

## CONSCIÊNCIA TEXTUAL E COMPREENSÃO DA LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROCEDIMENTOS E TECNOLOGIAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.

Vera Wannmacher PEREIRA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

[vpereira@pucls.br](mailto:vpereira@pucls.br)

Ronei GUARESI

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

[roneiguaresi@uesb.edu.br](mailto:roneiguaresi@uesb.edu.br)

**Resumo:** Este artigo decorre de projeto de ensino, pesquisa e extensão desenvolvido com apoio do CNPq e da CAPES e vinculado ao Programa Um Computador por Aluno - PROUCA. O projeto teve como objetivo geral construir uma rede de ensino, pesquisa e extensão (PUCRS e escolas da comunidade), voltada para o desenvolvimento da compreensão leitora, da consciência textual de alunos de anos finais do Ensino Fundamental e para a formação de professores de Língua Portuguesa, utilizando caminhos de leitura virtual. Apoiado na Psicolinguística em interface com a Linguística do Texto e a Computação, teve como fundamentos teóricos os estudos sobre compreensão e processamento da leitura (Goodman 1991; Smith 2003) e sobre consciência textual (Gombert 1992), no que se refere a conhecimentos lingüísticos sobre superestrutura do texto (Adam 2008), coerência textual (Charolles 1978) e coesão textual (Halliday; Hasan 1976). Metodologicamente, envolveu três grupos de ações: de ensino (geração de *software* constituído de 40 módulos de ensino de leitura em ambiente virtual, explorando 4 gêneros textuais - curiosidade científica, instrucional, fábula e poema – e desenvolvimento de oficinas de aplicação desse *software*; de pesquisa (elaboração e aplicação de instrumentos de compreensão leitora e de consciência textual/aprendizagem de conhecimentos lingüísticos nos alunos e de instrumento de conhecimentos teórico-metodológicos nos professores); e de extensão (desenvolvimento de jornada de socialização com professores e geração de *e-book* sobre os processos desenvolvidos e os dados obtidos). Os resultados evidenciados por meio da aplicação dos instrumentos elaborados indicaram, em relação aos alunos, evolução na compreensão leitora e na consciência textual/conhecimentos lingüísticos e, em relação aos professores, evolução nos conhecimentos teórico-metodológicos e receptividade aos processos e produtos desenvolvidos.

**Palavras-chave:** compreensão da leitura; consciência textual; aprendizagem de conhecimentos lingüísticos; ensino; tecnologia.

### 1 Considerações iniciais

O presente texto disponibiliza os processos e os resultados de projeto de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvido com apoio do CNPq e da CAPES<sup>1</sup>, que teve como objetivos específicos: a verificação dos benefícios para alunos de anos finais do Ensino Fundamental, em compreensão leitora e consciência textual/aprendizagem de conhecimentos lingüísticos,

---

<sup>1</sup> Projeto Caminhos de leitura virtual pelo RS/Brasil: PROUCA, universidade e escolas em rede de ensino, pesquisa e extensão. Edital CNPq/CAPES/SEED-MEC nº 76/2010. Teve Vera Wannmacher Pereira como coordenadora e Ronei Guaresi como subcoordenador da 1ª etapa.

considerando a realização de atividades virtuais de desenvolvimento da consciência textual em quatro gêneros textuais - curiosidade científica e fábula (8ª série) e texto instrucional e poema (7ª série); a análise dos benefícios teóricos e metodológicos do trabalho para professores desse nível de ensino e de sua receptividade em relação aos processos realizados e produtos obtidos.

Apoiado na Psicolinguística, em interface com a Linguística do Texto e a Computação, teve como fundamentos teóricos os estudos sobre compreensão e processamento da leitura (Goodman 1991; Smith 2003), gêneros e tipos textuais (Adam 2008), consciência textual (Gombert 1992), coerência textual (Charolles 1978) e coesão textual (Halliday e Hasan 1976).

O trabalho foi desenvolvido por meio de uma rede de ensino, pesquisa e extensão, vinculando duas escolas públicas do Rio Grande do Sul e a PUCRS. Por parte das escolas, participaram 2 professores bolsistas, 2 alunos bolsistas (monitores) e 135 alunos de 7ª e 8ª séries. Por parte da universidade, integraram a equipe 2 bolsistas de graduação, 2 bolsistas graduados, 2 bolsistas pós-graduandos, além de 1 coordenador e 2 subcoordenadores, um em cada etapa. Tal metodologia se organizou em torno das seguintes questões de pesquisa: a) qual a contribuição das oficinas com estratégias de leitura virtuais para o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual de alunos de séries finais do Ensino Fundamental?; b) quais os benefícios teóricos e metodológicos do trabalho para os professores dos alunos sujeitos?; c) qual a receptividade de professores de Língua Portuguesa em relação aos processos realizados e produtos obtidos?.

Assim organizado, o estudo esteve apoiado nos fundamentos teóricos apresentados na seção a seguir.

## 2 Fundamentação teórica

A fundamentação teórica está apoiada cientificamente, como o título já antecipa, em estudos sobre compreensão e processamento da leitura, incluindo estratégias cognitivas e metacognitivas, e na consciência textual, incluindo os tópicos que a explicitam - superestrutura, coerência e coesão.

### 2.1 Processamento cognitivo e compreensão leitora

Diferentes avaliações oficiais evidenciam a precariedade do ensino e do aprendizado da leitura e da escrita, especialmente ao avaliar a compreensão leitora. Entre essas avaliações estão o PISA e o SAEB<sup>2</sup>. O primeiro avalia três áreas de conhecimento: matemática, ciências e compreensão leitora. Na média dos desempenhos no último teste, aplicado em 2012<sup>3</sup>, os alunos brasileiros ficaram em 58º lugar entre 65 países participantes. Numa análise mais detalhada, especificamente no teste de compreensão leitora, a maioria dos alunos brasileiros, entre os 6 níveis de compreensão determinados pelo PISA, situaram-se no primeiro nível (1A ou 1B) ou abaixo dele, o que traz preocupações sobre a qualidade de nosso ensino.

Os estudos sobre compreensão leitora sob a perspectiva da Psicolinguística buscam entender como o processamento é realizado pelo leitor para apropriação do conteúdo lido. Segundo Scliar-Cabral (2008), há dois tipos de processamentos básicos – o *bottom-up* e o *top-*

---

<sup>2</sup>Mais informações em <http://portal.inep.gov.br/saeb>

<sup>3</sup>Os resultados da última edição do PISA estão disponíveis em diferentes documentos publicados pela OCDE, órgão executor do PISA: a) <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>; b) <http://www.oecd.org/brazil/PISA-2012-results-brazil.pdf>

*down*, que se diferenciam no que se refere à direção do raciocínio de leitura – a do primeiro é a das unidades menores para as maiores e a do segundo, ao contrário, a das maiores para as menores. O processamento cognitivo para a escolha de uma ou outra está associado a algumas variáveis – tipo/gênero textual, objetivo de leitura, conhecimentos prévios do leitor e seu estilo cognitivo.

O processamento das unidades menores para as maiores, *bottom-up*, caracteriza-se por uma leitura de tendência linear, ocorrendo provavelmente em situações em que o leitor tem poucos conhecimentos prévios sobre o conteúdo ou a linguagem, ou ainda pouco domínio de automatização da correspondência grafema-fonema. Outra variável que leva a esse tipo de processamento cognitivo é o objetivo da leitura, como a elaboração de um resumo, a realização de uma prova avaliativa, a organização de uma resenha crítica.

O segundo tipo de processamento cognitivo, o *top-down*, explorado por Goodman (1991) e por Smith (1983 e 2003), é de natureza descendente. A leitura com predominância desse tipo de processamento apoia-se nos conhecimentos prévios do leitor, com antecipações ou adivinhações daquilo que está por vir. O leitor, à medida que lê, entra num processo contínuo e cíclico de elaboração e testagem de hipóteses que podem ser ou não confirmadas. Esse tipo de processamento global é favorecido quando o leitor apresenta bom nível de automatização da correspondência grafema-fonema, o texto oferece poucos conhecimentos novos ou é pouco complexo, de clara previsibilidade. A escolha desse tipo de processamento pode ter relação com o objetivo da leitura, como organizar livros utilizando o critério assunto, construir uma idéia geral e rápida sobre um texto, tomar conhecimento da existência de um fato noticiado.

*Bottom-up* e *top-down* não são excludentes, sendo produtivo o uso alternado, dependendo da situação de leitura. O sucesso da compreensão repousa, pois, na escolha do processamento de leitura mais eficiente e, ainda, das estratégias de leitura, desenvolvidas na seção que segue, adequadas às condições do leitor, às características do material de leitura, ao objetivo da leitura e aos caminhos cognitivos já desenvolvidos pelo leitor.

## 2.2 Estratégias de leitura

Há muitos estudos psicolinguísticos que tratam de estratégias de leitura (Kato 1987; Leffa 1996; Solé 1998; Goodman 1987; Kleiman 1989; Smith 1983; Pereira 2009). Sendo importantes na construção dos sentidos, essas estratégias podem ser consideradas como operações de que o leitor lança mão durante a leitura. Pereira (2009) define as estratégias de leitura como procedimentos cognitivos que o leitor utiliza dependendo da situação de leitura. Várias classificações das estratégias de leitura são possíveis dependendo dos critérios adotados. As estratégias podem ser classificadas em cognitivas ou metacognitivas (Leffa 1996). As estratégias cognitivas são inconscientes e intuitivas e se desenvolvem a partir do início do aprendizado da leitura, aperfeiçoando-se com o tempo e a prática e conduzindo o leitor a uma automatização de boa parte dos processamentos. Sob essa perspectiva várias presunções são possíveis, como a de que aquilo que o escritor escreveu seja verdade, o texto está escrito da esquerda para a direita. As estratégias metacognitivas exigem do leitor um monitoramento mais consciente. Kleiman (1989) refere que essas operações são realizadas de forma estratégica e não através de regras, por isso a denominação preferível de estratégias de leitura.

Metacognitivamente, um leitor proficiente utiliza vários procedimentos ou estratégias para atingir seu objetivo com a leitura. Embora a classificação dessas estratégias não seja consenso entre os pesquisadores, a maior parte deles reconhece as seguintes: *skimming*, *scanning*, leitura detalhada, predição, automonitoramento, autoavaliação e autocorreção. *Skimming* é a leitura geral

e rápida para uma aproximação inicial ao texto. Essa estratégia é utilizada pelo leitor para que o mesmo, entre outros aspectos, tenha uma ideia do que trata o texto, da profundidade do conteúdo abordado. *Scanning* é a estratégia de leitura utilizada para buscar uma informação específica no texto, como um ano de um determinado evento, o nome de uma personagem. Leitura detalhada é a estratégia em que o leitor faz uma leitura minuciosa dirigindo a atenção para todos os detalhes do texto. Quando o objetivo de leitura é fazer um resumo, essa estratégia é a mais adequada num primeiro momento. Predição é a estratégia em que o leitor antecipa o conteúdo do texto, com base nas pistas linguísticas deixadas pelo escritor e percebidas pelo leitor. No decorrer da leitura, essas antecipações são confirmadas ou não. Quando não confirmadas, são estabelecidas novas predições. Como os textos possuem superestruturas semelhantes, os leitores tendem a internalizá-las. Esses conhecimentos, somados aos do idioma, da cultura, das circunstâncias de leitura, dentre outros, permitem que o leitor faça tais predições. A estratégia do automonitoramento caracteriza-se pela observação, pelo leitor, do próprio processo de leitura. Esse controle constante da efetividade das estratégias permite a reconstituição do sentido de forma rápida e eficaz. Autoavaliação é a verificação, pelo leitor, da adequação das hipóteses levantadas na predição. Durante a leitura, assim como há predições constantes, há avaliações continuadas dessas predições ou hipóteses levantadas durante a leitura, podendo ser confirmadas ou não. Nesse último caso, há a estratégia da autocorreção que vem a ser a alteração, pelo leitor, das predições levantadas que não foram confirmadas durante a leitura. Nesse caso, o leitor repensa a hipótese anteriormente levantada, constrói outras e retoma segmentos do texto para fazer as devidas correções.

Segundo Goodman (1987), uma estratégia de leitura é um esquema para obter, avaliar e utilizar informações. Ao ler, o leitor desenvolve consciente ou inconscientemente, cognitivamente ou metacognitivamente, estratégias que se desenvolvem e se modificam durante a leitura para assim possibilitar a construção dos sentidos do texto. Essas estratégias de leitura são habilidades motivadas por uma espécie de custo e benefício que são adquiridas através da prática constante da leitura. A aquisição dessas habilidades ou estratégias é lenta e gradual. Afinal, selecionar aspectos importantes do texto, antecipar informações, avaliar as predições e inferências feitas relacionando o lido com seus conhecimentos prévios e a partir daí fazer novas predições, confirmar ou refutar as hipóteses realizadas, repensando as hipóteses anteriormente levantadas, construindo ou não outras, são de um grau de complexidade que para sua aquisição são necessários, vale repetir, prática e exercício. As estratégias são selecionadas pelo leitor durante a leitura, às vezes em frações de segundo, considerando as variáveis já referidas.

Sob uma perspectiva científico-pedagógica, apoiada em estudos da Psicolinguística, especialmente de Gombert (1992), Pereira (2010) sugere um ensino que entenda a leitura como processo cognitivo implicando a abordagem de estratégias de leitura como caminho possível no encontro de soluções dos problemas de ensino do nosso país. Nessa concepção, com apoio também em Smith (2003), o trabalho de leitura deve estar vinculado ao desenvolvimento da consciência linguística do aluno, o que supõe a reflexão sobre as pistas fônicas, mórficas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e textuais deixadas pelo autor.

Para esses autores, a exploração linguística do texto e o consequente desenvolvimento da consciência linguística abrem o caminho para o aprendizado da leitura. Sob essa perspectiva, o trabalho escolar de ensino da leitura deve estar associado ao desenvolvimento da consciência linguística do aluno, sendo para isso necessário organizar atividades linguístico-pedagógicas que tenham como foco os elementos linguísticos presentes no material de leitura. É importante propor atividades que exijam o uso de estratégias leitura variadas, sendo, para isso, necessário propor situações diversificadas.

Autores como Smith (1989) e Palincsar e Brown (1984) distinguem os leitores hábeis dos leitores menos hábeis através da forma como controlam as referidas estratégias. Os bons leitores utilizam estratégias adequadas, deliberadas e automáticas. Pelo contrário, os considerados maus leitores não conseguem utilizar essas estratégias, o que torna o processo de leitura lento, moroso e com pouco automatismo. São as estratégias de leitura que facilitam, ao leitor, a compreensão do texto e que se desenvolvem e modificam-se durante o processamento da leitura.

Ainda, o aumento dos níveis de compreensão leitora pressupõe assumir como objetivo pedagógico o ensino orientado da leitura do texto, buscando aumentar a consciência do leitor sobre os elementos lingüísticos que o constituem. A seção que segue explora a relação entre consciência e os diferentes planos constitutivos da língua.

### 2.3 Consciência e planos constitutivos da língua

A curiosidade humana sobre a consciência humana vem de longe, passando por visões míticas, filosóficas, psicológicas e, recentemente, neurocientíficas. As visões míticas buscam explicações culturais presentes no imaginário individual e social. As filosóficas voltam-se para a essência humana, para o ser, para o âmago do homem. As psicológicas direcionam suas investigações para a mente e atualmente também para o cérebro. As neurocientíficas colocam suas atenções no funcionamento do cérebro, com espaço especial para instrumentos tecnológicos diversos. Constituem-se em importantes referências as concepções sobre consciência desenvolvidas por Baars (1993) e Dehaene (2009).

Com base em Baars (1993), há a teoria do espaço global da consciência (*global workspace*). Segundo ela, esse espaço recebe as informações de processadores especializados não conscientes, funcionando como uma espécie de quadro comunitário, sendo acessível a todos os processadores. Desse modo, tem de certa forma uma função de mediação no sistema de comunicação dos processadores.

Conforme Dehaene (2009) relata, com base em seus experimentos, apenas a partir do tempo de 270-300 milissegundos é possível ver diferença entre o processamento consciente e o inconsciente. Isso ocorre a partir do momento em que diferentes áreas do cérebro entram em sincronia. Desse modo, a consciência não é realizada por uma área isolada do cérebro, mas pela sincronia entre muitas regiões, tendo como referência um tempo de trabalho.

Essas concepções são importantes para que a aprendizagem seja examinada como processo que exige atenção, consciência, sendo fundamentais as seguintes propriedades: ter um foco específico; utilizar informações periféricas a esse foco – o contexto; e ser intencional na busca da análise de algum ponto específico.

Pesquisadores têm investigado a consciência lingüística focalizando os diferentes planos constitutivos da língua – o fônico, que tem como unidade de análise o fonema e suas relações com a representação escrita; o morfológico, que tem o vocábulo, em sua estrutura, como unidade de análise; o sintático, cuja unidade de análise é a frase em seus constituintes; o semântico, que centraliza no significado a observação e a análise; o pragmático, que tem a situação de uso como objeto de análise; e o textual, que coloca o texto, em sua superestrutura, coerência e coesão, como objeto de análise.

Desse entendimento, decorre que a consciência lingüística assume essas diferentes perspectivas, sendo nomeadas com base nelas: fônica, mórfica, sintática, semântica, pragmática e textual (Gombert 1992; Baars 1993; Dehaene 2007, 2009; Pereira 2010; Bächler 2006), considerando normalmente o contexto dos demais segmentos e, ainda, a correlação positiva entre consciência lingüística e ensino. Na concepção de ensino e aprendizagem deste artigo, o trabalho

de leitura está vinculado ao desenvolvimento da consciência linguística do aluno, o que supõe a reflexão explícita sobre as pistas linguísticas, em seus diversos planos, deixadas pelo autor no texto (Smith 2003).

A consciência fonológica tem como foco a consciência das sílabas e dos fonemas que constituem as estruturas linguísticas e das propriedades entonacionais e rítmicas da língua em uso. O estudo desse tipo de consciência abrange a maioria dos estudos atualmente. A consciência morfológica tem como foco o vocábulo e seus morfemas – limite, estrutura, processos flexionais e derivacionais. A consciência sintática direciona seu olhar para a frase internamente (limite, estrutura, ordem e papéis sintáticos dos segmentos, elos, combinações internas, paralelismos, pontuação). A consciência semântica tem como foco a significação vocabular e estrutural da língua, abrangendo os significados explícitos e implícitos, a polissemia, as ambigüidades, os sentidos construídos pelo leitor. A consciência pragmática volta-se para a situação de uso da língua – enunciador/receptor, objetivo, suporte comunicativo, momento e espaço da comunicação. A consciência textual focaliza as relações textuais – dos elementos linguísticos internamente e deles com o contexto – superestrutura (esquema textual, moldura, organização), coesão (lexical e gramatical) e coerência (manutenção e progressão do tema, ausência de contradição interna).

Tendo como suporte os fundamentos teóricos expostos, foi organizada e posta em execução uma rede de ensino, pesquisa e extensão, descrita na sessão a seguir, estabelecendo elos entre a universidade e escolas públicas gaúchas por meio do PROUCA, programa de iniciativa federal.

### **3 Rede de ensino, pesquisa e extensão**

O trabalho contou com a construção de uma rede de ensino, pesquisa e extensão, que promoveu relações científicas e pedagógicas entre as escolas e a universidade. Dessa rede participaram 2 professores de Língua Portuguesa (bolsistas) de escolas públicas do Rio Grande do Sul, 2 alunos dessas escolas (bolsistas júnior), 135 alunos de 7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> séries participantes das oficinas e sujeitos de pesquisa, bolsistas graduandos (2), graduados (2) e pós-graduandos da PUCRS (2) e professores de escolas da comunidade que integraram um encontro de socialização dos procedimentos realizados e resultados obtidos.

Fundamentado na Psicolinguística em interface com a Linguística do Texto e as Neurociências, foi orientado pelo uso de tecnologias aplicadas ao ensino. Contou, para isso, com um *netbook* por aluno do PROUCA e o entendimento (Pereira 2010) de que o computador é um recurso importante para o aprendizado da leitura de jovens estudantes e para o desenvolvimento do interesse por ela, na medida em que suas características favorecem a interatividade, tornam o trabalho pedagógico produtivo e aceleram o processo de aprendizado. Desse modo, contou com atividades virtuais no computador geradas *ad hoc* – elementos instigadores do desejo de ler, da elevação de níveis de satisfação dos participantes e favorecedores de boas condições ao professor para orientação e acompanhamento do processo de ler (Pereira e Guaresi 2012).

Nesse formato de rede, o trabalho foi realizado nas 2 escolas já referidas e no Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem – CELIN da PUCRS, disso decorrendo deslocamentos dos participantes entre esses ambientes para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão em continuados processos interativos.

Em relação ao ensino, foram programadas atividades virtuais no *MX Flash*, compondo 10 módulos, correspondendo a estratégias de leitura com foco na compreensão leitora e na consciência textual, agrupados em 4 blocos, cada um sobre um gênero textual - 7<sup>a</sup> série: poema e

instrucional; 8ª série: fábula e curiosidade científica. Cada módulo foi organizado no seguinte percurso: introdução ao gênero textual, apresentação do conteúdo lingüístico, atividades preparatórias (tutoriais), práticas de leitura, práticas de escrita, reflexão sobre as práticas. Cada atividade (de 3) de prática de leitura apresentou a seguinte sequência – instrução, texto, atividade, correção e *feedback* virtual por meio do botão “confirmar”, orientações no caso de erro, texto na íntegra e reflexão sobre o conteúdo e os procedimentos realizados, por meio do botão “pensando sobre a atividade”. Nessa dimensão de ensino, os dois professores e os dois monitores das escolas foram preparados para o trabalho que iriam desenvolver, por meio de encontros quinzenais no CELIN/PUCRS debatendo os fundamentos teóricos e a metodologia de ensino e de pesquisa. Fizeram parte ainda dessa dimensão as oficinas (10h para cada bloco) desenvolvidas nas escolas por esses professores e alunos bolsistas com os 135 alunos das turmas participantes e acompanhadas pelos bolsistas graduados, graduandos e pós-graduandos.

No que se refere à pesquisa, foram elaborados 4 instrumentos de coleta de dados para cada bloco (gênero textual) – 2 pré-testes e 2 pós-testes, sendo 1 de compreensão leitora (procedimento cloze) e 1 de consciência textual/aprendizagem de conhecimentos lingüísticos (10 questões de escolha simples) destinados aos alunos participantes das oficinas. Esses instrumentos foram aplicados pelos doutorandos antes do início das oficinas (pré-testes) e após seu término (pós-testes). Também consistiram em materiais de pesquisa os depoimentos dos participantes em um *blog* da turma depositados ao final de cada módulo. Para avaliação dos conhecimentos teórico-metodológicos apropriados pelos 2 professores, foram aplicados um pré-teste (antes das reuniões de início do projeto) e um pós-teste (após o seu término). Para verificação da aceitação de professores da comunidade escolar dos processos e resultados do trabalho, foram colhidas percepções dos participantes do seminário de socialização.

Quanto à extensão, foi elaborado e gerado um e-book contendo os processos desenvolvidos e os resultados obtidos, tendo sido os capítulos produzidos por todos os participantes da rede de ensino, pesquisa e extensão. Ainda nesse aspecto, foi realizada uma Jornada de Ensino da Língua Portuguesa e Tecnologias (em parceria com a 1ª Coordenadoria Regional de Educação do RS), envolvendo os participantes da equipe e professores de Língua Portuguesa de escolas da comunidade.

Os dados de pesquisa obtidos nesse trabalho em rede foram organizados, tratados e analisados, gerando os resultados expostos na sessão a seguir.

## **4 Resultados**

Os resultados apresentados nesta seção se referem aos alunos (desempenhos evidenciados nos testes e percepções expressas nos *blogs*) e aos professores (desempenhos evidenciados nos testes e percepções expressas na jornada de socialização).

### **4.1 Dos participantes alunos**

Os desempenhos dos alunos foram evidenciados por meio dos testes aplicados – de compreensão leitora e de consciência textual/aprendizagem de conhecimentos lingüísticos.

Na Tabela 1, a seguir, há os resultados finais em percentuais alcançados pelos alunos de 7ª série.

Tabela 1

Consciência Textual/Conhecimentos Linguísticos e Compreensão Leitora: alunos de 7ª série

Textos	Pré-teste de Consciência Textual/Conhecimentos Linguísticos	Pós-teste de Consciência Textual/Conhecimentos Linguísticos	Pré-teste de Compreensão Leitora	Pós-teste de Compreensão Leitora
Instrucional	59,7	80,0	53,8	80,4
Poema	77,0	83,1	63,5	71,4

Conforme os dados dessa tabela (1), é possível constatar que os alunos de 7ª série, comparando pré e pós-testes, evidenciaram evolução em Consciência Textual/Conhecimentos Linguísticos nos dois gêneros, sendo, no entanto, maior no instrucional (20,3%) do que no poema (6,1%), na média geral dos sujeitos. Nos testes de Compreensão Leitora é possível constatar também evolução dos dois gêneros, sendo também maior no instrucional (26,6%) do que no poema (7,9%), na mesma média.

Cabe registrar que os resultados, em consciência textual, os mais altos nos pós-testes ocorreram no poema e os mais baixos nos pré-testes no instrucional. Em relação à compreensão leitora, os escores mais altos nos pós-testes e os mais baixos nos pré-testes ocorreram no poema. Isso indica que a evolução da aprendizagem pode estar relacionada a conhecimentos prévios dos alunos, associados, por sua vez, ao trabalho cotidiano dos professores com seus alunos.

Na Tabela 2, a seguir, há os resultados finais em percentuais dos testes de consciência textual/conhecimentos linguísticos e compreensão leitora alcançados pelos alunos de 8ª série.

Tabela 2

Consciência Textual/Conhecimentos Linguísticos e Compreensão Leitora: alunos de 8ª série

Textos	Pré-teste de Consciência Textual/Conhecimentos Linguísticos	Pós-teste de Consciência Textual/Conhecimentos Linguísticos	Pré-teste de Compreensão Leitora	Pós-teste de Compreensão Leitora
Curios. cient.	51,5	75,8	48,5	72,8
Fábula	58,3	76,1	61,4	73,5

Conforme os dados dessa tabela (2), é possível afirmar que os alunos de 8ª série, comparando pré e pós-testes, evidenciaram evolução em Consciência Textual/Conhecimentos Linguísticos nos dois gêneros, sendo, no entanto, maior na curiosidade científica (24,3%) do que na fábula (17,8%), na média geral de sujeitos. Nos testes de Compreensão Leitora é possível constatar também evolução dos dois gêneros, sendo maior também na curiosidade científica (24,3%) do que na fábula (12,1%), na mesma média.

É importante referir que os resultados, em consciência textual, nos pós-testes foram próximos na fábula (76,1%) e na curiosidade científica (75,8%) e nos pré-testes os mais altos

ocorreram na fábula (58,3%) e os mais baixos na curiosidade científica (51,5%). Em relação à compreensão leitora, os escores dos pós-testes nos dois gêneros foram próximos e os dos pré-testes, os mais baixos, ocorreram no texto de curiosidade científica (48,5%). Isso indica que a evolução da aprendizagem pode estar relacionada a conhecimentos prévios dos alunos, associados, por sua vez, ao trabalho cotidiano dos professores com seus alunos.

Cabe também registrar constatações comparando os gêneros textuais e as séries: a) maior aprendizado nos textos não literários – instrucional (20,3% em consciência textual e 26,6% em compreensão leitora) e curiosidade científica (24,3% em consciência textual e 24,3% em compreensão leitora) – do que nos literários – poema (6,1% em consciência textual e 7,9% em compreensão leitora) e fábula (17,8% em consciência textual e 12,1% em compreensão leitora); b) maior aprendizado entre os alunos de 8ª série do que entre os alunos de 7ª série em todos os itens, com exceção da compreensão leitora da curiosidade científica; melhor desempenho na compreensão leitora (do que na consciência textual) na 7ª série (do que na 8ª série), tanto no texto instrucional como no poema.

Tais resultados dos alunos podem ser considerados animadores, uma vez que sugerem que, conforme proposto no estudo aqui relatado, o caminho pedagógico para o aumento dos escores de compreensão leitora e da consciência textual passa pela exploração das regras de coesão (Halliday e Hasan 1976) e coerência (Charolles 1978), das estratégias de leitura em gêneros textuais (Kato 1987; Leffa 1996; Solé 1998; Goodman 1987; Kleiman 1993; Smith 1983; Pereira 2003 e 2009) e pelo uso do computador como ferramenta de desenvolvimento da leitura (Pereira 2010) nos diferentes aspectos da consciência sobre a linguagem (Gombert 1992; Baars 1993; Dehaene 2009; Pereira 2010; Bächler 2006).

Os participantes alunos dispunham de um *blog* para registrarem suas percepções sobre as atividades. Observaram-se nessa ferramenta percepções diversas, que foram categorizadas e apresentadas em percentuais: atividades fáceis (377 postagens, ou 34% do total), lúdicas (316 postagens, ou 29% do total), instrutivas (230 postagens, ou 21% do total) e difíceis (178 postagens, ou 16% do total). Tais impressões se apresentam como predominantemente positivas – de possível manejo, agradáveis e relevantes para o aprendizado da Língua Portuguesa.

## 4.2 Dos professores participantes

Participaram do trabalho os 2 professores que conduziram as oficinas nas escolas e os professores de Língua Portuguesa de escolas da comunidade que estiveram presentes na jornada de socialização.

Na comparação pré e pós-teste, o professor 1 apresentou uma evolução positiva, na medida em que obteve melhor desempenho no pós-teste em relação ao do pré-teste. Quanto ao tópico coesão e coerência, o professor reconheceu que: a coerência não se resume a um conjunto de relações internas e consistentes em qualquer trecho de discurso; a sequência de segmentos como frase deve respeitar uma ordem combinatória, conforme o sistema da língua; a manutenção temática e os elementos coesivos são necessários para a coerência textual, mas não são suficientes para a formação de um texto coerente; o vínculo entre referente e referido é uma forma de coesão. Quanto às afirmações sobre os gêneros textuais, o professor 1 reconheceu que os gêneros textuais não estão relacionados estritamente à escrita. Outro fator importante em relação aos gêneros foi a sua consciência sobre a influência do meio digital na criação acelerada de novos gêneros. No que se refere às questões de aplicação da teoria, o desempenho do professor 1 também foi muito positivo. Quando questionado sobre os aspectos de coesão e coerência de um texto apresentado para análise, demonstrou domínio dos recursos coesivos ao

identificar e explicitar corretamente alguns dos elementos de coesão e coerência no texto em questão. Na identificação das estratégias de leitura, com base nas situações apresentadas, identificou corretamente a maioria das estratégias utilizadas pelos alunos nas situações descritas. Observando as respostas, é possível afirmar que esse professor compreendeu a relação entre os objetivos do leitor e as estratégias de leitura.

O professor 2, por sua vez, na comparação pré e pós-teste, evidenciou ampliação de seus conhecimentos a respeito da estrutura interna de textos e, principalmente, a respeito dos tópicos de coesão e coerência. Percebe-se também que foi capaz de observar que durante um discurso é importante que se respeite uma ordem combinatória na sequência de segmentos, e que esta seja composta segundo o sistema da língua. Além disso, observou que é essencial que exista uma relação entre dois termos, o referente e o referido, pois assim se constrói a coesão de um texto. O professor também afirmou que, para que haja coerência textual, é preciso que haja no texto a manutenção do tema, como também uma progressão desse mesmo tema, pois assim haverá contribuição semântica para o leitor. Manifestou ainda que o texto também não deve ter contradições internas. Com a análise das respostas do professor 2, ainda se observa que este percebeu a importância dos gêneros e tipos textuais como conteúdos a serem explorados nas aulas de Língua Portuguesa. O professor também frisou que é necessário introduzir e explorar diversos tipos de gêneros nas aulas, e que não se deve estudar apenas a sua estrutura, mas também o seu conteúdo.

A análise dos dados dos testes dos 2 professores permite afirmar que a realização de sucessivos encontros com os professores contribuiu para o reconhecimento por esses profissionais sobre a importância da realização de um trabalho sobre a linguagem segundo o recorte teórico desenvolvido no projeto. Os professores reconheceram a importância do trabalho em sala de aula com foco nas estratégias de leitura e na organização do texto (superestrutura, coerência, coesão), por meio de atividades de reflexão sobre o texto, de modo a desenvolver no aluno a consciência textual.

Em relação aos professores participantes da jornada de socialização do trabalho desenvolvido, expressaram-se positivamente sobre os processos desenvolvidos, considerando-os importantes para o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual de alunos de anos finais do Ensino Fundamental. Sobre *e-book* gerado, afirmaram ser um registro significativo e uma importante contribuição às escolas.

Com base nesses resultados, são examinados na sessão final as questões de pesquisa e os objetivos que nortearam o trabalho realizado durante 2 anos.

### **Considerações finais**

O trabalho aqui relatado teve como objetivo geral construir uma rede de ensino, pesquisa e extensão (PUCRS e escolas da comunidade), voltada para o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual de alunos de anos finais do Ensino Fundamental e para a formação de professores de Língua Portuguesa, utilizando caminhos de leitura virtual – o computador como tecnologia. Considerando esse objetivo, foi norteado pelas seguintes questões de pesquisa: qual a contribuição das oficinas com estratégias de leitura virtuais para o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual de alunos de séries finais do Ensino Fundamental?; qual a contribuição dos processos realizados e dos produtos obtidos para a formação de professores de Língua Portuguesa?.

Em relação à primeira questão norteadora, os dados sugerem, conforme os resultados dos testes respondidos pelos alunos e as percepções depositadas nos *blogs* das turmas, que a

necessária qualificação do ensino de língua materna está vinculada ao aumento dos níveis de compreensão leitora, repousando esse fato no desenvolvimento da consciência textual, sendo, para isso, fundamental o aprendizado de conhecimentos linguísticos sobre a organização do texto. Tais resultados apontam a importância da exploração linguística de gêneros textuais significativos, com um lugar especial para o literário, colocando ênfase nos seus traços como gênero e tipo (Adam 2008), nos seus elementos constitutivos – a superestrutura, a coerência e a coesão (Gombert 1992) –, na exploração de estratégias de leitura (Goodman 1991) e no estabelecimento de relações entre leitura e escrita (Smith 2003). Apontam ainda a relevância do caminho virtual, valorizando especialmente o uso de *netbooks* individuais.

Sobre a segunda questão norteadora, os resultados dos testes com os 2 professores fornecem evidências de que os encontros sucessivos na universidade e o acompanhamento e orientação do trabalho nas escolas oportunizaram a esses participantes o reconhecimento de que o trabalho em sala de aula com foco nas estratégias de leitura, na organização do texto e na reflexão sobre o texto e sobre os processos realizados promove no aluno a consciência sobre o funcionamento do texto. Ainda, este estudo mostrou que a realização de encontro com professores de escolas (1ª Jornada de Ensino de Língua Portuguesa e Tecnologias), disponibilizando informações sobre ele e os materiais de ensino produzidos (*e-book* gerado) contribuíram para a ampliação da repercussão dos benefícios da perspectiva assumida.

Embora esses achados não sejam definitivos, cabe recomendar a redefinição do ensino de Língua Portuguesa no recorte teórico-metodológico deste estudo e com o uso produtivo do computador, com preferência para os *netbooks* individuais, considerando que a busca do momento é o aumento dos índices de êxito escolar.

Por último cabe ainda iluminar a idéia de trabalho em rede universidade/escolas que garantiu os ganhos obtidos e estimulou o desejo da continuidade de ações e movimentos da natureza dos realizados ao longo de 2 anos, de modo a preparar os professores para um fazer pedagógico que aumente os níveis de compreensão leitora e de consciência textual.

### Referências bibliográficas

Adam, Jean-Michel. 2008. *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.

Baars, Bernard J. 1993. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge Univ..

Bächler, Rodolfo. 2006. *Conciencia y lenguaje: análisis del vínculo proyectado através de la intencionalidad*. Revista GU, n.4: 432-438.

Charolles, Michel. 1978. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*. Paris: Larousse, n.38 : 7-41.

Dehaene, Stanislas. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

Dehaene, Stanislas. 2009. Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. *Edge in Paris*. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc. Disponível em [http://www.edge.org/3rd\\_culture/dehaene09/dehaene09\\_index.html](http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html). Acesso em 15 de julho de 2010.

Gombert, Jean Émile. 1992. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press.

Goodman, Kenneth. 1991. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras*

*de Hoje*, n. 86: 9-43.

Goodman, Kenneth. 1987. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento In: Ferreiro, Emília. et al. (eds.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 11-22.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood e Hasan, Ruqaya. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

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

Kleiman, Angela. 1989. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.

Leffa, Wilson José. 1996. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre; Sagra-Luzzatto.

Palincsar, Annemarie Sullivan e Brown, Ann Leslie. 1984. Reciprocal teaching of comprehension –fostering and comprehension – monitoring activities. *Cognition and Instruction*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum: 117-175.

Pereira, Vera Wannmacher. Aprendizado da leitura e consciência linguística. 2010. *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Palhoça, SC, Universidade do Sul de Santa Catarina: p. 1-11.

Pereira, Vera Wannmacher. Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no Ensino Fundamental. 2009. *Anais do VI Congresso Internacional da Abralín*. João Pessoa: Ideia: p.4590-4 (CD).

Pereira, Vera Wannmacher e Guaresi, Ronei. 2012. Caminhos de leitura virtual pelo RS/Brasil: PROUCA, universidade e escolas em rede de ensino, pesquisa e extensão. In: Sampaio, Fábio Ferrentini; Elia, Marcos da Fonseca (orgs.). *Projeto um computador por aluno: pesquisas e perspectivas*. Rio de Janeiro: NCE/UFRJ: p. 59-68.

Scliar-Cabral, Leonor. 2008. Processamento *bottom-up* na leitura. *Veredas on-line*, 2: p.24-33. <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>. Acesso em 22.05.2011.

Smith, Frank. *Reading like a writer*. 1983. Language Arts, Urbana, v. 60: p. 558-567.

Smith, Frank. *Leitura significativa*. 1989. Porto Alegre, Artes Médicas.

Smith, Frank. 2003. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Solé, Isabel. 1998. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed.