

ESTRATÉGIA DE LEITURA DIRECIONADA À ESCOLA: MATERIAL DE ENSINO E INSTRUMENTO DE PESQUISA EM INTERAÇÃO

Ronei Guaresi

roneiguaresi@uesb.edu.br

Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizado Inicial da Leitura e da Escrita

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Brasil)

Vera Wannmacher Pereira

verawpereira@outlook.com

Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizado Inicial da Leitura e da Escrita

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Brasil)

Resumo: Neste artigo, o propósito dos autores é disponibilizar informações a interessados no ensino e na pesquisa da leitura, referentes a estudo com os objetivos de contribuir para o atendimento a demandas sociais e pedagógicas relativas a dificuldades de leitura dos estudantes de anos finais do Ensino Fundamental I e de contribuir para os estudos psicolinguísticos aplicados ao ensino e à pesquisa. Esse estudo conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tem como instituição executora a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e tem como público de aplicação os alunos acima indicados. Está situado no campo da Psicolinguística Aplicada ao Ensino de línguas, está apoiado em concepções psicolinguísticas de leitura, compreensão, estratégias de leitura e uso e consciência no uso. O referido estudo envolve ensino (construção e aplicação de material de ensino) e pesquisa (construção e aplicação de instrumento de pesquisa) em interação, tendo como referência um paradigma para a construção dessas ferramentas. Neste texto, é feito um recorte elegendo apenas uma estratégia de leitura e priorizando a construção dessas ferramentas. Desse modo, os resultados obtidos nesse recorte são: o paradigma de referência para ensino e pesquisa da estratégia de leitura eleita, abrangendo o pré e o pós-teste de Estratégia de Leitura e o Material de Ensino dessa Estratégia de Leitura. O texto apresenta comentários iniciais, fundamentos, processos, resultados e comentários finais. É expectativa dos autores que o artigo contribua para ações de acadêmicos, docentes e pesquisadores na organização do trabalho que desenvolvem sobre o ensino e a pesquisa da leitura para o atendimento das crianças em suas dificuldades de compreensão de textos.

Palavras-chave: compreensão; estratégias de leitura; uso e consciência no uso; material de ensino; instrumento de pesquisa.

Abstract: In this article, the authors' purpose is to provide information to those interested in reading teaching and research, regarding a study aimed at contributing to meeting social and pedagogical demands related to reading difficulties among students in the final years of elementary school and contributing to psycholinguistic studies applied to teaching and research. This study is supported by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), its implementing institution is the Southwest Bahia State University, and its target audience is the students listed above. It is situated in the field of Psycholinguistics Applied to Language Teaching and it is based on psycholinguistic concepts of reading, comprehension, reading strategies and use, and awareness in use. This study involves teaching (construction and application of teaching materials) and research (construction and application of research instruments) in interaction, using a paradigm for the construction of these tools as a reference. This text presents a summary, choosing only one reading strategy and prioritizing the construction of these tools. Thus, the results obtained in this section are: the reference paradigm for teaching and researching the chosen reading strategy, including the Reading Strategy Pre-/Post-test and the Teaching Material for this Reading Strategy. The text presents initial comments, rationales, processes, results, and final comments. The authors hope that the article will contribute to the efforts of academics, teachers, and researchers in organizing their work on reading teaching and research to assist children with text comprehension difficulties.

Keywords: comprehension; reading strategies; use and awareness of use; teaching material; research instrument.

1. Comentários iniciais

Neste artigo, os autores oferecem ao leitor informações vinculadas a um estudo sobre estratégias de leitura, com o objetivo de contribuir, por meio da disponibilização de material de ensino da compreensão de textos e de instrumento de pesquisa com foco no uso de estratégias de leitura (dimensão cognitiva) e na consciência no uso (dimensão metacognitiva) para o atendimento a demandas sociais e pedagógicas indicativas das dificuldades de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental I, assim como para desenvolvimento de estudos psicolinguísticos aplicados ao ensino e à pesquisa. Tem o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como instituição de apoio, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como instituição executora e uma escola pública da mesma localidade como instituição de aplicação. Cabe o registro da importante contribuição de acadêmicos, professores e pesquisadores no desenvolvimento de estudos teóricos e análises de documentos antecedentes às aplicações previstas, para fornecimento de dados necessários para avaliação do alcance do objetivo estabelecido.

Como uma forma de procurar dar respostas a dificuldades de compreensão de textos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I, evidenciadas especialmente por meio de avaliações institucionais de diversos âmbitos, entre as quais o IDEB, avaliação em larga escala do governo brasileiro, as estratégias de leitura constituem-se em tópico desejável no ensino escolar e na investigação dos seus resultados.

É importante, então, que acadêmicos, pesquisadores e professores desenvolvam ações integradas que colaborem para a superação das reconhecidas dificuldades desses estudantes. Nesse contexto, está situado o estudo que envolve universidades e escolas.

O estudo de apoio tem suas complexidades próprias das pesquisas sobre a linguagem (Pinto, 2022), especialmente considerando seu norte - a construção de material de ensino de estratégias de leitura (uso e consciência no uso), a aplicação em alunos do nível escolar acima indicado, por meio de oficinas, e a obtenção de informações sobre os processos realizados e os produtos obtidos – e sua natureza interativa de ensino e pesquisa, talvez o ponto mais inquietante.

Neste artigo, é feito um recorte, elegendo uma estratégia de leitura em situação de ensino e de pesquisa, tomando como referência um paradigma organizado para esse fim. Nesse recorte, a expectativa dos autores é contribuir para o encontro de caminhos para atendimento a dificuldades de compreensão leitora do público previsto, para o estímulo a estudos na configuração deste em exposição e para o desenvolvimento do campo da Psicolinguística Aplicada ao Ensino.

Ao longo da exposição, são apresentados, conforme o recorte estabelecido, os fundamentos envolvendo compreensão, leitura, estratégia de leitura e uso e consciência no uso, são relatados os processos de preparo das situações de ensino e pesquisa, são demonstrados segmentos dos produtos prévios obtidos por meio dos processos antecedentes realizados e são expostos os comentários finais e as referências bibliográficas, esperando os autores que esse modo de organização colabore para o entendimento produtivo pelo leitor.

2. Fundamentos

O estudo desenvolvido está situado no campo da Psicolinguística no que se refere às concepções de suporte e estabelece relações com o da Educação no que se refere à transposição dessas concepções para o ensino. Essa conexão gera um campo de conhecimento denominado Psicolinguística Aplicada ao Ensino de Línguas, conforme Tatiana Slama-Cazacu (1978), evidenciando seu entendimento sobre a necessidade de as pesquisas buscarem resultados que colaborem para o atendimento a necessidades com evidências dos que aprendem e dos que ensinam.

Neste artigo, constituem-se em tópicos de fundo compreensão, leitura, estratégia de leitura, uso e consciência no uso, por sua relevância na Psicolinguística e pelo recorte estabelecido. Desse modo são esses que compõem a presente seção.

Estando a origem do estudo nas dificuldades de compreensão de textos, a seção pode iniciar nesse tópico, reconhecendo, assim, que essa é a busca do leitor

– a realização de um processo complexo que exige uma decodificação produtiva e o entendimento de que é uma atribuição de sentidos que ultrapassa a extração de informações.

Nessa perspectiva, conforme Giasson (2000), a compreensão consiste na interação entre o leitor, o texto (com seu autor) e o contexto. Esse movimento interativo ocorre por meio de três tipos diferentes de processamento, conforme as situações (Leffa, 1996; Smith, 2003; Scliar-Cabral, 2008): processamento *bottom-up*, em que as pistas linguísticas são a base para a compreensão, sendo tomadas como objetos de observação, por meio de movimentos do leitor das unidades menores para as maiores; processamento *top-down*, em que o leitor parte dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, linguísticos e extralinguísticos, atribuindo sentido ao texto, por meio de hipóteses que formula sobre o texto em leitura; processamento interativo, em que o leitor realiza movimentos ascendentes e descendentes e utiliza seus conhecimentos prévios e as pistas linguísticas do texto, de acordo com a situação de leitura, formulando hipóteses, verificando sua pertinência e tomando decisões sobre sua manutenção ou sua alteração (Smith, 2003). Nesse processamento interativo, o Modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998) tem reconhecida importância. Esse modelo considera a compreensão como processo inferencial, estabelece a existência de duas dimensões: uma representação mental baseada em informações explícitas no texto e uma representação mental com base nos conhecimentos prévios do leitor com preenchimento de lacunas por inferências. O modelo é assim interativo, prevendo a integração dos elementos dos elementos do texto-base para construir a representação mental do texto relacionando informações intratextuais e extratextuais.

Quanto à leitura, tópico central deste artigo, entre tantos significados, neste texto é entendida como um processo cognitivo e metacognitivo (Cruz, 2007) voltado para gêneros, com função e lugar social (Bazerman, 2009), e tipos textuais diversos que se organizam especialmente em relação às sequências dominantes – narrativas, descritivas, expositivas, argumentativas e injuntivas e para o próprio processo leitor (Adam, 2008). Utiliza estratégias de leitura e observa variáveis intervenientes, na busca do processamento e da compreensão do texto, envolvendo assim cognição (uso) e metacognição (consciência no uso),

No material de ensino da leitura que integra esta exposição, a fábula é o gênero textual de leitura, pois consideramos pertinente e relevante para alunos de 4º e 5º anos, estando presente com frequência nesses anos escolares.

Das cinco fábulas escolhidas, quatro delas são utilizadas na organização dos quatro módulos de ensino e uma (“A lebre e a tartaruga”) utilizada no pré e pós-teste, constituindo-se em um gênero textual que tem como sequência dominante a narração, mas que também apresenta segmentos descritivos, argumentativos, expositivos e injuntivos. Em “A cegonha e a raposa”, do Módulo de Ensino 3, selecionado no recorte deste artigo, são relatados fatos sucessivos que constroem a trama, por meio de sequências predominantemente narrativas, mas também pertencentes aos demais grupos citados. Os personagens e seus comportamentos

vão sendo gradativamente conhecidos e a fábula compreendida por meio dessas sequências incluindo os julgamentos realizados que culminam na Moral apresentada.

A compreensão e o processamento da leitura trazem as estratégias de leitura, que, associadas ao processamento, proporcionam um caminho aberto para a compreensão.

A Psicolinguística Aplicada ao Ensino se interessa especialmente por essas relações, com apoio de campos de conhecimento em interface, cabendo o cuidado de preservação desses conceitos-chave nessa combinação teórica. O significado da expressão “estratégias de leitura” exige atenção especial, afastando-o do senso comum e buscando-o na convergência dos campos de conhecimento em interação. Na visão aqui assumida, consistem em procedimentos cognitivos e metacognitivos do leitor em busca da compreensão. A literatura sobre o assunto (Solé, 1998) apresenta-as organizadas em diferentes categorias, com base nessa perspectiva cognitiva e metacognitiva – a) *skimming*; b) *scanning*; c) leitura detalhada; d) inferência; e) predição; f) automonitoramento, autoavaliação e autocorreção. Dessas estratégias, as indicadas como *c*, *d*, *e*, *f* recebem atenção especial no estudo já referido. No recorte deste artigo, a Estratégia de Leitura Detalhada, assim denominada, é colocada no centro do eixo temático e ocupa o espaço do Módulo de Ensino 3 e da Parte 3 do pré e do pós-teste do recorte realizado neste artigo.¹ Cada uma dessas estratégias pode ser uma prioridade, assim como pode estabelecer apoios importantes às demais, formando-se, dessa forma, uma teia em que as estratégias têm papéis específicos, mas também atuam nas conexões de todas, podendo se voltar para determinados níveis da estrutura da língua entre si, bem como para alguns conteúdos do texto, dependendo das escolhas do leitor.

A Estratégia de Leitura Detalhada realiza leitura minuciosa de modo a compreender o texto em todos os seus tópicos, em todos as suas minúcias. Ela é importante para a compreensão de informações com essas características, assim como pode cooperar para o uso das demais estratégias, como a inferência e a predição. Assim constituída, ao exigir cuidadosa análise das pistas linguísticas, colabora para que o leitor perceba mais produtivamente os componentes internos e externos e as demais estratégias. Do mesmo modo, é importante no uso dessa estratégia a atenção às variáveis intervenientes dos movimentos de compreensão – os conhecimentos prévios do leitor armazenados em sua memória, o objetivo de leitura definido pelo próprio leitor ou por alguém que o oriente e a natureza do texto em suas características como gênero e como estrutura constituída (Kato, 2007; Borges e Pereira, 2018).

O ensino da leitura, na medida em que se volta para a formação do leitor em suas circunstâncias, deve necessariamente considerar a complexidade do processo de leitura, sua natureza interativa e as variáveis que nele interferem (Koch e Elias, 2011; Kleiman, 2013). Desse modo, o material de ensino da leitura é marcado por

¹ Em relação às demais, a literatura indica *skimming* como uma estratégia que possibilita ao leitor uma aproximação global e rápida ao texto e *scanning* como uma estratégia que favorece ao leitor a busca de algo específico e situado em determinado ponto do texto.

essas condições.

Nesse entendimento, o material de ensino aqui em exposição tem como objetivo de leitura a compreensão (Leffa, 1996; Colomer e Camps, 2002; Baretta e Pereira, 2018), considerando o uso e a consciência no uso da Estratégia de Leitura Detalhada. Os leitores são alunos de 4º e 5º anos sem conhecimentos prévios precisos sobre esse tópico, pois não integram suas atividades escolares. Os textos que dão suporte são fábulas, em suas sequências dominantes e construção polissêmica. Quanto à consciência no seu uso, cabe ao leitor explicar o processo por ele realizado para construir a compreensão dos segmentos.

Esse delineamento teórico do material de ensino abriga as relações entre cognição e metacognição, com apoio em Leffa (1996), Van Dijk (1992) e Smith (2003), e suas relações com a compreensão leitora, com apoio em Gombert (1992), Mota (2009) e Spinillo (2013).

Em relação à consciência, são importantes as contribuições de Baars (1993) – quanto à existência de um processador central que contém os conteúdos conscientes e realiza mediação com processadores especializados não conscientes – e de Dehaene (2001, 2009, 2012) - sobre as evidências referentes à diferença entre o processamento consciente e o não consciente.

No que se refere à consciência linguística, são oportunos os estudos de Gombert (1992), Poersch (1998), Mota (2009), Spinillo, Mota e Correa (2010) e Pereira e Scliar-Cabral (2012), ao explicitarem suas propriedades e seus vínculos com os planos constitutivos da língua, gerando as categorias denominadas fonológica, morfológica, sintática, léxico-semântica e pragmático-textual.

O material de ensino da leitura aqui em exposição utiliza as concepções e perspectivas nesta seção desenvolvidas e sumarizadas na Figura 1 logo a seguir, especialmente em relação ao uso da Estratégia de Leitura Detalhada (dimensão cognitiva) e à consciência no seu uso (dimensão metacognitiva), de modo a construir a compreensão e seu processamento, com atenção aos conteúdos e à organização linguística dos textos (fábulas) de leitura.

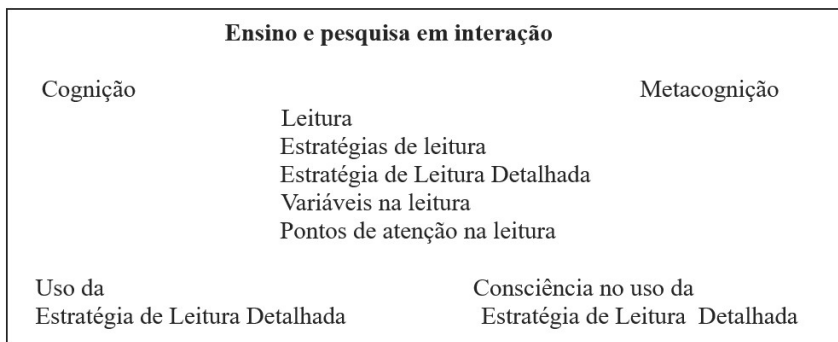


FIGURA 1 – Fundamentos psicolinguísticos: ensino e pesquisa em interação
 Fonte: Os Autores.

Os fundamentos até aqui expostos constituem-se na base para as definições do

material de ensino e do instrumento de pesquisa, considerando o objetivo indicado inicialmente. Na seção seguinte, encontram-se os processos desenvolvidos referentes a essas ferramentas e os resultados alcançados em decorrência desses processos.

3. Processos e resultados

Conforme o título, o artigo trata de processos de ensino e pesquisa em interação. Essa perspectiva está associada a preocupações de acadêmicos, pesquisadores e professores com a produção de material de ensino e de instrumento de pesquisa em correspondência, ambos construídos em bases teóricas e metodológicas também convergentes, preocupação pertinente de modo a garantir a investigação do que é ensinado, assim como o ensino do que é investigado e a evitar, assim, rupturas nessas relações.

Nesse processo, os autores se dedicam primeiramente à organização de um paradigma que, em sua primeira edição, abrange informações sobre o estudo (fundamentos, objetivo, resumo, eixo temático), o texto selecionado, sua análise com base em Adam (2008), e a sequência de tarefas organizadas em seis partes. Cada uma dessas partes tem foco numa estratégia de leitura (*skimming*, *scanning*, inferência, predição, leitura detalhada e automonitoramento/ autoavaliação/ autocorreção). Em cada parte, há cinco tarefas, sendo a primeira predominantemente de uso da estratégia e as demais de consciência no seu uso.

Esse Paradigma é analisado pelos autores e colaboradores nos seguintes itens: relevância das concepções para a pesquisa e para o ensino escolar, pertinência do campo de estudos e dos fundamentos para as tarefas do material de ensino e do instrumento de pesquisa; adequação da metodologia ao público previsto, às tarefas, aos procedimentos de análise do texto, aos fundamentos, à elaboração do pré e do pós-teste, à elaboração do material de ensino.

Esse processo preserva o Paradigma de Edição 1 e gera o Paradigma em sua Edição 2, aproximando-o mais ao público previsto, com quatro partes, cada uma correspondendo a uma estratégia de leitura – Parte I - Inferência, Parte II - Predição, Parte III - Leitura Detalhada e Parte IV - Automonitoramento / Autoavaliação / Autocorreção, com redução do número de tarefas em cada uma das quatro Partes.

Na continuidade, a atenção é direcionada para a Estratégia de Leitura Detalhada do Módulo de Ensino 3, com ações voltadas para o resumo, por exigirem leitura minuciosa própria dessa Estratégia de Leitura, examinando sua estrutura própria, com apoio no Paradigma elaborado em sua Edição 2.

O Módulo de Ensino 3, conforme planejado, dá cumprimento às definições teóricas e metodológicas do Paradigma em Edição 2. Como pode ser constatado a seguir, a dimensão de ensino está presente nas Tarefas 1 a 8. No que se refere às situações de uso e consciência no uso da Estratégia de Leitura Detalhada, integram situações de uso as Tarefas 1 a 4 do Módulo de Ensino 3, tratando de ações de resumo, que exigem do leitor observação minuciosa do que está posto no texto, e integram situações de consciência no uso das tarefas 5 a 8, tratando de reflexões

sobre as ações realizadas, que exigem do leitor o domínio dessas ações de resumo e a observação do seu processo de leitura, tomando-as como base juntamente com seus conhecimentos prévios.

Quanto ao texto de leitura, consiste na fábula “A cegonha e a raposa”, originariamente de Esopo, tendo já recebido diferentes reescritas por autores diversos, o que é frequente com textos de épocas muito distantes ao serem destinados a leitores infantis na condição de domínio público. Neste estudo, as reescritas de partes do texto pelos autores deste artigo constituíram-se em adequações aos alunos dadas suas condições de leitura (linguagem e conhecimentos prévios) próprias da escolaridade e do tempo em que se encontram, e o analisaram em suas Proposições Narrativas (Adam, 2008). O processo utilizado na construção do material de ensino busca claramente a interação entre as dimensões de ensino e pesquisa, como anunciado já no título do presente artigo e podendo ser constatado, mais adiante, no relato da análise do instrumento de pesquisa.

Módulo de Ensino 3 – Estratégia de Leitura Detalhada
Leia o texto a seguir e realize as oito tarefas propostas.
A CEGONHA E A RAPOSA

Origem: Esopo

Reescritura: Os Autores

A cegonha e a raposa conversaram sobre almoçarem juntas.

Um dia, a raposa preparou um almoço em sua casa e convidou a cegonha. Fez uma comida bem mole e espalhou sobre uma pedra. A raposa comeu se lambendo muito. A cegonha tentou, mas não conseguiu comer.

Em outro dia, a cegonha levou a raposa para almoçar em sua casa. Colocou a comida em vasilhas estreitas e longas. A cegonha comeu bastante. A raposa tentou, mas não conseguiu comer.

A cegonha e a raposa pensaram muito sobre o que tinha acontecido nos dois almoços: as comidas servidas, o comportamento de cada uma, a possibilidade de cada uma comer.

Elas resolveram então fazer um novo almoço em que as duas pudessem comer. E assim fizeram.

Moral: Devemos tratar os outros como desejamos ser tratados.

TAREFA 1

Coloque um X na alternativa que resume bem os três primeiros parágrafos do texto.

(A) A cegonha e a raposa conversaram sobre almoçarem juntas. Em dois almoços em conjunto, a cegonha ofereceu o primeiro e a raposa ofereceu o segundo. No primeiro, a cegonha espalhou, sobre uma pedra, uma comida mole e, no segundo, a raposa

colocou a comida em vasilhas altas e estreitas. No primeiro, somente a cegonha conseguiu comer e, no segundo, somente a raposa conseguiu comer.

(B) A cegonha e a raposa conversaram sobre almoçarem juntas. Em dois almoços em conjunto, a raposa ofereceu o primeiro e a cegonha ofereceu o segundo. No primeiro, a raposa espalhou, sobre uma pedra, uma comida mole e, no segundo, a cegonha colocou a comida em vasilhas altas e estreitas. No primeiro, somente a raposa conseguiu comer e, no segundo, somente a cegonha conseguiu comer.

(C) A cegonha e a raposa conversaram sobre almoçarem juntas. Em dois almoços em conjunto, a raposa ofereceu o primeiro e a cegonha ofereceu o segundo. No primeiro, a raposa espalhou, sobre uma pedra, uma comida mole e, no segundo, a cegonha colocou a comida em vasilhas altas e estreitas. No primeiro, somente a cegonha conseguiu comer e, no segundo, somente a raposa conseguiu comer.

(D) A cegonha e a raposa conversaram sobre almoçarem juntas. Em dois almoços em conjunto, a raposa ofereceu o primeiro e a cegonha ofereceu o segundo. No primeiro, a raposa espalhou, sobre uma pedra, uma comida mole e, no segundo, a cegonha colocou a comida em vasilhas altas e estreitas. No primeiro e no segundo, nem a cegonha nem a raposa conseguiram comer.

TAREFA 2

Coloque um X na alternativa que resume bem os três últimos parágrafos do texto. A Moral não integra esses 3 parágrafos.

(A) Após os almoços, a raposa e a cegonha pensaram sobre o que havia ocorrido e sobre seus comportamentos. Combinaram, então, fazer outro almoço em que ambas pudessem comer igualmente. Mas não fizeram.

(B) Após os almoços, a raposa e a cegonha não pensaram sobre o que havia ocorrido e sobre seus comportamentos. Combinaram fazer outro almoço igual a ser oferecido por ambas. E assim fizeram.

(C) Após os almoços, a raposa e a cegonha pensaram sobre o que havia ocorrido e sobre seus comportamentos. Combinaram, então, fazer outro almoço em que ambas pudessem comer igualmente. E assim fizeram.

(D) Após os almoços, a raposa e a cegonha pensaram sobre o que havia ocorrido e sobre seus comportamentos. Combinaram, então, não fazer outro almoço. E não fizeram.

TAREFA 3

Coloque um X na alternativa que melhor associa a Moral aos personagens e seus comportamentos.

(A) A raposa não ofereceu à cegonha o que ela gostaria de receber da cegonha. E a cegonha agiu do mesmo modo.

(B) A raposa ofereceu à cegonha o que ela gostaria de receber da cegonha. E a cegonha agiu do mesmo modo.

(C) A cegonha ofereceu à raposa o que ela gostaria de receber da raposa. E a raposa agiu do mesmo modo.

(D) A raposa não ofereceu à cegonha o que ela gostaria de receber da cegonha. E a cegonha não agiu do mesmo modo.

TAREFA 4

Coloque um X na alternativa que apresenta o resumo mais adequado do texto inteiro.

(A) No texto apresentado, a cegonha e a raposa combinaram e realizaram um almoço juntas. A raposa convidou a cegonha para um almoço em sua casa. Preparou uma comida mole e espalhou numa pedra. A cegonha comeu bem e a raposa não conseguiu comer. Mais adiante a cegonha convidou a raposa para um almoço em sua casa. Colocou a comida em vasilhas estreitas e altas. A raposa comeu bem e a cegonha não conseguiu comer. Após esses almoços, a cegonha e a raposa refletiram sobre o ocorrido e fizeram um novo almoço em que ambas puderam comer.

(B) No texto apresentado, a cegonha e a raposa combinaram e realizaram um almoço juntas. A raposa convidou a cegonha para um almoço em sua casa. Preparou uma comida mole e colocou em vasilhas altas e estreitas. A raposa comeu bem e a cegonha não conseguiu comer. Mais adiante a cegonha convidou a raposa para um almoço em sua casa. Preparou uma comida mole e espalhou numa pedra. A cegonha comeu bem e a raposa não conseguiu comer. Após esses almoços, a cegonha e a raposa refletiram sobre o ocorrido e fizeram um novo almoço em que ambas puderam comer.

(C) No texto apresentado, a cegonha e a raposa combinaram e realizaram um almoço juntas. A raposa convidou a cegonha para um almoço. Preparou uma comida mole e espalhou numa pedra. A raposa comeu bem e a cegonha não conseguiu comer. Mais adiante a cegonha convidou a raposa para um almoço em sua casa. Colocou a comida em vasilhas estreitas e altas. A cegonha comeu bem e a raposa não conseguiu comer. Após esses almoços, a cegonha e a raposa refletiram sobre o ocorrido e fizeram um novo almoço em que ambas puderam comer.

(D) No texto apresentado, a cegonha e a raposa combinaram e realizaram um almoço juntas. A raposa convidou a cegonha para um almoço em sua casa. Preparou uma comida mole e espalhou numa pedra. A raposa comeu bem e a cegonha não conseguiu comer. Mais adiante a cegonha convidou a raposa para um almoço em sua casa. Colocou a comida em vasilhas estreitas e altas. A cegonha comeu bem e a raposa não conseguiu comer. Após esses almoços, a cegonha e a raposa não refletiram sobre o ocorrido, não fizeram um novo almoço e não conversaram mais.

TAREFA 5

Coloque um X na(s) alternativa(s) que diz(em) o que você leu do texto.

(A) Li o texto todo.

(B) Li todos os resumos apresentados.

(C) Li os resumos que não combinam com o texto.

(D) Li o resumo que combina bem com o texto.

TAREFA 6

Coloque um X na(s) alternativa(s) que diz(em) como você leu o texto.

(A) Li uma vez o texto todo.

- (B) Li uma vez cada resumo, comparando com o texto apresentado.
- (C) Li mais de uma vez os resumos que não combinam com o texto.
- (D) Li mais de uma vez o resumo que combina bem com o texto.

TAREFA 7

Coloque um X na(s) alternativa(s) que diz(em) em que você se baseou para responder às tarefas até aqui neste Módulo 3.

- (A) Respondi com base no que já aprendi e vivi.
- (B) Respondi com base no que li nesse texto.
- (C) Respondi usando meu pensamento.
- (D) Respondi com base em deduções que fiz durante a leitura.

TAREFA 8

Coloque um X na alternativa que diz com que objetivo você leu o texto neste Módulo 3.

- (A) Deduzir algo que não está claro no texto.
- (B) Adivinhar algo que ainda não está dito no texto.
- (C) Ter conhecimento detalhado do texto.
- (D) Observar meu jeito de ler.

O pré e o pós-teste, Parte III, assim como o Módulo de Ensino 3, estão claramente apoiados no Paradigma Edição 2 e focalizam a Estratégia de Leitura Detalhada em ações de resumo.

Como pode ser constatado a seguir, a dimensão de pesquisa está presente nas Tarefas 11 a 15. No que se refere às situações de uso e consciência no uso da Estratégia de Leitura Detalhada, constitui-se em situação de uso a Tarefa 11 do pré e do pós-teste, tratando de ações de resumo, e integram situações de consciência no uso as Tarefas 12 a 15, tratando de reflexões sobre as ações realizadas.

Quanto ao texto de leitura, consiste na fábula “A lebre e a tartaruga”, originariamente de Esopo e com reescrita pelos Autores do artigo, sendo analisado em suas proposições narrativas, com base em Adam (2008). O processo utilizado na construção do instrumento de pesquisa está vinculado à perspectiva de interação entre as dimensões de ensino e pesquisa, como anunciado já no título do presente artigo.

PRÉ E PÓS-TESTE: Uso e consciência no uso de estratégias de leitura de fábula
PARTE III: LEITURA DETALHADA (ELD)

Escola: _____ Professor(a): _____
Aluno: _____ Ano escolar: _____ Turma: _____ Data: _____

Leia o texto para realizar as Tarefas propostas.
A LEBRE E A TARTARUGA

Origem: Esopo
Reescritura: Os autores

Uma lebre e uma tartaruga conversavam sobre qual delas era a mais rápida. Então, combinaram disputar uma corrida em dia e lugar determinados. E assim aconteceu.

A lebre, confiando em sua rapidez natural, não se preocupou e, durante a corrida, não se apressou e parou algumas vezes.

A tartaruga, sabendo de sua usual lentidão, se preocupou e, durante a corrida, correu com a maior rapidez que pôde e nunca parou.

Com isso, a tartaruga ultrapassou a lebre e venceu a corrida.

A lebre e a tartaruga se despediram e não conversaram mais sobre o assunto.

Tarefa 11: Coloque um X na alternativa que apresenta o resumo mais adequado do texto.

A () No texto apresentado, a lebre e a tartaruga disputam uma corrida. Os personagens têm características semelhantes e agem do mesmo modo nessa disputa. A lebre sabe que se movimenta ligeiro e, durante a corrida, se esforça bastante e é persistente. A tartaruga sabe que se movimenta devagar e, durante a corrida, se esforça pouco e não é persistente. O resultado decorre do modo de agir dos personagens durante a disputa.

B () No texto apresentado, a lebre e a tartaruga disputam uma corrida. Os personagens têm características diferentes e agem do mesmo modo nessa disputa. A lebre sabe que se movimenta ligeiro e, durante a corrida, se esforça bastante e é persistente. A tartaruga sabe que se movimenta devagar e, durante a corrida, se esforça bastante e é persistente. O resultado decorre do modo de agir dos personagens durante a disputa.

C () No texto apresentado, a lebre e a tartaruga disputam uma corrida. Os personagens têm características diferentes e agem de modos semelhantes durante essa disputa. A lebre sabe que se movimenta devagar e, durante a corrida, se esforça pouco e não é persistente. A tartaruga sabe que se movimenta ligeiro e, durante a corrida, se esforça pouco e não é persistente. O resultado decorre do modo de agir dos personagens durante a disputa.

D () No texto apresentado, a lebre e a tartaruga disputam uma corrida. Os personagens têm características diferentes e agem de modos diferentes durante

essa disputa. A lebre sabe que se movimenta ligeiro, e, durante a corrida, não se esforça e não é persistente. A tartaruga sabe que se se movimenta devagar e, durante a corrida, se esforça bastante e é persistente. O resultado decorre do modo de agir dos personagens durante a disputa.

Tarefa 12: Coloque um X na(s) alternativa(s) que diz(em) o que você leu do texto e dos resumos.

- A () Li todo o texto apresentado.
- B () Li todos os resumos apresentados.
- C () Li os resumos que não combinam com o texto.
- D () Li o resumo que combina bem com o texto

Tarefa 13: Coloque um X na(s) alternativa(s) que diz(em) como você leu o texto.

- A () Li uma vez o texto apresentado.
- B () Li uma vez cada resumo, comparando com o texto apresentado.
- C () Li mais de uma vez os resumos que não combinam com o texto.
- D () Li mais de uma vez o resumo que combina bem com o texto.

Tarefa 14: Coloque um X nas alternativas que dizem em que você se baseou para responder às tarefas nesta Parte III.

- A () Respondi com base no que já aprendi e vivi.
- B () Respondi com base no que li nesse texto.
- C () Respondi usando meu pensamento.
- D () Respondi com base em deduções que fiz durante a leitura.

Tarefa 15: Coloque um X na alternativa que diz com que objetivo você leu o texto nesta Parte III.

- A () Deduzir algo que não está claro no texto.
- B () Adivinhar (Prever) algo que ainda não está dito no texto.
- C () Ter conhecimento detalhado do texto.
- D () Observar meu jeito de ler.

Examinando os fundamentos apresentados, o recorte do Módulo de Ensino 3 e o recorte do pré e do pós-teste Parte III, salientam-se os processos desenvolvidos na construção dos produtos buscados e apoiados pelos fundamentos. Nessa dinâmica, como anunciado inicialmente, os resultados, aqui assim denominados, são produtos das ações empíricas preparatórias da coleta de dados. Constituem-se no Material de Ensino e o Instrumento de Pesquisa em suas propriedades específicas e em suas convergências que os aproximam produzindo interações. Então, é chegado o momento de tratar desses pontos, utilizando o espaço a seguir aberto para comentários finais.

Comentários finais

Encerrando o presente artigo, os autores apresentam primeiramente sua origem, seu objetivo e suas propriedades. A seguir, expõem sua constituição no que se refere a fundamentos, processos e resultados. Posteriormente, com base nessas análises, desenvolvem reflexões sobre as contribuições dos processos desenvolvidos e dos resultados obtidos. Por último, fazem observações sobre a oportunidade do trabalho realizado e recomendações para ações de ensino e pesquisa em interação, produtivas no ensino da leitura para o público definido.

O artigo nasce no contexto de dificuldades de compreensão leitora discutidas nas reuniões escolares, nas conversas entre pais e professores, nos resultados alcançados pelos alunos nas provas institucionais de âmbitos diversos. Nesse contexto estão presentes também os saberes dos professores sobre o que e como ensinar para resolver tais dificuldades, fazendo surgir o reconhecimento da fragilidade da formação inicial e da formação continuada dos que têm a tarefa de ensinar (Pereira, *in* Mota e Name, 2019). Nesse sentido, compreensão e leitura são os grandes apoios para desenvolvimento de estudos para superar as reconhecidas dificuldades dos estudantes nesse âmbito.

Ganham espaço nesse contexto as estratégias de leitura como procedimentos indispensáveis para favorecer o desenvolvimento da leitura produtiva, condição para a eficiente compreensão de textos, na medida em que se realizam por meio de procedimentos de diferentes naturezas, que podem trilhar diferentes caminhos e obter diferentes resultados, considerando as situações de leitura. Dadas essas condições, as estratégias de leitura podem chegar a diferentes níveis ou patamares de compreensão do texto – ampla e geral, de escaneamento de um ponto específico, de dedução inferencial, de predição, de detalhamento minucioso, de automonitoramento, de autoavaliação e de autocorreção, entre outras possibilidades, conforme as categorizações.

As estratégias de leitura podem ser também de uso, portanto de base cognitiva, em que a atenção está no texto em leitura – nas pistas linguísticas e nos conteúdos, assim como podem ser de consciência no uso, portanto de base metacognitiva, em que a atenção está no processo desenvolvido pelo próprio leitor, gerando reflexões diversas.

Desse entendimento, é definido o objetivo do estudo aqui em relato, voltado para crianças dos anos finais do Ensino Fundamental I – “contribuir, por meio da disponibilização de material de ensino e instrumento de pesquisa com foco no uso de estratégias de leitura (dimensão cognitiva) e na consciência no uso (dimensão metacognitiva) para o atendimento a demandas sociais e pedagógicas indicativas das dificuldades de leitura desses estudantes, assim como para os estudos psicolinguísticos aplicados ao ensino”.

Nesse sentido, as estratégias de leitura são procedimentos cognitivos e metacognitivos importantes no ensino e na pesquisa da leitura, ou mais precisamente, da compreensão do texto em leitura, donde a necessidade de interação entre as ações de ensino e as ações de pesquisa, de modo a garantir a necessária consistência interna das ações próprias desses procedimentos e externa

dos resultados decorrentes dessas ações. Esses resultados no recorte aqui exposto, como já afirmado, consistem no Módulo de Ensino 3 e no pré e no pós-teste – Parte III, ambos tratando da Estratégia de Leitura Detalhada em interação pedagógica e investigativa de suas propriedades.

O exposto nesta seção, até aqui, propicia a retomada do estudo realizado no recorte definido para o presente artigo, gerando naturalmente reflexões sobre as contribuições dos processos desenvolvidos e dos resultados obtidos. Os processos desenvolvidos resultam primeiramente de diálogos entre os autores, depois de análises de colaboradores e por último novamente de discussões dos autores. Nesse caminho, uma contribuição está no Paradigma de Ensino e Pesquisa em Interação, na medida em que permite seu uso para os dois resultados obtidos – o material de ensino e o instrumento de pesquisa em interação, assim como permite seu uso para outros resultados desejados. Talvez a contribuição mais relevante esteja na interação, pois geradora de consistência interna e consistência externa. Essas contribuições têm uma certa medida de inovação, que as fortalece e agrega valores para o ensino e para a pesquisa. Enfim, podem contribuir para a redução de tensões e o aumento de satisfação em escolas e universidades próprias das decisões complexas para avanço do sucesso dos participantes.

Essas reflexões afirmam a oportunidade do estudo desenvolvido bem como do presente artigo e permitem recomendar a acadêmicos, pesquisadores e professores o uso de paradigmas para construção de material de ensino e de instrumento de pesquisa em interação. Aos professores de anos finais do Ensino Fundamental I, a oportunidade do trabalho está no material de ensino de estratégias de leitura – em sua perspectiva teórico-metodológica e em seu formato construído, cabendo lhes recomendar o ensino da leitura em dimensões cognitiva (uso) e metacognitiva (consciência no uso).

No fechamento do presente artigo, convém sugerir a expansão da perspectiva teórico-metodológica assumida, tornando-a presente em documentos norteadores do ensino e da pesquisa, em projetos de ensino e pesquisa, em publicações, em eventos que reúnem pesquisadores, em cursos de formação inicial e continuada de professores e em ambientes de estudantes como salas de aula e laboratórios de ensino e pesquisa, em que a palavra-chave convém ser “interação”.

REFERÊNCIAS

- Adam, J. M. 2008. *A Linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.
- Baars, B. J. 1993. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge Univ.
- Baretta, D.; Pereira, V. W. 2018. *Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental*. *Signo*, v. 43 (77), p. 53-61.
- Bazerman, C. 2009. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.
- Borges, C. B.; Pereira, V. W. 2018. *Relações entre compreensão leitora, procedimentos*

- de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 40 (n.2), 1-12. Disponível em <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v40i2.41841>.
- Colomer, T.; Camps, A. 2002. *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cruz, V. 2007. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel Edições.
- Dehaene, S. 2012. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso.
- Dehaene, S. 2009. Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. Edge in Paris. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc. Disponível em: <https://www.edge.org/conversation/signatures-of-consciousness>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- Dehaene, S. 2001. *The cognitive neuroscience of consciousness*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Giasson, J. 2000. *A compreensão na leitura*. Porto: ASA Editores.
- Gombert, J.E, 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago: Univerity Chicago Press.
- Kato, M. 2007. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleiman, A. 2013. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Koch, I. V.; ELIAS, V. M. 2011. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Leffa, V. 1996. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto.
- Mota, M. 2009. *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, V. W. 2019. Formação de professores para o ensino da compreensão leitora na escola. In: Mota, M. B.; Name, C. (orgs.) *Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística*. Tubarão: Copiart, 139-158.
- Pereira, V. W.; Scliar-Cabral, L. 2012. *Compreensão de textos e consciência textual. Caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis: Insular.
- Pinto, M. G. L. 2022. A pesquisa em linguagem ou da exploração de um complexo disciplinar com exigências metodológicas próprias. In: Pereira, V. W.; GUARESi, R. (orgs.) *Leitura e escrita em avaliação: A ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal* [Livro Eletrônico]. Vitória da Conquista: Grafema e Fonema, 25-49. ISBN 978-65-87245-02-7.
- Poersch, J. M. 1998. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 33, (n. 4), 7-12. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15114>.
- Scliar-Cabral, L. 2008. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: Pereira, V. W.; Costa, J. C. da (orgs.) *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 49-60.
- Slama-Cazacu, T. 1978. *Psicolinguística Aplicada ao Ensino de Línguas*. São Paulo: Pioneira.

- Smith, F. 2003. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Solé, I. 1998. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: ArtMed.
- Spinillo, A. G. 2013. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: Mota, M. P. da; SPINILLO, A. G. (orgs.). *Compreensão de textos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 171-198.
- Spinillo, A. G.; Mota, M. M. P. E.; Correa, J. 2010. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR, n. 38, 157-171.
- Van Dijk, T. A. 1992. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós Ibérica.