

2. Estudos na área de leitura

Neste capítulo, faremos uma revisão de literatura que nos permita compreender o que é leitura e como os mapas conceituais se situam no processo da mesma. Discutiremos também conceitos críticos para o desenvolvimento dessa dissertação. São eles: intertextualidade, interdisciplinaridade, aspectos cognitivos da leitura, gêneros, leitura como “construção de sentidos”, aprendizado da leitura nas áreas de conteúdo e suas relações e inter-relações com o processo de leitura.

2.1 O que é leitura

A concepção tradicional de leitura mostra-se como sinônimo de decodificação. Nesta concepção, espera-se que o leitor seja capaz somente de decifrar o código escrito. Supõe-se também a transparência das palavras, ou seja, o sentido está nas palavras e o papel do leitor é “decodificar os significados estabilizados” (Mariani 2002:107).

Neste estudo, a autora esboça aspectos que intervêm na leitura e faz uma reflexão sobre a “condição do leitor”. O primeiro aspecto refere-se à falta de consciência dos processos da relação “sujeito-leitor” e “leitura”. Desta maneira, tradicionalmente supomos uma transparência na linguagem, ou seja, supomos que as palavras por si mesmas carregam significado.

Contraopondo-se à visão tradicional da linguagem, há a compreensão de que transformamos e construímos sentido através de nossas relações sociais. Assim, o “sujeito-leitor” produz e é “produto de sentidos ideologicamente cristalizados” (Mariani 2002:107). Nessa visão, o sentido é socialmente construído, emerge das práticas sociais. Tomando esta perspectiva, o leitor age sobre o significado, construindo-o e se construindo através dele, através de sua interação com a linguagem, com os outros indivíduos e com o mundo.

O segundo aspecto abordado por Mariani (2002) refere-se “à condição de sujeito”, que pode ser dividida em duas fases, uma até o início do século XX e outra após este período. Na primeira fase, o sujeito era visto como senhor de seus pensamentos e suas vontades. Após este período, o sujeito perde este status de supremacia e passa a ser visto como resultado “de um processo de significado” (p.108). Nesta visão, o sujeito está ligado a uma “rede de sentidos” da qual ele não é plenamente consciente (e a qual ele não pode controlar).

Assumindo essa postura de que somos afetados “por processos ideológicos e inconscientes” (Mariani 2002:108), podemos assumir nossa condição de leitores-sujeito ao invés de simplesmente leitores-decifradores.

Corroborando com esta visão, a concepção de leitura como prática social (Kleiman 1993) sinaliza que:

“ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.”(op.cit., p.10).

Kleiman, ao adotar tal concepção, concentra a atenção em dois aspectos: a função referencial da linguagem e a função estética, com ênfase na primeira. A função referencial da linguagem, segundo Kleiman (1993), é a “carga informacional do texto”; ou seja, está centrada no conteúdo do texto. Tal função está diretamente relacionada com outras disciplinas, pois, na maioria das vezes, parece ser a que mais atenção recebe dos professores e dos livros didáticos. De acordo com a autora, os textos de livros didáticos, em sua maioria, são marcados por “termos-chave”, cuja função é a de fornecer pistas para a compreensão. Por exemplo, ao se deparar com uma palavra desconhecida, o professor deve incentivar os alunos a prosseguirem a leitura à procura de pistas que esclareçam o significado da palavra desconhecida. Assim, é importante que professores de áreas de conteúdo sejam também professores de

leitura, assunto que abordaremos com mais profundidade em outro capítulo.

Dentro desta perspectiva, a autora lembra que a tarefa de ensino-aprendizagem de leitura não deve ficar a cargo somente do professor de Português, mas sim deve contar com a participação dos professores de todas as disciplinas, já que “a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante desta cultura” – questão abordada também, dentre outros autores, por Lapp (1989), Kleiman e Moraes (2002). Kleiman e Moraes, em seu estudo, propõem que a renovação curricular proposta pelos PCN seja concretizada de maneira interdisciplinar. Este estudo tem como público-alvo professores em serviço ou em formação e procura entrelaçar as diversas áreas de conhecimento (Ciências, História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Artes). Os autores lembram que “deixar a responsabilidade do ensino de leitura ao professor de Língua equivale a negar o valor social da leitura” (Kleiman 1993:7), e que “ajudar o aluno a entender o texto e apreciar e valorizar a leitura é trabalho de todos” (Kleiman e Moraes 2002:127). Ou seja, todos os professores teriam que ser também professores de leitura no sentido de engajar os alunos no processo de transformação, “como uma forma de instrumentá-lo contra o conformismo e a reprodução de valores que lhes são alheios” (op. cit. 2002). No meu entender, só há engajamento cognitivo se houver engajamento social. Sendo assim os professores das áreas de conteúdo são igualmente responsáveis pelo engajamento dos alunos.

Kleiman (1993), em um livro que reúne propostas de atividades para alunos de primeiro grau, discutidas com professores entre os anos de 1990 e 1992, aborda, particularmente, “operações regulares” que realizamos ao ler um texto. Citando, por exemplo, os processos inferenciais, coloca em primeiro plano o papel do contexto (op cit. p.49). Esse contexto refere-se às interações sociais, às práticas comunicativas das quais as crianças fazem parte, e é esta concepção que adotaremos neste estudo. São essas práticas comunicativas, essas práticas sociais que fornecem um conjunto de pistas contextuais com as quais o leitor, inserido socialmente naquele espaço, interage. Desta forma, nos

tornamos capazes de realizar inferências relacionando o que lemos com as experiências de vida. O exemplo utilizado por Kleiman ilustra com clareza como nossas experiências de vida têm um papel crucial na compreensão e, conseqüentemente, na aprendizagem: Em aula de um curso supletivo de alfabetização para adultos, a professora havia escolhido um texto que falava sobre a utilidade da bula de remédio. Levou consigo uma bula como exemplo.

Se, por um lado, a professora julgava as informações contidas na bula extremamente importantes devido às instruções sobre posologia, data de validade, para os alunos a bula parecia não ter qualquer importância. Isto porque a leitura de uma bula pressupõe, segundo Kleiman (1993), “uma série de acordos subentendidos quanto ao tipo de audiência a quem se está dirigindo” Kleiman (op. cit. p.11).

Em primeiro lugar, a leitura de uma bula pressupõe um leitor pertencente à cultura letrada que acredita na ciência como fonte legítima de saber e que possui conhecimento mínimo sobre ciência para compreender o texto. Pressupõe também um leitor que vai ao médico e compra os remédios na farmácia, e que crê que estes remédios são necessários para o tratamento e para a cura de doenças. A professora encaixava-se neste grupo de leitores. Em contrapartida, os alunos desta professora não foram expostos a este tipo de prática. Tinham mais confiança em bezendores e em remédios naturais. Acreditavam serem os médicos “exploradores dos pobres”, deixando clara a completa descrença na medicina e na farmacêutica. Conseqüentemente, a resistência à aula foi grande.

Kleiman (1993) aponta que, se estes acordos não forem explicitados e discutidos com os alunos, o objetivo da leitura dificilmente será atingido. Para a autora, a concepção de leitura é a de que é uma “prática social que se remete a outros textos e outras leituras” (op. it. p.10). Portanto, em relação à prática pedagógica, torna-se imprescindível enfatizar o papel do contexto e explicitar os “acordos subentendidos” que este estabelece com o leitor

Assim, tanto Kleiman (1993) quanto Kleiman e Moraes (2002) seguem a mesma linha de raciocínio, assumindo a concepção de leitura como prática social, relacionada portanto às experiências de vida.

Tomando um viés diferente, Lapp, como psicóloga cognitiva, cita Sperling (1960), que concebe a leitura como processamento de informação que é absorvido pelos cinco sentidos – visão, audição, tato, cheiro e paladar. Para Sperling, somente somos capazes de reter informações se pudermos associar a informação nova com alguma informação que já esteja registrada em nossas estruturas cognitivas. Por exemplo, em uma aula de ciências, para falar sobre alimentos e nutrientes, o professor introduziria a aula perguntando aos alunos sobre que alimentos ingerem em cada uma de suas refeições. Poderia então, a partir do cardápio descrito por um dos alunos, explicar as propriedades e os constituintes daqueles alimentos. A partir daí, poderia explicar a função e a importância dos nutrientes no organismo, e como estes nutrientes se combinam para manter seu corpo vivo. Poderia até, a partir de um exemplo de cardápio, sugerir uma alimentação mais saudável, incluindo, por exemplo, mais frutas ou verduras. Desta maneira, o aluno estaria sendo ajudado a estabelecer conexões entre a informação nova e o que ele já conhece.

Neste estudo, entretanto, tomamos a leitura como prática social, ou seja, a leitura como um conjunto de pistas que possibilitariam ao aluno construir sentido a partir do que lê e a partir de suas experiências de vida.

Desta forma, se buscarmos apoio nas pistas contextuais, nas pontes que são estabelecidas entre o contexto e a realidade dos alunos, permitiremos que eles acabem criando uma “rede de conhecimentos” (Kleiman 1993:56) que o leve a gerar hipóteses, inferir, transferir informações e concluir. E isso, para Kleiman é leitura funcional, é letramento.

Acredito que a construção desta rede de conhecimentos possa contribuir para a autoconfiança do aluno, já que ele toma consciência do que sabe, e, conseqüentemente, valoriza sua experiência como pista para a construção de sentidos.

Se conseguirmos fazer da sala de aula um espaço social onde esta “rede de conhecimentos” seja co-construída, talvez possamos re-construir o entendimento de nossos alunos sobre o processo de leitura e sobre usos de nossa língua mãe.

Assumindo postura semelhante à Kleiman, Yunes (1998) lembra que leitura “não é sinônimo de alfabetização” (p.131), concepção esta que vai ao encontro da proposta dos PCNs para LM. Segundo os PCNs para o EM, além da mera decifração de códigos, a escola deve proporcionar aos alunos oportunidades para que compreendam e usem sua língua mãe como “geradora de significado e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (op. cit. p.145) e que considerem a língua mãe “como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e ... representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (op. cit. p.145).

A leitura para os autores neste estudo é uma prática social, em que os sujeitos agem e interagem com os textos como construtos sócio-historicamente situados e sentindo-se parte deste construto, legitimam sua capacidade de realizar inferências. Também deveria ser uma instância na qual leitores posicionam-se criticamente em relação ao que lêem, concordando, discordando, enfim, interagindo com o texto, “ampliando os significados para além da palavra”, tornando possível que esses leitores ajam no espaço social e sejam capazes de exercer sua cidadania.

No estudo de Yunes (1998), destaca-se também a importância do aprendizado da leitura nas áreas de conteúdo, e não somente na disciplina de LM. Ela lembra que “leitura se ensina e se aprende, na academia, em cada uma e em todas as disciplinas” (op. cit. p.131), já que a função referencial da linguagem tem a função de sinalizar conteúdo. Então, como tal, encontra-se presente em todas as disciplinas. Desta forma, o aluno, aos poucos aprende a interpretar, aprende a “construir sentido para as representações, para as situações, para o mundo” (op. cit., p.131). Tais representações são importantes para que a realidade cognitiva dos alunos possa ser trabalhada, já que são representações sociais, são modelos cognitivos, são estruturas com as quais a realidade cognitiva dos alunos é

construída. Como lembra Taylor (1989), “significado não é intrínseco à palavra, mas depende do contexto”. “Nós só podemos entender o significado de uma forma lingüística no contexto com outras estruturas cognitivas” (Taylor 1989:85). Ou seja, o significado emergiria desta relação do contexto com a forma lingüística.

Turner (1996), de forma semelhante, ao afirmar que o “significado é uma operação complexa de projetar, ¹“mesclar”, e ²“integrar” espaços múltiplos (p.106), vai ao encontro de Taylor. Para ele, mesmo conceitos simples, como “casa”, por exemplo, advém da mescla de vários conceitos. Por exemplo, o conceito “casa” pode integrar elementos como o formato de uma casa, o aconchego do lar, ou um lar conturbado, o formato do telhado, o tipo de material que constitui a casa. Então, na verdade, a unidade dos conceitos é só aparente. Na verdade, o conceito se forma pela combinação de vários outros conceitos, projetando assim o conceito unitário “casa”, cujas partes podem se projetar em outros domínios parabolicamente, assumindo novos valores e constituindo novos sentidos.

Muitas vezes, os alunos não são capazes de perceber ou realizar projeções. Ficam no domínio concreto. Acreditam que as palavras têm sentido único e sua única tarefa é desvendar este significado. Se isto realmente acontece, esta crença pode espelhar-se de diversas formas como, por exemplo, em altos índices de cópia quando resumem um texto. Este é um dos fatores que procuraremos verificar neste trabalho.

Se isso realmente acontece, caberia então aos professores criarem oportunidades para que os alunos façam projeções, construam sentidos para estas representações. Estaríamos assim formando alunos letrados e não somente alfabetizados.

Na visão de Yunes (1998) é necessária a formação de um leitor transdisciplinar, e a responsabilidade pelo ensino da leitura (que, lembrando mais uma vez, difere de alfabetização) não deve mais estar somente nos ombros do professor de língua materna, mas deve ser vista como

¹ Texto original: *blending*

² Texto original: *integrating*

responsabilidade também dos professores das outras áreas de conhecimento.

Yunes (1998) lembra da responsabilidade das universidades na formação de novas gerações em relação ao conceito do que é saber ler. Lembra ainda que a leitura deveria ser trabalhada em todas as áreas de conteúdo e não somente na cadeira de LM. Assim, é preciso praticar a transdisciplinaridade, e não somente falar sobre ela.

O que se nota, muitas vezes, no contexto escolar, é a falta de comunicação entre os professores das diferentes disciplinas, o que dificulta, se não muitas vezes inviabiliza, a interdisciplinaridade. Como destaca Yunes (1998), as práticas negam “o que o discurso acadêmico clama e louva”: a interação entre as disciplinas (op. cit., p.131)

2.2 A leitura de futuros professores e o ensino de leitura

Carvalho (2002), em um estudo (na época ainda em andamento) que investigou como se dava a leitura de um grupo de alunas do 2º. ano do curso de pedagogia da UFRJ destaca, dentre outros fatores, a grande quantidade de alunas com dificuldades na leitura dos textos sugeridos pelos professores. Das 25 alunas que participaram da pesquisa, 21 disseram apresentar dificuldade de leitura por sentirem-se despreparadas. Tal despreparo dever-se-ia, segundo as próprias alunas, ao desconhecimento do léxico, à dificuldade de compreensão de textos acadêmicos e à “falta de conhecimentos prévios sobre o tema” (op. cit., p. 14)

A primeira dificuldade remete-nos para o fato de que esses futuros professores ainda possuem a crença de que o conhecimento do significado das palavras seria muitas vezes suficiente para entender o texto. Tal crença, que parece tê-los acompanhado durante toda a vida escolar, provavelmente será passada adiante para seus alunos. A dificuldade de leitura de textos acadêmicos parece estar relacionada à sintaxe mais elaborada, comum nos textos desta natureza.

A falta de conhecimento prévio e a falta de conhecimento de mundo são apontadas por Carvalho (2002) como fatores que influenciam fortemente a compreensão. A autora baseia-se em Bordieu para destacar que grande parte das dificuldades dos alunos tem como base “lacunas de

capital cultural”, de acordo com Bordieu. (op. cit., p.17). Poderíamos acrescentar que tal capital cultural refere-se ao legitimado pela classe dominante, capital esse que dá acesso ao saber institucionalizado.

Por conta de tais dificuldades a autora defende uma pedagogia de leitura nos currículos de licenciaturas, já que esses futuros professores serão responsáveis pelo uso da leitura e da escrita de crianças e jovens.

Carvalho (2002) ressalta ainda que, graças ao crescimento do material de leitura nos anos 80, cresceram também o incentivo à leitura crítica e as exigências em relação à leitura dos alunos. O professor universitário passou a ser visto como “*leitor ideal...alguém que lê intensamente, está familiarizado com gêneros variados e, principalmente, interpreta o que lê*” (Carvalho 2002:8), contrapondo-se ao “*leitor real*”. A autora cita um estudo Batista (1998) que, mostra que muitos professores de português no estado de Minas Gerais são os indivíduos de escolaridade mais alta na família, com capital cultural modesto e com pouco acesso a livros e jornais. Também a formação desses professores como leitores deu-se na escola, tendo acesso à leitura didatizada, leitura essa que muito provavelmente reproduzirão em suas aulas. A autora ainda lembra que a maioria dos que escolhem a profissão de magistério são oriundos de famílias não letradas, e que, provavelmente, serão maus leitores.

Para ilustrar a assimetria docentes e alunos universitários em relação ao conhecimento enciclopédico, Carvalho (2002) *apud* Carvalho Silva (1996) aponta para a pressuposição dos professores de que os alunos do ensino superior deveriam ser naturalmente competentes e que aos professores “não caberia orientar seus alunos sobre procedimentos de interpretação de texto” (op.cit., p.10). Segundo a pesquisa os professores, devido ao grande histórico de leitura, em suas aulas lidam com os textos muitas vezes de maneira incompreensível para os alunos, e o que seria uma discussão sobre os textos transforma-se, na maioria das vezes, em “monólogo, onde o professor *doa* aos alunos sua própria interpretação” (op.cit., p.10) (grifo da autora).

Assim, vale indagar que profissionais estão sendo formados não só nos cursos de pedagogia, mas nos cursos de licenciatura de modo geral. A problematização levantada por Carvalho (2002) em relação à assimetria entre professores e alunos no que diz respeito ao conhecimento enciclopédico, a crenças em relação à leitura e ao histórico de leitura dos dois grupos levanta um ponto importante: tal assimetria tem que ser

discutida para que se possa instituir, como a própria autora sugere, uma pedagogia da leitura para que os futuros professores possam tirar o maior proveito possível do que foi estudado em cursos de formação de professores. Esses alunos-professores, uma vez formados, por sua vez, teriam mais oportunidades de formar leitores mais competentes na educação básica, possibilitando a quebra do círculo vicioso que se forma em torno destes profissionais, já que, como destaca Carvalho, há uma tendência de esses professores em formação tornarem-se mais competentes com a aproximação do fim dos cursos.

Matencio (2002), em um estudo exploratório em uma classe de supletivo de 8^a. série, que discute a leitura, a escrita e suas práticas, investiga saídas possíveis para se trabalhar a leitura e a escrita na sala de aula. Neste estudo trabalhamos com a hipótese de que é fundamental que se investigue a relação entre as instituições de educação de diversos níveis para se traçar um panorama sobre a palavra escrita na escola atual. A autora inicia o livro refletindo criticamente sobre as visões existentes da palavra escrita e sobre “as características do processo de letramento nesse contexto” (p.14)

Segundo Matencio (2002), muitos dos professores que se formam na faculdade de letras retornam a ela para, dentre outras coisas, tentar suprir as lacunas da graduação (op. cit., p.81). Procurando contextualizar historicamente as transformações da escola pública no decorrer do século e relacioná-la com os estudos na área de linguagem e aprendizagem, a autora analisa “algumas variáveis” que seriam “determinantes para a caracterização do estágio em que se encontra o trabalho com a palavra escrita” (p.14). Uma delas, segundo a autora, talvez advenha do fato de que a formação destes professores, particularmente em relação às vertentes dos Estudos de Linguagem, seja uma colcha de retalhos.

De acordo com Matencio (2002), partidários de vertentes diferentes em relação aos Estudos de Linguagem que disputam espaço, e a falta de oportunidade para discussão e reflexão sobre o processo de aprendizagem podem ser os principais causadores desta lacuna. O futuro professor, que procura no meio acadêmico respostas para questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem parece muitas vezes estar sendo vítima de questões ainda não resolvidas sobre o próprio processo, o que pode estar ocasionando, em muitos casos, a sensação de algo não terminado.

Então, como esperar que os alunos do EM, por exemplo, tenham conhecimento satisfatório de sua própria língua, se o próprio curso de formação deixa a desejar em relação ao ensino de língua materna? Como lembra Matencio, (2002:82):

“Se a formação do professor não chega, muitas vezes, a aprofundar-se em questões polêmicas nos estudos sobre o ensino e aprendizagem de uma língua materna, ou nos confrontos entre diferentes abordagens de questões cruciais que daí decorreriam, como esperarmos que os alunos de primeiro e segundo graus possuam um conhecimento amplo de sua língua e linguagem, o que seria certamente o objetivo de grande parte dos educadores brasileiros?”

Outra variável diz respeito ao processo de leitura. Matencio (2002), tomando a concepção de leitura como prática discursiva, propõe que a leitura e a escrita sejam enfatizadas como fenômenos sociais que ultrapassam os limites da escola. Ou seja, as práticas de leitura e escrita acontecem a todo o momento, não estando necessariamente relacionadas à escolarização.

Segundo Matencio (2002), a leitura e a escrita são práticas sociais, pois seus participantes influenciam e são influenciados por outros participantes e pelo contexto sócio-histórico no qual estão inseridos. Não há textos assim como não há leitores neutros, situados em um vácuo social. Todos estão sócio, cultural e historicamente situados.

A leitura como sinônimo de prática social nos conduz à noção de letramento. Matencio (2002) apresenta duas perspectivas que distinguiriam um indivíduo letrado de um não letrado. A primeira delas relaciona letramento ao desenvolvimento tecnológico. Ou seja, é letrado quem está inserido em sociedades tecnologicamente avançadas. Este tipo de letramento prioriza o código escrito em detrimento de outros tipos de linguagem.

A segunda perspectiva apresentada pela autora caracteriza o letramento como sendo múltiplo em decorrência da multiplicidade cultural. Assim, como cada cultura constrói sentido de modo diverso, não seria possível estabelecer um padrão de letramento e tomá-lo como único aceitável. Não falaríamos então em letramento, mas sim em letramentos,

no plural, em que cada cultura constrói sentido a partir do espaço em que habita.

Seguindo este raciocínio, a escola seria um espaço onde coexistem vários letramentos, já que, neste espaço, há indivíduos provenientes de comunidades diferentes, com práticas discursivas diversas (op. cit., p.20). No entanto, apesar destas diferenças, a escola parece considerar somente um tipo de letramento, o praticado pela classe dominante. Em geral, o que se percebe é que os alunos são muitas vezes levados a substituir o letramento que já possuem pelo letramento socialmente aceito, isto é, o letramento proveniente da cultura dominante. Os alunos vêem-se, então, forçados a reproduzir um modelo cultural que não o seu e, conseqüentemente, não conseguem agir de forma crítica. Isto se espelha na própria avaliação escolar, que parece premiar a cópia e a reprodução de conteúdo.

Tal como Carvalho (2002), Matencio (2002) e Melo (2000) abordam a leitura de futuros professores em uma Escola de Formação da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa foi descobrir como se dava a leitura destes futuros professores. A partir de um questionamento de vários de seus alunos, e que faz parte do título do estudo, (*“Professor, é pra ler ou entender?”*), a autora tenta responder a duas perguntas de pesquisa. A primeira refere-se à possível dificuldade de compreensão dos alunos do 3º. ano do EM. A segunda diz respeito à concepção que os leitores têm de si mesmos. Neste estudo, de base etnográfica, a pesquisadora acompanhou duas turmas de terceiro ano do EM, durante nove meses, três vezes por semana em média. Nestas turmas havia alunos de trinta e dois diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro, oriundos tanto da Zona Sul quanto da Zona Norte. Os motivos, segundo os próprios alunos, para estudarem longe de suas residências variavam. Dentre estes, podemos destacar a segurança (*“eu ia estudar em outra escola que fica perto da minha casa, mas lá o 3º ano era à noite e minha mãe ficou com medo”*) e a qualidade do ensino (*“vim estudar aqui porque é um dos melhores colégios de Normal”*).

Os instrumentos de pesquisa utilizados englobaram questionário para os professores, entrevistas coletivas com alunos e professores, e questionários com perguntas abertas e fechadas para os alunos. O questionário dos professores objetivou, dentre outras coisas, traçar um perfil destes assim como obter dados sobre que concepção de leitor estaria sendo construída na sala de aula.

Neste estudo, Melo (2000) tece algumas conclusões em relação às turmas pesquisadas. Uma delas é a dificuldade de compreensão do que lêem, dificuldade essa acentuada quando se deparam com textos que se caracterizam como pertencendo ao gênero secundário, como assinala Bakhtin. Ou seja, textos cuja função primeira não é a comunicação, e sim a informação.

Outra conclusão da autora refere-se ao Estágio Supervisionado: geralmente esta prática não contribui para as práticas de leitura. Aos futuros professores são dadas tarefas mecânicas, como dar visto nos cadernos e mimeografar trabalhos, distorcendo a função do Estágio.

Uma terceira conclusão diz respeito às práticas pedagógicas de alfabetização às quais estes futuros professores são expostos: dentre as mais citadas pelos alunos, estão “os métodos que partem das letras ou então de palavras para formar famílias silábicas” (Melo 2000:131).

A autora aponta também as causas centrais das dificuldades de compreensão destes futuros professores, a saber, o grande número de palavras desconhecidas e as lacunas no que estes futuros professores trazem da escola. De acordo com Melo (2000:96), a principal causa das dificuldades de compreensão daqueles alunos deve-se ao grande número de palavras cujos significados são desconhecidos, além de problemas no ensino fundamental. Esta afirmação da autora nos leva a crer que uma das causas da dificuldade dos professores em formação em relação à leitura resumir-se-ia em aquisição de vocabulário. Ou seja, se o professor desse uma lista de palavras para decorarem, uma das causas do problema de compreensão seria sanado. No entanto, não é isso o que acontece. Na realidade, segundo a própria autora, o problema parece não estar no desconhecimento do léxico, mas sim no sentido que é atribuído às palavras. Se o número de palavras desconhecidas é uma das causas, isso significa que os professores são pouco lidos, têm pouca experiência lingüística. Ou seja, estes futuros professores parecem conceber leitura como a retirada de informações do texto, prática que provavelmente reproduzirão quando estiverem à frente de uma sala de aula.

Se isto realmente acontece, no desenvolver deste trabalho espero enxergar nos resumos dos alunos um alto índice de conteúdo local. Este problema também já fora apontado, dentre outros autores, por Yunes (2002:100-101), Mariani (2002:107) e Matencio (2002:17).

Em um estudo teórico, Yunes (2002) lembra que a idéia de que as palavras têm “um sentido prévio, original”, iniciou-se com a instalação da

palavra, por ter a “capacidade de condensar o significado” (p.98). Isso ocorre tanto no contexto religioso (os 10 mandamentos, por exemplo) quanto no mundo latino, onde predominava o latim, que não era dominado pelo povo. A língua era ensinada somente com o intuito de que meninos e meninas aprendessem a recitar. A compreensão não era importante.

Ao longo dos séculos, a palavra escrita parece ter ganhado esse caráter mágico de portadora da verdade. Mais tarde buscam-se outros caminhos para a relação leitor-texto, e começa-se a pensar que existe uma interação entre o texto e o leitor. Começa-se a considerar o leitor mais do que um repositório de informações para encará-lo como alguém que interpreta, que interage, que participa do texto integrando o texto lido ao seu próprio texto, o do leitor.

O leitor como participante no processo de construção de significado também é abordado por Yunes (2002), que ressalta a importância do despertar destes leitores como sujeitos sócio-historicamente inseridos e participantes neste processo de construção de sentidos, tornando-se assim capazes de exercer plenamente sua cidadania.

Infelizmente não é o que parece acontecer no contexto escolar, onde se privilegia o conteúdo e parece haver muito pouco espaço para discussão. Grande parte dos livros didáticos apresenta questões de retirada de informação do texto, o que não contribui para a formação do leitor como cidadão.

A questão da leitura como deciframento é abordada também por Mariani (2002) em um estudo teórico que aborda a condição do leitor, ou seja, o papel que desempenha no ato de ler. A autora aborda dois aspectos. O primeiro deles refere-se à linguagem como condição da existência do sujeito leitor e da leitura. Ou seja, sem linguagem não há leitura ou leitor. Sem linguagem a leitura torna-se inviável e o leitor, inexistente. No entanto, por não sabermos como acontece essa relação, supomos que há uma “clareza na comunicação humana”, ou seja, não há obstáculos que permeariam essa comunicação. Supomos uma “transparência do significado das palavras” (p.107). Assim, leitura seria sinônimo de “decodificar os códigos estabilizados” (p.107).

O segundo aspecto diz respeito à noção de sujeito, que já discutimos ao introduzir “O que é leitura”. A autora lembra que “o sujeito resulta de um processo do significante” (p.108). Ou seja, o sujeito está preso a uma “rede de sentidos”. Desta forma, o sujeito passa de

controlador, de “dono de suas vontades e sua consciência (p.108) e passa a ser visto como parte integrante nesta rede de significados. Sendo assim, esse sujeito é hoje considerado como fazendo e tomando parte de uma rede de significados que ele também ajuda a construir, onde este influencia e é influenciado pelos outros participantes, por outras histórias. Assim, é preciso que o leitor tenha consciência de que está inserido social e historicamente, que age e é influenciado pelo meio em que habita, e que, na verdade, sua identidade é formada a partir de do que percebe à sua volta, assunto já abordado no item 2.1 deste capítulo.

Segundo Yunes (2002) e Mariani (2002), os alunos necessitam saber que o sentido emerge das práticas sociais, a partir de nossas experiências, e que o significado não está na palavra, mas sim na interação que os leitores estabelecem com o texto, deixando registradas assim suas marcas sociais, históricas e culturais.

Todavia, o que geralmente se percebe é que a escola ainda parece disseminar a concepção de leitura como busca de sentidos, como decifração do código, e, poucas vezes, abre espaço para reflexão crítica, o que em muitos casos resulta em alunos repetidores de conteúdo e sem capacidade de tomar uma posição crítica diante do que lêem, pois decifram e não compreendem. A escola, assim, de maneira geral, forma repetidores de informação e não cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade

No entanto, considerando que mesmo que haja atribuição de sentidos, há fatores no contexto sócio-histórico que limitariam as possibilidades de leitura. Dentro deste contexto, podemos citar o estudo de Possenti (1999), que aborda os limites da leitura traçando um panorama da mudança do foco da leitura desde o estruturalismo, em que a língua funcionaria independentemente do falante e que teríamos que extrair o sentido “só do texto”, até o deslocamento do centro da questão da leitura para o leitor, onde este seria o maior responsável pela construção de sentido. O autor chama à atenção para o equívoco de pressupor que o leitor detém o controle do sentido do texto e aponta duas exigências para uma teoria da leitura. Uma delas é a de que “uma teoria da leitura não pode restringir-se ao leitor”. Ou seja, outros aspectos devem ser considerados, como o contexto sócio-histórico no qual o texto se insere.

Outra exigência apontada por Possenti (1999) é que, em uma teoria de leitura onde se considere mais de um ingrediente, por exemplo, texto e

leitor, que estes sejam encarados sob a mesma perspectiva. Por exemplo, uma teoria de leitura não poderia encarar o leitor sob o ponto de vista histórico e o texto sob o ponto de vista cultural.

O autor ainda aponta como urgente a “tarefa...de evitar certas inferências”, como, por exemplo, a de que o texto seja o árbitro da leitura. Ao partir de tal afirmação, pode-se inferir que a literalidade do texto bastaria para dar conta de seu significado, o que não acontece. É necessário considerar experiência e conhecimento de mundo e o contexto sócio-histórico no qual o texto se insere.

Outra inferência a ser evitada, segundo o autor, é a de não existirem leituras erradas, o que pressuporia a existência uma casta de leitores que sabem ler em contraposição a uma que não sabe. Possenti (1999), na verdade, defende não a existência de castas, mas sim a existência de leitores com conhecimentos enciclopédicos diferentes, concluindo que há certos leitores conseguem “ler corretamente certos textos e leitores que não conseguem ler certos textos senão de forma equivocada. E isto não implica a existência de castas, implica apenas leitores com diferentes especializações ou conhecimentos prévios” (op. cit. p. 174). Portanto, pode haver leituras erradas se o conhecimento prévio do leitor não for suficiente ou adequado ao tipo de leitura a que ele se propôs.

Como exemplo da influência do conhecimento prévio na leitura, Possenti (1999) usa os dizeres de uma placa de trânsito: “Pare fora da pista”; o autor afirma ser possível defender a importância do texto sem que haja necessidade de crer em tudo que há nele e de acreditar que o texto serviria como um “balde de sentidos”, de onde tiraríamos informações. Na verdade, tal placa poderia ser lida de várias formas de acordo com o conhecimento prévio do leitor. Possenti (1999) mostra que um motorista leria a placa significando “não pare na pista”, ou “se precisar parar, pare fora da pista”; ao contrário, um morador de uma região onde não existem placas leria “parar o carro”, o que seria uma leitura errada. Temos exemplificado aqui a importância do conhecimento prévio como fator de grande influência na leitura.

Todavia, o conhecimento prévio não deve ser valorizado a ponto de se menosprezar as informações contidas no texto, como parece acontecer com o modelo “top down” (descendente) de leitura. Em tal modelo, o foco é o leitor e o fluxo de informação se dá do leitor para o texto (Moita Lopes 200:149). O modelo “top down” supõe um leitor mais fluente e mais veloz, com mais facilidade de apreensão das idéias principais do texto, já que

usa mais seu conhecimento prévio. No entanto, tende a adivinhar excessivamente e a não confirmar suas predições (op.cit., p.40), chegando muitas vezes a menosprezar o texto. O processo de inferenciação é necessário para melhor compreensão do texto, mas pode tornar-se prejudicial a partir do momento que tal processo se transforma em um exercício adivinhatório ou de prática oral ou escrita. Por esse motivo é que a opinião dos alunos deve fazer parte no processo de compreensão do texto. Contudo é desejável que o professor promova um equilíbrio entre a opinião dos alunos e as informações do texto para que a compreensão se dê da melhor maneira possível, de forma que o leitor não confie excessivamente nas inferências, e nem assuma o texto como portador da verdade absoluta. O professor, portanto, funcionaria como mediador na construção de sentido, proporcionando condições para que tal equilíbrio se viabilize. E a consciência de tal mediação torna-se ainda mais relevante no contexto de formação de professores, já que, lembrando mais uma vez, possivelmente esses professores em formação reproduzirão em sala de aula o que aprenderam em seus cursos.

2.3 O Estudo de Gênero e o Processo de Leitura

Segundo Marcuschi (2000), a competência genérica auxilia no processamento de informação porque gera no leitor uma série de expectativas sobre o texto. Ele sugere o uso de gêneros diversos na sala de aula, e ressalta a importância de um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais tanto para a produção quanto para a compreensão de textos (op. cit., p.32). Segundo o autor, os gêneros, por serem “modelos comunicativos”, podem ser usados para “criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada ação” (op. cit. p. 33). Assim, o conhecimento sobre gêneros pode contribuir na compreensão de textos na medida que estes, como construtos socialmente determinados, geram expectativas em relação ao texto. Ou seja, de certa forma, preparamos-nos para ler um texto de acordo com o gênero no qual este está inserido: não lemos uma bula de remédio da mesma forma como lemos um poema.

Um estudo de Stanley Fish (1993) ilustra estes fatos com certo humor. Ao final de uma de suas aulas de Lingüística, Fish dispôs no quadro alguns

autores para serem lidos para a aula seguinte. Havia um grupo de alunos interessados em literatura, particularmente na poesia religiosa do século XVII. Deixando os nomes dos autores no quadro, Fish disse aos alunos que se tratava de um poema religioso do mesmo tipo que vinham estudando, e pediu que os alunos os interpretassem. Estes alunos foram capazes de estabelecer correlações lógicas entre os nomes no “poema” escrito no quadro. A partir desta experiência, Fish tece algumas conclusões relevantes sobre o processo de compreensão. Uma delas é que “a interpretação não é a arte de entender (*construing*), mas sim a arte de construir (*constructing*). Os intérpretes não decodificam poemas: eles os fazem” (op. cit., p. 159). Marcuschi (2000) ecoa a proposta dos PCNs, sugerindo que sejam trabalhados na escola tanto gêneros orais quanto escritos, já que o conhecimento e o uso de gêneros são os pressupostos de um falante e usuário de uma língua. Um dos objetivos do trabalho baseado em gêneros, segundo Marcuschi, seria o de “levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos lingüísticos os mais diversos” (op. cit., p.35). Grabe (2002:258), citando Pearson e Fielding (1991), destaca que há fortes indícios de que a conscientização de como os gêneros são estruturados e organizados levam ao melhor armazenamento e utilização da informação.

A importância do estudo de gêneros e sua utilização na sala de aula estão intimamente ligadas ao armazenamento de informação. Há vários estudos que assim o sinalizam. Grabe (2002) em um estudo que aborda a escrita acadêmica, sugere que é importante que os alunos aprendam que há uma organização textual que governa este tipo de escrita. E, se eles forem capazes de perceber tal organização, serão capazes de armazenar um maior número de informações. Grabe discute três áreas de pesquisa que envolvem a compreensão de textos escritos. A primeira delas enfatiza a importância da estrutura textual de textos expositivos como um facilitador na compreensão. Por exemplo, se os alunos perceberem que em determinado texto a estrutura é a relação causa-conseqüência, eles terão melhor desempenho em atividades de compreensão.

Outra conclusão da pesquisa é que “os alunos que são capazes de identificar e usar a estrutura organizacional de um autor lembram-se das informações mais importantes dos textos”¹. (Grabe 2002:258).

A segunda área de pesquisa refere-se à estrutura tópica de gêneros expositivos, que incluem, por exemplo, estruturas textuais como a de causa-efeito, ou comparação-contraste. De acordo com as pesquisas na área, alunos que percebem tal organização, tanto em L1 como em L2, além de demonstrarem maior aprendizado dos textos, também apresentam melhor desempenho quando resumem um texto.

A terceira área de pesquisa mostra que organizadores gráficos mostram ser instrumentos efetivos para o ensino-aprendizagem das estruturas textuais, instrumentos que serão abordados na seção 2.7

Portanto, estudos de gênero deveriam necessariamente estar presentes na sala de aula de LM, posto que estudos existentes (por exemplo, Grabe 1997, Grabe 2002, Marcuschi, 2000) e os PCNs estabelecem ponte direta entre eles e o processo de compreensão.

2.4 Intertextualidade

Vigner (1997), Pereira (1998), Kleiman e Moraes (2002) abordam a intertextualidade e sua relação com o processo de leitura em estudos que tratam do ensino de LM.

De acordo com Bakhtin, proponente do conceito de intertextualidade², “o texto vive somente ao entrar em contato com outro texto (com o contexto)” (Bakhtin 1994:162)”. Ou seja, o texto emerge da interação entre estes diversos textos e o contexto. Para Bakhtin, um texto remete a outro, que remete a outro, e assim sucessivamente. Portanto, para ele qualquer texto é dialógico por natureza; assim é impossível separarmos de um texto os contextos aos quais remetem. A intertextualidade é esta interação.

Vigner (1997) ressalta ainda a importância deste fenômeno como fator essencial da legibilidade de todos os textos, já que “o texto não é mais

¹ “...students who are able to identify and use an author’s organizational structuring recall more important information from texts”.

² “The text lives only by becoming into contact with another text (with context)”.

considerado só nas suas relações com um referente extratextual, mas primeiro na relação estabelecida com outros textos” (Vigner 1997:32).

O conceito de intertextualidade é abordado pelo autor logo no início do estudo através de uma crítica em relação ao modo como os textos de maneira geral são trabalhados na escola: descontextualizados, isto é, sem história, considerações sociológicas. Neste mesmo estudo, o autor chama a atenção para o fato de que esta maneira de trabalhar com textos cria a ilusão de que seria possível ler um texto sem levar em conta as circunstâncias nas quais ele foi produzido. Baseia-se ainda nas leituras de Barthes, Duchet e Kristeva para afirmar que é “extremamente difícil perceber o sentido da obra sem um mínimo de conhecimento histórico sobre as condições de sua aparição”:

“todo texto que, pela relação que estabelece com textos anteriores ou com o texto em geral, dissemina em si fragmentos de sentido já conhecidos pelo leitor, desde a citação direta até a mais elaborada reescritura. Ler significa aí perceber esse trabalho de manipulação sobre textos originais e interpretá-los”. (p.34)

Do mesmo modo, Pereira (1998:281), também aborda a intertextualidade, e a define nos termos de Júlia Kristeva sobre Bakhtin, no prefácio à tradução francesa da *Poética* de Dostoiévski: “...todo texto é a absorção e a transformação de outro texto” (op cit., p.288). Suas investigações no campo literário basearam-se nas obras de Monteiro Lobato, Gianni Rodari, Machado de Assis, na carta de Pero Vaz de Caminha e também em uma música de Caetano Veloso (“Língua”).

A autora trata também da intertextualidade do dia-a-dia, onde “tomamos emprestado expressões de obras famosas que são de domínio público, como “berço explêndido” (op.cit, p.284).

Além disso, Pereira (1998) trata da intertextualidade não-verbal no campo da pintura e da arquitetura e cita como exemplo o aproveitamento de motivos de pintura em tecidos, painéis ou propagandas.

No campo da arquitetura, afirma que podemos encontrar lançamentos imobiliários com características de outras épocas, como colunas babilônicas ou gregas. Todos estes fatores constituem assim um verdadeiro diálogo entre textos, ou seja, intertextualidade: “O homem não possui um território interior soberano, ele situa sempre em uma fronteira: olhando para o seu interior, ele o olha nos olhos do outro ou através dos olhos do outro” (op. cit., p.291).

Finalmente, Pereira (1998) cita o jornal por ser “campo fértil para a prática da intertextualidade” (op.cit, p.286). Segundo a autora, o jornalista tem que cruzar informações do dia-a-dia com seu repertório individual para que possa processá-las. Assim, neste processamento, “são vozes ou pensamentos alheios, citações guardadas que, na construção do seu texto, vão enriquecê-lo, dar-lhe colorido especial, completá-lo” (op.cit., p.287).

Conclui dizendo ser importante que se perceba as inter-relações imanentes da leitura. Ressalta que um texto cita outro por vários motivos; desta forma um texto mantém constante diálogo com outro (op cit., pp.284-285), já que todo texto é pleno de intertextualidade, e que “o ritual do ato de ler, para processar-se em plenitude, pressupõe intertextualidade” (op cit., p.288).

Parece-me, portanto, que exercitar em sala de aula o diálogo entre múltiplos textos é uma possível maneira de contribuir para o ensino de leitura em LM.

2.5 Interdisciplinaridade

Outros estudos tratam da interdisciplinaridade, como o de Kleiman e Moraes (2002) e Matencio (2002). Podemos definir interdisciplinaridade como a inter-relação das disciplinas do currículo.

A proposta de Kleiman e Moraes (2002) no estudo apresentado a seguir é a de refletir, dentre outros aspectos, sobre a fragmentação do ensino, e propor a leitura como integradora de saberes e constitutiva na construção destes (op. cit., pp. 14-15). Os autores acreditam que parece que esta integração não se concretiza no ensino-aprendizagem na escola pública. Minha experiência como professora da rede oficial de ensino

revela que são raras as vezes em que há interação entre os professores e, conseqüentemente, integração dos saberes. O que se percebe, particularmente em relação ao ensino-aprendizagem de leitura, é que a leitura parece ser de exclusiva responsabilidade do professor de português, como se os textos de outras disciplinas fossem auto-explicativos e a leitura só se desse em exercícios de compreensão de textos na aula de português. Portanto, a interdisciplinaridade faz da leitura parte constitutiva de todas as disciplinas do currículo escolar, já que sem compreensão não há avanço de conhecimento.

Kleiman e Moraes (2002) voltam a abordar este assunto. Para os autores, “deixar a responsabilidade do ensino da leitura ao professor de Língua Portuguesa equivale a negar o valor social da leitura” (op. cit. 2002:127).

Compartilhando este mesmo entendimento, Lapp et al (1989) destaca que “muitos professores acreditam que eles têm que ‘cobrir o material’, e que cobrir o material não está relacionado à boa instrução ou à leitura”. Neste mesmo estudo, apontam para a importância de os professores de outras disciplinas serem também capazes de usar estratégias instrucionais que garantam o aprendizado das áreas de conteúdo e a aplicabilidade destes conceitos a situações do cotidiano (Lapp et al 1989:xviii).

Da mesma forma, Matencio (2002) também critica a posição de que cabe somente ao professor de português o trabalho com a palavra escrita, o que afasta a escola, cada vez mais, “das experiências interativas de grande parte de seus alunos” (op. cit., p.22)

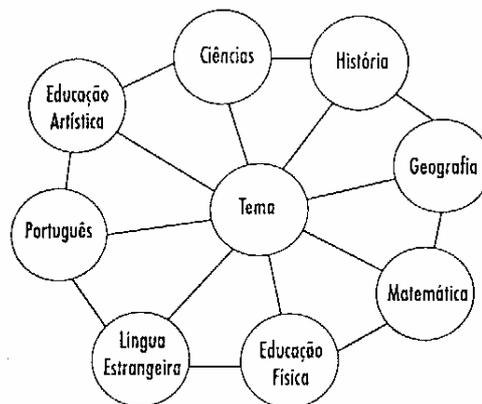
A interdisciplinaridade, segundo Kleiman e Moraes (2002) é como a metáfora da rede em construção. Tem como objetivo facilitar a organização do currículo da escola através de elos temáticos. Tais elos permitiriam que o mesmo tema fosse tratado em português, história, geografia dentro da perspectiva que caracteriza cada uma destas disciplinas.

A idéia central desta proposta é de que “a cognição é um processo mental dinâmico e ativo que se desenvolve por meio de conexões entre pessoas, objetos, conceitos, preconceitos, intuições, símbolos, metáforas, enfim, uma intrincada rede de associações” (op.cit., p.47). Tais representações serviriam para ilustrar projetos

interdisciplinares ou transversais (Kleiman & Moraes 2002:54). Como exemplo os autores sugerem algumas representações em rede, como as propostas nos PCNs. Por exemplo, para a aula de educação física, o professor pode pedir aos alunos que pesquisem sobre as Olimpíadas. Este tema poderia ser trabalhado em português através da montagem de um jornal da escola, em história, através de uma pesquisa sobre a história das Olimpíadas. Em matemática, pelas figuras geométricas presentes nas várias modalidades de esportes. Em ciências poderia através do subtema “metabolismo durante o exercício físico”. Em língua estrangeira, através do vocabulário referente às Olimpíadas. Em geografia, através das relações entre as diferentes modalidades de esporte e suas respectivas culturas e em educação artística, através dos mosaicos com formas geométricas, ou do desenho dos movimentos dos ginastas.

A figura 1 ilustra uma proposta de Kleiman e Moraes (2002) ao mesmo tempo em que serve de base para a esquematização do exemplo anterior.

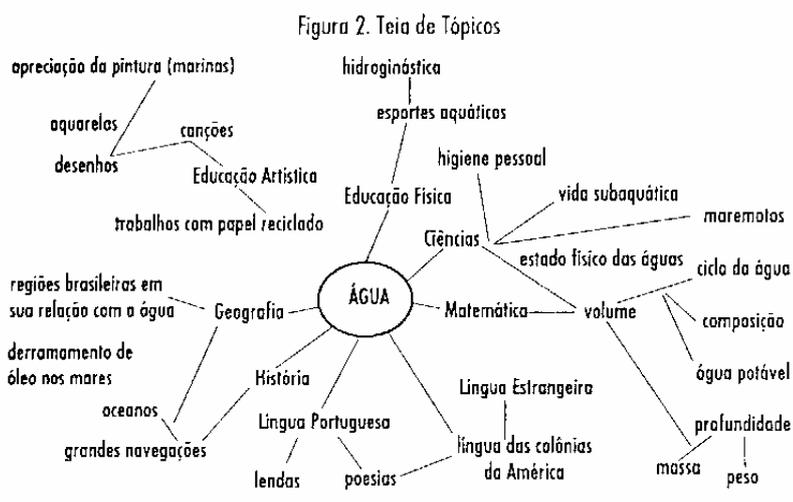
Figura 1: A interdisciplinaridade como círculos interligados



Fonte: KLEIMAN, A. B., MORAES, S. E., *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*, Campinas, SP, Mercado de Letras, 2002:53.

A figura 2 ilustra a proposta de Kleiman e Moraes (2002) mostrando uma teia de inter-relações entre as disciplinas que gira em torno do tema “água”. O tema água na figura 2 poderia ser trabalhado em língua portuguesa através de lendas e poesias, em história, através da importância que exercem na época das grandes navegações. Em geografia, estabelecendo relação entre as regiões brasileiras e o papel que exerce, como no caso do Nordeste. Em língua estrangeira, também através de poesias. Em matemática, apresentando as noções de volume, massa, peso e profundidade. Em ciências, vida subaquática e higiene pessoal. Em educação física, esportes aquáticos, como hidroginástica e finalmente, em educação artística, trabalhos com papel reciclado, canções ou desenhos, como aquarela. Os subtemas articulam-se não linearmente, possibilitando reflexão crítica e trabalho transversal com o mesmo eixo central – a água.

Figura 2: Abordando o tema “água” interdisciplinarmente



Fonte: KLEIMAN, A. B., MORAES, S. E., *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*, Campinas, SP, Mercado de Letras, 1999:54.

Podemos, no entanto, enxergar o trabalho de Kleiman sob outro ângulo: a interdisciplinaridade proposta em tal estudo pode ser vista mais como um tema gerador. Ou seja, a escolha de um tema que motive o trabalho escolar nos diferentes níveis. Na prática, tal trabalho corre o risco de transformar-se em uma colcha de retalhos e muitas vezes a integração

não chega a ocorrer, já que muito provavelmente o professor de cada disciplina trabalhará o tema isoladamente em sua área de conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade poderia ser pensada como transdisciplinaridade, que aconteceria através de projetos ou tarefas. Neste caso, a relação entre os temas se daria partindo de uma idéia-chave que seria a base para o desenvolvimento do trabalho, sendo necessários saberes de várias áreas de conhecimento, possibilitando obter um produto mais coerente e coeso. Com o intuito de enriquecer a proposta de Kleiman, citamos o estudo de Hernández (1999) que propõe um trabalho transdisciplinar através de projetos. A proposta do autor envolve mudanças na educação através de trabalho por tarefas numa tentativa de descompartmentalizar o conhecimento. Assim, ao invés de um tema gerador partiríamos de uma idéia-chave ou problematização e estabeleceríamos relação com outros pontos de vista, focalizando, ao invés do produto, o processo de aprendizagem durante a elaboração do projeto.

Portanto o trabalho com projetos funcionaria da seguinte maneira: a partir de uma idéia-chave nasceriam questionamentos que, por sua vez, instigariam a procura por respostas. Tal processo aconteceria naturalmente, já que partiria dos próprios alunos. A criança seguiria “um fio condutor que não surge de maneira espontânea nem pré-fixada, mas sim da interação que a classe foi alcançando...”. (Hernández 1999 pp.112-113). Ou seja, a organização do currículo aconteceria de forma integrada e não através de disciplinas estanques onde o conteúdo é relativamente fixo e estável: o percurso, no caso dos projetos, não seria fixo, mas funcionaria, como dito anteriormente, como um “fio condutor” que guiaria a tarefa de professores e alunos. Para percorrer tal percurso, Hernández (1999) sugere itens que caracterizariam um projeto de trabalho, ilustrado na figura 3:

Figura 3: Quadro de caracterização de um projeto de trabalho

- Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma.
- Inicia-se um processo de pesquisa.
- Buscam-se e selecionam-se fontes de informação.
- Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes.
- Recolhem-se novas dúvidas e perguntas.
- Estabelecem-se relações com outros problemas.
- Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi sugerido.
- Recapitula-se a (avalia-se) o que se aprendeu.
- Conecta-se com um novo tema ou problema.

Fonte: Hernández, F., *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*, Porto Alegre, Artmed, 1998:81.

Para mostrar como os itens acontecem na prática, o autor exemplifica três projetos com o ensino fundamental. Cada projeto procurou responder a uma pergunta que acionaria o processo da pesquisa. Nos projetos os alunos partiram de hipóteses que seriam confirmadas ou não a partir da pergunta da turma e de cada aluno individualmente. Hernández (1999) lembra que as respostas dos alunos oferecem PISTAS sobre o conhecimento destes e também permitem que cada aluno conheça e valorize o ponto de vista de seus colegas.

O projeto apresentado a seguir realizou-se com alunos de 5^a. Série. A turma trabalhou com três temas: “Egito”, “Minerais e Rochas” e “Ecologia”. Cada tema foi acompanhado de uma pergunta. O tema “Egito” tinha como pergunta “Que problemas nos permitem resolver o estudo de um tema do passado”, “Minerais e Rochas”, a pergunta “Qual o processo pelo qual os minerais se formam na crosta terrestre?” e por último o tema “Ecologia” era baseado na pergunta “Por que os humanos continuam contaminando o planeta Terra?”

O grupo de Gemma foi escolhido para ilustrar como o projeto acontece na prática. O tema trabalhado pelo grupo foi “Ecologia”. A partir de suposições dos alunos em relação à pergunta “Por que os humanos continuam contaminando o planeta Terra?”. As respostas foram selecionadas e cada aluno escolheu três que achavam mais interessantes.

A partir dos dados recolhidos chega-se ao título do projeto: “A saúde: viver de acordo com nós mesmos”. Dentro do tema, o ponto de

partida foi a afirmação “Viver de acordo conosco mesmos nos faz ter saúde”. A partir desta frase o grupo teria que buscar informações para embasar a afirmação. Para tal, Gemma e seu grupo partiram de três indagações que colaboraram para a organização do índice coletivo: uma relacionada a pontos de vista sobre saúde, outra sobre a relação entre saúde física e psíquica e por último uma indagação sobre as mudanças que estavam acontecendo no corpo dos componentes do grupo. Cada integrante do grupo responsabilizou-se por um questionamento. Gemma pesquisou sobre saúde física e saúde psíquica. Após a escolha das perguntas, cada integrante opinou sobre as duas outras indagações, contribuindo assim para a construção do conhecimento do grupo. O trabalho individual e ao mesmo tempo em grupo, o que é característico dos projetos, Hernández (1998).

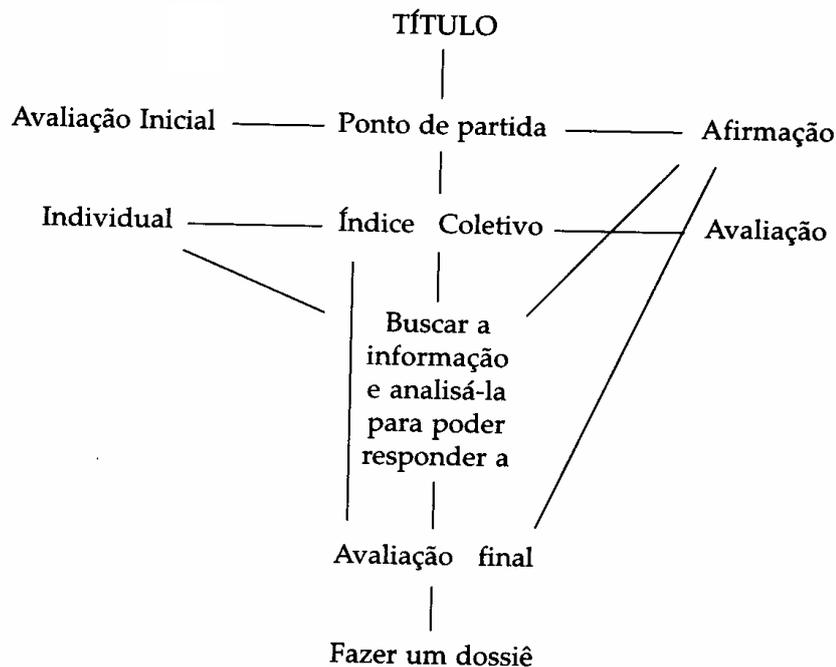
A seguir foi realizada uma avaliação inicial para que os alunos expusessem sua visão em relação a três indagações oriundas da afirmação “A saúde é viver de acordo com nós mesmos”.

A partir de sua experiência, Gemma especifica contextos diferentes que influenciam na saúde, como família, amigos, escola, trabalho, diversão e traça um panorama do universo do qual participa. Em seguida recolhe informações do seu grupo sobre situações preocupantes para as crianças e saídas possíveis para as preocupações apresentadas. A partir de informações de diversas fontes Gemma escreve um dossiê onde define tensão, elementos que acionam a tensão e a reação diante deste sentimento.

Os outros integrantes do grupo trabalharam de forma semelhante pesquisando sobre os dois outros aspectos (diferentes pontos de vista sobre a saúde e mudanças no corpo). Ao final da pesquisa os alunos são submetidos a avaliação final composta de quatro perguntas que ajudariam cada aluno a recompor o processo de aprendizagem e a “situar-se diante de sua própria aprendizagem” (op.cit., p.143). Ao receberem os trabalhos corrigidos, a professora justifica a nota de cada participante.

A figura 4 esquematiza o trajeto do projeto:

Figura 4: Esquema do trajeto do projeto do grupo de Gemma



Fonte: Fonte: Hernández, F., *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*, Porto Alegre, Artmed, 1998:145.

Como o trabalho do grupo de Gemma ilustra, a transdisciplinaridade através de projetos de trabalho integraria assim todas as áreas de conhecimento naturalmente partindo de suposições e questionamentos dos próprios alunos, possibilitando tecer uma rede de conhecimentos. Como os projetos necessitam de saberes de várias áreas, de acordo com seu desdobramento, e tais saberes seriam desenvolvidos pelos respectivos professores para, através da união das partes, o produto final ser coerente e coeso, formando uma rede de conhecimentos.

Novak (1994), trabalhando na área de educação na Inglaterra, compartilha da idéia de Kleiman (1999) e de Hernández (1998) de que o conhecimento não se dá de forma linear e de que “o conhecimento é armazenado em nossas mentes em um tipo de estrutura hierárquica ou holográfica” e “quando lemos ou ouvimos mensagens devemos transformar seqüências lineares em uma estrutura hierárquica em nossas mentes” (Novak 1994:53-54). Ao desenvolver o entendimento de que o

conhecimento é articulado em redes associativas na área de leitura, Novak (1994) introduz uma possibilidade de intervenção que chamou de “Mapa Conceitual”, a qual desenvolvo a seguir

2.6 Mapas conceituais, resumos e processo de leitura

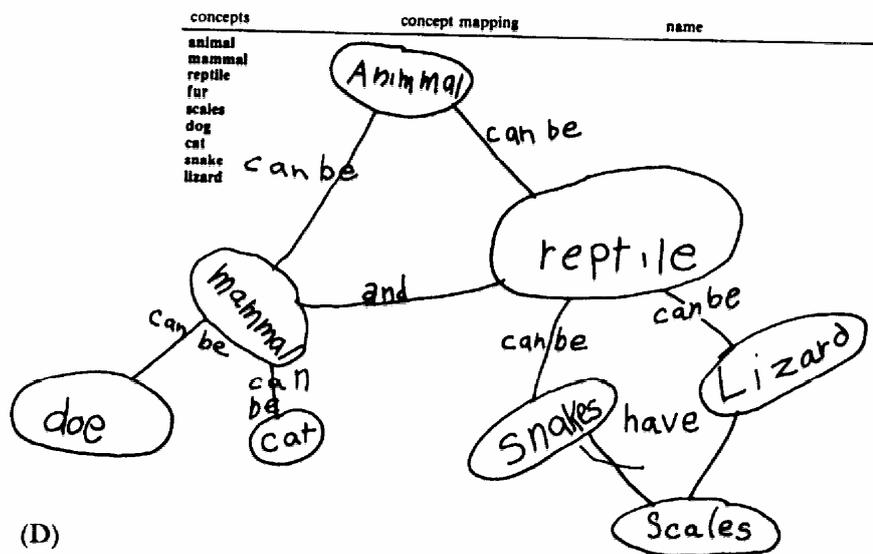
A idéia de “mapa conceitual” foi desenvolvida por Joseph Novak e um grupo de pesquisadores da Universidade de Cornell. Este grupo procurou entender as mudanças no conhecimento de ciências de crianças, resultando no livro “Learning how to Learn”, publicado pela primeira vez em 1984.

Muitas são as definições de mapa conceitual. No entanto, podemos defini-lo, grosso modo, como “apenas diagramas indicando relações entre conceitos” (Moreira & Masini, 1982:45). Segundo ainda estes autores, os mapas conceituais podem ser vistos como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização lógica de um assunto ou parte de uma disciplina.

Tais representações gráficas, ao representar as relações entre conceitos de forma hierárquica, colaboram com a organização de idéias por parte do aluno, justamente por ilustrar a lógica existente entre os conceitos. Os alunos partem de um conceito mais geral, montando sua representação hierárquica com conceitos progressivamente mais específicos (Novak & Gowin 1994:15; (Lapp 1989:243).

A figura 3 mostra um mapa conceitual construído por um aluno da primeira série primária de uma escola da Inglaterra uma semana após a explicação do professor de como se construir um mapa conceitual.

Figura 5: Mapa Conceitual conforme proposta de Novak & Gowin



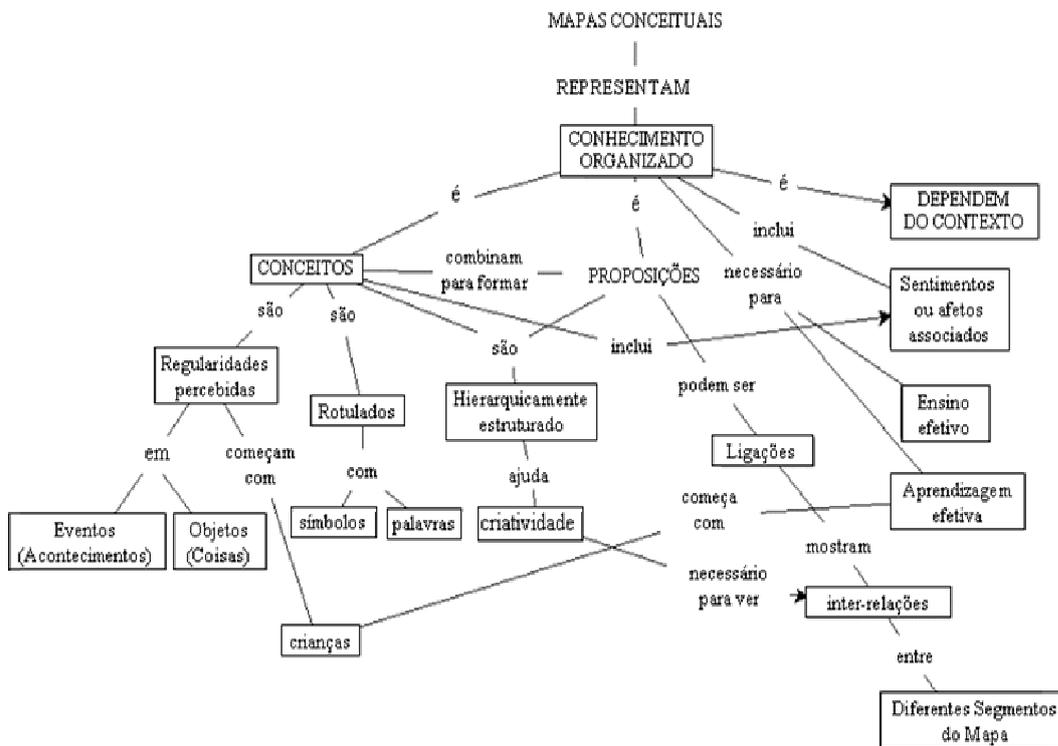
Fonte: NOVAK, D. J. & GOWIN, D. B., *Learning how to learn*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994:177.

Na atividade proposta, os conceitos foram colocados à esquerda. De cima para baixo, temos *animal*, *mamífero*, *réptil*, *pele de animal*, *escamas*, *cachorro*, *gato*, *cobra*, *lagarto*. É esperado do aluno que organize estes conceitos hierarquicamente de modo que o mais geral apareça no topo e os mais específicos na base do mapa.

O conceito mais geral – “animal” – aparece no topo do mapa; dois tipos de animais, “mamíferos” e “répteis”, situam-se em níveis intermediários e exemplos específicos aparecem na base – *cat* (gato), *scales* (escamas), *dog* (cachorro).

Novak, em um de seus artigos, sugere que os conceitos apareçam dentro de retângulos ou círculos de algum tipo. A figura 4 mostra um mapa conceitual construído pelo próprio autor ilustrando sua proposta de construção dos mapas.

Figura 6: Mapa Conceitual de um mapa conceitual.

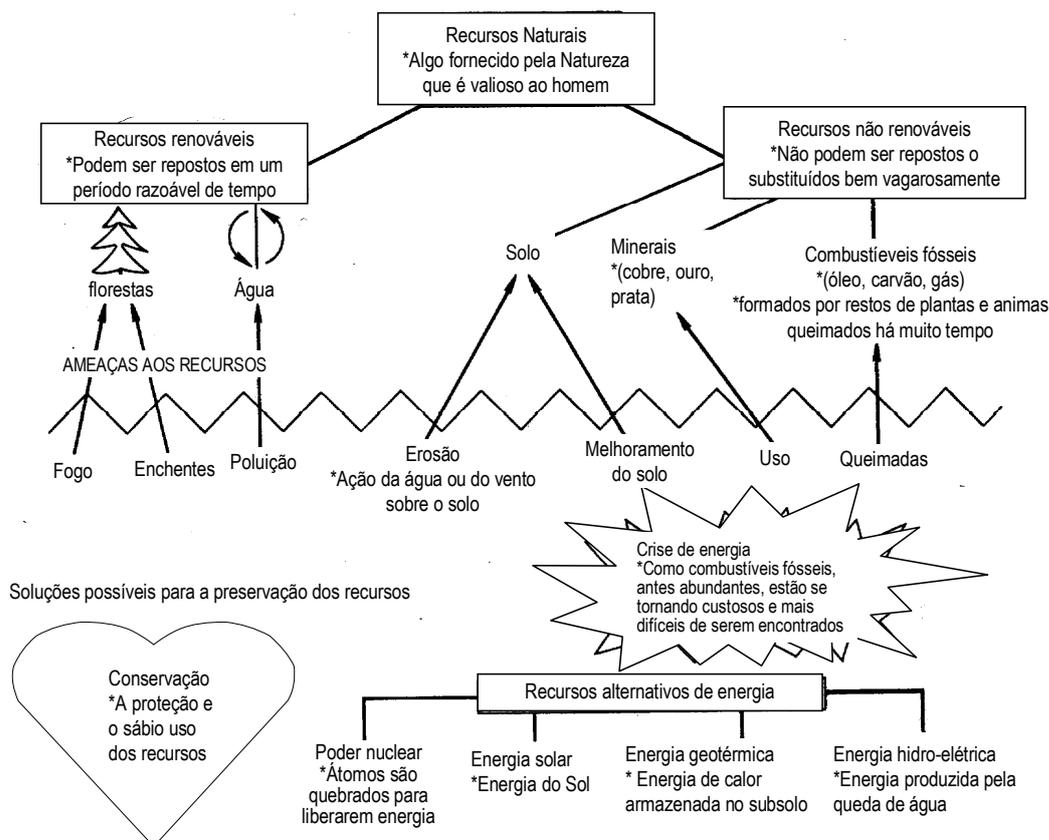


Fonte: <http://cmap.coginst.uwf.edu/info/printer.html>

O mapa da figura 4, além de estar organizado tendo o conceito mais geral no topo e os conceitos mais específicos na base, também apresenta referências cruzadas, inter-relacionando vários conceitos.

No entanto, acredito que os mapas não têm que necessariamente obedecer a esta configuração; na verdade, o importante é que se respeite a hierarquia de idéias ou o processo de categorização. Lapp e Flood (1989:243), por exemplo, sugerem que os alunos sejam encorajados a personalizar os mapas. Ou seja, os alunos têm a liberdade de usar, ao invés de círculos ou retângulos, desenhos variados, como vasos de planta, folhas, sol, árvores. Para exemplificar, lançam mão de um mapa conceitual com formas geométricas e desenhos diversos que trata dos recursos naturais, o impacto que causam sobre a natureza, e possíveis soluções para poupar estes recursos.

Figura 7: Mapa Conceitual: recursos naturais



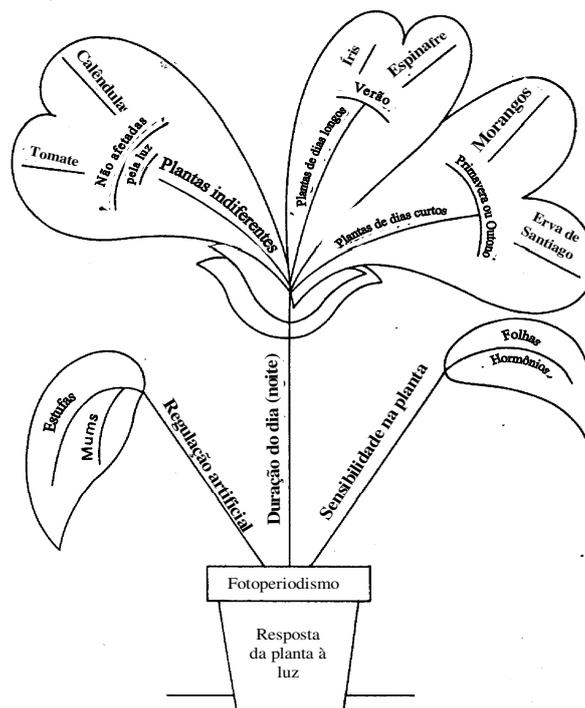
Fonte: LAPP, D. et al., *Content Area Reading and Learning: Instructional Strategies*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1989:241.

No mapa da figura 5, diferentemente da proposta de Novak (1994), são usadas outras formas para simbolizar os conceitos, como o coração e a árvore. Este mapa, por exemplo, poderia ser desenvolvido em estudos sociais ou ciências, refletindo não só a interdisciplinaridade, mas também a intertextualidade, e a dialogicidade. Retomando Bakhtin (1994), a dialogicidade é constitutiva de qualquer texto, já que um texto remete a outro, e assim sucessivamente. Não existem textos “puros”, que existam no vácuo. Todo texto está impregnado de outras vozes.

Do mesmo modo, o estudo de Santa et al (1989:137-151) sugere que os alunos estruturarem os mapas utilizando palavras ou frases, além de outras figuras geométricas que, para eles, melhor possa retratar a situação. No entanto, os autores alertam para a importância da organização hierárquica do conteúdo. Sob esta perspectiva, o uso de figuras ou símbolos para construir um mapa é menos importante do que o

respeito à hierarquia dos conceitos. Acredito que o uso de formas diversas que advenham das experiências dos próprios alunos possa auxiliá-los a estabelecer relações entre os conceitos presentes no texto. O mapa da figura 8, sugerido por Santa et al, é um exemplo de uma seção chamada “Fotoperiodismo e floração” (reação diferenciada das plantas em relação ao tempo de iluminação e o aparecimento das flores).

Figura 8: Mapa conceitual: como as plantas respondem à luz



Fonte: LAPP, D. et al., *Content Area Reading and Learning: Instructional Strategies*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1989:147.

A configuração hierárquica no mapa da figura 6 se dá da base para o topo da figura. Ou seja, o conceito mais geral aparece na base do mapa (a resposta das plantas à luz) enquanto os conceitos mais específicos aparecem no topo – regulação artificial, extensão do dia (ou da noite), sensibilidade na planta no segundo nível hierárquico. Hormônios das folhas e efeito estufa no terceiro nível. Assim como na figura 5, na figura 6 são utilizadas outras formas para simbolizar os conceitos, como, por exemplo, figuras na forma de um vaso, de folhas e de pétalas.

Como as figuras 4, 5 e 6¹ ilustram, desde que a hierarquia seja respeitada, os alunos podem dar asas à criatividade e imaginação. O único critério, como lembra Lapp em Lapp e Flood “é representar as idéias essenciais e suas inter-relações” (op. cit p.146). São várias as contribuições dos mapas conceituais. Uma delas refere-se ao processo de categorização, onde são desveladas as relações de subordinação e superordenação (Moreira e Masini 1982:50). Outra contribuição dos mapas conceituais é ajudar o processo de metacognição. Os alunos refletem sobre os próprios processos de aprendizagem, ou seja, aprendem como se aprende. Além disso, os mapas conceituais podem vir a fornecer um resumo esquemático do que foi aprendido (Novak & Gowin 1994:15) e assim funcionar como traço de memória e de retenção de informação, questão que será discutida mais adiante.

Portanto, a literatura (Kleiman e Moraes 2002; Novak 1994; Novak & Gowin 1994; Lapp 1989; Moreira e Masini 1982; Machado 2004) corrobora a idéia de que os mapas conceituais têm ligação com os processos de categorização e organização de idéias. Como tal, contribuem na construção de resumos, no processo de compreensão e retenção de informação (eg. Grabe,1997; 2002) e podem constituir oportunidades de aprendizagem no ensino de leitura em LM assim como na implementação de transdisciplinas.

Pelas razões expostas, utilizamos os mapas conceituais como prática de intervenção pedagógica, hipotetizando que, se os mapas de fato contribuem como a literatura mostra, haverá progresso no processo de compreensão revelado na produção de resumos.

2.7 Resumos e o processo de leitura

Neste estudo foi adotado o conceito de resumo escolar descrito por Machado (2004) em um estudo que reúne atividades para a confecção de resumos escolares e acadêmicos. A autora aponta características do gênero resumo escolar, que “é produzido com fins escolares com

¹ Mapas originais nos anexos 13 e 14, respectivamente

características semelhantes às de outros produzidos em outras esferas, mas que também guarda suas diferenças” (op.cit.,p.14).

Baseamo-nos em algumas características que, segundo Machado (2004), devem aparecer nos resumos. Dentre elas, a presença das idéias principais do texto e a manutenção das relações entre essas idéias. A autora sugere o uso de esquemas como ferramenta para a produção de resumos, o que será abordado mais adiante.

Outros estudos tratam de resumos e como estes se relacionam com o processo de leitura, como os estudos de Barbosa Guedes (1999), Grabe (1997; 2002), o próprio estudo de Machado (2004) e Thiede e Anderson (2003).

O estudo de Guedes (1999) volta a atenção para a influência de estratégias de leitura na produção de resumos. Este estudo utilizou a teoria dos espaços mentais, que, como explica Guedes, foi desenvolvida por Fauconnier (1979) e expandida através do trabalho de Lakoff (1987). Tal teoria parte do pressuposto de que não há ligação direta entre linguagem e realidade: existe um nível intermediário, o nível cognitivo. A teoria dos espaços mentais pressupõe também que a construção do significado se faz através de pistas extralingüísticas, como informações dadas e manifestações pragmáticas. A linguagem, desta forma, funcionaria como guia, em que, dentro de um mesmo contexto, a expressão lingüística é passível de assumir significados diversos. Guedes utiliza o exemplo de uma babá repreendendo a criança, dizendo a seguinte frase: “Se eu fosse seu pai, eu te bateria”, donde a autora exemplifica três interpretações possíveis, que dependem de que informações extra-lingüísticas sejam ativadas: a primeira, implica no fato de o pai ser severo, ou seja, em semelhante situação, a criança seria punida fisicamente; a segunda refere-se a uma possível permissividade do pai, ou seja, o pai, em tal situação, deveria bater no filho, embora a babá saiba que isso não acontecerá; a terceira hipótese de interpretação refere-se à autoridade do pai, que pode bater no filho, em contraposição à autoridade da babá. Segundo a autora, este nível, que está além da expressão lingüística, é o nível intermediário ou nível C. Assim, de acordo com essa teoria, uma expressão lingüística não tem significado

em si mesma, necessitando, portanto, deste nível intermediário para que haja construção de significado, significado esse construído de acordo com a realidade cognitiva de cada um. A autora, citando Fauconier, lembra que a “linguagem não carrega significado, ela o guia” (Guedes 1999:33).

Guedes (1999) utilizou a teoria dos espaços mentais para investigar a compreensão de um texto em LM, através de resumos produzidos por vinte alunos após a leitura de um mesmo texto. Os alunos foram divididos em dois grupos, tendo um grupo recebido treinamento em estratégias de leitura em francês instrumental, enquanto que o outro grupo participava de aulas de francês que não se detiam em qualquer habilidade específica. Dentre as estratégias de leitura utilizadas no grupo experimental, encontravam-se o uso do conhecimento prévio, inferenciação e estratégias a nível lexical, como o reconhecimento de cognatos e decodificação do significado por decomposição morfológica. O texto escolhido tratava da importância da casa para os homens.

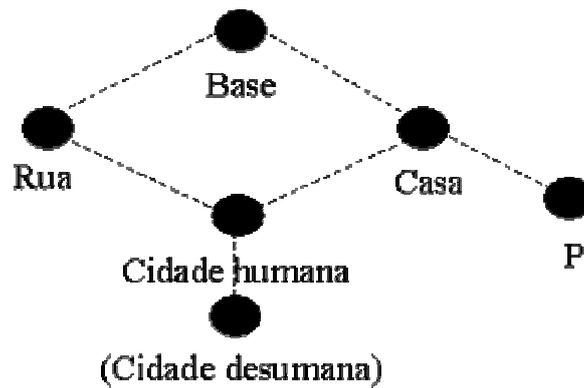
Dentre os objetivos do estudo, podemos destacar o de “estabelecer relações entre resumo e significado textual global com base na noção de Preservação de Espaços Mentais” (op. Cit., p. 39) e o de verificar se nos resumos dos alunos de francês instrumental foi preservado o significado textual global mais freqüentemente do que nos resumos dos alunos que não receberam treinamento específico.

Uma das hipóteses do estudo é a de que os resumos dos alunos que receberam treinamento apropriado preservariam o significado global mais freqüentemente do que os resumos dos alunos que não receberam tal treinamento.

Para analisar os resumos, a autora esquematizou o texto da seguinte forma¹:

¹ O texto encontra-se no anexo 12.

Figura 9: esquema do resumo do texto “A Casa”

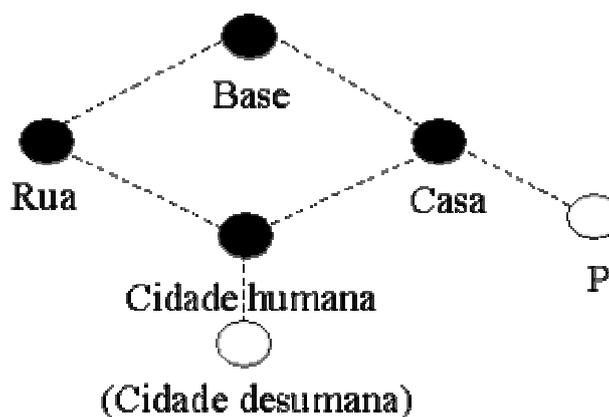


Fonte: GUEDES, M. B., Espaços mentais, leitura e produção de resumos. *Veredas*, vol.3, n.2 – jul.-dez. 1999:40

Na figura 7 temos ao todo seis espaços, sendo quatro espaços principais (“base”, “rua”, “casa” e “cidade humana”) e dois espaços secundários (“P” – parede e “cidade desumana”).

Esta representação, segundo a autora, poderia ser mais reduzida. Temos assim o esquema do texto em sua estrutura mínima.

Figura 10: Estrutura mínima do texto “A Casa”



Fonte: GUEDES, M. B., **Espaços mentais, leitura e produção de resumos.** *Veredas*, vol.3, n.2 – jul.-dez. 1999:41

Os espaços em branco representam espaços que não precisam necessariamente aparecer nos resumos. O espaço “cidade desumana” é um espaço hipotético criado em função das características da “cidade

humana”. Da mesma maneira, o espaço “P” representa uma das características da casa: a de ter paredes. Este espaço, apesar de representar característica intrínseca de uma casa, é criado a partir do espaço “casa”, sendo, portanto, um espaço secundário.

Os resultados do estudo mostram que os resumos elaborados pelos alunos que receberam o treinamento conseguiram preservar o significado textual global com maior frequência do que os alunos sem treinamento.

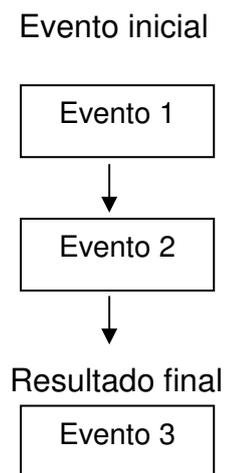
Podemos constatar que os resumos do grupo experimental obtiveram resultados mais satisfatórios do que os resumos do grupo de controle, já que no primeiro grupo seis alunos mantiveram os espaços relevantes, enquanto que, no grupo de controle, nenhum aluno foi capaz de fazê-lo.

Já o estudo de Grabe (1997) destaca os organizadores gráficos como ferramentas auxiliares na compreensão de textos. O autor cita Griffin & Tulbert, (1995) que advogam o uso de tais organizadores, pois podem ser úteis devido às dificuldades que os alunos têm para compreender textos expositivos, parcialmente porque não conseguem enxergar a estrutura organizacional do texto.

Dentre os exemplos de organizadores gráficos, Grabe (1997) sugere o uso da “Série de Eventos em Cadeia”¹ (*Series of Events Chain*), que, segundo o autor, é utilizada para descrever, dentre outras coisas, etapas de um procedimento linear ou uma seqüência de eventos ou ações (Grabe 1997:13), como ilustra a fig. 9:

¹ Do original “Series of Events Chain”

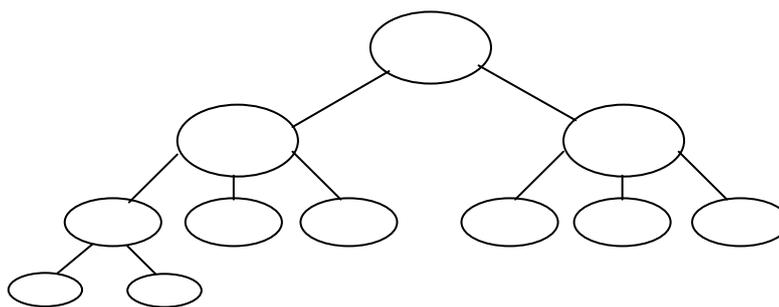
Figura 11: Esquema de uma Série de Eventos em Cadeia



Fonte: Discourse Analysis and Reading Instruction. In MILLER, T., *Functional approaches to written text: classroom applications*, English Language programs, U.S. Information Agency, Washington D.C., 1997:13

Outro tipo de organizador sugerido é a “Árvore em Rede”¹, que pode ser utilizada para ilustrar, por exemplo, relações hierárquicas, como tipos de insetos, ou relações causais, como as causas da pobreza (op. cit., p.14), ilustrado na figura 10.

Figura 12: Organizador em árvore



Fonte: Discourse Analysis and Reading Instruction. In MILLER, T., *Functional approaches to written text: classroom applications*, English Language programs, U.S. Information Agency, Washington D.C., 1997:14

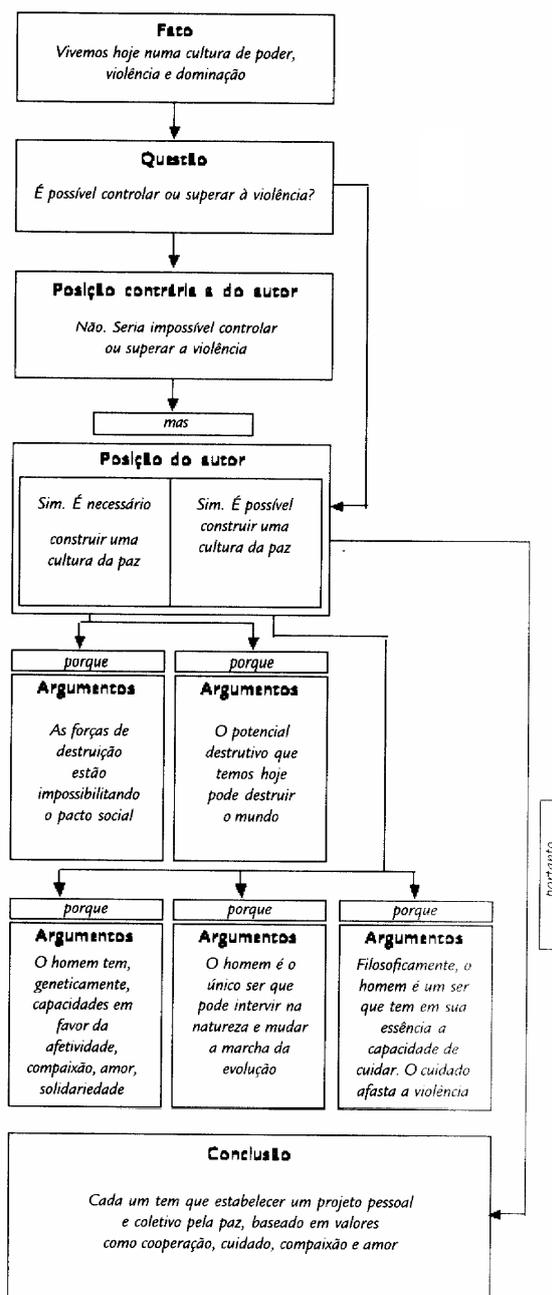
¹ Do original “Network Tree”

Grabe (1997) sugere que a percepção da estrutura organizacional do texto pode oferecer uma compreensão mais satisfatória (op. cit., p.6). Dentre estas estratégias, o autor cita o resumo e o mapa semântico (ou mapa conceitual). Inspiramo-nos em Grabe ao escolher tanto o resumo como o mapa conceitual como ferramentas que facilitariam a compreensão. Ele também aborda o caso dos textos expositivos: há pesquisas indicando que alunos com melhor conhecimento da estrutura organizacional de um texto retêm mais informação e demonstram melhor desempenho nas atividades de compreensão, assim como a sumarização de um texto.

A questão dos resumos também é discutida por Machado (2004), que sugere que os esquemas para organizar o texto globalmente, reproduzir e estabelecer relações entre as idéias centrais e secundárias do texto original colaboram com a produção de resumos. A autora sugere também o uso de conectivos para estabelecer as relações entre as idéias. Para exemplificar, toma um texto de Leonardo Boff (2002), que serviria de ponte para a construção de um resumo.

O texto de Boff “A cultura da Paz”, resumido no esquema da figura 11, representa todos os movimentos retóricos representados. Nos retângulos maiores estão as idéias-chave. Já nos menores, temos os conectivos, que estabelecem relações lógicas entre as idéias. Por exemplo, encontramos conectivos que indicam contraste entre idéias, como “ainda que” e “todavia”, que introduzem conclusões, como “assim” e “logo”, e ainda conectivos indicando causa, como “devido a” e “uma vez que”. A disposição do esquema segue o princípio de montagem de esquemas usado por Novak (1994), ou seja, o conceito mais geral no topo seguido dos conceitos mais específicos imediatamente abaixo.

Figura 13: Esquemas e a construção de resumos (Machado, 2004)¹



Fonte: Machado (org.) et al., *Resumo: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*, São Paulo, Parábola Editorial, 2004:66.

Outro estudo sobre o tema resumo, de Thiede & Anderson (2003), mostra como o processo de resumir pode melhorar a precisão no monitoramento da compreensão² através de dois experimentos utilizando

¹ O texto encontra-se no anexo 11.

² Texto original: “metacomprehension accuracy”

procedimentos similares, que utilizaram três grupos distintos. No primeiro experimento o primeiro grupo leu seis textos diferentes, sem os resumir; a seguir, ranquearam os resumos de acordo com o grau de compreensão de cada integrante. O segundo grupo também leu seis textos, e os resumiu só após ter terminado a leitura de todos eles. Já o terceiro grupo, escreveu o resumo logo após a leitura de cada texto. Esquemáticamente, teríamos o seguinte (figura 12):

Figura 14: Esquema dos grupos estudados por Thiede & Anderson (2003)



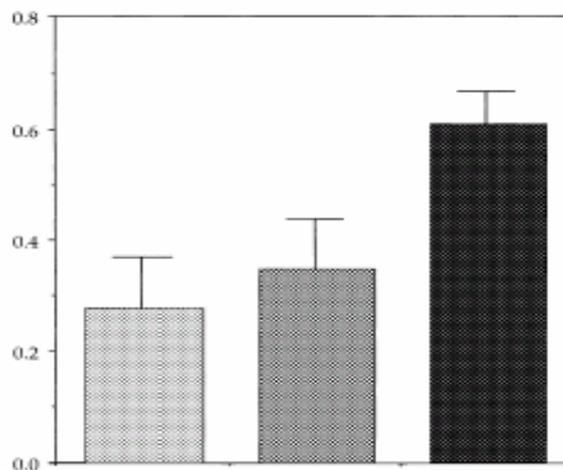
A seguir, avaliou-se o efeito do ato de resumir na precisão no monitoramento da compreensão. Cada grupo ranqueou e prestou uma prova sobre os seis textos lidos.

Os resultados deste primeiro experimento não deixaram claro se o grupo que resumiu os textos após a leitura de todos eles (grupo do “resumo tardio”) obteve maior precisão no monitoramento da compreensão. Os dados também indicam que escrever os resumos após um certo período de tempo pode aumentar a percepção entre os textos que foram bem compreendidos dos textos que não o foram. No entanto, partindo da hipótese de que os textos utilizados no experimento 1 talvez não tenham

sido adequados pelo fato de possuírem somente um parágrafo e de serem ricos em detalhes, os autores então decidiram realizar outro experimento. Utilizaram textos mais longos, variando entre dez e doze parágrafos, com macroestrutura típica de textos expositivos. Como no experimento anterior, os alunos foram divididos em três grupos, e os procedimentos foram idênticos aos do experimento 1. No entanto, as avaliações incluíram doze perguntas para cada texto. Após responderem às perguntas, os alunos foram informados sobre seu desempenho em cada texto. A seguir, puderam escolher de zero a seis textos para releitura.

Os resultados da avaliação do desempenho dos três grupos sugere que o grupo de “resumo tardio” obteve aproveitamento superior ao grupo do “resumo imediato”, e em ambos grupos o resultado foi superior ao grupo que não resumiu os textos, sendo que a diferença entre o primeiro e o último grupos mostrou ser bastante significativa, como ilustrado na figura 13.

Figura 15: Índice de precisão no monitoramento da compreensão no experimento 2



Fonte: THIEDE, W. K., ANDERSON C. M., *Summarizing can improve metacomprehension accuracy*. Educational Psychology, n.28, 2003:147.

A despeito do resultado entre o grupo do “resumo imediato” e o grupo do “resumo tardio”, os resultados deste estudo mostram que o ato de resumir é uma importante ferramenta para a compreensão de textos,

em particular de textos expositivos, como foi o caso do experimento 2 deste estudo.

Sendo assim, os estudos de Guedes (1999), Grabe (1997; 2002), Machado (2004) e Thiede e Anderson (2003) mostram que o ato de resumir colabora na compreensão de textos, podendo, assim, ser ferramenta importante no ensino-aprendizagem de leitura. Os mapas conceituais, face à nossa revisão de literatura, consistem uma nova estratégia para a construção de resumos. Se isto realmente ocorre, procurarei, neste estudo, verificar se tanto os mapas conceituais como os resumos mostram-se relevantes para a compreensão de textos expositivos e para a retenção de informação.

O mapa conceitual é um caminho para chegarmos até o resumo que, dentro da literatura, é visto como essa macroestrutura que representa as idéias mais relevantes do texto; ou seja, as idéias principais do texto que esperamos que os alunos percebam.