevantes no que diz respeito à leitura emergente”. A “habilidade visuomotora” está relacionada com a coordenação motora fina e a capacidade de reproduzir formas visuais, habilidades que têm uma função de pré-requisito para a aprendizagem em geral, mas que dentro de uma concepção emergente não são consideradas como preditoras de êxito na leitura. Nesse caso, os exemplos mostram uma primeira dificuldade dos participantes de recuperarem ideias que possuem informações implícitas.

Vejamos o desempenho dos participantes quanto à recuperação da ideia “Inteligência geral”:

(37) Part. 01 - “Inteligência geral: tem relação com muitos dos outros fatores e os testes padronizados não representam medidas confiáveis. A teoria das inteligências múltiplas leva em conta as habilidades particulares de cada aluno”. (Anexo A)

(38) Part. 02 - “Os principais fatores cognitivos para a preparação da criança à leitura citados pelos autores são: inteligência, atenção e memória. Segundo as pesquisas, a melhor idade para uma criança aprender a ler é de 6 anos a 6 anos e meio, mas existe controvérsias a este respeito. Não existe uma idade certa para a criança ser incluída no mundo letrado. As habilidades da criança é dinâmica, cada vez que a criança adquire novas habilidades pode progredir no momento que está aprendendo a ler. Portanto, a quanto mais madura a criança for melhor será o desempenho da criança quando for ensinada a ler”. (Anexo F)

(39) Part. 03 - “Além deste fatores essenciais, os professores argumentam sobre a importância dos elementos linguísticos e cognitivos para o bom desenvolvimento da criança nas atividades preparatórias para a leitura. Allende e Condemarín destacam o papel da atenção e também da memória como aspectos indispensáveis em diferentes etapas”. (Anexo I)

(40) Part. 04 - “Entre os fatores cognitivos, mais relacionados com a preparação para a leitura, figuram a inteligência e as habilidades mentais específicas, como a atenção e a memória. Ambas aparecem intrinsecamente relacionadas. Elas são um pré-requisito para a aprendizagem, porque se aprende apenas o que foi objeto de atenção e foi memorizado”. (Anexo M)

A “Inteligência geral” é um dos fatores linguísticos envolvidos no aprender a ler e, conforme mostra o Apêndice E, a compreensão e recuperação dessa ideia não era uma tarefa simples. Para demonstrar uma compreensão coerente, os participantes deveriam apresentar o conceito tradicional de “Inteligência”, relacionado ao testes de QI, e as teorias que o contestam. Para isso, o leitor deveria percorrer um total de doze parágrafos, utilizar a regra de seleção para determinar as sentenças tópicas, sendo que algumas informações não estão explícitas, integrar essas informações e construir uma proposição global. Além disso, há no texto a presença de vários exemplos e resultados de pesquisas e vocabulário complexo que requer conhecimento prévio específico.

Diante dessa tarefa, o exemplo 37 mostra que o Part. 01 utiliza a regra da generalização de forma inadequada ao afirmar que a “Inteligência geral” tem relação com “muitos dos outros fatores”, mas, sem apresentar qual é elemento comum ou partilhado pelos “outros fatores” que se relaciona com a Inteligência geral. Ainda que faça referência à “Teoria das Inteligências Múltiplas”, que contesta o conceito tradicional de inteligência, a construção global ficou incoerente. O exemplo 39 revela que o Part. 03 menciona os fatores “linguísticos” e “cognitivos” e, na sequência, também menciona a “atenção” e “memória”, que no texto-fonte

estão relacionados aos fatores cognitivos. Contudo, apaga as informações referentes à “Inteligência Geral”. O Part. 04, exemplo 40, utiliza mais uma vez a estratégia de selecionar sentenças que julga importantes e transcrevê-las para o resumo. No entanto, como a recuperação da ideia requeria a integração de várias informações do texto, algumas implícitas, a estratégia não funciona e a construção ficou incoerente. A análise do exemplo 38 revela que o Part. 02 conseguiu recuperar mais aspectos importantes relacionados à “Inteligência Geral”. Ao se referir à capacidade da criança de adquirir novas habilidades e progredir na aprendizagem da leitura, está se referindo à noção de “zona de desenvolvimento proximal”, uma das teorias que aparecem no texto-fonte como opositoras ao conceito tradicional de inteligência.

Por fim, a última ideia selecionada no Capítulo 01, que causou dificuldade de recuperação aos participantes, diz respeito à sugestão de “Contar e ler alternadamente histórias para as crianças” como forma de estimular a leitura emergente. A recuperação dessa ideia exigia que os participantes demonstrassem os diferentes efeitos que produzem nas crianças o ato de “ler” e o de “contar uma história”. Observemos os desempenhos:

(41) Part. 01 - “Contar e ler alternadamente histórias: ao contar histórias há uma comunicação direta entre o professor e a criança, a gesticulação permite esclarecer expressões de difícil entendimento, o professor pode adaptar os termos para colaborar com a compreensão do ouvinte. Quando as histórias são lidas as crianças se familiarizam com estruturas mais complexas e novos vocábulos, desenvolvem habilidades como perceber o deslocamento das palavras para leitura”. (Anexo A)

(42) Part. 02 - “Os pais devem contar e ler alternadamente historinhas para as crianças e incentivá-los a comentar sobre as leituras para dar a capacidade de argumentar sobre os diversos assuntos”. (Anexo B)

O Part. 03 não aborda o assunto em seu resumo. Quanto ao Part. 04, se relembrarmos o exemplo 32, constatamos que o Part. 04 faz apenas uma menção ao tópico, mas sem abordar aspectos importantes que o compõem. No exemplo 42 consta que o Part. 02 constrói uma proposição em que integra as sugestões “Contar e ler alternadamente histórias para as crianças” e “Estimular as crianças a interrogar os textos”, mas não estabelece a diferença quanto à primeira sugestão. O Part. 01 consegue utilizar bem a regra de seleção, identificando aspectos inerentes tanto ao ato de “contar” quanto “ler”, integrando-os em uma representação global.

Em relação às ideias analisadas no Capítulo 01, há evidências parciais de que os participantes utilizaram bem as regras de seleção/apagamento na recuperação de ideias que apresentavam sentenças tópicas explícitas, circunscritas em pequenas porções de texto, conforme mostram os exemplos 17, 18, 19, 20, 29, 30, 31 e 32. Contudo, o modo como as

informações são recuperadas entre os participantes não se equipara. Os Parts. 01, 02 e 03 reelaboram mais as informações, tentando expressá-las em seus próprios termos. O Part. 04 baseia sua estratégia de sumarização mais na regra de apagamento/seleção, identificando as proposições que julga relevantes e transcrevendo-as para o resumo quase que de forma literal. As ideias que causaram dificuldades de recuperação à maioria dos participantes estão inseridas em textos mais longos (entre 6 e 13 parágrafos), que apresentam informações implícitas e vocabulário mais complexo. Nessa situação, conforme mostram os exemplos 33, 34, 35, 36, 37, 39 e 40, os participantes demonstraram não apenas dificuldades com a regra de construção/integração, mas principalmente, com a seleção de informações relevantes a cada ideia. Os exemplos 22, 24, 35 e 37 também denotam a dificuldade dos participantes com o uso da macrorregra de generalização.

Para perceber se esses dados continuam ou se apresentam alterações, prossigamos com a análise do Capítulo 02.

4.2.2 Uso das macrorregras no Capítulo 02

As ideias selecionadas no Capítulo 02 são: “Leitura inicial”, “Enfoque linguagem-experiência”, “Palavras coloridas”, “Modelo de habilidades”, “Críticas ao ensino individualizado”, “Críticas aos modelo de habilidades”, “Desenvolvimento da leitura inicial” e “Aprendizagem dos fônicos”. Novamente, as quatro primeiras ideias representam as que causaram menor dificuldade de serem recuperadas e, as quatro últimas, as que implicaram em maior dificuldade. A análise será subsidiada pelo Apêndice F e também seguirá a sequência que as ideias foram elencadas.

O tema referente à “Leitura inicial” é desenvolvido na Introdução do Capítulo 02, ao longo de três parágrafos. Os participantes deveriam recuperar os objetivos da “Leitura inicial” por meio da seleção de informações que aparecem explícitas no texto, da integração e da construção de uma proposição que englobasse as informações selecionadas. Abaixo, o modo como cada participante recuperou a ideia:

(43) Part. 01 - “A leitura inicial é considerada a segunda etapa do processo de aprendizagem da leitura e desenvolve habilidades que se relacionam com a leitura emergente, mas com atividades específicas que envolvem, principalmente, a aprendizagem dos fonemas”. (Anexo B)

(44) Part. 03 - “Convêm destacar que atividades correspondentes à leitura inicial se desenvolvem, principalmente, durante o primeiro e segundo ano do ensino fundamental e seguem durante o período da leitura emergente, quando inseridas no mundo letrado. Além disso,

a leitura inicial é a continuação do processo iniciado na educação infantil, e o que difere nesta etapa é o desenvolvimento de uma série de habilidades específicas, especialmente referentes à aprendizagem dos fonemas...”. (Anexo J)

(45) Part. 04 - “Alliende e Condemarín explicam que a inserção na leitura inicial envolve uma gama de habilidades definidas, principalmente em relação á aprendizagem dos fonemas”. (Anexo N)

O Part.02 não faz referência em seu resumo (Anexo G) aos objetivos da leitura inicial. Os Parts. 01, 03 e 04 constroem proposições diferentes, com maior ou menor nível de detalhamento. Os exemplos 43 e 44 revelam que os participantes integraram ideias que estão presentes nos três parágrafos (p.55) da Introdução e, o exemplo 45, mostra uma construção baseada mais em informações que estão presentes no terceiro parágrafo do texto-fonte. Apesar disso, nos três exemplos, os participantes conseguem selecionar e recuperar aspectos essenciais relacionados aos objetivos da “Leitura inicial” que refererem-se à continuidade do desenvolvimento de habilidades com ênfase na aprendizagem dos fônicos.

O “Enfoque linguagem-experiência”, as “Palavras coloridas” e o “Modelo de habilidades” são métodos que trouxeram contribuições para o ensino da leitura e são apresentados na primeira seção do Capítulo 02. Para demonstrar uma compreensão coerente os participantes deveriam recuperar os principais objetivos e características desses métodos. Observemos de que forma as ideias foram recuperadas em relação ao primeiro:

(46) Part. 01 – “Enfoque linguagem-experiência: admite a íntima relação da leitura com o ato de falar, escutar e escrever. Considera que a criança não pode manipular informações na leitura mais avançadas que as usadas na fala ou escrita”. (Anexo B)

(47) Part. 02 – “Sobre o enfoque linguagem- experiência a leitura é um processo total de desenvolvimento da linguagem”. (Anexo G)

(48) Part. 03 – “Já o enfoque linguagem experiência enaltece o desenvolvimento da linguagem (falar, escutar, escrever) dos educandos como meta principal no ensino da leitura nos anos iniciais”. (Anexo J)

(49) Part. 04 – “Segundo Strickland e Morrow (1989), o enfoque linguagem-experiência, concebe a leitura como parte do processo total de desenvolvimento da linguagem. Reconhece a estreita relação da leitura com os processos de falar, de escutar e de escrever. Incorpora grande parte da filosofia da leitura individualizada, mas compartilha, com a tendência linguística fonológica, a preocupação com aquisição precoce do código”. (Anexo N)

O tema sobre o “Enfoque-linguagem experiência” é desenvolvido em nove parágrafos. Os exemplos 46, 47, 48 e 49 mostram que os participantes selecionaram informações que

julgaram importantes dos dois primeiros parágrafos (p.59) do texto-fonte e construíram suas proposições. Todos os participantes fazem referência a um dos pressupostos do modelo que se refere ao fato da aprendizagem da leitura estar relacionada à outros processos de desenvolvimento da linguagem, como falar, escutar e escrever. Essa proposição encontra-se no primeiro parágrafo. O Part. 01 ainda integra uma informação do segundo parágrafo, mas a construção não chega a formar um todo coerente, pois não está clara a relação entre as duas proposições. O Part. 04 utiliza a estratégia de selecionar as sentenças que julga importantes (no primeiro parágrafo) e copiá-las quase que de forma literal.

Essas observações mostram que, apesar dos participantes recuperarem (RP) um dos pressupostos do modelo, parecem não ter compreendido o âmago da aplicação dele: a ênfase nas experiências de linguagem que as crianças já possuem e desenvolvem no cotidiano. Se observarmos o Apêndice F, o desempenho pode estar relacionado à dificuldade de utilizar a regra de seleção em porções textuais maiores que possuem informações implícitas. Os participantes atêm-se às informações dos dois primeiros parágrafos, contudo, para compreender as características do modelo, é necessário a relação de ideias que estão, por vezes implícitas, nos demais parágrafos. Assim, entendemos que se o leitor não consegue perceber a relação entre as ideias do texto (macrorregra de seleção), por conseguinte, também não tem êxito em integrá-las em uma representação global coerente (macrorregra de construção/integração).

Passamos à análise da recuperação da ideia referente ao método das “Palavras coloridas”:

(50) Part. 01 – “Palavras coloridas ou enfoque morfológico-algébrico, tem o objetivo de desenvolver as habilidades de reconhecimento dos sons por meio da cor”. (Anexo B)

(51) Part. 02 – “O Método das palavras coloridas para o ensino da leitura corresponde por 3 diferentes livros com cores diferentes. Consciência fônica por meio de cores sem alterar a ortografia tradicional”. (Anexo G)

(52) Part. 03 – “Outros modelos como o ensino programado (etapas estruturadas da aprendizagem) e a utilização de palavras coloridas para a identificação de sons da língua torna-se relevantes no percurso de ensino”. (Anexo J)

(53) Part. 04 – “Por fim o método das palavras coloridas criado por Gattegno (1965), o qual é denominado também enfoque morfológico-algébrico do ensino da leitura. O método pretende exaltar a consciência fônica por meio da cor”. (Anexo N)

O tópico sobre as “Palavras coloridas” é apresentado em quatro parágrafos (p.61). O primeiro, terceiro e quarto são compostos de informações sobre o criador do método e

descrições dos livros e outros materiais utilizados para desenvolvê-lo, bem como sugestões metodológicas. No segundo parágrafo estão as informações principais acerca do que consiste e qual o objetivo do método. Os participantes poderiam apagar as informações irrelevantes (primeiro, terceiro e quarto parágrafo) e selecionar as globalmente importantes (segundo parágrafo), efetuando a integração de no máximo duas proposições que estão dentro do mesmo parágrafo. Assim, ainda que os Parts. 02 e 04 insiram detalhes (sobre o livro e sobre o criador do método, respectivamente) que poderiam ficar fora do resumo, a ideia central de que, nesse método, o conhecimento dos sons é feito através de cores está presente em todos os fragmentos. Nessa situação, (texto curto e informações explícitas) os participantes demonstram perceber os principais aspectos relacionados à ideia central.

Conforme mostra o Apêndice F, a descrição do método denominado “Modelo de Habilidades” é feita em quatro parágrafos. Os três últimos são sentenças que introduzem, na forma de itens, exigências para a aplicação do método, pesquisas que avalizam o método e críticas ao modelo. Nesse sentido, as informações sobre os objetivos e características do método, poderiam ser selecionadas e recuperadas no primeiro parágrafo. Vejamos o desempenho de cada participante:

(54) Part. 01 - “Considera a leitura como um conjunto de ações que devem ser aprendidas em uma sequência, dos mais simples para os mais avançados. Ênfase no ensino direto dos fônicos e ao ensino ordenado de habilidades”. (Anexo B)

(55) Part. 02 - “Modelo de habilidades: São mecanismo ordenado: modelo fônico: ensino através de uma sequência de habilidades.” (Anexo G)

(56) Part. 03 - “Os professores expõem que o modelo baseado nas habilidades refere-se a um processo passo a passo: vogal, consoante, sílaba, palavra etc. E também uma aprendizagem sequencial dos fônicos, cuja a consciência fonológica é fundamental”. (Anexo J)

(57) Part. 04 - “Resta mencionar que a leitura tradicionalmente foi ensinada a partir de um modelo de habilidades baseado especialmente na psicologia condutista, que considera a leitura como um conjunto de mecanismos ordenados desde os mais simples até os mais complexos”. (Anexo N)

Os exemplos 54, 55, 56 mostram que os participantes conseguem recuperar, de maneira diferente, aspectos principais relacionados ao método, que se referem ao ensino das habilidades de forma sequencial, das mais simples às mais complexas, e a ênfase na aprendizagem dos fônicos. Os Parts. 01 e 03 apresentam construções mais elaboradas, integrando proposições e formando uma representação global coerente. O Part.02 apresenta uma construção curiosa, apontando as expressões-chave do texto, de forma muito similar às palavras-chave presentes

em resumos de textos de caráter acadêmico-científico. O Part. 04 seleciona a primeira sentença do parágrafo (p.61) e a transcreve para o seu resumo. Contudo, como a recuperação completa da ideia requer a integração de outras informações, a estratégia faz com que se perca a proposição acerca da ênfase no ensino dos fônicos, aspecto importante do modelo.

Passamos a analisar as ideias do Capítulo 02 que proporcionaram maior dificuldade de recuperação aos participantes (ou a maioria deles) iniciando com as “Críticas ao ensino Individualizado”. Na sequência, o desempenho dos participantes quanto a esse tema:

(58) Part. 01 - “Ensino individualizado: busca atender as necessidades particulares de cada criança. Tem por base o princípio de autoseleção dos materiais de leitura e o ritmo individual de leitura. A aplicação desse método pode apresentar resultados satisfatórios, mas exige muito trabalho do professor e disposição de uma diversidade de materiais”. (Anexo B)

(59) Part. 03 “O ensino individualizado também é exaltado nesta etapa de leitura: foco nos interesses e necessidades individuais dos aprendizes”. (Anexo J)

(60) Part. 04 “Em relação ao ensino individualizado não há uma definição universalmente aceita do que se entende por “ensino individualizado” em leitura. O termo inclui tanto práticas instrucionais como organização da sala de aula. Sua ênfase está nas necessidades e nos interesses individuais das crianças. Esta metodologia substitui o ensino por grupos dos programas básicos. Em vez de “circulo de leitura”, a criança lê, oralmente, uma leitura selecionada por ela mesma e no transcurso de sua leitura, o professor observa os erros e os hábitos de leitura e avalia a compreensão por meio de perguntas que improvisa. Este método exige mais trabalho, por parte do professor e grande quantidade de exercícios com habilidades de reconhecimento de palavras, desenvolvimento de vocabulário e outros materiais como fantoches, canto de leitura, entre outros”. (Anexo N)

Quanto aos exemplos 58 e 59 é possível perceber que os Parts. 01 e 03 conseguem recuperar o principal objetivo do método, que refere-se à ênfase nas necessidades e interesses individuais de cada criança. Eles também demonstram perceber que as informações principais encontram-se nos sete primeiros parágrafos e que as sugestões de aplicação do método, bem como os resultados encontrados nos contextos em que foi utilizado, presentes nos cinco últimos parágrafos, não precisam constar nos principais aspectos da ideia central. O Part.04, exemplo 60, mais uma vez, seleciona as sentenças que julga principais e as transcreve para o resumo. Nessa situação, consegue construir uma representação global coerente (ainda que longa e passível de maior concisão) com o texto-fonte, talvez, porque não há presença de sentenças tópicas implícitas ou vocabulário complexo, o que pode ter auxiliado na tarefa de seleção das sentenças tópicas. Contudo, as críticas que o modelo recebe não foram recuperadas pelo Part.02, que não fez menção alguma ao “Ensino Individualizado” em seu resumo (Anexo G), e pelo Part.03.

Tendência semelhante, de não incluir as críticas, também foi percebida em relação ao “Modelo de habilidades”. Se lembrarmos os exemplos 54, 55 e 56 é possível constatar que os Parts. 01, 02 e 03 recuperam as características e objetivos do método, mas excluem as críticas. O Part. 04, que no exemplo 57 não contemplara um dos aspectos importantes do “Modelo de habilidades” é o único que apresenta informações referente às críticas, novamente transcrevendo informações do texto-fonte (p.63) quase que de forma literal, conforme mostra o exemplo:

(61) Part. 04 “Apesar de um número considerável de pesquisadores avaliza a aplicação do modelo de habilidades, há também críticas em relação ao modelo, tendo em vista que afirmam que sua aplicação limita a compreensão e transforma as crianças em simples decodificadores, além de fragmentar a leitura e a escrita em unidades separadas, sem considerar os recursos linguísticos da criança e os textos disponíveis em seu ambiente”. (Anexo N)

Considerando isso, parece que os graduandos tendem a apagar as críticas referentes aos modelos de ensino de leitura por entenderem que não constituem propriedades inerentes aos métodos e seus objetivos, mas sim aspectos que os desqualificam e que, portanto, não devem aparecer em uma representação final. No entanto, Kintsch e Rawson (2005) destacam que vários aspectos podem auxiliar na escolha dos temas importantes em um texto, dentre eles, o conteúdo semântico, assinalado por marcadores de mudança de tópico, de tempo, de lugar e de perspectiva. Assim, se observarmos que dos sete modelos de ensino de leitura que são apresentados, na primeira seção do Capítulo 02, somente em três deles também aparecem suas respectivas críticas, a conclusão é que esses contrapontos tenham sido inseridos pelos autores justamente por constituírem temas importantes. Entretanto, esse aspecto não é percebido pelos participantes.

Conforme mostra o Apêndice F, a recuperação dos aspectos importantes sobre o “Desenvolvimento da leitura inicial” requeria, por parte dos participantes, operações mentais complexas. O tópico é desenvolvido numa quantidade de dez parágrafos, por meio de informações que demandam inferências, inclusive a compreensão de uma “metáfora pedagógica” (SOUZA, 2004). Assim, vejamos o desempenho dos participantes:

(62) Part. 01 - “Para alcançar o significado é preciso que a criança seja capaz de reconhecer as palavras. É na leitura inicial que se desenvolve o processo de decodificação, por meio de diferentes formas”. (Anexo B)

(63) Part. 03 – “Os processos de desenvolvimento da leitura inicial não é uma tarefa simples. Allende e Condemarín argumentam que são processos diferentes envolvidos em relação á

linguagem oral. Utilizam o exemplo de um jogo de quebra cabeça: no início caracteriza-se por ser um difícil desafio, porém depois tende a ser facilitada a montagem ao se chegar nas últimas peças. E com a linguagem, quanto mais estruturas aprendidas, mais tranquilo será o processo de emersão”. (Anexo J)

(64) Part. 04 – “Enfim, a aprendizagem da leitura inicial não é uma instância fácil. Um programa de desenvolvimento da leitura inicial continua e se superpõe com naturalidade às estratégias referente à leitura emergente, baseadas especialmente no modelo holístico que propõe a precoce e natural imersão das crianças na linguagem escrita”. (Anexo N)

O Part.02 não aborda o tópico referente ao “Desenvolvimento da leitura inicial” em seu resumo (Anexo G). O exemplo 62 mostra que O Part. 01 refere-se à “habilidade de reconhecer palavras” e o “processo de decodificação”, aspectos inerentes ao tema, no entanto, a sua construção/integração de ideias sugere que não tenha entendido como esses processos são desenvolvidos na leitura inicial. O Part. 03 refere-se a “processos” implicados na leitura inicial, sem dizer quais são e, na sequência, não consegue estabelecer uma relação coerente com a metáfora pedagógica. O exemplo 64 revela que o Part.04 selecionou sentenças do nono parágrafo do texto-fonte (p.74) e as transcreveu para o resumo, no entanto, devido à grande quantidade de informações que deveriam ser integradas, aspectos relevantes não foram recuperados na sua construção. Nesse sentido, nenhum dos participantes conseguiu recuperar aspectos como “a diferença entre a linguagem oral e escrita”, “a necessidade de ensinar as habilidades de decodificação” e o “ensino da habilidade de reconhecimento de palavras através da imersão precoce na linguagem escrita” e integrá-los em uma representação global coerente. Nessa situação, o obstáculo para a compreensão parece estar relacionado ao volume e complexidade das informações.

Por fim, referente ao Capítulo 02, a última ideia que implicou em dificuldade de recuperação para a maioria dos participantes, refere-se à “Aprendizagem dos fônicos”. Para demonstrar uma compreensão coerente com o texto-fonte os participantes deveriam recuperar as proposições que associam a “aprendizagem dos fônicos” ao ensino da relação fonema-grafema que, de acordo com o texto-fonte, não deve ser feito de forma isolada, mas juntamente com o conhecimento das funções da linguagem e dos diferentes tipos de textos. Outra proposição enfatizada no texto-fonte é o uso dos gestos para auxiliar a criança a tomar consciência do ponto de articulação onde o som é gerado. Assim, observemos o desempenho dos participantes:

(65) Part.01 - “Aprendizagem dos fônicos: tomar conhecimento da relação entre os símbolos e os sons que representam. Essa etapa pode ser reforçada pelo mediador gestual que atua na

memória”. (Anexo B)

(66) Part. 02 - “Aprendizagem dos fônicos: os autores indicam um método para os alunos entenderem a relação de letra e fonema ensinado a partir da “substituição” das letras iniciais (bala-sala) para isto o aluno deve conhecer a função da linguagem impressa. Mostram vários exemplos de métodos do ensino fônico na sala de aula”. (Anexo G)

(67) Part.04 - “Algumas sugestões para desenvolvimento nas crianças as diferentes formas de reconhecimento de palavras são as seguintes: Desenvolvimento do vocabulário visual; Aprendizagem dos fônicos; Análise estrutural das palavras; Utilização de chaves ou indícios contextuais; Baralhos fônicos; Bingo de palavras; Dominó de palavras e Letras móveis”. (Anexo N)

O Part.03 não abordou o tema em seu resumo (Anexo J). O exemplo 65 revela que o Part. 01 consegue relacionar a aprendizagem dos fônicos com o ensino da relação fonema-grafema e integra, de forma coerente, a proposição referente ao uso dos gestos. O Part. 02, exemplo 66, também recupera a ideia do ensino da relação fonema-grafema, contudo, insere uma sugestão metodológica (detalhe desnecessário) e tenta associar, de forma não muito clara, o ensino às funções da linguagem. A análise do exemplo 67 mostra que o Part.04 constrói uma proposição em que apenas menciona os temas discutidos na terceira seção do Capítulo 02, dentre eles a “Aprendizagem dos fônicos”, mas sem recuperar aspectos importantes que os compõem. Os participantes não conseguem fazer uma relação adequada entre a “Aprendizagem dos fônicos” e as “funções da linguagem” e os “diferentes tipos de texto” talvez, porque essas ideias aparecem implícitas nos textos, cabendo ao leitor integrar várias proposições para inferir a sentença tópica. Nesse caso, a dificuldade parece estar associada, mais uma vez, ao volume do texto (12 parágrafos) e a quantidade de informações que deveriam ser relacionadas e integradas.

Nesse sentido, a análise do uso das macrorregras nas ideias selecionadas do Capítulo 02, parece corroborar as evidências apresentadas no item 4.2.1, de que os participantes utilizam bem as regras de seleção/apagamento e construção/integração, na recuperação de ideias que apresentam sentenças tópicas explícitas, circunscritas em pequenas porções de texto (entre três e quatro parágrafos), conforme mostram os exemplos 43, 44, 45, 50, 51, 52 e 53. Os exemplos selecionados mostram que o Part.04 mantém a estratégia de sumaraização baseada mais nas regras de seleção/apagamento. As ideias que novamente causaram dificuldades de recuperação à maioria dos participantes estão inseridas em trechos mais longos (entre 6 e 13 parágrafos) e apresentam informações implícitas e vocabulário mais complexo. Nessa situação, conforme mostram os exemplos 62, 63, 64, 65, 66 e 67, os participantes demonstraram dificuldades de selecionar e inferir as proposições importantes e, por conseguinte, não conseguem construir

uma representação global coerente. Os Parts. 02 e 03 não abordam em seus resumos a ideia sobre o “Desenvolvimento da leitura inicial” e a “Aprendizagem dos fônicos”, respectivamente. Se observarmos que a recuperação dessas ideias requer a leitura de grande quantidade de parágrafos e o processamento complexo de informações, a omissão em tratar o tema pode estar relacionada a esses fatores.

4.2.3 Uso das macrorregras no Capítulo 03

Conforme apresentado no Quadro 7, as ideias selecionadas no Capítulo 03 são: “Ampliação do vocabulário visual”, “Outros materiais de leitura”, “O programa de leitura silenciosa”, “Imitar modelos positivos de leitura”, “Precisão e fluência”, “Análise estrutural das palavras”, “A leitura deve ser praticada” e “Análise das discrepâncias”. Mais uma vez, as quatro primeiras ideias representam as que causaram menor dificuldade de serem recuperadas e, as quatro últimas, as que implicaram em maior dificuldade. A análise será subsidiada pelo Apêndice G e, de maneira semelhante às análises dos itens 4.3.1 e 4.3.2, também seguirá a sequência em que as ideias foram elencadas. Antes de iniciar a análise, lembremos que o Part.04 não enviou o resumo do Capítulo 03 ao banco de dados do projeto OBEDUC “Ler & Educar”, logo, não constará dados sobre o participante nessa seção.

Assim, passamos a observar o modo como os demais participantes recuperaram a primeira ideia:

(68) Part. 01 - “Ampliação do vocabulário visual: os alunos são estimulados a identificar as palavras por meio da forma, extensão, comparação com outras”. (Anexo C)

(69) Part. 02 - “Ampliação do vocabulário visual: Método de ensino para as crianças identificar as palavras semelhantes, reconhecer as formas das palavras”. (Anexo H)

(70) Part. 03 - “Neste processo os autores trazem como objetivos básicos a ampliação do vocabulário visual, uma tomada de consciência fonológica e estrutural das palavras, além da apreensão do significado como base para o aprendizado de novas palavras”. (Anexo K)

Conforme mostra o Apêndice G, a “Ampliação do vocabulário visual” é uma das sugestões metodológicas, apresentadas na primeira seção do Capítulo 03, propostas para que, superada a fase da decodificação, as crianças alcancem maior fluência e precisão durante as séries intermediárias. A ideia é apresentada em dois parágrafos, por meio de informações explícitas, juntamente com várias sugestões metodológicas. Os exemplos 68, 69 e 70 mostram que os participantes conseguiram recuperar, por meio de construções diferentes, os objetivos do

método, que se referem ao desenvolvimento de atividades que estimulem os alunos a reconhecer instantaneamente determinada palavra, como base para a comparação e aprendizagem de palavras novas. Os Parts. 01 e 02 optam por construções baseadas nas informações que aparecem no primeiro parágrafo (p.88) do texto-fonte. O Part. 03 relaciona as informações do primeiro parágrafo com as informações discutidas no Capítulo 02, ao apontar a “consciência fonológica” e a “análise estrutural das palavras” como habilidades que dão suporte à “Ampliação do vocabulário visual”.

A ideia acerca dos “Outros materiais de leitura” é desenvolvida em dezenove parágrafos que, apesar da quantidade, são curtos e de fácil entendimento. O próprio título constitui uma espécie de generalização que leva o leitor a inferir alguns materiais de leitura que podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura oral e silenciosa nas séries intermediárias. No primeiro parágrafo do texto-fonte (94) aparece a ideia explícita de que a sala de aula deve contar com uma variedade de materiais de leitura e, nos parágrafos seguintes, são apresentados alguns desses materiais (Jogos, Multimídia, Revistas infantis...), bem como sugestões para utilizá-los. Observemos o desempenho dos participantes:

(71) Part. 01 - “As salas de aula também devem estar providas de outros materiais como dicionários, revistas, equipamentos audiovisuais, jogos de leitura para que a criança busque informação em outras fontes de conhecimento”. (Anexo C)

(72) Part. 02 - “Aqui relatam os principais materiais de leituras que os professores devem utilizarem como: Registros de experiências, fichas e caderno de trabalho, materiais de referências com lâminas descritivas dicionários, jogos que estimule o aluno a ler, revistas infantis, materiais audiovisuais e quando disponível na escola deve ter o auxílio multimídia”. (Anexo H)

(73) Part. 03 - “Além da realização das atividades em um ambiente letrado, com a predominância de fichas de trabalho, materiais de referência (Atlas, Enciclopédias, Dicionários), jogos, revistas infantis e recursos audiovisuais e multimídia”. (Anexo K)

Nos exemplos 71, 72 e 73 constam evidências que, de forma geral, os participantes não conseguem recuperar os principais materiais sugeridos para o desenvolvimento da leitura nas séries intermediárias. O desempenho parece sugerir que, diante de um tópico familiar para estudantes de curso de Licenciatura, sem a presença de vocabulário complexo que requer conhecimento prévio específico, os participantes conseguem utilizar bem a macrorregra de seleção, para determinar as proposições importantes, e a de construção/integração, para produzir uma representação global coerente.

O “Programa de Leitura Silenciosa Contínua” é apresentado na segunda seção do Capítulo 03, ao longo de dois parágrafos. Os participantes deveriam recuperar os objetivos do programa, que aparecem no primeiro parágrafo (p.99) do texto-fonte. Contudo, essas informações não estão explícitas. Os autores apresentam um passo a passo de como o programa se desenvolve de modo que, para entender o objetivo do programa, o leitor, à medida que lê, deve integrar as proposições para inferir e criar uma sentença tópica. Assim, vejamos como os participantes recuperaram essa ideia:

(74) Part. 01 - “Tem como objetivo motivar o interesse pela leitura nas crianças, apresentando a leitura como uma atividade prazerosa”. (Anexo C)

(75) Part. 02 - “... o aluno escolhe uma leitura de seu gosto e faz uma leitura silenciosa por um tempo de 10 a 20 minutos, o professor faz o mesmo, mas o professor não faz exercícios de leitura depois que todos leram. Este método é importante para o aluno porque ele não tem a obrigação de responder exercícios sobre a leitura escolhida, e o mais importante, o aluno lê por prazer”. (Anexo H)

(76) Part. 03 - “Alliende e Condemarín discutem sobre a utilidade do Programa de Leitura Silenciosa (LSC), que consiste em atividades espontâneas de leitura, sem a árdua influência do cumprimento de tarefas avaliativas”. (Anexo K)

Os exemplos 74, 75 e 76 denotam que, diante da tarefa de inferir sentenças tópicas para integrá-las em uma representação global coerente, os participantes apresentam diferentes construções. O Part. 01 recupera um dos pressupostos importantes do programa que refere-se a “motivar o interesse pela leitura”, no entanto, não deixa claro a razão da leitura tornar-se “prazerosa” e exclui o papel do professor nessa tarefa, aspecto importante que precisa ser recuperado. O Part. 02 recupera o pressuposto do “prazer pela leitura”, ao afirmar que o aluno “escolhe uma leitura de seu gosto” e também recupera a ideia sobre a função do professor nesse processo. Contudo, a sua construção é baseada na seleção de trechos do texto-fonte (p.99) e transcrição para o resumo de forma literal. O Part.03 demonstra mais eficácia, nessa situação, em inferir sentenças tópicas e integrá-las em uma representação global coerente. Ao referir-se a “atividades espontâneas de leitura” engloba a ideia de que a criança pode ler de acordo com o seu gosto, interesse ou ritmo, recuperando o pressuposto da “leitura por prazer”. Ao incluir a proposição “sem a árdua influência do cumprimento de tarefas avaliativas”, engloba a ideia de que nesse método, o professor não realiza testes de compreensão, comumente utilizados nas metodologias de “ensino” da leitura.

Também na segunda seção do Capítulo 03, Alliende e Condemarín (2005, p.99) apresentam algumas justificativas para o aumento gradual do tempo atribuído à prática da

leitura silenciosa no programa de leitura escolar. Uma dessas justificativas é abordada em cinco parágrafos sob o título de “Os estudantes necessitam imitar modelos positivos”. Esperava-se que os participantes recuperassem as razões em que tal justificativa se sustenta. Vejamos como a ideia foi recuperada:

(77) Part. 01 - “Os estudantes necessitam imitar modelos positivos: as crianças precisam ver seus pais e professores lendo para que ao imitá-los se interesse pela leitura”. (Anexo C)

(78) Part. 02 - “A leitura deve ser praticada: os estudantes necessitam imitar modelos positivos: os autores explicam que os alunos costumam imitar os adultos, portanto se os alunos costumam ver com frequência os pais ou o professor a lerem os alunos tendem a fazer o mesmo”. (Anexo H)

A análise dos exemplos 77 e 78 revela que os Parts. 01 e 02 utilizam bem a regra de seleção para determinar, nos três primeiros parágrafos do texto-fonte (p.100), as principais informações ligadas ao tema e, a partir disso, conseguem combiná-las em uma representação global coerente. Ambos os exemplos conseguem recuperar o pressuposto de que, se as crianças observam a leitura de pessoas com quem têm um vínculo afetivo, podem ser influenciadas a envolverem-se com a atividade também. Mesmo sendo um tópico familiar, apresentado através de informações explícitas, dentro de um número pequeno de parágrafos, o Part.03 omitiu o tema de seu resumo (Anexo K).

No início da primeira seção do Capítulo 01, são apresentadas as duas dimensões da competência na leitura que devem ser desenvolvidas na leitura das séries intermediárias: Fluência e Precisão. Os participantes deveriam diferenciá-las, apresentado uma noção conceitual de cada uma. Os dois primeiros parágrafos do texto-fonte (p.87) tratam da “precisão” e os quatro últimos da “fluência”. Os temas são sinalizados com subtítulos. Dessa forma, apresentamos o desempenho dos participantes:

(79) Part. 01 – “-Precisão: habilidade de reconhecer as palavras, que depende do conhecimento do código e da compreensão do significado. -Fluência: habilidade para ler de forma corrente, a leitura fluente é possível quando o texto está no mesmo nível de legibilidade que os conhecimentos da criança”. (Anexo C)

(80) Part. 03- “Contextualizando as práticas de leitura oral, os autores expõem sobre a importância de trabalhar-se estes aspectos em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades em fluência e entonação na leitura das crianças”. (Anexo K)

O exemplo 79 mostra que o Part.01 utiliza bem a regra de seleção, diferenciando as duas dimensões e determinando aspectos inerentes a cada uma delas. Por conseguinte, consegue integrar as informações selecionadas em uma construção coerente. A análise do exemplo 80 denota que o Part.03 menciona uma das dimensões da competência da leitura, mas não recupera aspectos relevantes que a compõem. Ao construir uma proposição ressaltando a importância do desenvolvimento das habilidades em “fluência” e “entonação”, o participante parece não perceber, no texto fonte, que a “entonação”, assim como as “pausas apropriadas feitas durante a leitura”, são aspectos relacionados à fluência, ao invés de habilidades diferentes. O Part.02 não fez referências ao tema das dimensões da competência da leitura em seu resumo (Anexo G).

A “Análise estrutural das palavras” é uma das sugestões metodológicas para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura que aparece na primeira seção do Capítulo 03. No intuito de demonstrar uma compreensão coerente com o texto-fonte, os participantes deveriam recuperar os principais objetivos desse método. Conforme mostra o Apêndice G, o assunto é abordado em quatro parágrafos, juntamente com várias sugestões para aplicação do método. Vejamos como a ideia foi recuperada pelo participantes:

(81) Part. 01 - “-Análise estrutural das palavras: deve ser identificado indícios fônicos, a raiz de palavras derivadas ou compostas, o significado”. (Anexo C)

(82) Part. 02 - “Neste tópico os autores citam métodos para o aluno compreender como a palavra se estrutura partindo da análise fônica. O interessante neste capítulo que os autores ensinam maneiras lúdicas de ensinar a estrutura das palavras como também comenta o que o professor deve evitar no momento em que está aplicando o método”. (Anexo H)

O Part.03 não faz referência ao tema em seu resumo (Anexo K). A análise do exemplo 81 revela que o Part.01 recupera alguns termos presentes no primeiro parágrafo do texto-fonte (p.90), mas não consegue construir uma proposição coerente que denote ter entendido o objetivo do método. O Part.02, exemplo 82, generaliza as sugestões metodológicas para reconhecimento de palavras sob o rótulo de “métodos”, chegando a referir-se, em específico, ao método de “análise fônica”. Na sequência, emite um comentário de juízo de valor, não requerido na modalidade de resumo solicitada aos participantes, acerca das informações do texto. A ideia que os participantes deveriam recuperar encontrava-se no primeiro parágrafo, contudo, não aparecia de forma explícita. Assim como no tópico sobre o “Programa de leitura silenciosa”, discutido anteriormente, os participantes deveriam integrar as proposições do primeiro parágrafo (p.90) para inferir e criar uma sentença tópica, nesse caso, o objetivo da

“Análise estrutural”, que consiste em ensinar as crianças a reconhecer palavras novas a partir das estruturas (prefixos, sufixos, raízes...) e indícios fônicos que elas já conhecem. Para auxiliar na compreensão, os participantes poderiam voltar ao Capítulo 02, onde o tópico é tratado com mais detalhes.

Mencionamos anteriormente que na segunda seção do Capítulo 03, Allende e Condemarín (2005) apresentam algumas justificativas para o aumento gradual do tempo atribuído à prática da leitura silenciosa no programa de leitura escolar. Uma dessas justificativas, que causaram dificuldades de recuperação aos participantes, assenta-se na afirmativa de que “A leitura deve ser praticada”. Nesse caso, também esperava-se que os participantes recuperassem as razões em que tal justificativa se sustenta. Contudo, apenas o Part.01 construiu uma proposição sobre o tema, conforme mostra o exemplo:

(83) Part. 01 - “A leitura deve ser praticada: com a finalidade de automatizá-la”. (Anexo B)

No texto-fonte (p.100), o tema sobre a “Prática da leitura” é desenvolvido em três parágrafos. A informação principal de que a leitura deve ser praticada com regularidade para aumentar o seu domínio encontra-se, de forma explícita, no primeiro parágrafo, de modo que, à princípio, não haveria dificuldades aos participantes de recuperá-la. Mesmo assim, os Parts. 02 e 03 não fazem referência ao tema em seus resumos (Anexos H e K, respectivamente). Para tentarmos dar algumas explicações sobre a omissão da ideia, relembremos alguns dados: Na análise da categoria relacionada ao conhecimento prévio, item 4.1, constatamos que, em algumas situações, os participantes tendiam a recuperar as últimas seções dos capítulos de forma muito superficial, fazendo apenas menção ao tópicos que os compunham ou, em alguns casos, omitindo toda a seção do resumo; No item 4.2.2, encontramos evidências de que a omissão de algumas ideias poderiam estar associadas ao volume de informações (entre 6 e 12 parágrafos) e a presença de vocabulário complexo.

Contudo, contrariando os dados, o tema sobre a “Prática da leitura” é tratado na segunda seção do Capítulo 02 e dentro de um espaço textual curto (03 parágrafos), por meio de informações explícitas. Desse modo, supomos que a omissão da ideia pode não estar relacionada à dificuldade de compreensão, mas a uma opção consciente do participante que, resolve não inclui-la no resumo. Talvez, por fazer parte de um tópico familiar, o participante não a considera importante, resolve apagá-la e selecionar outras ideias que julga importantes.

Das quatro técnicas avaliativas que são apresentadas na terceira seção do Capítulo 03, a “Análise de discrepância” é a que possui maior volume de informações e maior grau de

complexidade (Ver Apêndice G). Para recuperar as principais ideias referentes a esse tópico os participantes deveriam realizar operações mentais que implicavam em grande esforço cognitivo como: localizar e organizar diversos trechos de informações por meio da macrorregra de seleção, percebendo as diferenças entre os dois tipos de discrepâncias e as críticas e as vantagens da técnica, e utilizar os exemplos para entender melhor os trechos que demandam inferências, mas sem incluí-los em uma representação final. Por fim, condensar as informações relevantes em uma proposição global por meio da macrorregra de construção/integração.

Diante dessa tarefa, os participantes demonstraram dificuldades, conforme mostram os exemplos:

(84) Part. 01 – “A leitura oral permite que o educador perceba as habilidades de leitura dos alunos, e se necessário ajustar seu método de ensino, adaptar materiais ou selecionar outros mais apropriados”.

(85) Part. 02 – “Análise das discrepâncias (miscues): erros ou substituições de palavras que os alunos cometem ao fazer a leitura oral”.

(86) Part. 03 – “[...] sugere-se alguns modelos avaliativos do processo ensino aprendizagem de leitura nas séries intermediárias. Os autores abordam a importância desta etapa, pois permite ao educador a elaboração de programas de ensino de acordo com as necessidades e níveis de leitura de cada estudante: nível independente, instrucional e de frustração. Além da construção de um inventário de leitura informal, para a obtenção de conclusões antes da elaboração dos materiais de leitura”.

Conforme consta nos exemplos 84 e 86 os Parts. 01 e 03 não fazem referência à “análise de discrepâncias” em seus resumos. O Part. 01 tenta resumir de forma geral toda a terceira seção do Capítulo 03, utilizando as ideias contidas na subseção “Avaliação da leitura oral”, que introduz a discussão sobre as técnicas avaliativas. Contudo, ao afirmar que “a leitura oral permite que o educador perceba as habilidades de leitura dos alunos e adapte seus métodos às necessidades educacionais”, não aponta os instrumentos (técnicas avaliativas) que o professor pode utilizar para auxiliá-lo nessa tarefa. O Part. 03 até menciona outras técnicas como os “níveis de leitura” e o “inventário de leitura informal” e tenta inserir alguma informação sobre a finalidade de cada uma delas. O Part. 02, exemplo 85, demonstra ter percebido o conceito geral de “discrepância”, mas não integra aspectos importantes relacionados ao tema como a distinção entre os tipos de “discrepâncias” e as críticas que o a técnica recebe.

A análise da última ideia revela que, conforme visto nos itens 4.2.1 e 4.2.2, os graduandos demonstram dificuldades de compreensão das ideias que estão inseridas em textos longos, fora do seu domínio familiar, e que demandam múltiplas inferências. Os exemplos 74,

75, 81 e 82 revelam dificuldade também na inferência e criação de uma sentença tópica, quando esta não está explícita, mesmo em pequenas porções textuais (entre 01 e 02 parágrafos). Algumas ideias que foram omitidas nos resumos (Os estudantes devem imitar modelos positivos/A leitura deve ser praticada) estavam circunscritas dentro de pequenos trechos (02 e 03 parágrafos) e pertenciam a domínios familiares aos participantes. Entendemos que nessa situação, talvez, não tenham representado dificuldades de compreensão, mas uma opção consciente dos participantes em omiti-las.

4.2.4 Uso das macrorregras no Capítulo 04

As ideias selecionadas no Capítulo 04 são: “Conhecimento dos códigos manipulados pelo autor”, “Conhecimento das circunstâncias da escrita”, “Legibilidade Física”, “Procedimento *Close*”, “Conteúdos do texto”, “As circunstâncias da leitura”, “O problema teórico da avaliação da leitura” e “Tomada de consciência das estratégias naturais”. O modo de análise segue o das seções anteriores, as quatro primeiras ideias representam as que causaram menores dificuldade de serem recuperadas e, as quatro últimas, maiores dificuldades. A análise será subsidiada pelo Apêndice H e seguirá a sequência que as ideias foram elencadas. Nesta seção, não constarão dados do Part.02, que não enviou seu resumo ao banco de dados do projeto OBEDUC “Ler & Educar”.

A primeira seção do Capítulo 04 trata sobre os fatores que influenciam na compreensão leitora derivados da interação entre o emissor (escritor), texto e leitor. O tópico sobre “O conhecimento dos códigos manipulados pelo autor” refere-se aos fatores derivados do emissor, e é abordado ao longo de quatro parágrafos. Os participantes deveriam desvelar quais são esses “códigos” e qual a relação com a compreensão leitora. Assim, seguem as sínteses de cada participante:

(87) Part. 01 - “Conhecimento dos códigos manejados pelo autor: para a compreensão, é importante que o leitor conheça os códigos usados pelo emissor da mensagem, além de algumas particularidades como, por exemplo, se o autor é antigo pode-se encontrar em seu texto um léxico diferenciado, resultado da passagem do tempo”. (Anexo D)

(88) Part. 03 - “Abordando os fatores que levam a compreensão a partir dos aspectos derivados do autor do texto, os professores trazem alguns elementos importantes no processo, tais como o entendimento dos códigos (Linguísticos, filosóficos, religiosos, etc.) e dos esquemas cognitivos utilizados por este emissor, facilitando assim o esclarecimento quando leitor e autor compartilham destes mesmos conhecimentos”. (Anexo L)

(89) Part. 04 - “Cabe salientar ainda que, para que se tenha uma maior compreensão leitora, fatores importantes podem ser destacados. Dentre eles, o conhecimento do código, para entender o significado e o que o autor está falando, além do conhecimento dos esquemas cognitivos do autor, ou seja, os conceitos não conhecidos de forma isolada, mas incorporados por uma série de esquemas cognitivos”. (Anexo O)

A análise dos exemplos 87, 88 e 89, revela que os participantes conseguem recuperar a ideia de que, para entender determinado autor é necessário compartilhar o mesmo código linguístico. Contudo, as construções não se equiparam. O Part. 01 seleciona e transcreve uma sentença tópica do texto-fonte (p.113), sem desvelar o significado de “códigos”, e na sequência, ao mencionar “léxico diferenciado”, deixa transparecer que refere-se ao código linguístico. O Part. 04 enuncia que há fatores importantes implicados na compreensão leitora, posteriormente, cita “o conhecimento do código” e o “conhecimento dos esquemas cognitivos do autor”. Quanto ao primeiro, refere-se a “entender o que o autor está falando”, o que sugere tratar-se do “código linguístico”. Contudo, quanto ao segundo fator, não há um esclarecimento do que seriam os “esquemas cognitivos do autor”. Nessa situação, o Part. 03 constrói uma proposição de maior qualidade, reelaborando a informação e demonstrando com mais clareza quais são os códigos que devem ser partilhados com o autor.

As “Circunstâncias da escrita” também são fatores derivados do emissor e dizem respeito ao lugar e tempo em que determinado texto foi escrito, bem como a idade ou papel social de seu emissor. Para recuperar essa ideia, esperava-se que os participantes utilizassem a macrorregra de seleção (ao longo de dois parágrafos) para determinar as principais proposições (que no texto aparecem de forma explícita), integrassem as informações selecionadas e construíssem uma proposição que denotasse um fato global. Vejamos o desempenho dos participantes:

(90) Part. 01 “Conhecimento das circunstâncias da escrita: a compreensão de um texto pode depender do conhecimento sobre o contexto (lugar, tempo) em que foi escrito”. (Anexo D)

(91) Part. 03 - “Além disso, Allende e Condemarín classificam como relevante o aprofundamento sobre o acervo cultural do autor, explorando o contexto que permeava a época em que o texto foi escrito”. (Anexo L)

(92) Part. 04 “Também se deve atentar a importância do patrimônio cultural do autor, do tempo e espaço que esse autor está falando, das circunstâncias em que este texto foi produzido. (Anexo O)

A análise dos exemplos 90, 91 e 92 revela que, ainda que utilizem construções diferentes, os participantes conseguem relacionar, de maneira coerente, “as circunstâncias da

leitura” com o “contexto”, “tempo”, “lugar” e “época em que foi escrito” e, assim, recuperam aspectos inerentes à ideia central. Mais uma vez, a performance dos participantes parece sugerir que, diante de um texto curto, que aborda um tópico familiar a estudantes de Cursos de Licenciatura, conseguem utilizar a macrorregra de seleção, percebendo as proposições que são relevantes, e a macrorregra de construção/integração, substituindo as informações selecionadas por outra que as represente como um todo.

Ainda na primeira seção do Capítulo 04, Allende e Condemarín (2005, p.115) apresentam os fatores que influenciam na compreensão leitora derivados do texto. Dentre eles, o tema sobre a “Legibilidade física” é tratado ao longo de quatro parágrafos. Para demonstrar uma compreensão coerente com o texto-fonte, os participantes deveriam construir uma proposição que desvelasse o que é “legibilidade física e qual a influência nos processos de compreensão. Dessa forma, vejamos como cada participante recuperou a ideia:

(93) Part. 01 - “Legibilidade física: constituída por fatores materiais e sensoriais que influenciam na compreensão do texto, o que merece atenção hoje em dia, já que os textos são lidos em uma variedade de suportes: papel, tela luminosa. A legibilidade depende fisicamente do tamanho, fonte e clareza das letras, qualidade da tela, textura do papel e outros. A legibilidade física deficiente torna irreconhecíveis as palavras e confusas as frases, o que impossibilita a compreensão adequada”. (Anexo D)

(94) Part. 03 - “Já com relação aos fatores que provém do próprio texto, os educadores expõem sobre os aspectos físicos (tamanho das letras, estrutura, suporte, dimensão dos parágrafos, etc.)”. (Anexo L)

(95) Part. 04 - “Segundo Allende há cinco tipos de legibilidade, dentre elas, a física, a qual depende dentre outros aspectos, o tamanho e clareza das letras, da cor e da textura do papel, da qualidade da tela, do comprimento das linhas, etc”. (Anexo O)

Observando os exemplos 93, 94 e 95 é possível constatar que os participantes associam, de forma coerente, “a legibilidade física” com aspectos físicos, sensoriais e materiais de um texto. Contudo, parecem demonstrar dificuldades com o uso da macrorregra de construção/integração. O Part. 01 utiliza a macrorregra de seleção para determinar as proposições importantes, no entanto, e as transcreve para o resumo quase que de forma literal, sem reelaborar a informação. O Part. 04 recupera uma sentença do texto-fonte (p.115) de que “há cinco tipos de legibilidade” e, na sequência, relaciona com a “legibilidade física”. Ainda que falte um elemento coesivo entre os “aspectos físicos” e as informações que estão entre parênteses, o Part. 03 apresenta o melhor uso da regra de construção/integração, pois reelabora a informação e tenta expressá-la nos seus próprios termos de forma mais sintética que os

demais. Nessa situação, aparentemente, os participantes não têm dificuldades de selecionar as proposições relevantes à ideia principal, mas demonstram dificuldade de condensá-las em uma proposição global.

Na segunda seção do Capítulo 04, são apresentadas algumas sugestões para a avaliação da compreensão leitora. Uma delas é o “Procedimento *Close*”, que é abordado ao longo de vinte parágrafos. Conforme mostra o Apêndice G, a partir do quarto parágrafo do texto-fonte, são apresentadas descrições detalhadas da utilização do método, sugestões das classes de palavras que podem ser omitidas e resultados de pesquisas que utilizaram o procedimento. Os participantes deveriam recuperar os principais objetivos desse método, que podem ser percebidos nos três primeiros parágrafos. Observemos seus desempenhos:

(96) Part. 01 - “Procedimento close: permite examinar se os alunos são capazes de utilizar indícios semânticos e sintáticos na construção de significado. O teste consiste em pedir para o aluno adivinhe palavras omitidas no texto”. (Anexo D)

(97) Part. 03 - “... sugerem algumas técnicas para avaliar o desenvolvimento da aprendizagem, tais como os testes relacionados aos critérios (a partir do nível de habilidade de cada aluno), o procedimento Close (avalia as capacidades de conhecimento de palavras sob os indícios semânticos e sintáticos) e as avaliações taxonômicas (elaboração de listas de habilidades), na qual se destaca a taxonomia de Barret, que inclui também as dimensões cognitivas e afetivas da compreensão leitora”. (Anexo L)

(98) Part. 04 - “No procedimento close, por exemplo, é de fácil elaboração, não é muito difícil de interpretar, e as respostas dos alunos estão baseadas apenas nos indícios dados pelo texto”. (Anexo O)

De acordo com o texto-fonte (p.129), no “Procedimento *Close*”, algumas palavras são omitidas de determinado texto para que, a partir das pistas fornecidas (indícios semânticos e sintáticos), o leitor tente inferi-las. Esse método auxilia a verificar o grau de domínio que o leitor possui em relação ao material de leitura e o seu nível de compreensão. A análise dos exemplos 96, 97 e 98 revela que, apesar do grande volume de informações em que a ideia estava inserida (20 parágrafos), os participantes perceberam que os tópicos principais apresentavam-se nos três primeiros parágrafos, e que os detalhes sobre os diferentes tipos de “close” e resultados das pesquisas que utilizaram o método, não precisavam constar no resumo. Se recuperarmos alguns dados das seções anteriores, em que os participantes demonstram dificuldades de recuperar ideias contidas em grandes quantidades de parágrafos, a recuperação da ideia pode ter sido auxiliada pelo conhecimento prévio. Durante o ano de 2013, os participantes do projeto OBEDUC “Ler & Educar”, leram e discutiram o livro “Aspectos da

leitura” de Wilson Leffa (1996), que, dentre outros assuntos, também aborda esse método avaliativo.

Contudo, apesar de perceberem os aspectos relevantes à ideia central, o modo como é recuperada difere entre os participantes. O exemplo 96 mostra que o Part. 01 integra proposições dos três primeiros parágrafos e constrói uma proposição global que ressalta o objetivo e a descrição do método. O Part. 03, exemplo 97, relaciona, de modo coerente, as avaliações apresentadas na segunda seção do Capítulo 04, inserindo entre parênteses aspectos inerentes a cada uma. O Part. 04, exemplo 98, seleciona proposições do segundo parágrafo, que julga importantes, e as transcreve para o resumo de forma literal, sem a reelaboração da informação, denotando dificuldade de utilizar a regra de construção/integração, mesmo em pequenas porções de texto que apresentam informações explícitas.

Quanto às ideias que proporcionaram maior dificuldade de recuperação, a primeira delas, “Conteúdos do Texto”, foi omitida do resumo de todos os participantes. Sobre isso, mencionamos, anteriormente, evidências que associam a omissão/apagamento de determinada ideia a três situações: a) Os participantes omitem ideias referentes às últimas seções de alguns Capítulos; b) Os participantes omitem ideias com as quais não possuem familiaridade com o tópico, inseridas em grandes porções de texto e que demandam processamento de informações implícitas; c) Os participantes omitem ideias com as quais possuem familiaridade com o tópico, inseridas em pequenas porções de texto e que demandam o processamento de informações explícitas.

Entendemos que a omissão dos principais aspectos relacionados aos “Conteúdos do texto” pode estar relacionada à segunda situação. O assunto é abordado, na segunda seção do Capítulo 04, ao longo de quatorze parágrafos (p.123-124). A compreensão da ideia requer, inicialmente, que o leitor perceba a relação entre informações de várias partes do texto ou, de acordo com a teoria sobre o uso das macrorregras, utilize a macrorregra de seleção para perceber quais proposições são relevantes por constituírem pressupostos para a interpretação de outras proposições. Nesse processo, alguns parágrafos do texto-fonte não possuem sentenças tópicas explícitas, cabendo ao leitor inferi-las e criá-las. Nesse sentido, entendemos que, se essas operações mentais não conseguem se efetivar, também não será possível utilizar a macrorregra de construção/integração. Talvez, diante dessa dificuldade, os participantes tenham optado por não abordar o assunto.

A ideia acerca das “Circunstâncias da leitura” foi recuperada (RP) apenas pelo Part. 01, conforme mostra o exemplo:

(99) Part. 01 - “As circunstâncias da leitura: um mesmo leitor pode ver de maneira muito diferente um mesmo texto”. (Anexo D)

O exemplo 99 revela que o Part. 01 seleciona a primeira sentença do terceiro parágrafo do texto-fonte (p.127) e a transcreve quase que de forma literal para o resumo. Contudo, a questão acerca de quais seriam “as circunstâncias da leitura” que influenciam na compreensão leitora não é recuperada. O problema de compreensão pode estar associado, mais uma vez, à dificuldade de processar informações que não estão explícitas. Apesar do tema ser desenvolvido numa quantidade pequena de texto (04 parágrafos), o leitor precisa integrar proposições para inferir e criar sentenças tópicas, para então, reorganizá-las em uma proposição que denote um fato global. Nesse sentido, os Parts. 03 e 04 podem ter optado por não bordar o tema em seus resumos pela dificuldade de processamento das operações mentais exigidas.

Conforme mostra o Apêndice H, o tema sobre a “avaliação” é tratado na segunda seção do Capítulo 04, por meio da apresentação de testes que podem auxiliar o professor a conhecer os níveis de funcionamento leitor de seus alunos e a partir disso, selecionar materiais de leitura adequados e determinar habilidades específicas que os estudantes precisam aprender. Antes dessa exposição, os autores abordam, em quatro parágrafos (p.128), o “problema teórico” em relação à avaliação da compreensão da leitura. Em princípio, a tarefa de selecionar e recuperar a informação acerca de “qual seria esse problema” parece simples, até pelo pouco volume de informações. Contudo, para alcançar esse objetivo o leitor precisa possuir conhecimento específico de alguns conceitos que aparecem no texto, como as estratégias de leitura “ascendente” e “descendente”, para poder realizar múltiplas inferências, principalmente nos parágrafos em que não há sentenças tópicas explícitas.

Analisemos o desempenho dos participantes:

(100) Part. 01 – “Os professores precisam conhecer os níveis de leitura de seus alunos para elaborar uma intervenção adequada as necessidades que apresentam, com programas de incentivo à leitura”. (Anexo D)

(101) Part. 03 – “Com relação aos métodos de avaliação do processo ensino aprendizagem da leitura, os pesquisadores chilenos primeiramente expõem sobre as limitações teóricas presentes nessa etapa. Admitem que tanto o modelos ascendente (atribuição de significados) quanto o descendente (extração de significados) não são suficientes para se chegar em uma total compreensão na leitura”. (Anexo L)

(102) Part. 04 – “O problema da avaliação da compreensão leitora deve-se a habilidade leitora e sua relação com o grau de complexidade do material. Nesse interjogo, o autor/emissor da mensagem seleciona um conteúdo, organiza-o e o codifica utilizando palavras que se inserem em estruturas sintáticas, e o leitor/receptor decodifica a mensagem a partir de seus esquemas

cognitivos, habilidades de leitura, o vocabulário, a sintaxe e os conceitos empregados pelo autor. Há também a interlocução de estratégias de leitura “ascendente” e “descendente”. Um bom leitor forma constantemente hipóteses sobre os significados e estas se baseiam em seus esquemas, ou seja, um conjunto de conhecimentos estruturados relevantes que vai desenvolvendo a medida que lê”. (Anexo H)

O Part. 01 recupera uma informação referente à utilidade dos testes no trabalho pedagógico do professor, mas não aborda o problema teórico da avaliação da compreensão leitora. O Part. 03 cita as “limitações teóricas nessa etapa”, mas também não recupera a ideia central sobre o tema. O participante demonstra ter noção dos conceitos “ascendente” e “descendente”, mas inverte os seus sentidos, já que a “atribuição de significado”, a partir do conhecimento prévio do leitor, está relacionado ao segundo, e a “extração de significado”, com base na decodificação, está relacionada ao primeiro. O Part. 04 seleciona sentenças que julga importantes no primeiro e segundo parágrafo do texto-fonte (p.128) e as transcreve para o seu resumo de forma literal. Contudo, como é a junção dessas sentenças, mais as sentenças que compõem o terceiro e o quarto parágrafo que irão proporcionar a recuperação da ideia central, também não consegue recuperar o problema teórico da avaliação em leitura.

Talvez, a maior dificuldade dos graduandos na recuperação dessa ideia esteja no fato de que ela só irá se desvelar no último parágrafo, ainda assim, exigindo que o leitor relacione as informações desse ponto do texto com as dos parágrafos anteriores. Segundo os autores, para compreender um texto o leitor aciona os seus esquemas cognitivos, acerca de determinado tópico, produzindo hipóteses a partir de um processo “descendente”, e integra-os com as informações fornecidas pelo texto, verificando, refutando ou refazendo as hipóteses a partir dos dados específicos do texto, num processo “ascendente”. Contudo, os esquemas cognitivos dos leitores nunca são os mesmos, já que são desenvolvidos a partir de suas experiências, as quais, num contexto escolar por exemplo, tendem a se expandir no decorrer dos anos e etapas. Assim, devido aos diferentes esquemas cognitivos que cada indivíduo possui os autores consideram que “[...] uma avaliação objetiva da compreensão é impossível, por causa do problema das variações compreensivas de cada leitor”. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1998, p.128)

Por fim, a “Tomada de consciência das estratégias naturais” é uma das técnicas, apresentadas na terceira seção do Capítulo 04, propostas para o desenvolvimento da compreensão leitora. Conforme mostra o Apêndice H, o assunto é tratado em vinte parágrafos, sendo que para demonstrar uma compreensão coerente com o texto-fonte os participantes deveriam selecionar informações em várias partes do texto, recuperando os quatro tipos de estratégias que são apresentadas e os aspectos inerentes a cada uma. Observemos os

desempenhos:

(103) Part. 01 - “As habilidades de compreensão se desenvolvem de maneira espontânea com a prática de leitura. Estruturar o pensamento a partir de perguntas, adequar os materiais de leitura são estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora, estimulam o leitor a se tornar independente”. (Anexo D)

(104) Part. 03 - “Por fim, Alliende e Condemarín argumentam que alguns leitores desenvolvem suas habilidades leitora espontaneamente, já outros precisam de um ensino específico programático. A partir desse contexto, os autores recomendam técnicas que auxiliam no desenvolvimento de certas capacidades. Destacam-se como as mais relevantes: o estímulo para que os leitores elaborem suas próprias perguntas, uma metodologia que leve à tomada de consciência do leitor que existem estratégias na descoberta de novas palavras, a adaptação dos textos por parte do educador conforme o nível de leitura dos aprendizes e as técnicas que estimulam o contato dos leitores com os mais variados gêneros encontrados nas práticas leitora”. (Anexo L)

(105) Part. 04 - “Para finalizar o capítulo, os autores trazem que, para o desenvolvimento da compreensão da leitura, as perguntas desempenham um papel muito importante, sendo que, por meio das perguntas do educador que os estudantes aprendem a formular suas próprias perguntas. Trazem também sobre a manipulação dos materiais apropriados de leitura, e que para isso existem algumas técnicas que permitam manipular os textos de forma científica e segura. Enfim, as diversas técnicas e seleção de textos são ferramentas importantes para tornar o texto mais legível, compreensível e interessante”. (Anexo O)

A análise dos exemplos 103, 104 e 105 revela que os participantes fazem apenas uma menção às técnicas sugeridas na terceira seção do Capítulo 04. O Part.03 elenca as técnicas que auxiliam no ensino de habilidades leitoras. A construção é elaborada e coerente com o texto-fonte, pois o objetivo de algumas das técnicas podem ser inferidos pelo conhecimento prévio a partir da sua menção, no entanto, outras, como “as estratégias naturais,” precisam ser mais aclaradas, principalmente, para que possa haver indícios de que o participante realmente entendeu ou se apenas identificou a pista (subtítulo) como relevante para o resumo. O Part. 04 também tenta encerrar toda a seção em um único parágrafo, que dá mais ênfase à técnica de “desenvolver perguntas”, mas exclui as “estratégias naturais”. Assim como os demais, o Part. 01 tenta construir uma proposição que abarque todas as técnicas sugeridas, afirmando que “as habilidades de compreensão se desenvolvem de maneira espontânea com a prática de leitura”. Contudo, essa generalização não é adequada, pois de acordo com as informações do texto-fonte (p.139), o contato com o material de leitura adequado auxilia as crianças a desenvolverem algumas habilidades de forma espontânea, no entanto, em alguns momentos, há a necessidade de ensino específico de certas habilidades de leitura. Acreditamos que, nesse caso, a dificuldade de recuperar a ideia demonstrada pelo participantes pode estar relacionada tanto com a

complexidade das informações quanto à tendência de resumir, de modo mais superficial ou com omissões, as terceiras seções de alguns capítulos.

A análise do uso das macrorregras nas ideias selecionadas no Capítulo 04 revela que os graduandos demonstram, mais uma vez, dificuldades de compreensão das ideias que estão inseridas em textos longos e que demandam múltiplas inferências (Ver exemplos 103, 104 e 105) e também, na inferência e criação de uma sentença tópica quando esta não está explícita, mesmo em pequenas porções textuais (Ver exemplos 100, 101 e 102). As ideias que são mais recuperadas pelos graduandos apresentavam sentenças tópicas explícitas, circunscritas em pequenas porções de texto, conforme mostram os exemplos 87, 88, 89, 90, 91, 92, contudo, apresentam diferentes formas de reelaborar a informação.

Feitas essas considerações, passamos a análise geral do uso das macrorregras.

4.2.5 Análise geral do uso das macrorregras

Em relação à categoria de análise “uso das macrorregras”, estabelecemos como objetivo principal, a percepção das ideias que os graduandos conseguiriam ou não recuperar em seus resumos e a explicação acerca das operações mentais necessárias para compreendê-las. Dentro dessa proposição, nossa principal hipótese era de que a macrorregra de construção, sobretudo quando houvesse a necessidade de integrar informações de diferentes partes do texto para criar uma sentença tópica que as representassem, exigiria o maior nível de dificuldade aos graduandos.

Entendemos que nossa hipótese é confirmada na análise dos dados. Das ideias que causaram dificuldades de recuperação, comum aos participantes, a maioria delas, além de estarem inseridas em grandes porções de texto (entre 6 e 20 parágrafos), também apresentam informações implícitas, vocabulário complexo e tópicos que, possivelmente, os graduandos não tivessem muita familiaridade. Os resultados também revelaram dificuldades nas situações em que era necessário integrar proposições para inferir e criar uma sentença tópica, mesmo em pequenas porções textuais (entre 01 e 04 parágrafos). Esses resultados não constituem uma novidade e corroboram tanto estudos já clássicos na literatura sobre o tema (BROWN; DAY, 1983; BROWN; DAY; JONES, 1983; JONHS; MAYES, 1990) quanto estudos mais recentes (CHIN, 2009), que demonstram as dificuldades dos estudantes em reorganizar ou combinar ideias extraídas do texto-fonte para compor um resumo coerente. No entanto, a análise também proporcionou dados sobre o uso das demais macrorregras que vão além da nossa hipótese inicial.

Os dados apresentam evidências de que há três tipos de “apagamentos” em relação a algumas ideias centrais dos textos-fonte que não foram recuperados nos resumos dos graduandos. Primeiro, percebemos que os graduandos omitiram ideias referentes às últimas seções (por vezes a seção inteira) de alguns capítulos. Segundo, constatamos que os participantes omitiram ideias com as quais não possuíam familiaridade com o tópico, inseridas em grandes porções de texto e que demandam processamento de informações implícitas. Por último, constatamos também, que os participantes omitiram ideias com as quais possuíam familiaridade com o tópico, inseridas em pequenas porções de texto e que demandavam o processamento de informações explícitas.

Quanto ao primeiro e segundo caso, relacionamos as omissões a diversos fatores (alguns não controlados pela pesquisa) como a redução de tempo para concluir a atividade, a preferência para outras atividades acadêmicas, o cansaço decorrente da atividade de sumarização e, portanto, refletido na parte final dos resumos, a dificuldade no trato com assuntos mais complexos e, portanto, a decisão de não abordá-los e a dificuldade de manter a concentração em uma única atividade por muito tempo. Quanto ao terceiro, o fato de os participantes terem omitido ideias, em tese, de fácil recuperação, pode estar relacionado ao conhecimento prévio. Especificando, se determinada ideia é facilmente identificada e compreendida, especialmente por referir-se a um tópico familiar, o leitor pode omiti-la não pelo fato de não a ter compreendido, mas pelo entendimento de que é necessário direcionar o esforço cognitivo em outros aspectos que considera mais relevantes. Nesse sentido, consideramos que não é prudente associar todas as omissões ao uso da regra de apagamento/seleção.

Explicitamos, durante o capítulo de revisão teórica, item 2.4, que a macrorregra de apagamento/seleção consiste em selecionar as proposições que são relevantes para a interpretação de outras proposições, por denotarem fatos que podem ser incluídos como propriedades de um fato mais global, e deixar de fora detalhes descritivos, observações casuais e ilustrações (VAN DIJK, 1980). Assim, mesmo que o leitor não tenha contato com a área da Linguística e, em virtude disso, não possua o conhecimento sistematizado sobre o uso das macrorregras, ao ler um texto irá selecionar/apagar informações de acordo com o objetivo que estabelece para a leitura e a familiaridade com o tema. Desse modo, mesmo nas situações em que o leitor não consegue integrar os principais aspectos implicados na recuperação de determinada ideia (RP), é possível avaliar e perceber o uso da regra de apagamento/seleção, pois há indícios que demonstram as escolhas do leitor. Contudo, entendemos que considerar os dois primeiros tipos de omissões, especialmente de seções inteiras, como uso da regra de apagamento/seleção é perigoso e subverte a teoria adotada. Conforme discutimos na seção

anterior, a maioria dos resumos foram enviados com atraso, logo, no afã de concluir a atividade, os participantes podem não ter tentado resumir ou não lido determinados trechos dos textos-fontes, o que explicaria a queda de rendimento em relação às terceiras seções do capítulos resumidos, conforme discutido no item 4.1.2. Nesse caso, as omissões não estariam relacionadas com a regra de apagamento/seleção.

Mesmo nas situações em que os participantes demonstram utilizar bem a regra de apagamento/seleção, para perceber quais eram os aspectos importantes a determinada ideia, a representação final (produção escrita) apresentou diferenças. Os exemplos analisados sugerem que os Parts. 01, 02 e 03 realizam mais integrações entre as proposições selecionadas, denotando um maior uso da regra de construção/integração. Ainda que os resultados gerais (Ver Quadro 8) apontem que o Part.01 conseguiu recuperar um maior número de proposições nas atividades de sumarização, exemplos relacionados ao Part. 03 mostram que o graduando busca recuperar as informações mais nos seus próprios termos, denotando uma tentativa maior de interpretar e reelaborar as informações, pressupostos da regra de construção/integração. Se observarmos os dados dos Quadros 1, 2, 3 e 4, poderemos intuir que, talvez, essa diferença esteja relacionada ao fato de o Part. 01 cursar, na época dos resumos, níveis mais avançados de graduação do que os dos Parts. 01 e 02.

O Part. 04, que também cursava níveis mais avançados que os Part. 01 e 02, demonstra fragilidades no uso da macrorregra de construção/integração. O participante baseia sua estratégia de sumarização mais na regra de apagamento/seleção, identificando as proposições que julga relevantes e transcrevendo-as para o resumo. Nesse sentido, há uma relação com o fenômeno estudado por Brown, Day e Jones (1983), mas também constatado por outros pesquisadores (CHIN, 2009; JOHNS; MAYES,1990), denominado de “*copy/delete*”, situação em que o leitor/escritor inicialmente apaga informações que julga desnecessárias e depois transcreve, quase que de forma literal, as palavras do texto. Se observarmos mais uma vez os Quadros 1, 2, 3 e 4, constataremos que os Parts. 01, 02, e 03 frequentaram um Curso de Licenciatura diferente do Part. 04, logo, as diferenças entre as estratégias de sumarização podem estar relacionadas com as atividades desenvolvidas em cada curso e, por conseguinte, pela concepção de resumo inculcada na prática dos participantes.

Por fim, constatamos, nos exemplos analisados, poucas ocorrências do uso da macrorregra de generalização. Para van Dijk (1988) a generalização ocorre quando propriedades similares são relevantes para diferentes atores ou situações ou quando determinada propriedade pode ser aplicada a diferentes eventos ou situações. Os exemplos 22, 24, 35, 37 e 103 sugerem que os participantes utilizam a generalização para encapsular, sob o

mesmo rótulo, diferentes elementos. No entanto, não observam o pressuposto básico da regra de que os elementos generalizados devem partilhar uma propriedade comum. Nesse sentido, entendemos que o uso da macrorregra de generalização possui tão ou maior complexidade que o uso da macrorregra de construção/integração e, para que ambas sejam assimiladas pelos leitores/escritores, há a necessidade de reflexão e desenvolvimento de atividades, tanto no âmbito escolar quanto acadêmico.

Na sequência, com auxílio da Escala de Proficiência em Leitura de Material Impresso apresentada no Relatório Nacional PISA 2012, apontamos as habilidade leitoras que os participantes utilizam (ou não) nas atividades de sumarização.

4.3 HABILIDADES LEITORAS EXPRESSAS NOS RESUMOS

Um dos principais interesses em investigar a compreensão leitora está relacionado ao fato dos participantes da pesquisa frequentarem cursos que objetivam formar profissionais que irão trabalhar com a leitura. Entendemos que, ao estudarmos a compreensão leitora de futuros professores, poderemos também contribuir com essa formação, apontado as habilidades em leitura que os participantes demonstraram utilizar e as que mostraram-se frágeis nos textos sumarizados. Para auxiliar nesse objetivo, adotamos a Escala de Proficiência em Leitura de Material Impresso, apresentada no Relatório Nacional PISA 2012 (Ver figura 3), sobretudo, pela interface que há entre os seus domínios “Localização e Recuperação de Informações” e “Integração e Interpretação”, e as operações mentais (macrorregas) utilizadas nas atividades de sumarização.

Para situarmos as ideias selecionadas dentro dos níveis de complexidade da escala utilizamos os dados (Ver Apêndices E, F, G, H) sobre as operações mentais implicadas na compreensão e recuperação dessas ideias, além de indicadores como a quantidade de parágrafos em que determinada ideia estava inserida, a presença de informações implícitas e a familiaridade com o tópico. Assim, chegamos aos seguinte resultados:

Nível	Ideias Selecionadas		Part. 01	Part. 02	Part. 03	Part. 04
6	A	Inteligência geral	NR	RP	NR	NR
	B	Análise de discrepâncias	NR	RP	NR	
	c	Tomada de consciência das estratégias naturais	NR	NR		NR
5	d	Desenvolvimento da leitura inicial	RP	NR	RP	NR
	e	Conteúdos do texto	NR		NR	NR
	f	Aspectos sensoriais - visão	NR	NR	NR	NR
	g	Aspectos sensoriais - audição	NR	NR	NR	NR
4	h	O problema teórico da avaliação em leitura	NR		NR	NR
	i	Enfoque linguagem-experiência	RP	RP	RP	RP
	j	Críticas ao ensino individualizado	RP	NR	NR	RP
	k	Críticas ao modelo de habilidades	NR	NR	NR	R
	l	Aprendizagem dos fônicos	RP	RP	NR	NR
m	As circunstâncias da leitura	RP		NR	NR	
3	n	Idade cronológica	RP	RP	R	R
	o	Fatores linguísticos	R	R	R	R
	p	Contar e ler alternadamente histórias	R	NR	NR	NR
	q	Modelo de habilidades	R	R	R	RP
	r	O programa de leitura silenciosa contínua	RP	R	R	
	s	Os estudantes necessitam imitar modelos positivos	R	R	NR	
	t	Precisão e fluência	R	NR	NR	
	u	Análise estrutural das palavras	RP	NR	NR	
v	Procedimento <i>Close</i>	R		R	R	
2	w	Leitura inicial	R	NR	R	R
	x	Palavras coloridas	R	R	R	R
	y	Ampliação do vocabulário visual	R	R	R	
	z	Outros materiais de leitura	R	R	R	
	aa	Legibilidade física	R	R		R
	bb	A leitura deve ser praticada	R	NR	NR	
cc	Conhecimento dos códigos manejados pelo autor	R	R		R	
1	dd	Fatores físicos e fisiológicos	R	R	NR	R
	ee	Conhecimento das circunstâncias da escrita	R		RP	R
	ff	Participação da família	R	R	R	RP

Quadro 17: Valor atribuído às ideias selecionadas dentro da escala do PISA 2012.

■ Resumo não enviado ao banco de dados

(R) Resgata

(RP) Resgata parcialmente

(NR) Não resgata

Para melhor interpretarmos os resultados, resgatemos as habilidades descritas dentro de cada nível de complexidade (1-6), em relação aos domínios “Localização e Recuperação de Informações” e “Integração e Interpretação”:

Nível 6 – Tarefas neste nível exigem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos. Exigem demonstração de uma compreensão total e detalhada que podem envolver integração de um ou mais textos.

Nível 5 – Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informação profundamente entranhadas no texto, inferindo quais delas são relevantes.

Nível 4 – Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações entranhadas no texto. Algumas tarefas exigem interpretação de significados de nuances de linguagem em uma seção de texto, levando em consideração o texto como um todo.

Nível 3 – Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem diversas informações que atendem a condições múltiplas e, em alguns casos, que reconheçam a relação entre elas. Tarefas de interpretação neste nível exigem que os estudantes integrem as várias partes de um texto a fim de identificar uma ideia principal, entender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou uma frase.

Nível 2 – Tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferências e devem atender a diversas condições. Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entendendo as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque.

Nível 1 – Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem uma ou mais informações independentes enunciadas de maneira explícita, que reconheçam o assunto principal ou o objetivo do autor em um texto sobre o tema conhecido.

Nossa hipótese era que haveria uma correlação entre as ideias que implicaram menor dificuldade de recuperação aos participantes e os níveis de complexidade mais baixos (1-3) dos domínios da escala. Da mesma forma, haveria uma correlação entre as ideias que implicaram em maior dificuldade de recuperação e os níveis mais altos (4-6). Os dados do Quadro 17 parecem sugerir que nossa hipótese é confirmada. Das ideias selecionadas para a análise que proporcionaram maior dificuldade de recuperação à maioria dos participantes, apenas três delas, “p”, “t” e “bb”, encontram-se nos níveis iniciais da escala. Ainda assim, em relação à ideia “bb”, os Parts. 02 e 03 omitiram-na de seus resumos mesmo constituindo um tópico familiar, expresso por meio de informações explícitas ao longo de três parágrafos, logo, a ausência da ideia nos resumos pode não ter sido causada por problemas de compreensão, conforme discutido anteriormente na análise da categoria “uso das macrorregras”.

Os dados do Quadro 17 revelam que, a partir do Nível 4, diminuem abruptamente as ideias que são recuperadas (R/RP) e aumentam as que não são recuperadas (NR). Se observarmos os dados dos Apêndices E, F, G e H as ideias situadas entre os Níveis 4 e 6 estão inseridas, no texto-fonte, em trechos mais longos (entre 9 e 20 parágrafos) e apresentam informações implícitas e vocabulário mais complexo. A exceção são as ideias “h”, “k” e “m” que estão circunscritas num espaço de quatro parágrafos cada. Contudo, as ideias “h” e “m” não possuem sentenças tópicas, de modo que o leitor precisa inferi-las e criá-las. As ideias situadas entre os Níveis 1 e 3 estão inseridas no texto-fonte em trechos menores (entre 1 e 4 parágrafos), com exceção das ideias “o”, “v” e “z”, e apresentam informações mais explícitas.

A partir do Nível 4 da escala de proficiência há a exigência de que os leitores organizem diversos trechos de informações entranhados no texto. Nos níveis 5 e 6, a complexidade aumenta, exigindo que o leitor, além de lidar com grande quantidade de informação entranhada no texto, também realize múltiplas inferências, comparações e contrastes. Nesse sentido, entendemos que há uma relação entre os níveis da escala e os resultados encontrados na categoria de análise “uso das macrorregras”.

Nos textos sumarizados, os participantes conseguem perceber aspectos inerentes à ideia principal, selecionar e recuperar (por meio de diferentes construções) informações mais proeminentes da superfície textual, em trechos que contém uma média de quatro parágrafos. Contudo, à medida que a quantidade de informação aumenta e diminui a presença de sentenças tópicas, cabendo ao leitor inferi-las e criá-las, os participantes demonstram dificuldades de utilizar a macrorregra de seleção, para determinar os aspectos inerentes à ideia principal e, por conseguinte, falham em utilizar a macrorregra de construção/integração.

Os dados sugerem que, em relação aos textos sumarizados, os participantes de nossa pesquisa demonstram fragilidades em utilizar habilidades a partir do Nível 4. Conforme apontam os resultados gerais (Ver Quadro 8), o Part. 01 conseguiu recuperar o maior número de ideias em relação aos demais participantes. No entanto, se observarmos os dados do Quadro 17, algumas dessas ideias, “p”, “t” e “bb”, requeriam habilidades que situam-se também entre os Níveis 1 e 3, logo, quanto às ideias selecionadas, o Part. 01 não denota ter utilizado habilidades mais complexas que os demais participantes, mesmo tendo recuperado um número maior de ideias. Entendemos que o desempenho dos participantes na recuperação (RP/NR) das ideias que situam-se nos níveis mais altos da escala é sintomático da dificuldade de utilizar habilidades que requerem operações mentais mais complexas, pois apenas o Part. 04 consegue recuperar (R) a ideia “k”, no Nível 4, de forma integral.

Esses resultados corroboram estudos anteriores. Tanto a pesquisa de Souza (2004) quanto a de Finger-Kratochvil (2010), evidenciam o fato de que os estudantes apresentam queda de desempenho à medida que realizam tarefas relacionadas à níveis que requerem maior esforço cognitivo. Contudo, deve-se considerar que em ambos os estudos as pesquisadoras utilizaram tarefas de leitura que também contemplaram o domínio reflexão e avaliação, no qual os estudantes demonstraram menor rendimento. Nosso estudo não avaliou esse domínio, pois a modalidade de resumo utilizada na pesquisa não requeria que os participantes emitissem julgamentos ou pareceres avaliativos sobre as ideias dos textos-fonte, embora, muito provavelmente, essas operações cognitivas tenham sido produzidas durante a leitura e, por vezes, expressadas nos textos.

Gostaríamos de ressaltar que os dados do Quadro 17 são sugestivos, ao invés de categóricos, das habilidades leitoras utilizadas pelos estudantes de graduação nas tarefas de resumo. Mais uma vez, é importante relacionar os dados desta seção com os discutidos nas seções anteriores, principalmente nos que diz respeito às variáveis específicas das condições de produção dos resumos. Assim, é importante lembrar que (NR), especialmente na situação de omissão total de determinada ideia, pode não ter sido causado por dificuldades de compreensão leitora, mas por fatores não controlados pela pesquisa.

Assim, conforme nosso objetivo propunha, apontamos as habilidade leitoras que os participantes demonstraram (ou não) utilizar durante as atividades de sumarização, de modo específico, em relação aos textos-fonte utilizados na pesquisa. Os resultados apresentados no Quadro 17 também devem ser observados como fruto da influência de outros fatores como o conhecimento prévio (tópicos não familiares), a complexidade dos textos (volume de informações) e o uso das macrorregras. Nesse sentido, nosso *corpus* (Resumos dos cinco capítulos) representa uma pequena amostra das produções que resultaram do projeto OBEDUC “Ler & Educar” ao longo de dois anos. Assim, não temos a pretensão nem dados suficientes para afirmar, a partir do desempenho dos graduandos, que essas sejam as habilidade leitoras que eles possuem (ou não), mas sim as habilidade que demonstraram utilizar em um contexto específico de leitura e escrita.

Feitos esses apontamentos, passamos às considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve origem nas atividades de formação continuada desenvolvidas dentro do projeto OBEDUC “Ler & Educar”. Dentre elas, interessou-nos os resumos produzidos por estudantes de graduação que preparavam-se para a docência, a partir da leitura de textos de caráter acadêmico-científico. Com base nesse interesse, nosso objetivo geral consistiu em avaliar a compreensão leitora desses graduandos, manifestada por meio dos resumos, no intuito de contribuir com a formação dos possíveis professores, relacionando aspectos que poderiam influenciar no desempenho desses sujeitos como leitores e apontando as habilidades em leitura que eles utilizaram (ou não) nas atividades de sumarização. Para isso, estabelecemos como *corpus* de análise os resumos que eles produziram referentes aos cinco capítulos que compõe o livro de Alliende e Condemarín (2005), intitulado “A Leitura – Teoria, Avaliação e Desenvolvimento”.

Para investigarmos o tema a que nos propomos estudar foi necessário determinarmos um modelo de compreensão que nos fornecesse evidências teóricas e empíricas sobre o que acontece na mente durante a leitura de um texto. Assim, adotamos o modelo denominado “construção-integração” (KINTSCH, 1998; KINTSCH; VAN DIJK, 1978), principalmente porque o construto fornece uma explicação ampla de como o conhecimento é usado na compreensão e dos processos mentais implicados no processamento da leitura. Também contempla, nas suas formulações, as atividades de sumarização como instrumentos para investigar a capacidade de compreensão leitora.

Quanto ao primeiro aspecto relacionado à compreensão leitora dos graduandos, investigamos se as atividades de ler/resumir, enviar o resumo para o banco de dados e, posteriormente, discutir as temáticas dos textos sumarizados em seminários, proporcionaria algum tipo de reorganização do conhecimento prévio dos participantes do projeto, melhorando a compreensão das leituras seguintes. Conforme apontamos na análise dos dados, os participantes da pesquisa melhoraram seus desempenhos, ainda que em níveis diferentes, apresentando um maior número de ideias recuperadas (R/RP) a cada capítulo resumido. Contudo, discutimos também que esse desempenho não pode ser atribuído exclusivamente ao conhecimento prévio. É prudente supor que a performance também esteja relacionada a variáveis não controladas pela pesquisa como o nível atenção de cada participantes durante a atividade de resumo, o número de vezes que determinado capítulo foi lido, o tempo destinado para a atividade de sumarização e a possível troca de informações entre os participantes da pesquisa ou entre os participantes e outros envolvidos no projeto antes de enviar os resumos.

O segundo aspecto investigado em nosso estudo referiu-se ao uso das macrorregras ou as operações mentais que o leitor utiliza, durante o processamento da leitura, para estabelecer os pontos essenciais de um texto que, juntos, formam a sua coerência global. Para operacionalizar a análise, percebemos quais eram as principais ideias que os graduandos conseguiram ou não recuperar em seus resumos, e propusemos explicações acerca das operações mentais (macrorregra de seleção/ apagamento, macrorregra de generalização, macrorregra de construção/integração) necessárias para compreendê-las.

Com base na análise de dados, percebemos que as ideias que causaram dificuldades de recuperação, comum aos participantes, estavam inseridas em grandes porções de texto e apresentavam informações implícitas e vocabulário complexo. Os resultados também revelaram dificuldades, por parte dos participantes da pesquisa, nas situações em que era necessário integrar proposições para inferir e criar uma sentença tópica, mesmo em pequenas porções textuais.

Em trechos curtos, com informações mais explícitas, os participantes utilizaram bem a macrorregra de seleção/apagamento, percebendo os aspectos relevantes à determinada ideia principal. Contudo, o modo como construíram as proposições que foram inseridas nos resumos escritos, não se equipararam. Os exemplos analisados sugerem que os Parts. 01, 02 e 03 realizaram mais integrações entre as proposições selecionadas. Em específico, o Part. 03 buscou recuperar as informações mais nos seus próprios termos, denotando assim, um esforço maior de interpretar e reelaborar as informações, pressupostos da regra de construção/integração. O Part. 04 baseou sua estratégia de sumarização mais na regra de apagamento/seleção, identificando as proposições que julgava relevantes e transcrevendo-as para o resumo quase que de forma literal.

Constatamos também que os graduandos omitiram de seus resumos ideias que deveriam ser recuperadas. Os dados sugerem que esses “apagamentos” estão relacionados a três situações: a) Ideias presentes nas últimas seções dos Capítulos e, por vezes, a omissão de uma seção inteira; b) Ideias com as quais não possuíam familiaridade com o tópico, inseridas em grandes porções de texto e que demandavam processamento de informações implícitas; c) Ideias com as quais possuíam familiaridade com o tópico, inseridas em pequenas porções de texto e que demandavam o processamento de informações explícitas. Sobre isso, entendemos que nem todas as omissões representem uso da regra de apagamento/seleção.

Nos dois primeiros casos, as omissões também podem estar relacionadas a fatores não controlados pela pesquisa como o tempo que cada participante destinou para concluir a atividade (principalmente nas situações em que a entrega dos resumos já havia extrapolado o

prazo limite), a dificuldade no trato com assuntos mais complexos e, portanto, a desistência de tentar compreendê-los e a dificuldade de manter a concentração em uma única atividade (resumo de textos longos) por muito tempo. Nesse sentido, as ideias podem ter sido omitidas não pelo uso da regra de seleção/apagamento, mas porque elas não chegaram a ser realmente lidas e/ou não foram alvo de uma tentativa de compreensão. Contudo, no terceiro caso, entendemos que o participante pode omitir uma ideia que faz parte do seu conhecimento prévio, circunscrita em um trecho curto e de forma explícita, justamente porque ao compreendê-la facilmente não a considera tão relevante para o resumo e, portanto, apaga-a de forma consciente, selecionando outras ideias que julga mais relevantes.

Encontramos poucas ocorrências do uso da macroregra de generalização. Contudo, os exemplos sugerem que os participantes utilizam a generalização para encapsular, sob o mesmo rótulo, diferentes elementos. No entanto, não observam o pressuposto básico da regra de que os elementos generalizados devem partilhar uma propriedade comum.

Para apontarmos as habilidades de leitura que os participantes demonstraram utilizar nos textos sumarizados, e as que mostraram-se frágeis, relacionamos o desempenho dos participantes na categoria “uso das macrorregas” com os domínios “Localização e Recuperação de Informações” e “Integração e Interpretação” da Escala de Proficiência em Leitura de Material Impresso PISA 2012. Os resultados sugerem que, em relação aos textos sumarizados, os participantes de nossa pesquisa demonstraram dificuldades em utilizar habilidades a partir do Nível 4 da escala, que requer que o leitor organize diversos trechos de informações entranhados no texto. Nos níveis 5 e 6, a complexidade aumenta exigindo que o leitor, além lidar com grande quantidade de informação entranhada no texto também realize múltiplas inferências, comparações e contrastes. Entendemos que as habilidades descritas a partir do nível 4 são importantes, no contexto investigado, para a formação de um modelo situacional que auxiliaria na compreensão dos textos-alvo dos resumos.

Com base nesses resultados gostaríamos de fazer algumas ponderações. A primeira delas é que somos cientes das limitações de nossa pesquisa. Selecionamos para análise as ideias que proporcionaram maior ou menor grau de dificuldade de recuperação, comum aos participantes. Nesse sentido, como desdobramento da pesquisa, poderíamos analisar as demais ideias com objetivo de perceber se os dados encontrados na amostra selecionada se confirmam ou sofrem algum tipo de variação na análise das ideias não selecionadas. Afirmamos que foi necessário selecionar o *corpus* da pesquisa, pois os graduandos haviam produzido uma grande quantidade de resumos ao longo de dois anos de participação no projeto OBEDUC “Ler & Educar” e não haveria como abarcar esse volume de informações na presente pesquisa. Assim,

futuras pesquisas também podem contemplar os resumos produzidos durante outras fases do projeto, com o objetivo de obter mais dados acerca dos efeitos das atividades de formação continuada na capacidade de compreensão leitora dos participantes.

De qualquer forma, mesmo entendendo que nossa pesquisa reflete uma realidade local e com poucos participantes, entendemos que os resultados apresentados corroboram outros estudos (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; FINGER-KRATOCHVIL; BARETTA; KLEIN, 2004, SOUZA; 2004) no sentido de alertar que, em muitas situações, os estudantes que ingressam nos cursos de graduação, talvez, não tenham desenvolvido habilidades leitoras fundamentais que serão exigidas nessa etapa de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, entendemos que o projeto OBEDUC “Ler & Educar” é uma alternativa real para a melhoria da qualidade do ensino da leitura. Ao desenvolver atividades que interagem com a comunidade escolar pública, por meio da formação continuada, poderá auxiliar os docentes no ensino das competências da leitura, e isso, talvez, provoque reflexos no perfil dos futuros graduandos. Por fim, também acreditamos que, assim como alguns estudos têm demonstrado (BAILER; WINFIELD; ALMEIDA; ROSCIOLI, 2014; BROWN; DAY; JONES, 1983; CAZAZZA, 1993), o desenvolvimento dentro do currículo acadêmico de programas de leitura, em especial as atividades de sumarização com base no ensino e reflexão do uso das macrorregras, podem desenvolver habilidades necessárias à leitura dos gêneros da esfera acadêmica, atenuado as fragilidades que os estudantes tem apresentado ao iniciar/cursar o ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ADOLF, S. M.; PERFETTI, C. A.; CATTS, H. W. Developmental changes in reading comprehension: Implications for assessment and instruction. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), **What research has to say about reading instruction**. Newark, DE: *International Reading Association*, 4th ed., p. 186-214, 2011.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BAILER, C.; WINFIELD, C. M.; ALMEIDA, F. V. A.; ROSCIOLI, C.D. **An investigation on how Brazilian university-level students produce written summaries of an expository text in L2**. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 130-154, jan./jun., 2014.
- BARETTA, L. **The process of inference making in Reading comprehension: an erp analysis**. 2008. 192 f. Dissertação (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura, Florianópolis, 2008.
- BARETTA, L. **The performance of proficient EFL readers when reading to recall and to summarize expository texts**. 1998. 178f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Pós-Graduação em Letras/Inglês, Florianópolis, 1998.
- BROWN, A. L.; DAY, J. D. **Macrorules for summarizing texts: The development of expertise**. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, p. 1-14, 1983.
- BROWN, A.L.; DAY, J. D.; JONES, R. **The development of plans for summarizing texts**. *Child Development*, 54, p. 968-979, 1983.
- CAIN, K. **Making sense of text: Skills that support text comprehension and its development**. *Perspectives on Language and Literacy*, 2009.
- CARR, E.; OGLE, D. M. **K-W-L PLUS: A strategy for comprehension and summarization**. *Journal of Reading*, p. 626-631, 1987.
- CASAZZA, M.E. **Using a model of direct instruction to teach summary writing in a college reading class**. *Journal of Reading*, 37(3), p. 202-208, 1993.
- CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 248 páginas, 2007.
- DAVIES, F. **Introducing Reading**. London: Penguin books, 1995.
- CHIN, S.J. **Investigating the summary writing performance of university students in Taiwan**. Paper presented in the *26th International Conference on English Teaching and Learning in the R.O.C*. Hsinchu, Taiwan, 2009.
- COPMANN, K. S.; GRIFFITH, P. L. **Event and story structure recall by children with specific learning disabilities, language impairments, and normally achieving children**. *Journal of Psycholinguist Research*, 23(3), 231-48, 1994.

DERWING, L.B.; ALMEIDA, G.R. Métodos experimentais em linguística. In: MAIA, M.; FINGER, I. (Orgs.) **Processamento da linguagem**. Série Investigações em Psicolinguística. GT de Psicolinguística da ANPOLL. EDUCAT: Porto Alegre, 2005.

FINGER-KRATOCHVIL, C. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. Volume 1. 643f. Dissertação (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Florianópolis, 2010.

FINGER-KRATOCHVIL, C., SILVEIRA, R. **Assessing undergraduate students' reading process: insights from questionnaire and reading task data**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 723-746, 2010.

FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; KLEIN, L. As habilidades de leitura dos alunos calouros da Unoesc–Joaçaba: um estudo diagnóstico. In: **CONGRESSO DE LÍNGUA E LITERATURA**, 4, 2004, Joaçaba. Anais. Joaçaba: Ed. UNOESC, 2004.

GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRIMM-CABRAL, L. Metacognição e Esquemas. In: GRIMM-CABRAL, L. (Org) **Revista Fragmentos**. Leitura. Florianópolis, Editora da UFSC, v.3, n° 2, p.67-83, 1990.

GUALBERTO, I. M. T. **A construção de macroproposições: a influência do conhecimento prévio na aplicação de macrorregras semânticas**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.8, n.2, p.5-22, jul./dez. 1999.

HAMMADOU, J. **Interrelationships among prior knowledge, inference and language proficiency in foreign language reading**. *The Modern Language Journal*, 75, p. 27-38, 1991.

HARE, V.C. Summarizing text. In: IRWIN, J.W.; DOYLE, I (Eds.) **Reading/Writing connections: learning from research**. Newark, DEL: *International reading association*, p.96-118, 1992.

HIRSCH, E.D. **Reading Comprehension Requires Knowledge of the Words and the World**. *American Educator*, 27, (1), p.10-45, 2003.

HUTCHINS, J. **Summarization: some problems and methods**. Meaning: the frontier of informatics. Informatics 9. Proceedings of a conference jointly sponsored by Aslib, the Aslib Informatics Group, and the Information Retrieval Specialist Group of the British Computer Society, King's College Cambridge, 26-27 March; edited by Kevin P. Jones. London: Aslib, p. 151-173, 1987.

JOHNSON-LAIRD, P.N. **Mental models**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1983.

JOHNS, A.; MAYES, P. **An analysis of summary protocols of university ESL students**. *Applied Linguistics*, 11, p. 253-271, 1990.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. Compreensão. In: SNOWLING, M.; HULME. (Orgs.) **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KINTSCH, W.; KINTSCH, E. Comprehension. In: PARIS, SCOTT, G., STAHL, STEVEN, A. (Eds.). **Children's reading comprehension and assessment**. Mahwah, New Jersey: *Lawrence Erlbaum Associates*, p. 71-92, 2005.

KINTSCH, W. **Comprehension: A paradigm for cognition**. New York: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W.; FRANZKE, M. The role of background knowledge in the recall of a news story. In R. F. Lorch, & E. J. O'Brien (Eds), **Sources of coherence in reading**, p. 321-333, 1995.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. **Toward a model of text comprehension and production**. *Psychology Review*, 85, (5), 363-394, 1978.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, I.V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I.V., ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero**. *Signum: Estud. Ling., Londrina*, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MCNAMARA, D.S. et al. **Are good texts always better? Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text**. *Cognition and Instruction*, v.14, p.1-43, 1996.

MANNES, S.M.; KINTSCH, W. **Knowledge organization and text organization**. *Cognition and Instruction*, 4, p. 91-115, 1987.

OGLE, D.M. **K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text**. *The Reading Teacher*, 39(6), p. 564-570, 1986.

PAKZADIAN, M. **The effects of using summarizing strategies on Iranian EFL learners' reading comprehension**. *English Linguistics Research*, Vol. 1, no. 1; 2012.

RIBEIRO, C.; BARETTA, L. **Leitura e produção de sentidos versus atividades padronizadas do livro didático**. Joaçaba, 2003.

RILEY, G. L.; LEE, J. F. **A comparison of recall and summary protocols as measures of second language reading comprehension**. *Language testing*, 1, p. 173-187, 1996.

RUMELHART, D. E. Schemata: the Building Blocks of Cognition. In: SPIRO et al. **Theoretical issues in reading comprehension**. New Jersey. *Lawrence Earlbaum Asso*, 1980.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, A. C. Sobre o quanto lemos (se é que o fazemos): resultados de avaliação dos níveis de competência em leitura no Brasil. In: SOUZA, A.C.; GARCIA, W.A.C (Orgs.). **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. 1ª ed. – Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

SOUZA, A. C. **Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados**. 231f. Dissertação (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2004.

SWALES, J.; FEAK, C. B. **Academic Writing for Graduate Students: Essential skills and tasks**. Michigan, Michigan ELT Press. 3rd. ed., 2012.

STERNBERG, Robert. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengag Learning, 2010.

TAYLOR, K.K. **Teaching summarization skills**. *Journal of Reading*, 27(5), p.389-393, 1984.

TUMOLO, C.H.S.; TOMITCH, M.L.B. **Avaliando a leitura em inglês: uma reflexão sobre itens de testes**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p.67-88, 2007.

VAN DIJK, T. A. A caminho de um modelo estratégico de processamento do discurso. In: VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto. p.9-35. 1992.

VAN DIJK, T. A. **News as Discourse**. Hillsdale, NJ: *Lawrence Erlbaum Associates*, 1988.

VAN DIJK, T. A. **Macrostructures**. Hillsdale: New Jersey: *Erlbaum*, 1980.

VAN DIJK, T.A. **Relevance assignment in discourse comprehension**. *Discourse Processes* 2, p. 113-126, 1979.

VAN DIJK, T. A., KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

WINOGRAD, P. **Strategic difficulties in summarizing texts**. *Reading Research Quarterly*, 19. p. 404-425, 1984.

YAN KE, L.; HOEY, M. **Strategies of writing summaries for hard news texts: A text analysis approach**. *Discourse Studies*, Vol. 16(1) 89–105, 2014.

ZARRATIA, Z.; NAMBIARB, R. M. K.; MOHD MAASUMB, T. N. **The Importance of Text Structure Awareness in promoting Strategic Reading among EFL Readers**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, p. 537 – 544, 2014.

APÊNDICE A - Instrução aos Avaliadores

Prezado(a) Avaliador(a)

Você integra um grupo de Avaliadores de um experimento psicolinguístico sobre a compreensão leitora expressada em resumos. Participaram desse experimento 04 graduandos, que leram os cinco capítulos do livro de Allende e Condemarín (2005) intitulado “A Leitura: Teoria, Avaliação e Desenvolvimento” e produziram resumos.

Para avaliar o nível de compreensão expressado nessas produções o pesquisador também leu os respectivos capítulos e produziu resumos, que servirão como modelos para proceder a uma análise comparativa no intuito de perceber quais ideias conseguiram (ou não) ser resgatadas/compreendidas em relação aos textos originais. Contudo, mesmo que amparados por uma teoria de compreensão, os modelos de resumos criados representam a visão do pesquisador. Assim, para constituir um instrumento mais coeso há a necessidade de que esses modelos sejam avaliados por leitores experientes, com conhecimento sobre os tópicos tratados, mas que estejam alheios aos vieses que o processo de pesquisa pode desencadear no pesquisador.

Sabemos que esse instrumento só será mais confiável e, por conseguinte, proporcionará um maior rigor científico à metodologia da pesquisa, com o auxílio dos juízes. Nesse sentido, desde já agradecemos, e se houver quaisquer dúvidas quanto às orientações a seguir, por gentileza, entrem em contato com o pesquisador através dos seguintes canais:

e-mail: claudimirribeiro@yahoo.com.br

Tel. Celular: (49) 91295451 (Whatsapp) Tel. Residencial (49) 34561333

Skype: claudimirribeiro12

Orientações gerais para a avaliação

Ao avaliar os resumos você deverá seguir os seguintes procedimentos:

a) Ler os textos originais (capítulos do livro de Allende e Condemarín, 2005).

Uma cópia digitalizada do livro será enviada para o e-mail de cada avaliador(a). Como os avaliadores também realizaram essas leituras durante a participação no Projeto “Ler &

Educar” e, possivelmente, também tenham feito resumos, a (re)leitura pode ser auxiliada por esse conhecimento prévio.

b) Identificar as ideias principais.

Durante e após a leitura de cada capítulo o(a) avaliador(a) deverá determinar as ideias que julga serem centrais no texto. Isso poderá ser feito da maneira que cada avaliador(a) decidir (fazer anotações no corpo do texto, fazer anotações em um bloco de nota, recorrer a resumo feito na época do projeto...). Contudo, até esse momento, é importante que o(a) avaliador(a) não tenha lido o resumo produzido pelo pesquisador, pois o modelo poderá produzir algum efeito de direcionamento da leitura do texto-fonte.

c) Ler o resumo produzido pelo pesquisador

Ao ler o resumo produzido pelo pesquisador o(a) avaliador(a) deverá avaliar em que medida as ideias que considerou principais estão contempladas no modelo do pesquisador.

d) Emitir um parecer avaliativo sobre o resumo do pesquisador

A partir das ideias que julgou serem centrais o(a) avaliador(a) deverá fazer anotações no resumo produzido pelo pesquisador (utilizando ferramentas do *Word*), tais como: concordância com as ideias; sugestão de ideias que não foram contempladas; sugestão de apagamento de ideias que não são importantes. O objetivo é chegar a um modelo consensual, partindo do produzido pelo pesquisador e enriquecido pelas observações dos avaliadores.

APÊNDICE B – Resumos produzidos após a avaliação dos juízes

Capítulo 01 - Da preparação para a leitura à leitura emergente

INTRODUÇÃO

A concepção denominada *preparação* defende que a idade ideal para iniciar a aprendizagem da leitura é entre 6 e 6 anos e meio e tem base teórica na “maturidade neuronal”. Atualmente, o enfoque chamado de *emergente* valoriza as bases da *preparação*, mas considera que não existe uma idade certa para aprender a ler e que a criança deve ter contato com a escrita antes da educação formal.

FATORES ENVOLVIDOS NO ATO DE LER

São cinco os principais fatores que estão relacionados ao ato de ler: **fatores físicos e fisiológicos; fatores sociais, emocionais e culturais; fatores perceptivos; fatores cognitivos e fatores linguísticos.**

Consideram-se **fatores físicos e fisiológicos** a *idade cronológica*, o *gênero* e *aspectos sensoriais*, mas os resultados dos estudos que os relacionam com a capacidade de ler são controversos. Quanto à *idade cronológica* não existe muitas evidências que apoiem a ideia de que a idade ideal para aprender a ler seja entre 6 e seis anos e meio. Ao contrário, pesquisadores demonstraram que em muitos casos, crianças que aprenderam a ler precocemente tiveram rendimento melhor que aqueles que aprenderam no 1º ano do Ensino Fundamental. Quanto ao *gênero*, pesquisas demonstram que não há superioridade das meninas em relação à competência linguística (fonologia, semântica e sintaxe). As dificuldades de leitura podem estar relacionadas a fatores biológicos e culturais. No que diz respeito aos *aspectos sensoriais* (visão e audição) a maioria dos programas de preparação aplicam testes de visão que avaliam a visão à longa distância, mas não detectam as dificuldades de leitura à curta distância (associada à leitura de livros). Quanto à audição, mesmo as crianças que ouvem bem podem ter dificuldades de diferenciar as letras nas palavras impressas ou perceber sons separados dessas; assim, a aprendizagem inicial em leitura deve se basear na capacidade de discriminar os segmentos fonéticos das palavras. Essa habilidade está relacionada ao conceito de consciência fonológica que se refere à capacidade de refletir sobre a linguagem percebendo que os sons das palavras podem ser combinados e separados no intuito de formar palavras.

O **segundo grupo de fatores (sociais)** está relacionado à *maturidade emocional e social* e *fatores socioeconômicos e culturais*. Em relação à *maturidade social e emocional* a autoconfiança faz com que as crianças sejam mais independentes e enfrentem melhor os fracassos na aprendizagem. Também é importante o autocontrole durante situações conflituosas e a interação com um grupo que proporciona o desenvolvimento das habilidades requeridas nas relações sociais. Já os fatores *socioeconômicos e culturais* dizem respeito à familiaridade com o material escrito antes da escolarização e o papel da família em proporcionar atividades que envolvam os filhos em um ambiente de leitura que estimule o contato com o material escrito e o desenvolvimento da oralidade.

A percepção é um processo em que um estímulo é captado pelos órgãos sensoriais e confrontado com os traços de memória similares a ele resultando na identificação de algo significativo. Nesse sentido, fazem parte dos **fatores perceptivos** a *percepção visual*, a *discriminação visual* e a *habilidade visuomotora*. Quanto à *percepção visual* os testes realizados nos anos de 1960 avaliavam a capacidade de perceber a forma, a posição e a cor de objetos, fatores que alguns pesquisadores demonstraram não possuírem relação com o

rendimento da leitura. A *discriminação visual* entre letras e palavras é um melhor preditor de êxito na leitura do que os testes com figuras geométricas já que diferente da percepção de formas de objetos a leitura é uma habilidade linguística que envolve informação gráfica, ortográfica, sintática e semântica. A *habilidade visuomotora* refere-se à capacidade de reproduzir formas visuais e a coordenação motora fina e serviram de base para a avaliação da preparação da leitura e da pesquisa das dificuldades de leitura. Contudo, pesquisadores também mostraram que não há relação entre essa habilidade e a capacidade de aprender a ler já que muitas crianças com deficiências visuomotoras não tiveram dificuldades para aprender a ler.

Os **fatores cognitivos** referem-se à *inteligência geral* e às *habilidades mentais específicas*. O conceito tradicional de inteligência está ligado aos testes de QI (quociente de inteligência) que determinam a idade mental (IM) de uma criança. Os estudos de Morphett e Wasburne (1931) nessa área balizaram a concepção de leitura preparatória a partir de um teste em que a maioria das crianças obtiveram uma IM de 06 anos e meio, juntamente com progressos em leitura geral e vocabulário visual. Contudo, o conceito de inteligência geral é questionado por Feurstein (1980) que defendeu que o grau de maturação da criança é que determinará o seu potencial para progredir e por Gardner (1995) que defendeu a existência de múltiplas inteligências em detrimento a um único indicador medido pelos testes de QI. *As habilidades mentais específicas* dizem respeito à atenção (estado de alerta), que permite a criança, por meio da linguagem, estabelecer um diálogo interior que funciona como monitoramento e controle; e à memória, que permite o armazenamento e recuperação das informações.

Por fim, os **fatores linguísticos** dizem respeito às habilidades de comunicação que as crianças já possuem e que serão importantes para o enfrentamento das atividades escolares; quando maior a bagagem linguística da criança mais fácil será entender aspectos semânticos e sintáticos implicados na leitura e escrita. A *consciência fonológica* é um fator linguístico importante, pois permite à criança refletir sobre a linguagem, percebendo nas palavras que há sons semelhantes que podem ser separados e combinados; essa habilidade é preditora do êxito da leitura, já que para aprender a ler a criança deverá entender que as palavras são compostas de fonemas que correspondem às letras do alfabeto.

ESTIMULAÇÃO DA LEITURA EMERGENTE

O contato precoce da criança com o mundo letrado implica em ganhos na discriminação auditiva, visual e adaptação social. Deve-se partir da linguagem oral para a linguagem escrita. Algumas formas de estimular esse contato podem ser promovidas tanto pela escola quanto pela família tais como: **Envolver as crianças, desde cedo em um ambiente letrado** – Pesquisas mostram que a maioria dos bons leitores provem de lares com acesso a farto material escrito, logo, a escola deve proporcionar ampla variedade de estímulos verbais. **Contar e ler alternadamente histórias para as crianças** - “Contar” estabelece uma comunicação visual, através de gestos e expressões, e que pode servir de modelo expressão oral para as crianças. “Ler” permite a familiarização com vocabulário novo, manejo dos livros, estruturas oracionais mais complexas e características dos textos. **Realizar leituras compartilhadas** – A prática regular de ouvir a leitura do professor(a) ou de outro aluno favorece o desenvolvimento do prazer pela leitura e o nível de atenção. **Brincar de ler** - As crianças contam histórias que conhecem o que permite uma entrada na leitura e a familiarização com suas características. **Estimular as crianças a interrogar os textos** – Com base nas características composicionais dos textos as crianças podem acionar o conhecimento prévio com objetivo de formularem hipóteses e fazerem previsões. **Utilizar manuais, de livros ou softwares educativos** - Complementam o trabalho pedagógico do professor e podem ensinar as crianças certos conceitos em relação à leitura e aperfeiçoar a discriminação visual de letras e palavras. **Desenvolver a consciência fonológica** - Várias atividades lúdicas podem ser desenvolvidas na

Educação Infantil com o objetivo proporcionar às crianças a capacidade de perceber que os sons podem ser segmentados e categorizados. **Os pais** podem realizar inúmeras atividades que motivem os filhos a ler.

AVALIAÇÃO DA LEITURA EMERGENTE

Entre 1960 e 1980 a avaliação da leitura emergente esteve relacionada a aspectos da noção de preparação e mediam fatores como: a capacidade de discriminação visual e auditiva; o conhecimento de significado de palavras; a habilidade de escutar; o conhecimento do nome das letras; as habilidades visuomotoras e a memória visual. A **Prova de funções básicas** avaliava as habilidades visuomotoras, a discriminação auditiva e o uso de algumas classes gramaticais, categorias conceituais e capacidade de abstração. O ***Metropolitan Reading Readiness Test*** avaliava o significado das palavras, a compreensão de frases, a informação, pares, números e a cópia. A partir de 1980 as avaliações enfocam outros aspectos através dos seguintes testes: **As observações diretas** coletam informações em fichas sobre os processos de aprendizagem a partir das várias situações de oralidade com apoio de indicadores de desempenho; **Os registros de dados interessantes** consistem em anotações sobre episódios de aprendizagem com comentários do educador; **Os roteiros e fichas de observação** avaliam através de indicadores o interesse da criança pela escrita; **O registro de conceitos sobre a linguagem escrita** avalia o grau de familiaridade da criança com material impresso através de perguntas; **O roteiro para avaliar a familiarização das crianças com diversos textos** mensura o conhecimento das crianças sobre as funções e estruturas dos diferentes textos através de perguntas.

Capítulo 02 - Da leitura emergente à leitura inicial

INTRODUÇÃO

As atividades correspondentes à leitura inicial se desenvolvem durante o primeiro e segundo ano do ensino fundamental e dão continuidade às atividades desenvolvidas no período emergente com ênfase na aprendizagem de uma série de habilidades, principalmente, a dos fonemas.

UM OLHAR HISTÓRICO À LEITURA INICIAL

Desde a década de 1960 há uma controvérsia se o ensino do código na leitura inicial deve ser feito de forma explícita, com ênfase na habilidade dos fônicos, ou dentro de um contexto com ênfase no significado. Em busca de um método para ensinar a ler, três enfoques foram produzidos: o **fonológico** ou **fonemático**, que suscitou o *método global* da leitura de palavras completas que se diferenciam por uma só oposição fonemática; o **gramatical** ou **estrutural** (estruturas gramaticais) que defendia a aprendizagem das palavras dentro de frases ou orações e o **psicolinguístico** que criticava a redução da realidade linguística a palavras e fonemas e defendia a aprendizagem por meio da imitação de situações reais de comunicação. A partir da década de 1960 surgiram outros métodos e enfoques.

James Pitman (1961) criou o alfabeto de ensino inicial (**Pitman's i/t/a - initial teaching alphabet**), basicamente fonológico que é composto de 44 símbolos, 24 são tradicionais, correspondentes aos fonemas do inglês e 14 se assemelham a duas letras familiares juntas. Os símbolos podem ser lidos como unidade de um sistema significativo e por estarem associados com seus respectivos sons permitem às crianças ler qualquer palavra. Quando os alunos dominam esse método transferem o conhecimento para o alfabeto tradicional.

O modelo denominado **Ensino Individualizado** enfatiza as necessidades e interesses individuais das crianças com base nos princípios da auto-seleção dos materiais de leitura e leitura em seu próprio ritmo. Esse método exige do professor manejo de grande variedade de materiais de leitura, exercícios e metodologia variada, além de uma possível dependência dos alunos em relação aos conhecimentos, valores e atitudes do professor.

O **Enfoque linguagem-experiência** compreende a leitura como desenvolvimento da linguagem, relacionada com os processos de falar, escutar e escrever e valoriza a aquisição precoce do código. Durante as atividades a criança é estimulada a compartilhar suas experiências e descobertas através da oralidade, as quais são registradas pelo professor para que os alunos aprendam a ler suas próprias histórias. O modelo é criticado por: não estabelecer diferença de extensão e quantidade do vocabulário utilizado em diferentes instâncias da linguagem; desenvolver a habilidade de reconhecer palavras de forma causal ao invés de apresentação planejada e dirigida; limitar a leitura dos alunos apenas a textos de sua própria experiência escrita e exigir excessivo trabalho do professor apenas com poucos alunos.

O **Ensino programado** assemelha-se com os princípios do ensino individualizado, no que se refere a respeitar o ritmo pessoal, mas as etapas são mais graduadas e estruturadas de forma que para progredir na aprendizagem o aluno precisa que a etapa anterior seja confirmada. A habilidade de reconhecer palavras é desenvolvida através de perguntas que exigem resposta escritas ou de múltipla escolha, reforçadas pela posterior leitura da resposta correta.

No método intitulado de **Palavras coloridas** o objetivo é exaltar a consciência fônica por meio da cor, pois cada som é representado por uma cor sem considerar sua ortografia. A aprendizagem se dá mediante a cópia de palavras e frases do quadro-negro ou por ditados visuais. Os nomes das letras não são ensinados, os sons são designados por nomes de cores e apenas o ensino da escrita cursiva é incentivado.

O **Modelo de habilidades** enfatiza o ensino dos fônicos e a aprendizagem sequenciada da leitura que deve iniciar com as habilidades mais simples às mais complexas. O método é apoiado por pesquisas que mostram a importância do contato precoce e intenso com o ensino dos fônicos. Contudo, os críticos afirmam que o modelo dá muita ênfase ao ensino atomístico, limita a compreensão à decodificação, fragmenta leitura e escrita, não privilegia o caráter funcional da linguagem escrita através dos diferentes tipos de discurso e não considera o nível intelectual das crianças.

Por fim, o **Modelo Holístico** é uma reação contra o modelo de habilidades e defende a aprendizagem da leitura e escrita a partir de textos reais que proporcionem a aprendizagem do código por descoberta através da precoce e intensa imersão na linguagem. O modelo recebe contribuições teórico-práticas da psicolinguística, referente à imersão precoce na linguagem escrita, da sociolinguística, quanto a estudar o processamento cognitivo no contexto ambiental e linguístico em que ocorre e da teoria do discurso e das teorias compreensivas no que diz respeito à substituição das gramáticas oracionais por gramáticas textuais e a função da pragmática para o entendimento de ambas.

O ENFOQUE ATUAL: UM MODELO EQUILIBRADO

Nas últimas décadas a discussão sobre um método para a leitura inicial constituiu um debate entre o modelo de habilidades e o modelo holístico. Contudo, um enfoque atual defende um modelo equilibrado que reúna as contribuições de ambos os modelos, pois entende que a aplicação exclusiva do primeiro tende a fragmentar a leitura e do segundo pode provocar ansiedade nas crianças que necessitam de mais tempo para aprender o código.

O modelo equilibrado defende a imersão precoce na linguagem escrita através de textos autênticos, a realização de períodos de leituras compartilhadas e o estímulo às brincadeiras de ler leituras previsíveis. Também dá novo sentido ao modelo de habilidades ao defender o ensino

dos fônicos integrado a palavras de nexos (artigos, preposições, numerais...) para que desde cedo a criança possa ler pequenos textos. A aprendizagem dos fônicos deve estar relacionada ao desenvolvimento de conceitos sobre os materiais impressos (livro, frase, palavras e letras), de um vocabulário visual e de aprender elementos estruturais como prefixos, sufixos e desinências. Principalmente, defende a integração do modelo de habilidades e do holístico através da exposição direta à aprendizagem, mas também da aprendizagem mediada sobretudo no desenvolvimento de processos mentais superiores.

DESENVOLVIMENTO DA LEITURA INICIAL

A linguagem oral é naturalmente aprendida em todas as comunidades humanas conhecidas, contudo, a linguagem escrita precisa ser aprendida, quase sempre no contexto de uma relação professor-aluno. A aprendizagem do código som/letra, inicialmente, é difícil porque as opções são muitas, mas à medida que os padrões se tornam mais claros as opções diminuem facilitando o processo de aprender as correspondências letra-som e de reconhecer as palavras formadas por eles. Junto com a aprendizagem do código as crianças precisam aprender um vocabulário visual que pode ser desenvolvido, por exemplo, pela exposição a palavras que permanecem fixas em materiais dentro da sala de aula. A grande maioria das crianças, tanto aquelas que vivem em ambientes privilegiados de linguagem escrita quanto aquelas que provêm de ambientes predominantemente orais, necessitam que a habilidade de decodificação seja ensinada de forma explícita. Assim, cabe ao professor a tarefa de mediar o ensino de habilidades de reconhecimento de palavras através da precoce imersão na linguagem escrita e ensino explícito do código. Nesse sentido há algumas formas de desenvolver essa habilidade.

Uma delas é através do **desenvolvimento do vocabulário visual** em que as palavras são aprendidas de forma espontânea, a partir de rótulos, produtos, publicidade... A sala de aula pode reproduzir esse ambiente e utilizá-lo como recurso para comparação entre sons.

Outra é a **aprendizagem dos fônicos** (relação entre os símbolos e os fonemas) em conjunto com o conhecimento das funções da linguagem e dos diferentes tipos de texto. Isto é, o ensino dos fônicos deve ser integrado a um programa total de leitura e relacionado com a tomada de consciência da criança do ponto de articulação onde o som é gerado. Sobre este último, fazer gestos para lembrar a forma da letra pode facilitar a memorização dos processos visuais, auditivos e articulatórios. Isso acontece porque o gesto utiliza a modalidade motora que possui um sistema de retenção e recuperação mais resistente à interferência da memória de longo prazo, além de constituir uma via fácil de aprendizagem porque tem bases corporais primárias e elementos lúdicos.

Também é possível reconhecer novas palavras através da **análise estrutural das palavras**, a partir das raízes conhecidas, finais flexionais, palavras compostas e prefixos e sufixos agregados às raízes. Análise fônica e estrutural andam juntas já que o acréscimo de uma flexão também implica no acréscimo de um fonema.

Outra possibilidade é a **utilização de chaves ou indícios contextuais**. Os principais indícios contextuais para reconhecer uma palavra nova são verbais e implicam na análise da posição ou função da palavra dentro de um padrão familiar de oração. Contudo, outros indícios também auxiliam nesse reconhecimento tais como as ilustrações, as experiências prévias do leitor, a comparação e contraste, os sinônimos, a síntese, a definição e as expressões familiares.

Além desses métodos também deve-se disponibilizar vários **materiais didáticos** dentro da sala de aula que proporcionem atividades lúdicas, interação e o desenvolvimento de habilidades sociais. Isso pode ser conseguido através do uso de **baralhos fônicos** que consistem em um conjunto de cartas que contêm ilustrações de um mesmo som ou fonema inicial, cujo objetivo é auxiliar os alunos a discriminar auditivamente os principais sons, relacionar fonemas e grafemas, aprender o nome das letras e desenvolver memória auditiva e visual. Outras

possibilidades são o **bingo de palavras** com cartelas de 12 palavras referentes a objetos, seres vivos e lugares, as quais são sorteadas e pronunciadas para que os jogadores percebam se as possuem ou não e o **dominó de palavras** que contém 28 fichas com palavras e imagens para serem juntadas aos pares. Por fim, manter em sala de aula um conjunto de 50 **letras móveis** pode auxiliar na visualização do alfabeto e na formação de sílabas e palavras.

Capítulo 03 - Leitura das séries intermediárias

INTRODUÇÃO

Na etapa da leitura intermediária o objetivo é ampliar as habilidades apresentadas na leitura inicial no intuito de proporcionar aos alunos maior fluência e precisão. Nessa etapa, os materiais de ensino precisam ser adaptados ao nível de interesse e legibilidade dos alunos.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS

Nesta etapa é necessário diferenciar duas dimensões da competência da leitura (embora estejam inter-relacionadas): **Precisão** e **Fluência**. A primeira refere-se à habilidade de reconhecer as palavras corretamente e está relacionada aos conceitos de conhecimento do código e compreensão do significado, já que as crianças podem pronunciar uma palavra corretamente, sem saber seu significado. A segunda refere-se à habilidade de ler em voz alta, com entonações e pausas adequadas, textos que possuam uma legibilidade a partir do conhecimento da sintaxe e da pontuação.

Para desenvolver a leitura nas séries intermediárias recomenda-se algumas **sugestões metodológicas** tais como: *O aperfeiçoamento das habilidades de reconhecimento da palavra* a partir da continuidade dos métodos de análise aprendidos na leitura inicial, afim de que os alunos consigam uma pronúncia e percepção imediata das palavras de um texto de forma independente; *A ampliação do vocabulário visual* com atividades que estimulem os alunos a lembrarem da forma das palavras, sua extensão, configuração, imagem visual e compará-las com palavras novas; *A análise fônica* através de atividades que levem a criança a adquirir habilidades no manejo dos indícios fônicos, melhorado a pronúncia, o domínio progressivo da ortografia e a rápida decodificação; *A análise estrutural das palavras* que consiste em estender as experiências das crianças em combinar os indícios fônicos com estruturais, identificar e pronunciar sílabas com uma só emissão de voz, identificar a raiz das palavras nas formas com flexão e compostas, reconhecer a forma e significado de prefixos e entender e aplicar os princípios da silabação; *As chaves contextuais* que utilizam o significado das outras palavras dentro de uma oração, trecho ou história para entender palavras desconhecidas.

Na etapa intermediária também sugere-se o uso de **materiais de leitura** como os *registros de experiências*, que são relatos de experiências pessoais ou coletivas dos alunos, os quais, inicialmente, o professor transcreve palavra por palavra e depois edita na forma de textos para serem lidos pelas crianças. A sala de aula também deve contar com *outros materiais de leitura* tais como livros, jogos e materiais audiovisuais.

O PAPEL DA LEITURA ORAL

Nas séries intermediárias a leitura oral constitui um meio do professor avaliar a fala e as habilidades de reconhecimento de palavras, o domínio da análise fônica e estrutural. Contudo, o uso excessivo da leitura oral sem que cumpra uma função comunicativa, pode tornar-se tedioso e constrangedor.

Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura (disléticos) podem dominar as habilidades correspondentes à leitura inicial a partir de métodos de reparação que partem do domínio da linguagem oral para efetuar uma ponte instrucional com o manejo do texto impresso.

Nesse sentido, há algumas **técnicas que podem auxiliá-los**. *O método de impressão neurológica*, por exemplo, é um procedimento de leitura compartilhada em que o educador lê a história e vai mostrando as palavras com o dedo (várias vezes até que se adquira fluência) até que o aluno possa ler o parágrafo. Além desse procedimento é possível utilizar leituras gravadas que são ouvidas pelos alunos com uso de fones. Na *leitura imitativa ou leitura-eco* tanto o professor como o aluno deverá mostrar as palavras com o dedo à medida que lê. Também consiste na gravação de uma sequência interessante para que a criança escute, leia e releia até que seja capaz de fazê-lo fluentemente. Já a *leitura orientada ou com apoio* é um método desenvolvido em três etapas. Primeiramente, o pai ou educador lê em voz alta e a criança repete, depois o educador lê omitindo palavras que a criança pode suprir e, por fim, a criança lê por si mesma a maior parte do texto. No método denominado de *leituras repetidas* a criança seleciona uma leitura de seu interesse, o professor marca palavras que deverão ser lidas, relidas e apresentadas a ele, que irá registrar o número de erros e de palavras lidas em um minuto. O processo é repetido com objetivo de diminuir os erros e aumentar a fluência e reconhecimento das palavras. Por fim, a técnica denominada de *estratégias de Jay S. Blanchard* consiste, primeiro, que o aluno aprenda a identificar e a pronunciar todas as palavras de um parágrafo, para depois responder perguntas de compreensão sobre elas.

Também na etapa intermediária se atribui importância ao **papel da leitura silenciosa**. Os autores descrevem o **Programa de Leitura Silenciosa Contínua – LSC** cujo objetivo é promover o desenvolvimento do prazer de ler e melhorar as atitudes e interesses de leitura, estimulando professor e alunos a escolherem textos de seus interesses e lerem silenciosamente, sem nenhuma exigência de tarefa de leitura, salvo o compartilhamento realizado de forma espontânea. Cinco aspectos justificam a implantação do programa: A *leitura silenciosa* permite aos alunos construir significados com mais rapidez, assimilar maior quantidade de linguagem escrita, ler no seu próprio ritmo e de acordo com a familiaridade com o material e melhorar um processo linguístico que também é utilizado por outras disciplinas; A leitura silenciosa de conteúdos completos *deve ser praticada* regularmente para aumentar o seu domínio de forma progressiva; *Os estudantes necessitam imitar modelos positivos*, ou seja, observar as pessoas com quem têm um bom relacionamento afetivo lendo; *As leituras devem ser auto-selecionadas* pelos alunos de acordo interesses pessoais e nível de leitura; *Os alunos devem dispor de um tempo para ler sem interrupções* materiais completos porque a leitura compreensiva necessita de um tempo contínuo.

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA NAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS

A **leitura oral e silenciosa** proporciona indícios para o educador **avaliar** as habilidades e dificuldades que os alunos possuem através da elaboração de alguns instrumentos. Um deles é o **inventário de leitura informal** por meio do qual o professor observa a leitura oral ou silenciosa e registra em uma ficha os erros e comportamentos do leitor, fazendo-lhe perguntas sobre o que foi lido. Esses dados devem ser compilados para que possam ser analisados no intuito de promover o desenvolvimento da leitura da criança. A leitura também pode ser avaliada mediante a **três níveis de leitura** (BETTS, 1946): *Nível independente*, em que a criança lê o material sozinha, com fluência e tem capacidade de lembrar as partes mais importantes e específicas do texto; *Nível instrucional*, em que ela lê guiada ou por apoio e a lembrança do texto é incompleta; *Nível de frustração*, em que o aprendiz não consegue ler o material, as dúvidas, repetições e leitura palavra por palavra são comuns, de modo que há um “bloqueio”

se não for ajudada. Os enganos (*miscues*) que as crianças cometem ao ler também podem ser avaliadas pela **análise das discrepâncias**, que classifica-os em *discrepâncias boas* e *discrepâncias não tão boas*. No primeiro caso, o leitor pode integrar significados sem lembrar-se das palavras exatas do autor ou substituir palavras que significam a mesma coisa. No segundo caso, o leitor faz substituições que não são adequadas ao contexto. Esse método possui críticas, pois classificar e categorizar discrepâncias é trabalhoso e a confiabilidade pode ser questionável. Mesmo assim, proporciona contribuições aos professores que podem perceber que há diferentes tipos de enganos e preparar lições para saná-los. Por fim, a **avaliação da leitura silenciosa** também pode ser realizada por meio da observação e registro em uma ficha dos padrões comportamentais do leitor.

Capítulo 04 - Compreensão da leitura

INTRODUÇÃO

A compreensão da leitura é decorrente de um processo de interação entre leitor, texto e contexto. Dependendo do conhecimento prévio e habilidades de leitura de cada leitor, diferentes sentidos poderão surgir de um mesmo texto.

FATORES DA COMPREENSÃO LEITORA

Na compreensão da leitura há fatores derivados do emissor, do texto e do receptor. O emissor (autor ou escritor) produz uma mensagem (texto) a qual, normalmente, leva em consideração o seu público-alvo para que seja adequadamente interpretada. Contudo, após serem escritos, os textos podem ser lidos ou reproduzidos num tempo e lugar muito diferentes daquele em que foi escrito. Essa diferença entre as circunstâncias de escrita e da leitura pode implicar em compreensões que podem coincidir ou diferir com o expressado pelo emissor, pois o leitor deverá aplicar os seus próprios esquemas cognitivos para entender o texto.

Os fatores da compreensão da leitura derivados do emissor são:

O conhecimento dos códigos manejados pelo autor - Para entender um texto o leitor deve partilhar o mesmo código linguístico do autor, e suas peculiaridades como diferenças léxicas decorrentes do tempo ou expressões religiosas, históricas ou regionais.

O conhecimento dos esquemas cognitivos do autor - Na teoria do conhecimento os conceitos são conhecidos dentro de esquemas cognitivos que estão inter-relacionados com outros conceitos. Os autores se expressam a partir desses esquemas, ao passo que o leitor irá compreender (ou não) na medida em que conhece os mesmos esquemas.

O conhecimento do patrimônio cultural do autor - Refere-se ao conhecimento que o autor detém sobre aspectos culturais relacionados às diversas áreas do conhecimento.

O conhecimento das circunstâncias da escrita - Pode ser importante para a compreensão saber sobre o lugar e tempo em que o texto foi escrito bem como aspectos relacionados ao emissor, como idade e papel social.

Os fatores da compreensão da leitura derivados do texto são:

A legibilidade física - Diz respeito aos diferentes suportes nos quais os textos são veiculados através de diferentes fontes, tamanhos, cores, variedade tipográfica, dentre outros.

A legibilidade linguística - Relacionada à Linguística oracional, considera como elementos mais importantes para a compreensão : *o léxico*, que além de poder ser adquirido durante a leitura também pode facilitar ou dificultar o seu processamento; *a estrutura morfossintática das orações*, que diz respeito à familiarização do leitor com estruturas sintáticas simples e complexas através da leitura e os *elementos dêiticos e reprodutores intraoracionais*, responsáveis por aludir elementos já mencionados ou indicá-los dentro da oração.

A compreensão de textos e linguística textual - Considera as características do texto como um todo, através da análise das relações entre suas partes, destacando nessas relações *os nexos interoracionais*, responsáveis por estabelecer relações dentro de uma oração e entre orações e *os elementos dêiticos, reprodutores e anafóricos*, que têm a função de indicar ou reproduzir elementos já surgidos no texto.

Os elementos da estrutura textual - Elementos pré-estruturais - extratos, que são as partes que formam o texto (letras, palavras, frases, parágrafos); *elementos estruturais - intratexto*, responsáveis pelo significado global do texto através das relações de elementos de maior extensão como parágrafos, capítulos, estrofes; *elementos supra-estruturais - a intertextualidade*, que se referem a um conjunto de traços de um texto que remetem a outros textos e *elementos supra-estruturais - o supratexto*, que são as circunstâncias de tempo e lugar em que um texto é produzido e recebido.

Os conteúdos dos textos - A compreensão leitora é facilitada quando os códigos que o leitor possui fazem relação com o tema do texto. Contudo, *a complexidade e a variedade dos conteúdos dos textos*, que podem conter as mais diversas categorias do pensamento, podem dificultar a compreensão. Uma tentativa de contemplar a totalidade dos aspectos dos conteúdos textuais é através de *taxonomias textuais* que buscam categorizar os diferentes tipos de texto como por exemplo, os narrativos. Uma outra forma de estabelecer categorias de análise para um determinado texto é identificar os diferentes *códigos* relacionados ao seu conteúdo, como a mensagem moral ou ideológica ou a simbologia dos personagens.

Por fim, os **fatores da compreensão da leitura provenientes do leitor** são:

Os códigos do leitor - O principal código presente no texto é o linguístico e o conhecimento que o leitor tem de sua estrutura e vocabulário, por exemplo, determinará a sua compreensão. A partir do código linguístico constitui-se outros códigos como o onomástico, filosóficos, econômicos, sociais, políticos... que vão sendo enriquecidos pelo processo de leitura e outras situações comunicativas.

Os esquemas cognitivos do leitor - Entram em contato com as informações do texto com o intuito de confirmá-los ou, se necessário, refutá-los e refazê-los.

O patrimônio cultural do leitor - Os conhecimentos prévios que possui sobre determinados temas também implicará no grau de compreensão de determinados textos.

Os interesses e os valores do leitor - A compreensão se tornará difícil quando a leitura de determinado material estiver fora dos interesses do leitor.

As circunstâncias da leitura - A diferença de tempo e lugar de uma leitura em relação ao seu momento de produção pode implicar em diferenças de compreensão.

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

Durante o processo de compreensão o leitor aciona seus esquemas cognitivos que lhe permite formar hipóteses e fazer previsões e, a partir das informações do texto, confirmá-las ou modificá-las. Contudo, nenhum leitor possui a mesma base compreensiva, o que torna impossível a avaliação objetiva da compreensão. Contudo, a avaliação é importante para que se possa identificar os níveis de habilidade de leitura, e a partir daí, selecionar materiais adequados ao desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, há alguns **procedimentos de avaliação da compreensão leitora** que podem ser usados.

Os Testes relacionados a critérios verificam se os leitores atingiram ou não determinados objetivos de ensino, isto é, se possuem ou não habilidades de leitura específica de acordo com um padrão estabelecido.

O Procedimento close é uma técnica usada para avaliar a legibilidade dos textos e a capacidade de fazer inferências. Consiste em apagar uma palavra de um texto, a cada 05 ou 10

palavras, para que os alunos a completem com base em indícios semânticos e sintáticos dados pelo contexto.

As *Avaliações taxionômicas* avaliam a compreensão leitora mediante a uma lista de habilidades. Um exemplo é a taxonomia de Barret (1968) que contempla habilidades leitoras relacionadas à compreensão literal, à reorganização, à compreensão inferencial, à leitura crítica e à avaliação.

Os *Testes padronizados ou relativos a normas* comparam o rendimento de uma série em relação ao rendimento nacional ou o rendimento de um aluno em relação a outro. Allende e Condemarím (1987) criaram a prova de compreensão leitora de complexidade linguística progressiva que fornece indicações tanto quantitativas quanto qualitativas. Está organizada em oito níveis de leitura com grau de dificuldade crescente que vai desde o reconhecimento de palavras até a leitura de textos mais complexos.

DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DA LEITURA

Alguns leitores conseguem, através das experiências de leitura e contato com materiais adequados, desenvolver habilidades de forma natural. Contudo, a maioria das crianças precisa de um ensino específico de certas habilidades, que pode ser conseguido através de um programa que estimule a compreensão leitora nas crianças. Algumas sugestões são: Refletir sobre **o papel das perguntas na compreensão ativa** - Formular perguntas, a partir das ilustrações por exemplo, que estimulem e auxiliem os alunos a levantar hipóteses sobre o texto para posteriormente, checá-las através de uma interação dinâmica com a página escrita; **Tomada de consciência das estratégias naturais** – É preciso ensinar as crianças a usar estratégias de compreensão baseando-se nas pistas contextuais, para descobrir o significado de uma palavra nova, na análise do significado global dentro do texto de uma expressão desconhecida, na observação das palavras que apontam a conceitos ou remetem a enunciados anteriores ou posteriores e na redução de estruturas gramaticais complexas em elementos simples.

Os materiais de leitura também podem ser adaptados/**manipulados** pelo professor de acordo com o grau de complexidade e objetivos que se deseja atingir. Um tipo de manipulação é a *técnica da linha controlada* que consiste em elaborar material mais legível para os leitores iniciantes. Além disso, quando o texto apresentar conceitos muito abstratos há a necessidade de simplificar a estrutura oracional, tornando-o mais concreto, mas conservando as ideias originais.

As técnicas de manipulação devem levar o aluno a um progresso no domínio da textualidade através de três etapas: **Etapa prévia ao texto escrito** - A partir dos textos orais concretos, que as crianças ou adultos que não sabem ler dominam, deve-se proporcionar a familiarização com textos autônomos, não vinculados a situações concretas da vida diária como relatos literários; **Etapa intermediária: domínio progressivo da textualidade escrita** - Quando os estudantes começam a decodificar entram em contato com textos escritos que para serem adequados devem considerar aspectos como: brevidade, concreção, familiaridade, anaforização mínima, apoio gráfico e clareza e compreensibilidade; **Etapa final: domínio da textualidade** - A partir das etapas anteriores o leitor é capaz de ler uma diversidade de tipos de textos com diferentes graus de complexidade.

Capítulo 05 – Leitura Informativa e de entretenimento

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura deve proporcionar aos alunos habilidades para utilizá-la como meio de estudo, a medida que avançam de série e, fora da escola, como meio de informação, trabalho e entretenimento.

LEITURA INFORMATIVA: LER PARA APRENDER

A leitura como habilidade de estudo pode ser desenvolvida através do ensino explícito ou direto, como a “a aprendizagem por indagação” que permite que os alunos busquem, comparem e registrem informações de fontes diferentes. Contudo, isso implica entrar em contato com textos de diferentes áreas, normalmente expositivos, que apresentam maior dificuldade e requerem estratégias diferentes das usadas em textos narrativos. Assim, a leitura desses textos precisa ser apoiada em orientações prévias e em perguntas com propósitos bem definidos.

Habilidades básicas da leitura de estudo

São quatro as principais habilidades da leitura de estudo. A *revisão preliminar* consiste em olhar o material de leitura de forma superficial observando seu conteúdo e a organização dos tópicos com objetivo perceber se as informações servem aos propósitos do leitor. A *leitura seletiva espontânea (skimming)* implica em perceber informações relevantes ligadas ao conteúdo principal. A *leitura seletiva indagatória (scanning)* é utilizada quando se busca uma informação específica dentro de um texto. A *Organização e registro da informação* refere-se às habilidades de sintetizar e esquematizar. *Sintetizar* diz respeito à capacidade de ler um texto, determinar as ideias principais e expressá-las com as próprias palavras. *Esquematizar* consiste em apresentar a forma como um texto está estruturado através de *gráficos* que demonstrem as relações entre as ideias, os detalhes que as sustentam e outros itens de informações. Os gráficos podem demonstrar relações de *causa/efeito* ou *estruturas de contraste*.

A leitura nas diversas áreas de estudo

Uma das habilidades requeridas na leitura das diversas áreas de estudo é a **localização de informações** e conhecimento das fontes de pesquisa através de algumas atividades. Uma delas é a habilidade de *usar o dicionário* para encontrar determinada palavra, verificar sua pronúncia ou selecionar o significado adequado a determinado contexto. Outra é o uso de *índices e tabelas de conteúdo* para encontrar determinado tema. Saber manejar os *livros de referência* como a enciclopédia, atlas, almanaques, dentre outros, também possibilita encontrar informações que não se encontram em um único livro. A habilidade de localizar informações também pode ser desenvolvida através da *utilização de bibliotecas*, principalmente de sala de aula, com acervo selecionado de acordo com critérios de legibilidade que permita o contato periódico dos alunos com os livros. Por fim, não se deve esquecer da *utilização da tecnologia digital* já que com a crescente presença das redes de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) dentro da escola o conceito de letramento deve ser ampliado. Contudo, os textos eletrônicos apresentam diferenças em relação ao impresso como a presença hiperlinks e inúmeros recursos multimídia. Nesse sentido, para utilizar produtivamente essa tecnologia deve-se situar três categorias: *comunicação*, que diz respeito à exploração do uso da linguagem utilizada nos correios eletrônicos e *chats*; *desenvolvimento da criatividade* já que a internet possibilita o acesso a diferentes gêneros literários, integrada a outras formas de arte; *Obtenção de informação*, pois a internet facilita o acesso a infinitas fontes de consulta. Com a tecnologia digital, e apoio do professor, o aluno pode desenvolver a *aprendizagem por meio da indagação* que consiste em fazer perguntas e buscar respostas sobre um determinado aspecto de ensino

através da pesquisa, avaliação, registro e divulgação dos dados obtidos. Para tanto, é importante que o professor desenvolva um senso crítico nos alunos na seleção das informações já que nem tudo o que é retirado da internet é válido e confiável.

A leitura nas diversas disciplinas

A leitura das fontes de diferentes disciplinas requerem também habilidades de leitura diferentes. As **Ciências sociais** exigem a habilidade de ler sinais gráficos alfabéticos e outras representações simbólicas gerais como na leitura de mapas e o conhecimento de globos terrestres. Na **História** as fontes históricas normalmente utilizam orações complexas, palavras que representam conteúdos de alto nível de abstração, parágrafos que mesclam fatos e opiniões. Já a **Matemática** exige a habilidade de entender noções relacionadas à quantidade e familiarização com vocabulário técnico e abreviaturas. De acordo com C.B. Smith (1972), as generalizações, as classificações, os gráficos, as fórmulas, dentre outros aspectos que dificultam a compreensão do material de leitura das **Ciências naturais**. Contudo, esses obstáculos podem ser enfrentados a partir do conhecimento de uma lista de indícios: *indícios dados pelo vocabulário* como o conhecimento de terminologias específicas, raízes gregas, palavras de raízes e prefixos e sufixos; *indícios tipográficos* como índices e tabelas de conteúdos; *indícios para descobrir a informação* com objetivo de obter uma informação geral sobre determinado conteúdo; *indícios de organização dos conteúdos*, balisados por enfoques dedutivos ou indutivos e *considerações especiais* como o conhecimento de diferentes símbolos químicos, abreviaturas e fórmulas.

LEITURA DE ENTRETENIMENTO

A leitura de entretenimento é voluntária e está relacionada com o ritmo, interesse e propósitos do leitor.

Interesses e propósitos para ler

Pesquisas demonstram que há diferenças de interesses e propósitos na leitura à medida que o leitor avança de nível escolar (séries iniciais, intermediárias e ensino médio) e também diferenças entre gostos pessoais dos meninos e das meninas. Além desses indicadores, os professores podem desenvolver atividades em que os alunos falem sobre os assuntos que gostam (ou não) através de brincadeiras, questionários e entrevistas. Também é necessário estimular a leitura de gêneros importantes na vida social e escolar com base nas categorias apresentadas nas tipologias de textos. Outro fator apontado pelas pesquisas sobre o sucesso na promoção da leitura entre crianças e adolescentes está relacionado à **participação da família** e da comunidade. Nesse sentido, o educador deve orientar os pais interessados em desenvolver atividades que estimulem a leitura de seus filhos.

O PAPEL DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

O desenvolvimento completo da leitura inclui uma aproximação com as obras literárias.

Justificativa do ensino da literatura

A primeira justificativa é o fato de *a literatura constituir o principal meio de expansão da linguagem* já que os textos apresentam variadas expressões que não são conhecidas pelo leitor, mas que podem ser inferidas pelo contexto. A literatura *mobiliza ativamente a*

imaginação dos estudantes e, portanto, a sua criatividade. Isso se dá em função de leitor criar, a partir de suas experiências e interações, representações dos diversos personagens e contextos que aparecem nas histórias, podendo expressar essas representações através da arte visual, da dramatização ou da música. A literatura também *aperfeiçoa as emoções e a afetividade*, pois o leitor pode se identificar com as situações nas histórias e estabelecer uma relação de simpatia ou empatia com os personagens. Outra justificativa é que *a literatura amplia e enriquece a informação*, pois muitos textos abordam com profundidade e emoção realidades históricas e sociais específicas. A literatura *constitui uma experiência estética* na medida em que os textos aguçam a percepção através dos sentidos, sentimentos e intuições. Por fim, a literatura *desempenha um papel crítico em nossas vidas*, pois, à medida que o leitor vivencia as histórias que abordam diversas relações entre os seres humanos também as relaciona com sua realidade, podendo modificar seu pensamento e consciência diante de situações cotidianas.

Literatura e ensino da leitura

O ensino da leitura também comporta o acesso às obras literárias que abordam todo o tipo de realidades utilizando um código “poético” diferente da racionalidade dos textos expositivos e científicos. Nesse sentido, a literatura é um modo de compreender o mundo, por meio da interação entre leitores, do contato com livros e da mediação do professor.

Como enfrentar a literatura nas séries superiores

Os leitores mais experientes realizam dois tipos de contribuições ao texto literário. A primeira, é dar uma unidade e sentido, compreendendo a sua estrutura superficial ou básica, mas sem um entendimento mais profundo. A segunda, é uma compreensão da estrutura mais profunda, dos aspectos literários do texto, que podem ser obtidos a partir dos códigos e do patrimônio cultural que o leitor possui.

Aproximação às obras literárias

Nas últimas séries do ensino escolar as obras literárias podem ser agrupadas de acordo com: *A história da literatura* – Contempla o estudo dos fatos históricos, bem como vida e obra do autor, escolas e tendências, através da ordenação desse conhecimento. *Agrupamento por gêneros* – O ensino é organizado em torno dos gêneros literários de acordo com cada série. *Agrupamentos temáticos* – As obras são agrupadas por unidades temáticas de acordo com as características psicológicas dos alunos. *Agrupamento por tipos de discurso* – O ensino da literatura se integra aos diferentes tipos de discurso (dialógico, expositivo, argumentativo, público) identificando-os no interior das obras.

Os possíveis métodos de análise das obras literárias são: *Análise histórico-temática* – Nesse enfoque, a literatura expressa as grandes verdades da vida humana, permitindo tratar de uma grande variedade de temas que são analisados a partir das informações históricas do texto e do senso comum do leitor. *Aproximação histórico-social* – A relevância das obras literárias incide no fato de não serem isentas de compromisso político, revelando contradições e conflitos da ordem social. *A estilística* – As obras são analisadas de acordo com o léxico, aspectos sintáticos e elementos rítmicos. *O estruturalismo literário francês* – Considera a literatura um objeto específico do conhecimento que precisa ser analisada de acordo com conceitos que possam identificar, classificar e descrever as estruturas literárias. *O pós-estruturalismo* – Esse enfoque considera a literatura como lugar onde se geram múltiplos sentidos, no qual os leitores têm liberdade de gerá-los, sem se importar com a intenção do autor. *A teoria da recepção* – O

leitor intervêm ativamente no sentido do texto, modifica e o completa a partir de elementos de juízo que vai recebendo.

O contato com as obras literárias

Através da leitura deve-se inicialmente, estabelecer o contato com as obras literárias, seguidas de análises que aprofundem a compreensão. Uma das maneiras de se relacionar com as obras é por meio da *leitura pessoal*, que pode ser *voluntária*, de acordo com o interesse e ritmo do aluno, *obrigatória* ou imposta dentro de uma série ou programa de ensino e, *opcional*, situação em que o aluno pode escolher entre um conjunto de obras propostas pelo professor. Outras maneiras de promover o contato são através das *leituras em voz alta* e da *recitação*. Na primeira, os alunos podem ouvir a leitura em voz alta de textos feita pelo docente ou pelos próprios estudantes diante da turma. A segunda proporciona a familiaridade com novas expressões e construções, prática da oralidade e expressão das emoções. Por fim, a atividade teatral além de proporcionar o contato também permite uma vivência mais adequada da natureza da obra. Algumas sugestões são a *leitura dramatizada* em que os alunos leem para a turma uma determinada obra, a *dramatização criadora* que consiste em transformar uma situação da vida real em dramatização, a adaptação de uma obra narrativa em peça teatral chamada de *dramatização de narrações*, as *gravações* que têm por objetivo acrescentar efeitos de som e música às dramatizações, a *montagem formal* que consiste na criação de cenário e figurino para uma determinada peça e as *obras dramáticas originais* em que os alunos podem criar suas próprias dramatizações.

A análise de textos particularmente difíceis

Alguns textos literários considerados difíceis podem se tornar acessíveis se o professor orientar um trabalho de análise e interpretação. Nesse sentido, uma sequência possível de atividade deve, inicialmente, *determinar o texto* observando quantas edições possui, se possui alguma edição crítica, se é uma tradução ou adaptação. Para as obras que possuem muitas inversões sintáticas pode-se *ordenar o texto* para uma ordem gramatical mais compreensível. Também deve-se *traduzir ou glosar* (interpretar) trechos em que há alusões ou subentendidos. Na sequência, o texto deve ser *analisado de forma pormenorizada* através da análise das orações, do vocabulário, dos recursos estilísticos da vinculação entre suas partes. Posteriormente, deve ser *analisado de forma global*, com base nas relações contextuais, intertextuais, supratextuais e momento da escrita. Por fim, a partir da aplicação desses aspectos é possível proceder a uma *interpretação* em sua totalidade.

APÊNDICE C – Gabaritos para notação do desempenho dos participantes

Part.01

CAPÍTULO 01 - DA PREPARAÇÃO PARA A LEITURA À LEITURA EMERGENTE

INTRODUÇÃO

- 1 - Inclui o conceito de **preparação para a leitura**?
 (NR) Idade fixa.
 (R) Base na maturidade neuronal.
- 2 - Inclui o conceito de **leitura emergente**?
 (NR) Não existe uma idade fixa para a aprendizagem da leitura.
 (R) Contato precoce com a leitura antes mesmo da educação formal.

FATORES ENVOLVIDOS NO APRENDER A LER

Fatores físicos e fisiológicos

- 3 – (R) Inclui a ideia de que os fatores **físicos e fisiológicos** (Idade cronológica, Gênero, Aspectos sensoriais) são controversos quanto a predizerem êxito na aprendizagem da leitura?
- 4 - Apresenta um conceito de **idade cronológica** e o porquê de ser considerado um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?
 (R) A idade de 6 ou 6 anos e meio é a ideal para iniciar a aprendizagem da leitura.
 (R) Há pesquisas que contradizem a ideia de idade cronológica.
- 5 - Explica porque o **gênero** é considerado um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?
 (NR) Não há diferenças na competência linguística entre os gêneros.
 (R) As diferenças de leitura entre os gêneros pode estar relacionada a fatores biológicos e culturais.
- 6 - Relaciona os **aspectos sensoriais** à visão e explica o porquê desta ser considerada um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?
 (NR) Os testes preparatórios verificam a leitura no quadro ou ao fundo da sala e não a curta distância, a qual comumente se lê um livro.
- 7 - Relaciona os **aspectos sensoriais** à audição e explica o porquê desta ser considerada um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?
 (R) A discriminação auditiva em contexto oral não é uma garantia de que a criança também terá êxito em diferenciar as letras em palavras impressas ou reconhecer os sons nessas palavras.
 (NR) O mais importante é a habilidade de identificar sons separados nas palavras impressas ou perceber os diferentes segmentos fonéticos em uma palavra.
 (NR) A consciência fonológica é o melhor predictor de êxito na aprendizagem da leitura, pois é uma habilidade metalinguística que permite manipular os sons das palavras.

Fatores sociais, emocionais e culturais

- 8 - Explica a relação entre **maturidade emocional e social** e o êxito na aprendizagem da leitura?
 (R) A confiança torna mais independente e preparado para lidar com fracassos.
 (NR) Autocontrole em situações conflituosas.
 (R) Interação com um grupo proporciona habilidades requeridas nas relações sociais.

- 9 - Explica a relação entre os fatores **socioeconômicos e culturais** e o êxito na aprendizagem da leitura?
 (NR) Acesso a material escrito antes da alfabetização.
 (R) Papel da família no envolvimento com atividades que proporcione o contato com material escrito.

Fatores perceptivos

- 10 - Apresenta um conceito de **percepção**?
 (R) Estímulos captados pelos órgãos sensoriais e confrontados com os traços de memória.
- 11 - Explica a relação entre a **percepção visual** e a aprendizagem da leitura?
 (R) Testes realizados nos anos de 1960 avaliavam a capacidade de perceber a forma, a posição e a cor de objetos.
 (R) Pesquisadores demonstraram que não havia relação entre os testes de percepção visual e a aprendizagem da leitura.
- 12 - Explica a relação entre **discriminação visual** e a aprendizagem da leitura?
 (NR) A discriminação visual entre letras e palavras é um melhor preditor no êxito da aprendizagem da leitura do que os testes com figuras geométricas.
- 13 - Explica a relação entre **habilidade visuomotora** e a aprendizagem da leitura?
 (NR) A avaliação da preparação para a leitura se baseou na capacidade de reproduzir formas visuais e a coordenação motora fina.
 (R) Pesquisadores mostraram que não há relação entre a habilidade visuomotora e a capacidade de aprender a ler.

Fatores cognitivos

- 14 - Apresenta um conceito de **inteligência geral** e sua relação com a aprendizagem da leitura?
 (NR) O conceito tradicional de inteligência está ligado aos testes de QI e determinou a idade de 06 anos como ideal para aprendizagem da leitura.
 (NR) O conceito tradicional de inteligência foi contestado pela teoria do grau de maturação e das inteligências múltiplas.
- 15 - Relaciona as **habilidades mentais específicas** à atenção e memória e suas relações com a aprendizagem da leitura?
 (R) A atenção (estado de alerta) permite a monitoração e controle.
 (R) A memória permite o armazenamento e recuperação de informações.

Fatores linguísticos

- 16 - Apresenta um conceito de **fatores linguísticos** e a relação com a aprendizagem da leitura?
 (R) Habilidades de comunicação que as crianças já possuem antes de iniciarem o estudo formal e que serão importantes para aspectos implicados na aprendizagem da leitura.
- 17 - Relaciona a **consciência fonológica** como um dos fatores linguísticos e a sua importância para a aprendizagem da leitura?
 (RP) A consciência fonológica permite à criança perceber que há sons que podem ser separados e combinados e que as palavras são compostas de fonemas que correspondem às letras do alfabeto.

ESTIMULAÇÃO DA LEITURA EMERGENTE

- 18 - Explica a importância de **envolver as crianças, desde cedo, num ambiente letrado**?
 (R) A maioria dos bons leitores provém de lares com acesso a farto material escrito.

- 19 - Explica a importância de **contar e ler alternadamente histórias para as crianças**?
 (R) Contar histórias estabelece uma comunicação visual, através de gestos e expressões, e que pode servir de modelo expressão oral para as crianças.
 (R) Ler histórias permite a familiarização com vocabulário novo, manejo dos livros, estruturas oracionais mais complexas e características dos textos.
- 20 - Explica o que é a prática de **leituras compartilhadas** e qual a sua importância?
 (NR) Os estudantes escutam a leitura do professor(a) ou de outro aluno sobre textos que enfoquem situações sociais de interesse dos alunos.
 (R) A prática regular favorece o desenvolvimento do prazer pela leitura e o nível de atenção.
- 21 - Explica a importância de **brincar de ler**?
 (RP) Mesmo não sabendo ler as crianças contam histórias que conhecem o que permite uma entrada na leitura e a familiarização com suas características.
- 22 - Explica a importância de **estimular as crianças a interrogar os textos**?
 (RP) A partir das características composicionais dos textos as crianças podem acionar o conhecimento prévio com objetivo de formularem hipóteses e fazerem previsões.
- 23 - Explica a importância de **utilizar manuais de livros ou de softwares educativos**?
 (RP) Complementam o trabalho pedagógico do professor e podem ensinar as crianças certos conceitos em relação à leitura e aperfeiçoar a discriminação visual de letras e palavras.
- 24 - Explica qual é o objetivo de **desenvolver a consciência fonológica**?
 (RP) Várias atividades lúdicas podem ser desenvolvidas na Educação Infantil com o objetivo proporcionar às crianças a capacidade de perceber que os sons podem ser segmentados e categorizados.
- 25 - Explica de que forma a **família pode participar** da aprendizagem da leitura?
 (R) Os pais podem realizar inúmeras atividades que motivem os filhos a ler.

AValiação DA LEITURA EMERGENTE

- 26 - Inclui a ideia de que **entre 1960 a 1980 a avaliação da leitura emergente esteve relacionada a aspectos da noção de preparação**?
 (NR) Os aspectos avaliados eram a capacidade de discriminação visual e auditiva, o conhecimento de significado das palavras, a habilidade de escutar, o conhecimento do nome das letras, as habilidades visuomotoras e a memória visual.
- 27 - Inclui as características da **prova de funções básicas**?
 (NR) Avalia as habilidades visuomotoras, a discriminação auditiva, o uso de algumas classe gramaticais, categorias conceituais e capacidade de abstração.
- 28 - Inclui as características do **Metropolitam Readiness Test**?
 (NR) Avalia o significado das palavras, a compreensão de frases, a informação, fazer pares, operações numéricas e cópia de figuras geométricas, letras e palavras.
- 29 - Inclui as características das **observações diretas**?
 (NR) Coletam informações em fichas sobre os processos de aprendizagem a partir de várias observações da oralidade com apoio de indicadores de desempenho.
- 30 - Inclui as características dos **registro de dados interessantes**?
 (NR) Anotações de episódios de aprendizagem com comentários do educador.
- 31 - Inclui as características dos **roteiros e fichas de observações**?
 (NR) Avaliam, através de indicadores, o interesse da criança pela escrita.

32 - Inclui as características dos **registros de conceitos sobre a linguagem escrita**?

(NR) Avaliam o grau de familiaridade da criança com o material impresso através de perguntas.

33 - Inclui as características do **roteiro para avaliar a familiarização das crianças com diversos textos**?

(NR) Avalia o conhecimento das crianças sobre as funções e estruturas dos diferentes textos através de perguntas.

Part.02

CAPÍTULO 01 - DA PREPARAÇÃO PARA A LEITURA À LEITURA EMERGENTE

INTRODUÇÃO

1 - Inclui o conceito de **preparação para a leitura**?

(NR) Idade fixa.

(NR) Base na maturidade neuronal.

2 - Inclui o conceito de **leitura emergente**?

(NR) Não existe uma idade fixa para a aprendizagem da leitura.

(NR) Contato precoce com a leitura antes mesmo da educação formal.

FATORES ENVOLVIDOS NO APRENDER A LER

Fatores físicos e fisiológicos

3 – (R) Inclui a ideia de que os fatores **físicos e fisiológicos** (Idade cronológica, Gênero, Aspectos sensoriais) são controversos quanto a predizerem êxito na aprendizagem da leitura?

4 - Apresenta um conceito de **idade cronológica** e o porquê de ser considerado um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?

(NR) A idade de 6 ou 6 anos e meio é a ideal para iniciar a aprendizagem da leitura.

(R) Há pesquisas que contradizem a ideia de idade cronológica.

5 - Explica porque o **gênero** é considerado um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?

(NR) Não há diferenças na competência linguística entre os gêneros.

(NR) As diferenças de leitura entre os gêneros pode estar relacionada a fatores biológicos e culturais.

6 - Relaciona os **aspectos sensoriais** à visão e explica o porquê desta ser considerada um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?

(NR) Os testes preparatórios verificam a leitura no quadro ou ao fundo da sala e não a curta distância, a qual comumente se lê um livro.

7 - Relaciona os **aspectos sensoriais** à audição e explica o porquê desta ser considerada um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?

(NR) A discriminação auditiva em contexto oral não é uma garantia de que a criança também terá êxito em diferenciar as letras em palavras impressas ou reconhecer os sons nessas palavras.

(NR) O mais importante é a habilidade de identificar sons separados nas palavras impressas ou perceber os diferentes segmentos fonéticos em uma palavra.

(NR) A consciência fonológica é o melhor predictor de êxito na aprendizagem da leitura, pois é uma habilidade metalinguística que permite manipular os sons das palavras.

Fatores sociais, emocionais e culturais

- 8 - Explica a relação entre **maturidade emocional e social** e o êxito na aprendizagem da leitura?
 (NR) A confiança torna mais independente e preparado para lidar com fracassos.
 (RP) Autocontrole em situações conflituosas.
 (R) Interação com um grupo proporciona habilidades requeridas nas relações sociais.
- 9 - Explica a relação entre os fatores **socioeconômicos e culturais** e o êxito na aprendizagem da leitura?
 (NR) Acesso a material escrito antes da alfabetização.
 (NR) Papel da família no envolvimento com atividades que proporcione o contato com material escrito.

Fatores perceptivos

- 10 - Apresenta um conceito de **percepção**?
 (NR) Estímulos captados pelos órgãos sensoriais e confrontados com os traços de memória.
- 11 - Explica a relação entre a **percepção visual** e a aprendizagem da leitura?
 (NR) Testes realizados nos anos de 1960 avaliavam a capacidade de perceber a forma, a posição e a cor de objetos.
 (R) Pesquisadores demonstraram que não havia relação entre os testes de percepção visual e a aprendizagem da leitura.
- 12 - Explica a relação entre **discriminação visual** e a aprendizagem da leitura?
 (NR) A discriminação visual entre letras e palavras é um melhor preditor no êxito da aprendizagem da leitura do que os testes com figuras geométricas.
- 13 - Explica a relação entre **habilidade visuomotora** e a aprendizagem da leitura?
 (NR) A avaliação da preparação para a leitura se baseou na capacidade de reproduzir formas visuais e a coordenação motora fina.
 (R) Pesquisadores mostraram que não há relação entre a habilidade visuomotora e a capacidade de aprender a ler.

Fatores cognitivos

- 14 - Apresenta um conceito de **inteligência geral** e sua relação com a aprendizagem da leitura?
 (RP) O conceito tradicional de inteligência está ligado aos testes de QI e determinou a idade de 06 anos como ideal para aprendizagem da leitura.
 (RP) O conceito tradicional de inteligência foi contestado pela teoria do grau de maturação e das inteligências múltiplas.
- 15 - Relaciona as **habilidades mentais específicas** à atenção e memória e suas relações com a aprendizagem da leitura?
 (NR) A atenção (estado de alerta) permite a monitoração e controle.
 (NR) A memória permite o armazenamento e recuperação de informações.

Fatores linguísticos

- 16 - Apresenta um conceito de **fatores linguísticos** e a relação com a aprendizagem da leitura?
 (R) Habilidades de comunicação que as crianças já possuem antes de iniciarem o estudo formal e que serão importantes para aspectos implicados na aprendizagem da leitura.
- 17 - Relaciona a **consciência fonológica** como um dos fatores linguísticos e a sua importância para a aprendizagem da leitura?
 (RP) A consciência fonológica permite à criança perceber que há sons que podem ser separados e combinados e que as palavras são compostas de fonemas que correspondem às letras do alfabeto.

ESTIMULAÇÃO DA LEITURA EMERGENTE

18 - Explica a importância de **envolver as crianças, desde cedo, num ambiente letrado?**

(R) A maioria dos bons leitores provém de lares com acesso a farto material escrito.

19 - Explica a importância de **contar e ler alternadamente histórias para as crianças?**

(NR) Contar histórias estabelece uma comunicação visual, através de gestos e expressões, e que pode servir de modelo expressão oral para as crianças.

(NR) Ler histórias permite a familiarização com vocabulário novo, manejo dos livros, estruturas oracionais mais complexas e características dos textos.

20 - Explica o que é a prática de **leituras compartilhadas** e qual a sua importância?

(NR) Os estudantes escutam a leitura do professor(a) ou de outro aluno sobre textos que enfoquem situações sociais de interesse dos alunos.

(NR) A prática regular favorece o desenvolvimento do prazer pela leitura e o nível de atenção.

21 - Explica a importância de **brincar de ler?**

(RP) Mesmo não sabendo ler as crianças contam histórias que conhecem o que permite uma entrada na leitura e a familiarização com suas características.

22 - Explica a importância de **estimular as crianças a interrogar os textos?**

(RP) A partir das características composicionais dos textos as crianças podem acionar o conhecimento prévio com objetivo de formularem hipóteses e fazerem previsões.

23 - Explica a importância de **utilizar manuais de livros ou de softwares educativos?**

(NR) Complementam o trabalho pedagógico do professor e podem ensinar as crianças certos conceitos em relação à leitura e aperfeiçoar a discriminação visual de letras e palavras.

24 - Explica qual é o objetivo de **desenvolver a consciência fonológica?**

(NR) Várias atividades lúdicas podem ser desenvolvidas na Educação Infantil com o objetivo proporcionar às crianças a capacidade de perceber que os sons podem ser segmentados e categorizados.

25 - Explica de que forma a **família pode participar** da aprendizagem da leitura?

(R) Os pais podem realizar inúmeras atividades que motivem os filhos a ler.

AVALIAÇÃO DA LEITURA EMERGENTE

26 - Inclui a ideia de que **entre 1960 a 1980 a avaliação da leitura emergente esteve relacionada a aspectos da noção de preparação?**

(NR) Os aspectos avaliados eram a capacidade de discriminação visual e auditiva, o conhecimento de significado das palavras, a habilidade de escutar, o conhecimento do nome das letras, as habilidades visuomotoras e a memória visual.

27 - Inclui as características da **prova de funções básicas?**

(NR) Avalia as habilidades visuomotoras, a discriminação auditiva, o uso de algumas classe gramaticais, categorias conceituais e capacidade de abstração.

28 - Inclui as características do **Metropolitam Readiness Test?**

(NR) Avalia o significado das palavras, a compreensão de frases, a informação, fazer pares, operações numéricas e cópia de figuras geométricas, letras e palavras.

29 - Inclui as características das **observações diretas?**

(NR) Coletam informações em fichas sobre os processos de aprendizagem a partir de várias observações da oralidade com apoio de indicadores de desempenho.

- 30 - Inclui as características dos **registro de dados interessantes**?
(NR) Anotações de episódios de aprendizagem com comentários do educador.
- 31 - Inclui as características dos **roteiros e fichas de observações**?
(NR) Avaliam, através de indicadores, o interesse da criança pela escrita.
- 32 - Inclui as características dos **registros de conceitos sobre a linguagem escrita**?
(NR) Avaliam o grau de familiaridade da criança com o material impresso através de perguntas.
- 33 - Inclui as características do **roteiro para avaliar a familiarização das crianças com diversos textos**?
(NR) Avalia o conhecimento das crianças sobre as funções e estruturas dos diferentes textos através de perguntas.

Part.03

CAPÍTULO 01 - DA PREPARAÇÃO PARA A LEITURA À LEITURA EMERGENTE

INTRODUÇÃO

- 1 - Inclui o conceito de **preparação para a leitura**?
(NR) Idade fixa.
(NR) Base na maturidade neuronal.
- 2 - Inclui o conceito de **leitura emergente**?
(NR) Não existe uma idade fixa para a aprendizagem da leitura.
(NR) Contato precoce com a leitura antes mesmo da educação formal.

FATORES ENVOLVIDOS NO APRENDER A LER

Fatores físicos e fisiológicos

- 3 – (NR) Inclui a ideia de que os fatores **físicos e fisiológicos** (Idade cronológica, Gênero, Aspectos sensoriais) são controversos quanto a predizerem êxito na aprendizagem da leitura?
- 4 - Apresenta um conceito de **idade cronológica** e o porquê de ser considerado um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?
(RP) A idade de 6 ou 6 anos e meio é a ideal para iniciar a aprendizagem da leitura.
(R) Há pesquisas que contradizem a ideia de idade cronológica.
- 5 - Explica porque o **gênero** é considerado um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?
(R) Não há diferenças na competência linguística entre os gêneros.
(R) As diferenças de leitura entre os gêneros pode estar relacionada a fatores biológicos e culturais.
- 6 - Relaciona os **aspectos sensoriais** à visão e explica o porquê desta ser considerada um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?
(NR) Os testes preparatórios verificam a leitura no quadro ou ao fundo da sala e não a curta distância, a qual comumente se lê um livro.
- 7 - Relaciona os **aspectos sensoriais** à audição e explica o porquê desta ser considerada um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?
(NR) A discriminação auditiva em contexto oral não é uma garantia de que a criança também terá êxito em diferenciar as letras em palavras impressas ou reconhecer os sons nessas palavras.

(NR) O mais importante é a habilidade de identificar sons separados nas palavras impressas ou perceber os diferentes segmentos fonéticos em uma palavra.

(NR) A consciência fonológica é o melhor predictor de êxito na aprendizagem da leitura, pois é uma habilidade metalinguística que permite manipular os sons das palavras.

Fatores sociais, emocionais e culturais

8 - Explica a relação entre **maturidade emocional e social** e o êxito na aprendizagem da leitura?

(R) A confiança torna mais independente e preparado para lidar com fracassos.

(NR) Autocontrole em situações conflituosas.

(NR) Interação com um grupo proporciona habilidades requeridas nas relações sociais.

9 - Explica a relação entre os fatores **socioeconômicos e culturais** e o êxito na aprendizagem da leitura?

(NR) Acesso a material escrito antes da alfabetização.

(NR) Papel da família no envolvimento com atividades que proporcione o contato com material escrito.

Fatores perceptivos

10 - Apresenta um conceito de **percepção**?

(NR) Estímulos captados pelos órgãos sensoriais e confrontados com os traços de memória.

11 - Explica a relação entre a **percepção visual** e a aprendizagem da leitura?

(NR) Testes realizados nos anos de 1960 avaliavam a capacidade de perceber a forma, a posição e a cor de objetos.

(NR) Pesquisadores demonstraram que não havia relação entre os testes de percepção visual e a aprendizagem da leitura.

12 - Explica a relação entre **discriminação visual** e a aprendizagem da leitura?

(NR) A discriminação visual entre letras e palavras é um melhor predictor no êxito da aprendizagem da leitura do que os testes com figuras geométricas.

13 - Explica a relação entre **habilidade visuomotora** e a aprendizagem da leitura?

(NR) A avaliação da preparação para a leitura se baseou na capacidade de reproduzir formas visuais e a coordenação motora fina.

(NR) Pesquisadores mostraram que não há relação entre a habilidade visuomotora e a capacidade de aprender a ler.

Fatores cognitivos

14 - Apresenta um conceito de **inteligência geral** e sua relação com a aprendizagem da leitura?

(NR) O conceito tradicional de inteligência está ligado aos testes de QI e determinou a idade de 06 anos como ideal para aprendizagem da leitura.

(NR) O conceito tradicional de inteligência foi contestado pela teoria do grau de maturação e das inteligências múltiplas.

15 - Relaciona as **habilidades mentais específicas** à atenção e memória e suas relações com a aprendizagem da leitura?

(RP) A atenção (estado de alerta) permite a monitoração e controle.

(RP) A memória permite o armazenamento e recuperação de informações.

Fatores linguísticos

16 - Apresenta um conceito de **fatores linguísticos** e a relação com a aprendizagem da leitura?

(R) Habilidades de comunicação que as crianças já possuem antes de iniciarem o estudo formal e que serão importantes para aspectos implicados na aprendizagem da leitura.

17 - Relaciona a **consciência fonológica** como um dos fatores linguísticos e a sua importância para a aprendizagem da leitura?

(RP) A consciência fonológica permite à criança perceber que há sons que podem ser separados e combinados e que as palavras são compostas de fonemas que correspondem às letras do alfabeto.

ESTIMULAÇÃO DA LEITURA EMERGENTE

18 - Explica a importância de **envolver as crianças, desde cedo, num ambiente letrado?**

(RP) A maioria dos bons leitores provém de lares com acesso a farto material escrito.

19 - Explica a importância de **contar e ler alternadamente histórias para as crianças?**

(NR) Contar histórias estabelece uma comunicação visual, através de gestos e expressões, e que pode servir de modelo expressão oral para as crianças.

(NR) Ler histórias permite a familiarização com vocabulário novo, manejo dos livros, estruturas oracionais mais complexas e características dos textos.

20 - Explica o que é a prática de **leituras compartilhadas** e qual a sua importância?

(NR) Os estudantes escutam a leitura do professor(a) ou de outro aluno sobre textos que enfoquem situações sociais de interesse dos alunos.

(NR) A prática regular favorece o desenvolvimento do prazer pela leitura e o nível de atenção.

21 - Explica a importância de **brincar de ler?**

(RP) Mesmo não sabendo ler as crianças contam histórias que conhecem o que permite uma entrada na leitura e a familiarização com suas características.

22 - Explica a importância de **estimular as crianças a interrogar os textos?**

(RP) A partir das características composicionais dos textos as crianças podem acionar o conhecimento prévio com objetivo de formularem hipóteses e fazerem previsões.

23 - Explica a importância de **utilizar manuais de livros ou de softwares educativos?**

(NR) Complementam o trabalho pedagógico do professor e podem ensinar as crianças certos conceitos em relação à leitura e aperfeiçoar a discriminação visual de letras e palavras.

24 - Explica qual é o objetivo de **desenvolver a consciência fonológica?**

(NR) Várias atividades lúdicas podem ser desenvolvidas na Educação Infantil com o objetivo proporcionar às crianças a capacidade de perceber que os sons podem ser segmentados e categorizados.

25 - Explica de que forma a **família pode participar** da aprendizagem da leitura?

(R) Os pais podem realizar inúmeras atividades que motivem os filhos a ler.

AValiação DA LEITURA EMERGENTE

26 - Inclui a ideia de que **entre 1960 a 1980 a avaliação da leitura emergente esteve relacionada a aspectos da noção de preparação?**

(NR) Os aspectos avaliados eram a capacidade de discriminação visual e auditiva, o conhecimento de significado das palavras, a habilidade de escutar, o conhecimento do nome das letras, as habilidades visuomotoras e a memória visual.

27 - Inclui as características da **prova de funções básicas?**

(NR) Avalia as habilidades visuomotoras, a discriminação auditiva, o uso de algumas classe gramaticais, categorias conceituais e capacidade de abstração.

- 28 - Inclui as características do **Metropolitam Readiness Test**?
(NR) Avalia o significado das palavras, a compreensão de frases, a informação, fazer pares, operações numéricas e cópia de figuras geométricas, letras e palavras.
- 29 - Inclui as características das **observações diretivas**?
(NR) Coletam informações em fichas sobre os processos de aprendizagem a partir de várias observações da oralidade com apoio de indicadores de desempenho.
- 30 - Inclui as características dos **registro de dados interessantes**?
(NR) Anotações de episódios de aprendizagem com comentários do educador.
- 31 - Inclui as características dos **roteiros e fichas de observações**?
(NR) Avaliam, através de indicadores, o interesse da criança pela escrita.
- 32 - Inclui as características dos **registros de conceitos sobre a linguagem escrita**?
(NR) Avaliam o grau de familiaridade da criança com o material impresso através de perguntas.
- 33 - Inclui as características do **roteiro para avaliar a familiarização das crianças com diversos textos**?
(NR) Avalia o conhecimento das crianças sobre as funções e estruturas dos diferentes textos através de perguntas.

Part.04

CAPÍTULO 01 - DA PREPARAÇÃO PARA A LEITURA À LEITURA EMERGENTE

INTRODUÇÃO

- 1 - Inclui o conceito de **preparação para a leitura**?
(NR) Idade fixa.
(NR) Base na maturidade neuronal.
- 2 - Inclui o conceito de **leitura emergente**?
(R) Não existe uma idade fixa para a aprendizagem da leitura.
(R) Contato precoce com a leitura antes mesmo da educação formal.

FATORES ENVOLVIDOS NO APRENDER A LER

Fatores físicos e fisiológicos

- 3 – (R) Inclui a ideia de que os fatores **físicos e fisiológicos** (Idade cronológica, Gênero, Aspectos sensoriais) são controversos quanto a predizerem êxito na aprendizagem da leitura?
- 4 - Apresenta um conceito de **idade cronológica** e o porquê de ser considerado um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?
(R) A idade de 6 ou 6 anos e meio é a ideal para iniciar a aprendizagem da leitura.
(R) Há pesquisas que contradizem a ideia de idade cronológica.
- 5 - Explica porque o **gênero** é considerado um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?
(NR) Não há diferenças na competência linguística entre os gêneros.
(NR) As diferenças de leitura entre os gêneros pode estar relacionada a fatores biológicos e culturais.
- 6 - Relaciona os **aspectos sensoriais** à visão e explica o porquê desta ser considerada um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?

(NR) Os testes preparatórios verificam a leitura no quadro ou ao fundo da sala e não a curta distância, a qual comumente se lê um livro.

7 - Relaciona os **aspectos sensoriais** à audição e explica o porquê desta ser considerada um fator controverso quanto a predizer o êxito na aprendizagem da leitura?

(NR) A discriminação auditiva em contexto oral não é uma garantia de que a criança também terá êxito em diferenciar as letras em palavras impressas ou reconhecer os sons nessas palavras.

(NR) O mais importante é a habilidade de identificar sons separados nas palavras impressas ou perceber os diferentes segmentos fonéticos em uma palavra.

(NR) A consciência fonológica é o melhor preditor de êxito na aprendizagem da leitura, pois é uma habilidade metalinguística que permite manipular os sons das palavras.

Fatores sociais, emocionais e culturais

8 - Explica a relação entre **maturidade emocional e social** e o êxito na aprendizagem da leitura?

(NR) A confiança torna mais independente e preparado para lidar com fracassos.

(NR) Autocontrole em situações conflituosas.

(NR) Interação com um grupo proporciona habilidades requeridas nas relações sociais.

9 - Explica a relação entre os fatores **socioeconômicos e culturais** e o êxito na aprendizagem da leitura?

(NR) Acesso a material escrito antes da alfabetização.

(NR) Papel da família no envolvimento com atividades que proporcione o contato com material escrito.

Fatores perceptivos

10 - Apresenta um conceito de **percepção**?

(R) Estímulos captados pelos órgãos sensoriais e confrontados com os traços de memória.

11 - Explica a relação entre a **percepção visual** e a aprendizagem da leitura?

(NR) Testes realizados nos anos de 1960 avaliavam a capacidade de perceber a forma, a posição e a cor de objetos.

(NR) Pesquisadores demonstraram que não havia relação entre os testes de percepção visual e a aprendizagem da leitura.

12 - Explica a relação entre **discriminação visual** e a aprendizagem da leitura?

(NR) A discriminação visual entre letras e palavras é um melhor preditor no êxito da aprendizagem da leitura do que os testes com figuras geométricas.

13 - Explica a relação entre **habilidade visuomotora** e a aprendizagem da leitura?

(NR) A avaliação da preparação para a leitura se baseou na capacidade de reproduzir formas visuais e a coordenação motora fina.

(NR) Pesquisadores mostraram que não há relação entre a habilidade visuomotora e a capacidade de aprender a ler.

Fatores cognitivos

14 - Apresenta um conceito de **inteligência geral** e sua relação com a aprendizagem da leitura?

(NR) O conceito tradicional de inteligência está ligado aos testes de QI e determinou a idade de 06 anos como ideal para aprendizagem da leitura.

(NR) O conceito tradicional de inteligência foi contestado pela teoria do grau de maturação e das inteligências múltiplas.

15 - Relaciona as **habilidades mentais específicas** à atenção e memória e suas relações com a aprendizagem da leitura?

(RP) A atenção (estado de alerta) permite a monitoração e controle.

(RP) A memória permite o armazenamento e recuperação de informações.

Fatores linguísticos

16 - Apresenta um conceito de **fatores linguísticos** e a relação com a aprendizagem da leitura?

(R) Habilidades de comunicação que as crianças já possuem antes de iniciarem o estudo formal e que serão importantes para aspectos implicados na aprendizagem da leitura.

17 - Relaciona a **consciência fonológica** como um dos fatores linguísticos e a sua importância para a aprendizagem da leitura?

(NR) A consciência fonológica permite à criança perceber que há sons que podem ser separados e combinados e que as palavras são compostas de fonemas que correspondem às letras do alfabeto.

ESTIMULAÇÃO DA LEITURA EMERGENTE

18 - Explica a importância de **envolver as crianças, desde cedo, num ambiente letrado?**

(NR) A maioria dos bons leitores provém de lares com acesso a farto material escrito.

19 - Explica a importância de **contar e ler alternadamente histórias para as crianças?**

(NR) Contar histórias estabelece uma comunicação visual, através de gestos e expressões, e que pode servir de modelo expressão oral para as crianças.

(NR) Ler histórias permite a familiarização com vocabulário novo, manejo dos livros, estruturas oracionais mais complexas e características dos textos.

20 - Explica o que é a prática de **leituras compartilhadas** e qual a sua importância?

(NR) Os estudantes escutam a leitura do professor(a) ou de outro aluno sobre textos que enfoquem situações sociais de interesse dos alunos.

(NR) A prática regular favorece o desenvolvimento do prazer pela leitura e o nível de atenção.

21 - Explica a importância de **brincar de ler?**

(NR) Mesmo não sabendo ler as crianças contam histórias que conhecem o que permite uma entrada na leitura e a familiarização com suas características.

22 - Explica a importância de **estimular as crianças a interrogar os textos?**

(NR) A partir das características composicionais dos textos as crianças podem acionar o conhecimento prévio com objetivo de formularem hipóteses e fazerem previsões.

23 - Explica a importância de **utilizar manuais de livros ou de softwares educativos?**

(NR) Complementam o trabalho pedagógico do professor e podem ensinar as crianças certos conceitos em relação à leitura e aperfeiçoar a discriminação visual de letras e palavras.

24 - Explica qual é o objetivo de **desenvolver a consciência fonológica?**

(RP) Várias atividades lúdicas podem ser desenvolvidas na Educação Infantil com o objetivo proporcionar às crianças a capacidade de perceber que os sons podem ser segmentados e categorizados.

25 - Explica de que forma a **família pode participar** da aprendizagem da leitura?

(RP) Os pais podem realizar inúmeras atividades que motivem os filhos a ler.

AValiação da leitura emergente

26 - Inclui a ideia de que **entre 1960 a 1980 a avaliação da leitura emergente esteve relacionada a aspectos da noção de preparação?**

(RP) Os aspectos avaliados eram a capacidade de discriminação visual e auditiva, o conhecimento de significado das palavras, a habilidade de escutar, o conhecimento do nome das letras, as habilidades visuomotoras e a memória visual.

27 - Inclui as características da **prova de funções básicas**?

(NR) Avalia as habilidades visuomotoras, a discriminação auditiva, o uso de algumas classe gramaticais, categorias conceituais e capacidade de abstração.

28 - Inclui as características do **Metropolitam Readiness Test**?

(NR) Avalia o significado das palavras, a compreensão de frases, a informação, fazer pares, operações numéricas e cópia de figuras geométricas, letras e palavras.

29 - Inclui as características das **observações diretivas**?

(RP) Coletam informações em fichas sobre os processos de aprendizagem a partir de várias observações da oralidade com apoio de indicadores de desempenho.

30 - Inclui as características dos **registro de dados interessantes**?

(RP) Anotações de episódios de aprendizagem com comentários do educador.

31 - Inclui as características dos **roteiros e fichas de observações**?

(R) Avaliam, através de indicadores, o interesse da criança pela escrita.

32 - Inclui as características dos **registros de conceitos sobre a linguagem escrita**?

(R) Avaliam o grau de familiaridade da criança com o material impresso através de perguntas.

33 - Inclui as características do **roteiro para avaliar a familiarização das crianças com diversos textos**?

(NR) Avalia o conhecimento das crianças sobre as funções e estruturas dos diferentes textos através de perguntas.

Part.01

CAPÍTULO 02 – DA LEITURA EMERGENTE À LEITURA INICIAL

INTRODUÇÃO

1 - Inclui os objetivos da **leitura inicial**?

(R) As atividades se desenvolvem durante o primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

(R) Dão continuidade às atividades desenvolvidas no período emergente com ênfase especial na aprendizagem dos fonemas.

UM OLHAR HISTÓRICO À LEITURA INICIAL

2 - Inclui a controvérsia quanto à ênfase no **ensino da leitura inicial**?

(R) Ênfase na habilidade dos fônicos.

(R) Ênfase no significado.

3 – Inclui **os três enfoques** propostos para o ensino da leitura inicial?

(R) Fonológico ou fonemático.

(R) Gramatical ou estrutural.

(R) Psicolinguístico

4 – Apresenta as principais características do **Pitman's i/t/a (initial teaching alphabet)**?

(R) Alfabeto basicamente fonológico que é composto de 44 símbolos, 24 são tradicionais, correspondentes aos fonemas do inglês e 14 se assemelham a duas letras familiares juntas.

(NR) Após entender esse método a criança passa a estudar o alfabeto tradicional.

5 – Apresenta as principais características do modelo denominado **ensino individualizado**?

(R) Ênfase nas necessidades e interesses individuais de cada criança.

(R) A criança seleciona seus livros e lê de acordo com seu ritmo.

6 - Apresenta as críticas ao modelo denominado **ensino individualizado**

(R) O professor precisa manejar grande variedade de materiais de leitura, exercícios e utilizar metodologia variada.

(NR) Possível dependência dos alunos em relação aos conhecimentos, valores e atitudes do professor.

7 – Apresenta as principais características do enfoque **linguagem-experiência**?

(RP) Ênfase na leitura como processo total de desenvolvimento da linguagem através do registro do relato oral das experiências e descobertas das crianças.

8 - Apresenta as críticas ao enfoque **linguagem-experiência**

(NR) O modelo não estabelece diferença de extensão e quantidade do vocabulário utilizado em diferentes instâncias da linguagem.

(NR) Desenvolve a habilidade de reconhecer palavras de forma causal ao invés de apresentação planejada e dirigida.

(NR) Limita a leitura dos alunos apenas a textos de sua própria experiência escrita e exige excessivo trabalho do professor apenas com poucos alunos.

9 – Apresenta as principais características do **ensino programado**?

(RP) Ênfase no ritmo pessoal através de etapas graduadas e estruturadas.

(NR) A habilidade de reconhecer palavras é desenvolvida através de perguntas que exigem resposta escritas ou de múltipla escolha, reforçadas pela posterior leitura da resposta correta.

10 – Apresenta as principais características do método denominado de **palavras coloridas**?

(R) A consciência fônica é exaltada por meio da cor, pois cada som é representado por uma cor sem considerar sua ortografia.

11 – Apresenta as principais características do **modelo de habilidades**?

(R) Ênfase no ensino dos fônicos.

(R) Parte-se das habilidades mais simples às mais complexas.

12 - Apresenta as críticas ao **modelo de habilidades**?

(NR) Dá muita ênfase ao ensino atomístico, limita a compreensão à decodificação, fragmenta leitura e escrita, não privilegia o caráter funcional da linguagem escrita através dos diferentes tipos de discurso e não considera o nível intelectual das crianças.

13 - Apresenta as principais características do **modelo holístico**?

(R) Defende a aprendizagem da leitura e escrita a partir de textos reais que proporcionem a aprendizagem do código por descoberta através da precoce e intensa imersão na linguagem.

(NR) Recebe contribuições teórico-práticas da psicolinguística, da sociolinguística e da teoria do discurso e das teorias compreensivas.

O ENFOQUE ATUAL: UM MODELO EQUILIBRADO

14 – Apresenta as principais características do **modelo equilibrado**?

(R) Integração do modelo de habilidades e do holístico através da exposição direta à aprendizagem, mas também da aprendizagem mediada.

(NR) Imersão precoce na linguagem escrita através de textos autênticos.

(NR) Ensino dos fônicos integrado a palavras de nexos (artigos, preposições, numerais...), relacionado ao desenvolvimento de conceitos sobre os materiais impressos (livro, frase, palavras e letras) e de um vocabulário visual e da aprendizagem de elementos estruturais como prefixos, sufixos e desinências.

DESENVOLVIMENTO DA LEITURA INICIAL

15 – Apresenta as principais características do **desenvolvimento da leitura inicial**?

(NR) A linguagem oral é naturalmente adquirida, mas a linguagem escrita implica em uma aprendizagem complexa.

(RP) A grande maioria das crianças necessita que a habilidade de decodificação seja ensinada de forma explícita.

(R) O professor deve mediar o ensino da habilidade de reconhecimento de palavras através da imersão precoce na linguagem escrita.

16 – Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através do **desenvolvimento do vocabulário visual**?

(R) As palavras são aprendidas de forma espontânea através do contato com rótulos, produtos, publicidade, dentre outros, que podem ser expostos na sala de aula para serem utilizados como recurso para comparação entre os sons.

17 - Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através da **aprendizagem dos fônicos**?

(RP) O ensino da relação grafema-fonema deve ser feito juntamente com o conhecimento das funções da linguagem e dos diferentes tipos de textos.

(NR) O ensino dos fônicos deve proporcionar às crianças a consciência do ponto de articulação onde o som é gerado.

(R) A consciência do ponto de articulação pode ser auxiliado pelo uso de gestos.

18 - Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através da **análise estrutural**?

(RP) Análise de raízes conhecidas, finais flexionais, palavras compostas e prefixos e sufixos agregados às raízes.

19 - Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através da **utilização de chaves ou indícios contextuais**?

(R) Os indícios contextuais implicam na análise da posição ou função da palavra dentro de um padrão familiar de oração.

(NR) As ilustrações, as experiências prévias do leitor, a comparação e contraste, os sinônimos, a síntese, a definição e expressões familiares também auxiliam o reconhecimento de palavras.

20 – Explica a função dos **baralhos fônicos** como materiais didáticos que servem de apoio para a aprendizagem do código?

(R) Auxilia os alunos a discriminar auditivamente os principais sons, relacionar fonemas e grafemas, aprender o nome das letras e desenvolver memória auditiva e visual.

21 – Explica a função do **bingo de palavras** como material didático que serve de apoio para a aprendizagem do código?

(R) As palavras são pronunciadas para que os jogadores percebam se as possuem com o objetivo de formar um vocabulário visual, discriminar visual e auditivamente as palavras.

22 – Explica a função do **dominó de palavras** como material didático que serve de apoio para a aprendizagem do código?

(R) Contém 28 fichas com palavras e imagens para serem juntadas aos pares com o objetivo de formar um vocabulário visual, discriminar visual e auditivamente as palavras.

23 – Explica a função das **letras móveis** como material didático que serve de apoio para a aprendizagem do código?

(R) Auxilia na visualização do alfabeto e na formação de sílabas e palavras.

Part.02

CAPÍTULO 02 – DA LEITURA EMERGENTE À LEITURA INICIAL

INTRODUÇÃO

1 - Inclui os objetivos da **leitura inicial**?

(NR) As atividades se desenvolvem durante o primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

(NR) Dão continuidade às atividades desenvolvidas no período emergente com ênfase especial na aprendizagem dos fonemas.

UM OLHAR HISTÓRICO À LEITURA INICIAL

2 - Inclui a controvérsia quanto à ênfase no **ensino da leitura inicial**?

(NR) Ênfase na habilidade dos fônicos.

(NR) Ênfase no significado.

3 – Inclui **os três enfoques** propostos para o ensino da leitura inicial?

(NR) Fonológico ou fonemático.

(NR) Gramatical ou estrutural.

(NR) Psicolinguístico

4 – Apresenta as principais características do **Pitman's i/t/a (initial teaching alphabet)**?

(NR) Alfabeto basicamente fonológico que é composto de 44 símbolos, 24 são tradicionais, correspondentes aos fonemas do inglês e 14 se assemelham a duas letras familiares juntas.

(NR) Após entender esse método a criança passa a estudar o alfabeto tradicional.

5 – Apresenta as principais características do modelo denominado **ensino individualizado**?

(R) Ênfase nas necessidades interesses e individuais de cada criança.

(NR) A criança seleciona seus livros e lê de acordo com seu ritmo.

6 - Apresenta as críticas ao modelo denominado **ensino individualizado**

(NR) O professor precisa manejar grande variedade de materiais de leitura, exercícios e utilizar metodologia variada.

(NR) Possível dependência dos alunos em relação aos conhecimentos, valores e atitudes do professor.

7 – Apresenta as principais características do enfoque **linguagem-experiência**?

(RP) Ênfase na leitura como processo total de desenvolvimento da linguagem através do registro do relato oral das experiências e descobertas das crianças.

8 - Apresenta as críticas ao enfoque **linguagem-experiência**

(NR) O modelo não estabelece diferença de extensão e quantidade do vocabulário utilizado em diferentes instâncias da linguagem.

(NR) Desenvolve a habilidade de reconhecer palavras de forma causal ao invés de apresentação planejada e dirigida.

(NR) Limita a leitura dos alunos apenas a textos de sua própria experiência escrita e exige excessivo trabalho do professor apenas com poucos alunos.

9 – Apresenta as principais características do **ensino programado**?

(R) Ênfase no ritmo pessoal através de etapas graduadas e estruturadas.

(NR) A habilidade de reconhecer palavras é desenvolvida através de perguntas que exigem resposta escritas ou de múltipla escolha, reforçadas pela posterior leitura da resposta correta.

10 – Apresenta as principais características do método denominado de **palavras coloridas**?

(R) A consciência fônica é exaltada por meio da cor, pois cada som é representado por uma cor sem considerar sua ortografia

11 – Apresenta as principais características do **modelo de habilidades**?

(RP) Ênfase no ensino dos fônicos.

(R) Parte-se das habilidades mais simples às mais complexas.

12 - Apresenta as críticas ao **modelo de habilidades**?

(NR) Dá muita ênfase ao ensino atomístico, limita a compreensão à decodificação, fragmenta leitura e escrita, não privilegia o caráter funcional da linguagem escrita através dos diferentes tipos de discurso e não considera o nível intelectual das crianças.

13 - Apresenta as principais características do **modelo holístico**?

(NR) Defende a aprendizagem da leitura e escrita a partir de textos reais que proporcionem a aprendizagem do código por descoberta através da precoce e intensa imersão na linguagem.

(NR) Recebe contribuições teórico-práticas da psicolinguística, da sociolinguística e da teoria do discurso e das teorias compreensivas.

O ENFOQUE ATUAL: UM MODELO EQUILIBRADO

14 – Apresenta as principais características do **modelo equilibrado**?

(NR) Integração do modelo de habilidades e do holístico através da exposição direta à aprendizagem, mas também da aprendizagem mediada.

(NR) Imersão precoce na linguagem escrita através de textos autênticos.

(NR) Ensino dos fônicos integrado a palavras de nexos (artigos, preposições, numerais...), relacionado ao desenvolvimento de conceitos sobre os materiais impressos (livro, frase, palavras e letras) e de um vocabulário visual e da aprendizagem de elementos estruturais como prefixos, sufixos e desinências.

DESENVOLVIMENTO DA LEITURA INICIAL

15 – Apresenta as principais características do **desenvolvimento da leitura inicial**?

(NR) A linguagem oral é naturalmente adquirida, mas a linguagem escrita implica em uma aprendizagem complexa.

(NR) A grande maioria das crianças necessita que a habilidade de decodificação seja ensinada de forma explícita.

(NR) O professor deve mediar o ensino da habilidade de reconhecimento de palavras através da imersão precoce na linguagem escrita.

16 – Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através do **desenvolvimento do vocabulário visual**?

(NR) As palavras são aprendidas de forma espontânea através do contato com rótulos, produtos, publicidade, dentre outros, que podem ser expostos na sala de aula para serem utilizados como recurso para comparação entre os sons.

17 - Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através da **aprendizagem dos fônicos**?

(R) O ensino da relação grafema-fonema deve ser feito juntamente com o conhecimento das funções da linguagem e dos diferentes tipos de textos.

(NR) O ensino dos fônicos deve proporcionar às crianças a consciência do ponto de articulação onde o som é gerado.

(NR) A consciência do ponto de articulação pode ser auxiliado pelo uso de gestos.

18 - Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através da **análise estrutural**?

(NR) Análise de raízes conhecidas, finais flexionais, palavras compostas e prefixos e sufixos agregados às raízes.

19 - Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através da **utilização de chaves ou indícios contextuais**?

(R) Os indícios verbais implicam na análise da posição ou função da palavra dentro de um padrão familiar de oração.

(NR) As ilustrações, as experiências prévias do leitor, a comparação e contraste, os sinônimos, a síntese, a definição e expressões familiares também auxiliam o reconhecimento de palavras.

20 – Explica a função dos **baralhos fônicos** como materiais didáticos que servem de apoio para a aprendizagem do código?

(RP) Auxilia os alunos a discriminar auditivamente os principais sons, relacionar fonemas e grafemas, aprender o nome das letras e desenvolver memória auditiva e visual.

21 – Explica a função do **bingo de palavras** como material didático que serve de apoio para a aprendizagem do código?

(RP) As palavras são pronunciadas para que os jogadores percebam se as possuem com o objetivo de formar um vocabulário visual, discriminar visual e auditivamente as palavras.

22 – Explica a função do **dominó de palavras** como material didático que serve de apoio para a aprendizagem do código?

(RP) Contém 28 fichas com palavras e imagens para serem juntadas aos pares com o objetivo de formar um vocabulário visual, discriminar visual e auditivamente as palavras.

23 – Explica a função das **letras móveis** como material didático que serve de apoio para a aprendizagem do código?

(RP) Auxilia na visualização do alfabeto e na formação de sílabas e palavras.

Part.03

CAPÍTULO 02 – DA LEITURA EMERGENTE À LEITURA INICIAL

INTRODUÇÃO

1 - Inclui os objetivos da **leitura inicial**?

(R) As atividades se desenvolvem durante o primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

(R) Dão continuidade às atividades desenvolvidas no período emergente com ênfase especial na aprendizagem dos fonemas.

UM OLHAR HISTÓRICO À LEITURA INICIAL

2 - Inclui a controvérsia quanto à ênfase no **ensino da leitura inicial**?

(NR) Ênfase na habilidade dos fônicos.

(NR) Ênfase no significado.

3 – Inclui **os três enfoques** propostos para o ensino da leitura inicial?

(NR) Fonológico ou fonemático.

(NR) Gramatical ou estrutural.

(RP) Psicolinguístico

- 4 – Apresenta as principais características do **Pitman's i/t/a (initial teaching alphabet)**?
 (RP) Alfabeto basicamente fonológico que é composto de 44 símbolos, 24 são tradicionais, correspondentes aos fonemas do inglês e 14 se assemelham a duas letras familiares juntas.
 (NR) Após entender esse método a criança passa a estudar o alfabeto tradicional.
- 5 – Apresenta as principais características do modelo denominado **ensino individualizado**?
 (R) Ênfase nas necessidades interesses e individuais de cada criança.
 (NR) A criança seleciona seus livros e lê de acordo com seu ritmo.
- 6 - Apresenta as críticas ao modelo denominado **ensino individualizado**
 (NR) O professor precisa manejar grande variedade de materiais de leitura, exercícios e utilizar metodologia variada.
 (NR) Possível dependência dos alunos em relação aos conhecimentos, valores e atitudes do professor.
- 7 – Apresenta as principais características do enfoque **linguagem-experiência**?
 (RP) Ênfase na leitura como processo total de desenvolvimento da linguagem através do registro do relato oral das experiências e descobertas das crianças.
- 8 - Apresenta as críticas ao enfoque **linguagem-experiência**
 (NR) O modelo não estabelece diferença de extensão e quantidade do vocabulário utilizado em diferentes instâncias da linguagem.
 (NR) Desenvolve a habilidade de reconhecer palavras de forma causal ao invés de apresentação planejada e dirigida.
 (NR) Limita a leitura dos alunos apenas a textos de sua própria experiência escrita e exige excessivo trabalho do professor apenas com poucos alunos.
- 9 – Apresenta as principais características do **ensino programado**?
 (R) Ênfase no ritmo pessoal através de etapas graduadas e estruturadas.
 (NR) A habilidade de reconhecer palavras é desenvolvida através de perguntas que exigem resposta escritas ou de múltipla escolha, reforçadas pela posterior leitura da resposta correta.
- 10 – Apresenta as principais características do método denominado de **palavras coloridas**?
 (R) A consciência fônica é exaltada por meio da cor, pois cada som é representado por uma cor sem considerar sua ortografia
- 11 – Apresenta as principais características do **modelo de habilidades**?
 (R) Ênfase no ensino dos fônicos.
 (R) Parte-se das habilidades mais simples às mais complexas.
- 12 - Apresenta as críticas ao **modelo de habilidades**?
 (NR) Dá muita ênfase ao ensino atomístico, limita a compreensão à decodificação, fragmenta leitura e escrita, não privilegia o caráter funcional da linguagem escrita através dos diferentes tipos de discurso e não considera o nível intelectual das crianças.
- 13 - Apresenta as principais características do **modelo holístico**?
 (R) Defende a aprendizagem da leitura e escrita a partir de textos reais que proporcionem a aprendizagem do código por descoberta através da precoce e intensa imersão na linguagem.
 (NR) Recebe contribuições teórico-práticas da psicolinguística, da sociolinguística e da teoria do discurso e das teorias compreensivas.

O ENFOQUE ATUAL: UM MODELO EQUILIBRADO

14 – Apresenta as principais características do **modelo equilibrado**?

(R) Integração do modelo de habilidades e do holístico através da exposição direta à aprendizagem, mas também da aprendizagem mediada.

(NR) Imersão precoce na linguagem escrita através de textos autênticos.

(NR) Ensino dos fônicos integrado a palavras de nexos (artigos, preposições, numerais...), relacionado ao desenvolvimento de conceitos sobre os materiais impressos (livro, frase, palavras e letras) e de um vocabulário visual e da aprendizagem de elementos estruturais como prefixos, sufixos e desinências.

DESENVOLVIMENTO DA LEITURA INICIAL

15 – Apresenta as principais características do **desenvolvimento da leitura inicial**?

(R) A linguagem oral é naturalmente adquirida, mas a linguagem escrita implica em uma aprendizagem complexa.

(NR) A grande maioria das crianças necessita que a habilidade de decodificação seja ensinada de forma explícita.

(NR) O professor deve mediar o ensino da habilidade de reconhecimento de palavras através da imersão precoce na linguagem escrita.

16 – Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através do **desenvolvimento do vocabulário visual**?

(R) As palavras são aprendidas de forma espontânea através do contato com rótulos, produtos, publicidade, dentre outros, que podem ser expostos na sala de aula para serem utilizados como recurso para comparação entre os sons.

17 - Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através da **aprendizagem dos fônicos**?

(RP) O ensino da relação grafema-fonema deve ser feito juntamente com o conhecimento das funções da linguagem e dos diferentes tipos de textos.

(NR) O ensino dos fônicos deve proporcionar às crianças a consciência do ponto de articulação onde o som é gerado.

(NR) A consciência do ponto de articulação pode ser auxiliado pelo uso de gestos.

18 - Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através da **análise estrutural**?

(R) Análise de raízes conhecidas, finais flexionais, palavras compostas e prefixos e sufixos agregados às raízes.

19 - Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através da **utilização de chaves ou indícios contextuais**?

(RP) Os indícios verbais implicam na análise da posição ou função da palavra dentro de um padrão familiar de oração.

(R) As ilustrações, as experiências prévias do leitor, a comparação e contraste, os sinônimos, a síntese, a definição e expressões familiares também auxiliam o reconhecimento de palavras.

20 – Explica a função dos **baralhos fônicos** como materiais didáticos que servem de apoio para a aprendizagem do código?

(RP) Auxilia os alunos a discriminar auditivamente os principais sons, relacionar fonemas e grafemas, aprender o nome das letras e desenvolver memória auditiva e visual.

21 – Explica a função do **bingo de palavras** como material didático que serve de apoio para a aprendizagem do código?

(RP) As palavras são pronunciadas para que os jogadores percebam se as possuem com o objetivo de formar um vocabulário visual, discriminar visual e auditivamente as palavras.

22 – Explica a função do **dominó de palavras** como material didático que serve de apoio para a aprendizagem do código?

(NR) Contém 28 fichas com palavras e imagens para serem juntadas aos pares com o objetivo de formar um vocabulário visual, discriminar visual e auditivamente as palavras.

23 – Explica a função das **letras móveis** como material didático que serve de apoio para a aprendizagem do código?

(RP) Auxilia na visualização do alfabeto e na formação de sílabas e palavras.

Part.04

CAPÍTULO 02 – DA LEITURA EMERGENTE À LEITURA INICIAL

INTRODUÇÃO

1 - Inclui os objetivos da **leitura inicial**?

(R) As atividades se desenvolvem durante o primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

(R) Dão continuidade às atividades desenvolvidas no período emergente com ênfase especial na aprendizagem dos fonemas.

UM OLHAR HISTÓRICO À LEITURA INICIAL

2 - Inclui a controvérsia quanto à ênfase no **ensino da leitura inicial**?

(R) Ênfase na habilidade dos fônicos.

(R) Ênfase no significado.

3 – Inclui **os três enfoques** propostos para o ensino da leitura inicial?

(R) Fonológico ou fonemático.

(R) Gramatical ou estrutural.

(R) Psicolinguístico

4 – Apresenta as principais características do **Pitman's i/t/a (initial teaching alphabet)**?

(RP) Alfabeto basicamente fonológico que é composto de 44 símbolos, 24 são tradicionais, correspondentes aos fonemas do inglês e 14 se assemelham a duas letras familiares juntas.

(NR) Após entender esse método a criança passa a estudar o alfabeto tradicional.

5 – Apresenta as principais características do modelo denominado **ensino individualizado**?

(R) Ênfase nas necessidades interesses e individuais de cada criança.

(NR) A criança seleciona seus livros e lê de acordo com seu ritmo.

6 - Apresenta as críticas ao modelo denominado **ensino individualizado**

(R) O professor precisa manejar grande variedade de materiais de leitura, exercícios e utilizar metodologia variada.

(NR) Possível dependência dos alunos em relação aos conhecimentos, valores e atitudes do professor.

7 – Apresenta as principais características do enfoque **linguagem-experiência**?

(RP) Ênfase na leitura como processo total de desenvolvimento da linguagem através do registro do relato oral das experiências e descobertas das crianças.

8 - Apresenta as críticas ao enfoque **linguagem-experiência**

(NR) O modelo não estabelece diferença de extensão e quantidade do vocabulário utilizado em diferentes instâncias da linguagem.

(NR) Desenvolve a habilidade de reconhecer palavras de forma causal ao invés de apresentação planejada e dirigida.

(NR) Limita a leitura dos alunos apenas a textos de sua própria experiência escrita e exige excessivo trabalho do professor apenas com poucos alunos.

9 – Apresenta as principais características do **ensino programado**?

(R) Ênfase no ritmo pessoal através de etapas graduadas e estruturadas.

(NR) A habilidade de reconhecer palavras é desenvolvida através de perguntas que exigem resposta escritas ou de múltipla escolha, reforçadas pela posterior leitura da resposta correta.

10 – Apresenta as principais características do método denominado de **palavras coloridas**?

(R) A consciência fônica é exaltada por meio da cor, pois cada som é representado por uma cor sem considerar sua ortografia

11 – Apresenta as principais características do **modelo de habilidades**?

(NR) Ênfase no ensino dos fônicos.

(R) Parte-se das habilidades mais simples às mais complexas.

12 - Apresenta as críticas ao **modelo de habilidades**?

(R) Dá muita ênfase ao ensino atomístico, limita a compreensão à decodificação, fragmenta leitura e escrita, não privilegia o caráter funcional da linguagem escrita através dos diferentes tipos de discurso e não considera o nível intelectual das crianças.

13 - Apresenta as principais características do **modelo holístico**?

(R) Defende a aprendizagem da leitura e escrita a partir de textos reais que proporcionem a aprendizagem do código por descoberta através da precoce e intensa imersão na linguagem.

(R) Recebe contribuições teórico-práticas da psicolinguística, da sociolinguística e da teoria do discurso e das teorias compreensivas.

O ENFOQUE ATUAL: UM MODELO EQUILIBRADO

14 – Apresenta as principais características do **modelo equilibrado**?

(R) Integração do modelo de habilidades e do holístico através da exposição direta à aprendizagem, mas também da aprendizagem mediada.

(NR) Imersão precoce na linguagem escrita através de textos autênticos.

(NR) Ensino dos fônicos integrado a palavras de nexos (artigos, preposições, numerais...), relacionado ao desenvolvimento de conceitos sobre os materiais impressos (livro, frase, palavras e letras) e de um vocabulário visual e da aprendizagem de elementos estruturais como prefixos, sufixos e desinências.

DESENVOLVIMENTO DA LEITURA INICIAL

15 – Apresenta as principais características do **desenvolvimento da leitura inicial**?

(NR) A linguagem oral é naturalmente adquirida, mas a linguagem escrita implica em uma aprendizagem complexa.

(NR) A grande maioria das crianças necessita que a habilidade de decodificação seja ensinada de forma explícita.

(NR) O professor deve mediar o ensino da habilidade de reconhecimento de palavras através da imersão precoce na linguagem escrita.

16 – Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através do **desenvolvimento do vocabulário visual**?

(NR) As palavras são aprendidas de forma espontânea através do contato com rótulos, produtos, publicidade, dentre outros, que podem ser expostos na sala de aula para serem utilizados como recurso para comparação entre os sons.

17 - Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através da **aprendizagem dos fônicos**?

(NR) O ensino da relação grafema-fonema deve ser feito juntamente com o conhecimento das funções da linguagem e dos diferentes tipos de textos.

(NR) O ensino dos fônicos deve proporcionar às crianças a consciência do ponto de articulação onde o som é gerado.

(NR) A consciência do ponto de articulação pode ser auxiliado pelo uso de gestos.

18 - Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através da **análise estrutural**?

(NR) Análise de raízes conhecidas, finais flexionais, palavras compostas e prefixos e sufixos agregados às raízes.

19 - Explica de que forma pode-se desenvolver a habilidade de reconhecimento de palavras através da **utilização de chaves ou indícios contextuais**?

(NR) Os indícios verbais implicam na análise da posição ou função da palavra dentro de um padrão familiar de oração.

(NR) As ilustrações, as experiências prévias do leitor, a comparação e contraste, os sinônimos, a síntese, a definição e expressões familiares também auxiliam o reconhecimento de palavras.

20 – Explica a função dos **baralhos fônicos** como materiais didáticos que servem de apoio para a aprendizagem do código?

(NR) Auxilia os alunos a discriminar auditivamente os principais sons, relacionar fonemas e grafemas, aprender o nome das letras e desenvolver memória auditiva e visual.

21 – Explica a função do **bingo de palavras** como material didático que serve de apoio para a aprendizagem do código?

(NR) As palavras são pronunciadas para que os jogadores percebam se as possuem com o objetivo de formar um vocabulário visual, discriminar visual e auditivamente as palavras.

22 – Explica a função do **dominó de palavras** como material didático que serve de apoio para a aprendizagem do código?

(NR) Contém 28 fichas com palavras e imagens para serem juntadas aos pares com o objetivo de formar um vocabulário visual, discriminar visual e auditivamente as palavras.

23 – Explica a função das **letras móveis** como material didático que serve de apoio para a aprendizagem do código?

(NR) Auxilia na visualização do alfabeto e na formação de sílabas e palavras.

Part01

Capítulo 03 – Leitura das séries intermediárias

INTRODUÇÃO

1 - Inclui os objetivos e necessidades do ensino da **leitura nas séries intermediárias**?

(R) Ampliar as habilidades apresentadas na leitura inicial no intuito de proporcionar aos alunos maior fluência e precisão.

(R) Os materiais de ensino da leitura precisam ser adaptados ao nível de interesse e legibilidade dos alunos.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS

Diferencia as duas dimensões da competência da leitura apresentando suas definições?

2 – **Precisão:**

(R) Habilidade de reconhecer palavras corretamente e atribuir um significado adequado.

3- **Fluência:**

(R) Habilidade de ler em voz alta com entonações e pausas adequadas com base no conhecimento da sintaxe e pontuação.

Sugestões metodológicas

4 – Explica em que consiste o **aperfeiçoamento das habilidades de reconhecimento de palavras?**

(NR) Usar todos os métodos de reconhecimento de palavras aprendidos na leitura inicial.

(NR) Desenvolver nos alunos a pronúncia e percepção imediata das palavras de um texto de forma independente.

5 – Explica em que consiste a **ampliação do vocabulário visual?**

(R) Desenvolver atividades que estimulem os alunos a lembrar das formas das palavras e compará-las com palavras novas.

6 – Explica em que consiste a **análise fônica?**

(R) Desenvolver o manejo dos indícios fônicos, a melhoria da pronúncia, o domínio progressivo da ortografia e rápida decodificação.

7 – Explica em que consiste a **análise estrutural das palavras?**

(R) Combinar os indícios fônicos com estruturais.

(NR) Identificar e pronunciar sílabas com uma só emissão de voz.

(R) Identificar a raiz das palavras nas formas com flexão, derivadas ou compostas.

(NR) Reconhecer a forma e significado de prefixos e entender e aplicar os princípios da silabação.

8 – Explica em que consiste o de **chaves contextuais?**

(R) Utilizar as palavras dentro de uma oração, trecho ou história para entender palavras desconhecidas.

Materiais de leitura

9 – Apresenta as características e finalidades do material de leitura denominado de **registros de experiências?**

(R) Relatos orais de experiências pessoais ou coletivas dos alunos, os quais, o professor transcreve e edita na forma de textos para serem lidos pelas crianças.

10 – Apresenta os **outros materiais de leitura** que a sala de aula pode conter?

(R) Livros, jogos, materiais audiovisuais...

O PAPEL DA LEITURA ORAL

11 – Apresenta o **papel da leitura oral** nas séries intermediárias?

(R) Constitui um meio para o professor avaliar a fala e as habilidades de reconhecimento de palavras, o domínio da análise fônica e estrutural.

12 – Apresenta as consequências negativas do uso da leitura oral sem que cumpra uma função de comunicação?

(NR) Pode tornar-se tediosa e constrangedora.

Apresenta as características das **técnicas** propostas para auxiliar alunos (disléxicos) que apresentam dificuldades relacionadas à leitura possam dominar as habilidades correspondentes à leitura inicial?

13 – Método de impressão neurológica:

(R) Leitura compartilhada em que o educador lê e vai mostrando as palavras com o dedo até que o aluno possa ler o parágrafo.

14 – Leitura imitativa ou leitura-eco:

(R) O professor lê e o aluno repete.

15 – Leitura orientada ou com apoio:

(R) O mediador lê em voz alta e a criança repete.

(R) O mediador lê omitindo palavras que a criança pode suprir.

(R) A criança lê por si mesma a maior parte do texto.

16 – Leituras repetidas:

(RP) A criança seleciona uma leitura de seu interesse, o professor marca no texto as palavras que serão lidas e apresentadas a ele, que irá registrar os problemas.

(RP) O processo é repetido com o objetivo de diminuir os erros e aumentar a fluência e reconhecimento das palavras.

17 – Estratégias de Jay S. Blanchard:

(RP) O aluno aprende a identificar e a pronunciar todas as palavras de um parágrafo e depois responde perguntas de compreensão sobre elas.

O papel da leitura silenciosa**18 – Apresenta os objetivos e características do Programa de Leitura Silenciosa Contínua – LSC?**

(R) Objetiva promover o desenvolvimento do prazer de ler e melhorar as atitudes e interesses de leitura.

(NR) Estimula professor e alunos a escolherem textos de seus interesses e lerem silenciosamente.

(NR) Não há exigência de tarefa de leitura, salvo o compartilhamento de forma espontânea.

Apresenta as **cinco razões que justificam** o aumento gradual atribuído à prática da leitura silenciosa?

19 – Importância da leitura silenciosa:

(RP) Permite construir significados com mais rapidez, assimilar maior quantidade de linguagem escrita, ler no próprio ritmo e de acordo com a familiaridade com o material e melhorar um processo que também é utilizado por outras disciplinas.

20 – A leitura deve ser praticada:

(R) A prática regular aumenta o domínio de forma progressiva.

21 – Os estudantes necessitam imitar modelos positivos:

(R) Observar as pessoas com quem têm um vínculo afetivo lendo pode influenciá-los positivamente.

22 – As leituras devem ser auto-selecionadas:

(RP) A seleção do material de leitura deve ser feita de acordo com os interesses pessoais e nível de leitura.

23 – Os alunos devem dispor de um tempo para ler sem interrupções:

(R) A leitura compreensiva necessita de um tempo contínuo, sem quebras.

AValiação das habilidades de leitura nas séries intermediárias

24 – Apresenta as características do **inventário de leitura informal** como instrumento para avaliar a leitura?

(NR) O professor observa a leitura oral ou silenciosa e registra em uma ficha os erros ou comportamentos do leitor, fazendo-lhe perguntas sobre o que foi lido.

(NR) Os dados devem ser compilados e analisados no intuito de promover o desenvolvimento da leitura.

25 – Apresenta as características dos **três níveis de leitura** como instrumento para avaliar a leitura?

(NR) Nível independente, em que a criança lê sozinha, com fluência e tem capacidade de lembrar das partes importantes e específicas do texto.

(NR) Nível instrucional, em que a criança lê guiada por apoio e a lembrança do texto é incompleta.

(NR) Nível de frustração, em que a criança não consegue ler o material, há um “bloqueio” se não for ajudada.

26 – Apresenta as características da **análise de discrepâncias** como instrumento para avaliar a leitura?

(NR) Discrepâncias boas, situação em que o leitor integra significados sem lembrar das palavras exatas do autor ou substituir palavras que possuem o mesmo significado.

(NR) Discrepâncias não tão boas, situação em que o leitor faz substituições que não são adequadas ao contexto.

27 – Apresenta a crítica à **análise de discrepâncias**?

(NR) Classificar e categorizar discrepâncias é trabalhoso e a confiabilidade pode ser questionada.

28 - Apresenta o modo como a **avaliação da leitura silenciosa** pode ser realizada?

(NR) Observação e registro em uma ficha dos padrões comportamentais da criança durante a leitura.

Part.02

CAPÍTULO 03 – LEITURA DAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS

INTRODUÇÃO

1 - Inclui os objetivos e necessidades do ensino da **leitura nas séries intermediárias**?

(NR) Ampliar as habilidades apresentadas na leitura inicial no intuito de proporcionar aos alunos maior fluência e precisão.

(NR) Os materiais de ensino da leitura precisam ser adaptados ao nível de interesse e legibilidade dos alunos.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS

Diferencia as duas dimensões da competência da leitura apresentando suas definições?

2 – **Precisão:**

(NR) Habilidade de reconhecer palavras corretamente e atribuir um significado adequado.

3- **Fluência:**

(NR) Habilidade de ler em voz alta com entonações e pausas adequadas com base no conhecimento da sintaxe e pontuação.

Sugestões metodológicas

4 – Explica em que consiste o **aperfeiçoamento das habilidades de reconhecimento de palavras**?

(NR) Usar todos os métodos de reconhecimento de palavras aprendidos na leitura inicial.

(NR) Desenvolver nos alunos a pronúncia e percepção imediata das palavras de um texto de forma independente.

5 – Explica em que consiste a **ampliação do vocabulário visual**?

(R) Desenvolver atividades que estimulem os alunos a lembrar das formas das palavras e compará-las com palavras novas.

6 – Explica em que consiste a **análise fônica**?

(R) Desenvolver o manejo dos indícios fônicos, a melhoria da pronúncia, o domínio progressivo da ortografia e rápida decodificação.

7 – Explica em que consiste a **análise estrutural das palavras**?

(R) Combinar os indícios fônicos com estruturais.

(NR) Identificar e pronunciar sílabas com uma só emissão de voz.

(NR) Identificar a raiz das palavras nas formas com flexão, derivadas ou compostas.

(NR) Reconhecer a forma e significado de prefixos e entender e aplicar os princípios da silabação.

8 – Explica em que consiste o de **chaves contextuais**?

(RP) Utilizar as palavras dentro de uma oração, trecho ou história para entender palavras desconhecidas.

Materiais de leitura

9 – Apresenta as características e finalidades do material de leitura denominado de **registros de experiências**?

(NR) Relatos orais de experiências pessoais ou coletivas dos alunos, os quais, o professor transcreve e edita na forma de textos para serem lidos pelas crianças.

10 – Apresenta os **outros materiais de leitura** que a sala de aula pode conter?

(R) Livros, jogos, materiais audiovisuais...

O PAPEL DA LEITURA ORAL

11 – Apresenta o **papel da leitura oral** nas séries intermediárias?

(NR) Constitui um meio para o professor avaliar a fala e as habilidades de reconhecimento de palavras, o domínio da análise fônica e estrutural.

12 – Apresenta as consequências negativas do uso da leitura oral sem que cumpra uma função de comunicação?

(RP) Pode tornar-se tediosa e constrangedora.

Apresenta as características das **técnicas** propostas para auxiliar alunos (disléxicos) que apresentam dificuldades relacionadas à leitura possam dominar as habilidades correspondentes à leitura inicial?

13 – **Método de impressão neurológica:**

(RP) Leitura compartilhada em que o educador lê e vai mostrando as palavras com o dedo até que o aluno possa ler o parágrafo.

(NR) É possível usar leituras gravadas que são ouvidas pelos alunos com o auxílio de fones.

14 – **Leitura imitativa ou leitura-eco:**

(RP) O professor lê e o aluno repete.

15 – **Leitura orientada ou com apoio:**

(NR) O mediador lê em voz alta e a criança repete.

(NR) O mediador lê omitindo palavras que a crianças pode suprir.

(NR) A criança lê por si mesma a maior parte do texto.

16 – Leituras repetidas:

(NR) A criança seleciona uma leitura de seu interesse, o professor marca no texto as palavras que serão lidas e apresentadas a ele, que irá registrar os problemas.

(NR) O processo é repetido com o objetivo de diminuir os erros e aumentar a fluência e reconhecimento das palavras.

17 – Estratégias de Jay S. Blanchard:

(NR) O aluno aprende a identificar e a pronunciar todas as palavras de um parágrafo e depois responde perguntas de compreensão sobre elas.

O papel da leitura silenciosa

18 – Apresenta os objetivos e características do Programa de Leitura Silenciosa Contínua – LSC?

(R) Objetiva promover o desenvolvimento do prazer de ler e melhorar as atitudes e interesses de leitura.

(R) Estimula professor e alunos a escolherem textos de seus interesses e lerem silenciosamente.

(R) Não há exigência de tarefa de leitura, salvo o compartilhamento de forma espontânea.

Apresenta as **cinco razões que justificam** o aumento gradual atribuído à prática da leitura silenciosa?

19 – Importância da leitura silenciosa:

(NR) Permite construir significados com mais rapidez, assimilar maior quantidade de linguagem escrita, ler no próprio ritmo e de acordo com a familiaridade com o material e melhor um processo que também é utilizado por outras disciplinas.

20 – A leitura deve ser praticada:

(NR) A prática regular aumenta o domínio de forma progressiva.

21 – Os estudantes necessitam imitar modelos positivos:

(R) Observar as pessoa com quem têm um vínculo afetivo lendo pode influenciá-los positivamente.

22 – As leituras devem ser auto-selecionadas:

(R) A seleção do material de leitura deve ser feita de acordo com os interesses pessoais e nível de leitura.

23 – Os alunos devem dispor de um tempo para ler sem interrupções:

(R) A leitura compreensiva necessita de um tempo contínuo, sem quebras.

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA NAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS

24 – Apresenta as características do inventário de leitura informal como instrumento para avaliar a leitura?

(R) O professor observa a leitura oral ou silenciosa e registra em uma ficha os erros ou comportamentos do leitor, fazendo-lhe perguntas sobre o que foi lido.

(R) Os dados devem ser compilados e analisados no intuito de promover o desenvolvimento da leitura.

25 – Apresenta as características dos três níveis de leitura como instrumento para avaliar a leitura?

(RP) Nível independente, em que a criança lê sozinha, com fluência e tem capacidade de lembrar das partes importantes e específicas do texto.

(RP) Nível instrucional, em que a criança lê guiada por apoio e a lembrança do texto é incompleta.

(RP) Nível de frustração, em que a criança não consegue ler o material, há um “bloqueio” se não for ajudada.

26 – Apresenta as características da **análise de discrepâncias** como instrumento para avaliar a leitura?

(RP) Discrepâncias boas, situação em que o leitor integra significados sem lembrar das palavras exatas do autor ou substituir palavras que possuem o mesmo significado.

(RP) Discrepâncias não tão boas, situação em que o leitor faz substituições que não são adequadas ao contexto.

27 – Apresenta a crítica à **análise de discrepâncias**?

(NR) Classificar e categorizar discrepâncias é trabalhoso e a confiabilidade pode ser questionada.

28 - Apresenta o modo como a **avaliação da leitura silenciosa** pode ser realizada?

(NR) Observação e registro em uma ficha dos padrões comportamentais da criança durante a leitura.

Part.03

CAPÍTULO 03 – LEITURA DAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS

INTRODUÇÃO

1 - Inclui os objetivos e necessidades do ensino da **leitura nas séries intermediárias**?

(R) Ampliar as habilidades apresentadas na leitura inicial no intuito de proporcionar aos alunos maior fluência e precisão.

(NR) Os materiais de ensino da leitura precisam ser adaptados ao nível de interesse e legibilidade dos alunos.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS

Diferencia as duas dimensões da competência da leitura apresentando suas definições?

2 – **Precisão:**

(NR) Habilidade de reconhecer palavras corretamente e atribuir um significado adequado.

3- **Fluência:**

(R) Habilidade de ler em voz alta com entonações e pausas adequadas com base no conhecimento da sintaxe e pontuação.

Sugestões metodológicas

4 – Explica em que consiste o **aperfeiçoamento das habilidades de reconhecimento de palavras**?

(RP) Usar todos os métodos de reconhecimento de palavras aprendidos na leitura inicial.

(RP) Desenvolver nos alunos a pronúncia e percepção imediata das palavras de um texto de forma independente.

5 – Explica em que consiste a **ampliação do vocabulário visual**?

(R) Desenvolver atividades que estimulem os alunos a lembrar das formas das palavras e compará-las com palavras novas.

6 – Explica em que consiste **análise fônica**?

(NR) Desenvolver o manejo dos indícios fônicos, a melhoria da pronúncia, o domínio progressivo da ortografia e rápida decodificação.

7 – Explica em que consiste a **análise estrutural das palavras**?

(NR) Combinar os indícios fônicos com estruturais.

(NR) Identificar e pronunciar sílabas com uma só emissão de voz.

(NR) Identificar a raiz das palavras nas formas com flexão, derivadas ou compostas.

(NR) Reconhecer a forma e significado de prefixos e entender e aplicar os princípios da silabação.

8 – Explica em que consiste o de **chaves contextuais**?

(NR) Utilizar as palavras dentro de uma oração, trecho ou história para entender palavras desconhecidas.

Materiais de leitura

9 – Apresenta as características e finalidades do material de leitura denominado de **registros de experiências**?

(R) Relatos orais de experiências pessoais ou coletivas dos alunos, os quais, o professor transcreve e edita na forma de textos para serem lidos pelas crianças.

10 – Apresenta os **outros materiais de leitura** que a sala de aula pode conter?

(R) Livros, jogos, materiais audiovisuais...

O PAPEL DA LEITURA ORAL

11 – Apresenta o **papel da leitura oral** nas séries intermediárias?

(RP) Constitui um meio para o professor avaliar a fala e as habilidades de reconhecimento de palavras, o domínio da análise fônica e estrutural.

12 – Apresenta as consequências negativas do uso da leitura oral sem que cumpra uma função de comunicação?

(R) Pode tornar-se tediosa e constrangedora.

Apresenta as características das **técnicas** propostas para auxiliar alunos (disléticos) que apresentam dificuldades relacionadas à leitura possam dominar as habilidades correspondentes à leitura inicial?

13 – **Método de impressão neurológica:**

(RP) Leitura compartilhada em que o educador lê e vai mostrando as palavras com o dedo até que o aluno possa ler o parágrafo.

(RP) É possível usar leituras gravadas que são ouvidas pelos alunos com o auxílio de fones.

14 – **Leitura imitativa ou leitura-eco:**

(RP) O professor lê e o aluno repete.

15 – **Leitura orientada ou com apoio:**

(RP) O mediador lê em voz alta e a criança repete.

(RP) O mediador lê omitindo palavras que a criança pode suprir.

(RP) A criança lê por si mesma a maior parte do texto.

16 – **Leituras repetidas:**

(RP) A criança seleciona uma leitura de seu interesse, o professor marca no texto as palavras que serão lidas e apresentadas a ele, que irá registrar os problemas.

(RP) O processo é repetido com o objetivo de diminuir os erros e aumentar a fluência e reconhecimento das palavras.

17 – **Estratégias de Jay S. Blanchard:**

(RP) O aluno aprende a identificar e a pronunciar todas as palavras de um parágrafo e depois responde perguntas de compreensão sobre elas.

O papel da leitura silenciosa

18 – Apresenta os objetivos e características do **Programa de Leitura Silenciosa Contínua – LSC**?

(R) Objetiva promover o desenvolvimento do prazer de ler e melhorar as atitudes e interesses de leitura.

(NR) Estimula professor e alunos a escolherem textos de seus interesses e lerem silenciosamente.

(R) Não há exigência de tarefa de leitura, salvo o compartilhamento de forma espontânea.

Apresenta as **cinco razões que justificam** o aumento gradual atribuído à prática da leitura silenciosa?

19 – **Importância da leitura silenciosa:**

(RP) Permite construir significados com mais rapidez, assimilar maior quantidade de linguagem escrita, ler no próprio ritmo e de acordo com a familiaridade com o material e melhor um processo que também é utilizado por outras disciplinas.

20 – **A leitura deve ser praticada:**

(NR) A prática regular aumenta o domínio de forma progressiva.

21 – **Os estudantes necessitam imitar modelos positivos:**

(NR) Observar as pessoa com quem têm um vínculo afetivo lendo pode influenciá-los positivamente.

22 – **As leituras devem ser auto-selecionadas:**

(NR) A seleção do material de leitura deve ser feita de acordo com os interesses pessoais e nível de leitura.

23 – **Os alunos devem dispor de um tempo para ler sem interrupções:**

(NR) A leitura compreensiva necessita de um tempo contínuo, sem quebras.

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA NAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS

24 – Apresenta as características do **inventário de leitura informal** como instrumento para avaliar a leitura?

(RP) O professor observa a leitura oral ou silenciosa e registra em uma ficha os erros ou comportamentos do leitor, fazendo-lhe perguntas sobre o que foi lido.

(RP) Os dados devem ser compilados e analisados no intuito de promover o desenvolvimento da leitura.

25 – Apresenta as características dos **três níveis de leitura** como instrumento para avaliar a leitura?

(RP) Nível independente, em que a criança lê sozinha, com fluência e tem capacidade de lembrar das partes importantes e específicas do texto.

(RP) Nível instrucional, em que a criança lê guiada por apoio e a lembrança do texto é incompleta.

(RP) Nível de frustração, em que a criança não consegue ler o material, há um “bloqueio” se não for ajudada.

26 – Apresenta as características da **análise de discrepâncias** como instrumento para avaliar a leitura?

(NR) Discrepâncias boas, situação em que o leitor integra significados sem lembrar das palavras exatas do autor ou substituir palavras que possuem o mesmo significado.

(NR) Discrepâncias não tão boas, situação em que o leitor faz substituições que não são adequadas ao contexto.

27 – Apresenta a crítica à **análise de discrepâncias**?

(NR) Classificar e categorizar discrepâncias é trabalhoso e a confiabilidade pode ser questionada.

28 - Apresenta o modo como a **avaliação da leitura silenciosa** pode ser realizada?

(NR) Observação e registro em uma ficha dos padrões comportamentais da criança durante a leitura.

Part.01

CAPÍTULO 04 – COMPREENSÃO DA LEITURA

INTRODUÇÃO

1 – Apresenta os fatores envolvidos no processo da compreensão **leitora**?

(R) Processo de interação entre leitor, texto e contexto.

(R) O conhecimento prévio e as habilidades de leitura de cada leitor auxiliam na construção dos significados.

FATORES DA COMPREENSÃO LEITORA

2 – Apresenta o papel do **emissor**, do **texto** e do **receptor** no processo de compreensão?

(R) O emissor produz uma mensagem (texto).

(R) A mensagem (texto) pode ser lida ou reproduzida num tempo e lugar diferente daquele em que foi produzida.

(R) O receptor (leitor) aciona seus esquemas cognitivos para entender a mensagem (texto).

Fatores da compreensão da leitura derivados do emissor

3 – Explica porque o **conhecimento dos códigos manejados pelo autor** é um fator da compreensão da leitura derivado do emissor?

(R) O leitor deve partilhar o mesmo código linguístico do autor e suas peculiaridades como as diferenças léxicas.

4 – Explica porque o **conhecimento dos esquemas cognitivos do autor** é um fator da compreensão da leitura derivado do emissor?

(R) Os conceitos estão organizados dentro de esquemas cognitivos que estão inter-relacionados com outros conceitos.

(R) Os autores se expressam a partir desses esquemas, ao passo que o leitor irá compreender na medida em que conhece os mesmos esquemas.

5 – Explica porque o **conhecimento do patrimônio cultural do autor** é um fator da compreensão da leitura derivado do emissor?

(RP) O conhecimento que o autor detêm sobre os aspectos culturais relacionado às diversas áreas do conhecimento.

6 – Explica porque o **conhecimento das circunstâncias da escrita** é um fator da compreensão da leitura derivado do emissor?

(R) O conhecimento sobre o lugar e tempo em que o texto foi escrito, bem como a idade ou papel social do emissor, podem ajudar o processo de compreensão.

Fatores da compreensão leitora que são derivados do texto

7 – Explica porque a **legibilidade física** é um fator da compreensão da leitura derivado do texto?

(R) Diferentes suportes nos quais os textos são veiculados através de diferentes fontes, tamanhos, cores, variedade tipográfica, dentre outros, podem influenciar na compreensão.

8 – Apresenta os elementos mais importantes da **legibilidade linguística** como fatores da compreensão da leitura derivados do texto?

(R) O léxico – além de ser adquirido durante a leitura também pode facilitar ou dificultar o seu processamento.

(R) A estrutura morfossintática das orações - diz respeito à familiarização do leitor com estruturas sintáticas simples e complexas através da leitura.

(R) Os elementos dêiticos e reprodutores intraoracionais - responsáveis por aludir elementos já mencionados ou indicá-los dentro da oração.

9 - Descreve os aspectos relacionados à **linguística textual** como fatores da compreensão da leitura derivados do texto?

(R) Considera as características do texto como um todo através da análise da relação entre suas partes proporcionada por nexos interoracionais, elementos dêiticos, reprodutores e anafóricos.

10 - Descreve os **elementos da estrutura textual** como fatores da compreensão da leitura derivados do texto?

(R) Elementos pré-estruturais - extratos, que são as partes que formam o texto (letras, palavras, frases, parágrafos);

(R) Elementos estruturais – intratexto - responsáveis pelo significado global do texto através das relações de elementos de maior extensão como parágrafos, capítulos, estrofes.

(R) Elementos supra-estruturais - a intertextualidade - se referem a um conjunto de traços de um texto que remetem a outros textos.

(R) Elementos supra-estruturais – o supratexto - as circunstâncias de tempo e lugar em que um texto é produzido e recebido.

11 - Descreve os **conteúdos dos textos** como fatores da compreensão da leitura derivados do texto?

(NR) A compreensão é facilitada quando os códigos que o leitor possui faz relação com o tema do texto.

(NR) A complexidade e a variedade dos conteúdos dos textos podem dificultar a compreensão.

(NR) Uma forma de contemplar os aspectos dos conteúdos textuais é categorizar os diferentes tipos de textos ou os diferentes códigos relacionados aos conteúdos como a mensagem moral ou religiosa.

Fatores da compreensão da leitura provenientes do leitor

12 – Explica porque os **códigos do leitor** são fatores da compreensão da leitura derivados do leitor?

(RP) O conhecimento do código linguístico, como a estrutura e o vocabulário, é o mais importante porque dá acesso a outros códigos como o onomástico, filosófico, econômico, dentre outros.

13 - Explica porque os **esquemas cognitivos do leitor** são fatores da compreensão da leitura derivados do leitor?

(R) Os esquemas cognitivos do leitor entram em contato com as informações do texto com objetivo de confirmá-los, refutá-los ou refazê-los.

14 – Explica porque o **patrimônio cultural do leitor** é um fator da compreensão da leitura derivado do leitor?

(R) O conhecimento prévio que o leitor possui sobre temas das diversas áreas auxilia na compreensão

15 – Explica porque os **interesses e valores do leitor** são fatores da compreensão da leitura derivados do leitor?

(R) A compreensão pode se tornar difícil quando a leitura de determinado material estiver fora dos interesses do leitor.

16 – Explica porque as **circunstâncias da leitura** são fatores da compreensão da leitura derivados do leitor?

(RP) A diferença de tempo e lugar de uma leitura em relação ao seu momento de produção pode implicar em diferenças de compreensão.

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

17 – Apresenta qual é o principal **problema teórico** em relação à avaliação da compreensão leitora?

(NR) A compreensão está relacionada aos esquemas cognitivos que cada leitor possui.

(NR) As variações da base compreensiva de cada leitor torna impossível a avaliação objetiva da leitura.

18 – Apresenta a importância da avaliação da compreensão leitora?

(R) Identificar os níveis de habilidades de leitura para selecionar materiais adequados ao desenvolvimento dos estudantes.

Procedimentos de avaliação da compreensão da leitura

19 – Apresenta o objetivo e as características dos **testes relacionados a critérios**?

(R) Verificam se o leitor atinge determinados objetivos e quais habilidades de leitura possui de acordo com padrões estabelecidos.

20 – Apresenta o objetivo e as características do **procedimento *close***?

(R) Avalia a legibilidade dos textos e capacidade de fazer inferências através de textos com lacunas que precisam ser completados a partir de indícios semânticos e sintáticos.

21 - Apresenta o objetivo e as características das **avaliações taxionômicas**?

(R) Avaliam a compreensão leitora mediante uma lista de habilidades tais como a compreensão literal, a reorganização, a compreensão inferencial, a leitura crítica e avaliação.

22 - Apresenta o objetivo e as características dos **testes padronizados ou relativos a normas**?

(R) Comparam o rendimento de uma série em relação ao rendimento nacional ou rendimento de um aluno em relação a outro.

DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA

23 – Apresenta a ideia de que as habilidades de compreensão leitora podem se desenvolver de forma natural ou através de ensino específico?

(R) Através das experiências de leitura e contato com materiais adequados, alguns leitores conseguem desenvolver habilidade de forma natural.

(NR) A maioria das crianças precisa de um ensino específico de certas habilidades que pode ser desenvolvidas por meio de um programa que estimule a compreensão leitora.

24 – Apresenta o **papel das perguntas na compreensão** ativa como forma de estimular a compreensão leitora?

(NR) Formular perguntas que auxiliem os alunos a levantar hipóteses sobre o texto para, posteriormente, checá-las durante a leitura.

25 – Explica quais são as **estratégias naturais** que devem ser ensinadas como forma de estimular a compreensão leitora?

(NR) Estratégias baseadas nas pistas contextuais para descobrir o significado de uma palavra nova.

(NR) Estratégias baseadas na análise do significado global, dentro do texto, de uma expressão desconhecida.

(NR) Estratégias baseadas na observação das palavras que apontam a conceitos ou remetem a enunciados anteriores ou posteriores

(NR) Estratégias baseadas na redução de estruturas gramaticais complexas em elementos simples.

Manipulação dos materiais de leitura

26 – Apresenta as características da **técnica da linha controlada** como forma de manipular um material de leitura para torná-lo adequado ao momento de aprendizagem do leitor?

(NR) Elaborar material mais legível ao leitor iniciante simplificando estruturas oracionais ou tornando conceitos abstratos mais concretos, mas sem distorcer as ideias originais.

27 – Apresenta as características **da etapa prévia ao texto escrito?**

(NR) A partir dos textos orais utilizados nas instâncias de comunicação, deve-se proporcionar a familiarização com textos não vinculados a situações concretas da vida diária, como os relatos literários.

28 – Apresenta as características **da etapa intermediária – domínio progressivo da textualidade escrita?**

(NR) Para que o educador escolha textos apropriados para os leitores que começam a decodificar deve levar em consideração a brevidade, a concreção, a familiaridade, a anaforização mínima, o apoio gráfico e a clareza e compreensibilidade.

29 - Apresenta as características **da etapa final – domínio da textualidade?**

(NR) O leitor é capaz de ler uma diversidade de tipos de textos com diferentes graus de complexidade.

Part.03

CAPÍTULO 04 – COMPREENSÃO DA LEITURA

INTRODUÇÃO

1 – Apresenta os fatores envolvidos no processo da compreensão **leitora?**

(R) Processo de interação entre leitor, texto e contexto.

(NR) O conhecimento prévio e as habilidades de leitura de cada leitor auxiliam na construção dos significados.

FATORES DA COMPREENSÃO LEITORA

2 – Apresenta o papel do **emissor**, do **texto** e do **receptor** no processo de compreensão?

(RP) O emissor produz uma mensagem (texto).

(RP) A mensagem (texto) pode ser lida ou reproduzida num tempo e lugar diferente daquele em que foi produzida.

(RP) O receptor (leitor) aciona seus esquemas cognitivos para entender a mensagem (texto).

Fatores da compreensão da leitura derivados do emissor

3 – Explica porque o **conhecimento dos códigos manejados pelo autor** é um fator da compreensão da leitura derivado do emissor?

(R) O leitor deve partilhar o mesmo código linguístico do autor e suas peculiaridades como as diferenças léxicas.

4 – Explica porque o **conhecimento dos esquemas cognitivos do autor** é um fator da compreensão da leitura derivado do emissor?

(NR) Os conceitos estão organizados dentro de esquemas cognitivos que estão inter-relacionados com outros conceitos.

(R) Os autores se expressam a partir desses esquemas, ao passo que o leitor irá compreender na medida em que conhece os mesmos esquemas.

5 – Explica porque o **conhecimento do patrimônio cultural do autor** é um fator da compreensão da leitura derivado do emissor?

(RP) O conhecimento que o autor detêm sobre os aspectos culturais relacionado às diversas áreas do conhecimento.

6 – Explica porque o **conhecimento das circunstâncias da escrita** é um fator da compreensão da leitura derivado do emissor?

(RP) O conhecimento sobre o lugar e tempo em que o texto foi escrito, bem como a idade ou papel social do emissor, podem ajudar o processo de compreensão.

Fatores da compreensão leitora que são derivados do texto

7 – Explica porque a **legibilidade física** é um fator da compreensão da leitura derivado do texto?

(R) Diferentes suportes nos quais os textos são veiculados através de diferentes fontes, tamanhos, cores, variedade tipográfica, dentre outros, podem influenciar na compreensão.

8 – Apresenta os elementos mais importantes da **legibilidade linguística** como fatores da compreensão da leitura derivados do texto?

(R) O léxico – além de ser adquirido durante a leitura também pode facilitar ou dificultar o seu processamento.

(R) A estrutura morfossintática das orações - diz respeito à familiarização do leitor com estruturas sintáticas simples e complexas através da leitura.

(R) Os elementos dêiticos e reprodutores intraoracionais - responsáveis por aludir elementos já mencionados ou indicá-los dentro da oração.

9 - Descreve os aspectos relacionados à **linguística textual** como fatores da compreensão da leitura derivados do texto?

(NR) Considera as características do texto como um todo através da análise da relação entre suas partes proporcionada por nexos interoracionais, elementos dêiticos, reprodutores e anafóricos.

10 - Descreve os **elementos da estrutura textual** como fatores da compreensão da leitura derivados do texto?

(R) Elementos pré-estruturais - extratos, que são as partes que formam o texto (letras, palavras, frases, parágrafos);

(RP) Elementos estruturais – intratexto - responsáveis pelo significado global do texto através das relações de elementos de maior extensão como parágrafos, capítulos, estrofes.

(R) Elementos supra-estruturais - a intertextualidade - se referem a um conjunto de traços de um texto que remetem a outros textos.

(NR) Elementos supra-estruturais – o supratexto - as circunstâncias de tempo e lugar em que um texto é produzido e recebido.

11 - Descreve os **conteúdos dos textos** como fatores da compreensão da leitura derivados do texto?

(NR) A compreensão é facilitada quando os códigos que o leitor possui faz relação com o tema do texto.

(NR) A complexidade e a variedade dos conteúdos dos textos podem dificultar a compreensão.

(NR) Uma forma de contemplar os aspectos dos conteúdos textuais é categorizar os diferentes tipos de textos ou os diferentes códigos relacionados aos conteúdos como a mensagem moral ou religiosa.

Fatores da compreensão da leitura provenientes do leitor

12 – Explica porque os **códigos do leitor** são fatores da compreensão da leitura derivados do leitor?

(RP) O conhecimento do código linguístico, como a estrutura e o vocabulário, é o mais importante porque dá acesso a outros códigos como o onomástico, filosófico, econômico, dentre outros.

13 - Explica porque os **esquemas cognitivos do leitor** são fatores da compreensão da leitura derivados do leitor?

(RP) Os esquemas cognitivos do leitor entram em contato com as informações do texto com objetivo de confirmá-los, refutá-los ou refazê-los.

14 – Explica porque o **patrimônio cultural do leitor** é um fator da compreensão da leitura derivado do leitor?

(RP) O conhecimento prévio que o leitor possui sobre temas das diversas áreas auxilia na compreensão

15 – Explica porque os **interesses e valores do leitor** são fatores da compreensão da leitura derivados do leitor?

(RP) A compreensão pode se tornar difícil quando a leitura de determinado material estiver fora dos interesses do leitor.

16 – Explica porque as **circunstâncias da leitura** são fatores da compreensão da leitura derivados do leitor?

(NR) A diferença de tempo e lugar de uma leitura em relação ao seu momento de produção pode implicar em diferenças de compreensão.

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

17 – Apresenta qual é o principal **problema teórico** em relação à avaliação da compreensão leitora?

(NR) A compreensão está relacionada aos esquemas cognitivos que cada leitor possui.

(NR) As variações da base compreensiva de cada leitor torna impossível a avaliação objetiva da leitura.

18 – Apresenta a importância da avaliação da compreensão leitora?

(NR) Identificar os níveis de habilidades de leitura para selecionar materiais adequados ao desenvolvimento dos estudantes.

Procedimentos de avaliação da compreensão da leitura

19 – Apresenta o objetivo e as características dos **testes relacionados a critérios**?

(RP) Verificam se o leitor atinge determinados objetivos e quais habilidades de leitura possui de acordo com padrões estabelecidos.

20 – Apresenta o objetivo e as características do **procedimento close**?

(R) Avalia a legibilidade dos textos e capacidade de fazer inferências através de textos com lacunas que precisam ser completados a partir de indícios semânticos e sintáticos.

21 - Apresenta o objetivo e as características das **avaliações taxionômicas**?

(R) Avaliam a compreensão leitora mediante uma lista de habilidades tais como a compreensão literal, a reorganização, a compreensão inferencial, a leitura crítica e avaliação.

22 - Apresenta o objetivo e as características dos **testes padronizados ou relativos a normas**?

(NR) Comparam o rendimento de uma série em relação ao rendimento nacional ou rendimento de um aluno em relação a outro.

DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA

23 – Apresenta a ideia de que as habilidades de compreensão leitora podem se desenvolver de forma natural ou através de ensino específico?

(R) Através das experiências de leitura e contato com materiais adequados, alguns leitores conseguem desenvolver habilidade de forma natural.

(R) A maioria das crianças precisa de um ensino específico de certas habilidades que pode ser desenvolvidas por meio de um programa que estimule a compreensão leitora.

24 – Apresenta o papel das perguntas na compreensão ativa como forma de estimular a compreensão leitora?

(RP) Formular perguntas que auxiliem os alunos a levantar hipóteses sobre o texto para, posteriormente, checá-las durante a leitura.

25 – Explica quais são as **estratégias naturais** que devem ser ensinadas como forma de estimular a compreensão leitora?

(R) Estratégias baseadas nas pistas contextuais para descobrir o significado de uma palavra nova.

(NR) Estratégias baseadas na análise do significado global, dentro do texto, de uma expressão desconhecida.

(NR) Estratégias baseadas na observação das palavras que apontam a conceitos ou remetem a enunciados anteriores ou posteriores

(NR) Estratégias baseadas na redução de estruturas gramaticais complexas em elementos simples.

Manipulação dos materiais de leitura

26 – Apresenta as características da **técnica da linha controlada** como forma de manipular um material de leitura para torná-lo adequado ao momento de aprendizagem do leitor?

(R) Elaborar material mais legível ao leitor iniciante simplificando estruturas oracionais ou tornando conceitos abstratos mais concretos, mas sem distorcer as ideias originais.

27 – Apresenta as características **da etapa prévia ao texto escrito?**

(NR) A partir dos textos orais utilizados nas instâncias de comunicação, deve-se proporcionar a familiarização com textos não vinculados a situações concretas da vida diária, como os relatos literários.

28 – Apresenta as características **da etapa intermediária – domínio progressivo da textualidade escrita?**

(NR) Para que o educador escolha textos apropriados para os leitores que começam a decodificar deve levar em consideração a brevidade, a concreção, a familiaridade, a anaforização mínima, o apoio gráfico e a clareza e compreensibilidade.

29 - Apresenta as características **da etapa final – domínio da textualidade?**

(NR) O leitor é capaz de ler uma diversidade de tipos de textos com diferentes graus de complexidade.

Part.04

CAPÍTULO 04 – COMPREENSÃO DA LEITURA

INTRODUÇÃO

1 – Apresenta os fatores envolvidos no processo da compreensão **leitora?**

(R) Processo de interação entre leitor, texto e contexto.

(R) O conhecimento prévio e as habilidades de leitura de cada leitor auxiliam na construção dos significados.

FATORES DA COMPREENSÃO LEITORA

2 – Apresenta o papel do **emissor**, do **texto** e do **receptor** no processo de compreensão?

(R) O emissor produz uma mensagem (texto).

(R) A mensagem (texto) pode ser lida ou reproduzida num tempo e lugar diferente daquele em que foi produzida.

(NR) O receptor (leitor) aciona seus esquemas cognitivos para entender a mensagem (texto).

Fatores da compreensão da leitura derivados do emissor

3 – Explica porque o **conhecimento dos códigos manejados pelo autor** é um fator da compreensão da leitura derivado do emissor?

(R) O leitor deve partilhar o mesmo código linguístico do autor e suas peculiaridades como as diferenças léxicas.

4 – Explica porque o **conhecimento dos esquemas cognitivos do autor** é um fator da compreensão da leitura derivado do emissor?

(R) Os conceitos estão organizados dentro de esquemas cognitivos que estão inter-relacionados com outros conceitos.

(R) Os autores se expressam a partir desses esquemas, ao passo que o leitor irá compreender na medida em que conhece os mesmos esquemas.

5 – Explica porque o **conhecimento do patrimônio cultural do autor** é um fator da compreensão da leitura derivado do emissor?

(RP) O conhecimento que o autor detêm sobre os aspectos culturais relacionado às diversas áreas do conhecimento.

6 – Explica porque o **conhecimento das circunstâncias da escrita** é um fator da compreensão da leitura derivado do emissor?

(R) O conhecimento sobre o lugar e tempo em que o texto foi escrito, bem como a idade ou papel social do emissor, podem ajudar o processo de compreensão.

Fatores da compreensão leitora que são derivados do texto

7 – Explica porque a **legibilidade física** é um fator da compreensão da leitura derivado do texto?

(R) Diferentes suportes nos quais os textos são veiculados através de diferentes fontes, tamanhos, cores, variedade tipográfica, dentre outros, podem influenciar na compreensão.

8 – Apresenta os elementos mais importantes da **legibilidade linguística** como fatores da compreensão da leitura derivados do texto?

(NR) O léxico – além de ser adquirido durante a leitura também pode facilitar ou dificultar o seu processamento.

(NR) A estrutura morfossintática das orações - diz respeito à familiarização do leitor com estruturas sintáticas simples e complexas através da leitura.

(NR) Os elementos dêiticos e reprodutores intraoracionais - responsáveis por aludir elementos já mencionados ou indicá-los dentro da oração.

9 - Descreve os aspectos relacionados à **linguística textual** como fatores da compreensão da leitura derivados do texto?

(RP) Considera as características do texto como um todo através da análise da relação entre suas partes proporcionada por nexos interoracionais, elementos dêiticos, reprodutores e anafóricos.

10 - Descreve os **elementos da estrutura textual** como fatores da compreensão da leitura derivados do texto?

(NR) Elementos pré-estruturais - extratos, que são as partes que formam o texto (letras, palavras, frases, parágrafos);

(NR) Elementos estruturais – intratexto - responsáveis pelo significado global do texto através das relações de elementos de maior extensão como parágrafos, capítulos, estrofes.

(NR) Elementos supra-estruturais - a intertextualidade - se referem a um conjunto de traços de um texto que remetem a outros textos.

(NR) Elementos supra-estruturais – o supratexto - as circunstâncias de tempo e lugar em que um texto é produzido e recebido.

11 - Descreve os **conteúdos dos textos** como fatores da compreensão da leitura derivados do texto?

(NR) A compreensão é facilitada quando os códigos que o leitor possui faz relação com o tema do texto.

(NR) A complexidade e a variedade dos conteúdos dos textos podem dificultar a compreensão.

(NR) Uma forma de contemplar os aspectos dos conteúdos textuais é categorizar os diferentes tipos de textos ou os diferentes códigos relacionados aos conteúdos como a mensagem moral ou religiosa.

Fatores da compreensão da leitura provenientes do leitor

12 – Explica porque os **códigos do leitor** são fatores da compreensão da leitura derivados do leitor?

(NR) O conhecimento do código linguístico, como a estrutura e o vocabulário, é o mais importante porque dá acesso a outros códigos como o onomástico, filosófico, econômico, dentre outros.

13 - Explica porque os **esquemas cognitivos do leitor** são fatores da compreensão da leitura derivados do leitor?

(NR) Os esquemas cognitivos do leitor entram em contato com as informações do texto com objetivo de confirmá-los, refutá-los ou refazê-los.

14 – Explica porque o **patrimônio cultural do leitor** é um fator da compreensão da leitura derivado do leitor?

(NR) O conhecimento prévio que o leitor possui sobre temas das diversas áreas auxilia na compreensão

15 – Explica porque os **interesses e valores do leitor** são fatores da compreensão da leitura derivados do leitor?

(NR) A compreensão pode se tornar difícil quando a leitura de determinado material estiver fora dos interesses do leitor.

16 – Explica porque as **circunstâncias da leitura** são fatores da compreensão da leitura derivados do leitor?

(NR) A diferença de tempo e lugar de uma leitura em relação ao seu momento de produção pode implicar em diferenças de compreensão.

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

17 – Apresenta qual é o principal **problema teórico** em relação à avaliação da compreensão leitora?

(NR) A compreensão está relacionada aos esquemas cognitivos que cada leitor possui.

(NR) As variações da base compreensiva de cada leitor torna impossível a avaliação objetiva da leitura.

18 – Apresenta a importância da avaliação da compreensão leitora?

(R) Identificar os níveis de habilidades de leitura para selecionar materiais adequados ao desenvolvimento dos estudantes.

Procedimentos de avaliação da compreensão da leitura

19 – Apresenta o objetivo e as características dos **testes relacionados a critérios?**

(R) Verificam se o leitor atinge determinados objetivos e quais habilidades de leitura possui de acordo com padrões estabelecidos.

20 – Apresenta o objetivo e as características do **procedimento *close***?

(R) Avalia a legibilidade dos textos e capacidade de fazer inferências através de textos com lacunas que precisam ser completados a partir de indícios semânticos e sintáticos.

21 - Apresenta o objetivo e as características das **avaliações taxionômicas?**

(NR) Avaliam a compreensão leitora mediante uma lista de habilidades tais como a compreensão literal, a reorganização, a compreensão inferencial, a leitura crítica e avaliação.

22 - Apresenta o objetivo e as características dos **testes padronizados ou relativos a normas?**

(NR) Comparam o rendimento de uma série em relação ao rendimento nacional ou rendimento de um aluno em relação a outro.

DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA

23 – Apresenta a ideia de que as habilidades de compreensão leitora podem se desenvolver de forma natural ou através de ensino específico?

(NR) Através das experiências de leitura e contato com materiais adequados, alguns leitores conseguem desenvolver habilidade de forma natural.

(NR) A maioria das crianças precisa de um ensino específico de certas habilidades que pode ser desenvolvidas por meio de um programa que estimule a compreensão leitora.

24 – Apresenta o papel das perguntas na compreensão ativa como forma de estimular a compreensão leitora?

(RP) Formular perguntas que auxiliem os alunos a levantar hipóteses sobre o texto para, posteriormente, checá-las durante a leitura.

25 – Explica quais são as **estratégias naturais** que devem ser ensinadas como forma de estimular a compreensão leitora?

(NR) Estratégias baseadas nas pistas contextuais para descobrir o significado de uma palavra nova.

(NR) Estratégias baseadas na análise do significado global, dentro do texto, de uma expressão desconhecida.

(NR) Estratégias baseadas na observação das palavras que apontam a conceitos ou remetem a enunciados anteriores ou posteriores

(NR) Estratégias baseadas na redução de estruturas gramaticais complexas em elementos simples.

Manipulação dos matérias de leitura

26 – Apresenta as características da **técnica da linha controlada** como forma de manipular um material de leitura para torná-lo adequado ao momento de aprendizagem do leitor?

(RP) Elaborar material mais legível ao leitor iniciante simplificando estruturas oracionais ou tornando conceitos abstratos mais concretos, mas sem distorcer as ideias originais.

27 – Apresenta as características **da etapa prévia ao texto escrito?**

(NR) A partir dos textos orais utilizados nas instâncias de comunicação, deve-se proporcionar a familiarização com textos não vinculados a situações concretas da vida diária, como os relatos literários.

28 – Apresenta as características **da etapa intermediária – domínio progressivo da textualidade escrita?**

(NR) Para que o educador escolha textos apropriados para os leitores que começam a decodificar deve levar em consideração a brevidade, a concreção, a familiaridade, a anaforização mínima, o apoio gráfico e a clareza e compreensibilidade.

29 - Apresenta as características **da etapa final – domínio da textualidade?**

(NR) O leitor é capaz de ler uma diversidade de tipos de textos com diferentes graus de complexidade.

Part.01

CAPÍTULO 05 – LEITURA INFORMATIVA E DE ENTRETENIMENTO

INTRODUÇÃO

1ª – Apresenta as habilidades que o ensino da leitura precisa desenvolver para que o leitor as utilize tanto dentro como fora da escola?

(R) Proporcionar aos alunos habilidades para utilizá-las como meio de estudo, a medida que avançam de série.

(R) Utilizar as habilidade leitoras fora da escola como meio de informação, trabalho e entretenimento

LEITURA INFORMATIVA: LER PARA APRENDER

2ª – Apresenta as principais características do ensino da leitura como habilidade de estudo?

(NR) A leitura como habilidade de estudo pode ser desenvolvida através do ensino explícito ou direto, como a “a aprendizagem por indagação” que permite que os alunos busquem, comparem e registrem informações de fontes diferentes.

(NR) A leitura como habilidade de estudo implica no contato com textos de diferentes áreas, normalmente expositivos, que apresentam maior dificuldade e requerem estratégias diferentes das usadas em textos narrativos.

(NR) A leitura dos textos de diferentes áreas precisa ser apoiada por orientações prévias e por perguntas com propósitos bem definidos.

Habilidades básicas da leitura de estudo

3ª – Apresenta as características da **revisão preliminar** como uma das habilidades básicas da leitura de estudo?

(R) Olhar o material de leitura de forma superficial observando seu conteúdo e a organização dos tópicos com objetivo perceber se as informações servem aos propósitos do leitor.

4ª – Apresenta as características da **leitura seletiva espontânea (skimming)** como uma das habilidades básicas da leitura de estudo?

(R) Perceber informações relevantes ligadas ao conteúdo principal.

5ª - Apresenta as características da leitura **seletiva indagatória (scanning)** como uma das habilidades básicas da leitura de estudo?

(R) Buscar uma informação específica dentro de um texto.

6ª - Apresenta as características da **Organização e registro da informação** como uma das habilidades básicas da leitura de estudo?

(RP) Sintetizar - determinar as ideias principais e expressá-las com as próprias palavras.

(RP) Esquematizar - apresentar a forma como um texto está estruturado através de gráficos que demonstrem as relações entre as ideias, os detalhes que as sustentam e outros itens de informações.

A leitura nas diversas áreas de estudo - Localização da informação

7ª – Inclui o **uso do dicionário** como uma forma de desenvolver a habilidade de localização de informações e conhecimento de fonte de pesquisa?

(R) Encontrar determinada palavra, verificar sua pronúncia ou selecionar o significado adequado a determinado contexto.

8ª - Inclui o uso de **índices e tabelas de conteúdo** como forma de desenvolver a habilidade de localização de informações e conhecimento de fonte de pesquisa?

(R) Encontrar determinado tema.

9ª - Inclui o uso dos **livros de referências** como uma forma de desenvolver a habilidade de localização de informações e conhecimento de fonte de pesquisa?

(RP) Saber manejar enciclopédias, atlas, almanaques, dentre outros.

10ª – Inclui a **utilização de bibliotecas** como uma forma de desenvolver a habilidade de localização de informações e conhecimento de fonte de pesquisa?

(R) A sala de aula pode disponibilizar um acervo de acordo com critérios de legibilidade que permita o contato periódico dos alunos com os livros.

11ª - Inclui o **utilização da tecnologia digital** como uma forma de desenvolver a habilidade de localização de informações e as categorias para utilizar produtivamente essa tecnologia?

(NR) Comunicação - exploração do uso da linguagem utilizada nos correios eletrônicos e chats.

(NR) Desenvolvimento da criatividade - a internet possibilita o acesso a diferentes gêneros literários, integrados a outras formas de arte.

(NR) Obtenção de informação - facilita o acesso a infinitas fontes de consulta e desenvolve a aprendizagem por meio da indagação, que consiste em fazer perguntas e buscar respostas sobre um determinado aspecto de ensino através da pesquisa, avaliação, registro e divulgação dos dados obtidos.

A leitura nas diversas disciplinas

12ª – Apresenta as habilidades necessárias à leitura nas **Ciências Sociais**?

(NR) Ler sinais gráficos alfabéticos e outras representações simbólicas gerais como na leitura de mapas e o conhecimento de globos terrestres.

13ª – Apresenta as habilidades necessárias à leitura na disciplina de **História**?

(NR) Ler fontes históricas que normalmente utilizam orações complexas, palavras que representam conteúdos de alto nível de abstração, parágrafos que mesclam fatos e opiniões.

14ª – Apresenta as habilidades necessárias à leitura na disciplina de **Matemática**?

(NR) Entender noções relacionadas à quantidade e familiarização com vocabulário técnico e abreviaturas.

15ª – Apresenta as habilidades necessárias à leitura nas **Ciências Naturais**?

(NR) Entender generalizações, classificações, gráficos, fórmulas.

(NR) Utilizar *indícios dados pelo vocabulário* como o conhecimento de terminologias específicas, raízes gregas, palavras de raízes e prefixos e sufixos; *indícios tipográficos* como índices e tabelas de conteúdos; *indícios para descobrir a informação* com objetivo de obter uma informação geral sobre determinado conteúdo; *indícios de organização dos conteúdos*, balisados por enfoques dedutivos ou indutivos e *considerações especiais* como o conhecimento de diferentes símbolos químicos, abreviaturas e fórmulas.

LEITURA DE ENTRETENIMENTO

16ª – Apresenta as características da **leitura de entretenimento**?

(R) É voluntária e está relacionada com o ritmo, interesse e propósitos do leitor.

Interesses e propósitos para ler

17^a – Apresenta as razões por haver diferenças entre os interesses e propósitos para ler?

(NR) Há diferenças de interesses e propósitos na leitura à medida que o leitor avança de nível escolar (séries iniciais, intermediárias e ensino médio) e também diferenças entre gostos pessoais dos meninos e das meninas.

18^a – Aponta o papel do professor na tarefa de determinar os interesses de leitura dos alunos com objetivo de expandi-los?

(R) Desenvolver atividades em que os alunos falem sobre os assuntos que gostam (ou não) através de brincadeiras, questionários e entrevistas e estimular a leitura de gêneros importantes na vida social e escolar com base nas categorias apresentadas nas tipologias de textos.

(R) Estimular e orientar a participação da família e da comunidade no desenvolvimento de atividades que estimulem a leitura.

O PAPEL DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Justificativa do ensino da literatura

19^a – Inclui a **expansão da linguagem** como uma justificativa para o ensino da literatura?

(R) Os textos apresentam variadas expressões que não são conhecidas pelo leitor, mas que podem ser inferidas pelo contexto.

20^a – Inclui a **mobilização da imaginação e criatividade** como uma justificativa para o ensino da literatura?

(R) O leitor cria, a partir de suas experiências e interações, representações dos diversos personagens e contextos que aparecem nas histórias, e pode expressá-las através da arte visual, da dramatização ou da música.

21^a - Inclui a **o aperfeiçoamento das emoções e afetividade** como uma justificativa para o ensino da literatura?

(RP) O leitor pode se identificar com as situações nas histórias e estabelecer uma relação de simpatia ou empatia com os personagens.

22^a - Inclui a **ampliação e enriquecimento da informação** como uma justificativa para o ensino da literatura?

(NR) Muitos textos abordam com profundidade e emoção realidades históricas e sociais específicas.

23^a – Inclui a **experiência estética** como uma justificativa para o ensino da literatura?

(NR) Os textos aguçam a percepção através dos sentidos, sentimentos e intuições.

24^a - Inclui o **papel crítico** que a literatura desempenha como forma de justificar o seu ensino?

(NR) À medida que o leitor vivencia as histórias que abordam diversas relações entre os seres humanos também as relaciona com sua realidade, podendo modificar seu pensamento e consciência diante de situações cotidianas

Literatura e ensino da leitura

25^a – Apresenta os objetivos do ensino da leitura em relação à literatura?

(NR) Permitir o acesso às obras literárias que abordam todo o tipo de realidades utilizando um código “poético”.

(NR) A literatura é um modo de compreender o mundo, por meio da interação entre leitores, do contato com livros e da mediação do professor.

Como enfrentar a literatura nas séries superiores

26^a – Apresenta **os dois tipos de contribuições** que os leitores mais experientes dão ao texto literário?

(NR) Dão uma unidade e sentido, compreendendo a sua estrutura superficial ou básica, mas sem um entendimento mais profundo.

(NR) Compreensão da estrutura mais profunda, dos aspectos literários do texto, que podem ser obtidos a partir dos códigos e do patrimônio cultural que o leitor possui.

Aproximação às obras literárias

27^a – Apresenta as formas como as obras literárias podem ser agrupadas para serem estudadas nas últimas séries do ensino escolar?

(NR) A história da literatura – Contempla o estudo dos fatos históricos, bem como vida e obra do autor, escolas e tendências, através da ordenação desse conhecimento.

(NR) Agrupamento por gêneros – O ensino é organizado em torno dos gêneros literários de acordo com cada série.

(NR) Agrupamentos temáticos – As obras são agrupadas por unidades temáticas de acordo com as características psicológicas dos alunos.

(NR) Agrupamento por tipos de discurso – O ensino da literatura se integra aos diferentes tipos de discurso (dialógico, expositivo, argumentativo, público) identificando-os no interior das obras.

28^a - Apresenta os **métodos de análises** com os quais as obras literárias podem ser estudadas nas últimas séries do ensino escolar?

(NR) Análise histórico-temática – A literatura expressa as grandes verdades da vida humana, permitindo tratar de uma grande variedade de temas que são analisados a partir das informações históricas do texto e do senso comum do leitor.

(NR) Aproximação histórico-social – As obras literárias não são isentas de compromisso político, revelando contradições e conflitos da ordem social.

(NR) A estilística – As obras são analisadas de acordo com o léxico, aspectos sintáticos e elementos rítmicos.

(NR) O estruturalismo literário francês – A literatura precisa ser analisado de acordo com conceitos que possam identificar, classificar e descrever as estruturas literárias.

(NR) O pós-estruturalismo – A literatura é o lugar onde se geram múltiplos sentidos, no qual os leitores têm liberdade de gerá-los, sem se importar com a intenção do autor.

(NR) A teoria da recepção – O leitor intervêm ativamente no sentido do texto, modifica e o completa a partir de elementos de juízo que vai recebendo.

O contato com as obras literárias

29^a – Apresenta as circunstâncias da **leitura pessoal** como forma de estabelecer contato com as obras literárias?

(R) Voluntária - de acordo com o interesse e ritmo do aluno.

(R) Obrigatória - ou imposta dentro de uma série ou programa de ensino.

(NR) Opcional - situação em que o aluno pode escolher entre um conjunto de obras propostas pelo professor.

30^a – Apresenta as características da **leitura em voz alta** e da **recitação** como forma de estabelecer contato com as obras literárias?

(R) Os alunos podem ouvir a leitura em voz alta de textos feita pelo docente ou pelos próprios estudantes diante da turma.

(NR) A recitação proporciona a familiaridade com novas expressões e construções, prática da oralidade e expressão das emoções.

31ª - Apresenta as atividades teatrais como forma de estabelecer contato com as obras literárias?

(NR) Leitura dramatizada - os alunos leem para a turma uma determinada obra,

(NR) A dramatização criadora - os alunos transformam uma situação da vida real em dramatização.

(NR) A dramatização de narrações – os alunos adaptam uma obra narrativa em peça teatral.

(NR) As gravações – os alunos acrescentam efeitos de som e música às dramatizações.

(NR) A montagem formal – os alunos criam cenário e figurino para uma determinada peça.

(NR) Obras dramáticas originais - os alunos podem criar suas próprias dramatizações.

A análise de textos particularmente difíceis

32ª – Apresenta a sequência de atividades que podem tornar acessível aos alunos os textos literários considerados difíceis?

(NR) Determinar o texto - observar quantas edições possui, se possui alguma edição crítica, se é uma tradução ou adaptação.

(NR) Ordenar o texto – Pode-se tornar a ordem gramatical mais compreensível para as obras que possuem muitas inversões sintáticas.

(NR) Traduzir ou glosar (interpretar) trechos em que há alusões ou subentendidos.

(NR) Analisar de forma pormenorizada - análise das orações, do vocabulário, dos recursos estilísticos da vinculação entre suas partes.

(NR) Analisar de forma global – observar as relações contextuais, intertextuais, supratextuais e momento da escrita.

(NR) Interpretar o texto em sua totalidade a partir da aplicação dos demais aspectos.

APÊNDICE D – Painel quantitativo do desempenho

PARTICIPANTES DA PESQUISA	CAP.01 - DA PREPARAÇÃO PARA A LEITURA À LEITURA EMERGENTE																																		
	INTROD.		FATORES ENVOLVIDOS NO APRENDER A LER															ESTIMULAÇÃO PARA A LEITURA EMERGENTE							AVALIAÇÃO EM LEITURA EMERGENTE										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33		
	Preparação para a leitura	Leitura emergente	Fatores físicos e fisiológicos	Idade cronológica	Gênero	Aspectos sensoriais - visão	Aspectos sensoriais - audição	Maturidade emocional e social	Fatores socioeconômicos e culturais	Percepção	Percepção visual	Discriminação visual	Habilidade visuomotora	Inteligência geral	Habilidades mentais específicas	Fatores linguísticos	Consciência fonológica	Envolver as crianças desde cedo num ambiente letrado	Contar e ler alternadamente histórias	Realizar leitura compartilhadas	Brincar de ler	Estimular as crianças a interrogar os textos	Utilizar materiais de livros ou softwares	Desenvolver a consciência fonológica	Participação da família	Entre 1960 e 1980 esteve ligada ao conceito de preparação	Prova de funções básicas	Metropolitam Readiness Test	Observações diretivas	Registros de dados interessantes	Roteiros e fichas de observação	Registros de conceitos sobre a linguagem escrita	Roteiro para avaliar a familiarização com diversos textos		
P01	RP	RP	R	R	RP	NR	NR	R	RP	NR	R	R	RP	NR	R	R	RP	R	R	RP	RP	RP	RP	RP	R	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	
P02	NR	NR	R	RP	NR	NR	NR	RP	NR	NR	RP	NR	RP	RP	NR	R	RP	R	NR	NR	RP	RP	NR	NR	R	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
P03	NR	NR	NR	R	R	NR	NR	RP	NR	NR	NR	NR	NR	NR	RP	R	RP	RP	NR	NR	RP	RP	NR	NR	R	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
P04	NR	R	R	R	NR	NR	NR	NR	NR	R	NR	NR	NR	NR	RP	R	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	RP	RP	RP	NR	NR	RP	RP	R	R	R	NR	

CAP.04 - COMPREENSÃO DA LEITURA																													
PARTICIPANTES DA PESQUISA	INTROD.	FATORES DA COMPREENSÃO LEITORA														AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA						DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA							
	1	2	Emissor			Texto					Leitor						17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
			3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16													
	Fatores envolvidos no processo de compreensão leitora	Papel do emissor, do texto e do leitor	Conhecimento dos códigos manipulados pelo autor	Conhecimento dos esquemas cognitivos do autor	Conhecimento do patrimônio cultural do autor	Conhecimento das circunstâncias da escrita	Legibilidade física	Legibilidade linguística - linguística oracional	Legibilidade linguística - linguística textual	Elementos da estrutura textual	Conteúdos do texto	Códigos do leitor	Esquemas cognitivos do leitor	Patrimônio cultural do leitor	Interesses e valores do leitor	Circunstâncias da leitura	Problema teórico da avaliação em leitura	Importância da avaliação da compreensão da leitura	Testes relacionados a critérios	Procedimento <i>close</i>	Avaliações taxionômicas	Testes padronizados ou relativos a normas	As habilidades de leitura se desenvolvem de duas formas	O papel das perguntas na compreensão	Estratégias naturais	Técnica da linha controlada	Etapa prévia ao texto escrito	Etapa intermediária - domínio progressivo da textualidade escrita	Etapa final - domínio da textualidade
P01	R	R	R	R	RP	R	R	R	R	R	NR	RP	R	R	R	RP	NR	R	R	R	R	R	RP	NR	NR	NR	NR	NR	NR
P02																													
P03	RP	RP	R	RP	RP	RP	R	R	NR	RP	NR	RP	RP	RP	RP	NR	NR	NR	RP	R	R	NR	R	RP	NR	R	NR	NR	NR
P04	R	RP	R	R	RP	R	R	NR	RP	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	R	R	R	NR	NR	NR	RP	NR	RP	NR	NR	NR

CAP.05 - LEITURA INFORMATIA E DE ENTRETENIMENTO

PARTICIPANTES DA PESQUISA	CAP.05 - LEITURA INFORMATIA E DE ENTRETENIMENTO																																
	INTROD.	LEITURA INFORMATIVA - LER PARA APRENDER														LEITURA DE ENTRETENIMENTO			O PAPEL DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
	Habilidades de leitura dentro e forada escola	Ensino da leitura omo habilidade de estudo	Revisão preliminar	Leitura seletiva espontânea (skimming)	Leitura indagatória (scanning)	Organização e registro da informação	Uso do dicionário	Índices e tabelas de conteúdo	Livros de referência	Utilização de bibliotecas	Utilização da tecnologia digital	Ciências Sociais	História	Matemática	Ciências Naturais	Leitura de entretenimento	Interesses e propósitos para ler	Papel do professor em determinar interesses e expandi-los	Expansão da Linguagem	Mobilização da imaginação e criatividade	Aperfeiçoamento das emoções e afetividade	Ampliação e enriquecimento da informação	Experiência estética	Papel crítico	Objetivos do ensino da leitura em relação à literatura	Dois tipos de contribuições ao texto literário	Agrupamento das obras literárias	Métodos de análise das obras literárias	Leitura pessoal	Leitura em voz alta e recitação	Atividades teatrais	Atividades para tornar acessível textos literários difíceis	
P01	R	NR	R	R	R	RP	R	R	RP	R	NR	NR	NR	NR	NR	R	NR	R	R	RP	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
P02																																	
P03																																	
P04																																	

Apêndice E – Ideias selecionadas e operações mentais implicadas na compreensão.

CAPÍTULO 01 – DA PREPARAÇÃO PARA A LEITURA À LEITURA EMERGENTE

Ideia selecionada: **“Fatores físicos e fisiológicos”** - 1ª seção do Capítulo 01, p.24.

Quantidade de parágrafos: 01

Proposição a ser recuperada: Perceber que os fatores físicos e fisiológicos não são preditores de êxito na leitura.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações explícitas. Construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“Idade cronológica”** - 1ª seção do Capítulo 01, p.24.

Quantidade de parágrafos: 01 parágrafo e 06 itens que apresentam resultados de pesquisas.

Proposição a ser recuperada: Perceber o que é a idade cronológica e porque não é considerada preditora de êxito na leitura.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações explícitas no primeiro parágrafo. Generalizar os resultados das pesquisas para perceber porque a idade cronológica não é preditora de êxito na leitura. Integrar informações e construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“Fatores linguísticos”** - 1ª seção do Capítulo 01, p.38-39.

Quantidade de parágrafos: 11 parágrafos. O primeiro parágrafo apresenta as informações explícitas. Os demais apresentam exemplos e resultados de pesquisas.

Proposição a ser recuperada: Apresentar um conceito de “fatores linguísticos” e a relação com a aprendizagem da leitura.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações explícitas no primeiro parágrafo. Construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“Participação da Família”** - 2ª seção do Capítulo 01, p.48-49.

Quantidade de parágrafos: 01 parágrafo e 11 itens que apresentam sugestões e exemplos de como a família pode estimular a leitura emergente.

Proposição a ser recuperada: Apresentar o papel da família na estimulação da leitura emergente.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações explícitas no primeiro parágrafo. Construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“Aspectos sensoriais”** - 1ª seção do Capítulo 01, p.27-28.

Quantidade de parágrafos: 13 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Perceber a diferença entre visão e audição e porque são consideradas fatores controversos quanto a predizerem o êxito na aprendizagem da leitura.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações não tão explícitas sobre a “visão” nos sete primeiros parágrafos. Selecionar informações não tão explícitas sobre a “audição” nos seis últimos parágrafos. Integrar informações de várias partes do texto e construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“Inteligência Geral”** - 1ª seção do Capítulo 01, p.34-36.

Quantidade de parágrafos: 12 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Apresentar um conceito de “Inteligência Geral” e as teorias que a contestam.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações implícitas em várias partes do texto. Utilizar exemplos e resultados de pesquisas para entender as informações implícitas, sem incluir esses detalhes numa representação final. Integrar informações de várias partes do texto e construir uma proposição que denote um fato global sobre as informações selecionadas.

Ideia selecionada: **“Contar e ler histórias alternadamente para crianças”** - 2ª seção do Capítulo 01, p.42-43.

Quantidade de parágrafos: 04 parágrafos. O primeiro parágrafo introduz 3 itens que mostram os efeitos de “contar histórias” e 4 itens que tratam dos efeitos de “ler histórias”.

Proposição a ser recuperada: Apresentar os diferentes efeitos que se produzem nas crianças o ato de “ler” e de “contar” histórias.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar e integrar informações dos itens que tratam do “contar histórias” e construir uma proposição que denote um fato global sobre as informações selecionadas. Selecionar e integrar informações dos itens que tratam do “ler histórias” e construir uma proposição que denote um fato global sobre as informações selecionadas.

Apêndice F – Ideias selecionadas e operações mentais implicadas na compreensão.

CAPÍTULO 02 – DA LEITURA EMERGENE À LEITURA INICIAL

Ideia selecionada: **“Leitura inicial”** - 1ª seção do Capítulo 02, p.55.

Quantidade de parágrafos: 03 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Recuperar os objetivos da “leitura inicial”

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações explícitas, integrá-las e construir uma proposição geral que denote uma fato global.

Ideia selecionada: **“Palavras coloridas”** - 1ª seção do Capítulo 02, p.61.

Quantidade de parágrafos: 04 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Recuperar os objetivos do método.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações explícitas no segundo parágrafo e construir uma proposição geral que denote uma fato global.

Ideia selecionada: **“Enfoque linguagem-experiência”** - 1ª seção do Capítulo 02, p.59-60.

Quantidade de parágrafos: 09 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Recuperar os objetivos do método e as críticas que recebe.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações não tão explícitas. Há sentenças tópicas que precisam ser inferidas e criadas. Utilizar exemplos e resultados de pesquisas para entender as informações implícitas, mas sem incluir esses detalhes numa representação final. Integrar informações de várias partes do texto e construir uma proposição geral que denote uma fato global.

Ideia selecionada: **“Modelo de Habilidades”** - 1ª seção do Capítulo 02, p.61-64.

Quantidade de parágrafos: 04 parágrafos. Os três últimos parágrafos são sentenças que introduzem vários itens sobre exigências para aplicação do método, pesquisas que avalizam o método e as críticas em relação ao método.

Proposição a ser recuperada: Recuperar os objetivos do método e as críticas que recebe.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações do primeiro parágrafo (objetivos) e do último (críticas). Não incluir sugestões metodológicas e resultados de pesquisas na representação final. Integrar informações e construir uma proposição geral que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“Críticas ao ensino individualizado”** - 1ª seção do Capítulo 02, p.58-59.

Quantidade de parágrafos: 11 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Recuperar os objetivos do método e as críticas que recebe.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações não tão explícitas dos quatro primeiro parágrafos (objetivos do método) e informações explícitas do sexto parágrafo (críticas). Não incluir resultados de pesquisas dos contextos em que o método foi empregado na representação final. Integrar informações e construir uma proposição geral que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“Críticas ao Modelo de Habilidades”** - 1ª seção do Capítulo 02, p.61-64.

Quantidade de parágrafos: 04 parágrafos. Os três últimos parágrafos são sentenças que introduzem vários itens sobre exigências para aplicação do método, pesquisas que avalizam o método e as críticas em relação ao método.

Proposição a ser recuperada: Recuperar os objetivos do método e as críticas que recebe.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações do primeiro parágrafo (objetivos) e do último (críticas). Não incluir sugestões metodológicas e resultados de pesquisas na representação final. Integrar informações e construir uma proposição geral que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“Desenvolvimento da leitura inicial”** - 2ª seção do Capítulo 02, p.72-74.

Quantidade de parágrafos: 10 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Apresentar as principais características dessa fase.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações implícitas e explícitas em várias partes do texto. Utilizar exemplos e resultados de pesquisas para entender as informações implícitas, mas sem incluir esses detalhes numa representação final. Integrar informações de várias partes do texto e construir uma proposição geral que denote uma fato global.

Ideia selecionada: **“Aprendizagem dos fônicos”** - 2ª seção do Capítulo 02, p.72-74.

Quantidade de parágrafos: 12 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Apresentar os objetivos do método e como pode ser desenvolvido.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações implícitas e explícitas em várias partes do texto. Utilizar exemplos e resultados de pesquisas para entender as informações implícitas, mas sem incluir esses detalhes numa representação final. Integrar informações de várias partes do texto e construir uma proposição geral que denote uma fato global.

Apêndice G – Ideias selecionadas e operações mentais implicadas na compreensão.

CAPÍTULO 03 – LEITURA DAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS

Ideia selecionada: **“Ampliação do vocabulário visual”** - 1ª seção do Capítulo 03, p.88.

Quantidade de parágrafos: 02 parágrafos. O segundo parágrafo é uma sentença que introduz, na forma de itens, várias sugestões metodológicas.

Proposição a ser recuperada: Apresentar os objetivos do método e como pode ser desenvolvido.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar as informações explícitas no primeiro parágrafo. Construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“Outros materiais de leitura”** - 1ª seção do Capítulo 03, p.94-95.

Quantidade de parágrafos: 19 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Apresentar as características do método.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar as informações explícitas no primeiro parágrafo. Não incluir na representação final as explicações e descrições dos materiais de leitura. Construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“O programa de leitura silenciosa contínua”** - 2ª seção do Capítulo 03, p.99.

Quantidade de parágrafos: 02 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Apresentar o objetivo do programa.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar as informações implícitas no primeiro parágrafo. Não há sentenças tópicas explícitas, o leitor precisa integrar as proposições para inferir e criar uma sentença tópica (objetivo do programa).

Ideia selecionada: **“Os estudantes necessitam imitar modelos positivos”** - 2ª seção do Capítulo 03, p.100-101.

Quantidade de parágrafos: 05 parágrafos. O quinto parágrafo é uma sentença que introduz, na forma de itens, recomendações para enriquecer a atividade.

Proposição a ser recuperada: Apresentar qual a importância de imitar modelos positivos.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações explícitas nos três primeiros parágrafos. Não incluir exemplos e sugestões metodológicas na representação final. Integrar as informações e construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“Análise estrutural das palavras”** - 1ª seção do Capítulo 03, p.90-92.

Quantidade de parágrafos: 04 parágrafos. O terceiro parágrafo é uma sentença que introduz, na forma de três subtítulos, precedidos de itens, atividades para desenvolver a análise estrutural. O quarto parágrafo é uma sentença que introduz, na forma de itens, recomendações para utilizar a análise estrutural.

Proposição a ser recuperada: Apresentar as características e objetivos do método.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações implícitas no primeiro parágrafo. Não há sentenças tópicas explícitas, o leitor precisa integrar as proposições para inferir e criar uma sentença tópica. O leitor pode voltar ao Capítulo 02 onde o tema é abordado de forma mais explícita. Não incluir exemplos e sugestões metodológicas na representação final. Construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“Precisão e fluência”** - 1ª seção do Capítulo 03, p.87.

Quantidade de parágrafos: 06 parágrafos. Os dois primeiros tratam da “precisão” e os quatro últimos da “fluência”. Os temas são sinalizados com subtítulos

Proposição a ser recuperada: Apresentar a diferença entre as duas dimensões da competência na leitura.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações explícitas sobre cada tema. Não incluir os exemplos na representação final. Integrar as informações entre as partes do texto e construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“A leitura deve ser praticada”** - 2ª seção do Capítulo 03, p.100.

Quantidade de parágrafos: 03 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Apresentar a razão da prática da leitura.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações explícitas dos três parágrafos. Integrar as informações e construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“Análise das discrepâncias”** - 3ª seção do Capítulo 03, p.107-109.

Quantidade de parágrafos: 14 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Apresentar o objetivo do método e as críticas que recebe.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações implícitas de várias partes do texto. Diferenciar os dois tipos de discrepâncias. Utilizar exemplos e resultados de pesquisa para entender informações implícitas, mas sem inclui-los na representação final. Integrar as informações das várias partes o texto e construir uma proposição que denote um fato global.

Apêndice H – Ideias selecionadas e operações mentais implicadas na compreensão.

CAPÍTULO 04 – COMPREENSÃO DA LEITURA

Ideia selecionada: “**Conhecimento do códigos manejados pelo autor**” - 1ª seção do Capítulo 04, p.113-114.

Quantidade de parágrafos: 04 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Desvelar quais são os códigos e qual a influência na compreensão leitora.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações explícitas, especialmente do último parágrafo, para integrá-las e construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: “**Conhecimento das circunstâncias da escrita**” - 1ª seção do Capítulo 04, p.114-115.

Quantidade de parágrafos: 02 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Apresentar quais são fatores relacionados a circunstância da escrita.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações explícitas, especialmente do primeiro parágrafo, para integrá-las e construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: “**Legibilidade física**” - 1ª seção do Capítulo 04, p.115.

Quantidade de parágrafos: 04 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Apresentar quais são fatores relacionados à legibilidade física.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações explícitas nos quatro parágrafos para integrá-las e construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: “**Procedimento Close**” - 2ª seção do Capítulo 04, p.129-131.

Quantidade de parágrafos: 20 parágrafos. A partir do quarto parágrafo são apresentadas descrições detalhadas da utilização do método, bem como sugestões das classes de palavras que podem ser omitidas e resultados de pesquisas

Proposição a ser recuperada: Apresentar o objetivo dessa avaliação.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações explícitas, especialmente nos três primeiros parágrafos. Utilizar as sugestões metodológicas e exemplos para entender o método, mas sem incluí-los na representação final. Integrar as informações e construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: “**Conteúdos do texto**” - 1ª seção do Capítulo 04, p.123-124.

Quantidade de parágrafos: 14 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Recuperar os fatores relacionados aos conteúdos que influenciam na compreensão.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações de várias partes do texto, percebendo a categorização dos conteúdos do texto (taxonomias textuais e códigos do texto). Inferir sentenças tópicas que não estão explícitas. Utilizar os exemplos para entender as informações implícitas. Integrar as informações e construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: “**As circunstâncias da leitura**” - 1ª seção do Capítulo 04, p.127.

Quantidade de parágrafos: 04 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Recuperar os fatores relacionados às circunstâncias da leitura que influenciam na compreensão leitora.

Operações mentais implicadas na recuperação: Não há sentenças tópicas explícitas nos três primeiros parágrafos de modo que precisam ser inferidas e criadas. Selecionar informações nos três primeiros parágrafos. Integrar as informações e construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“O problema teórico da avaliação em leitura”** - 2ª seção do Capítulo 04, p.128.

Quantidade de parágrafos: 04 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Apresentar qual é problema teórico.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações implícitas nos quatro parágrafos, para integrá-las e construir uma proposição que denote um fato global.

Ideia selecionada: **“Tomada de consciência das estratégias naturais”** - 3ª seção do Capítulo 04, p.141-143.

Quantidade de parágrafos: 20 parágrafos.

Proposição a ser recuperada: Apresentar as quatro técnicas e seus objetivos.

Operações mentais implicadas na recuperação: Selecionar informações, implícitas e explícitas, em várias partes do texto percebendo os quatro tipos de estratégias e suas características. Utilizar os exemplos (vários) e sugestões de aplicação do método para entender as técnicas, mas sem inclui-los na representação final. Integrar as informações de várias partes do texto e construir uma proposição que denote um fato global.

ANEXO A – Resumo Capítulo 01 – Part.01

DA PREPARAÇÃO PARA A LEITURA À LEITURA EMERGENTE

O processo de ensino e aprendizagem da leitura no nível inicial é um tema que já foi muito discutido na área da educação. No século XX educadores baseavam-se na perspectiva de preparação para a leitura. Uma vez que a leitura dependia da “maturidade neural” era preciso estimular o desenvolvimento mental, a partir de jogos e brincadeiras. Na percepção atual, além das atividades de preparação percebe-se a importância de incentivar a leitura pela imersão no mundo letrado e estimular o interesse pelo contato com a linguagem escrita.

Fatores envolvidos no aprender a ler

Os fatores apresentados são opiniões empíricas e os resultados de alguns estudos podem ser controversos.

Físicos e fisiológicos

- Idade cronológica : A ideia de que os 6 anos é a idade ideal para aprender a ler é um princípio indiscutível entre muitos educadores, no entanto não tem uma comprovação consistente. A proposta de idade cronológica pode ter feitos negativos como classificar como atrasada uma criança que não alcançar resultados até a idade determinada.

- Gênero: A ideia de que as meninas estão prontas para aprendizagem de leitura antes que os meninos é aceita porque em um enfoque fisiológico a maturidade é alcançada mais rapidamente por elas. Também apresentam menos casos de transtornos como dislexia, afasia. Outras pesquisas não identificam desigualdades entre os gêneros. Pode-se dizer, então, que a diferença de gênero no rendimento de leitura depende de fatores biológicos e culturais.

-Aspectos sensoriais: A imprecisão visual e auditiva pode prejudicar a aprendizagem. A leitura é basicamente um ato visual. Para entender a linguagem oral a criança deve ser capaz de diferenciar sons, mas essa habilidade não garante sucesso na distinção de palavras impressas.

A aprendizagem da leitura e escrita exige um conhecimento da estrutura das palavras, a criança deve ter consciência de que a palavra *fim*, apesar de ser um segmento acústico, apresenta três segmentos fonéticos, esse conhecimento permite fazer a distinção com a palavra *sim*, refletir sobre a linguagem escrita e perceber que os segmentos podem ser manipulados formando novas palavras.

Sociais, emocionais e culturais

-Maturidade emocional e social: as crianças que confiam em si mesmas realizam as atividades sem medo e com menos esforço. Também é importante a capacidade de trabalhar em grupo, aceitar sugestões, respeitar opiniões, seguir recomendações. Crianças hiperativas têm dificuldades de executar tarefas porque os problemas de atenção, concentração, ansiedade afetam a aprendizagem em leitura.

-Fatores socioeconômicos e culturais: as crianças seguem o exemplo dos pais, as que convivem com adultos leitores terão mais facilidades e são mais interessadas.

Perceptivos

Processo que envolve reconhecimento e interpretação.

- Percepção visual: tamanho, cor, posição dos objetos, não tem efeito no rendimento de leitura.
- Discriminação visual: dificuldades para perceber diferenças entre as formas visuais pode influenciar no rendimento.
- Habilidade visuomotora: não influencia nas habilidades de leitura, porém servem de pré-requisito para a aprendizagem de modo geral.

Cognitivos

- Inteligência geral: tem relação com muitos dos outros fatores e os testes padronizados não representam medidas confiáveis. A teoria das inteligências múltiplas leva em conta as habilidades particulares de cada aluno.
- Habilidades mentais específicas: Atenção e memória são considerados pré-requisitos para a aprendizagem. O interesse e motivação para a leitura devem ser promovidos, eles influenciam na ativação dos mecanismos da atenção. As emoções auxiliam na passagem da informação da memória de curto prazo para a de longo prazo.
- Fatores linguísticos: Habilidades de comunicação pode ser determinante do sucesso na aprendizagem e rendimento da leitura. A criança deve ser capaz de entender o significado de palavras, conhecer as estruturas das orações e os padrões de entonação.
- Papel da consciência fonológica: A habilidade de refletir sobre características da linguagem é muito importante para o desenvolvimento e está fortemente relacionada com o êxito na leitura. A criança deve ter consciência das características da linguagem.

Estimulação da leitura emergente

Um bom desempenho em leitura depende da estimulação precoce, por meio de várias estratégias:

- Envolver as crianças, desde cedo, em um ambiente letrado: o contato cotidiano com texto variados facilita a abstração da linguagem escrita.
- Contar e ler alternadamente histórias: ao contar histórias há uma comunicação direta entre o professor e a criança, a gesticulação permite esclarecer expressões de difícil entendimento, o professor pode adaptar os termos para colaborar com a compreensão do ouvinte. Quando as histórias são lidas as crianças se familiarizam com estruturas mais complexas e novos vocábulos, desenvolvem habilidades como perceber o deslocamento das palavras para leitura. Experiências repetidas, leituras comentadas são estratégias que favorecem a interpretação e ampliam as capacidades.
- Realizar leituras compartilhadas: promove experiências de prazer pela leitura, desenvolvimento da memória pela estrutura repetitiva.
- Brincar de ler: com as leituras previsíveis e divertidas as crianças memorizam palavras.
- Estimular a criança a interrogar os textos: leituras que envolvem as experiências diárias fazem as crianças questionar o mundo que as rodeia.
- Utilização de manuais, de livros ou de softwares educativos: o professor pode beneficiar-se desses recursos que servem de base para atividades.
- Desenvolvimento da consciência fonológica: rimas, adivinhações, poemas ajudam a observar a linguagem.
- Participação da família: além da sala de aula é importante o engajamento dos pais no processo de aprendizagem da leitura.

ANEXO B – Resumo Capítulo 02 – Part.01

DA LEITURA EMERGENTE À LEITURA INICIAL

A leitura inicial é considerada a segunda etapa do processo de aprendizagem da leitura e desenvolve habilidades que se relacionam com a leitura emergente, mas com atividades específicas que envolvem, principalmente, a aprendizagem dos fonemas.

Um olhar histórico à leitura inicial

Em relação a aprendizagem do código na leitura inicial, há controvérsias quanto ao modo de ensino: se de forma direta (com ênfase nos fônicos) ou dentro de um contexto (com ênfase no significado). As discussões sobre a aprendizagem buscavam realidades linguísticas com objetivo de fundamentar métodos para o ensino de leitura, o que resultou em vários enfoques, dependendo do ponto de vista dos pesquisadores, que defendiam que as unidades mínimas da língua são: o fonema (enfoque é fonológico), frase (enfoque gramatical), comunicação (psicolinguístico).

O Pitman's i/t/a, ensino individualizado, enfoque linguagem-experiência, ensino programado, palavras coloridas também representam métodos que contribuíram para o ensino de leitura.

- Pitman's i/t/a (initial teaching alphabet): procura superar as dificuldades encontradas na aprendizagem da leitura inicial devido a não correspondência dos fonemas e grafemas. Pitman propõe um alfabeto fonológico com símbolos que representam apenas um som correspondente aos principais fonemas da língua.

-Ensino individualizado: busca atender as necessidades particulares de cada criança. Tem por base o princípio de autoseleção dos materiais de leitura e o ritmo individual de leitura. A aplicação desse método pode apresentar resultados satisfatórios, mas exige muito trabalho do professor e disposição de uma diversidade de materiais.

-Enfoque linguagem-experiência: admite a íntima relação da leitura com o ato de falar, escutar e escrever. Considera que a criança não pode manipular informações na leitura mais avançadas que as usadas na fala ou escrita.

-Ensino programado: tem como base os princípios da aprendizagem por condicionamento, correção de erros, ritmo pessoal de aquisição de conhecimentos. Os materiais são constituídos pela exposição de ideias e questionamentos.

-Palavras coloridas: ou enfoque morfológico-algébrico, tem o objetivo de desenvolver as habilidades de reconhecimento dos sons por meio da cor.

-Modelo de habilidades: considera a leitura como um conjunto de ações que devem ser aprendidas em uma sequência, dos mais simples para os mais avançados. Ênfase no ensino direto dos fônicos e ao ensino ordenado de habilidades.

-Modelo holístico: com ênfase no significado, acredita que a utilização de textos reais auxilia na aprendizagem da leitura e escrita porque envolve os interesses dos alunos. E o código seria descoberto em consequência da imersão precoce na linguagem escrita.

O enfoque atual: um modelo equilibrado

As discussões sobre o ensino inicial da leitura, atualmente, envolvem o modelo de habilidades e o modelo holístico na construção de um modelo equilibrado. Já que a aplicação restrita do modelo de habilidades fragmenta a leitura e o modelo holístico pode desmotivar crianças que

precisam de mais apoio para automatizar o código.

Desenvolvimento da leitura inicial

Para alcançar o significado é preciso que a criança seja capaz de reconhecer as palavras. É na leitura inicial que se desenvolve o processo de decodificação, por meio de diferentes formas:

- Desenvolvimento do vocabulário visual: palavras que a criança é capaz de identificar à primeira vista. Esse vocabulário pode ser ampliado pelo ambiente letrado.
- Aprendizagem dos fônicos: tomar conhecimento da relação entre os símbolos e os sons que representam. Essa etapa pode ser reforçada pelo mediador gestual que atua na memória.
- Análise estrutural das palavras: identificação de palavras desconhecidas usando como base a raiz de palavras conhecidas.
- Utilização de chaves ou indícios contextuais: reconhecer palavras a partir do contexto, no sentido geral da frase.
- Utilização de materiais didáticos: a grande variedade de textos influencia muito na aprendizagem do código. Apresenta vantagens como o caráter lúdico e divertido das atividades.

Outros métodos que auxiliam no desenvolvimento das competências de leitura são:

- Baralhos fônicos, bingo e dominó de palavras, letras móveis, com o objetivo de estabelecer relações entre os sons e os grafemas, aprender as letras do alfabeto, desenvolver atenção, discriminação visual e auditiva.

ANEXO C – Resumo Capítulo 03 – Part.01

LEITURA DAS SÉRIES INTERMEDIÁRIAS

Nessa etapa é de fundamental importância para o desempenho do aluno que o educador apresente materiais que despertem o interesse para leitura. O objetivo é que as crianças se tornem leitores independentes.

Desenvolvimento da leitura nas séries intermediárias

Ênfase na aprendizagem do código e das habilidades de leitura oral e silenciosa.

Duas dimensões da competência da leitura:

- Precisão: habilidade de reconhecer as palavras, que depende do conhecimento do código e da compreensão do significado.
- Fluência: habilidade para ler de forma corrente, a leitura fluente é possível quando o texto está no mesmo nível de legibilidade que os conhecimentos da criança.

Sugestões metodológicas para o aperfeiçoamento das habilidades de reconhecimento das palavras:

- Ampliação do vocabulário visual: os alunos são estimulados a identificar as palavras por meio da forma, extensão, comparação com outras.
- Análise fônica: objetivo de alcançar a pronúncia correta por meio de atividades de soletrar, ditados.
- Análise estrutural das palavras: deve ser identificado indícios fônicos, a raiz de palavras derivadas ou compostas, o significado.
- Chaves contextuais: aplicação de atividades em que o aluno deve identificar as palavras a partir do significado dentro de determinado contexto.

Materiais de leitura:

- Registro de experiências: materiais de leitura de fácil compreensão por ser uma produção com base nas experiências pessoais das crianças.
- As salas de aula também devem estar providas de outros materiais como dicionários, revistas, equipamentos audiovisuais, jogos de leitura para que a criança busque informação em outras fontes de conhecimento.

Papel da leitura oral

A leitura oral é um instrumento de:

- Avaliação: o professor pode perceber dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a leitura.
- Ensino: desenvolve habilidades de decodificação, compreensão e pronúncia.
- Comunicação: quando a criança lê para um público.

Técnicas de auxílio para alunos com necessidades educacionais especiais

A leitura oral é uma técnica que demonstra bons resultados com alunos que apresentam dificuldades na compreensão do material impresso.

- Método de impressão neurológica: programa de leitura oral em que professor e aluno leem juntos, o educador vai acompanhando as palavras com o dedo. Quando o aluno estiver familiarizado passa a conduzir a leitura.

- Leitura imitativa ou leitura-eco: o professor lê e acompanha com o dedo, a criança vai repetir. Esse processo tem o objetivo de desenvolver habilidades de decodificação.
- Leitura orientada ou com apoio: esse processo acontece em três etapas. A primeira é a de leitura imitativa. A segunda, o educador vai omitir palavras esperando que a criança complete a frase. E na terceira, a criança lê e o educador serve de apoio para uma leitura fluente.
- Leituras repetidas: o aluno seleciona uma leitura que vai ler e reler para o educador, até alcançar uma boa fluência.
- Estratégia de Jay S. Blanchard: é uma estratégia de reabilitação, constituída pela leitura de textos e perguntas de compreensão.

Papel da leitura silenciosa

O programa de leitura silenciosa contínua (LSC)

Tem como objetivo motivar o interesse pela leitura nas crianças, apresentando a leitura como uma atividade prazerosa.

- Importância da leitura silenciosa: na leitura silenciosa a criança alcança mais facilmente o significado do texto, porque não tem a preocupação com a pronúncia, expressão oral, ritmo de leitura.
- A leitura deve ser praticada: com a finalidade de automatizá-la.
- Os estudantes necessitam imitar modelos positivos: as crianças precisam ver seus pais e professores lendo para que ao imitá-los se interesse pela leitura.
- As leituras devem ser autoselecionadas: para que a leitura não represente uma atividade maçante, obrigatória.
- Os alunos devem dispor de um tempo para ler sem interrupções: para que o aluno desfrute da leitura de forma despreocupada, por prazer, sem ser perturbado.

Avaliação das habilidades de leitura nas séries intermediárias

Avaliação de leitura:

A leitura oral permite que o educador perceba as habilidades de leitura dos alunos, e se necessário ajustar seu método de ensino, adaptar materiais ou selecionar outros mais apropriados.

ANEXO D – Resumo Capítulo 04 – Part.01

COMPREENSÃO DA LEITURA

A compreensão constitui a principal meta da leitura. Isso implica um processo de interação entre leitor, texto e contexto. Dessa forma, a interpretação tem um caráter individual, pois cada leitor constrói seu entendimento estabelecendo relações entre seus conhecimentos prévios e a informação nova apresentada no texto, fazendo inferências, comparações e formulando perguntas. Assim, o significado construído a partir de um texto pode variar de leitor para leitor.

O conhecimento dos fatores envolvidos na construção de significado que permitem a detecção de dificuldades e podem facilitar a compreensão, constituem um processo estratégico para o desenvolvimento de habilidades leitoras. A seguir, são apresentados fatores e sugestões que podem auxiliar no processo de leitura.

Fatores da compreensão da leitura

Muitas vezes a compreensão do leitor é entendida como reconstrução do sentido que foi dado pelo autor para o texto. Nesse sentido o receptor pode decodificar a mensagem, já que maneja o mesmo código que o emissor. Mas o fenômeno da comunicação, na realidade, é muito mais complexo.

O emissor apelando para um conjunto de códigos e para os seus conhecimentos, produz a mensagem (escrita) num determinado contexto (circunstância de emissão). Às vezes, o autor só se propõe a expressar, sem considerar o receptor, nesse caso o sentido do texto é claro apenas para aquele que escreve. No entanto, o emissor habitualmente leva em conta seu receptor e maneja seus códigos e conhecimentos para que o texto possa ser interpretado de forma adequada. Um escritor de contos infantis, por exemplo, toma medidas necessárias para ser entendido pela criança.

Depois de criado, o texto passa a ser independente de seu autor: pode passar muito tempo entre a produção e a leitura de um texto; a mensagem pode ser lida em um lugar muito distante do que foi escrito. As circunstâncias da escrita e da leitura podem ser muito distintas.

A esse texto independente, o leitor aplica os seus próprios códigos, esquemas cognitivos e conhecimento prévio num determinado contexto de leitura, esse processo de interação proporciona o caráter de interpretação única (individual).

Os textos escritos normalmente diferem em grande parte do que é expressado pelo autor. Mas podem existir compreensões que coincidam com a ideia do emissor, isso acontece normalmente na expressão oral, na qual a mensagem não é independente do emissor e coincidem as circunstâncias de emissão e recepção.

Fatores da compreensão da leitura derivados do emissor

-Conhecimento dos códigos manejados pelo autor: para a compreensão, é importante que o leitor conheça os códigos usados pelo emissor da mensagem, além de algumas particularidades como, por exemplo, se o autor é antigo pode-se encontrar em seu texto um léxico diferenciado, resultado da passagem do tempo.

-Conhecimento dos esquemas cognitivos do autor: o que o autor expressa em seu texto é formado por conceitos conhecidos dentro de esquemas cognitivos, situados em meio a outros conceitos. Muitos esquemas cognitivos são intersubjetivos, ou seja, são manejados de forma semelhante por um grande número de pessoas, o que permite a elaboração de textos

incompletos, que vão ser preenchidos pelos conhecimentos do leitor. Assim, a compreensão é alcançada quando o emissor e receptor compartilham dos mesmos esquemas.

-Conhecimento do patrimônio cultural do autor: pode ser fundamental para a compreensão o conhecimento do leitor sobre o patrimônio cultural do autor.

-Conhecimento das circunstâncias da escrita: a compreensão de um texto pode depender do conhecimento sobre o contexto (lugar, tempo) em que foi escrito.

Fatores da compreensão da leitura derivados do texto

Fatores que podem determinar até certo ponto a “legibilidade” do texto.

-Legibilidade física: constituída por fatores materiais e sensoriais que influenciam na compreensão do texto, o que merece atenção hoje em dia, já que os textos são lidos em uma variedade de suportes: papel, tela luminosa. A legibilidade depende fisicamente do tamanho, fonte e clareza das letras, qualidade da tela, textura do papel e outros. A legibilidade física deficiente torna irreconhecíveis as palavras e confusas as frases, o que impossibilita a compreensão adequada.

-Legibilidade linguística: A linguística textual estuda as bases que estruturam o texto, uma vez que na língua, estudada como sistema, diferente do que se acreditava tradicionalmente, há elementos que vão além da frase. Os fatores da linguística oracional considerados importantes para a compreensão são o léxico, estrutura morfossintática e o uso de elementos dêiticos e reprodutores.

-Compreensão de textos e linguística textual: Na estrutura linguística do texto os nexos interacionais estabelecem a relação entre uma oração e outra, a compreensão não depende da existência ou falta desses elementos, mas da adequação as necessidades estruturais do texto. Os elementos dêiticos, reprodutores e anafóricos servem para indicar ou reproduzir elementos já presentes, mesmo que a compreensão não depende do conhecimento teórico da linguística textual, ela exige a captação dos efeitos produzidos por esses elementos anafóricos.

-Elementos da estrutura textual: O texto é constituído de elementos pré-estruturais, estruturais (relação com outros textos) e supraestruturais (relação com outros contextos). Os elementos pré-estruturais também chamados de extratos são as palavras, as letras, as orações unidades que constituem o texto, mas não fornecem diretamente a significação. Os elementos estruturais ou intratextos são formados por partes que se relacionam entre si, estabelecendo relações significativas. Os elementos supraestruturais podem ser intertextuais, textos que se relacionam com outros ou supratextuais, o contexto externo em que o texto é produzido ou lido. A compreensão depende principalmente dos elementos supraestruturais.

Fatores da compreensão da leitura provenientes do leitor

-Os códigos do leitor: o linguístico é o código mais importante para a compreensão. O texto em que o leitor encontra uma grande quantidade de palavras desconhecidas ou em um idioma que ele não domina pode comprometer a leitura, o que conseqüentemente dificulta a compreensão.

-Os esquemas cognitivos e patrimônio cultural do leitor: os elementos do texto vão interagir com o conhecimento do leitor para que ele, a partir de esquemas, preencha as lacunas deixadas pelo autor, esse processo resulta na compreensão.

-Os interesses e os valores do leitor: o leitor alcança a compreensão de forma mais fácil quando o conteúdo é de seu interesse.

-As circunstâncias da leitura: um mesmo leitor pode ver de maneira muito diferente um mesmo texto.

Avaliação da compreensão da leitura

Procedimentos de avaliação da compreensão da leitura:

Os professores precisam conhecer os níveis de leitura de seus alunos para elaborar uma intervenção adequada as necessidades que apresentam, com programas de incentivo a leitura.

-Testes relacionados a critérios: neste enfoque o aluno é avaliado em relação a determinados objetivos do ensino-aprendizagem. São exemplos de procedimentos relacionados a critérios:

Procedimento close: permite examinar se os alunos são capazes de utilizar indícios semânticos e sintáticos na construção de significado. O teste consiste em pedir para o aluno adivinhe palavras omitidas no texto.

Avaliações taxonômicas: muitos educadores acreditam que uma lista de habilidades podem ser avaliadas a partir desse teste, no qual o rendimento do aluno é determinados por certos padrões.

-Testes padronizados ou relativos a norma: este teste avalia o aluno a partir do rendimento dos outros alunos.

Desenvolvimento da compreensão da leitura

As habilidades de compreensão se desenvolvem de maneira espontânea com a prática de leitura.

Estruturar o pensamento a partir de perguntas, adequar os materiais de leitura são estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora, estimulam o leitor a se tornar independente.

ANEXO E – Resumo Capítulo 05 – Part.01

LEITURA INFORMATIVA E DE ENTRETENIMENTO

Nesse capítulo a leitura é apresentada como um meio de estudo, atividade importante para formação escolar. Mas também representa uma forma de entretenimento.

Leitura informativa: ler para aprender

Habilidades básicas da leitura de estudo

Cada um dos tipos de leitura funcional apresentadas a seguir utilizam habilidades específicas de acordo com os propósitos do leitor:

-Revisão preliminar: prática de passar os olhos de forma superficial para ver se o conteúdo do texto é o que se procura ou qual informação pode ser encontrada. É uma leitura rápida e organizada.

-Leitura seletiva espontânea: também conhecida por *skimming*. Permite perceber se o conteúdo é relevante e também os detalhes do texto, além da maior velocidade na leitura de um texto conhecido.

Leitura seletiva indagatória: ou *scannig*. Técnica utilizada para encontrar uma informação específica tendo em mente o que se procura e descartando o que for irrelevante, como buscar uma palavra no dicionário ou um número de telefone em uma lista.

-Organização e registro da informação: sintetizar e esquematizar são habilidades que ajudam na aprendizagem.

Localização da informação

Na leitura de estudo os procedimentos para localizar a informação requerem habilidades como o manejo eficiente do dicionário, de índices e tabelas de conteúdos, a utilização da biblioteca e da tecnologia digital.

Leitura de entretenimento

A leitura voluntária e independente aumenta a capacidade leitora, reforça as competências já adquiridas. Por isso a escola e a família têm um papel importante na formação para esse tipo de leitura, oferecendo ao aluno bons livros de acordo com seus interesses.

Interesses e propósitos para ler: são pontos que devem ser considerados pelos educadores na elaboração de planos de incentivo à leitura.

-Participação da família: a família desempenha um papel fundamental na formação leitora da criança. Os pais podem estimular a leitura servindo de modelo para seus filhos e proporcionando material de leitura. Os irmãos mais velhos ao ajudar os menores desenvolvem suas próprias habilidades de leitura.

O papel da literatura no desenvolvimento da leitura

Justificativa do ensino da literatura: “quando as crianças ouvem contos ou outros textos narrativos, contados ou lidos, aprendem implicitamente a reconhecer suas estruturas e se familiarizam com o vocabulário e a sintaxe próprios da comunicação escrita”. Quando as crianças leem desenvolvem a linguagem, enriquecem o vocabulário. É uma leitura que ativa a imaginação e a criatividade. Revela mundos que não seria conhecidos sem a participação da emoção que a literatura mobiliza.

Literatura e ensino da leitura: discutir sobre os livros é uma forma de incentivar a leitura, a

habilidade de construir significado melhora quando se considera as respostas pessoais dos alunos.

-O contato com as obras literárias: existem vários modos de se relacionar com a obras literárias. Esse contato pode ser, por exemplo, por meio de leitura voluntária ou obrigatória; leitura em voz alta ou recitação cada variedade apresenta suas vantagens e desvantagens.

-A análise de textos particularmente difíceis: “Os textos especialmente difíceis podem se tornar acessíveis a leitores experientes por meio de um cuidadoso trabalho de análise e de interpretação”.

ANEXO F – Resumo Capítulo 01 – Part.02

Da preparação para a leitura à leitura emergente.

Primeira proporção: O letramento evolutivo ou a preparação da leitura, o autor cita “a criança não se desenvolve como leitor, mas como leitor/escritor”. A leitura, a escrita e a fala não se desenvolvem de forma sequencial e sim se inter-relacionam e se realimentam mutuamente.

Segunda proporção: A leitura se desenvolve dentro do contexto da vida real da criança

Terceira proporção: As atividades que comprometem o mundo da criança fazem com que a criança aprenda a linguagem escrita.

Quarta proporção: A criança se torna letrada por nível de conhecimentos.

Quinta proporção: A preparação para a leitura e a escrita com diferentes ritmos e mediante uma variedade de ritmos.

Fatores físicos e Psicológicos: Os autores revelam pesquisas que comprovam que os fatores físicos e psicológicos são controvertidos em relação com êxito na aprendizagem da leitura.

Idade Cronológica: Não existe uma idade certa para a criança ser incluída no mundo leitor.

Gênero: Uma pesquisa para saber qual gênero tem mais facilidade para aprender a ler. Existe um consenso que as meninas possuem mais habilidades para este aprendizado, isto porque as meninas amadurecem mais rápido que os meninos sob um ponto de vista fisiológico. Para esta afirmação, tendem-se a incluir os meninos mais tarde no aprendizado para leitura. Porém as diferenças no gênero é relevante, porque alguns meninos estão mais preparados para iniciar a aprendizagem da leitura do que algumas meninas, ou vice-versa.

Aspectos sensoriais: os defeitos visuais e auditivos podem alterar a percepção das palavras escritas ou faladas e a aprendizagem em geral.

Fatores sociais, emocionais e culturais: Os autores explicam que os fatores sociais, emocionais, e culturais interferem no modo de personalidade das crianças, conclui-se então que este fator é variado de criança para criança tanto em características físicas, fisiológicas e cognitivas. Portanto, Allende e Condemarin categorizam diferenças entre o social e emocional e cultural que determinam a maturidade social das crianças.

Maturidade emocional e social: As crianças com maturidade emocional e social possuem melhor aprendizado porque tem mais facilidade em interagir em grupos o que é importante porque as atividades de leituras realizadas nas escolas são em grupos possibilitando o respeito, possibilidade de discutir opiniões dos colegas, compartilhar objetos e seguir instruções. Os imperativos tem mais dificuldades de adaptação emocional e social pelo fato de não ter autocotrole, assim essas crianças precisam de mais apoio dos educadores na fase de interação no mundo letrado.

Fatores socioeconômicos e culturais: Os resultados mostram que os alunos que vem de famílias que estimulam a leitura,

Fatores perceptivos: neste módulo explica-se que o fator perceptível relacionado com a literatura com a preparação para a leitura é importante a percepção visual, a discriminação visual e a habilidade visuomotora, estas percepções geralmente se traduz a implantação de estratégias de avaliação e programas de desenvolvimento.

Percepção visual: Foram feitos teste de Froistig para saber se a percepção visual interfere no rendimento a leitura, o primeiro teste conclui-se que a sua utilização não tem efeito significativo no rendimento a leitura, este teste levou a outros pesquisadores a levantar o conceito de que as pontuações não são independentes da inteligência.

Discriminação visual: Se refere a discriminação do reconhecimento das letras, as pesquisas feitas conclui que as letras e palavras não são percebidas por meio de descoberta de traços distintos. Os autores dividem por níveis de leitores para explicar este conceito, começando pelos leitores iniciantes que são mais sensíveis aos traços semânticos e sintáticos, os leitores intermediários quando está aprendendo a “decodificar” percebe melhor os traços gráficos, ortográficos e fonológicos, em o último nível de leitor a criança já está mais familiarizada às características semânticas e sintáticas das palavras impressas.

Habilidades visuomotoras: Segundo os resultados das pesquisas apresentadas, Allende e Condemarín afirmam que as habilidades visuomotoras das crianças não interferem para comprovar se a criança está madura para aprender a ler.

Fatores cognitivos: Os principais fatores cognitivos para a preparação da criança à leitura citados pelos autores são: inteligência, atenção e memória. Segundo as pesquisas, a melhor idade para uma criança aprender a ler é de 6 anos a 6 anos e meio, mas existe controvérsias a este respeito. Não existe uma idade certa para a criança ser incluída no mundo letrado. As habilidades da criança é dinâmica, cada vez que a criança adquire novas habilidades pode progredir no momento que está aprendendo a ler. Portanto, a quanto mais madura a criança for melhor será o desempenho da criança quando for ensinada a ler.

Habilidades mentais específicas: A memória de longo prazo que deve ser estimulada no momento em que a criança está aprendendo a ler. O maior desafio dos educadores é como estimular a memória dos aprendizes, isto é, para eles tenham o hábito de ler precisam possuir uma memória positiva, trazem o lado emocional a leitura já no início que a criança está se inserindo ao letramento.

Fatores linguísticos: A comunicação, ou seja a habilidade linguística e a consciência fonológica da criança são fatores importantes para o desenvolvimento da criança no processo de letramento.

Papel da consciência fonológica: A consciência fonológica é percebida pela criança quando elas já percebem as rimas das músicas infantis, sendo assim as equipam para melhor estrutura de entendimento para decodificar a letra no momento da leitura.

Estimulação da leitura emergente: Os autores comentam que é preciso desenvolver estratégias para envolver desde cedo a criança num ambiente letrado, ou seja, este fator é importante para a criança imergir sempre neste ambiente.

Contar e ler alternadamente histórias para as crianças: Os pais devem contar e ler alternadamente historinhas para as crianças e incentivá-los a comentar sobre as leituras para dar a capacidade de argumentar sobre os diversos assuntos.

Realizar leituras compartilhadas: Quando as crianças vêem os professores lendo, fluentemente se sente incentivados a acompanhar a leitura, isto deve acontecer desde muito cedo.

Brincar de Ler: Allende e Condemarim afirmam que as crianças brincam de ler porque faz a leitura de maneira “corrida” sem codificar as palavras. Apesar disso é uma forma divertida de incluir a criança para a leitura, insentivam a imaginação e visualizam as letras.

Incentivar as crianças a interrogar os textos: Para dar a capacidade de interpretação e favorecer que a criança dialogue com suas próprias palavras sobre o texto.

Participação da família: Os autores ressaltam a importância da família no aprendizado do filho para com a leitura. Não podemos sobrecarregar a escola, a família deve estar presente insentivando, dando bons exemplos lendo habitualmente na presença do filho, também contar histórias, levá-los a livrarias, entre outras estratégias para dar um impulso a imergir a criança no ambiente letrado.

ANEXO G – Resumo Capítulo 02 – Part.02

Capítulo II

Da leitura emergente à leitura inicial Um olhar histórico à leitura inicial

Segundo Allende e Condemarin apresentam vários métodos e comentam da importância da fonologia para o ensino da leitura. Comentam sobre o alfabeto e o método “i/t/a” e destaca a importância do ensino da leitura individualizado.

Explicam que os professores latinos americanos ainda não se desligaram da “Tradição do ensino”

O professor deve se preocupar com a dificuldade individual do aluno, procurando de alguma forma organizar uma sala de aula para o ensino da leitura de acordo com as necessidades de cada aluno.

No subtítulo - Níveis de aprendizados, os autores expõem um método para o professor seguir em sala de aula. O docente precisa incentivar o aluno a trazer o material que mais lhe interessa para a leitura. Depois deve pedir para que o aluno leia em voz alta. Este método é necessário para que o professor observe a dificuldade que o aluno possui, fazendo anotações no momento da leitura. Depois disto o professor aplica exercícios de acordo com a dificuldade que observou daquele aluno.

Sobre o enfoque linguagem- experiência a leitura é um processo total de desenvolvimento da linguagem.

Allende e Condemarin afirmam que o ensino da leitura é programado é um ensino graduado e estruturado.

É preciso que o Professor faça uma organização do ensino a leitura com base do conhecimento prévio do aluno como reconhecimento das palavras através de perguntas.

O Método das palavras coloridas para o ensino da leitura corresponde por 3 diferentes livros com cores diferentes.

Consciência fônica por meio de cores sem alterar a ortografia tradicional.

Modelo de habilidades: São mecanismo ordenado: modelo fônico: ensino através de uma sequência de habilidades.

Subalidades: Para isto o professor deve estar atendo as sequências de aprendizagens do aluno partindo de exercícios mais simples aos mais difíceis.

A importância das crianças saberem o que é grafema, fonema e também entender que as letras podem se reordenarem para formarem diferentes palavras.

Modelo holístico: Contribuições para a imersão a leitura:

O primeiro contato da criança com a leitura é através da linguagem/linguística

Os autores citam exemplos de métodos de leitura e como estimular os níveis de compreensão dos leitores.

O enfoque atual: um modelo equilibrado:

Aprendizagem dos fônicos: os autores indicam um método para os alunos entenderem a relação de letra e fonema ensinado a partir da “substituição” das letras iniciais (bala-sala) para isto o aluno deve conhecer a função da linguagem impressa. Mostram vários exemplos de métodos do ensino fônico na sala de aula.

Análise estrutural das palavras: Reconhecer novas palavras. Existem formas de ensinar aos alunos que as palavras sofrem alterações, são flexionáveis. Indicam exercícios para que eles reconheçam novas palavras.

Utilização de chaves ou indícios contextuais: A análise contextual é uma forma de ensinar a criança através de frases em que se o aluno não conhece ou não compreende uma palavra da frase é preciso que ele faça uma análise da frase pra associar o que aquela palavra desconhecida significa.

Utilização de materiais didáticos: torna a aula lúdica, traz um conforto a criança por tornar a aula divertida o que faz lembrar os momentos de lazer em família. Estimula a interação entre os alunos. Desperta a curiosidade da criança.

Neste tópico os autores citam maneira que os professores podem usar para ensinar os alunos: como o baralho fônico, Bingo de palavras, dominó de palavras e letras móveis. São jogos interessantes em que o aluno aprende brincando.

ANEXO H – Resumo Capítulo 03 – Part.02

Capítulo III- Aliende e Condemarín. Leituras das Séries intermediárias

Ampliação do vocabulário visual: Método de ensino para as crianças indentificar as palavras semelhantes, reconhecer as formas das palavras.

Análise Fônica: Para as crianças aprenderem a pronúncia das palavras através do reconhecimento das formas das palavras e a estrutura da frase

Análise estrutural das palavras: Neste tópico os autores citam métodos para o aluno compreender como a palavra se estrutura partindo da análise fônica. O interessante neste capítulo que os autores ensinam maneiras lúdicas de ensinar a estrutura das palavras como também comenta o que o professor deve evitar no momento em que está aplicando o método.

Chaves contextuais: um método de ensino em que estimula a habilidade da criança em identificar as palavras que não conhecem.

Materiais de leitura: Aqui relatam os principais materiais de leituras que os professores devem utilizarem como: Registros de experiências, fichas e caderno de trabalho, materiais de referências com lâminas descritivas dicionários, jogos que estimule o aluno a ler, revistas infantis, materiais audiovisuais e quando disponível na escola deve ter o auxílio multimídia

Papel da leitura oral: a prática de leitura oral é muito importante, apesar de ser considerado um nível difícil para os aluno não deixa de ser indispensável para eles seguirem praticando. Os autores fazem uma comparação com a leitura silenciosa mencionando os pontos negativos da leitura oral quando exercida excessivamente.

Técnicas de auxílios para alunos com necessidades educativas especiais: Os alunos que possuem dificuldades, como por exemplo os Disléxicos, os autores mencionam métodos que auxiliam a compreensão leitora.

Método de impressão neurológica desenvolvido por R.G. Heckelman_ leitura simultanea entre o aluno e o professor, leitura imitativa ou leitura-eco, leitura orientada ou leitura com apoio, leituras repetidas, estratégia de Jay S. Blanchard

Papel da leitura silenciosa (LSC0- leitura silenciosa contínua): o aluno escolhe uma leitura de seu gosto e faz uma leitura silenciosa por um tempo de 10 a 20 minutos, o professor faz o mesmo, mas o professor não faz exercícios de leitura depois que todos leram. Este método é importante para o aluno porque ele não tem a obrigação de responder exercícios sobre a leitura escolhida, e o mais importante, o aluno lê por prazer.

A leitura deve ser praticada: os estudantes necessitam imitar modelos positivos: os autores explicam que os alunos costumam imitar os adultos, portanto se os alunos costumam ver com frequência os pais ou o professor a lerem os alunod tendem a fazer o mesmo.

Os estudantes necessitam imitar modelos positivos: os alunos costumam emitir os pais ou professores, neste tópico, os autores citam que partindo disto os pais e professores devem ler

com mais frequência na presença das crianças pois assim eles se sentem incentivados a imitar tornando a leitura como um hábito.

As leituras devem ser auto-selecionadas: os alunos devem começar com a habilidade de leitura escolhendo os assuntos que lhes interessam, ou seja, a criança deve selecionar sua própria leitura.

Os alunos devem dispor de um tempo para ler sem interrupções: significa que o professor deve dispor de sua aula um determinado tempo contínuo (de 10 a 20 minutos de acordo com o nível de leitura da classe) para as crianças lerem por prazer.

Avaliação das habilidades de leitura nas séries intermediárias: os autores fazem uma avaliação da habilidade citada neste capítulo como a leitura oral.

Inventários de leitura informal (ILI): sugerem que os professores devem observar e anotar cada dificuldade e evolução dos alunos.

Níveis de leitura: o aluno possui três níveis de leitura- nível independente- nível instrucional- nível de frustração.

Análise das discrepâncias (miscues): erros ou substituições de palavras que os alunos cometem ao fazer a leitura oral.

ANEXO I – Resumo Capítulo 01 – Part.03

A leitura inicia antes do ato de ler

No capítulo intitulado *Da preparação para a leitura á leitura emergente* do livro *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*, os educadores chilenos Felipe Alliende e Mabel Condemarín trazem uma interessante reflexão á cerca dos processos envolvidos no ensino aprendizagem da leitura. Nesta obra, os autores em um primeiro momento analisam pesquisas fundamentadas especificamente em testes preparatórios de leitura, relacionando diferentes fatores que contribuem (ou não) para êxito no percurso da formação de leitores. Além disso, Alliende e Condemarín abordam sugestões construtivas de metodologias e atividades que estimulam os aprendizes á emergirem em um mundo letrado, antes mesmo do ingresso formal nas aprendizagens leitora.

Fatores como os físicos e fisiológicos podem interferir na obtenção de sucesso ou fracasso em uma leitura preparatória. É importante levar em consideração a idade cronológica, o gênero e as faculdades sensoriais das crianças nesta etapa. Apesar de que, ao verificar estudos sobre o aprendizado em leitura, os professores verificaram que não consenso em pesquisas de que as meninas se sobressaem aos meninos nas habilidades leitora. Admite-se que outros aspectos estão envolvidos, como o desenvolvimento fisiológico, influência cultural, etc. Além disso, os pesquisadores expõem que também não se estabeleceu uma idade definida ou ideal para a inserção dos educandos em um ambiente leitor.

Alliende e Condemarín ainda argumentam sobre outros fatores predominantes na formação leitora, tais como a influência de aspectos culturais, sociais e emocionais. Ao ser autoconfiante e contar com o apoio da família neste processo, o aprendiz terá autonomia e aptidão para progredir nas diferentes etapas do aprendizado. Fatores, sensoriais, perceptivos e a habilidade visuomotora também são relevantes no que diz respeito á leitura emergente, pois indicadores concluem que crianças que possuem dificuldades na percepção de um texto, se tornarão maus leitores.

Além deste fatores essenciais, os professores argumentam sobre a importância dos elementos linguísticos e cognitivos para o bom desenvolvimento da criança nas atividades preparatórias para a leitura. Alliende e Condemarín destacam o papel da atenção e também da memória como aspectos indispensáveis em diferentes etapas. Já no que tange as habilidades linguísticas, os autores enaltecem a consciência fonológica do aprendiz como um fator primordial, pois o conhecimento de algumas estruturas do idioma, facilita a tarefa desbravadora de leitura emergente, levando em consideração o que a criança já aprendeu.

Algumas estratégias tornam-se apropriadas no envolvimento dos aprendizes em pré leitura. Os educadores sugerem atividades que insiram desde cedo as crianças em um ambiente de leitura e escrita, começando pelo espaço familiar, cuja assinatura de jornais, leitura de revistas, biblioteca presente e hábitos de contar histórias são rotineiros.

No ambiente escolar, usufruir de metodologias como a pratica compartilhada de leitura e o desenvolvimento de atividades que estimulem os educandos á interrogarem as leituras realizadas, também são importantes. É a partir destas estratégias que a crianças adquire consciência doas aspectos envolvidos no ato de ler. Não somente das estruturas do idioma (fonologia, sintaxe, ortografia, semântica), mas de como se estabelece o contato com os diferentes suportes: a maneira de como segurar o livro, qual a entonação adequada, que esta ação se faz da esquerda para a direita, entre outros fundamentos. Os autores recomendam artifícios que induzam as crianças á tornarem o hábito da leitura como uma brincadeira: aulas com cantos de roda, trava línguas, cuja a letra as crianças já decoraram. A utilização de livros e softwares educativos auxiliam nesta tarefa.

Diante do exposto, este capítulo é um relevante material de apoio para professores e estudantes das áreas de letras e pedagogia, além de pesquisadores. Ao refletir sobre estudos e testes de preparação leitora de diferentes teóricos renomados neste assunto, Allende e Condemarín contribuem para a conscientização da abordagem da leitura em diferentes etapas de conhecimentos. Logo, este processo não é tão simples. Para se chegar a compreensão de textos, dos mais variados tipos e natureza, faz-se necessário o desenvolvimento de capacidades e habilidades definidas conforme o estágio em leitura. Por isso, a compreensão dos fatores envolvidos e a abordagem das atividades propostas pelos professores chilenos são fundamentais compreender para despertar nas crianças competências desde o período anterior ao ingresso na educação infantil e escolar. Para que assim, nas etapas seguintes seja possível o aperfeiçoamento das técnicas de leitura adquirida nos estágios anteriores.

ANEXO J – Resumo Capítulo 02 – Part.03

Um contexto do ensino aprendizagem da leitura inicial

No capítulo intitulado “Da leitura emergente á leitura inicial” do livro “A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento, os educadores chilenos Felipe Alliende e Mabel Condemarín trazem aspectos relevantes de diferentes abordagens no ensino de leitura nas series iniciais e sugestões construtivas para a obtenção de êxito neste processo. Além disso, os autores refletem a importância do aperfeiçoamento dos métodos de estimulação da leitura emergente para a consolidação da aprendizagem, especificamente dos alunos de primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

Alliende e Condemarín explicam que a inserção na leitura inicial envolve uma gama de habilidades definidas, principalmente em relação á aprendizagem dos fonemas. Neste processo, o aprendiz desenvolve uma leitura independente. Os professores expõem que, com a proliferação de vários estudos linguísticos a partir da década de 60, inclusive correntes psicolinguísticas, diversas pesquisas vem contribuindo para a expansão de diferentes concepções de ensino da leitura inicial.

Dentre as abordagens desenvolvidas, os autores destacam o Pitman’s i/t/a (Initial Teaching Alphabet). Um método para o ensino de língua inglesa que enfatiza os sons do I, T e A como unidades significativas no processo. O ensino individualizado também é exaltado nesta etapa de leitura: foco nos interesses e necessidades individuais dos aprendizes. Já o enfoque linguagem experiência enaltece o desenvolvimento da linguagem (falar, escutar, escrever) dos educandos como meta principal no ensino da leitura nos anos iniciais.

Outros modelos como o ensino programado (etapas estruturadas da aprendizagem) e a utilização de palavras coloridas para a identificação de sons da língua torna-se relevantes no percurso de ensino. Além destas abordagens, Alliende e Condemarín diferenciam as concepções do modelo de habilidades e Holístico, explicando também uma outra estratégia a partir destas duas abordagens: o modelo equilibrado.

Os professores expõem que o modelo baseado nas habilidades refere-se á um processo passo a passo: vogal, consoante, sílaba, palavra etc. E também uma aprendizagem sequencial dos fônicos, cuja a consciência fonológica é fundamental. Já o modelo Holístico é visto como uma oposição ao de habilidades devido ao fato de enfatizar a imersão dos educandos na escrita e em leituras autenticas precocemente. Esta abordagem envolve a experiência de vocabulário das crianças. Os educadores chilenos trazem o enfoque atual ou modelo equilibrado de leitura inicial. Esta técnica de ensino visa mesclar aspectos dos modelos Holístico e de habilidades no processo ensino aprendizagem.

Os processos de desenvolvimento da leitura inicial não é uma tarefa simples. Alliende e Condemarín argumentam que são processos diferentes envolvidos em relação á linguagem oral. Utilizam o exemplo de um jogo de quebra cabeça: no início caracteriza-se por ser um difícil desafio, porém depois tende á ser facilitada a montagem ao se chegar nas ultimas peças. E com a linguagem, quanto mais estruturas aprendidas, mais tranquilo será o processo de emersão.

Para êxito na leitura inicial, o repertório de um vocabulário visual é importante. Os educadores chilenos sugerem metodologias para um melhor desenvolvimento das capacidades em reconhecer palavras novas. Alguns métodos são: o estímulo á leitura dos gêneros que predominam no cotidiano, tais como cartazes, ambiente letrado na sala de aula; aprendizagem dos fônicos ao enfatizar o estudo das vogais, consoantes, grupos consonantais; análise estrutural das palavras: análise da constituição dos prefixo, sufixos e palavras compostas.

Além disso, os autores propõem a estratégia de utilizar indícios contextuais para a apreensão de novas palavras, tais como ilustrações, retomada da experiência prévia, semelhanças com palavras familiares, sinônimos, etc. A utilização de materiais didáticos como baralhos fônicos, bingo de palavras e letras móveis também contribuem para um melhor desempenho dos aprendizes nesta etapa de aprendizado da leitura.

Assim, esta obra é um excelente material de apoio destinado á professores e estudantes de Letras e Pedagogia. A partir da análise de pesquisas fundamentadas na área da leitura, Alliende e Condemarin abordam estratégias e metodologias relevantes na inserção dos aprendizes na etapa inicial de leitura. Pois ao observarmos este capítulo, tomamos a consciência de que o aprendizado de leitura não é um processo simples e estanque. Este percurso caracteriza-se pela abordagem de várias outras etapas e ativações de habilidades específicas no decorrer do desenvolvimento dos aprendizes como leitores.

ANEXO K – Resumo Capítulo 03 – Part.03

O projeto da leitura nas séries intermediárias

No capítulo 3, “Leitura das séries intermediárias”, do livro “A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento, os professores chilenos Felipe Alliende e Mabel Condemarín trazem diferentes concepções do processo ensino aprendizagem de leitura em turmas de segundo e terceiro ano das séries iniciais. A partir desta etapa os autores explicam quais habilidades devem ser priorizadas neste período de aprendizagem, além de recomendarem técnicas pedagógicas para um melhor aperfeiçoamento dos níveis leitores dos alunos e consolidação das práticas de leitura intermediárias.

Alliende e Condemarín iniciam a sessão com a abordagem de como se caracteriza o desenvolvimento da leitura nas séries intermediárias. Os educadores expõem que nesta etapa predomina-se o aperfeiçoamento das habilidades básicas, a consolidação da leitura inicial e imersão na fase intermediária, já com progresso para uma leitura de caráter independente. Neste percurso, enfatiza-se as competências básicas de leitura oral e silenciosa dos educandos.

Contextualizando as práticas de leitura oral, os autores expõem sobre a importância de trabalhar-se estes aspectos em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades em fluência e entonação na leitura das crianças. Explicam que atividades que envolvam práticas de leitura em voz alta são de extrema relevância, pois ativam a autonomia dos educandos em ler corretamente. Porém, Alliende e Condemarín advertem para algumas limitações constantes neste processo, tal como: nem todos os alunos apresentam um nível eficaz para ler oralmente, expondo assim os alunos em situações constrangedoras.

Do mesmo modo, com relação à leitura silenciosa, os pesquisadores abordam a importância do trabalho desta modalidade de leitura com os estudantes. Argumentam que neste momento os educandos tendem a construir certas competências leitora que em práticas orais tornam-se inalcançáveis. Logo, não tem-se preocupações com uma fluência adequada e os alunos possuem suas estratégias e ritmos próprios. Alliende e Condemarín discutem sobre a utilidade do Programa de Leitura Silenciosa (LSC), que consiste em atividades espontâneas de leitura, sem a árdua influência do cumprimento de tarefas avaliativas.

Nesta etapa intermediária do processo ensino aprendizagem de leitura, os educadores chilenos também refletem a necessidade de métodos pedagógicos que enfatizem as estratégias de reconhecimento de palavras ou capacidade de precisão dos educandos. Neste processo os autores trazem como objetivos básicos a ampliação do vocabulário visual, uma tomada de consciência fonológica e estrutural das palavras, além da apreensão do significado como base para o aprendizado de novas palavras. Para a obtenção de êxito nesta trajetória, Alliende e Condemarín sugerem metodologias à serem utilizadas pelo educador, tais como: foco em um leitor livre para escolher suas leituras, escolha de textos de fácil compreensão e apoio de mediadores somente quando necessário.

Para auxiliar o professor nas atividades, recomenda-se materiais de leitura que aprimorem de uma maneira independente as estratégias dos estudantes à descobrirem novas palavras. Alliende e Condemarín recomendam tarefas de elaboração de registros de experiências a partir das vivências pessoais das crianças à serem descritas oralmente para posterior transcrição da história efetuada pelo docente. Além da realização das atividades em um ambiente letrado, com a predominância de fichas de trabalho, materiais de referência (Atlas, Enciclopédias, Dicionários), jogos, revistas infantis e recursos audiovisuais e multimídia.

Contextualizando a relevância de técnicas para auxiliar no desenvolvimento de habilidades em leitura de alunos com necessidades especiais, Alliende e Condemarín trazem programas e metodologias adequadas para crianças com algum tipo de limitação na aprendizagem. Os autores refletem sobre o método de Impressão Neurológica, de Leitura

Imitativa ou Leitura-eco, de Leitura Orientada ou com apoio, de Leituras Repetidas e a estratégia de Jay S.Blanchard. Todas estas técnicas visam estimular a capacidade de reconhecimento de novas palavras através do acompanhamento de um mediador, seja um docente ou os próprios pais.

Para aplicação das técnicas e métodos recomendados, sugere-se alguns modelos avaliativos do processo ensino aprendizagem de leitura nas séries intermediárias. Os autores abordam a importância desta etapa, pois permite ao educador a elaboração de programas de ensino de acordo com as necessidades e níveis de leitura de cada estudante: nível independente, instrucional e de frustração. Além da construção de um inventário de leitura informal, para a obtenção de conclusões antes da elaboração dos materiais de leitura.

Assim, o capítulo “Leitura das séries intermediárias” do livro “A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento”, é um interessante material de apoio para professores e estudantes das áreas de Letras e Pedagogia e também para pais interessados em estimular as habilidades leitora das crianças. A partir da análise de pesquisas relevantes de diferentes abordagens teóricas de estudos em leitura, Alliende e Condemarín explicam os percursos adequados á serem seguidos pelos docentes em turmas de fases intermediárias, cuja a formação leitora é o principal objeto de trabalho. Com sugestões metodológicas inovadoras, os autores auxiliam na tarefa de despertar estratégias de leitura dos estudantes de diferentes idades e diversos níveis leitor no âmbito escolar.

ANEXO L – Resumo Capítulo 04 – Part.03

Leitura: um processo desenvolvido sob vários aspectos na construção de sentidos

No capítulo “Compreensão da leitura” do livro “Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento”, os educadores chilenos Felipe Allende e Mabel Condemarín explicam o percurso da formação leitora como um processo interativo que envolve três representações primordiais para êxito na compreensão dos mais variados textos: o autor, texto e leitor. Além disso, os autores abordam e sugerem metodologias dos processos de desenvolvimento e avaliação das competências leitora de estudantes no âmbito escolar.

Allende e Condemarín introduzem a sessão argumentando que a compreensão é a principal meta a ser alcançada quando se lê um determinado texto. Nesse percurso, vários processos estão envolvidos, pois os significados à serem atribuídos variam de acordo com o leitor. Os autores explicam que alguns fatores são determinantes para a obtenção de êxito na compreensão. E neste processo torna-se fundamental levar em consideração aspectos relevantes do emissor, do texto e receptor da mensagem envolvidos na interação. Sendo assim a leitura considerada um fenômeno complexo.

Abordando os fatores que levam a compreensão a partir dos aspectos derivados do autor do texto, os professores trazem alguns elementos importantes no processo, tais como o entendimento dos códigos (Linguísticos, filosóficos, religiosos, etc.) e dos esquemas cognitivos utilizados por este emissor, facilitando assim o esclarecimento quando leitor e autor compartilham destes mesmos conhecimentos. Além disso, Allende e Condemarín classificam como relevante o aprofundamento sobre o acervo cultural do autor, explorando o contexto que permeava a época em que o texto foi escrito.

Já com relação aos fatores que provém do próprio texto, os educadores expõem sobre os aspectos físicos (tamanho das letras, estrutura, suporte, dimensão dos parágrafos, etc.). Todavia, os autores julgam os fatores de caráter linguístico como indispensáveis para o sucesso na compreensão. Allende e Condemarín explicam que deve-se observar elementos que são fundamentais além da estrutura da frase, tais como o léxico (vocabulário), a organização morfosintática das orações (complexas ou simplificadas) e como são usados os elementos dêiticos e reprodutores (repetições, alusões, anáforas). Os pesquisadores admitem a relevância da contribuição dos estudos da linguística textual na contextualização desses aspectos.

Além dessas observações, o entendimento da estrutura textual torna-se indispensável. Os autores argumentam a relevância dos elementos pré-estruturais ou extratos (Letras, palavras, frases), das estruturas macroestruturais ou intratextos (trocas de significação e ideias, personagens, fatos) e supra estruturais (intertextualidade e circunstâncias de produção). Estes fatores também são aspectos provenientes do texto que contribuem para um maior entendimento do material a ser explorado.

Ao abordar os fatores de compreensão que são providos do leitor, Allende e Condemarín explicam que, assim como o autor, aspectos que levem em consideração os códigos, esquemas cognitivos e bagagem cultural do leitor são elementos básicos no processo de compreensão da leitura. Os autores também mencionam a importância dos interesses e valores do receptor como fatores decisivos para o sucesso ou fracasso na decodificação de um texto qualquer.

Com relação aos métodos de avaliação do processo ensino aprendizagem da leitura, os pesquisadores chilenos primeiramente expõem sobre as limitações teóricas presentes nessa etapa. Admitem que tanto o modelos ascendente (atribuição de significados) quanto o descendente (extração de significados) não são suficientes para se chegar em uma total compreensão na leitura. Por isso, sugerem algumas técnicas para avaliar o desenvolvimento da

aprendizagem, tais como os testes relacionados aos critérios (a partir do nível de habilidade de cada aluno), o procedimento Close (avalia as capacidades de conhecimento de palavras sob os indícios semânticos e sintáticos) e as avaliações taxonômicas (elaboração de listas de habilidades), na qual se destaca a taxonomia de Barret, que inclui também as dimensões cognitivas e afetivas da compreensão leitora.

Por fim, Allende e Condemarín argumentam que alguns leitores desenvolvem suas habilidades leitora espontaneamente, já outros precisam de um ensino específico programático. A partir desse contexto, os autores recomendam técnicas que auxiliam no desenvolvimento de certas capacidades. Destacam-se como as mais relevantes: o estímulo para que os leitores elaborem suas próprias perguntas, uma metodologia que leve à tomada de consciência do leitor que existem estratégias na descoberta de novas palavras, a adaptação dos textos por parte do educador conforme o nível de leitura dos aprendizes e as técnicas que estimulam o contato dos leitores com os mais variados gêneros encontrados nas práticas leitora.

Assim, o capítulo “Compreensão da leitura” do livro “Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento” é um excelente material de cunho pedagógico destinado à professores e estudantes das áreas de Letras e Pedagogia. De uma maneira clara, Allende e Condemarín explicam os diferentes fatores intrínsecos da relação autor, texto e leitor que contribuem para a obtenção de êxito nas diferentes leituras efetuadas no cotidiano. Além de recomendações de técnicas eficazes para leitores que pretendem aperfeiçoar suas competências leitora.

ANEXO M – Resumo Capítulo 01 – Part.04

SÍNTESE

Baseada no livro “A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento de Felipe Allende e Mabel Condemarín, abordarei alguns pontos relevantes em relação ao tema, mais precisamente do capítulo I, o qual trata “Da preparação para a leitura à leitura emergente”.

Segundo Strickland e Morrow; Teale e Sulziby a leitura emergente, valoriza as atividades típicas da noção de preparação, como, por exemplo, o desenvolvimento das funções básicas, além de incluir atividades de imersão na linguagem escrita, recomendando que se envolva as crianças num mundo letrado, que se estimule o seu interesse pela leitura e se facilite a sua descoberta. Acrescentam ainda que essa denominação implica que a aprendizagem da leitura nas crianças não tem uma sequência fixa e nem se desenvolve a partir de um ponto real de início e de fim. Pelo contrário, as crianças estariam sempre “emergindo”, e o seu processo começa antes de sua entrada no colégio, com atividades e experiências cotidianas e com a interação com seus pares e adultos (Strickland e Morrow; Teale e Sulziby, 1986).

Segundo Allende e Condemarín, no aprender a ler há alguns fatores que sintetizam as evidências disponíveis e as opiniões empíricas acerca dos fatores que, pelo visto, são importantes pra se aprender a ler. Muitos desses fatores aplicáveis também a outras etapas da aprendizagem da leitura, mesmo que a sua importância mude conforme a etapa de desenvolvimento do leitor. Tais fatores são classificados em: físicos e fisiológicos; sociais, emocionais e culturais; perceptivos; cognitivos e linguísticos, incluindo o papel que desempenha a literatura, neste último fator.

Dentre os fatores físicos e fisiológicos, aspectos como idade cronológica, gênero e faculdades sensoriais são questionados. Baseado em resultados dos estudos a idade de que os 6 ou os 6 anos e meio de idade cronológica são números mágico para aprender a ler ou para iniciar as crianças na leitura constitui um verdadeiro dogma entre a maioria dos educadores, assim como na literatura especializada de uma década atrás. No entanto, pouca pesquisa que apoie essa afirmação, o que geralmente tende a se traduzir em políticas de admissão ao sistema escolar. Em relação ao Gênero, o nível das diferenças em habilidades de leitura dentro de cada gênero é maior do que as diferenças entre um gênero e outro. Alguns meninos estão mais preparados para iniciar a aprendizagem da leitura do que algumas meninas e vice-versa. Já nos aspectos sensoriais, alguns defeitos visuais e auditivos podem alterar a percepção das palavras escritas ou faladas e a aprendizagem em geral.

Em relação aos fatores sociais, emocionais e culturais, estes influem de tal modo na personalidade das crianças que fazem com que elas variem entre um e outro fator tanto quanto em suas características fisiológicas, físicas e cognitivas. Cabe destacar que os sociais e os emocionais são os que determinam a maturidade social das crianças, diferente dos fatores socioeconômico e culturais.

No que refere aos fatores perceptivos, à percepção é considerada um processo dinâmico que envolve o reconhecimento e a interpretação do estímulo e que varia de acordo com fatores como a experiência prévia de quem percebe, o conjunto perceptivo no qual se insere o estímulo e as suas propriedades ou características singulares.

Entre os fatores cognitivos, mais relacionados com a preparação para a leitura, figuram a inteligência e as habilidades mentais específicas, como a atenção e a memória. Ambas aparecem intrinsecamente relacionadas. Elas são um pré-requisito para a aprendizagem, porque se aprende apenas o que foi objeto de atenção e foi memorizado.

Os mecanismos da atenção determinam e selecionam quais são os atributos dos estímulos sensoriais que serão processados no nível central. Dentre as principais fases para

entender este processo de leitura, segundo Atkison e Shiffrin (1968) são: Um armazenamento sensorial; Uma memória de curto prazo; Uma memória de longo prazo.

Dentre os fatores, os fatores linguísticos também estão presentes. Nestes o grau em que a criança maneja as habilidades da comunicação determina em grande parte a sua disposição para enfrentar as atividades escolares e para ter êxito na aprendizagem. Assim, quando a criança possui uma bagagem de informação linguística, tem a seu favor uma variedade de contextos e de recursos mnemotécnicos para codificar ou simbolizar rapidamente os estímulos (escutados ou lidos) e para processá-los eficazmente.

Alliende e Condemarín destacam que para favorecer o rendimento na leitura se deve dar atenção ao desenvolvimento linguístico, porque a realidade é percebida à medida que se conta com as distinções linguísticas, que a identifica e a verbaliza. Em consonância com o processo linguístico, atribui-se também a importância ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Sobre a estimulação da leitura emergente podemos destacar a importância de envolver as crianças desde muito cedo, em um ambiente letrado, contar e ler alternadamente histórias para as crianças, brincar de ler, estimular as crianças a interrogar os textos, utilização de manuais, de livros ou de softwares educativos, desenvolver a consciência fonológica, como por exemplo, atividades que desenvolvam habilidades de escuta, a discriminação auditiva entre sons e ruídos da natureza ou feitos pelo homem, participação da família, dentre outras.

Enfim, a avaliação da leitura emergente, a qual revela que a avaliação da leitura emergente focalizou a medição de aspectos até então relacionados com a noção de preparação. Dentre as técnicas avaliativas está às observações diretas, registros de dados interessantes e roteiro e fichas de observação, os quais podem avaliar o interesse da criança pela linguagem escrita, registros de conceitos sobre a linguagem escrita e roteiro para avaliar a familiarização das crianças com diversos textos. Assim, as oportunidades para a observação são inúmeras, por exemplo, quando conversam, dialogam, brincam, etc. já em relação ao registro esse é muito importante também, pois permite o educando recordar episódios e detalhes significativos surgidos durante as atividades do cotidiano.

ANEXO N – Resumo Capítulo 02 – Part.04

SÍNTESE

Baseado no livro “A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento de Felipe Alliende e Mabel Condemarín, abordarei alguns pontos relevantes em relação ao capítulo II, cujo tema é da leitura emergente à leitura inicial.

Referente à aprendizagem da leitura, os autores iniciam destacando que esta pode ser vista como um processo integrado por quatro etapas principais: leitura emergente, leitura inicial, leitura nas séries intermediárias e leitura avançada. Estas quatro etapas são estabelecidas apenas pela necessidade de sistematizar, pois as quatro se superpõem, ou seja, as atividades emergentes continuam naturalmente na etapa da leitura inicial, reconhecidas sob o conceito de articulação.

Convêm destacar que atividades correspondentes à leitura inicial se desenvolvem, principalmente, durante o primeiro e segundo ano do ensino fundamental e seguem durante o período da leitura emergente, quando inseridas no mundo letrado.

Além disso, a leitura inicial é a continuação do processo iniciado na educação infantil, e o que difere nesta etapa é o desenvolvimento de uma série de habilidades específicas, especialmente referentes à aprendizagem dos fonemas, que permitam às crianças alcançar um nível progressivo de aprendizagem do código, superando o “brincar de ler”, ou seja, que sejam capazes de ler de forma independente e de compreender o significado do texto.

Neste contexto, um olhar histórico mostra controvérsias em relação à aprendizagem do código na leitura inicial, ou seja, ensiná-lo de forma explícita direta, ou ensiná-lo dentro de um contexto, com ênfase no significado.

Grande parte do debate se concentrou na busca de realidades linguísticas que fundamentassem um método de ensinar a ler, o que produziu grandes diferenças nos enfoques, segundo a posição teórica que os pesquisadores entendem por unidade mínima da língua. Para alguns, a unidade linguística mínima está nos fonemas, para outros, a unidade mínima da língua, está na oração ou frase: nem os sons, sem as sílabas, nem as palavras isoladas seriam realidades linguísticas, e ainda há quem sustente que a realidade da língua são as da comunicação real entre seres humanos por meio da linguagem oral (enfoque psicolinguístico).

A partir da década de 1960, outros enfoques e métodos foram surgindo como o método Pitman’s i/t/a, o ensino individualizado, o enfoque linguagem-experiência, o ensino programado e o método das palavras coloridas.

James Pitman (1961) considerava que o domínio do i/t/a facilitaria a leitura do alfabeto tradicional. Um método competidor do i/t/a é o UNIFON de John R. Malone (1965). Ao contrário do i/t/a, que utiliza caracteres minúsculos, o UNIFON utiliza caracteres em letras maiúsculas.

Em relação ao ensino individualizado não há uma definição universalmente aceita do que se entende por “ensino individualizado” em leitura. O termo inclui tanto práticas instrucionais como organização da sala de aula. Sua ênfase está nas necessidades e nos interesses individuais das crianças. Esta metodologia substitui o ensino por grupos dos programas básicos. Em vez de “círculo de leitura”, a criança lê, oralmente, uma leitura selecionada por ela mesma e no transcurso de sua leitura, o professor observa os erros e os hábitos de leitura e avalia a compreensão por meio de perguntas que improvisa. Este método exige mais trabalho, por parte do professor e grande quantidade de exercícios com habilidades de reconhecimento de palavras, desenvolvimento de vocabulário e outros materiais como fantoches, canto de leitura, entre outros.

Segundo Strickland e Morrow (1989), o enfoque linguagem-experiência, concebe a leitura como parte do processo total de desenvolvimento da linguagem. Reconhece a estreita

relação da leitura com os processos de falar, de escutar e de escrever. Incorpora grande parte da filosofia da leitura individualizada, mas compartilha, com a tendência linguística fonológica, a preocupação com aquisição precoce do código.

O ensino propagado aplicado ao ensino da leitura se baseia nos princípios da aprendizagem por condicionamento, reforço, imediata participação ativa do aluno, ritmo pessoal, correção de erros, ensino fundamentado em uma análise minuciosa dos rendimentos que se querem alcançar com o aluno.

Por fim o método das palavras coloridas criado por Gattegno (1965), o qual é denominado também enfoque morfológico-algébrico do ensino da leitura. O método pretende exaltar a consciência fônica por meio da cor. Para solucionar a natureza não fonética da escrita do inglês sem alterar a ortografia tradicional, cada som é representado por uma cor sem levar em conta sua ortografia.

Resta mencionar que a leitura tradicionalmente foi ensinada a partir de um modelo de habilidades baseado especialmente na psicologia condutista, que considera a leitura como um conjunto de mecanismos ordenados desde os mais simples até os mais complexos.

Apesar de um número considerável de pesquisadores avaliza a aplicação do modelo de habilidades, há também críticas em relação ao modelo, tendo em vista que afirmam que sua aplicação limita a compreensão e transforma as crianças em simples decodificadores, além de fragmentar a leitura e a escrita em unidades separadas, sem considerar os recursos linguísticos da criança e os textos disponíveis em seu ambiente.

O modelo holístico é produto da reação contra o modelo de habilidades, com sua ênfase no ensino atomístico ou isolado das habilidades de leitura e da forte aplicação de um ensino centrado nos fônicos. Neste modelo, cuja expressão é o movimento denominado linguagem integral, sustenta que a leitura e a escrita são melhor aprendidas quando os alunos se envolvem de fato com textos reais. O modelo também enfatiza a aprendizagem do código por descoberta, com base em uma precoce e intensiva imersão na linguagem e especialmente na literatura.

Cabe ressaltar que sob a estruturação do modelo holístico se engloba as contribuições da psicolinguística, da sociolinguística, da teoria do discurso e das teorias compreensivas.

Diante disso a histórica polêmica sobre como enfrentar a leitura inicial, documentada por Jeanne Chall e Berta Braslawski nos anos 1970 tendeu a manifestar-se como um debate entre modelo de habilidades e um modelo holístico.

Segundo Condemarí, 1991, Blair-Larsen e Williams, 1999, destacam que em contraste com estes vaivéns em relação aos pontos de referência na iniciação da leitura, o enfoque atual enfatiza a necessidade de estabelecer um enfoque equilibrado ou integrado que reúna as contribuições do modelo holístico e do de habilidades.

Enfim, a aprendizagem da leitura inicial não é uma instância fácil. Um programa de desenvolvimento da leitura inicial continua e se superpõe com naturalidade às estratégias referente à leitura emergente, baseadas especialmente no modelo holístico que propõe a precoce e natural imersão das crianças na linguagem escrita. Algumas sugestões para desenvolvimento nas crianças as diferentes formas de reconhecimento de palavras são as seguintes: Desenvolvimento do vocabulário visual; Aprendizagem dos fônicos; Análise estrutural das palavras; Utilização de chaves ou indícios contextuais; Baralhos fônicos; Bingo de palavras; Dominó de palavras e Letras móveis.

ANEXO O – Resumo Capítulo 04 – Part.04

SÍNTESE ALLIENDE CONDEMARIN CAP IV

Baseado no livro “A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento” de Felipe Allende e Mabel Condemarín, este texto abordará a Compreensão da leitura, capítulo IV deste livro. Este capítulo inicia destacando que a compreensão é a meta principal da leitura, ou seja, não basta somente ler, mas ler e compreender, porém isso exige um processo de pensamento multidimensional que ocorre nos limites da interação entre o leitor, o texto e o contexto. Convém destacar aqui que a compreensão do texto está relacionada também aos conhecimentos prévios desse sujeito e isso implica no contexto sócio/cultural que este está inserido, nas suas experiências, vivências. Assim, a compreensão é facilitada quando não há vazios entre o tema do texto e os conhecimentos do leitor. Há compreensão quando, a partir do que já se conhece, se pode chegar a novos conhecimentos.

Neste contexto, alguns fatores estão envolvidos no processo, tais como, fatores derivados do emissor (autor, escritor), os seus esquemas cognitivos, o patrimônio cultural e as circunstâncias em que o texto foi construído. Para os autores, o emissor (autor/escritor), apelando para um conjunto de códigos que maneja e para o patrimônio de seus conhecimentos, produz uma mensagem (texto escrito) num determinado contexto que pode ser denominada “circunstância da emissão”.

Cabe salientar ainda que, para que se tenha uma maior compreensão leitora, fatores importantes podem ser destacados. Dentre eles, o conhecimento do código, para entender o significado e o que o autor está falando, além do conhecimento dos esquemas cognitivos do autor, ou seja, os conceitos não conhecidos de forma isolada, mas incorporados por uma série de esquemas cognitivos. Portanto, conhecer algo implica situá-lo e combina-lo com outros conceitos, além de, para conseguir a compreensão tanto o emissor e receptor necessitam “dominar” os mesmos esquemas. Também se deve atentar a importância do patrimônio cultural do autor, do tempo e espaço que esse autor esta falando, das circunstâncias em que este texto foi produzido.

Fatores do texto que incidem na compreensão leitora podem ser divididos em físicos, linguísticos e referenciais ou de conteúdo. Tais fatores podem determinar certa “legibilidade” ao leitor. Segundo Allende há cinco tipos de legibilidade, dentre elas, a física, a qual depende dentre outros aspectos, o tamanho e clareza das letras, da cor e da textura do papel, da qualidade da tela, do comprimento das linhas, etc. A legibilidade linguística, conhecida também como “textual”, que vai além de orações, mas que estuda as bases linguísticas que estruturam os textos, além da conceitual, psicológica, estrutural e pragmática.

Outro aspecto trazido neste capítulo é sobre a avaliação da compreensão da leitura. O problema da avaliação da compreensão leitora deve-se a habilidade leitora e sua relação com o grau de complexidade do material. Nesse interjogo, o autor/emissor da mensagem seleciona um conteúdo, organiza-o e o codifica utilizando palavras que se inserem em estruturas sintáticas, e o leitor/receptor decodifica a mensagem a partir de seus esquemas cognitivos, habilidades de leitura, o vocabulário, a sintaxe e os conceitos empregados pelo autor. Há também a interlocução de estratégias de leitura “ascendente” e “descendente”. Um bom leitor forma constantemente hipóteses sobre os significados e estas se baseiam em seus esquemas, ou seja, um conjunto de conhecimentos estruturados relevantes que vai desenvolvendo a medida que lê.

Referente ainda sobre avaliação, procedimentos devem ser estabelecidos, como conhecer certos parâmetros do destinatário (idade cronológica, grau de escolaridade, nível socioeconômico), pois isso lhe permite selecionar materiais adequados para que expandam

interesses e informações por meio da leitura. Além disso, destaca-se a importância de estabelecer critérios, pontos claros sobre o que se quer avaliar, tendo em vista, que o rendimento é julgado por determinados padrões. No procedimento close, por exemplo, é de fácil elaboração, não é muito difícil de interpretar, e as respostas dos alunos estão baseadas apenas nos indícios dados pelo texto. Já a avaliação taxonômica tem como foco identificar a ideia central, seguir uma sequência de eventos, estabelecer relações de causa-efeito, dentre outras.

Para finalizar o capítulo, os autores trazem que, para o desenvolvimento da compreensão da leitura, as perguntas desempenham um papel muito importante, sendo que, por meio das perguntas do educador que os estudantes aprendem a formular suas próprias perguntas. Trazem também sobre a manipulação dos materiais apropriados de leitura, e que para isso existem algumas técnicas que permitam manipular os textos de forma científica e segura. Enfim, as diversas técnicas e seleção de textos são ferramentas importantes para tornar o texto mais legível, compreensível e interessante.