

# REPERTÓRIO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA E CONHECIMENTO METACOGNITIVO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

*Henrique Kopke Filho<sup>2</sup>*

## Resumo

Esta é a pesquisa preliminar de dois estudos acerca do uso de estratégias de leitura e do conhecimento metacognitivo desse uso por professores de Língua Portuguesa. Participaram do experimento 24 sujeitos, divididos em dois grupos com o mesmo N. Dois questionários foram usados para a coleta de dados: o primeiro, para estabelecer o repertório de estratégias mais usadas pelos sujeitos; o segundo, para eles explicarem como essas estratégias auxiliam a compreensão da leitura. Os resultados indicaram que há mais divergência que convergência nas respostas dos dois grupos quanto aos tipos de estratégias usadas habitualmente no processo da leitura. Os sujeitos, em sua maioria, não demonstraram conhecer como essas estratégias colaboram para a compreensão do texto.

**Palavras-chave:** estratégias de leitura, conhecimento metacognitivo.

## READING COMPREHENSION STRATEGIES REPERTOIRE AND METACOGNITIVE KNOWLEDGE OF PORTUGUESE TEACHERS

## Abstract

This is a preliminary of two studies concerned with the use of reading strategies and metacognitive knowledge of this use. Ss were 24 Portuguese teachers, divided into two groups with the same N. Two questionnaire were employed in order to obtain information: the first to establish the subjects' reading strategies repertoire; the second, to know how they explain the function of their strategies in reading comprehension. Results showed that the most part of the subjects uses a restrict number of reading strategies and they do it without metacognitive monitoring.

**Key-words:** reading strategies, metacognitive knowledge.

## INTRODUÇÃO

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que aparece em Delors (1998), ao tocar nas “missões tradicionais” do ensino superior, destaca: a responsabilidade pela mobilização do desenvolvimento econômico, um dos suportes da educação no decorrer de toda a vida, o ponto de convergência e de criação de conhecimentos, mais o veículo de divulgação da cultura e da ciência acumuladas durante os séculos de existência do homem. O mesmo Relatório, quando se refere às “novas missões” desse nível de ensino, salienta o valor que hoje deve ser dado aos recursos cognitivos, como

fatores de desenvolvimento, uma vez que, nas sociedades contemporâneas, têm-se tornado mais significativos que os recursos materiais.

Em face dessa nova tendência do ensino superior, aquela Comissão traça perspectivas para o nosso século, isto é, entende que a busca pelo conhecimento, quer no plano individual, quer no plano dos poderes públicos, deverá constituir-se num fim em si mesmo. Assim, caberá ao ensino superior oferecer oportunidades de acesso ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, bem como incentivar a todos tirar proveito dessas situações. Neste ponto, surge a figura do pro-

<sup>1</sup> Esta é uma de duas pesquisas que compuseram a Tese de Doutorado do autor, defendida na FFLCH da USP (2001), sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Geraldina Porto Witter.

<sup>2</sup> Doutor e Docente da UNISAL-SP e UNISANT'ANNA-SP

fessor, de quem, segundo a Comissão Internacional, será exigido muito, pois dele depende grande parte do sucesso da nova missão da universidade.

Dessas considerações surgiu o motivo central da realização da presente pesquisa, ou seja, estudar o desempenho dos docentes de Língua Portuguesa no papel de leitores, e fornecer-lhes um contexto que lhes permitisse aprender mais com os próprios hábitos, contribuindo, assim, para melhor ensino do processo da leitura.

### **Estratégias metacognitivas para a compreensão da leitura e ensino**

A busca por orientações acerca do ensino da compreensão da leitura levou à descoberta de que antes do último século já se encontram esforços em favor da criação de métodos específicos para desenvolver essa área da atividade pedagógica. Com efeito, a partir da segunda metade do século XVIII, já aparecem na literatura estudos produzidos com tal objetivo. É o que constaram Robinson e cols. (1990), ao analisarem livros de instrução e posteriormente pesquisas publicadas nos Estados Unidos entre os anos de 1783 e 1987.

A elaboração de um trabalho de caráter metacientífico como esse teve por finalidade depreender a natureza das tendências e pesquisas relacionadas com os modelos instrucionais voltados particularmente para a compreensão da leitura. Não foi intenção dos autores, entretanto, incluir estudos descritivos e correlacionais, senão aqueles que focalizaram a instrução e/ou o desenvolvimento da compreensão da leitura como resultado de alguma ação, isto é, como conseqüência de um ensino ativo de habilidades ou de estratégias.

Ao primeiro exame a que submeteram as publicações, verificaram que as definições para o ensino da compreensão da leitura eram pouco claras. Abrangiam desde as formas mais antigas de ensinar sons e letras e como estas entram na composição das palavras, mais a memorização das palavras e seu emprego na composição das frases; até as formas mais recentes de separar os componentes de uma estratégia (como o resumo), para ensiná-las passo a passo, e de ensinar habilidades ou estratégias (como a automonitoração), a fim de serem transferidas para outras situações.

Embora no trabalho de Robinson e cols. (1990) não seja feita distinção entre os conceitos de habilidades e estratégias, em Paris, Lipson e Wixson (1983), já é mencionada a diferença entre eles.

Para os três autores, a ênfase dada à metacognição,

somada à análise da leitura estratégica, mostrou que o conceito de estratégia foi além do que se entendia como habilidade. O comportamento estratégico, segundo eles, implica intencionalidade, um propósito: o sujeito da aprendizagem ou da leitura escolhe uma entre várias alternativas para agir. Se o uso de habilidades exige mudanças contínuas de ação, de acordo com vários critérios como velocidade, precisão, complexidade, etc. o uso de estratégias não exige tal continuidade de alterações do comportamento, senão que o leitor ou o indivíduo que aprende transforme automatismos (habilidades) em ações conscientes (estratégias). Em síntese, estratégias são habilidades complexas, que permitem que seus componentes sejam subdivididos para análise e para o ensino.

Quanto ao ensino de estratégias para o desenvolvimento da compreensão de textos, Nist e Mealey, em *Teacher-Directed Comprehension Strategies* (1991), demonstraram a necessidade de desenvolver esse trabalho em todos os níveis escolares. Voltaram seu interesse particularmente para o ensino e a pesquisa da compreensão no nível universitário. Trouxeram como subsídio à teoria, a metacognição, derivada dos artigos de Baker e Brown (1984), de Brown, Armbruster e Baker (1986) e de Garner (1987).

De acordo com o que explicam esses autores, metacognição significa ter conhecimento e autocontrole da cognição. O conhecimento da cognição diz respeito ao tipo de informação que o indivíduo tem de seus recursos cognitivos e ao controle que ele pode exercer sobre esses recursos. O autocontrole refere-se ao conhecimento de diversos tipos de estratégias a serem usados em situações variadas de leitura, mais a capacidade de detectar erros e contradições no material escrito, além da habilidade de separar o que tem do que não tem sentido na informação.

A ênfase na metacognição, nas estratégias para desenvolvê-la, ao lado da ativação de esquemas e da utilização da estrutura textual aparecem no trabalho de Robinson e cols. (1990), mencionado anteriormente, como as tendências mais recentes para o ensino da compreensão da leitura.

## **OBJETIVOS**

A necessidade de despertar entre especialistas nos fenômenos da língua e da literatura o interesse por procedimentos específicos para o ensino da compreensão

de textos determinou, como objetivo geral para esta pesquisa, oferecer a esses profissionais, contribuições em termos de ensino de estratégias de leitura apoiado no conhecimento científico.

Entendeu-se ainda que, colocando-os como sujeitos; fazendo-os vivenciar situações que deveriam ser repetidas em sala de aula, mas, sobretudo, estudando seu comportamento como leitores, e esclarecendo-os acerca desse comportamento, seria possível atender mais significativamente àquela necessidade. Portanto, com o intuito maior de pesquisar o modo pelo qual esses sujeitos realizam habitualmente a leitura, foram propostos os seguintes objetivos específicos: a) levantar os tipos de estratégias de leitura mais frequentemente usadas pelos sujeitos em situação natural de leitura, e b) verificar o conhecimento metacognitivo dos sujeitos relativo à função que exercem as estratégias de seus repertórios na compreensão da leitura.

## MÉTODO

### Sujeitos

Foram colaboradores desta pesquisa 24 sujeitos, divididos, por sorteio do tipo Amostra Equiprobabilística Simples (Fisher & Yates, 1971), em dois grupos de igual tamanho; todos docentes do ensino fundamental e médio, frequentadores do curso de pós-graduação “lato sensu” de Língua Portuguesa, de Centro Universitário do interior do Estado de São Paulo. A idade desses sujeitos variou de 25 anos e 5 meses a 48 anos e 7 meses. O tempo de docência ficou entre 2 e 21 anos, com a seguinte distribuição: de 2 a 5 anos, 62,50%; de 6 a 10 anos, 12,50%; de 11 a 15 anos, 8,50%; de 16 a 20 anos, 12,50%; e acima de 20 anos, 4,00%.

### Material

Foram utilizados dois tipos de questionários informativos, cuja descrição vem a seguir.

#### *Questionário de uso de estratégias no processo da leitura*

Traduzido e adaptado para este estudo de *The role of student's perceptions of study strategy and personal attributes in strategy use* (Goetz & Palmer,

1991). Compõe-se de vinte estratégias para as indicações dos sujeitos: quatro correspondentes à fase da *previsão* (antes); dez, à fase de *monitoração* (durante) e seis, à fase de *avaliação* (depois) da leitura. Apresenta ainda três alternativas correspondentes à frequência com que são usadas as estratégias (*frequentemente, às vezes e raramente*). Neste último aspecto, difere do original, em que se registra apenas a presença ou ausência de uso. Sua utilização teve por finalidade levantar informações preliminares acerca do comportamento dos docentes de Língua Portuguesa, no que se refere aos tipos de estratégias e à frequência com que os empregam em cada um dos três momentos do processo.

#### *Questionário Informativo (Q.I.) 2*

Como complemento do anterior, o Q.I. 2 apresenta a pergunta. *De que maneira, cada uma das estratégias que você usa frequentemente contribui para a compreensão do texto?*, acima de uma tabela com duas colunas: uma pequena para os números das estratégias, outra para as informações do sujeito. Foi elaborado com a finalidade de recolher elementos esclarecedores do nível de consciência dos sujeitos, no que diz respeito à contribuição que as estratégias usadas mais frequentemente por eles trazem à compreensão da leitura.

### Procedimento

Solicitou-se aos sujeitos que lessem as instruções atentamente, não esquecendo de colocar em todas as folhas do material o número escolhido por eles em substituição ao nome. Em seguida, foi-lhes entregue o *Questionário de Uso de Estratégias no Processo da Leitura*, cujas respostas serviram de base para as informações a serem dadas ao *Questionário Informativo (Q.I.) 2*. Não houve limite de tempo para a realização dessas tarefas.

## RESULTADOS

O relato que compõe esta parte obedecerá à seqüência em que foram utilizados os materiais para a coleta de dados. Segue, portanto, a apresentação dos resultados relativos às respostas dos sujeitos dos grupos G1 e G2 fornecidas ao primeiro questionário informativo.

*Questionário de Uso de Estratégias no Processo da Leitura*

As estratégias usadas pelos sujeitos, antes, durante e depois da leitura foram tabuladas e aparecem na tabela 1.

grupos. Para tanto, fez-se uso do teste Qui-quadrado (Siegel, 1956), tendo sido considerada como  $H_0$  a semelhança entre as opiniões de G1 e G2, e como  $H_1$ , a diferença entre elas. O nível de significância considerado foi de 0,05.

O teste resultou num  $c^2_0 = 2,11$ , inferior ao  $c^2_c = 5,99$

**Tabela 1:** Respostas dos sujeitos ao questionário de uso de estratégias no processo da leitura

Estratégias	Freqüentemente			Às Vezes			Raramente			Total
	G1	G2	Subtotal	G1	G2	Subtotal	G1	G2	Subtotal	
<b>Antes</b>										
1	8	11	19	4	1	5	0	0	0	24
2	6	11	17	5	1	6	1	0	1	24
3	4	6	10	8	5	13	0	1	1	24
4	8	8	16	3	4	7	1	0	1	24
<b>Durante</b>										
5	10	9	19	2	2	4	0	1	1	24
6	5	4	9	6	5	11	2	2	4	24
7	4	6	10	8	6	14	0	0	0	24
8	8	12	20	4	0	4	0	0	0	24
9	5	5	10	6	6	12	1	1	2	24
10	11	8	19	1	4	5	0	0	0	24
11	10	7	17	2	5	7	0	0	0	24
12	9	6	15	3	6	9	0	0	0	24
13	4	7	11	7	5	12	1	0	1	24
14	6	4	10	2	5	7	4	3	7	24
<b>Após</b>										
15	4	4	8	4	5	9	4	3	7	24
16	4	6	10	8	5	13	0	1	1	24
17	8	8	16	4	4	8	0	0	0	24
18	5	9	14	7	2	9	0	1	1	24
19	2	4	6	8	8	16	2	0	2	24
20	2	1	3	8	8	16	2	3	5	24
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>136</b>	<b>259</b>	<b>100</b>	<b>87</b>	<b>187</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>34</b>	<b>480</b>

Os dados da tabela mostram que 54% das opções encontram-se na alternativa *Freqüentemente*; 39%, na alternativa *Às Vezes*; e 7%, em *Raramente*. Estes resultados despertaram o interesse de examinar se as diferenças expressas nos totais das três alternativas apontavam, ou não, para opiniões divergentes entre os

(n.g.l.=2); portanto não foi rejeitada a hipótese nula. Assim, as diferenças entre as respostas dadas por G1 e G2 às três alternativas do Q.I. não são significantes; em termos globais, os grupos apresentaram homogeneidade em suas posições.

Tendo em vista que o objetivo do questionário in-

formativo foi levantar os tipos de estratégias que mais freqüentemente os sujeitos empregam em situação de leitura, decidiu-se considerar, para análises estatísticas posteriores, apenas o que vem registrado na alternativa *Freqüentemente*. Nessas circunstâncias, apenas para facilitar a visualização das estratégias mais usadas pela maioria dos sujeitos, foram elaboradas as

*ler partes que os precederam; Quando não os compreende, consulta fonte externa*. Em somente três estratégias: *Cria imagens mentais de conceitos ou de fatos descritos no texto; Relaciona informações do texto com suas crença...; Quando não os compreende (palavra, frase, parágrafo), dá continuidade à leitura*, o grupo 2 revelou índices

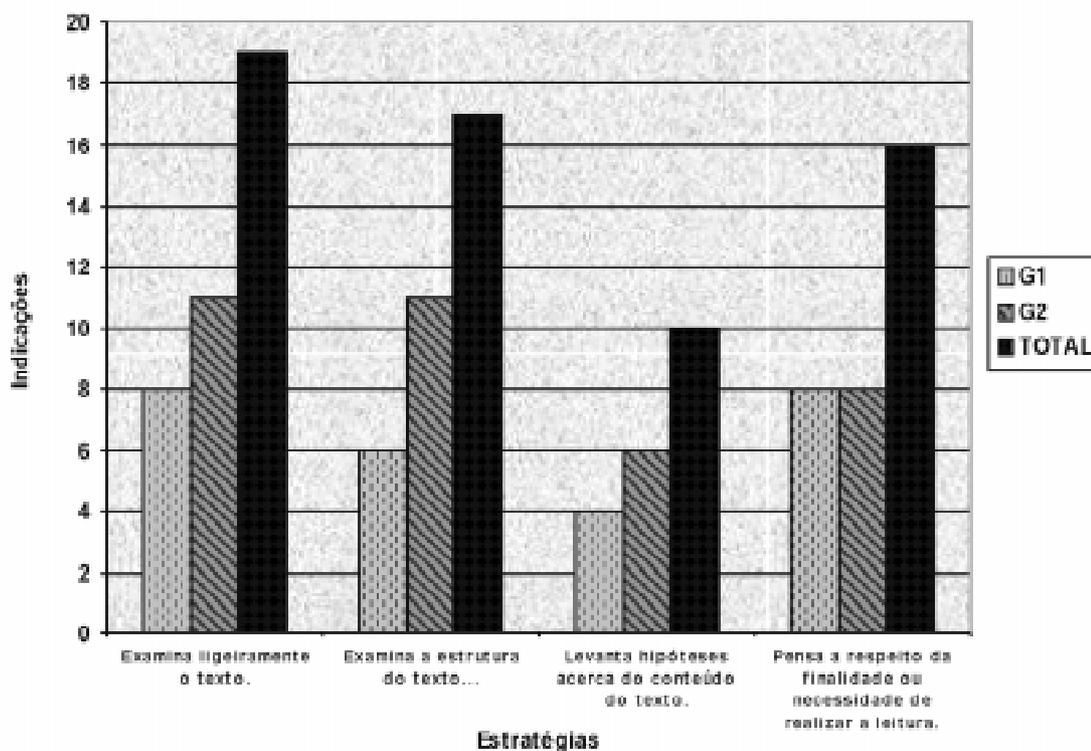


Figura 1. Comparação Intergrupos – Uso Freqüente de Estratégias Antes da Leitura

figuras 1, 2 e 3, com as opções de G1, G2 e total para cada um dos três momentos do processo da leitura.

A figura 1 mostra que, nas estratégias *Examina ligeiramente o texto*, *Examina a estrutura do texto* e *Levanta hipóteses acerca do conteúdo do texto*, o grupo 2 apresentou mais indicações que o grupo 1; porém, na quarta estratégia, *Pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura*, os dois grupos tiveram o mesmo número (N=8) de registros.

A figura 2 traz os números indicativos do que os sujeitos relataram usar durante a leitura. Neste segundo momento do processo, o grupo 1 superou o grupo 2 em seis estratégias: *Sublinha idéias ou palavras principais; Toma notas; Pára e reflete se compreende bem ou não o que lê; Relê palavra, frase, parágrafo, quando não os compreende; Volta a*

superiores aos do grupo 1. Ambos os grupos, entretanto, fizeram o mesmo número de indicações (N=5) correspondentes à estratégia *Pensa acerca de implicações ou conseqüências do que diz o texto*.

Conforme se pode visualizar na figura 3, os dois grupos se igualam em número de indicações nas estratégias *Faz releitura do texto* (N=4) e *Procura recordar pontos fundamentais sem retornar ao texto* (N=8); diferem nas estratégias *Volta ao texto e relê os pontos significativos*, *Avalia quanto entendeu do texto* e *Volta às partes de compreensão incerta*, em que o grupo 2 se destaca; o mesmo ocorre na estratégia *Procura fazer paráfrase ou resumo da matéria lida*, em que, apesar de índices muito baixos, destaca-se o grupo 1.

Face à heterogeneidade de desempenho dos grupos, que se apurou no exame dos números relativos à

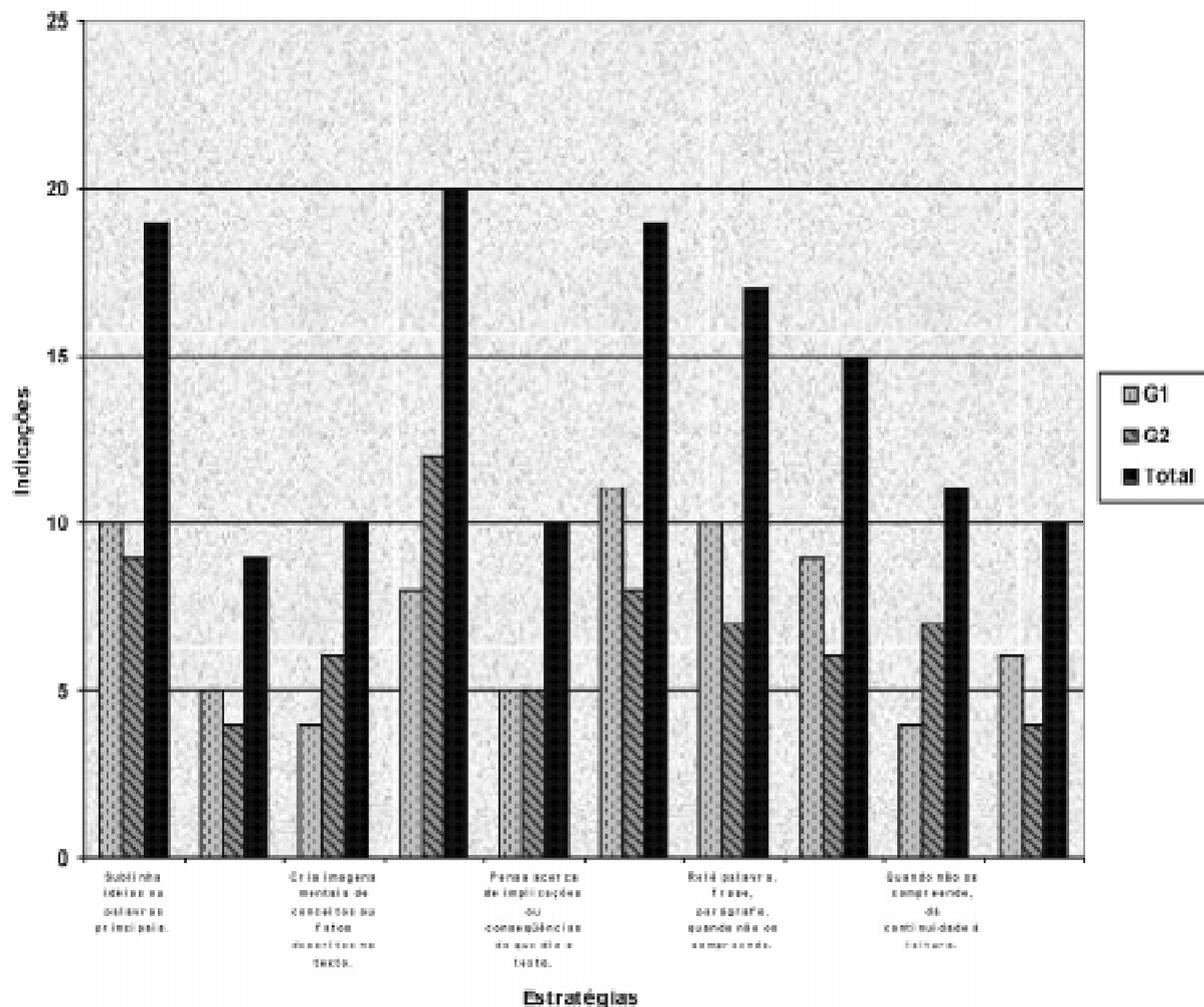


Figura 2. Comparação Intergrupos – Uso Frequente de Estratégias Durante a Leitura

alternativa *Freqüentemente*, recorreu-se a um segundo tratamento estatístico, com o intuito de verificar se as diferenças encontradas nessa alternativa, no que diz respeito à hierarquização dos tipos de estratégias nos três momentos do processo da leitura, eram ou não significantes.

Para o presente caso, empregou-se o Coeficiente de Correlação de Postos de Spearman ( $r_s$ ), por ser uma medida de associação de duas variáveis dispostas em escala de mensuração ordinal (Siegel, 1956). Por  $H_0$ , ficou estabelecida a igualdade entre G1 e G2, isto é, os dois grupos relatavam uso semelhante dos tipos de estratégias em todo o processo da leitura; por  $H_1$ , ambos diferiam quanto àquele uso. Os dados correlacionais aparecem na tabela 2. A margem de erro ficou estipulada em 0,05.

Tabela 2 : Comparações intergrupos – uso freqüente de estratégias “antes de”, “durante” e “após a leitura”

Momentos	Frequentemente	Decisão
Antes	N=4 $r_c=1,00$ $r_o=0,55$	Não há correlação
	N=10	
Durante	$r_c=0,57$ $r_o=0,51$	Não há correlação
	N=6	
Depois	$r_c=0,83$ $r_o=0,87^*$	Há correlação

\* Significante em nível de 0,05.

Os resultados dispostos na tabela 2 indicam que somente houve correlação significativa entre G1 e G2 ( $r_o=0,87$  para  $r_c=0,83$ ) quanto àquelas estratégias que costumam usar com maior freqüência após a leitura, o que leva a considerar uma possível independência de opinião entre os grupos, no tocante às demais situações de leitura consideradas para análise.

Apesar de as respostas dos sujeitos ao questioná-

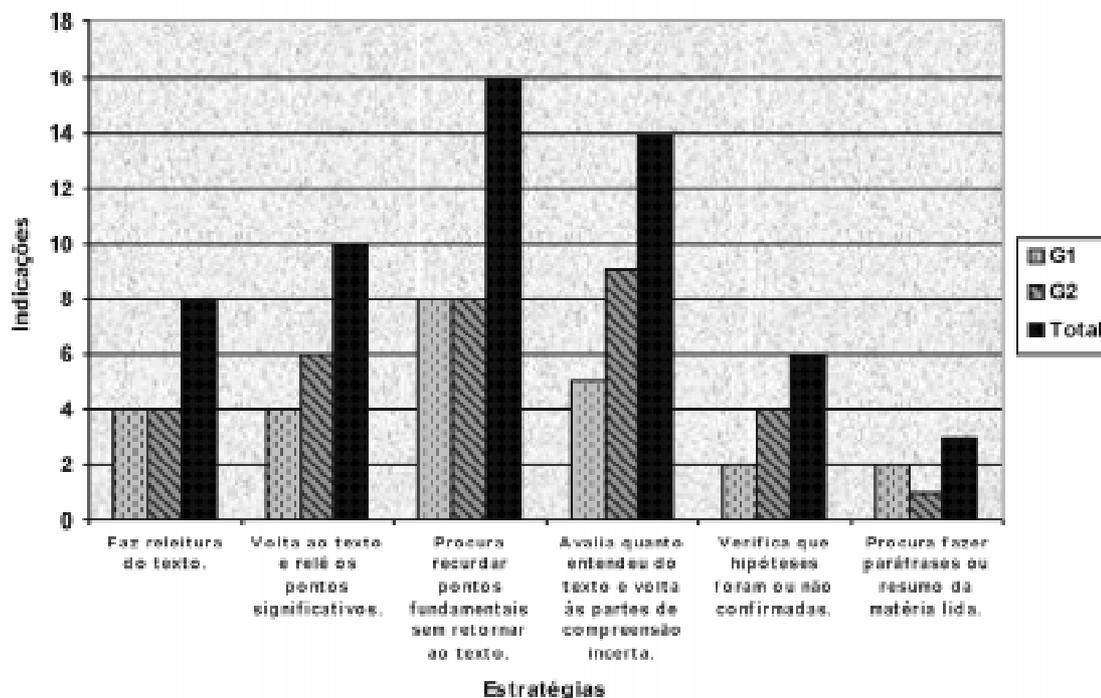


Figura 3. Comparação Intergrupos – Uso Frequente de Estratégias Após a Leitura

rio informativo sugerirem certa heterogeneidade de desempenho, procurou-se, via análise qualitativa, averiguar a que tipos de estratégias os sujeitos costumam recorrer mais habitualmente e, dessa maneira, delinear o contexto em que realizam o processo da leitura. Para tanto, consideraram-se índices de frequência de uso anotados para G1 e G2 na primeira variável, procedendo-se, em seguida, ao cálculo da porcentagem para cada estratégia. A tabela 3 mostra os resultados desse tratamento, mais a classificação geral das vinte estratégias.

A partir dos percentuais expressos na tabela 3, foi possível estabelecer a hierarquia do rol de estratégias distribuídas no Q.I. Tendo em vista que, após a décima posição, esses percentuais deixam de representar estratégias selecionadas pela maioria dos sujeitos, foram recolhidos, para efeito de tratamento, apenas os números registrados até essa posição. Isso permitiu inferir alguns traços do comportamento dos dois grupos de sujeitos no processo da leitura.

Num primeiro exame desses registros, dez estratégias se destacam – metade das que compõem o Q.I.. Dessas dez, três pertencem à fase de *previsão*; cinco, à fase de *monitoração* e duas, à fase de *avaliação* da leitura.

A ordem ocupada pelas três estratégias da fase de

*previsão* indica que, apesar de os grupos divergirem quanto à ênfase dada à superfície textual, voltam-se primeiramente para ela (79,00% e 71,00%), antes mesmo de estabelecerem objetivos para a leitura (66,66%). Esperava-se o inverso desse resultado, já que é prioritário determinar com antecedência a finalidade da ida ao texto; definindo, assim, como ele deve ser lido, ou seja, como realizar uma leitura seletiva e mais eficiente.

Ainda nessa fase, no tocante ao levantamento de hipóteses, os dados reforçam a divergência entre G1 (33,33%) e G2 (50,00%), o mesmo ocorrendo na última fase, quando a estratégia diz respeito a confirmar ou não as previsões (16,66% e 33,33%, respectivamente). A despeito dessas diferenças, os dois grupos se identificam num ponto: ambos demonstram comportamento incoerente, pois dos 41,66% dos sujeitos que afirmam criar expectativas acerca do que diz o texto, somente 25,00% deles procuram avaliá-las após a leitura. Tal constatação sugere que tanto G1 quanto G2 não têm por hábito fazer leitura prospectiva.

Na fase de *monitoração*, em que o uso de estratégias é concomitante ao desenvolvimento da leitura, 83,33% dos vinte e quatro sujeitos reconhecem a relevância do conhecimento prévio no processo da leitura; no entanto, para esse total, os grupos colaboram dife-

Tabela 3: Porcentagem de respostas mais recorrentes e postos das 20 estratégias

Estratégias	G1	G2	Média	Posto
<b>Antes da leitura:</b>				
1. Examina ligeiramente o texto inteiro.	66,66	91,66	79,00	3
2. Examina a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc..	50,00	91,66	71,00	5,5
3. Após breve exame, levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido.	33,33	50,00	41,66	14
4. Pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura.	66,66	66,66	66,66	7,5
<b>Durante a leitura:</b>				
5. Sublinha idéias ou palavras principais.	83,33	75,00	79,00	3
6. Toma notas.	41,66	33,33	37,50	17
7. Cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto.	33,33	50,00	41,66	14
8. Relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto	66,66	100,00	83,33	1
9. Pensa acerca de implicações ou conseqüências do que o texto está dizendo.	41,66	41,66	41,66	14
10. Pára e reflete se compreende bem ou não o que está lendo.	91,66	66,66	79,00	3
11. Relê palavra, frase ou parágrafo, quando não os compreende.	83,33	58,33	71,00	5,5
12. Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, volta a ler partes que os precederam.	75,00	50,00	62,50	9
13. Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, dá continuidade à leitura ...	33,33	58,33	46,00	11
14. Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, consulta uma fonte externa ...	50,00	33,33	41,66	14
<b>Após a leitura:</b>				
15. Faz uma releitura do texto.	33,33	33,33	33,33	18
16. Volta ao texto e relê os pontos mais significativos.	33,33	50,00	41,66	14
17. Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retornar ao texto.	66,66	66,66	66,66	7,5
18. Avalia quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre cuja compreensão não se sente seguro.	41,66	75,00	58,33	10
19. Verifica que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não confirmadas.	16,66	33,33	25,00	19
20. Procura fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida.	16,66	8,33	12,50	20

rentemente: 100,00% de G2 relacionam o texto com os conhecimentos anteriores, mas somente 66,66% de G1 o fazem. Infere-se daí que, para G1, relacionar conhecimento prévio e conteúdo do texto não é tão significativo quanto o é para G2. Para aquele grupo, outras estratégias têm prioridade, como se verá em seguida.

Com efeito, focalizando as estratégias cinco e dez – que ocupam a mesma posição na classificação geral – vê-se que G1 (83,33% e 91,66%) supera G2 (75,00% e 66,66%) quanto a controlar a compreensão durante a leitura, com apoio dos aspectos lingüísticos do texto. Quadro semelhante é o que apresentam as estratégias onze e doze: a releitura de unidades incompreendidas (palavra, frase, parágrafo) é feita por 83,33% de G1 e 58,33% de G2; e o recurso de voltar às partes precedentes do texto em busca da compreensão vale para

75,00% de G1 e 50,00% de G2.

Como se pôde notar, G1 revela tendência de prestar maior atenção à informação visual e de realizar leitura regressiva durante o processo; difere, assim, de G2, que dá indícios de preferir a esse procedimento aquele em que se destacam a informação não visual e a leitura regressivo-progressiva (veja-se que as estratégias 11 e 13 foram apontadas igualmente por 58,33% dos sujeitos desse grupo).

Na fase seguinte à leitura, os dois grupos concordam em recordar os pontos relevantes do assunto sem retornar ao texto (66,66% – estratégia 17); mas divergem em outro aspecto. Quando se trata de assegurar a compreensão do que não foi entendido (estratégia 18), G2 mostra maior interesse que G1 em voltar ao texto (75,00% / 41,66%). Essa diferença de compor-

tamento talvez se deva ao fato de G1 retornar mais freqüentemente ao material lido na fase anterior e, em consequência disso, não sinta a mesma necessidade ou a mesma motivação para reler o texto nas circunstâncias em que G2 o faz.

Diante das comparações entre G1 e G2 e a partir das oposições significativas daí resultantes, procurou-se delinear o perfil de cada grupo, em face dos tipos de estratégias que os sujeitos apontaram como componentes de seus repertórios de leitura.

Ao reunir os traços descritivos de G1, percebe-se menor preocupação desse grupo de fazer previsões acerca do que diz o texto ou de planejar a leitura. Nota-se, porém, preocupação maior de monitorar a compreensão, fazendo retrocessos, apoiando-se antes no *input* visual que nas informações não visuais. Essa espécie de leitores que privilegiam os dados lingüísticos da superfície do texto, colocando em segundo plano os conhecimentos adquiridos anteriormente, aproxima-se daqueles que se enquadram no modelo *ascendente* de leitura (*bottom-up*).

Da parte dos sujeitos de G2, as comparações informam que se mostram mais preocupados que G1 em fazer inferências antes da leitura, utilizando, para tanto, seus conhecimentos de organização textual. Na fase de monitoração, voltam a atenção principalmente para as relações entre o conteúdo do texto e os conhecimentos prévios. Em menor escala, extrapolam os limites do texto, realizando uma leitura que implica a criação de imagens mentais, aumentando-lhes as possibilidades de promover outras relações durante o processo. Após a leitura, avaliam a compreensão e retornam ao texto, quando percebem passagens que não foram totalmente compreendidas.

Todas essas marcas denotam que os leitores de G2 não dão exclusividade ao modelo *ascendente* ou *bottom-up*, pois a leitura não está circunscrita à informação veiculada pelo material impresso; tampouco privilegiam o modelo *descendente* ou *top-down*, em que predominam as inferências. Pelo tipo de atividade que desenvolvem, os sujeitos de G2 podem ser inseridos entre os leitores que consideram ambos os modelos formas complementares de construção do sentido do texto.

Até aqui, procurou-se reunir, via primeiro questionário informativo, as respostas fornecidas pelos docentes de Língua Portuguesa que compuseram os dois

grupos de tratamento, bem como entender as direções para onde essas respostas apontavam.

Concluída essa fase, procedeu-se à análise dos vinte e quatro protocolos relativos ao *Questionário Informativo (Q.I.) 2*. Por esse meio, com vistas a complementar os dados já apresentados, procurou-se reunir as explicações dos sujeitos acerca de como as estratégias que fazem parte de seus hábitos de leitura colaboram para o entendimento do texto.

*Questionário Informativo (Q.I.) 2*

A análise dos resultados do Q.I. 2 obedeceu ao seguinte critério: não se considerou explicação que não respondesse direta ou indiretamente à pergunta *Como cada uma das estratégias que você usa freqüentemente contribui para a sua compreensão do texto?*. A título de esclarecimento, vêm citados adiante exemplos retirados das folhas de respostas dos sujeitos (S) de G1 e de G2:

a) Questão 4: *Pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura?*

Respostas não aceitas: *A leitura sempre enriquece tanto o vocabulário como as expressões. (G1, S6); ou Penso, pois adoro ler, a finalidade ou necessidade é o saber mais através da leitura. (G2, S5).*

Respostas aceitas: *Lendo o texto penso na finalidade da leitura para que possa entendê-lo. (G1, S5); ou É mais fácil ler quando se sabe o porquê de se fazer a leitura. (G2, S7).*

b) Questão 8: *Relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto?*

Respostas não aceitas: Ao ler o texto posso relacioná-lo a uma informação prévia que já tenho em vista. (G1, S3); ou *A associação e relação de informações é natural, não é um processo forçado, ele acontece espontaneamente. (G2, S2).*

Respostas aceitas: *Sempre. Tento imaginar e relacionar fatos ou conhecimentos com o texto em questão. Acredito ser mais fácil assim. (G1, S4); ou Torna-se mais fácil a leitura quando relacionada a outras informações que já se têm. (G2, S7).*

Considerados esses parâmetros, foram recolhidas da amostra as explicações válidas<sup>3</sup> para cada uma das vinte questões representativas das estratégias de leitura, o que permitiu compor estas sínteses:

<sup>3</sup> O valor de N, que vem entre parênteses, corresponde ao número de respostas válidas.

## Antes da leitura

Questão 1: *Você examina ligeiramente o texto inteiro?* – Todas as respostas dadas por G1 (N=8) indicam que os sujeitos examinam o texto com o intuito de tomar ciência do assunto; mas não registram qualquer alusão a como essa estratégia está relacionada com a compreensão do texto. A mesma tendência foi observada nas respostas de G2 (N=10), destacando-se, entre elas, apenas dois casos em que os sujeitos demonstraram ter consciência de que a função da estratégia era a de preparar o leitor para uma leitura efetiva.

Questão 2: *Examina a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc.?* – Os sujeitos de G1 (N=6) não discriminaram as diferenças entre esta questão e a primeira, pois responderam com paráfrases do que haviam dito anteriormente. Da mesma forma, não fizeram aqui nenhuma referência ao emprego da estratégia para o entendimento do texto. Quanto a G2, as respostas válidas (N=5) deixam claro que a estratégia é usada com vistas à compreensão do que vai ser lido, portanto de forma metacognitiva.

Questão 3: *Após breve exame, levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido?* – O que se apurou das explicações de G1 (N=4) e de G2 (N=6) é que somente um informante de G1 e dois informantes de G2 expuseram alguma vantagem da estratégia a que se refere a presente questão: *Questiono o texto para ver se é enriquecedor para meu conhecimento* (G1, sujeito 9); *As hipóteses ajudam a concentrar-me na idéia do que realmente é necessário saber sobre o texto.* (G2, sujeito 3); *Inferir sobre o assunto, torna o texto mais interessante.* (G2, sujeito 7). Os demais não revelaram qualquer conhecimento acerca do que seja estabelecer hipóteses para favorecer a compreensão da leitura.

Questão 4: *Pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura?* – Todos os informantes de G1 (N=8), com uma única exceção, não relacionaram a pergunta à forma de planejar a leitura, de dar a ela direção definida segundo uma finalidade ou uma necessidade. Entenderam que o que se perguntava era qual a finalidade do processo da leitura, para o que responderam que era adquirir novos conhecimentos. Ao contrário de G1, a maioria dos sujeitos de G2 (N=5) demonstrou conhecer a importância de realizar a leitura a partir de um objetivo, muito embora não tenha explicitado como essa estratégia favorece a compreensão: *Havendo uma fi-*

*nalidade ou necessidade, a leitura é realizada mais atentamente.* (Sujeito 1); *Através da finalidade é que a leitura se faz.* (Sujeito 2); *A finalidade e a necessidade da leitura me levam a descobrir se a leitura é válida.* (Sujeito 4); *É mais fácil ler quando se sabe o porquê de se fazer a leitura.* (Sujeito 7); *Tenho sempre um objetivo para ler, por isso pensar a respeito da finalidade ajuda na compreensão.* (Sujeito 9).

## Durante a leitura

Questão 5: *Você sublinha idéias ou palavras principais?* – Dentre as explicações dadas a esta questão por G1 (N=10), somente três ligaram o uso da estratégia ao melhor entendimento e assimilação do conteúdo do texto; as restantes giraram em torno de tópicos como *facilidade para a visualização dos pontos principais dos parágrafos, para encontrar a idéia-chave, para lembrar o texto sem precisar voltar a ele, para avaliar os pontos importantes e preparar resumos.* Para G2 (N=8), o hábito de sublinhar partes do texto justifica-se não só pela necessidade de visualizar idéias principais, à semelhança de G1, mas também para facilitar a releitura, memorizar informações a serem usadas posteriormente. Apenas um sujeito declarou que considera essa atividade meio auxiliar para a leitura de texto cujo assunto não é de seu domínio.

Questão 6: *Toma notas?* – Examinados os protocolos dos 37,50% da amostra que continham referências a esta questão, verificou-se que o ato de tomar notas durante a leitura coincide em grande parte com a prática de preparar resumos, de reunir informações para trabalhos futuros, ou de levantar questões, conceitos, opiniões a respeito do texto. Em ambos os grupos, – com exceção de um sujeito de G1, para quem fazer anotações durante a leitura favorece a releitura – não houve registro em que se encontre menção direta das vantagens que essa estratégia pode trazer à compreensão do texto.

Questão 7: *Você cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto?* – Dos quatro sujeitos de G1, três afirmaram que relacionam fatos e imagens à medida que lêem o texto para facilitar a compreensão; um informou que agir dessa maneira é estimular a continuação da leitura. Da parte de G2, apenas um sujeito atribuiu à estratégia o papel de facilitador da compreensão; os outros a conhecem como forma de

vivenciar o conteúdo do texto ou de relacioná-lo com a realidade.

Questão 8: *Relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto?* – Relacionar as informações do texto com seus conhecimentos prévios, para a maioria dos sujeitos de G1 (N=5), significa ir em busca de novos conhecimentos; somente para três, trata-se de facilitar a compreensão. Em G2, observaram-se três omissões de respostas. Entre as nove registradas, quatro apresentam a estratégia como guia para a compreensão da leitura; as demais respostas fazem entender que os sujeitos a usam, com vistas à aquisição de novos conhecimentos, à fixação de idéias, à motivação para a leitura e à crítica do texto.

Questão 9: *Pensa acerca de implicações ou conseqüências do que o texto está dizendo?* – Excluindo aqueles que se mostraram presos aos benefícios pessoais que o texto lhes pode trazer (por exemplo, refazer concepções, receber influências positivas), apenas um sujeito de G1 e outro de G2 deixaram claro que se preocupam com a influência do assunto da leitura sobre os outros leitores. Entretanto, não se notou qualquer tentativa de associar essa reflexão ao entendimento do texto.

Questão 10: *Pára e reflète se compreende bem ou não o que está lendo?* – Quase a totalidade dos sujeitos de G1 (N=11) se posicionaram diante do que pedia a questão. Todos esses sujeitos reconhecem que é preciso interromper a leitura, quando se perde a compreensão; caso contrário, não há como dar prosseguimento a ela, garantir-lhe uma forma correta, bem como preparar-se para uma discussão e para outras leituras. No grupo G2, cinco sujeitos também defenderam a interrupção do processo naquela circunstância. Alegaram que isso deve acontecer a fim de facilitar a compreensão e assimilação de novas informações.

Questão 11: *Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, você os relê?* – Os dez sujeitos de G1 atribuíram a essa estratégia a função de restabelecer a compreensão do que está sendo lido, o que significa que restringem seu uso à solução de problemas em nível de palavra, de frase ou de parágrafo; somente quatro sujeitos do grupo extrapolam esses níveis, ou seja, preocupam-se em assegurar, com a estratégia, a compreensão do texto futuro. No que diz respeito aos sujeitos de G2, um omitiu explicação; outro demonstrou concentrar-se no sentido do vocabulário; de cinco sujeitos, porém, foi possível depreender que consideram a estratégia um meio de atingir a com-

preensão em nível textual.

Questão 12: *Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, volta a ler partes que os precederam?* – Nas respostas de G1 (N=9) e de G2 (N=6), todos reconhecem o efeito positivo do uso da estratégia na retomada da compreensão da leitura, especialmente, quando ela é “apressada”, “feita com distração”, ou na busca de “esclarecimento de idéias”.

Questão 13: *Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, dá continuidade à leitura em busca de esclarecimentos?* – As respostas a esta questão indicam que 30% dos sujeitos de G1 (N=4) e 58% dos sujeitos de G2 (N=7) dão prosseguimento à leitura, quando não compreendem partes lidas do texto, pois entendem que informações posteriores podem contribuir para chegar ao sentido dessas partes. Considerando-se a formação profissional dos sujeitos, o índice de 46% é muito pequeno, tendo em vista que a leitura compreensiva implica estabelecer relações de sentido e de referência não apenas entre o texto que precede a palavra, a frase ou o parágrafo não compreendidos, mas também entre o texto que os segue.

Questão 14: *Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, consulta uma fonte externa (outro livro, outra pessoa)?* – Seis sujeitos de G1 e quatro de G2 responderam à questão. Desses, apenas um do primeiro grupo não associou o uso da estratégia ao controle da compreensão; segundo ele, essa é mais uma forma de enriquecer o vocabulário.

## Após a leitura

Questão 15: *Você faz uma releitura do texto?* – Dos oito protocolos que fizeram referência à releitura, em apenas três (um de G1 e dois de G2) vem explícito que essa estratégia é considerada meio de confirmar a compreensão; em outros, ou esse conceito vem implícito como *A releitura é positiva para esclarecer dúvidas*. (G2, S4), ainda *A cada leitura surgem novas informações*. (G2, S9); ou o emprego dessa estratégia implica outros objetivos como *A releitura é importante, quando é para estudo*. (G2, S3); [...] *quando é para fazer um trabalho posterior*. (G1, S5); ou então a resposta não obedeceu ao contexto *Após a leitura: A primeira leitura é pré-leitura*. (G1, S2). Por tudo que foi descrito, constata-se que, para a maioria dos sujeitos, a releitura ainda não faz parte do conjunto de hábitos que colaboram para uma leitura mais compreensiva.

Questão 16: *Volta ao texto e relê os pontos mais significativos?* – Recorrem a esta estratégia três sujeitos de G1 e dois sujeitos de G2, quando há necessidade de fixação do conteúdo; recorrem a ela também três sujeitos G2, quando o interesse é rever o que o texto traz de atrativo ou para fazer crítica. Somente dois sujeitos de G2 atribuem à estratégia um sentido de meio facilitador da compreensão.

Questão 17: *Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retornar ao texto?* – Dois sujeitos (um de cada grupo) omitiram suas respostas; um sujeito de G1 procede dessa forma, quando o objetivo é criticar o texto; três sujeitos de G2 e três de G1 associaram a recordação do assunto, sem auxílio do texto, à busca das idéias principais e à fixação dessas idéias. Apenas para sete dos dezesseis sujeitos (G1=3 e G2=4) esse tipo de recordação permite verificar o nível de entendimento do texto.

Questão 18: *Avalia o quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre cuja compreensão não se sente seguro?* – Nesta questão, o índice de coincidência de respostas entre os dois grupos foi de 86% (G1=5 e G2=7), todas afirmando que a estratégia favorece a compreensão total da leitura. Entre essas respostas, encontra-se ainda que a avaliação do entendimento do texto serve de auxílio tanto à autocrítica quanto à transmissão segura das informações nele contidas.

Questão 19: *Verifica que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não confirmadas?* – Observou-se que nem todos os informantes que responderam à questão 3 responderam também a esta, inclusive o sujeito 7 de G2, que afirmou fazer inferências sobre o assunto do texto antes de realizar a leitura. As respostas válidas para esta pergunta retomam o que se revelou naquela questão: o sujeito 9, de G1 e o sujeito 3, de G2, de fato, entendem que, para a compreensão do texto, é relevante formular hipóteses antes e confirmá-las depois da realização da leitura.

Questão 20: *Procura fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida?* – Os três sujeitos que afirmaram fazer uso da paráfrase ou do resumo com frequência, não entendem essa tarefa como estratégia de compreensão da leitura, senão como uma forma de reunir elementos para produzir um texto escrito. Talvez aí esteja a causa do registro de 12,5% – porcentagem bem pequena – na variável *Freqüentemente*, mas de 67% na variável *Às Vezes*. Para a maioria dos sujeitos da pesquisa, parafrasear ou resumir um texto são atividades

que parecem participar apenas do rol das técnicas de redação, por isso somente em casos de produção escrita é que precisam apelar para esses recursos.

Conforme revela a análise qualitativa das respostas dadas ao Q.I. 2, os sujeitos, em sua grande maioria, não demonstraram conhecer a maneira pela qual as estratégias de que fazem uso freqüente colaboram para a compreensão do texto. À exceção das estratégias 10, 11 e 12 (para G1) e 13 (para G2), as demais não atingiram o nível de conhecimento metacognitivo.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados relativos ao Questionário de Uso de Estratégias no Processo da Leitura mostram que, entre os dois grupos de professores, há mais respostas divergentes que convergentes no que se refere às estratégias que habitualmente empregam durante o processo da leitura: um grupo mostra tendência para o modelo tradicional (*bottom-up*), outro para o modelo integrado (*bottom-up e top-down*). Há também respostas incoerentes quanto a fazer previsões: levantam hipóteses acerca do conteúdo do texto, mas não as confirmam. Verifica-se ainda que, do conjunto das estratégias que compõem Q.I., somente 50% delas podem ser consideradas integrantes dos repertórios dos sujeitos. Além disso, de acordo com as posições obtidas por tais estratégias, o processo da leitura é desenvolvido sem prévio planejamento. De todos esses traços, conclui-se que o contexto em que os sujeitos atuam como leitores, não corresponde àquele exigido de quem deve assumir a orientação de leitores menos experientes.

De outra parte, os sujeitos não conseguiram explicar como a maioria das estratégias a que recorrem colabora na compreensão do texto, o que indica conhecimento insuficiente para usar esses mecanismos e reduzir as dificuldades da leitura.

Conforme observam Goetz e Palmer (1991), sem conhecimento metacognitivo adequado acerca da eficiência das estratégias, não há garantia de que, de fato, elas venham a ser usadas pelos leitores. Essa forma de realizar a leitura sugere que predomina nesses grupos um estilo automático e assistemático de ler; para usar conceitos de Paris, Lipson e Wixson (1983), os sujeitos responderam aos desafios dos textos com *habilidades*, mas não com ações conscientes, como são as *estratégias*.

Há muito tempo, conforme se lê em Nist e Mealey

(1991), a maneira de construir o sentido do texto deixou de ser confundida com a aplicação inconsciente de habilidades isoladas, para ser ensinada com base em estratégias de compreensão. Assim, programas específicos para o ensino da leitura, como recomenda Witter (1997), em que fossem explorados e colocados em prática aspectos metacognitivos do uso de estratégias, certamente favoreceriam comportamentos mais homogêneos, mais conscientes, mais ativos entre esses educadores.

Mas não basta que esses programas ocorram esporadicamente e em cursos de pós-graduação, conforme explica a mesma autora. Além disso, é preciso que se dê maior eficiência aos cursos de formação de professores, ensinando-lhes maneiras conscientes de realizar atividades de leitura, de conhecer melhor o que elas representam para o domínio efetivo desse processo, de saber quando usá-las e como monitorá-las.

Retoma-se aqui a sugestão dada há mais de uma década por Santos (1989), a de que cabe à Universidade, “em caráter de urgência”, oferecer instrumen-

tos que respondam a essa demanda, e “incorporá-los às suas práticas educativas.”

Diante dessas perspectivas, sugere-se que outros trabalhos de pesquisa sejam realizados, procurando detectar com maior extensão e precisão o que há de específico no comportamento do professor-leitor brasileiro.

Sugere-se ainda que, no caso de cursos de treinamento, o professor seja informado da necessidade de encorajar os alunos a ler com estratégias, a fazer paráfrases e resumos após a leitura, a usar técnicas que os auxiliem a tornar consciente o comportamento que desempenham quando lêem; da necessidade de ajudá-los a entender como o que lêem influencia na forma pessoal de compreender.

Como últimas palavras, destaque-se a preocupação de não limitar a busca por maior conhecimento acerca do fenômeno da leitura ao encontro de soluções práticas de ordem social e cultural. Qualquer projeto de pesquisa ou programa de ensino deve considerar as extraordinárias conseqüências que esse conhecimento traz aos indivíduos em termos de auto-realização e de auto-estima.

## REFERÊNCIAS

- Baker, L. & Brown, A.L. (1984). Metacognitive Skills and Reading. Em P. D; Pearson (ED). *Handbook of reading research*. New York : Longman,
- Baker, K. & Brown, A. L. (1984). Cognitive Monitoring in Reading. Em J. Flood *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Newark, Delaware : International Reading Association.
- Brown, A.L.; Armbuster, B.B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studyng. Em J. Orasabu. (ED), *Reading Comprehension. From Research to Practice*. Hilldale, NJ : Erlbaum.
- Delors, J. (1998). Educação: um tesouro a descobrir. *MEC/Cortez/Unesco*.
- Ficher, R.A. & Yates, F. (1971). *Tabelas Estatísticas para pesquisa em Biologia, Medicina e Agricultura*. São Paulo : EDUSP.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ : Ablex,
- Goetz, E.T. & Palmer, D.J. , (1991). Proportion of Student's Reporting Strategy Use. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 12, 203-204 .
- Kopke Filho, H. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado), FFLCH da Universidade de São Paulo.
- Nist, S.L. & Mealey, D.L. (1991). Teacher-Directed Comprehension Strategies. Em R. F. Flippo & D. C. Caverly. (ED). *Teaching Reading & Study Strategies at the College level*. Newark, Delaware, International Reading Association, cap. 2, 42-85.
- Paris, S.G; Lipson, M.Y. & Wixson, K.K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Education Psychology*, 8, 293-316.
- Robinson, H.A. e cols. (1990) *Reading Comprehension Instruction*. Newark, Delaware : International Reading Association.

Santos, A. A. A.(1989). *Leitura entre Universitários: Diagnóstico e Remediação*. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Siegel, S. (1956). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*, New York: McGraw-Hill, INC.

Witter, G.P. (1997). *Psicologia: Leitura e universidade*. Campinas, SP : Editora Alínea.

Recebido em: 08/03/02

Revisado em: 18/04/02

Aprovado em: 17/06/02