

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM UM BREVE ESTUDO DE CASO

Rose Karla Cordeiro Lessa¹ - UFAL/IESC
rosekarlalopes@gmail.com
Quitéria Pereira de Assis² - UFAL
quiteria_assis@hotmail.com

Resumo: Este artigo discute sobre a importância do ato de ler e os processos subjacentes a leitura, focando mais especificamente na dimensão psicolinguística. Aborda as estratégias utilizadas pelo leitor para compreensão do texto, como predição, seleção, inferência, confirmação e correção e evidencia a atuação das memórias. Como metodologia realizou-se um breve estudo de caso. O sujeito participante foi um estudante universitário de 18 anos. Após seus relatos de experiências escolares e não escolares relacionados ao campo da leitura foram disponibilizados textos para que fossem lidos pelo participante. Os resultados demonstram de forma prática, como os processos cognitivos *top-down* e *bottom-up* se realizam a partir da ativação das estratégias de leitura. Para análise baseamo-nos em Silveira (2008, 2009), Kato (1995), Kleiman (1989a, 1989b), Colomer e Camps (2002) e Terzi (1997).

Palavras chave: Psicolinguística; Estratégias de leitura; Leitura Proficiente.

Abstract: This article discusses the importance of the act of reading and the processes that underlie reading, focusing more specifically on the size psycholinguistics. Discusses the strategies used by the reader to understand the text, as predicted, selection, inference, confirmation and correction and highlights the importance of the performance of the memoirs. Methodology was held as a brief case study. The individual participant was a college student of 18 years. After their accounts of school experiences and school not related to the field of reading texts were available to be read by the participant. The results demonstrate in a practical way, like cognitive processes *top-down* and *bottom-up* takes place from the activation of reading strategies. For the analysis we rely on Silveira (2008, 2009), Kato (1995), Kleiman (1989a, 1989b), Colomer and Camps (2002) and Terzi (1997).

Key words: Psycholinguistics; Reading strategies; Reading Proficient.

¹ Pedagoga e Mestre em Educação Brasileira, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Integrante do grupo Saberes de Práticas do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira do Programa de Pós-Graduação da UFAL. Integrante do Núcleo de Pesquisa do Instituto de Ensino Superior Santa Cecília - IESC

² Pedagoga, Mestre em Educação Brasileira e Mestre em Linguística e Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas. Integrante do grupo de pesquisa Ensino, Texto & Criação (ET&C).

Introduçãoⁱ

Partindo da dimensão histórica e etnográfica, sabemos que a escrita é um dos fenômenos simbólicos mais significativos da humanidade. Segundo Kato (1995), os códigos de comunicação *a priori* eram registrados de forma icônica e com o passar do tempo se desenvolveram para a forma de ideograma. Dentre as teorias recentes sobre o processo de escritura temos a psicogênese da linguagem escrita. Com base nela foi possível compreender as fases da concepção de apreensão da escrita pela criança: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Através de pesquisas realizadas por Teberosky e Ferreiro (2003) com aplicações de testes a crianças de diferentes faixas etárias foi possível ressignificar, inclusive, a noção de erro, haja vista que os “erros” são, na verdade, hipóteses comuns de compreensão por parte das crianças sobre o funcionamento do sistema grafofônico.

Esses conhecimentos representam para a escola um de seus pressupostos fundamentais por ser ela a agência que tem o papel social de garantir a aprendizagem dos conhecimentos (re)elaborados pela sociedade. Sendo assim, a escola é o espaço privilegiado de aprendizagem da linguagem escrita e oral, bem como da leitura. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

a linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1997, p. 35)

Percebe-se então, com base nos PCNs, que o ato de escrever é compreendido como uma das habilidades linguísticas a ser desenvolvida. “A história e a evolução da leitura está intrinsecamente ligada à história da escrita, seus usos e suas funções sociais desde os primórdios da civilização e ao longo dos séculos” (SILVEIRA, 2009, p. 4). Entretanto, o ato de escrever não necessariamente resulta no desenvolvimento da habilidade de ler. Apesar de serem processos interrelacionados, escritura e leitura, têm suas especificidades. Tanto que há crianças que começaram a ler antes mesmo de saber escrever e outras escreveram sem mesmo saberem ler ou decodificar os grafemas (base do nosso sistema alfabético).

Para ampliarmos a discussão sobre o processo de leitura e as estratégias subjacentes a esse processo, a partir de experiências vivenciadas por um jovem, abordaremos a concepção

de leitura que, em maior ou menor grau, permeia a cultura escolar. Em seguida teceremos sobre alguns conceitos fundamentais para compreensão de como se desenvolve um bom leitor e, por fim, através de exercícios realizados com o sujeito participante da pesquisa, demonstraremos a utilização das estratégias de leitura em ato.

A concepção da leitura na cultura escolar

A cultura escolar muitas vezes tem privilegiado a escrita em detrimento da leitura. Exercícios escolares centram-se em transcrições, isto é, “cópias” de palavras/textos. Copiar do livro didático para o caderno, bem como da lousa, é uma prática comum. Já a leitura não tem um lugar tão privilegiado, ou pelo menos, equacionado. Além disso, para que ela não seja simplesmente um exercício mecânico de memorização, e sim de significação, é importante que haja a compreensão que o ato de ler é um processo multidimensional, ou seja, existem vários aspectos que interferem, ou mesmo o constituem. Segundo Silveira (op. Cit.) há variáveis intervenientes que precisam ser consideradas nas abordagens sobre a leitura do texto escrito. A compreensão dessas variáveis é imprescindível ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, especialmente, mas não exclusivamente. Mesmo porque ao objetivar o desenvolvimento de leituras proficientes, é necessário considerar a orientação de Kato (1995, p. 6): “qualquer método, para ser eficaz, deve ter a ele subjacentes hipóteses claras sobre a natureza do objeto a ser apreendido e sobre a natureza de aprendizagem desse objeto”. Sendo a leitura uma habilidade linguística necessária de ser aprendida existem aspectos a serem considerados, uma vez que nessa concepção ela é compreendida como

uma atividade extremamente complexa que se desenvolve nos seres humanos desde que ele toma contato com o mundo que o cerca. Nossas primeiras percepções e aprendizagens só ocorrem porque para viver e se desenvolver biológica e socialmente, o ser humano tem que perceber, ler e compreender o que está ao seu redor (SILVEIRA, 2009, p. 1)

A proficiência em leitura é, portanto, fundamental para a formação do indivíduo, visto ser um elemento que dá acesso aos bens culturais podendo, inclusive, resultar em melhor qualidade de vida. Para isso visa-se não somente a leitura da palavra, mas acima de tudo a ampliação da leitura de mundo. É nessa perspectiva que a leitura precisa ser vivenciada na escola. Perceberemos a seguir que isso algumas (para não dizermos muitas) vezes não ocorre.

Estudo de caso: relato introdutório

O que fizeram comigo!? Eu antes gostava de ler e escrever, eu escrevia muito e lia bastante, mas depois que comecei a estudar focado no vestibular o que mais fazia era decorar e copiar o que estava no módulo. Hoje estou reaprendendo a importância da leitura e reavivando o que estava adormecido dentro de mim. Hoje estou me sentindo, inclusive, mais inteligente. O consolo é que aquela forma de aprender pelo menos me ajudou a passar no vestibular. (E.D.A.Cⁱⁱ, 18 anos)

Esse depoimento é de um jovem que ingressou no curso de Psicologia de uma universidade pública, no Estado de Alagoas, no ano de 2009. Antes, estudou em um colégio da iniciativa privada com significativo índice de aprovação no vestibular. Ao recordar de sua infância disse com entusiasmo que escrevia por horas, a fim de compor um livro. Afirmou ter herdado várias coleções de diversas temáticas (enciclopédias, grandes invenções, obras literárias) de seu tio, professor universitário aposentado, as quais eram fontes de leitura prazerosa. Contudo, sua perspectiva mudou a partir do momento em que, no colégio, o objetivo era estudar de forma mais sistemática para o vestibular. Nesse sistema não foram adotados livros, mas módulos com conteúdos e exercícios específicos. A cada quinze dias, em média, ocorriam as provas no molde do vestibular, tendo como método a preparação em forma de simulados. O aluno narrou um episódio que ocorreu nesse período que, segundo ele, foi “revoltante”. “A professora de filosofia me reprovou porque não respondi conforme estava no módulo, ou seja, tal qual estava escrito. Só porque escrevi com minhas palavras ela me reprovou. E eu estudei. Eu gostava de filosofia.” Nas provas subsequentes da mesma disciplina ele decorou os assuntos que foram indicados e respondeu as questões de forma idêntica ao livro, assim conseguiu tirar nota dez, recuperar a nota baixa e passar na disciplina. Atualmente, afirmou que fez às pazes com a leitura “pois o processo na universidade é diferente: a gente lê, opina, debate... A leitura tem um sentido, e não vale decorar, precisa aprender mesmo, a gente tem que raciocinar e expor o que compreendeu”.

Depoimentos como este não são raros. Apesar de todo o avanço teórico e pesquisas no campo de leitura, que evidencia sua importância na aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo e na constituição do indivíduo em sua relação com o mundo, ela ainda é valorizada por muitos professores, de diferentes áreas, como um processo prioritariamente de “memorização”. Isso porque,

apesar do reconhecimento espontâneo da afirmação *ler é entender um texto*, a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos meninos e meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 28, grifos do original)

Podemos hipotetizar sobre vários aspectos que influenciam na ocorrência desse fato, dentre eles a falta de preparo do professor e a perpetuação de uma prática educacional tradicional aliada à filosofia que respalda um processo de seleção do vestibulando de forma classificatória.

Para compreendermos os pressupostos que fundamentam a concepção de aprendizagem, e conseqüentemente de leitura, faz-se necessário uma análise do processo em uma perspectiva multidimensional. Nesse sentido, Kato (1995) aprofunda sua abordagem a partir de uma dimensão psicolinguística e discute sobre os vários elementos de constituição do processo de leitura. Esses aspectos são relevantes, e o conhecimento desses processamentos que ocorrem na mente do aluno (bem como na de qualquer pessoa) pode resultar em um trabalho didático-metodológico mais adequado. Nessa perspectiva não se concebe a leitura como um ato mecânico de memorização de informações apenas. Ler é buscar sentido, como bem disse o recém universitário E.D.A.C “a leitura tem um sentido, e não vale decorar, precisa aprender mesmo, a gente tem que raciocinar e expor o que compreendeu”. Silveira (2009, p. 5) afirma que “a esse respeito, muito se tem escrito, a exemplo de Kato (1995), Kleiman (1989a, 1989b) e Silveira (2005). Entretanto, os estudos das relações entre leitura e cognição humana ainda não são bem disseminados entre os professores”. Quais são, então, os pressupostos essenciais da *dimensão cognitiva* para que o professor possa desenvolver atividades mais significativas com os alunos? Em Kato (1995), Silveira (2009), Colomer e Camps (2002), Goodman apud Silveira (Idem) e Terzi (1997), buscamos essas respostas.

Processos subjacentes à leitura e à formação do bom leitor

Apesar de ser o objeto de interesse do campo da linguística textual, os processos de leitura têm aspectos que extrapolam à sua abordagem e são estudados por outros campos de conhecimento, dentre eles o da psicolinguística.

Segundo Kato (1995, p. 33), um bom leitor, um leitor proficiente, não lê as palavras “letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por

reconhecimento instantâneo”, ou seja, “a leitura de uma palavra pelo leitor é feita, pois, de maneira ideográfica”. Na verdade, existem três tipos de leitores: “o leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto”; o leitor que “constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas”; e, por fim, o leitor maduro que usa de forma adequada e no momento apropriado os conhecimentos prévios, a leitura das entrelinhas e o significado baseado nos dados do próprio texto.

A utilização de conhecimentos prévios e das entrelinhas dá-se pelo processamento descendente, denominado de *top-down*. A utilização de informações linguísticas lineares presentes no texto, é o processamento ascendente, denominado de *bottom-up*. No processamento *top-down* são classificadas estratégias cognitivas as quais estão relacionadas aos “princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor”. No processamento *bottom-up* são classificadas estratégias metacognitivas, as quais estão relacionadas aos “princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas” (KATO,1995, p. 50). O leitor proficiente faz uso desses dois processamentos de forma adequada. Entretanto, esses processos só são possíveis a partir da atuação da memória, ou, melhor dizendo, das memórias: de curto, médio e longo prazo; ou, temporária, rasa e permanente, respectivamente. São por meio delas que ocorrem as principais estratégias cognitivas e metacognitivas, especificamente: a predição, a seleção, a inferência, a confirmação e a correção. Goodman apud Silveira (2009, p. 3) as conceitua da seguinte forma:

a **predição** – capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto, à medida que vai processando a sua compreensão;

a **seleção** – habilidade que o leitor tem de selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão e os propósitos da leitura;

a **inferência** – habilidade através da qual o leitor completa a informação não explícita, utilizando as suas competências linguística, textual e discursiva, além da ativação de seus esquemas mentais e seus conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, conhecimentos enciclopédicos, etc.);

a **confirmação** – utilizada para verificar se as predições e as inferências estão corretas ou se precisam ser reformuladas;

a **correção** – uma vez não confirmadas as predições e as inferências, o leitor retrocede no texto a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas, sempre na tentativa de encontrar sentido no que lê.

Quando há conhecimento dessas estratégias, seja pelo acesso aos teóricos da área ou por meio de exercícios práticos, a busca por significado e compreensão do texto pelo leitor poderá ser melhor desempenhada e os objetivos da leitura ser alcançados de forma mais

satisfatória. Para exemplificar essa possibilidade selecionamos dois textos que estão disponíveis na internet os quais servirão de demonstração de exercícios dos processos *top-down* e *bottom-up* que ocorrem a partir das estratégias da predição, seleção, inferência, confirmação e correção.

Os Processos *top-down* e *bottom-up* e as estratégias de leitura em textos da cibercultura

A cibercultura tem proporcionado acesso ao conhecimento, e à leitura, de forma mais democrática. Vários são os gêneros discursivos que circulam eletronicamente. Inclusive, temos disponibilizados na internet textos que servem como recurso de abordagem sobre as várias estratégias de leitura. Os textos que se seguem, extraídos do link “O Nosso Cérebro Parece Doido!”ⁱⁱⁱ, são pertinentes tanto em forma quanto em conteúdo para a nossa discussão e podem ser utilizados em sala de aula com os alunos para mostrar as habilidades do cérebro em se utilizar de estratégias para chegar ao sentido.

Texto 1

O nosso cérebro é doido! Ou melhor, é maravilhoso!

De aorcd com uma peqsiusa de uma uinrvesriddae ignlsea, não ipomtra em qaul odrem as Lteras de uma plravaa etãso, a úncia csioa iprotmatne é que a piremria e útmliã Lteras etejasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma bçguana ttaol, que vcoê anida pdoe ler sem pobrlmea. Itso é poqrue nós não lmeos cdaa Ltera isladoa, mas a plravaa cmoo um tdoo.

O próprio texto traz em seu corpo informações que esclarecem a estratégia ortográfica que viabiliza sua leitura, quando afirma que “**a úncia csioa iprotmatne é que a piremria e útmliã Lteras etejasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma bçguana ttaol, que vcoê anida pdoe ler sem pobrlmea**”.

Além disso, o texto também esclarece o tipo de processamento cognitivo realizado pelo nosso cérebro para compreendermos cada palavra, e, conseqüentemente, o sentido do texto. Dessa forma explica que: “**Itso é poqrue nós não lmeos cdaa Ltera isladoa, mas a plravaa cmoo um tdoo**”. Constatamos assim a leitura proficiente, a qual não se lê as palavras “letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo”. “A leitura de uma palavra pelo leitor é feita, pois, de maneira ideográfica” (KATO, 1995, p. 34).

Nesse exercício ocorre a utilização de conhecimentos prévios que viabilizam a compreensão do texto, que se dá pelo processamento descendente, isto é, *top-down*, bem como pelo processamento ascendente, isto é, *bottom-up*, quando há a utilização de informações linguísticas lineares presentes no texto. Com base na autora, no processamento *bottom-up* são classificadas estratégias metacognitivas, as quais estão relacionadas aos “princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”. No processamento *top-down* são classificadas estratégias cognitivas, as quais estão relacionadas aos “princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor”. Nesse sentido, a leitura do texto no processo *bottom-up* é mais lenta e minuciosa, visto que é necessária a decodificação praticamente de cada elemento visual para se chegar ao sentido da mensagem. No processo *Top-down* a leitura é mais rápida e feita por “bloco”, quer seja o da palavra ou um conjunto de palavras. Por sermos leitores proficientes somos capazes, nesse exercício, de fazer uso desses dois processamentos de forma adequada e o ritmo da leitura, bem como sua compreensão, não ficam comprometidos. Vale ressaltar, entretanto, que mesmo sendo leitores proficientes, alguns textos proporcionarão maior dificuldade que outros por conterem termos ou conceitos desconhecidos ou pouco familiares.

Segue abaixo o segundo texto disponibilizado no mesmo site e que representa outro exemplo desses processamentos em forma de exercício. Entretanto, vale esclarecer que, para uma criança na fase de alfabetização talvez a leitura desse texto não fosse possível.

Texto 2

Fixe seus olhos no texto abaixo e deixe que a sua mente leia corretamente o que está escrito.

35T3 P3QU3N0 T3XTO 53RV3 4P3N45 P4R4 M05TR4R COMO NO554 C4B3Ç4
CONS3GU3 F4Z3R CO1545 1MPR3551ON4ANT35! R3P4R3 N155O! NO COM3ÇO
35T4V4 M310 COMPL1C4DO, M45 N3ST4 L1NH4 SU4 M3NT3 V41 D3C1FR4NDO O
CÓD1GO QU453 4UTOM4T1C4M3NT3, S3M PR3C1S4R P3N54R MU1TO, C3RTO?
POD3 F1C4R B3M ORGULHO5O D155O! SU4 C4P4C1D4D3 M3R3C3! P4R4BÉN5!

Nesse texto 2, assim como no texto 1, percebemos que a grafia das palavras não obedece aos aspectos silábicos convencionais. E, além dos códigos linguísticos, os números também compõem as palavras, caracterizando uma hibridação de códigos. Entretanto, isso não ocorre de forma aleatória, pois os traços dos numerais têm formas parecidas aos traços dos grafemas que são utilizados nas palavras escritas convencionalmente. Por exemplo: no

termo “35T3”, que representa o pronome demonstrativo “ESTE”, o numeral “3” substitui o grafema “E” o qual pode ser representado por diferentes formas gráficas. Da mesma forma o numeral “5” substitui o grafema “S”.

$$\begin{array}{c} E \\ e \end{array} \begin{array}{c} \epsilon \\ \ell \end{array} > 3 \qquad \begin{array}{c} S \\ s \end{array} \begin{array}{c} \delta \\ \delta \end{array} > 5$$

Ao realizar o *input* visual, no qual o leitor decodifica informações sensoriais visuais, o texto causa *a priori* um estranhamento. Tanto que o próprio conteúdo do texto esclarece que: “NO COM3ÇO 35T4V4 M310 COMPLI4DO, M45 N3ST4 LINH4 SU4 M3NT3 V41 D3C1FR4NDO O CÓD1GO QU453 4UTOM4T1C4M3NT3, S3M PR3C1S4R P3N54R MU1TO, C3RTO?”

No texto 1 não apresentava elementos numéricos compondo as palavras, mas o texto 2 sim. Então, a primeira hipótese presente em nosso cérebro é a informação de que esse formato de texto não é convencional para a leitura. Mas depois essa hipótese é refutada e passamos a ler sem dificuldades. Esses processos são do *campo da semiótica* e são elementos produtores de sentido. Kato (1995, p. 25) classifica como a

capacidade de discriminação visual, que leva a criança [e os leitores de forma geral] a distinguir não apenas as diferentes letras do sistema ortográfico, mas também a perceber que no interior do texto escrito coexistem sistema gráficos distintos, como letras, números e sinais de pontuação.

O leitor proficiente além de realizar a discriminação visual também identifica a função dos diferentes sistemas presentes no texto através do conhecimento dos códigos padrão. Nesse estágio, ele percebe que mesmo não atendendo a norma padrão de registro é possível ler devido ao reconhecimento dos traços distintivos dos números serem parecidos com os traços convencionais dos grafemas. Entre o estranhamento e a possibilidade de leitura ocorre a alternância dos processos *top-down* e *bottom-up*, isto é, tenta-se ler das partes para o todo e do todo para as partes, na linearidade na contextualização dos elementos presentes e não-presentes no texto.

Quanto ao conteúdo, o texto 2, assim como o texto 1, tem como objetivo fazer com que o leitor perceba a possibilidade cognitiva de lê-lo, e que a partir de um dado momento a leitura, inclusive, torna-se quase 4UTOM4T1C4 (AUTOMÁTICA). Nesse sentido, as memórias têm um papel fundamental, pois

os estímulos [visuais] selecionados [por meio da percepção], em qualquer caso, conservam-se por muito pouco tempo no cérebro (meio segundo em uma impressão visual) se não forem incorporados pelos mecanismos

seguintes [...] se a informação recebida não foi subestimada, começa um processo de retenção na memória. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 34)

Por isso que a mensagem imperativa de instrução presente no texto é fundamental: **“Fixe seus olhos no texto abaixo e deixe que a sua mente leia corretamente o que está escrito”**. Quando atendemos a esses comandos permitimos que as memórias de curto, médio e longo prazo sejam ativadas, e assim, a partir de um determinado trecho do texto, a leitura se automatiza por reconhecer a disposição dos códigos, como se fosse um novo sistema composto por combinação de códigos conhecidos previamente, por nós, leitores.

Utilização das estratégias de leitura em ato: um breve estudo de caso

As estratégias utilizadas através dos processamentos *top-down* e *bottom-up* são perceptíveis através de exercícios e algumas são até ensináveis. Com o objetivo de demonstrar essas estratégias em ato, realizamos alguns exercícios com E.D.A.C, configurando-se em um breve estudo de caso. Após coletarmos seu depoimento sobre suas experiências com leitura, tendo como parâmetro suas vivências escolares, bem como sua concepção do ato de ler, dispusemos dois textos intitulados “Pai não entende nada” e “Incidente na...”^{iv}. Em relação ao primeiro texto o participante tinha que ler, de forma silenciosa ou em voz alta. Nesse sentido, observamos inclusive a marcação da pontuação. Depois, conversarmos a respeito sobre o que ele entendeu do texto. Como estratégia de coleta, gravamos em mp3 a conversa para depois transcrevê-la e analisá-la.

Texto 3

Pai não entende nada

Luis Fernando Verissimo

- Um biquíni novo?
- É pai.
- Você não comprou um no ano passado?
- Não serve mais, pai. Eu cresci.
- Como não serve? No ano passado você tinha quatorze anos, este ano tem quinze. Não cresceu tanto assim.
- Não serve, pai.
- Está bem, está bem. Toma o dinheiro. Compra um biquíni maior.
- Maior não, pai. Menor.

Agora segue um trecho da transcrição de nossa conversa com E.D.A.C.:

P^v - Ó, eu queria que você lesse esse texto.

R^{vi} - Certo.

P - E depois a gente vai conversar a respeito.

R - Certo. Beleza.

[...]vii

Ele pegou o texto e começou a ler em voz baixa. Explicitamos que gostaria de gravar a leitura. Então, ele brincou:

R - Tô me sentindo no *big brother* véio! (risos mútuos)

Ele leu em voz alta e com proficiência. Ao terminar, riu e disse que já tinha lido esse texto.

P - Já tinha lido esse texto?

R - Já!

P - O que você achou? O que você entendeu?

R - O que eu entendi?!

P - hum, hum!

R - Interessante né... (retorna o olhar para o texto) “Não, pai. É menor, tal...” (repete lendo um trecho do texto). Eu entendi que a menina cresceu... e virou uma prostituta! (risos em tom de brincadeira).

R - (continuando) Eu entendi... eu entendi... que... que... (risos) É tão claro o texto. (risos mútuos)

P - Então, o que você entendeu? (fala de forma descontraída, demonstrando empatia)

R - Que o biquíni... ela tinha um biquíni grande (riu)... e o pai... (faz uma gesto de que a mensagem já estava explícita e não precisava de maiores esclarecimentos)

P - Onde tá o humor da história?

R - Que ela cresce e o biquíni diminui. (risos mútuos)

P - E o pai dela?

R - O pai não tem diálogo com a filha.

[...]

P - Mais alguma coisa que você queira ler, ver?

Ele retomou o texto e o releu rapidamente, mas não fez menção de querer complementar. Dessa forma prosseguimos:

P - Não? Mas você achou o texto engraçado ou não?

R - É interessante... é resenha.

P - É resenha...

R - É porque o texto é claro.... então o diálogo... o que dá a entender é que, na verdade, o pai tem a filha como uma menina pequena ainda, quer proteger, quer cuidar, então... e a menina já quer se tornar uma MULHER^{viii} (ênfatisa) e tal... aí, ela faz essas coisas aí...

[...]

Esse exercício foi tipicamente de compreensão de sentido e das características do gênero textual. O participante demonstrou ter um conhecimento prévio que o possibilitou expressar com clareza o sentido do texto e fazer suas inferências e previsões. Inclusive, para ele a pergunta não foi desafiadora e nem motivadora, pois disse: “É tão claro o texto!”. Ao indagá-lo sobre o que tinha entendido ele demonstra a estratégia de seleção quando retorna ao texto e reler o trecho “Não, pai. É menor” e logo após responde o que compreendeu demonstrando ter processado a confirmação de sua interpretação.

Ao indagá-lo mais um pouco com o intuito de que expressasse possíveis pontos de vista e explorar seu conhecimento de mundo, ele emite uma opinião que traz um sentido moral, fazendo, inclusive, um juízo de valor. Nesse momento, ele comete uma extrapolação de sentido ao explicitar valores morais segundo sua visão de mundo. Esse é um aspecto de ordem pessoal, e como tal, sua opinião precisaria ser considerada caso o episódio conversacional ocorresse em sala de aula, assim como também opiniões contrárias à sua.

Segue agora o segundo texto (texto 4) que propomos como exercício. Ele foi disponibilizado em outro momento, isto é, um mês depois da realização do primeiro exercício:

Texto 4

INCIDENTE NA...

Chegando de ... a uma , parei para tentar descobrir o ... que deveria... para chegar a Gravatá, pois era a primeira ... que me dirigia a essa...
 Não havia ... de sinalização no ... e achei que estava perdida. Avistei ao longe um poste verde com uma... no alto. Não consegui... o que estava... e decidi subir no poste e ver de perto. Abracei-me ao poste e o ... No alto, consegui... a ... Ela... "Tinta Fresca".

Esse texto (texto 4) teve como objetivo trabalhar mais explicitamente estratégias de predição, seleção e inferência, bem como confirmação e correção (GOODMAN apud SILVEIRA, 2009). Devido às lacunas propositais no texto representadas pelas reticências em alguns trechos, o participante precisaria preenchê-las inferencialmente para que o texto passasse a ter sentido. Sendo assim, mediante observação e gravação em mp3, foi possível apreender momentos os quais o leitor, E.D.A.M, realizou os procedimentos. Vejamos como as lacunas foram por ele preenchidas em versões (tentativas) consecutivas^{ix}:

Tentativa 1

(não leu o título)

Chegando de rodovia/viagem a uma... (Ao chegar nesse trecho ele disse consigo: Não, tá errado! Assim, ele retorna ao início do texto para recomeçar a leitura)

Tentativa 2

(não leu o título)

Chegando de casa/viagem/estrada a uma (**hehehe, sei não o que é que tem aqui**, afirmou ele. Assim, continua a leitura sem preencher essa lacuna), parei para tentar descobrir o **segredo** que deveria **ser** para chegar a Gravatá, pois era a primeira vez que me dirigia a essa **cidade**.
 Não havia **meio** de sinalização no **local** e achei que estava perdido. Avistei ao longe um poste verde e uma **árvore alta** ~~no alto~~. Não consegui **ver** o que estava **por ali** e decidi subir no poste e ver de perto. Abracei-me ao poste e o **olhei no** alto, consegui **ver ali**. (**N**)Ela **estava** **escrito:** "Tinta Fresca".

Tentativa 3

INCIDENTE NA *RODOVIA*

Chegando de viagem a uma **estrada/pista**, parei para tentar descobrir o *meio* que deveria percorrer para chegar a Gravatá, pois era a primeira **vez** que me dirigia a essa **cidade**.
 Não havia *nenhum tipo* de sinalização no **local** e achei que estava perdido. Avistei ao longe um poste verde e uma *visão* no alto. Não consegui **ver** o que estava **ali** e decidi subir no poste e ver de perto. Abracei-me ao poste e o **olhei no** alto. Consegui *então notar/enxeraar*. Ela disse: "Tinta Fresca!".

Tentativa 4**INCIDENTE NA RODOVIA**

Chegando de viagem a uma **estrada/pista**, parei para tentar descobrir o **objeto/ o meio/ o viaduto/ o meio** que deveria percorrer para chegar a Gravatá, pois era a primeira **vez** que me dirigia a essa **cidade**.

Não havia *nenhum tipo* de sinalização no **local** e achei que estava perdido. Avistei ao longe um poste verde e uma *visão* no alto. Não consegui **ver** o que estava **ali** e decidi subir no poste e ver de perto. Abracei-me ao poste e o **olhei no** alto. Consegui *então notar* **a visão**, e lá estava escrito: “Tinta Fresca”. (Fez uma nova versão para o desfecho da estória) Consegui **ver ali**. Ela disse: “Tinta Fresca!”. (Fez outra tentativa) Consegui *notar...* Consegui *enxergar...* (**Desisto!** Declarou ele demonstrando que tinha esgotado as possibilidades)

A partir de seus conhecimentos prévios percebemos que E.D.A.M. demonstrou utilizar as estratégias necessárias para dar sentido ao texto. Um aspecto a destacar é que ele iniciou a leitura não partindo do título para o texto, mas do texto para o título, fazendo assim um processamento *bottom-up*. Esse fato ficou mais evidente ao ouvir a gravação quando ele chegou na terceira tentativa e fez expressão de *insight*: “Ah! Incidente na Rodovia!” Ficou explícito o seu entendimento de que tudo agora fazia sentido, isto é, o texto e o seu título. Nesse momento percebe-se o processo *top-down* e a leitura ocorre com mais fluidez.

Constatamos que a cada versão construída pelo leitor, apesar de preencher algumas lacunas com determinados termos, ele refutou alguns deles nas versões posteriores, bem como retomou para atender aos critérios de coesão e coerência, como por exemplo na tentativa 2: Chegando de viagem a uma **estrada/pista**, parei para tentar descobrir o **objeto/o meio/ o viaduto/ o meio** que deveria percorrer.... Para construir sentido, inclusive, mudou várias estruturas frasais, como por exemplo, o acréscimo do pronome e do ponto de exclamação criando assim uma personagem na tentativa 3: Consegui então *notar/enxergar*. **Ela disse:** “Tinta Fresca!”.

Compreendemos que isso ocorreu porque ao ativar seu repertório lexical e semântico não encontrou termos que preenchessem e fizessem sentido naquela estrutura apresentada no texto. Por isso é tão importante o professor compreender que cada leitor interage como o texto conforme seus conhecimentos prévios e sua visão de mundo. Dessa forma, inúmeras hipóteses podem ser levantadas, visto que o leitor sempre procura construir sentidos. Mediar esse processo é imprescindível para evitar avaliar respostas sem compreender o processo no qual foram construídas. Essa compreensão vale para qualquer área do conhecimento. Mesmo porque a interação com o texto pode, e deve, gerar um processo criativo. Ainda que extrapole

o sentido primeiro do texto, que foi objetivado pelo autor-escritor, é papel do professor auxiliar o aluno nessa busca, assim como possibilitar a construção de sua autonomia leitora e autoria.

Conclusão

A partir da discussão de pressupostos psicolinguísticos e do breve estudo de caso percebemos que desenvolver um leitor proficiente depende da utilização das estratégias de leitura predição, seleção, inferência, confirmação e correção e que os processamentos *top-down* e *bottom-up* podem e devem ser exercitados. Inclusive, em relação aos processos automáticos e inconscientes, Silveira (2005) apresenta várias técnicas possíveis para o trabalho pedagógico, dentre elas, a leitura de varredura (“skimming”); a leitura em busca de informações específicas (“scanning”); a leitura em a busca das ideias centrais (“main points”); a leitura geradora de outras leituras; a leitura crítica, entre outras. Quanto mais o aprendente exercitar a leitura em diversos gêneros textuais ou discursivos mais desenvolverá essas habilidades. Esse exercitar deverá ser praticado em uma imersão no universo da cultura escrita, estabelecida através de diversas práticas interacionais promovidas pelo outro, conforme Calil (2004). Por imersão entenda-se um mergulho no gênero textual que constituem esse universo, por meio de leituras realizadas pelo professor, pelo aluno ou pelos colegas.

É necessário, então, que os professores compreendam e trabalhem com os alunos essas estratégias a partir de diversos suportes textuais (livros, jornais, revistas, panfletos, mídias impressas e eletrônicas), os quais abordem diferentes assuntos. A utilização dessas técnicas e exercícios, entretanto, precisa estar associada aos objetivos, à dificuldade do tema e às características do gênero.

De qualquer forma, a preocupação em compreender as estratégias de leitura e formar um leitor proficiente não deve ser exclusiva do professor de Língua Portuguesa, pois esses mecanismos são necessários para garantir o aprendizado em qualquer área de conhecimento. Mesmo porque, a leitura proficiente está diretamente relacionada ao nível de letramento do leitor. Para garantia dessas condições, além de considerar os aspectos psicolinguísticos por ora discutidos, precisamos considerar também as diversas dimensões e aspectos como o sócio-político, cultural, situacional, físico, entre outros, que influenciam no processo; sendo a motivação a convergência dos interesses dos educandos com os incentivos e a mediação do educador na busca de construir sentidos e ampliar sua leitura de mundo.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997

CALIL, Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Londrina : Edel, 2004.

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

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006 (Coleção idéias sobre linguagem)

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

KATO, Mary A. **O Aprendizado da leitura**. São Paulo, Martins Fontes, 1995

KLEIMAN, Angela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989

KEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989
O Nosso cérebro parece doido. Disponível em: <<http://www.dihitt.com.br/>> Acesso: 10 de abril de 2009

LEMONS, Maria Teresa Guimarães de. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. (Coleção idéias sobre linguagem)

SANTOS, Maria Francisca Oliveria [et. al] **Gêneros textuais: na educação de jovens e adultos em Maceió**. Maceió: FAPEAL, 2004.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EdUFAL, 2005

_____. **Leitura: aspectos e abordagens**. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FREITAS, Marinaide Queiroz (orgs). **O Ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento** Maceió: EdUFAL, 2008

_____. **Tipologia textual e estratégias de leitura**. In: Revista **Educação**. Maceió, nº 3, dez. UFAL, Centro de Educação, 1995

_____. **Leitura: o ponto de vista do processamento**. Maceió: Centro de Educação – UFAL, 2009

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1997

ⁱ Este artigo foi construído a partir do trabalho de finalização da disciplina Tópicos Especiais em Didática da Língua Portuguesa, do curso de Mestrado/Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

ⁱⁱ Iniciais do nome do sujeito participante da pesquisa.

ⁱⁱⁱ Disponível no site: <http://www.dihitt.com.br/>

^{iv} Os textos foram disponibilizados nas aulas da disciplina Tópicos Especiais em Didática da Língua Portuguesa, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como propostas de atividades práticas, orientadas pela prof^a Dr^a Ana Carolina Perrusi, em 2009.

^v “P” refere-se ao(s) pesquisador(es).

^{vi} “R” refere-se as respostas do participante E.D.A.C.

^{vii} “[...]” indica uma longa pausa.

^{viii} Para indicar a ênfase dada a algum termo utilizamos caixa alta.

^{ix} Cada tentativa de complementação do texto está indicada por uma característica específica: o sublinhado indica a primeira tentativa, o negrito a segunda tentativa, o itálico a terceira e o marcador cinza a quarta e última tentativa.