

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Maria Salete

LER PARA ENSINAR A LER: o ensino de macrorregras de
sumarização para professoras de Língua Portuguesa da educação básica

Florianópolis, 2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Maria Salete

LER PARA ENSINAR A LER: o ensino de macrorregras de
sumarização para professoras de Língua Portuguesa da educação básica

Tese de Doutorado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade
Federal de Santa Catarina, área
de concentração:
Psicolinguística - Aquisição da
Linguagem - como requisito
parcial à Obtenção do título de
Doutora em Linguística.

Orientação: Prof.^a Ana Cláudia
de Souza, Dr.^a

Florianópolis, 2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Saete, Maria

LER PARA ENSINAR A LER: : o ensino de
macrorregras de sumarização para professoras de
Língua Portuguesa da educação básica / Maria Saete ;
orientador, Ana Cláudia de Souza, 2017.
250 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Linguística,
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. macrorregras de sumarização. 3.
comportamento estratégico. 4. compreensão. 5.
resumo. I. de Souza, Ana Cláudia . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Linguística. III. Título.

Termo de Aprovação

LER PARA ENSINAR A LER: o ensino de macrorregras de sumarização para professoras de Língua Portuguesa da educação básica.

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 15 de dezembro de 2017.

Prof. Marco Antônio Martins, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
Linguística

Prof.^a Ana Cláudia de Souza, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Banca Examinadora:

Prof.^a Cristiane Lazzarotto-Volcão, Dr.^a
Membro Presidente da Banca
Universidade Federal de Santa Catarina, PPGLg

Prof.^a Angela Cristina Di Palma Back, Dr.^a
Membro Externo
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Prof.^a Luciane Baretta, Dr.^a
Membro Externo
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.^a Lêda Tomitch, Dr.^a
Membro Interno
Universidade Federal de Santa Catarina, PPGI

Prof. Heronides Maurílio de Melo Moura, Dr.
Membro Interno
Universidade Federal de Santa Catarina, PPGLg

Prof.^a Cristiane Seimetz Rodrigues, Dr.^a
Membro Interno
Universidade Federal de Santa Catarina, CA

Dedicatória

À minha mãe Suely Lemos (in memoriam)
Ao meu filho Marcelo Lobo
À minha afilhada Maria Eduarda Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Há quatro anos iniciei uma ‘viagem’ cheia de aventuras, percalços, alegrias, tristezas, encontros e desencontros. Ao chegar ao meu destino é hora de agradecer a quem contribuiu de alguma maneira para que a viagem não fosse tão árdua.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia de Souza, por aceitar uma estranha na área da Psicolinguística e por descortinar uma nova visão de leitura.

Aos membros da banca de qualificação Prof.^a Dr.^a Claudia Finger-Kratochvil e Prof.^a Dr.^a Leda Maria Braga Tomitch pelas contribuições e norteamientos.

Aos membros da banca de defesa pelas críticas e sugestões, visando enriquecer esta pesquisa.

À professora Rosangela Hammes Rodrigues por ter iniciado essa viagem ao meu lado como orientadora, e, apesar de a estrada ter-nos separado, continuar me incentivando.

Aos meus professores das disciplinas cursadas: Adair Bonini, Cristine Severo, Cristiane Lazzarotto-Volcão, Leonor Scliar-Cabral, Mailce Mota, Marcos Baltar, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Rosângela Hammes Rodrigues e Ana Cláudia de Souza, e também aos professores de disciplinas cursadas no PPGE – Lucídio Bianchetti, Juarez Thiesen e Valeska Nahas Guimarães, pelos ensinamentos valiosos.

Ao coordenador Prof. Dr. Marco Martins e ao secretário do PPGI, Lucas Rovaris, pela atenção e simpatia.

Às dedicadas professoras da rede pública de Camboriú que aceitaram participar da etapa de Intervenção - as oficinas de leitura: sem elas não seria possível a realização deste estudo.

À querida amiga Tereza Santos, pela fé, pelo café, pelo apoio e incentivo constantes nos momentos mais críticos em que pensei em desistir da viagem.

À querida amiga Sirlei Albino e ao seu filho Guilherme, por cuidarem de mim com carinho, durante os vários momentos críticos de saúde, e pelo incentivo constante.

À minha estimada Reitora e amiga Sônia Regina Fernandes por sempre acreditar na minha capacidade e me incentivar a seguir em frente.

Às companheiras de viagem: Andrea Felipe, pelo ombro amigo, por suas palavras de fé, por me acolher em sua casa, dividir livros e esperanças; Marcela Langa, por sua contribuição na elaboração dos

resumos, pelo carinho, pelas leituras e pela solidariedade nos momentos mais difíceis; Renata Ferreira, mesmo distante sempre presente com seu carinho; Carlos Marotto Guerola, pelo abraço reconfortante na hora das lágrimas. Às Orianas Helena Weirich, Cristiane Seimetz e Meirieli Tanara, pelo incentivo, amizade e companheirismo. À Leonilda Procailo, por sua contribuição na elaboração dos resumos e pelas sugestões de leituras.

Aos amigos do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, Gianfranco Araújo pelos ‘socorros’ em informática e Léo Serpa pelo ‘socorro’ em estatística. À amiga Mercedes pelo apoio.

Ao meu amigo Aildo pelo apoio constante e ajudas com o Coh-Matrix.

Às minhas irmãs de alma, Ana Maria Chiaradia e Maria Lúcia, pelo incentivo.

Ao meu filho Marcelo e à minha afilhada Maria Eduarda por compreenderem minhas ausências e me reconfortarem com seus abraços.

E finalmente a Deus, por estar comigo durante essa viagem e sempre.

"Se permanecesse imóvel por um tempo, aconteceria o inverso daquilo que ela esperava: as letras é que começariam a olhar para ela. E iriam segredar-lhe histórias. Tudo aquilo parece desenhos, mas dentro das letras estão vozes. Ao lermos não somos o olho, somos o ouvido."

Mia Couto *in* "Mulheres de Cinzas"

RESUMO

Uma das principais dificuldades de leitores com baixa competência é identificar as informações principais, distinguir das secundárias e chegar à macroestrutura do texto de uma forma representativa e simplificada (WINOGRAD, 1984). Consequentemente, esses leitores apresentam dificuldades em tarefas de elaboração de resumos, revelando dificuldades de compreensão leitora. Diversos estudos defendem que as macrorregras são operações mentais para sumarização, que possibilitam a redução do número de proposições textuais, promovendo o acesso ao significado global de um texto (BROWN; DAY, 1983; BROWN; CAMPIONE; DAY, 1981; HUTCHINS, 1983, 1987; KINTSCH, 1998; KINTSCH; VAN DIJK, 1978; VAN DIJK; KINTSCH 1983; VAN DIJK, 2000; WINOGRAD, 1984; KARBALAEI; RAJYASHREE, 2010). Na presente pesquisa, defende-se que tais operações, quando trazidas para o nível da consciência, constituem estratégias para elaboração de resumos escritos, uma vez que contribuem para identificação das ideias mais relevantes. Assim, o objetivo deste estudo foi avaliar os efeitos do ensino de macrorregras de sumarização sobre o comportamento estratégico, relativo ao emprego dessas macrorregras, sobre o desempenho em elaboração de resumos, e também em relação ao desempenho em compreensão leitora. As participantes são professoras de Língua Portuguesa de escolas públicas da região de Camboriú-SC, e corretoras das redações do Enem, vistas aqui, não como docentes, mas como leitoras. Em relação aos aspectos metodológicos, esta pesquisa de cunho intervencionista, caracteriza-se como qualiquantitativa, de natureza quase-experimental (GIL, 2010). Visando atingir os objetivos propostos, o estudo foi dividido em três fases: diagnóstico inicial, intervenção e diagnóstico final. Para realizar o diagnóstico inicial, os instrumentos utilizados foram: questionário de perfil leitor, pré-teste constituído de elaboração de resumo de texto expositivo, seguido de questionário com duas questões relativas à consciência da tarefa (WINOGRAD, 1984) e uma de compreensão global. A fase da intervenção foi realizada por meio de oficinas de leitura com vistas ao ensino das macrorregras de sumarização: apagamento/seleção, generalização e construção/integração. Para o diagnóstico final, foram repetidos os mesmos procedimentos e instrumentos realizados no pré-teste. A comparação entre o desempenho no pré-teste e as respostas dadas no questionário de consciência da tarefa indicaram maior conhecimento declarativo (saber que) e menor conhecimento procedural (saber como), uma vez que as professoras

participantes demonstraram maior consciência da tarefa, mas baixo desempenho relativo à hierarquização das ideias na elaboração dos resumos. Após a intervenção, a comparação entre o desempenho no pós-teste e as respostas dadas ao questionário de consciência da tarefa permitiu observar que as participantes passaram a utilizar todas as macrorregras de forma mais consciente, melhorando o desempenho na hierarquização das ideias e na elaboração dos resumos, o que sinaliza maior conhecimento procedural e condicional. Quanto ao efeito do ensino de macrorregras, os resultados foram estatisticamente significativos ($p < 0,05$) tanto na seleção das ideias, quanto na redução do número de palavras, o que indica que o ensino explícito das macrorregras produziu mudanças no comportamento estratégico e melhor desempenho em elaboração de resumos, indicando que houve maior compreensão leitora. Os efeitos positivos verificados no estudo apontam para a importância da formação continuada de professores formadores de leitores, voltada para o ensino de leitura como objeto de ensino.

Palavras-chave: leitura; compreensão; comportamento estratégico; macrorregras de sumarização; resumo.

ABSTRACT

One of the main difficulties for readers with low reading competence is to identify the text's main information, to distinguish it from the secondary ones, and get to the macrostructure of the text in a representative and simplified way (WINOGRAD, 1984). Consequently, those readers present difficulties in tasks such as summarizing texts, what reveals difficulties in reading comprehension. Several studies argue that the macro-rules are mental operations for summarization, allowing the reduction of the number of textual propositions, and promoting the access to the overall meaning of a text (BROWN; DAY, 1983; BROWN; CAMPIONE; DAY, 1981; HUTCHINS, 1983, 1987; KINTSCH, 1998; KINTSCH; VAN DIJK, 1978; VAN DIJK; KINTSCH 1983; VAN DIJK, 2000; WINOGRAD, 1983; KARBALAEI; RAJYASHREE, 2010). In this research, it is argued that such operations, when brought to the level of consciousness, compose strategies for writing summaries, since they contribute to the ideas hierarchical process. This being so, the aim of this study was to evaluate the effects of teaching summarization macro-rules on the strategic behavior, relative to these macro-rules, on the performance in writing summaries and in reading comprehension. The participants are Portuguese teachers from public schools in Camboriú-SC region, and proof readers of Enem essay, which are seen here, not as teachers, but as readers. Regarding the methodological aspects, this research, of interventionist nature, is characterized as qualitative-quantitative, and based on a quasi-experimental perspective (GIL, 2010). Aiming to reach the proposed objectives, the study was divided into three phases: initial diagnosis, intervention, and final diagnosis. In order to reach the initial diagnosis, the research instruments used were: reader profile questionnaire, pre-test consisting of summarizing an expository text followed by a questionnaire containing two questions concerning task awareness (WINOGRAD, 1984) and another of global comprehension. The intervention phase was carried out through reading workshops aiming the teaching of summarization macro-rules: deletion/selection, generalization, and construction/ integration. For the final diagnosis, the same procedures and instruments were repeated in the pre-test. The comparison between the performance in the pre-test and the answers of the awareness task questionnaire indicated greater declarative knowledge (knowing that) and less procedural knowledge (knowing how), since the participating teachers demonstrated a greater task awareness and low performance in the ideas hierarchy in the writing 'of

summaries. After the intervention, the comparison between the performance in the post-test and the obtained answers of the awareness task questionnaire showed that the participants started to use all macro-rules in a more conscious way, improving the performance in the ideas hierarchy and the writing of summaries, what indicated greater procedural and conditional knowledge. With respect to the teaching of macro-rules, the results were statistically significant ($p < 0.05$) both in the ideas hirarchization and in the reduction of the number of words. Those results indicate that the explicit teaching of macro-rules produced changes in strategic behavior and in a better writing summaries performance, indicating that there was a greater reading comprehension. The positive effects verified in this study point to the importance of the continuous teacher training responsible for the future teachers of reading as object of teaching.

Keywords: reading; comprehension; strategic behavior; summarization macro-rules; summary.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Motivações e atitudes das participantes em relação à leitura.	143
Gráfico 2: Pontuação dos Participantes (Escala de comportamentos em leitura 0-12).....	144
Gráfico 3: Distribuição das estratégias de leitura utilizadas.	145
Gráfico 4: Variação do número de palavras por participantes.	167
Gráfico 5: Percentual de variação do número de palavras.	169

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Níveis de compreensão com base em Van Dijk e Kintsch (1983)Níveis de compreensão com base em Van Dijk e Kintsch (1983).	70
Figura 2: Interface Inicial do Programa Coh-Metrix-Dementia.Interface Inicial do Programa Coh-Metrix-Dementia.	107
Figura 3: Imagem da interface de textos submetidos ao Coh-Metrix-DementiaImagem da interface de textos submetidos ao Coh-Metrix-Dementia.	108
Figura 4: Interface com início da apresentação das métricas: Interface com início da apresentação das métricas.	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados sócio-profissionais das participantes.....	133
Tabela 2: Comportamentos das participantes em relação à leitura. ...	142
Tabela 3: Variação proporcional do número de palavras por participantes.	168
Tabela 4: Estatísticas descritivas das variáveis- número de palavras por resumo.....	170
Tabela 5: Resultado da análise de variância ($p>0,10$) (ANOVA) relativo ao número de palavras.	172
Tabela 6: Resultado da comparação estatística dos testes utilizando teste de Tukey com ($p<0,05$).....	173
Tabela 7: Pontuação relativa à identificação das ideias.	174
Tabela 8: Resultado da análise de variância ($p>0,10$) (ANOVA), referente à macroestrutura.....	175
Tabela 9: Resultado da análise de variância ($p>0,10$) (ANOVA), referente à macroestrutura.....	175
Tabela 10: Resultado da comparação estatística dos testes da macroestrutura (valores mínimos) utilizando teste de Tukey com ($p<0,05$).....	176
Tabela 11: Resultado da comparação estatística dos testes da macroestrutura (valores máximos) utilizando teste de Tukey com ($p<0,05$).....	176
Tabela 12: Pontuação atribuída à macroestrutura dos resumos produzidos.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Design da pesquisa.	100
Quadro 2: Métricas do coh-matrix-dementia utilizadas neste estudo.	113
Quadro 3: Questionário da consciência da tarefa e compreensão global.	113
Quadro 4: Valores atribuídos à seleção de ideias e detalhes destacados nos resumos.	117
Quadro 5: Macroproposições do texto do pré-teste – faxina noturna – professora colaboradora 1.	118
Quadro 6: Macroproposições do texto do pré-teste – faxina noturna – professora colaboradora 2.	119
Quadro 7: Macroproposições do texto do pós-teste – mau humor e TPM – colaboradora 1.	119
Quadro 8: Macroproposições do texto do pós-teste – mau humor e TPM – colaboradora 2.	120
Quadro 9: Síntese da identificação das ideias - faxina noturna.	121
Quadro 10: Síntese da identificação das ideias– mau humor e TPM.	122
Quadro 11: Apresentação dos textos utilizados nas oficinas.	125
Quadro 12: Sequência didática do ensino das macrorregras.	125
Quadro 13: Concepção de leitura.	135
Quadro 14: Momentos da leitura no cotidiano das participantes.	137
Quadro 15: Questão sobre compreensão de textos complexos.	138
Quadro 16: Características do bom leitor.	140
Quadro 17: Macrorregras de apagamento e seleção – texto 1.	154
Quadro 18: Macrorregras de apagamento e seleção – texto 2.	155
Quadro 19: Macrorregras de apagamento e seleção – texto 3.	157
Quadro 20: Macrorregra de generalização – texto 1.	158

Quadro 21: Macrorregra de generalização – texto 2.....	159
Quadro 22: Macrorregra de construção-integração – texto 1.	161
Quadro 23: Macrorregra de construção-integração – texto 2.	162
Quadro 24: Macrorregra de construção-integração – texto 3.	162
Quadro 25: Seleção de ideias – texto 1.....	163
Quadro 26: Seleção de ideias – texto 2.....	164
Quadro 27: Seleção de ideias – texto 3.....	165
Quadro 28: Excerto do texto-fonte.	179
Quadro 29: Excerto resumo pré-teste – P01.	179
Quadro 30: Excerto resumo reteste – P01.	179
Quadro 31: Excerto resumo - pré-teste – P02.....	180
Quadro 32: Excerto resumo reteste – P02.	181
Quadro 33: Excerto resumo pós-teste – P02.....	181
Quadro 34: Excerto resumo pré-teste – P03.	182
Quadro 35: Excerto resumo reteste – P 03.	182
Quadro 36: Excerto resumo pós-teste – P03.....	183
Quadro 37: Excerto resumo pré-teste P04.	183
Quadro 38: Excerto de resumo – reteste P04.	184
Quadro 39: Comparação entre texto fonte e resumo pós-teste P04. .	185
Quadro 40: Comparação entre texto fonte e resumo pós-teste P04. .	186
Quadro 41: Comparação entre texto fonte e resumo pós-teste P04. .	186
Quadro 42: Comparação entre texto fonte e resumo pós-teste P04. .	188
Quadro 43: Comparação entre texto fonte e resumo pós-teste P04. .	188
Quadro 44: Excerto do resumo pré-teste P05.	189
Quadro 45: Excerto do resumo reteste – P05.....	190
Quadro 46: Excerto resumo pós-teste P05.....	190
Quadro 47: Excerto resumo pré-teste – P06.	191

Quadro 48: Excerto resumo reteste – P06.	191
Quadro 49: Comparação entre a ICR do resumo pós-teste de P05 e P06.	192
Quadro 50: Expectativa de resposta a questão de compreensão global – textos 1 e 2.	196
Quadro 51: Resposta comparativa à questão de compreensão global P01- textos 1 e 2.	196
Quadro 52: Resposta comparativa à questão de compreensão global P02- textos 1 e 2.	197
Quadro 53: Resposta comparativa à questão de compreensão global P03- textos 1 e 2.	198
Quadro 54: Resposta comparativa à questão de compreensão global P04- textos 1 e 2.	199
Quadro 55: Resposta comparativa à questão de compreensão global P05- textos 1 e 2.	200
Quadro 56: Resposta comparativa à questão de compreensão global P06- textos 1 e 2.	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM– Exame Nacional do Ensino Médio

ICR - Ideia Controle

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

IPM – Instituto Paulo Montenegro

IP – Ideia principal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IS- Ideia secundária

LSA - Análise Semântica Latente

MEC - Ministério da Educação

OECD – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

P01, P02. . . – Participante 01, 02. . .

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	35
1.1	PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA	40
1.2	OBJETIVOS DE PESQUISA	42
1.2.1	Objetivo geral.....	42
1.2.2	Objetivos específicos	42
1.3	HIPÓTESES.....	42
1.3.1	Hipótese geral.....	43
1.3.2	Hipóteses secundárias.....	43
1.4	ORGANIZAÇÃO DA TESE	43
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	45
2.1	LEITURA – A COMPLEXIDADE DE SEU PROCESSAMENTO.....	45
2.2	PROCESSOS SUPERIORES DE COMPREENSÃO – A GERAÇÃO DE INFERÊNCIAS.....	51
2.3	ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS DE LEITURA	54
2.4	COMPORTEAMENTO ESTRATÉGICO E COMPETÊNCIA LEITORA	60
2.5	COMPREENSÃO LEITORA: O MODELO CONSTRUÇÃO-INTEGRAÇÃO.....	68
2.5.1	A microestrutura textual.....	72
2.5.2	A macroestrutura textual	73
2.5.3	Macrorregras para sumarização – Estratégias para resumir.....	75
2.5.4	O modelo situacional.....	80
2.6	LEITURA – A INTERFACE COM A MEMÓRIA.....	83
2.7	RESUMO E COMPREENSÃO LEITORA	87

3	MÉTODO	97
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	97
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	100
3.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	101
3.3.1	Questionário de perfil leitor	101
3.3.2	Testagem de leitura	102
3.3.3	Participação de docentes colaboradores.....	104
3.3.4	Forma de aplicação e critérios de equivalência entre pré e pós –teste	104
3.3.5	Descrição do coh-metrix	107
3.3.6	Questionário de consciência da tarefa e compreensão global	113
3.3.7	Critérios para avaliação do questionário de consciência da tarefa e compreensão.....	114
3.3.8	Procedimentos para coleta de dados.....	115
3.3.9	Critérios de avaliação do pré-teste e pós-teste.....	116
3.4	CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS GERAIS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	122
3.5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS RELATIVOS À INTERVENÇÃO	123
3.6	INTERVENÇÃO: OFICINAS DE LEITURA PARA ENSINO DAS MACRORREGRAS.....	126
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	131
4.1	PRIMEIRA FASE - DIAGNÓSTICO INICIAL	132
4.1.1	O perfil leitor das participantes	132
4.1.2	Características das participantes da pesquisa	132
4.1.3	Primeira parte - identificação das participantes ...	132
4.1.4	Segunda parte : concepção e relação com a leitura.....	134
4.1.5	Comportamentos estratégicos assumidos pelas participantes em relação à leitura.	142
4.2	SEGUNDA FASE - INTERVENÇÃO.....	148

4.2.1	Descrição e análise dos registros das oficinas realizadas.....	148
4.3	TERCEIRA FASE: DIAGNÓSTICO FINAL.....	166
4.3.1	Análise estatística dos resumos	166
4.3.2	Análise estatística do número de palavras.....	167
4.3.3	Análise estatística da macroestrutura	173
4.4	ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESUMOS.....	176
4.4.1	Análise qualitativa dos questionários de consciência da tarefa e de compreensão.....	194
4.4.2	Expectativas de resposta.....	196
4.5	CONFRONTANDO AS HIPÓTESES COM OS RESULTADOS	202
4.5.1	Hipótese geral.....	202
4.5.2	Hipóteses secundárias:.....	203
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
	REFERÊNCIAS.....	210
	APÊNDICE A.....	229
	APÊNDICE B.....	230
	APÊNDICE C.....	231
	APÊNDICE D.....	232
	APÊNDICE E.....	235
	APÊNDICE F.....	237
	APÊNDICE G.....	237
	ANEXO A	238
	ANEXO B	239

ANEXO C	241
ANEXO D	257
ANEXO E.....	262

1 INTRODUÇÃO

Na modernidade, após a massificação da escolarização iniciada no final do século XIX e com o crescente desenvolvimento científico e tecnológico, ainda que não seja garantia, a leitura tem se tornado cada vez mais uma competência sem a qual o indivíduo não terá acesso à enorme gama de conhecimentos fundamentais para a atuação social ativa e crítica (SOARES, 2004; STREET, 2001). Como observa Finger-Kratochvil (2010), as competências consideradas suficientes em determinado espaço e tempo deixam de sê-las em outros. Nesse sentido, na atual sociedade letrada, onde as inovações tecnológicas tornam o escrito cada vez mais disponível e a cada dia surgem novos suportes e novos gêneros textuais, o indivíduo é desafiado em situações diversas a ampliar a sua competência leitora.

Na contramão das atuais exigências sociais em relação à leitura, os resultados apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2002, 2010), cujas avaliações são aplicadas a estudantes de diversos países na faixa etária que pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória, mostram que o Brasil faz parte do grupo que têm mais de 50% dos estudantes com dificuldades para usar a leitura como meio para adquirir conhecimentos em outras áreas. O desempenho¹ dos estudantes brasileiros em leitura em 2012 piorou em relação a 2009 (INEP, 2012). Os resultados de 2009, ano da última edição em que o foco foi leitura, mostram que 49,2% dos estudantes brasileiros estão no nível 2² de proficiência no espectro de avaliação, ou seja, sabem apenas o básico em leitura, como reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor de textos sobre temas familiares a ele, e fazer uma conexão simples entre as informações em um texto e o conhecimento do cotidiano. Com esses

¹O Pisa julga que alunos com baixo desempenho são aqueles que não alcançam o nível 2, considerado o mínimo aceitável de proficiência em Leitura. No nível 2, o leitor identifica a ideia principal de um texto, compreende as relações ou deduz o significado implícito em uma informação não explícita. Alunos com alto desempenho são aqueles que alcançam o nível de proficiência 5 ou acima disso em Leitura. No nível 5, os estudantes devem ter compreensão completa e em detalhes de um texto cujo conteúdo ou formato não lhe seja familiar (INEP, 2012).

²Os resultados dos estudantes em leitura são distribuídos em uma escala de sete níveis de proficiência (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6).

resultados, em 2009 (OECD, 2010), o Brasil ficou com 412 pontos e na 53ª posição no ranking mundial. Em 2012, houve perda de dois pontos na prova de leitura, ficando com 410 de pontuação e caindo para a 55ª posição. Os resultados da prova de 2015, divulgados pelo MEC (2016), mostram que o desempenho médio dos estudantes brasileiros na avaliação de leitura baixou para 407 pontos. Portanto, é a segunda queda consecutiva na área de leitura desde 2009.

Outra informação relevante é que, pelos resultados divulgados pelo INEP, na edição de 2015 do Pisa, enquanto a rede federal alcançou 528 pontos, na frente da rede privada com 493 pontos, a rede pública estadual alcançou 402 pontos. Ocorre que o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos envolvendo 137.001 acadêmicos, analisado por Gatti (2010), apontou que 68,4% dos estudantes de licenciaturas provêm da escola pública, sendo que em torno de 6% procedem de cursos supletivos. Gatti (2010, p.1365), mencionando o desempenho escolar anterior ao ensino superior dos alunos de escola pública, verificados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja média obtida foi, em 2006, de 34,94 pontos e, em 2008, de 37,27 pontos, de 100 possíveis, observa que “a escolaridade anterior realizada em escola pública evidencia grandes carências nos domínios de conhecimentos básicos. É com esse cabedal que a maioria dos licenciandos adentra nos cursos de formação de professores.”

Completando esse quadro, especificamente em relação à leitura, os resultados do Pisa, anteriormente mencionados, são indícios de que os avanços das pesquisas em leitura não estão chegando às salas de aula e, conseqüentemente, a escola básica não vem conseguindo dar a atenção necessária ao seu ensino, de modo que seus egressos acessam o ensino superior, notadamente cursos de licenciatura, com evidentes lacunas em sua formação leitora (KOPKE FILHO, 2001; FINGER-KRATOCHVIL, 2009, 2010; FINGER-KRATOCHVIL ET AL. 2004, 2005; RIBEIRO, 2016).

Observa-se, portanto, que diversos são os fatores relacionados aos problemas referentes ao ensino de leitura; dentre eles, provavelmente, estão: (i) o currículo dos cursos de formação dos professores (que serão formadores de leitores), como é o caso dos licenciados em Pedagogia e Letras-Português (GATTI, 2010), e, por outro, (ii) a própria competência leitora dos (futuros) professores. Como observa Souza (2011, p.3), além de outros fatores, “se lemos mal [...] muito se deve também à formação de formadores de leitores cujas competências em leitura parecem não ser distintas das competências indicadas nas avaliações nacionais gerais”.

No âmbito escolar é consenso que a responsabilidade pela formação de leitores seja atribuída a professores de Língua Portuguesa, mesmo devendo ser de todas as áreas. Paradoxalmente, na visão de Bagno (2008), atualmente, a formação dos professores de português é catastrófica. Para agravar esse fato, o autor observa que os acadêmicos do curso de Letras têm um histórico de letramento familiar muito reduzido, não são falantes da norma de prestígio que terão que ensinar e poucos dominam a leitura e a escrita. Corroborando esses fatos, resultados de pesquisa acerca do conjunto das habilidades de leitura de alunos de Letras, realizada por Finger-Kratochvil e Baretta (2015, p. 451), “evidenciam a fragilidade no desenvolvimento de competências e habilidades relativas à leitura de nossos sujeitos, revelando uma bagagem insuficiente para o trabalho com a leitura em domínios mais complexos da esfera do letramento.”

As dificuldades de leitura apresentadas por acadêmicos de licenciaturas apontadas em diversos estudos (KOPKE, 2001; DAGA, 2011; BARROSO, 2013, SOUZA, 2004; FINGER-KRATOCHVIL et al., 2005; RIBEIRO, 2016) parece que não são resolvidas no exercício profissional, considerando-se os resultados do Exame Nacional de Acesso ao ProfLetras - mestrado profissionalizante em Letras – realizado em universidades federais e estaduais de todo o território nacional, de 2013 a 2016, dirigido a professores da área: nesse quadro, os resultados mostram que, em média, 77% dos candidatos não atingiram nota sete na prova de compreensão leitora, média exigida para aprovação em leitura, sendo eliminados do processo de seleção³.

Por esses dados, observa-se que a educação básica não tem dado conta da formação leitora de seus estudantes, enquanto a universidade, esperando que os ingressantes sejam leitores competentes, parece não considerar, tomando por base seu currículo, que seja seu papel fomentar a formação em relação a essa competência - é nesse sentido que estudos de Gatti e Barreto (2009), Souza (2012) e Felipe (2015) apontam deficiências curriculares dos cursos de formação de professores. Assim, num círculo vicioso, os formados em licenciaturas, principalmente Letras, voltam ao espaço escolar com as mesmas dificuldades em leitura e reproduzem em sala de aula as falhas de sua trajetória formativa que

³ Conforme pode-se constatar por meio dos resultados das provas objetivas de compreensão leitora, de caráter eliminatório (COMPERVE, 2014).

podem ter como consequência a baixa competência leitora de seus alunos.

Tendo em vista esses fatos, elege-se como participantes da pesquisa professoras de letras de escolas públicas estaduais. Essa escolha se deve ao fato de que por serem formadoras de leitores, pressupõe-se que devam ser leitoras competentes. Todavia, os já mencionados índices de reprovação em nível nacional na prova de leitura do Mestrado Profissionalizante em Letras – Profletras, indicam que aquele pressuposto não se confirma.

É nesse contexto que surge a motivação para esta tese, cujo estudo parte da premissa de que para ensinar leitura, e formar leitores, o docente precisa, antes, ser um leitor competente. Por essa razão, as participantes são vistas não só como professoras, mas, sobretudo, como leitoras. Nesse sentido, propõe-se uma intervenção visando melhorar sua competência leitora, para que tenham condições de ensinar leitura e assim combater os baixos índices nacionais e internacionais aqui apresentados.

Este estudo ancora-se em subsídios teóricos, principalmente, da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva, áreas que vêm contribuindo com importantes pesquisas que vão do processamento de palavras aos processos de compreensão da leitura em crianças e adultos. Um exemplo importante da colaboração entre essas duas áreas são as pesquisas em conjunto entre o psicólogo Walter Kintsch e o linguista Teun van Dijk. Os estudos desses teóricos (VAN DIJK, 1980; KINTSCH; VAN DIJK, 1978; VAN DIJK; KINTSCH, 1983; KINTSCH, 1988,1998) contribuíram de forma significativa para a descrição e explicação dos processos, os elementos e os níveis que constituem a elaboração das representações mentais do texto.

Iniciadas no fim da década de 70, suas pesquisas evoluíram para um modelo orientado para o processo estratégico de compreensão e produção de discurso. O modelo criado por Kintsch e van Dijk (1978); Van Dijk e Kintsch (1983), aperfeiçoado por Kintsch (1988, 1998), parte do princípio de que, no intuito de compreender um texto, o leitor opera estrategicamente com informações relevantes de diversos níveis até que obtenha uma representação semântica global do texto ou fragmento dele. A criação desse modelo baseou-se na constatação de que o leitor não retém o conteúdo do texto integralmente, uma vez que é impossível para a memória de trabalho armazenar todas as palavras que o compõem. Ainda assim, quando compreende o que lê, consegue falar sobre o que leu, mesmo sem a presença do texto. Isso é possível, porque, durante a leitura, o leitor processa as informações textuais, reduzindo-as

e combinando-as de modo que seja possível armazenar as ideias fundamentais de uma forma representativa e simplificada – as macroproposições - na memória de trabalho e, a seguir, na memória permanente (STERNBERG, 2008). Para realizar esse processo, o leitor emprega macrorregras de redução e combinação⁴ que resultam na macroestrutura textual, um construto global relativo à essência do texto, um resumo do que foi lido (VAN DIJK, 1980; KINTSCH; VAN DIJK, 1978; VAN DIJK; KINTSCH, 1983). Em condições normais de leitura, esse processo é inconsciente e automático em leitores competentes, todavia quando exige maior demanda cognitiva para compreensão, como, por exemplo, em situações de estudo, defende-se que a sumarização, aqui entendida como construção e integração das ideias, processo necessário à tarefa de elaboração de resumos, exige a aplicação das macrorregras de forma consciente. Para Ericsson e Kintsch (1994), ao fim da leitura é possível avaliar o desempenho do leitor em compreensão por meio de perguntas sobre o texto ou solicitando-lhe um resumo. Assim, pode-se dizer que o resumo, dependendo do objetivo de sua elaboração, pode ser tanto estratégia de compreensão leitora por parte do leitor, quanto instrumento para o professor mensurar o desempenho do aluno em compreensão leitora (DUKE; PEARSON, 2002; WINOGRAD, 1984).

Na presente pesquisa, defende-se que o ensino deliberado das macrorregras deve ocorrer em algum momento da formação do leitor para que ele tenha condições de empregá-las de forma consciente, intencional e regulada durante tarefas de construção e integração das ideias e de recuperação da informação, como é o caso da produção de resumos.

Os resultados apresentados em avaliações em leitura, a exemplo do PISA, são indicativos de que o ensino de leitura não vem ocorrendo

⁴ O modelo de compreensão textual de 1978 é estendido, modificado e reelaborado por Van Dijk e Kintsch em 1983. O novo modelo é essencialmente de perspectiva construtivista: a primeira versão do modelo era estrutural; agora, enfatizam a dinamicidade no processamento textual e chamam-no de estratégico. Nas alterações de 1983, os autores propuseram o conceito de macroestratégia, o termo proposto para ampliar o que se designou de macrorregra em 1978. Estratégias são ações intencionais do leitor, com consciência e com comportamento controlado, com vistas à compreensão do texto. Para Van Dijk e Kintsch (1983), as estratégias textuais representam as ações para se representar o texto mentalmente, isto é, selecionar das dezenas de proposições textuais somente as mais relevantes (macroproposições). Neste estudo será mantido o termo macrorregras para evitar confusões conceituais com outros tipos de estratégias.

como deveria, nem na educação básica, nem nas licenciaturas. Não se pode, portanto, culpar os professores pelas consequências da falta de um conhecimento que lhes foi negado em todas as fases de sua formação.

Assim, para que se cumpra a demanda de tornar o professor cada vez mais competente em leitura, suprindo em alguma medida as lacunas de sua trajetória formativa, para que então esteja habilitado a ensiná-la, há que se garantir a sua formação continuada em relação à leitura, sob o risco de jamais se romper com esse círculo vicioso que há tempos vem se evidenciando no contexto educacional.

Neste sentido, defendendo-se que não se ensina uma competência que não se tem e, da mesma forma, não se ensina o que se desconhece, neste estudo de caráter quase experimental, propõe-se o desenvolvimento de oficinas de leitura dirigidas a docentes pertencentes a escolas públicas estaduais, com vistas ao ensino sistemático das macrorregras de apagamento, seleção, generalização e construção-integração (KINTSCH, VAN DIJK, 1978; VAN DIJK; KINTSCH,1983), no intuito de analisar os efeitos do ensino dessas macrorregras sobre a construção e integração das ideias, processo necessário à elaboração de resumos, tarefa que pode revelar seu desempenho em leitura.

A relevância de uma pesquisa como a aqui proposta reside na esperada contribuição para formação continuada de professores no intuito de que aprendam estratégias que lhes permitam, em alguma medida, obter melhores resultados em leitura e, conseqüentemente, se tornarem melhores formadores de leitores, uma vez que é preciso saber ler (compreender) para ensinar a ler.

1.1 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Uma das principais dificuldades de leitores com baixa competência é identificar as informações principais, distinguir das secundárias e chegar à macroestrutura do texto de uma forma representativa e simplificada (KINTSCH,1998; STERNBERG,2008; WINOGRAD, 1984). Conseqüentemente, esses leitores apresentam dificuldades em tarefas de elaboração de resumo. Texto muito comum em qualquer nível de formação, o resumo é solicitado como atividade de retextualização após a realização de leituras sugeridas pelos professores, como forma de avaliar a compreensão do texto lido, ou, por parte do aluno, como estratégia de aprendizagem, além de ser um gênero comum também em outras esferas sociais (SALETE, 2004). Esse tipo de tarefa, na visão de Van Dijk (2000), representa o processo de compreensão

textual do leitor-resumidor, visto que o processo de leitura é baseado na redução do texto-fonte até chegar a sua estrutura global, ou macroestrutura. Para que o leitor seja capaz de resumir de forma eficiente, entre outras habilidades, deve ser capaz de identificar as macroproposições semânticas do texto-fonte, por meio de operações mentais denominadas macrorregras (KINTSCH, VAN DIJK, 1978; VAN DIJK; KINTSCH,1983). Segundo esses autores, diante da impossibilidade de retenção integral do texto, as macrorregras de sumarização são empregadas inconscientemente pelo leitor no intuito de identificar o que é relevante ou secundário durante a leitura. Diversas pesquisas têm defendido que a aprendizagem das macrorregras de redução e combinação pode representar uma importante estratégia para sumarização de textos melhorando a compreensão dos textos lidos (BROWN, DAY 1983; BROWN, CAMPIONE, DAY, 1981; HUTCHINS, 1983,1987; KINTSCH, 1998; KINTSCH, VAN DIJK, 1978; VAN DIJK, KINTSCH 1983; VAN DIJK, 1980; WINOGRAD, 1984). Todavia, esta pesquisadora, ao longo de mais de vinte e cinco anos de docência tanto no Ensino Médio, quanto no superior, tendo analisado diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa, não encontrou nenhum que apresentasse as macrorregras como conteúdo de ensino, tampouco encontrou tal conteúdo nas ementas das disciplinas voltadas à leitura e produção textual, presentes nos cursos de formação de professores em que atuou por mais de quinze anos. Pode-se, pois, acrescer a constatação de Machado *et al.* (2008, p.13) de que a dificuldade na produção de resumos se deve “à falta de um ensino sistemático desses gêneros que seja orientado por um material didático adequado” o fato de que também inexistente um ensino sistemático das macrorregras, pois o desconhecimento dessas estratégias conduz às dificuldades mencionadas por Machado *et al.* Assim, não tendo adquirido esse conhecimento ao longo de sua formação, leitores revelam dificuldades em reduzir e hierarquizar as ideias de um texto ao elaborar resumos, o que é um indicativo de dificuldade de compreensão leitora, como foi possível constatar durante dois anos (2013-2015) de participação no Projeto Ler & Educar como formadora e avaliando resumos produzidos por professores de escolas públicas participantes do projeto como bolsistas.

Assim, na presente pesquisa, propõe-se o desenvolvimento de oficinas de leitura para oportunizar formação específica relativa ao ensino de macrorregras de sumarização, construção e integração para professoras de Língua Portuguesa, de modo a trazer para o plano da consciência tais processos, necessários à elaboração de resumos, gênero

utilizado tanto como estratégia de leitura, quanto instrumento de avaliação do desempenho leitor, num enfoque metacognitivo.

Diante do exposto, olhando para a necessidade de o professor ser um bom leitor, neste estudo, pretende-se responder às seguintes questões:

1) Para melhorar o desempenho em leitura é necessária a instrução explícita e direta de macrorregras de sumarização às professoras?

2) A avaliação dos resumos permite inferenciar a competência leitora das professoras?

1.2 OBJETIVOS DE PESQUISA

1.2.1 Objetivo geral

Avaliar os efeitos do ensino de macrorregras de sumarização a docentes de Língua Portuguesa de escolas públicas estaduais, sobre seu desempenho em compreensão leitora, através da análise quantitativa e qualitativa de resumos.

1.2.2 Objetivos específicos

1– Investigar o perfil leitor dos sujeitos participantes em relação ao seu conhecimento acerca de estratégias metacognitivas de leitura, hábitos e comportamento leitores gerais;

2– Analisar o desempenho leitor das participantes revelado pela elaboração de resumos de textos, antes e após as oficinas de leitura;

3– Comparar a identificação das ideias principais e secundárias relevantes que resultam na macroestrutura do texto antes e após a instrução explícita e direta de macrorregras de sumarização.

1.3 HIPÓTESES

Tomando por base a literatura que defende que as macrorregras são operações mentais para sumarização que possibilitam a redução do número de proposições textuais, promovendo o acesso à macroestrutura para chegar ao significado global de um texto (KINTSCH, 1998; KINTSCH; VAN DIJK, 1978; VAN DIJK; KINTSCH 1983; VAN DIJK, 2000; WINOGRAD, 1984); que seu emprego consciente constitui

estratégias para elaboração de resumos (BROWN; DAY 1983; BROWN; CAMPIONE; DAY, 1981; HUTCHINS, 1983,1987), e que estratégias precisam ser aprendidas e reaprendidas, sendo adquiridas mediante treinamento especial, até se tornarem automatizadas (VAN DIJK, 2000), no sentido de serem acionadas sempre que necessário de forma consciente e controlada, as seguintes hipóteses são apresentadas:

1.3.1 Hipótese geral

Após a rápida intervenção realizada com vistas ao ensino sistemático das macrorregras de sumarização a um grupo de professores de língua portuguesa, as participantes apresentarão melhoria em sua competência leitora, inferida pela avaliação quantitativa e qualitativa de resumos.

1.3.2 Hipóteses secundárias

Hipótese 1: O uso consciente de macrorregras de construção e integração refletido na elaboração de resumos, pelos quais se infere competência leitora, exige um tempo substancial de intervenção sistemática.

Hipótese 2: Após o ensino de macrorregras de sumarização o leitor passará a empregá-las de forma consciente e intencional em tarefas de elaboração de resumo

1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Os capítulos deste estudo estão organizados da seguinte forma: no capítulo 2 apresenta-se a fundamentação teórica que ancora esta investigação. Nesse capítulo, inicialmente abordam-se o conceito de leitura e a complexidade do seu processamento. O tópico seguinte, compreende a relação entre competência leitora e comportamento estratégico. A seguir, descreve-se o modelo de compreensão considerado adequado aos objetivos deste estudo – o Modelo Construção-Integração (CI), dando ênfase às macrorregras para sumarização. Por fim discorre-se sobre o papel da memória no processo de leitura. Encerra-se o capítulo focalizando a relação entre resumo e compreensão leitora e apresentando também as principais pesquisas encontradas acerca do emprego de macrorregras.

O capítulo 3 trata da descrição do método de pesquisa; nele são apresentadas as participantes e o design da pesquisa, os instrumentos de

coleta de dados e a descrição da fase da intervenção constituída de oficinas de leitura. Encerra-se o capítulo com a descrição da intervenção realizada por meio de oficinas com vistas ao ensino das macrorregas.

O capítulo 4 trata da análise e discussão dos dados coletados. Apresenta-se, inicialmente, a análise estatística e a análise qualitativa do questionário de perfil leitor, a seguir passa-se ao relato e análise das oficinas de leitura realizadas, com base em notas de campo. Na sequência, apresenta-se a análise estatística (quantitativa) – considerando o desempenho do grupo em relação ao número de palavras e à hierarquização das ideias (macroestrutura) dos resumos produzidos antes e após a intervenção. A seguir passa-se à análise qualitativa dos resumos e do questionário de consciência da tarefa e compreensão global, considerando o desempenho individual das participantes a partir da pontuação atribuída a cada resumo. Ao fim do capítulo são confrontadas as hipóteses e os resultados reportados.

Por fim, no capítulo 5, nas considerações finais apresentam-se as limitações encontradas na realização deste estudo; sugerem-se possibilidades de novas pesquisas e sintetizam-se os principais achados encontrados.

CAPÍTULO 2

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo são apresentados os fundamentos teóricos que subsidiam esta pesquisa, provenientes, principalmente, de duas áreas que vem dialogando em seus estudos sobre leitura - a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva. Serão apresentados e discutidos, de maneira sucinta, os seguintes temas: a complexidade do processamento da leitura; comportamento estratégico em leitura e competência leitora; o modelo de compreensão Construção-Integração, evidenciando o emprego das macrorregras para sumarização; o papel da memória de trabalho na compreensão leitora e, por fim, aborda-se a relação entre resumo e compreensão leitora.

2.1 LEITURA – A COMPLEXIDADE DE SEU PROCESSAMENTO

A leitura é um processo cognitivo complexo para o qual concorrem diversos fatores como a memória, atenção, percepção, além de envolver diferentes etapas: motivação, objetivos, pré-leitura, reconhecimento dos traços das letras e sua articulação, busca lexical, significação básica, construção do sentido, inferenciação interna e externa ao texto, recuperação do conhecimento prévio adequado, construção do sentido, interpretação, retenção e avaliação (SCLIAR-CABRAL 2003; 2010; SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011). Para delinear a extensão da complexidade da leitura, faz-se necessário explicitar, ainda que de maneira sucinta, cada uma dessas etapas.

A primeira etapa envolve a motivação que é processada na região frontal do cérebro. Essa etapa diz respeito ao interesse e à definição dos objetivos (SOLE, 2009; SOUZA, 2004; 2012). A escolha do gênero do texto a ser lido, sua extensão e assunto é definida conforme a motivação, o interesse e os propósitos do leitor.

Na etapa seguinte, o leitor realiza uma pré-leitura e ativa uma série de conhecimentos prévios relevantes, para que possa conferir o sentido adequado às palavras do texto (SOLE, 2009; SCLIAR-CABRAL, 2010; SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011). Na pré-leitura, valendo-se das pistas do texto (como título, ilustrações, entre outros), o leitor aciona um esquema mental que seja adequado e relevante ao contexto. Trata-se de estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar sua teoria de mundo a partir de uma determinada configuração de variáveis. Esquemas, definidos como

blocos de construção da cognição por Rumelhart (1980) são importantes para o processamento da informação, “sendo empregados nos processos de compreensão de estímulos lingüísticos ou não-lingüísticos, nos processos de lembrança e de organização de ações e na orientação do fluxo do processamento (SOUZA, 2004, p. 33)”.

Esquema, na psicologia cognitiva, é definido como um agrupamento estruturado de conceitos “utilizado para representar eventos, sequência de eventos, preceitos, situações, relações e até mesmo objetos” (EYSENCK, KEANE, 1994, p. 245). Durante a leitura, esses esquemas, adquiridos ao longo da vida, vão sendo acionados e confrontados com as informações contidas no texto, de maneira que o leitor consiga construir sentido. De acordo com Eysenck e Keane (idem), a investigação empírica deste conceito teve início com Bartlett, psicólogo que, por meio de estudos empíricos realizados no início do século XX, observou que o entendimento e a lembrança de eventos que as pessoas tinham eram moldados pelas suas expectativas, relativas a alguma forma esquemática de representação mental, afetando a forma como elas compreendiam os eventos.

Atualmente, o conceito de esquema foi retomado e definido de diferentes formas por psicólogos cognitivos. Sternberg (2008), por exemplo, considera que os conceitos, entendidos como unidade fundamental do conhecimento simbólico, podem estar organizados em esquemas, conceituados como estruturas mentais para representar o conhecimento, abarcando uma cadeia de conceitos inter-relacionados e organizados de forma significativa.

Nesse sentido, os esquemas cognitivos estão inseridos no conjunto de conhecimentos prévios do leitor, constituído pelos vários tipos de informações que o leitor já possui e são mobilizados no momento da leitura de forma a interagir com as informações apresentadas pelo texto, num processo de construção e integração (KINTSCH, 1998; KINTSCH; RAWSON, 2013). Van Dijk (1992), amplia a noção de esquema ao introduzir os modelos mentais, entendidos como a soma da representação mental de um texto com um modelo de situação que subsidia a compreensão. É importante ressaltar que a ativação de conhecimentos não ocorre somente na pré-leitura, uma vez que ao longo de todo o processo de compreensão o leitor ativa tais esquemas.

Voltando às etapas da leitura, após as etapas motivação e pré-leitura, Scliar-Cabral (2009, 2010) explica que o processamento da leitura, propriamente dito, envolve: (i) movimentos de fixação e sacada para fatiar: as fixações ocorrem em breves períodos de tempo durante os

quais o olho permanece examinando uma pequena área do estímulo; cada fixação dura em média 250 milésimos de segundos e dificilmente ocorrem palavras curtas (2 ou 3 letras). Sacadas, ou movimentos sacádicos, são movimentos que direcionam os olhos até a área a ser fixada e, na leitura, apresentam comprimento médio de 7 a 9 letras; (ii) reconhecimento dos traços das letras e sua articulação, realizado pelos neurônios especializados na região occipitotemporal ventral esquerda que aprendem a reconhecer os traços invariantes que distinguem as letras entre si, independente de seu tamanho, da caixa (MAIÚSCULA ou minúscula), da fonte (imprensa, manuscrita, itálico, negrito ou sublinhado, etc.), ou da posição que ocupam na palavra; (iii) busca lexical, após o reconhecimento da palavra impressa, processo básico, mas imprescindível à leitura (NATION, 2013; KINTSCH; RAWSON, 2013; MORAIS, KOLINSKY, GRIMM-CABRAL, 2004 SOUZA, 2012): o leitor realiza uma busca no seu léxico mental. Localizada a palavra nesse dicionário mental, os neurônios da memória semântica processam a (iv) significação básica; (v) construção do sentido: como a significação básica não é suficiente, o leitor precisa cruzar as informações presentes no texto com as já adquiridas e constrói o sentido da palavra no texto que está lendo; atribuídos os sentidos às palavras, esses sentidos são articulados no sentido da frase, provisoriamente armazenado na memória de trabalho, ou operacional, até que todas as frases sejam processadas, repetindo-se o processo para se chegar à compreensão de todo texto; e finalmente (vi) a interpretação, que decorre do cruzamento de vários conhecimentos anteriores com o que se retira do texto (inferenciação), incluindo-se aí o posicionamento crítico e (vii) a retenção – que consiste na incorporação de forma estruturada dos conhecimentos adquiridos na leitura de um texto à memória permanente, aprofundando e ampliando os esquemas cognitivos, e por fim, (viii) a avaliação, tarefa que ocorre concomitante e após a leitura, diz respeito ao acompanhamento e monitoramento da leitura e possibilita a retomada sempre que houver perda da construção do sentido na leitura (SCLIAR-CABRAL, 2010; SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011).

Antes de detalhar um pouco mais os processos envolvidos na leitura, é importante esclarecer o que, no presente estudo, entende-se por leitura. Leitura é um processo linguístico e cognitivo de construção de sentido do texto escrito em que estão envolvidos diversos subprocessos interdependentes em níveis mais básicos, de nível inferior, e mais complexos, de nível superior, que interagem de forma complexa com

vistas à compreensão do texto lido (GRAESSER, SINGER, TRABASSO, 1994; KINTSCH, 1998; KLEIMAN, 2002).

Os processos considerados de nível inferior dizem respeito às habilidades do leitor em relação ao código linguístico, ou seja, seu conhecimento lexical (reconhecimento de palavras), sintático (fatiamento) e sintático-semântico (construção de coesão) utilizado para compreender o texto. Esse processamento ocorre na mente do leitor por meio do agrupamento em frases (processamento de segmentação ou fatiamento) a partir do seu conhecimento acerca dos constituintes gramaticais referentes à língua. O leitor extrai informação das palavras através da ativação do léxico mental na memória semântica (PERFETTI, 1992). Esses processos são responsáveis por converter as sentenças em conteúdo semântico básico.

Processos inferiores e superiores ocorrem de forma interdependente na mente do leitor para que este tenha condições de compreender o texto lido, o que pressupõe representar as proposições textuais gradual e mentalmente em redes semânticas (VAN DIJK, KINTSCH, 1983). A compreensão de leitura acontece por meio da interação complexa entre processos cognitivos automáticos, criativos e estratégicos que permite ao leitor criar uma representação mental do texto (VAN DIJK, 1980; VAN DIJK, KINTSCH, 1983).

Esse processo interdependente de interação envolve processos concomitantes de decodificação e de compreensão, conseqüentemente há dois tipos de processamento interagindo: o bottom-up – ou ascendente e o top-down - ou descendente (COLOMER; CAMPS, 2002). O processamento ascendente descreve o processo inicial de leitura, fase em que o leitor aloca os seus recursos cognitivos para decodificar o texto. Kleiman (1996) explica que o leitor iniciante usa o processamento ascendente decifrando palavra por palavra, no entanto, quando essa atividade de nível inferior está automatizada, a atenção se volta para o processamento de atividades de nível superior relativas à ativação do conhecimento semântico, pragmático ou enciclopédico. Além da fase inicial de leitura, o processamento ascendente é acionado sempre que o leitor, mesmo sendo proficiente, se depara com textos que por alguma razão sejam de difícil compreensão. “Quanto maiores as dificuldades que o contexto (individual e social) e o texto impõem ao leitor, maior a probabilidade de a leitura ascendente preponderar [. . .] (SOUZA, 2012, p. 69)”.

No processamento exclusivamente descendente o leitor não aloca muita atenção às atividades específicas da decodificação; a principal atividade realizada por ele é o acionamento de seus conhecimentos

prévios, linguísticos e de mundo - com vistas a preencher as lacunas deixadas pelo autor, seguido de formulação e testagem de hipóteses a partir de pistas deixadas no texto, as quais são confirmadas ou refutadas, sendo a compreensão não o resultado da leitura, mas de um processo que se desenvolve à medida que o leitor lê. Esse tipo de processamento, segundo Pereira e Scliar-Cabral (2012, p. 37) “caracteriza-se como um movimento que provém dos conhecimentos prévios armazenados nas várias memórias, sejam eles linguísticos ou extralinguísticos, baseando-se na concepção antecipatória da leitura”. Devido a esses fatores, leitura, na perspectiva exclusivamente descendente, é concebida como um processo de atribuição de significado a partir da ativação de esquemas pelo leitor. À medida que lê, o leitor amplia seus esquemas cognitivos.

Na concepção de leitura aqui adotada, os processos de compreensão ocorrem em níveis múltiplos: (i) nível da palavra, relativo aos processos lexicais; (ii) nível sintático, relativo aos processos sintáticos e (iii) no nível do texto. Nesses níveis concorrem “processos de identificação de palavras, análise, mapeamento referencial e variados processos inferenciais que interagem com o conhecimento conceitual do leitor de maneira a produzir um modelo mental do texto” (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 246). Por essa razão, concorda-se que o processamento ocorre em ambas as direções: “de baixo para cima, começando com dados sensoriais e subindo em níveis superiores de processamento cognitivo. [. . .] de cima para baixo, começando com a cognição de alto nível operando sobre o conhecimento anterior” (STERNBERG, 2008, p. 329). Corroborando esse pensamento Scliar-Cabral (2008, p. 9) atesta que “o sentido tem que ser construído na base do cruzamento da informação textual (processo *bottom-up*) com o conhecimento prévio sobre o tópico (processo *top-down*).”

A ativação dos conhecimentos prévios é consenso para os autores que tratam de compreensão textual. Kleiman (2013) destaca que o conhecimento prévio permite que leitor, à medida que decodifica as sentenças, atribua sentido ao material escrito por meio de um processo de levantamento de hipóteses acerca da estrutura e do significado do texto, as quais podem ser confirmadas, descartadas, retomadas ou reformuladas durante o processamento da leitura, o que aponta para um leitor ativo que mobiliza diversos conjuntos de informação armazenados por intermédio da experiência, aprendizagem ou leitura de outros textos, e que aciona outros níveis de conhecimento sempre que se depara com ambiguidades ou outros problemas no texto que não podem ser resolvidos pelo processamento *bottom-up*.

Considerando esses processos envolvidos na leitura, outro fator que frequentemente é associado ao desenvolvimento da habilidade de compreensão de leitura é a Memória de Trabalho (MT) (KINTSCH; RAWSON, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013), tema abordado nesta seção de forma sucinta, mas explicitado de forma mais completa na seção 2.4 desta fundamentação. A Memória de Trabalho é um componente da função executiva que armazena e retém temporariamente a informação enquanto uma determinada tarefa está sendo realizada.

Atualmente, a memória de trabalho pode ser interpretada como parte de sistemas cerebrais diversos e complexos capazes de armazenamento temporário e manipulação de informações durante a realização de operações cognitivas diversas (RODRIGUES, 2001, p. 125).

Durante a leitura de um texto, no momento em que a informação chega à mente, cabe à memória de trabalho manter durante segundos/minutos a informação que está sendo processada. Como as informações que chegam ao cérebro no processo de leitura são de diferentes naturezas, "a memória de trabalho exerce um papel fundamental em atividades como o processamento temporário" (RODRIGUES, 2001, p. 141).

Para a compreensão do significado de uma sentença, um indivíduo deve ser capaz de lembrar o resultado do processamento das palavras prévias na respectiva ordem em que foram processadas; durante esse processo, a MT deve, pois, armazenar a compreensão parcial da sentença e codificar os itens para posteriormente realizar a sua recuperação enquanto realiza procedimentos complexos relacionados à construção do significado.

. A compreensão de um texto lido implica a criação de um texto base, que organiza hierarquicamente todas as proposições explícitas no texto. Nas palavras de Rodrigues (2001, p. 136):

A compreensão da linguagem é uma atividade complexa que envolve a decodificação do sinal visual ou auditivo, o acesso lexical, como também a análise sintática, semântica e pragmática da informação. Esse processo resulta na construção de uma representação mental que nos permite abstrair o conteúdo de uma determinada proposição. Este processo ocorre de uma forma

linear e, na maioria das vezes, de forma automática. O papel da memória de trabalho, em específico da central executiva, na complexa operação de compreensão da linguagem parece ser crucial pois precisamos manter ativas determinadas representações mentais na memória de trabalho para que possamos entender as informações que ainda necessitam ser processadas.

No que tange à presente pesquisa, pode-se dizer que MT tem implicações diretas no processo de sumarização de um texto, uma vez que o leitor precisa manter as informações principais na memória de trabalho e relacionar com informações de diferentes porções do texto para chegar à compreensão global, mais fortemente quando não é possível o acesso ao texto.

Tendo em vista os processos descritos até aqui, infere-se que compreender um texto envolve processos de diferentes níveis tendo em vista a construção de uma representação mental do escrito (RUDELL, UNRAU, 1994; KINTSCH, 1998; PERFETTI; KINTSCH E RAWSON, 2013; LANDI; OAKHILL, 2013). Nesse sentido, pode-se concluir que compreensão leitora é tanto processo, quanto produto. Trata-se de processo por ser uma atividade complexa que envolve a alocação de diferentes recursos cognitivos, como o emprego das estratégias (meta)cognitivas e das habilidades necessárias para lidar com os diversos tipos de informações. Por outro lado, compreensão é produto porque é resultado desse processo.

2.2 PROCESSOS SUPERIORES DE COMPREENSÃO – A GERAÇÃO DE INFERÊNCIAS

Como os textos comumente apresentam lacunas locais ou globais, uma vez que em um texto articulam-se informações explícitas e implícitas, sendo ambas imprescindíveis para a construção dos sentidos, os leitores precisam realizar inferências para preenchê-las. A inferenciação é um processo superior de suma importância para a compreensão do escrito, motivo pelo qual dedica-se esta seção a esse tema.

Segundo o Modelo de Compreensão Textual de Kintsch e Van Dijk (1978) e Van Dijk e Kintsch (1983), devido às limitações na memória de curto prazo, também memória de trabalho, o processamento

de um texto é feito em ciclos. Geralmente, sete a doze proposições são processadas a cada ciclo, todavia, a quantidade dessas proposições varia em relação à complexidade do texto, capacidade de Memória de Trabalho do leitor e maturidade leitora (KINTSCH; VAN DIJK, 1978). Nesses ciclos, uma estrutura mais geral de significado, a macroestrutura, é construída a partir das proposições do texto original, as quais são mantidas na memória episódica. Grosso modo, as frases apresentadas no texto são conhecidas como microestruturas. O ciclo seguinte altera as representações anteriores na memória episódica, fazendo com que ocorra a construção gradual de um texto base, o que depende dos conhecimentos prévios do leitor que estão armazenados na sua memória episódica. O texto base contém inferências que possibilitam uma coerência semântica local entre proposições e o modelo de situação, uma representação mental de pessoas, lugares, ações, objetivos e eventos que estão explicitamente mencionados ou inferencialmente sugeridos no texto (Graesser et al. , 1996). Na visão de Kintsch (1988), os modelos de situação, sob certas circunstâncias, podem ser como os modelos mentais, ou seja, um construto localizado na memória episódica que contém a representação subjetiva do texto: inferências e experiências prévias.

São as inferências que possibilitam o estabelecimento da relação entre as partes do texto e entre estas e o contexto. Há uma variedade de inferências propostas na literatura para os diferentes tipos de inferência. Para o presente estudo, interessam as classificações de Kintsch (1998, p. 191), para quem as inferências são processos de geração que computam nova informação "(. . .) sobre as bases do texto e informação anterior relevante na memória de longo-prazo". Kintsch e Rawson (2013, p. 237), consideram que “a base textual representa o significado expresso efetivamente no texto. Porém, a compreensão mais profunda também depende da construção de um modelo situacional”, o que é possível graças à integração das informações constantes no texto com o conhecimento prévio do leitor.

Kintsch (1998) considera que há diferença entre as inferências e os processos de recuperação de conhecimento. Para o autor, as inferências caracterizam-se como processos de resolução de problema, favorecendo a geração de uma nova informação; já os processos de recuperação apenas recuperam na memória conhecimentos preexistentes. As inferências e a recuperação de conhecimento podem ser ou automáticas (geralmente inconscientes) ou controladas (geralmente conscientes), como pode ser visto na classificação por ele elaborada:

	Recuperação	Geração
Processo automático	Inferências pontes. Associações elaborativas	Inferências transitivas em um domínio familiar
Processo controlado	Busca de conhecimentos conectados	Inferência lógica

A recuperação de conhecimento automática permite que uma memória de longo prazo se forme a partir da recuperação de informações na memória de curto prazo e sua ligação pertinente com informações da memória de longo prazo. Deste modo, as informações deste tipo de memória tornam-se acessíveis à memória de trabalho, expandindo a sua capacidade, temporariamente. Kintsch (1998) chama essa organização de Estrutura de Recuperação. Para Kintsch (idem) é a memória de longo prazo que torna a compreensão possível. Porém, ele considera que o processo de tornar conteúdos da memória de longo prazo acessíveis através de estruturas de recuperação não pode ser chamado de inferência, um vez que a ativação desses conteúdos não garante a construção do novo e, conseqüentemente, a modificação dessas mesmas estruturas, que podem ser alteradas quando da construção de novos significados possibilitados pelo encontro com o texto.

Por outro lado, a recuperação de conhecimento controlada é acionada quando o processo automático não é capaz de recuperar informações relevantes na memória de curto prazo para superar a lacuna existente no texto. Desta forma, o leitor precisa realizar uma busca na memória para produzir a informação necessária. Como no caso da recuperação automática, a recuperação controlada não favorece o surgimento de novas informações, apenas o seu acesso ou recuperação.

Os processos de geração automáticos geram inferências que são derivadas de relações entre termos. Portanto, os conhecimentos são gerados durante o processo de compreensão. Nesse caso, o leitor infere uma nova informação e não tem consciência de que ela esteja explícita no texto ou não.

Já os processos de geração controlados ocorrem quando há problemas de compreensão, constituindo um procedimento de reparo fundamental. Nesse tipo de processo, há a participação do raciocínio dedutivo dando origem às inferências lógicas, as quais, segundo Kintsch (1998), são as verdadeiras inferências.

Trazendo esse assunto para o foco desta pesquisa, é importante destacar que um resumo apresenta um número maior de lacunas, em função da predominância dos apagamentos resultantes da aplicação da regra de apagamento e generalização, portanto sua leitura vai demandar maior realização de inferências lógicas para manter a coerência textual.

2.3 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS DE LEITURA

O emprego de estratégias de leitura vem sendo foco de muitos estudos que tratam dos processos de compreensão leitora. Para Kleiman (2013), compreensão é a faculdade – entendida como capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. Para tanto, ocorre um processo por meio do qual são postas em funcionamento operações mentais regulares para abordar o texto - as estratégias cognitivas e as metacognitivas.

As estratégias cognitivas, na visão de Kleiman (2013), são as operações inconscientes do leitor, reconhecidas como automáticas, eficazes e econômicas, que não chegam ao nível consciente. Segundo a autora, o emprego das estratégias cognitivas está relacionado aos subprocessos básicos ou inferiores, anteriormente explicados, os quais envolvem a decodificação da forma linguística, subdividida em processamento lexical e processamento sintático. “Por exemplo, o fatiamento sintático é uma operação necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, rápida ou cuidadosamente, isto é, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas, e que provavelmente não poderá descrever (KLEIMAN, 2013, p. 75)”. No processamento lexical, ocorre a decodificação dos caracteres escritos e a recuperação dos itens do léxico mental. Nesta fase, são ativadas, na memória lexical, informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas relativas às palavras. Note-se que a autora (a autora não faz a distinção entre léxico mental e memória semântica). Esse tipo de estratégia opera, majoritariamente, sobre o conhecimento vocabular e gramatical da língua.

Diferentes autores empregam os termos habilidade e estratégia para se referir às operações mentais controladas. Concordando com termo estratégia, ao discutirem a diferença entre habilidades de leitura e estratégias de leitura, Afflerbach, Pearson e Paris (2008, p. 368) consideram que estratégias de leitura são deliberadas, são tentativas dirigidas a objetivos de controlar e modificar esforços para construir significados do texto. Já as habilidades de leitura, segundo os autores,

são ações automáticas que resultam na decodificação e compreensão com velocidade, eficiência e fluência e geralmente ocorrem sem o conhecimento dos componentes ou controle deliberado do leitor.

Corroborando esse pensamento, as operações mentais automatizadas, fora do controle e planejamento do leitor, são denominadas por Solé (2009) e Tomich (2012), não como estratégias, mas como habilidades. Para as autoras, o termo estratégia está relacionado a operações de natureza metacognitiva, uma vez que são planejadas, controladas e empregadas de forma deliberada, visando alcançar um objetivo pré-estabelecido. Na visão de Solé (2009) as estratégias são empregadas de forma automática, porém, ao deparar-se com algum obstáculo, o leitor desautomatiza a leitura e se preocupa em resolver o problema que interrompeu o processo automático, o que exige o emprego de processamento e atenção adicionais, iniciando um estado estratégico de leitura.

Nesse sentido, concorda-se que processos que envolvem operações mentais controladas são estratégias metacognitivas de leitura, incluindo-se o emprego de macrorregras de sumarização. Kintsch e Van Dijk (1983) esclarecem que o termo estratégia metacognitiva envolve a ação humana orientada para objetivos de forma intencional, consciente e comportamento controlado por informações cognitivas, como propósitos e seus desejos subjacentes, preferências, decisões ou outras estruturas motivacionais.

Diferentemente do termo estratégias metacognitivas, Pressley e Afflerbach (1995) referem-se a habilidades metacognitivas. Os autores consideram que o ser humano usa as habilidades metacognitivas de maneira progressiva. Essas habilidades envolvem a compreensão e o monitoramento consciente dos processos cognitivos, por meio da modificação de algumas atividades cognitivas, adequando-as durante o desempenho de tarefas, ou seja, promovendo a autorregulação. Na visão desses autores, com o passar do tempo, o desenvolvimento dessas habilidades darão ao indivíduo a competência necessária para o cumprimento com êxito de tarefas cada vez mais complexas, cuja aprendizagem exige prática. Assim, uma forma de se tornar um bom leitor é ler textos de alta demanda cognitiva (HAGEN; BRAASCH; BRATEN, 2014).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que chegar a ser um leitor maduro exige o enfrentamento de textos de diferentes tipos e com diferentes níveis de complexidade. Quanto mais o leitor for experiente, tiver um vocabulário rico, bons conhecimentos sintático e gramatical, boa capacidade inferencial e conhecimento relevante sobre o conteúdo

textual, mais recursos cognitivos estarão disponíveis para processar o texto em níveis mais profundos de compreensão, objetivo principal do ato de ler.

Uma das características do leitor maduro é a capacidade de monitorar sua leitura, o que, em outras palavras, constitui, por parte do leitor, uma tomada de consciência de sua compreensão à medida que ela se processa. O monitoramento, de natureza tanto cognitiva quanto metacognitiva, é influenciado por variáveis do sujeito - suas características individuais, por variáveis de processamento - tipos de tarefa de compreensão, instruções e materiais e variáveis de estímulo - tipos de textos (WEAVER III; BRYANT; BURNS, 1995).

O monitoramento da leitura é próprio dos leitores mais experientes e competentes. Um estudo realizado por Armbruster et al (1983) revela que os leitores mais jovens e com menos habilidade tendem a ser deficientes em ambos os componentes da metacognição: conhecimento e controle e que leitores mais habilidosos empregam estratégias diversificadas conforme a complexidade do texto a ser lido, enquanto leitores iniciantes fazem confusão sobre que direção seguir ou o que fazer quando encontram dificuldades no texto.

Nota-se que a maioria dos autores concordam com que as estratégias metacognitivas de leitura se traduzem por comportamentos específicos e intencionais, visando alcançar objetivos definidos de leitura que influem no controle do esforço do leitor para construir o significado de um texto (AFFLERBACH, PEARSON, PARIS, 2008). Na visão dos autores, esse regulamento é geralmente instável e muitas vezes não é dependente da idade, mas das estratégias disponíveis para os leitores, da sua metacognição e seu conhecimento sobre o conteúdo que está sendo lido.

Tendo em vista essas noções, nesta pesquisa considera-se que estratégias metacognitivas de leitura são todas as operações realizadas pelo leitor que possibilitam-lhe planejar a leitura, resolver problemas de compreensão e monitorá-la. Podem ainda ser consideradas ações que permitem a tomada de decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e objetivo de leitura e, também, avaliar a sua eficácia, alterando-as quando não atingem o propósito de leitura.

Neste estudo, consoante com o pensamento de Solé (2009) e Tomich (2012), concebe-se que estratégias cognitivas a que se refere Kleiman (2013), por serem operações mentais automatizadas, portanto fora do controle e planejamento do leitor, são na verdade habilidades, reservando-se o termo estratégia para as operações mentais desautomatizadas, controladas realizadas pelo leitor – a metacognição.

No intuito de esclarecer o conceito metacognição, Paris, Lipson e Wixson (1983) discriminam, na metacognição, três tipos de conhecimento: 1) declarativo (consciência do que se sabe e das estratégias ao serem utilizadas); 2) executivo (conhecimento de como realizar determinada tarefa ou aplicar uma estratégia); 3) condicional (conhecimento de quando e onde usar uma estratégia particular).

Na concepção dos psicólogos cognitivos, esses diferentes tipos de conhecimento vão sendo adquiridos à medida que os leitores iniciantes vão se tornando especializados. Inicialmente foram destacados dois tipos de conhecimento imprescindíveis para o leitor se tornar estratégico: conhecimento declarativo, o saber que, e o processual, o saber como (PARIS, LIPSON E WIXSON, 1983). O primeiro envolve proposições relativas à estrutura e aos objetivos da tarefa, envolve também as crenças sobre a tarefa e as habilidades que o próprio aprendiz tem de si. Enquanto o conhecimento procedimental

relaciona-se ao COMO, pois envolve informações sobre a execução de várias ações: saber como ler superficialmente (skim) para buscar uma informação precisa, saber como esquadrihar (scan), como sintetizar, e assim por diante, na leitura (FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

A leitura é definida por Gagné et al (1993) como um processo que envolve conhecimento declarativo e procedural. O primeiro referente ao conhecimento dos tópicos tratados pelo texto, aos esquemas formais e conhecimento de vocabulário. Em se tratando de leitura, o conhecimento declarativo inclui ainda, por exemplo, os conhecimentos dos leitores acerca da estrutura dos diferentes textos, suas finalidades e os diferentes objetivos que guiam a sua leitura. Sabem, portanto, diferenciar os gêneros textuais e sabem que o objetivo de ler uma notícia de jornal é diferente da leitura de um romance. Esse conhecimento inclui ainda as crenças do leitor sobre a tarefa e suas próprias habilidades, diz respeito também à informação que pode ajudar na definição de metas e na adequação de ações às mudanças das condições da tarefa (PARIS, LIPSON E WIXSON, 1983).

Segundo Gagné et al. (1993) o conhecimento procedural abrange processos inferiores e superiores. Os processos inferiores são: decodificação e compreensão literal, o primeiro referente ao processo de reconhecimento do vocabulário que ativa seu significado na memória de longo prazo, processo que estimula os processos de compreensão literal, relativos ao “acesso lexical – identificação e seleção do significado

apropriado das palavras, e também parseamento – atribuição de significado a unidades maiores de significados (frases, orações ou sentenças), com base nas regras sintáticas da língua (TUMOLO; TOMITCH, 2007, p. 71).

Os processos superiores apontado por Gagné et al (1993), por sua vez, são integração e sumarização. Pelo processo de integração, ao estabelecer relações entre as proposições, o leitor constrói uma representação coerente das ideias presentes no texto, enquanto o processo de sumarização é o esboço mental de proposições hierarquicamente organizadas que resume as ideias principais do texto. Tais processos são considerados superiores, por envolverem inferências, por parte do leitor, com base no conhecimento prévio e no assunto tratado no texto. Além desses processos, Gagné et al (1993) mencionam também outro processo superior relevante para o presente estudo - o processo de monitoramento.

O conhecimento processual diz respeito à execução de diversas ações; corresponde ao saber como fazer. Esse tipo de conhecimento representa o repertório de comportamentos à disposição para que o leitor selecione aqueles que possibilitarão atingir diferentes objetivos. O conhecimento processual geralmente é adquirido a partir de instrução direta ou por repetidas experiências (PARIS, LIPSON E WIXSON, 1983).

Por entender que esses dois tipos de conhecimento por si só não são suficientes para garantir um comportamento estratégico em leitura, Paris, Lipson e Wixson (1983) introduziram a noção de conhecimento condicional relativo ao saber quando e por que aplicar determinadas ações, considerando o fato de que comportamento estratégico envolve intencionalidade e autocontrole. Os autores citam como exemplo, que o *skimming* é um procedimento apropriado apenas para algumas tarefas e situações e que esse procedimento precisa ser aplicado seletivamente a objetivos específicos para ser uma estratégia. O conhecimento condicional descreve as circunstâncias de aplicação dos procedimentos.

O conhecimento condicional também fornece um raciocínio para a execução de várias ações. De alguma maneira, o conhecimento condicional contribui para que o leitor organize o conhecimento declarativo e processual, ajustando essa informação a tarefas e contextos específicos. O conhecimento condicional é um componente do conhecimento metacognitivo, uma vez que pertence ao conhecimento sobre quando uma determinada estratégia metacognitiva deve ser aplicada e com que finalidade. Leitores menos competentes muitas vezes não estão conscientes de qual estratégia deve ser implantada ou

por que a estratégia deve ser usada. No entanto, o autor ressalva que o conhecimento condicional adequado não garante uso da estratégia porque o leitor pode não ter o conhecimento processual de como implementar a estratégia. Na verdade o conhecimento condicional fornece uma entrada para a primeira fase da aquisição de habilidades, quando uma estratégia metacognitiva deve ser construída a partir do conhecimento condicional disponível. Esta estratégia é então aplicada conscientemente passo a passo e gradualmente transformada em uma habilidade (AFFLERBACH, PEARSON, PARIS, 2008). Assim, o conhecimento condicional é uma condição prévia, mas insuficiente para a aquisição de estratégias e habilidades metacognitivas. As estratégias e habilidades metacognitivas pertencem ao repertório adquirido de conhecimento processual para monitorar e controlar o comportamento de aprendizagem (VEENMAN, et al, 2003).

Flavell et al (1999) consideram que o conhecimento metacognitivo, à princípio, pode ser somente declarativo, mas pode ser também, num nível superior, simultaneamente, declarativo, executivo (procedural) e condicional. De forma que o conhecimento declarativo remete para o conhecimento factual da cognição e o conhecimento procedural para as estratégias ou procedimentos cognitivos que podem ser utilizados para controlar e regular as atividades cognitivas.

No presente estudo, defende-se que as macrorregras de sumarização, que são utilizadas de forma inconsciente e inconsistente pelos leitores para obter uma macroestrutura precária do texto, quando trazidas para o plano da consciência por meio do seu ensino e aprendizagem, passam a ser explicitadas integralmente e podem ser usadas intencionalmente e de forma controlada em tarefas de elaboração de resumo, constituindo-se assim uma estratégia metacognitiva de leitura.

Desta forma, em relação ao processo de sumarização necessário à elaboração de resumos, um leitor, que é professor, pode apresentar conhecimentos declarativos, por saber dizer o que é um resumo, mas pode não apresentar conhecimentos procedimentais e condicionais, por não saber empregar estratégias adequadas e, conseqüentemente, não saber hierarquizar as ideias, não elaborando um bom resumo.

Apresentadas as estratégias cognitivas e metacognitivas da leitura, o próximo tópico vai tratar da relação entre comportamento estratégico e competência leitora.

2.4 COMPORTAMENTO ESTRATÉGICO E COMPETÊNCIA LEITORA

Dois conceitos são importantes para o presente estudo: competência e desempenho em leitura. Os relatórios de avaliação do Pisa (OCDE, 2009, 2002) consideram letramento em leitura como um conjunto de competências que envolvem da decodificação básica, estruturas e características linguísticas e textuais, ao conhecimento sobre o mundo. Abrange ainda as competências metacognitivas relacionadas à habilidade para usar uma variedade de estratégias apropriadas na compreensão de textos. Segundo esse documento, competência leitora consiste na compreensão, no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir os objetivos próprios, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal como forma de participar ativamente da sociedade.

O termo proficiência, nesse documento, parece ser utilizado como sinônimo de competência, uma vez que representa a síntese numérica do nível de domínio em uma competência, e também é definido, da mesma forma que a competência, como o uso e a compreensão de textos escritos e a reflexão sobre esses textos, “com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais visando à participação plena na vida em sociedade (INEP, 2001, p. 29)”.

A noção de competência também é mencionada no item de avaliação do letramento em leitura denominado Aspecto, relativo à abordagem cognitiva que determina como os leitores se envolvem com o texto (BRASIL, 2016). As competências avaliadas são a identificação e recuperação de informações (reconhecimento de informações, explícitas ou não no texto), integração e interpretação (capacidade de relacionar as diversas partes do texto e integrá-las como um todo, compreendendo o conteúdo abordado), reflexão e avaliação (capacidade de relacionar as informações do texto com seu conhecimento prévio).

Depreende-se então que o desempenho pode ser considerado um indicador da competência leitora, uma forma de mensurar as habilidades leitoras do sujeito, podendo ser testado por meio de determinadas tarefas.

Nessa avaliação, os resultados de desempenhos de alunos indicam as habilidades e os conteúdos que demonstram ter aprendido, ao responderem corretamente o item proposto no teste. Tais resultados são apresentados de forma ordenada em uma escala de desempenho em leitura. A Matriz de Referência em Língua Portuguesa estabelecida pelo Ministério da Educação, por sua vez, apresenta dois termos:

“habilidades” e “competências”, trazendo a definição de competência com base em Perrenoud, da área da educação: “[. . .] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (BRASIL, 2008, p. 18). Já o termo “habilidade”, segundo o mesmo documento, diz respeito às “competências já adquiridas” (BRASIL, 2008, p. 18). Desta forma, segundo esse documento, quando o indivíduo adquire um conjunto de competências, passa a ter a habilidade.

Percebe-se que o fato de o MEC ter estabelecido as competências e habilidades da Matriz de Referência em Língua Portuguesa com base em Perrenoud, um pedagogo, doutor em Sociologia e Antropologia, cujo conceito de competência é mais amplo, referindo-se ao que se espera do processo escolar por que passa o aluno, portanto refere-se ao desenvolvimento significativo do potencial dos alunos em ambiente escolar e também fora dele, é um conceito muito amplo e não ligado ao trabalho com a língua portuguesa, mais especificamente com leitura, desvinculando da área e desconsiderando as ações previstas na Matriz como os procedimentos necessários para atingir os níveis de desempenho em leitura apresentados nos relatórios de avaliação Pisa (OCDE, 2009). O PISA busca verificar as habilidades dos estudantes para realizar uma variedade de tarefas de leitura. Para tanto, são simulados vários tipos de tarefas exigidas por situações autênticas de leitura. As escalas consideram como habilidades essenciais de leitura aquelas exigidas pela sociedade contemporânea: recuperar informação de vários tipos de textos, interpretar o que se lê e refletir sobre a leitura. Sendo recuperar informação o ato de localizar uma ou mais informações no texto; já a habilidade de interpretar é definida como construir significado, incluindo a produção de inferências, para uma ou mais partes do texto; e, finalmente, refletir sobre o texto é relacionar o texto à experiência pessoal, a conhecimentos e ideias próprios. Os seis níveis de desempenho são “baseados na classificação da pontuação associada às habilidades que os estudantes devem possuir para alcançar a pontuação correspondente” (INEP, 2011, p. 1). No entanto, o PISA ressalta que a ideia principal da avaliação não é avaliar indivíduos, mas avaliar o sistema educacional de cada país participante.

O exame verifica a operacionalização de esquemas cognitivos em termos de conteúdo (conhecimentos que os alunos precisam aprender), competências (aplicação dos conteúdos) e contextos (situação em que são aplicados)” (LOPES-ROSSI; PAULA, 2012, p. 36-37).

Os seis níveis de proficiência, a seguir, nas áreas de leitura descrevem as seguintes habilidades que são apresentadas pelos leitores proficientes, segundo a OCDE (2009):

- Nível 6/ pontuação 689 ou mais: realizar múltiplas inferências, compreender, comparar e contrastar textos com precisão e detalhamento, lidar com ideias desconhecidas e gerar categorias abstratas de interpretação. As atividades de refletir e analisar requerem que o leitor formule hipóteses e avalie um texto desconhecido de forma crítica, aplicando interpretações para além do texto. No que se refere às capacidades de acessar e recuperar, o leitor deve ser capaz de encontrar detalhes pouco perceptíveis no texto.
- Nível 5/ pontuação 626 a 698: diferenciar e organizar diversas informações no texto, identificando quais são relevantes. A capacidade de refletir abrange a formulação de hipóteses e avaliação crítica com base em conhecimentos especializados. As capacidades de interpretar e refletir são utilizadas na compreensão de textos não familiares. As atividades envolvem, em geral, a capacidade de lidar com conceitos contrários às expectativas.
- Nível 4/ pontuação 553 a 625: localizar e organizar informações ocultas no texto. Realizar atividades de identificar nuance de linguagem considerando o texto como um todo e compreender e aplicar categorias em um contexto desconhecido. As atividades de reflexão envolvem uso de conhecimento formal ou público na formulação de hipóteses, e avaliação crítica de um texto. Demonstrar capacidade de compreender textos longos e complexos, podendo ser pouco familiares.
- Nível 3/ pontuação 480 a 552: localizar uma ou mais informações para as quais são necessárias inferências e condições variadas. Reconhecer a ideia central de um texto, compreender relações e significados em um fragmento de texto quando a informação não é evidente. As atividades podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. As atividades de reflexão exigem comparação entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor.
- Nível 2/ pontuação 407 a 479: localizar uma ou mais informações que podem necessitar de inferências. Realizar inferências e conhecer a ideia central de um texto quando a informação não é evidente. As atividades também podem exigir estabelecimento de comparações e contrastes com

base em um único elemento do texto. As atividades típicas de reflexão exigem o estabelecimento de comparações entre o texto e conhecimentos próprios.

- Nível 1/pontuação: 335 a 406: localização de um ou mais blocos de informações explícitas para identificar o propósito do autor em um texto familiar ou realizar conexão simples entre uma informação do texto e conhecimentos cotidianos. A informação requerida é evidente e o leitor deve considerar as informações relevantes no texto.
- Nível 01b/ pontuação b 262 a 334: localizar informações em evidência em textos de baixa complexidade, em contexto familiar, em uma narrativa ou lista simples. O texto traz imagens familiares e repetição de informações. Para a informação requerida há um mínimo de informações que competem. O leitor, nas atividades de interpretação, deve realizar conexões simples entre fragmentos complementares do texto.

Observa-se que o conceito de competência em relação à leitura não está claro na Matriz de Referência em Língua Portuguesa, uma vez que, ao partir do conceito de Perrenoud, considera competência com base em outra área de estudo, esquecendo-se das especificidades próprias da leitura.

Na área em que se insere a presente pesquisa, entende-se por leitor competente aquele que obtém êxito tanto nos processos inferiores, aqueles em que o processamento das informações ocorrem de forma automatizada, quanto nos processos superiores, relativos a processos controlados de processamento das informações relativas à formação da base textual e modelo situacional, por exemplo, dos processos de inferenciação,

Observa-se, pois, que comparando os seis níveis de proficiência acima apresentados com o conceito de competência em relação à leitura não está claro o que é competência leitora na Matriz de Referência em Língua Portuguesa, uma vez que essa considera competência com base em outra área de estudo. No presente estudo, considera-se que competência leitora é a capacidade de compreender, interpretar e criticar os textos que circulam socialmente, construindo os sentidos novos exigidos pelas novas situações comunicativas e aplicando as estratégias cognitivas e metacognitivas adequadas aos propósitos pragmáticos do leitor, o que possibilita a ampliação e aprofundamento de seu conhecimento de mundo e enciclopédico.

A chave da leitura competente é a capacidade de detectar e reparar, por meio do emprego de estratégias adequadas, suas dificuldades de compreensão, o que exige do leitor um monitoramento ativo e constante. O monitoramento permite ao leitor tomar consciência de sua compreensão do texto à medida que a leitura se processa e empregar estratégias adequadas com vistas a atingir o objetivo de leitura.

Observa-se na literatura consultada que os pesquisadores empregam os adjetivos bom, proficiente, hábil e eficaz, elencando uma série de comportamentos relacionados à utilização de variadas estratégias metacognitivas no ato de ler atribuída a leitores por eles denominados competentes. Por exemplo, Baker e Brown (1984) denominam de bons leitores aqueles que são capazes de distinguir entre as informações importantes e os detalhes, de antecipar informações e/ou relacionar novas informações e também detectar inconsistências no texto e empregar estratégias para tornar essas inconsistências compreensíveis.

Nessa mesma linha, para Duke e Pearson (2002), bons leitores são ativos, têm objetivos claros para a sua leitura, avaliam constantemente se estão alcançando esses objetivos, atentam para aspectos relativos à estrutura das seções de texto, fazem previsões sobre o que está por vir durante a leitura, leem seletivamente, tomando decisões sobre o ritmo de sua leitura - o que ler com cuidado, o que ler rapidamente. Afirmam, ainda, que bons leitores sabem construir, revisar e questionar os significados, determinar o significado de palavras desconhecidas e conceitos no texto, lidar com incoerências ou lacunas quando necessário. Os autores ressaltam que, além disso, bons leitores selecionam, comparam e integram o seu conhecimento prévio com assunto do texto, monitoram a sua compreensão, fazendo ajustes na sua leitura, conforme necessário, e também avaliam a qualidade e o valor do texto, reagem ao texto em uma variedade de formas, tanto intelectualmente como emocionalmente e leem de forma diferente os diferentes tipos de texto, reconhecendo, por exemplo, configurações e personagens de textos narrativos ou construindo resumos de textos expositivos. Essas ações realizadas de forma consciente e adequada constituem estratégias metacognitivas que orientam o leitor na construção do sentido do texto. Essas ações atribuídas ao leitor competente indicam que o comportamento estratégico em leitura implica intencionalidade - o leitor escolhe alternativas para agir, conforme surgem obstáculos na leitura.

A leitura de cada gênero implica diferentes objetivos, o que requer comportamento estratégico distinto diante de cada situação,

objetivo e obstáculo na compreensão da leitura. Esse comportamento pode definir o sucesso, ou não, na tarefa e, conseqüentemente, pode determinar o desempenho do leitor. Assim, conhecer as diferenças comportamentais entre leitores com baixa e alta competência pode ser útil, tanto para aprender comportamentos adequados às tarefas de leitura, quanto para planejar procedimentos intervencionistas visando melhorar a compreensão da leitura, como é o caso do presente estudo.

O comportamento estratégico permite que o leitor examine a estratégia, controle a sua eficácia, e reveja metas ou meios, se necessário, sendo uma característica dos leitores estratégicos a flexibilidade e a adaptabilidade de suas ações durante a leitura. Deste modo, uma diferença fundamental entre habilidade e estratégia, ao se considerarem as ações de um leitor, é determinar se elas estão sob o controle automático ou deliberado (AFFLERBACH et al, 2008). Enquanto o uso de habilidades exige mudanças contínuas de ação, o emprego 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) (KOPKE FILHO, 2001, p. 37).

Nesse sentido, o comportamento de um leitor competente está intrinsecamente ligado ao emprego de estratégias adequadas ao tipo de obstáculo encontrado durante a leitura, mas se traduz também por ações conscientes em diferentes momentos do ato de ler e também ao saber que estratégias empregar com vistas a resolver o problema de compreensão que surgiu, não havendo, portanto, condições de se empregar quaisquer estratégias, mas sim estratégias específicas para a dificuldade de compreensão que se apresenta.

Palincsar e Brown (1984), com base em suas pesquisas, categorizaram seis comportamentos essenciais que caracterizam um leitor competente, quais sejam: a) entender que o objetivo da leitura é construir significado, b) ativar os conhecimentos prévios relevantes, c) centrar a atenção nas ideias principais do texto, d) avaliar o significado construído, e) verificar as interferências entre o conhecimento prévio e as novas informações, f) supervisionar as funções anteriores para avaliar a compreensão. Para as autoras, após o ensino sistematizado e a aprendizagem por parte do leitor, essas estratégias passam a ser executadas, em geral, sem que este tome consciência deles. Tal pensamento remete à ideia de Van Dijk (2000, p.23, para quem as

estratégias “necessitam ser aprendidas e reaprendidas até se tornarem automatizadas (VAN DIJK, 2000, p. 23)”. Lembrando que o sentido de automatizadas não é mecanizada, mas sim a ativação de diferentes estratégias de forma consciente e controlada, cabendo ao leitor saber que estratégias empregar dependendo dos propósitos de leitura e dos textos lidos. Leitura com objetivo de estudo, por exemplo, necessita de estratégias de sublinhado, marcação no texto, tomar notas, as quais não são automáticas, enquanto as estratégias citadas anteriormente por Palincsar e Brown (1984) vão sendo realizadas pelo leitor competente em diferentes momentos da leitura de forma natural.

Defende-se, neste estudo, que o fato de, num primeiro momento, trazer-se à consciência estratégias que eram empregadas de forma inconsistente e inconscientemente, uma vez que é um processamento natural do cérebro, faz com que o sujeito compreenda a função dessa estratégia, além de aperfeiçoá-la, empregando-a com maior eficiência.

Ainda em relação ao comportamento estratégico em diferentes momentos, Solé (2009), levando em consideração a presença de um leitor ativo, considera que as estratégias de facilitação da compreensão leitora poderão ser realizadas nas três etapas da leitura: (i) antes, permitindo que o leitor situe-se diante da leitura; (ii) durante, permitindo construir uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e (iii) depois da leitura, predispondo-se a unificar as etapas anteriores de forma concreta. A autora observa, porém, que “esta distinção não deixa de ser um tanto artificial, pois muitas das estratégias são passíveis de trocas e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 2009, p. 89)”. Os comportamentos adotados nessas três fases de aplicação de estratégias são assim exemplificados pela autora:

1. **Antes da leitura:** motivação, estabelecimentos de objetivos, revisão e atualização dos conhecimentos prévios adequados e relevantes, estabelecimento de previsões e formulação de perguntas sobre o texto.

2. **Durante a leitura:** ratificação ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; formular previsões e perguntas sobre o texto, verificação para suas hipóteses, esclarecer dúvidas, resumir as ideias do texto.

3. **Depois da leitura:** construção da síntese semântica do texto, ou seja, explicar em que consiste sua ideia principal; elaboração de um resumo; relação de informações para formar conclusões e a formulação de resposta a perguntas sobre o texto lido.

Como se observa, a autora considera resumo como uma das estratégias de compreensão leitora que pode ser empregada tanto durante, quanto depois da leitura.

Observa-se ainda que, para os autores citados, ler estrategicamente envolve uma intensa atividade mental do leitor. Todos concordam com que ser estratégico em relação à leitura de texto envolve, principalmente, ter em mente os objetivos da leitura, recorrer aos conhecimentos prévios relevantes, monitorar a atividade, ser capaz de prever, inferir, se autoquestionar e resumir textos. O comportamento estratégico também é influenciado por aspectos relativos à natureza e à propriedade do texto, à situação, à condição de leitura e também à competência do leitor (PALINCSAR, BROWN, 1984; BAKER; BROWN, 1984; PRESSLEY; AFFLERBACH, 1995; DUKE; PERSON, 2002).

Nesse comportamento estratégico insere o comportamento relativo ao processo de sumarização de um texto. Kintsch e Van Dijk demonstraram que, em função das limitações da Memória de Trabalho, o leitor inevitavelmente recorre a operações mentais de redução e combinação - macrorregras que lhe permitem chegar ao sentido global do texto; assim, ao final da leitura, o que fica na memória permanente é a macroestrutura, um resumo do que foi lido. O resumo escrito exige que essas macrorregras sejam empregadas de maneira mais consciente, o que pressupõe que precisam ser ensinadas de maneira sistemática, como aqui proposto. Lembrando que, no presente estudo, defende-se que o emprego consciente dessas macrorregras constitui estratégias para elaboração de resumos. Todavia, sua aplicação não vem sendo proposta em pesquisas que apresentam professores como sujeitos, como aqui proposto, mas apenas com estudantes de diversos níveis (BROWN, DAY 1983; BROWN, CAMPIONE, DAY, 1981; HUTCHINS, 1983, 1987; KINTSCH, 1998; KINTSCH; VAN DIJK, 1978, VAN DIJK, KINTSCH 1983; WINOGRAD, 1984). Pelas datas dos estudos, acrescenta-se ainda o fato de que há muito não são realizadas pesquisas acerca do emprego de macrorregras.

Resumo é uma estratégia de leitura e compreensão, que necessita de estratégias para ser elaborado. A estratégia de elaborar um resumo do texto lido, segundo Scherer e Tomitch (2008, p. 102):

[...] parece funcionar como uma janela para examinar a maneira pela qual o leitor organiza e armazena a informação do texto na memória, ao procurar coerentemente relacionar e 'costurar' essa informação com a pré-existente.

Ainda segundo as autoras, para que o leitor resgate da memória as informações do texto com o objetivo de resumi-las, deve ser capaz de

abstrair a macroestrutura e distinguir as ideias centrais das secundárias, formando assim um esquema reduzido do texto fonte. Para que isso seja possível precisa recorrer às macrorregras.

Como afirmam Koerich e Dellagnello (2008) com base em Riley e Lee (1996), o resumo constitui um método global de testagem de compreensão leitora, por possibilitar a apreensão do sentido geral do texto. Portanto, a próxima seção trata do modelo que inclui o resumo como expressão da compreensão global do texto – o Modelo Construção-Integração.

2.5 COMPREENSÃO LEITORA: O MODELO CONSTRUÇÃO-INTEGRAÇÃO

O fato de o presente estudo tratar de estratégias de elaboração de resumo como forma de melhorar a compreensão de leitores-docentes, levou a escolha de um modelo de compreensão que apresenta uma explicação ampla do processo de compreensão do discurso em geral e do texto escrito em particular, constituindo, talvez, o único construto teórico que integra em suas formulações o resumo de textos como parte essencial do processo de compreensão. Neste tópico são apresentados os aspectos principais do modelo que atende os objetivos propostos nesta pesquisa.

Considerando o que foi apresentado até o momento, passa-se a outro conceito fundamental para este estudo - a compreensão, aqui entendida como o produto de um processo regulado pelo leitor resultante da interação entre a informação armazenada na memória e a nova informação apresentada no texto (KINTSCH, 1998). Compreender um texto, na visão do autor, é compor um modelo mental que envolve um processo de construção e integração. Nesse processo, inicialmente as informações parecem desorganizadas, uma vez que as representações mentais são formadas por regras de produção fracas que, inicialmente, levam a um resultado redundante e às vezes até contraditório; em seguida, sofrem um processo de integração que resulta numa bem-estruturada representação mental.

A pesquisa conjunta entre o psicólogo Walter Kintsch e o linguista Teun Van Dijk, iniciada em 1978, revisada e atualizada em 1983 pelos mesmos autores, e continuada por Kintsch (1988,1998) apresentou uma base teórica consistente para os processos de protocolos de recordação e as tarefas de produção de resumos, foco deste estudo.

O Modelo Construção-Integração baseia-se no fato de que, diante da impossibilidade de reter na memória de trabalho a íntegra do texto, o

leitor vai transformando as informações textuais, por meio de um processo de redução que lhe permite chegar a uma representação mental, sendo, então, possível o seu armazenamento na memória de longo prazo.

Focalizando o discurso, o interesse de Van Dijk e Kintsch era investigar como o leitor opera estrategicamente com informações de diferentes níveis: (1) linguístico (morfofonológicas, sintáticas, semânticas, etc.); (2) cognitivo (conhecimento episódico, conhecimento semântico geral, conhecimento sobre textos, etc.); e (3) contextual - (situacional, interacional, pragmático, etc.); os três níveis envolvidos na compreensão, cujas informações interagem de maneira complexa (VAN DIJK, 2000).

O nível linguístico (1) envolve os processos de reconhecimento ou decodificação, considerados a base da leitura, uma vez que sem o reconhecimento das palavras de forma eficiente, e também fluente, há grande probabilidade de fracasso na leitura. O código de superfície também é designado como estrutura de superfície (palavras e sintagmas do texto). Nesse nível o leitor tem dificuldades em produzir sentidos, pois as informações, em geral, não são suficientes e será necessário o processamento dos dois outros níveis através de inferências e integração com os modelos mentais.

O nível cognitivo (2) reúne a micro e a macroestrutura e corresponde à base textual ou texto-base. A base textual extrai o significado de um conjunto de proposições relacionadas entre si, através de processos inferenciais. Kintsch (1998, p. 191), considera que as inferências são processos através dos quais se gera informação nova “(...) sobre as bases do texto e informação de *background* relevante na memória de longo-prazo”, ou seja, constrói-se novo conhecimento combinando a informação extraída do texto com conhecimento prévio do leitor. As informações colhidas pelo leitor do texto escrito, à medida que se relacionam com outras informações representadas na memória de longo prazo, permitem realizar inferenciações. Kintsch e Rawson (2013) entendem que, se o leitor compreende apenas o que está expresso explicitamente no texto, a base textual, a compreensão é superficial. Assim, são as inferências que permitem a compreensão em níveis mais profundos.

O nível contextual (3) refere-se a um modelo mental das pessoas, ações, cenários e eventos que têm relação com o texto que está sendo lido. O chamado modelo situacional, ou de situação, compreende vários tipos de conhecimento prévio: sobre a linguagem, sobre o mundo, sobre as situações de comunicação (pragmáticos), bem como sobre as vivências pessoais. Desde que sejam relevantes à construção do sentido

do texto, tais conhecimentos são acessados, preenchendo lacunas. Para Van Dijk e Kintsch (1983) um modelo da situação permite resolver tarefas ou problemas novos que requerem o uso criativo da informação do texto, mas, para criar uma representação situacional é necessário um contato permanente entre o que o texto oferece e os conhecimentos prévios. Por compreender diferentes tipos de conhecimentos prévios, as inferências assumem importante papel também para a construção do modelo situacional.

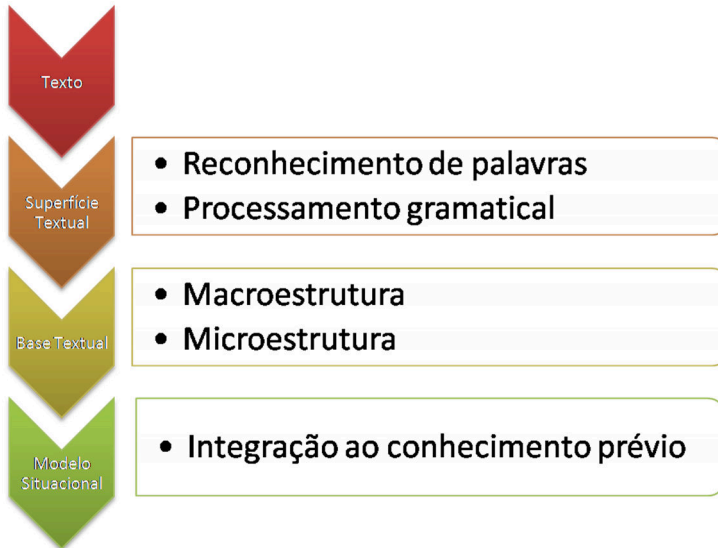


Figura 1: Níveis de compreensão com base em Van Dijk e Kintsch (1983) Níveis de compreensão com base em Van Dijk e Kintsch (1983).

Fonte: elaborado pela autora.

Abre-se aqui um parênteses para focalizar mais detalhadamente o papel das inferências na compreensão do escrito, visto que a capacidade de realizar inferências ocupa papel fundamental no modelo aqui apresentado.

Destacando o papel das inferências para a construção do sentido, Kintsch e Rawson (2013), ressaltam que significado do texto não é o somatório dos significados das frases individuais, mas se dá a partir do estabelecimento de relações de coerência embutidas (implícitas ou explicitamente) no texto e outras processadas na mente do leitor, por meio de atividade inferencial. O resultado ou produto da compreensão é a construção de uma representação mental significativa e global a partir

da base textual, e é produzido de forma dinâmica enquanto o leitor avança na leitura e aporta o seu conhecimento de mundo. Os autores consideram que a compreensão do discurso envolve, além da representação de uma base textual na memória, também a ativação, atualização, e outros usos do modelo situacional na memória episódica, isto é, a representação cognitiva dos acontecimentos, ações, pessoas e, de forma geral, a situação sobre a qual o texto se baseia, ou seja, o nível contextual ou modelo situacional que corresponde ao modelo mental do leitor, relacionado aos seus conhecimentos prévios.

Corroborando as ideias desses autores, Caillies, Denhière e Kintsch (2002), em pesquisa que investiga as relações que os leitores, com diferentes níveis de conhecimento prévio, estabelecem com os elementos de um texto, defendem que a aprendizagem por meio de texto está diretamente relacionada à capacidade de construir representações novas a partir da base textual integrando aos conhecimentos já adquiridos. Para os autores, a interação entre as estruturas do conhecimento prévio e as características de texto é fundamental para a compreensão. Entram em ação processos de recuperação do conhecimento e de inferênciação, dois processos distintos.

Kintsch (1998) considera importante diferenciar inferências de processos de recuperação de conhecimento. Segundo o autor, inferências caracterizam-se como processos de resolução de problema, favorecendo a geração de uma nova informação, enquanto os processos de recuperação apenas recuperam na memória conhecimentos preexistentes. As inferências e a recuperação de conhecimento podem ser ou automáticas (geralmente inconscientes) ou controladas (geralmente conscientes). Muitas inferências na compreensão são casos diretos de ativação do conhecimento. A ativação automática de conhecimento funciona muito bem desde que o texto se encontre em um domínio bastante conhecido. Todavia, não há como superestimar a importância de inferências ativas, controladas e construtivas na compreensão, especialmente com textos expositivos envolvendo tópicos menos familiares (KINTSCH, RAWSON, 2013). Para os autores, o processo de inferênciação, automático ou controlado, possibilita ao leitor o preenchimento das lacunas locais ou globais deixadas pelo texto, daí a importância das inferências para a construção da base textual e do modelo de situação.

Nesse sentido, o referido modelo focaliza o conhecimento de mundo do receptor de texto, os elementos textuais e a interação entre esses dois aspectos, segmentando o processo de compreensão em duas fases: a fase de construção e a fase de integração.

Na fase de construção, a partir do significado das palavras e das proposições, o leitor constrói em nível local um modelo mental - o texto-base, representado pela integração das proposições do texto. Na fase de integração, é criado o modelo situacional, uma representação mental relativa às elaborações do leitor, formadas a partir dos seus conhecimentos linguísticos, experiências e conhecimento de mundo e, principalmente, pelas inferências geradas durante a sua construção.

Esse modelo se propõe a descrever a estrutura semântica do discurso ou a reconstrução formal da informação ou conteúdo do discurso com base em três níveis de representação: microestrutura, macroestrutura e superestrutura (VAN DIJK; KINTSCH, 1983), que são apresentados a seguir.

2.5.1 A microestrutura textual

A microestrutura consiste na extração do conteúdo semântico, a partir das relações que se estabelecem a partir das proposições. Para Van Dijk (1980), as proposições denotam fatos reais (ou não), dentro de um mundo possível. As proposições consistem de: a) argumento - algo que é nomeado ou falado e b) predicado - uma asserção que é feita sobre o argumento. Segundo Kintsch (1998), a partir do esquema “predicado-argumento”, considerado a unidade básica da comunicação, ocorrem os dois níveis de processamento da leitura: processamento das palavras e frases do texto e a análise semântica. Mais precisamente a definição do termo proposição apresentada por Van Dijk e Kintsch (1983, p. 112) é: ‘uma unidade intencional, correspondente ao significado de uma frase na teoria linguística e na representação conceitual de uma frase em um modelo cognitivo de compreensão da linguagem.

Kintsch (1998) classifica as proposições como atômicas ou complexas. As atômicas consistem de um termo relacional, o predicado, e um ou mais argumentos. Assim, no caso do predicado ‘dar’ há três lacunas de argumentos possíveis - agente: quem dá (Maria), objeto: o que foi dado (livro), meta: para quem foi enviado (a João). As proposições complexas são conjuntos compostos de várias proposições atômicas que estão subordinadas a um significado comum. Para o autor, proposições são um construto teórico abstrato que correspondem a unidades de processamento psicológico, dito de outra forma, são representações mentais dos significados de sentenças ou unidades de ideias. Em se tratando de processamento da informação, presume-se que sejam unidades de processamento na memória de trabalho durante a leitura do texto (COLOMER; CAMPS, 2002; PERFETTI, 1992).

No nível microestrutural operam estratégias de coerência local que tem por objetivo estabelecer conexões significativas entre as sentenças sucessivas do discurso ou texto. O emprego dessas estratégias possibilita ao leitor estabelecer possíveis ligações entre os fatos denotados pelas suas proposições. Trata-se aqui de estratégias para a interpretação do significado de sentenças e das relações e funções entre sentenças do texto, possibilitando assim sua interpretação. Relações no nível microestrutural incluem anáfora, redes lexicais e semânticas, coesão e a progressão temática.

Sendo a microestrutura relativa à estrutura local, ou de superfície do texto, as principais operações necessárias para se chegar a ela são: a) localizar correferências, explicitando o referente correferencializado; b) identificar as marcas coesivas, explicitando o referente determinado; c) identificar as anáforas, explicitando o referente que elas substituem; d) identificar dêiticos e respectivos referentes. Portanto, o nível da microestrutura exige do leitor o estabelecimento de conexões significativas entre as sentenças para a construção da coerência local. Segundo Van Dijk (2000) a construção da coerência local no processo de compreensão ocorre de forma simultânea ao processamento das informações, contrariando a ideia da versão inicial do modelo que acreditava que ocorria somente após o processamento completo das orações e sentenças.

O primeiro nível de compreensão abrange processos perceptivos envolvidos na decodificação e reconhecimento das palavras que compõem o texto, momento em se dá o acesso lexical pela atribuição de significados adequados e também de funções às palavras dentro das sentenças. No segundo nível, frases, orações ou sentenças, unidades de ideias maiores (parseamento) são formadas pela combinação dos significados das palavras. Esses dois processos ocorrem simultaneamente enquanto o leitor vai formando as proposições - representações mentais dos significados dessas unidades.

2.5.2 A macroestrutura textual

A compreensão do texto em nível mais superficial requer a determinação da progressão temática e semântica de frases e proposições (a microestrutura); enquanto, em nível superior, exige a construção de padrões organizacionais globais (macroestrutura). No entanto, só isso não basta: compreensão exige ainda a "integração" da mensagem de texto às bases de conhecimento dos leitores (KINTSCH, VAN DIJK, 1983). Segundo esses autores há evidências sugerindo que

o que qualquer leitor de um texto recorda de seu conteúdo é algo como a rede semântica da sua macroestrutura. Para chegar à macroestrutura, é necessário que as proposições sejam entendidas como componentes ou partes de um todo mais complexo, como exemplos de um conceito mais geral ou, finalmente, como mais relevantes ou globalizadoras que as restantes.

No caso de texto expositivo, o leitor lembra da essência geral do argumento e os principais pontos a favor e contra. Deste modo, como demonstraram Kintsch e Van Dijk (1983), compreensão implica necessariamente o reconhecimento das estruturas de texto e a capacidade de resumir. Portanto, a macroestrutura ajuda a explicar a capacidade de sintetizar o discurso, mesmo que as proposições do discurso não estejam mais acessíveis ao indivíduo. A noção de macroestrutura é uma reformulação das noções intuitivas correspondentes a tema, assunto, resumo ou tópico de um discurso (VAN DIJK, 2000).

É no nível macroestrutural que operam estratégias de coerência global ou macroestratégias: estratégias visando à inferência de macroproposições - unidades semânticas de ordem mais geral, a partir da sequência de proposições expressas localmente pelo texto. Nesse nível, o leitor reconstrói o significado de porções maiores do texto em seu conjunto, retendo apenas as informações mais importantes, e a partir delas, elabora o resumo do texto.

A macroestrutura tem uma natureza mais global. Sendo derivada da microestrutura, a macroestrutura apresenta-se como um conjunto de proposições hierarquicamente organizadas (van Dijk, 1980). Esse segundo nível se refere à descrição semântica do conteúdo global do texto, ou seja, trata-se da estruturação dos significados essenciais e fundamentais de um texto, através de macroproposições, que são generalizações das proposições elaboradas em nível das microestruturas, formando um todo coerente.

A macroestrutura de um texto é organizada por uma "macrossíntese" de sequências de episódios ou de pontos de argumentação, ou seja, gráficos de história, roteiros, padrões globais de problemas, soluções, avaliações, etc. Esses esquemas macroestruturais são inferidos pelos leitores durante a sua compreensão (análise) das sentenças iniciais dos textos, e são testados e modificados continuamente contra textos à medida que são lidos. O reconhecimento de tais esquemas depende naturalmente de encontros

anteriores (experiências) com textos semelhantes (HUTCHINS, 1987, p. 155).

Para chegar à macroestrutura, leitores experientes empregam macrorregras de forma automática e inconscientemente, sobre o significado das sentenças ou sequências de sentenças (microproposições) expressas no texto, suprimindo-as ou combinando-as sob certas condições, gerando assim macroproposições, isto é, unidades semânticas globais (VAN DIJK;KINTSCH, 1983).

No presente estudo, devido à importância dessas operações, uma vez que são objeto de ensino nas oficinas de leitura, as macrorregras para a elaboração de resumos são explicadas de forma mais específica na próxima seção.

2.5.3 Macrorregras para sumarização – Estratégias para resumir

As macrorregras, um conjunto de regras específicas de mapeamento semântico, constituem operações mentais que incidem sobre a decisão acerca do que é mais relevante num texto (KINTSCH E VAN DIJK (1978). Ao resumidor, cabe determinar quais sequências constituem a essência e quais se caracterizam como informações secundárias. Dependendo do tipo textual e dos objetivos de leitura, esse processo recursivo pode apresentar variações, o que pode resultar em diferentes macroestruturas cognitivas para um mesmo texto.

Esse ponto da teoria é especialmente importante para a presente pesquisa, uma vez que diz respeito às operações mentais realizadas pelos leitores para compreender e resumir um texto, além de servir como meio para avaliar a sua compreensão.

A microestrutura de um texto se transforma em macroestrutura a partir de regras aplicadas, automática e inconscientemente, sobre o significado das sentenças ou sequências de sentenças expressas no texto, suprimindo-as ou combinando-as sob certas condições, gerando assim macroproposições, isto é, unidades semânticas globais (KINTSCH,VAN DIJK, 1983).

As macrorregras procuram dar conta da apreensão do sentido global, de forma que o produto desse processo é o resumo do texto lido. Desta forma, constituem operações que selecionam, reduzem, generalizam e reconstroem proposições em outras menores e mais abrangentes (VAN DIJK, 2000).

As macrorregras são um tipo de transformação semântica que deve preservar a verdade global e

significado. Como as macroproposições não precisam ser expressas no discurso, durante a compreensão, elas devem ser inferidas a partir da base de texto explícita. As macrorregras, então, devem produzir um modelo abstrato de processos de inferência. As "macro-interpretações" do discurso consistem em atribuições de significados e referências. (VAN DIJK;KINTSCH,1983).

Inicialmente, as macrorregras propostas por Kintsch e Van Dijk (1978) eram: (i) apagamento; (ii) generalização e (iii) construção. Posteriormente, Van Dijk (1980), Van Dijke e Kintsch (1983) ampliaram o conceito classificando as macrorregras em: apagamento, seleção, generalização e construção/integração.

Pelo fato de essa classificação ser a base para o desenvolvimento das oficinas previstas no presente estudo, passa-se a sua explicação pormenorizada:

- 1) **Apagamento** - regra essencial para a redução da informação opera em todos os casos em que as outras regras não se aplicam: é também a regra mais simples e mais geral. Pela macrorregra de apagamento, apagam-se as proposições que denotam uma propriedade acidental de um referente do discurso, não necessária a sua interpretação. Deste modo, por meio dessa regra são eliminadas todas as proposições da base textual que não são relevantes para a interpretação de outras proposições do discurso ou que não denotam fatos que podem ser subsumidos como propriedades normais de um fato mais global que é denotado em uma macroproposição do discurso. Essa regra indica que apenas as proposições que são textualmente pertinentes por desempenhar um papel na interpretação de outras proposições devem permanecer; as outras podem ser apagadas. As proposições suprimidas denotam detalhes irrelevantes para o sentido global do discurso. Van Dijk (1980) observa que a formulação do macrorregra de apagamento é mais ou menos negativa pelo fato de que algumas informações serem perdidas. Assim, o autor chama de 'apagamento fraco' a supressão de detalhes pouco relevantes, como detalhes descritivos, observações casuais e ilustrações e denomina de 'apagamento forte' a supressão de detalhes localmente relevantes, isto é, a exclusão de proposições que, mesmo sendo importantes para a interpretação local, são redundantes ou óbvias e podem ser recuperadas por meio de inferências e ativação do conhecimento prévio do leitor. Desta forma, como exemplifica Solé (2009):

(1) Laura desceu até a praia e estendeu sua toalha amarela na areia. Entrou na água e tomou banho.

Aplicando-se a regra de apagamento obtém-se:

(1) **Laura desceu até a praia e estendeu sua toalha amarela na areia. Entrou na água e tomou banho.**

Laura é o tópico sentencial nas duas proposições, uma vez que é o argumento dos predicados “descer” e “estender”. Aplicando-se a regra de apagamento em detalhes descritivos irrelevantes para o resumo, elimina-se a toalha amarela e o fato de ter “estendido a toalha na areia”, por não representarem um fato globalmente importante e, mesmo sendo importante para a coerência local, podem ser inferidas. Na segunda sentença ocorre o mesmo, nas duas proposições “Laura” é o argumento dos predicados “entrou” e “tomou”. Entrar na água pode ser apagada, ainda que exerça uma função na coerência local por estabelecer relação de conexão entre as duas sentenças, por ser inferida na proposição “tomou banho”.

Brown e Day (1983) denominam a macrorregra de apagamento como regra de supressão, mas também consideram a sua dualidade. Para as autoras, a primeira é a omissão de informações triviais para a construção do sentido, a segunda é eliminação de informações redundantes do texto.

2) Seleção –Segundo Van Dijk (1980), à medida que se lê, apagam-se proposições irrelevantes (apagamento) e, conseqüentemente, selecionam-se as relevantes (seleção). A macrorregra de seleção também possui uma variante: a regra zero (zero rule), uma vez que como algumas proposições do texto já carregam significados gerais, elas são macroproposições e não passam por regras de redução semântica. Pela macrorregra de seleção escolhem-se, a partir de uma base textual, todas as proposições que são condições de interpretação de proposições. Assim, ao eliminar as proposições “estendeu sua toalha amarela na areia” e “entrou na água” o leitor selecionou as proposições que julga mais relevantes para a elaboração do resumo.

3) Generalização - é a substituição de uma sequência de itens ou proposições por um único item ou proposição imediatamente superior a eles, capaz de abrangê-los em um único conceito. No exemplo ‘A menina brincava com a **bola**, com a **boneca**, com os **bichinhos de pelúcia**’, um termo generalizante do mesmo campo semântico pode substituir as palavras em destaque, resultando em ‘A menina brincava com **brinquedos**’.

Enquanto a regra de generalização abstrai das propriedades objetos, propriedades ou relações, a regra de apagamento exclui proposições de uma determinada base textual.

Para Van Dijk (1980), a redução da informação semântica ocorre na regra de apagamento e também na de generalização, sendo que enquanto na primeira a informação é excluída da macroestrutura textual, na segunda há a abstração dos componentes de significados dos predicados de uma sequência de proposições em uma nova proposição que irá integrar a macroestrutura. abrangente que se integrará à macroestrutura.

4) Construção/integração – segundo essa regra, deve-se construir uma proposição que denote desdobramentos do mesmo fato denotados por cada uma das proposições, substituindo-as. Assim, as proposições de ‘Eu fui ao aeroporto, comprei uma passagem, e viajei’ pode ser substituída por: ‘Eu viajei de avião’. Assim, por essa regra, uma nova proposição representando um fato global substitui uma sequência de proposições. Nesse processo, produz-se uma informação nova inferida durante a leitura que substitui outras com denotações parciais do mesmo episódio, constantes no texto (SOLÉ, 1998). A Integração, do ponto de vista do processamento do discurso, organiza a informação que é corretamente relacionada. Assim, durante sua aplicação a partir de uma sequência de proposições, em que uma é integrada à outra, omite-se a informação mais específica que é uma sequência natural da outra. Como exemplo, em "Eu viajei para São Paulo." pode-se omitir as proposições “Eu arrumei a mala, comprei a passagem e viajei para São Paulo”.

As regras de generalização e construção, implicam, igualmente, uma operação de substituição, ambas incidem sobre material essencial e constituem um processo de construção. No caso da generalização o material linguístico é substituído por um superconceito. Já no caso da regra de construção, o material considerado é combinado, inferindo-se dele uma macroproposição. O material sobre o qual incide a regra de construção é o mesmo da regra de seleção, porém, nesta, esse material é simplesmente apagado, mantendo-se a proposição mais geral; naquela, a proposição mais geral deve ser inferida.

Além disso, essas duas regras permitem substituir uma informação presente no texto para integrá-la de forma mais reduzida no resumo. Brown e Day (1983) acrescentam que, para generalizar, o leitor pode usar um superordenado de forma eficiente ou ineficiente, para explicar a diferença entre ambos, exemplificam usando unidades do texto utilizado em sua pesquisa referente a flores do deserto: margaridas,

papoulas, malmequeres e lírios, que, se substituídos pela unidade flores, essa será considerada um superordenado eficiente, caso seja substituído por ‘sementes’ será um superordenado ineficiente. Já pela regra de construção substitui-se uma sequência de fatos ou proposições por uma única que possa ser presumida a partir delas, também por critério semântico. Assim, na frase ‘Pedro comprou a mala e a passagem, correu para casa, arrumou as roupas, ligou para um táxi e foi para o aeroporto. Todas essas ações praticadas remetem a uma síntese: ‘Pedro viajou’.

Em síntese, a regra de construção consiste na substituição de um grupo de proposições por uma proposição genérica que abarca aquele grupo e que não está no texto. Nesse sentido, construir e integrar exige a elaboração de uma nova proposição não presente no texto, que substitui as anteriores.

Considerando essas operações necessárias à tarefa de sumarizar, pode-se dizer que os leitores leem estrategicamente, visando depreender a macroestrutura do texto, são, assim, capazes de inferir o tema e a mensagem do texto, chegando desta forma a uma compreensão global do texto e não apenas local.

Brown e Day (1983), com base nas macrorregras supracitadas, defendem que o apagamento, em concepção semelhante à de Kintsch e Van Dijk (1983), é indispensável. Acrescentam, porém, que essa regra de redução implica uma leitura sequencial, o que também pode resultar na cópia de segmentos com detalhes ou informação redundante. Consideram também que, em relação às regras de supraordenação, que correspondem à regra de generalização de Kintsch e Van Dijk (1983), decorre um grau de dificuldade maior para o resumidor, devido à necessidade de se acrescentar um termo em lugar do outro.

A regra de invenção, criada pelas autoras, que assemelha-se à macrorregra de construção, é caracterizada pela formulação de uma proposição que represente uma ideia não explícita pelo autor do texto-base.

A macrorregra mais utilizada em resumos por ser responsável por maior parte do processo de redução do texto é a de apagamento. Machado et al (2004) apresenta cinco formas de apagamento de informação do texto-base que ocorre durante o processo de articulação das ideias do resumo, as quais podem ser consideradas como características cruciais à compreensão do gênero: 1) o apagamento dos conteúdos facilmente inferíveis, a partir do conhecimento de mundo do aluno; 2) o apagamento de sequências de expressões que indicam sinonímia e/ou explicação; 3) o apagamento de exemplos; 4) o apagamento de justificativas de uma informação; e 5) o apagamento de

argumentos contrários à posição do autor. A autora acrescenta também a reformulação de informações seguida da conservação de toda a informação que não é possível resumir, ressaltando assim que a conservação de informações decorre da reformulação.

Chama-se atenção para o fato de que, embora as regras de mapeamento de Van Dijk tenham um caráter geral, definindo princípios gerais de informação semântica, nem todos os leitores aplicam-nas do mesmo modo. A aplicação dessas regras depende do tipo de texto em questão (FÁVERO; KOCH, 2005) e, em certa medida, também dos conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo e também dos propósitos de leitura.

Nesta seção, procurou-se apresentar as macrorregras de forma mais detalhada tendo em vista que o seu ensino na fase de intervenção é o cerne deste estudo. Todavia, se, para ler, compreender e resumir for necessário relacionar as informações trazidas pelo texto com as já existentes na memória, a compreensão não depende somente do material escrito. Acresce que, parte do entendimento depende do modelo da situação, para processamento dos dados externos. Portanto, vários conhecimentos devem ser acionados: o conhecimento de mundo e enciclopédico, relacionado aos assuntos tratados em um texto, o modelo situacional, de que trataremos a seguir, bem como a capacidade de extrair e construir a informação extraída do texto, portanto mais significativa tenderá a ser a representação criada e melhor será a compreensão.

Deste modo, é possível dizer que o que um texto é passível de distintas representações por parte de diferentes leitores. Nesse sentido, a compreensão depende de um contexto maior, de uma situação ou contexto social mais complexo. Na concepção de Van Dijk e Kintsch (1983, p. 12): “o entendimento está restrito a uma avaliação da base do texto não somente no que diz respeito à coerência local e global, mas também no que diz respeito ao seu modelo da situação correspondente”. Para os autores, o leitor não sabe somente o que um texto significa conceitualmente, mas também sobre o que ele trata referencialmente.

Em virtude da importância desse novo elemento acrescentado à versão inicial do modelo de compreensão dos pesquisadores, passa-se a apresentar o Modelo Situacional.

2.5.4 O modelo situacional

O modelo de compreensão construído por Van Dijk e Kintsch (1983) leva em conta o fato de que, quando não há argumentos comuns

entre as proposições, o leitor necessariamente precisa evocar na memória de longo prazo algo que mantenha a coerência entre elas. Essa ideia aponta para o fato de que, durante o processo de compreensão do discurso, o leitor ativamente constrói uma representação da situação tratada. Desta forma, na segunda versão do modelo de compreensão, Van Dijk e Kintsch (1983, p. 24) chegaram à conclusão de que a compreensão do texto não envolve somente a representação de uma base textual na memória, mas, além do texto base, “também, ao mesmo tempo, a ativação, a atualização e outros usos do chamado modelo situacional na memória episódica; isto é, a representação cognitiva dos acontecimentos, ações, pessoas e, de forma geral, a situação na qual o texto se baseia”. Esse componente do modelo diz respeito a uma representação mental daquilo que é explicitamente mencionado ou inferencialmente sugerido no texto, a maioria das inferências geradas na compreensão do texto são partes do modelo situacional construído (GRAESSER; ZWAAN, 1995).

O modelo situacional integra os aspectos semânticos do texto a uma estrutura de conhecimento ou esquema prévios. Kintsch (1998) considera que esse modelo pode ser, em grande medida, o modelo mental - um construto localizado na memória episódica que conterà a representação situacional do texto a partir de inferências e experiências prévias. A relevância desse modelo está em limitar a quantidade de informações implicadas na compreensão textual; no caso, o leitor não necessita articular todas as informações disponíveis em sua memória, mas apenas aquelas necessárias à leitura do texto, as quais contêm dados importantes para o modelo de situação ativado (VAN DJIK; KINTSCH, 1983; KINTSCH; RAWSON, 2013).

O modelo inclui todo o evento que lida com as construções pessoais, as inferências e as experiências e conhecimentos prévios. Graças ao modelo situacional, cuja obtenção se dá por meio do processamento interativo da informação presente no texto e do conhecimento de mundo do leitor, ocorre o armazenamento do conteúdo do texto na sua memória. Outra função é orientar na busca de informações relevantes para o estabelecimento da compreensão do texto e pode incluir ainda informações prévias sobre outros textos semelhantes, bem como informações mais gerais sobre a situação em foco. Em geral, a construção do modelo situacional exige a realização de algumas inferências com base no conhecimento de mundo do leitor, a fim de estabelecer relações entre ideias não explícitas no texto, de forma a atingir e manter a coerência e a integração textual.

A noção de modelo situacional alinha-se à concepção de que a compreensão não depende somente do texto, mas também de quem lê. Portanto, uma parte da compreensão está relacionada ao processamento do dado externo, veiculado pelo texto, e outra parte está relacionada à ativação e uso da informação que tem a ver com o conhecimento geral sobre o mundo que o leitor tem, sem o qual o leitor pode ter dificuldade, ou até impossibilidade, de construir uma representação mental de um texto. De forma contrária, quanto maior o conhecimento de mundo do leitor relacionado aos assuntos tratados em um texto, mais significativa tenderá a ser a representação mental criada e, conseqüentemente, maior será sua compreensão.

O modelo criado por Kintsch e Van Dijk (1983) considera que conhecimentos pessoais - crenças, opiniões e atitudes são elementos envolvidos na compreensão. Por essa razão, tais elementos podem, de alguma maneira, intervir negativa ou positivamente no estabelecimento da coerência local e global, impedindo que determinadas inferências ocorram, caso o conteúdo textual esteja em divergência com as crenças e opiniões do leitor. Kintsch (1998) lembra que são as condições que o leitor apresenta para reter na memória de trabalho o conjunto de informações semânticas do texto-fonte para realizar com eficiência os ciclos de processamento que determinarão um bom ou mau resumo.

O modelo ou representação situacional do texto é a combinação do novo conhecimento com os conhecimentos resgatados da memória episódica. Para a compreensão se dar em nível mais profundo deverá partir da base textual, no que diz respeito à coerência local – microestrutura e global-macroestrutura, e incluir a representação situacional correspondente. Quando o leitor não recupera seus conhecimentos prévios sobre o assunto em sua memória para integrá-las às novas informações apresentadas no texto, não entende o texto realmente, mesmo que tenha formado uma base textual correta (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 230). Os autores (idem, ibidem) observam que talvez o leitor consiga reproduzir o texto mecanicamente, ou até mesmo fazer algumas avaliações semânticas fundamentado na base textual hierárquica, todavia não poderá fazer inferência corretas.

O modelo de situação sugere a presença de um sistema de controle na memória de trabalho que monitora a ativação de informações em memória episódica e fornece identificação de informações relevantes da memória de longo prazo, coordenando processos de ordem baixa e ordem superior.

Considerando a estreita relação entre o processamento de informações e a memória, na próxima seção será abordado outro aspecto

relevante para este estudo - a memória, notadamente a memória de trabalho, e sua relação com a leitura.

2.6 LEITURA – A INTERFACE COM A MEMÓRIA

Antes de abordar de forma mais específica o papel da memória na compreensão leitora na perspectiva do modelo aqui utilizado, o que será feito mais ao fim da seção, faz-se necessário focalizar os conceitos de memória de modo geral e sua relação com a leitura. Do ponto de vista da Psicologia Cognitiva, memória é definida por Sternberg (2000, p. 204) como "o meio pelo qual você recorre às suas experiências passadas a fim de usar essas informações no presente; refere-se a um processo de mecanismos dinâmicos associados à retenção e recuperação da informação". Nessa mesma linha de pensamento, para o neurobiologista Izquierdo (2002), a constituição da memória está relacionada diretamente às experiências vividas pelo sujeito, inclusive experiências de leitura. Nesse contexto, a aprendizagem da leitura proporciona ao leitor outras formas de adquirir, estruturar e recuperar o conhecimento (GABRIEL;MORAIS;KOLINSKI, 2016).

Os principais sistemas de memória reconhecidos pela psicologia cognitiva são a memória sensorial, a memória de trabalho (também chamada memória operacional, a memória de curta duração) e a memória de longa duração. Esta última divide-se ainda em memória declarativa (subdividida em memória episódica e memória semântica) e memória procedimental.

A memória de trabalho é um componente da função executiva, um sistema de armazenamento temporário e de manipulação de informações que permite organizar uma sequência de ações com a finalidade de se atingir um objetivo, como em tarefas de compreensão, aprendizagem e raciocínio (Baddeley, 2000).

A função da Memória de Trabalho (MT) é analisar os inputs e compará-los com as informações já armazenadas nas demais memórias – declarativas e procedurais – de curta e longa duração. Após a percepção do estímulo pela memória de trabalho, o cérebro realiza um mapeamento dos conhecimentos prévios do leitor - sobre o mundo e a linguagem – mantidos na memória episódica e estabelece as necessárias relações dessas informações com o conteúdo do texto, com o objetivo de encontrar sentido do texto na leitura (IZQUIERDO, 2002).

Em se tratando de leitura, a memória exerce importante função tanto no processo de decodificação, quanto no processo de compreensão, de forma que considerável número de pesquisas sobre a

relação entre a memória de trabalho e o desempenho dos leitores em tarefas de compreensão (SEIGNEURIC, EHRLICH, OAKHILL; YUILL, 2000; CAIN, OAKHILL; BRYANT, 2004; SEIGNEURIC, EHRLICH, 2005; PARIS, HAMILTON, 2009) indicam que a capacidade da Memória de Trabalho (MT) influencia o desempenho da compreensão da leitura (CAIN, OAKHILL; BRYANT, 2004; SEIGNEURIC, EHRLICH, 2005; SEIGNEURIC, EHRLICH, OAKHILL; YUILL, 2000; JUST, CARPENTER, 1992; TOMITCH, 1995, 1998, MASCARELLO, 2016).

Atualmente entende-se que a memória de trabalho “exerce um papel fundamental não só no armazenamento temporário de informações, mas também na transformação na manipulação de informações, “como por exemplo na extração do conteúdo proposicional de uma informação durante a compreensão da linguagem” (RODRIGUES, 2001, p. 125-126)”.

Sob essa perspectiva inserimos modelos de compreensão do discurso de Kintsch, Van Dijk (1978) e Van Dijk, Kintsch, (1983). Segundo esses autores, a compreensão de leitura exige que os leitores mantenham a informação textual relevante recente ativa na memória de trabalho, de modo a construir uma representação válida do texto lido. Durante a leitura, ocorre tanto o inter-relacionamento entre as informações novas constantes no texto com as informações preexistentes na memória de longo prazo, quanto o inter-relacionamento de informações em diferentes partes do texto. Enquanto as antigas informações são acessadas na memória, as novas informações precisam ser retidas na memória de trabalho ao longo da leitura para que o leitor construa o sentido global e, ao final, demonstre que leu com compreensão sendo capaz de fazer um resumo ou de responder perguntas sobre o texto (VAN DIJK; KINTSCH, 1983, ERICSSON; KINTSCH, 1985). Portanto, ler, em grande medida, também implica reconstituir o que foi lido. Por essa razão, o modelo proposto pelos autores assume que o rápido acesso e a recuperação de conhecimentos estocados na memória episódica, bem como a manutenção na Memória de Trabalho das informações que entram (input), são de suma importância para a compreensão do discurso. Todavia, os recursos limitados da memória de trabalho parecem afetar a capacidade individual para realizar muitos dos processos associados com a construção da representação de texto, como os processos de integração e inferência.

A capacidade de Memória de Trabalho é descrita como um conjunto de recursos limitados que executam funções de processamento

e armazenamento, assim pode ser medida somente por tarefas que requerem a coordenação dessas funções, e esse critério distingue tarefas de memória de trabalho e memória de curto prazo (SEIGNEURIC, EHRLICH, OAKHILL; YUILL, 2000).

Ericsson e Kintsch (1995) dizem que tarefas cognitivas complexas, como a leitura, exigem acesso e a manipulação de grandes quantidades de informações, razão pela qual o leitor precisa realizar essas informações em ciclos, como proposto no modelo de compreensão Construção-Integração (CI).

O modelo de compreensão CI, fortemente relacionado à memória de trabalho, usa como entrada não o próprio texto, mas uma representação semântica (proposicional) codificada de texto. Não se preocupa com problemas de análise de frases, mas com a forma como os elementos de significado individuais (proposições) são reunidos para formar uma representação coerente do texto de forma global. O modelo é sintetizado por Ericsson e Kintsch (1995) em três diferentes níveis de representação:

- **Estrutura de superfície linguística:** Componente da representação de memória de um texto que compreende os traços sintático, semânticos e pragmáticos das palavras de um texto, interpretadas no contexto de uma frase.
- **Base de dados proposicional.** Representação conceitual coerente de um texto e sua estrutura. Contém uma microestrutura e uma macroestrutura. As microproposições geralmente são derivadas diretamente do texto, ou podem ser o resultado de processos inferenciais (por exemplo, para preencher uma lacuna na coerência de um texto). A macroestrutura resulta de processos de seleção e generalização operando nas microproposições. As macroproposições são, portanto, parcialmente abordadas diretamente pelo texto e parcialmente inferidas.
- **Modelo de situação.** Descrita pelo texto integra informação textual e conhecimento prévio. Esta representação não é estritamente proposicional; pode ser um modelo espacial como um mapa. O modelo de situação fornece ao leitor uma base para inferência, elaboração e ação. Na maioria dos casos, porque o objetivo do leitor é construir um novo modelo de situação ou atualizar um já existente, este modelo é um componente importante do rastreamento da memória.

Como observam Ericsson e Kintsch (1985), o modelo CI parte do princípio de que a compreensão bem sucedida resulta de uma representação mental coerente do texto, tanto em nível global (macroestrutura), como em nível local (microestrutura) do texto. O papel da memória nesse processo de construção da macroestrutura está relacionado à recuperação seletiva de informações relevantes na memória de curto e de longo prazo.

A característica distintiva da memória de trabalho é que dela os indivíduos podem acessar seletivamente as informações apresentadas relevantes e os resultados intermediários que já geraram. O conceito tradicional de memória de curto prazo inclui ambos os tipos de informação e, portanto, fornece uma conta atraente para toda a capacidade de memória funcional. Uma vez que apenas um número limitado de unidades (pedaços) são ativados em um determinado momento e, portanto, são distinguíveis do resto da grande quantidade de informações armazenadas na memória de longo prazo, o acesso das informações desse pequeno conjunto de informações na memória de curto prazo não é problemático. Além disso, informação altamente ativada é consistente com o acesso rápido e eficiente (ERICSSON; KINTSCH, 1985, p. 216).

Ericsson e Kintsch (1995) deixam claro que, em tarefas de leitura, a memória de trabalho ficaria cheia após poucas frases e um leitor nunca seria capaz de compreender as complexas relações entre os pensamentos expressados em um artigo científico, por exemplo. O leitor só consegue isso armazenando a partes significativas do que lê na memória de longo prazo, ligando as informações por estruturas de recuperação. Por essa razão, precisa manter apenas poucos conceitos na memória de trabalho, que servem como atalhos para recuperar tudo o que está associado com eles nas estruturas de recuperação. A esse grupo de processos, os autores denominaram de memória de trabalho de longo prazo.

Até o presente momento, com base na literatura, procurou-se mostrar que o processo de compreensão envolve uma multiplicidade de subprocessos cognitivos que permitem a construção da macroestrutura textual, entendida como uma representação global do texto à qual se chega por meio do emprego de macrorregras de redução e combinação, incluindo a função memória de trabalho, nesse processo de

representação do sentido global do texto. O produto dessas operações mentais pode ser representado pelo resumo escrito ou mental de um texto, tema da próxima seção.

Chega-se então ao último tema a ser tratado na fundamentação desta tese - a relação entre resumo e compreensão leitora.

2.7 RESUMO E COMPREENSÃO LEITORA

O resumo é um gênero comumente reconhecido como a apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, cuja organização reproduz a do texto original, sem conter nenhum dado adicional nem avaliação explícita, com o objetivo de informar ao leitor sobre os conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original (MACHADO et al, 2004).

A elaboração de resumos é comum a diversos campos das atividades humanas relativas ao tratamento e transferência de informações

inclusive na esfera do ensino e da formação, no entanto, os processos a ela relacionados são ainda pouco conhecidos, em face da dificuldade de criar modelos aptos a dar conta, simultaneamente, dos aspectos linguísticos, cognitivos, formais, lógicos e pragmáticos do ato de condensar informação textual (KOBASHI, 1997, p. 01).

Podem-se resumir textos de diferentes gêneros, sempre com o objetivo de obter a sua essência. Desta forma, o gênero resumo pode ser resultante de qualquer outro gênero ou a um tipo textual. Qualquer outro gênero oral ou escrito pode ser resumido, podendo ter inúmeras finalidades, sempre conservando a estrutura do texto que lhe deu origem. Salete (2004), em estudo na perspectiva bakhtiniana, defendeu que o gênero resumo assume diferentes características e finalidades, dependendo do gênero resumido e/ou do objetivo do resumidor. Resumos para fins de estudo, caso dos resumos que circulam na esfera escolar e têm por finalidade a aprendizagem e/ou a posterior avaliação da compreensão do texto lido por parte do professor, seguem a estrutura do texto fonte e focalizam as ideias centrais do texto. Já o resumo para apresentar uma pesquisa acadêmica relatada por meio de artigos, dissertações ou teses, além de menor extensão, requer a apresentação de aspectos referentes ao objetivo do estudo, linha teórica a que se filia, metodologia empregada e resultados obtidos. Portanto, cada leitor pode

produzir resumos diferentes dependendo dos diferentes objetivos de leitura e dos gêneros resumidos.

No presente estudo, por se tratar de resumo resultante de leitura com objetivo de aprender, em consonância com o pensamento de Kintsch e Van Dijk (1983), concebe-se que o resumo consiste numa construção que expressa a macroestrutura do texto, em outras palavras, é uma descrição da estrutura semântica do texto que remete à ideia de sua coerência global, do significado do texto como um todo, em contraposição às microestruturas que descrevem o significado de orações ou sequência de orações.

[...] o significado do texto não está apenas no nível microestrutural, dado a partir de sua coerência local. Pelo contrário, sustenta-se nas ideias principais, o que favorece uma coerência global (JERÓNIMO, HÜBNER, 2014, p. 418).

Ainda assim, ensinar o leitor a resumir, mais que ensinar a diferenciar ideias mais relevantes das menos relevantes é uma forma de melhorar a compreensão global do texto, uma vez que sintetizar informação exige que os leitores filtrem grandes unidades, hierarquizem a importância das ideias e criem um novo texto coerente (DUKE, PEARSON, 2002).

Para compreender um texto, o leitor precisa encontrar as proposições globais em torno das quais cada um dos significados particulares encontram um sentido, conectando essas proposições. Ocorre, então, a fase de integração de natureza local e global, à medida que o leitor lê, sempre que uma nova informação é adicionada, permitindo a construção de sentidos com base nas antigas e nas novas informações. Durante esse processo, o leitor integra informações veiculadas no texto (representação mental que corresponde fortemente ao texto base) e também integra essas informações com seu conhecimento de mundo (representação mental que corresponde às elaborações do leitor, denominada modelo situacional) (SPINILLO; MAHON, 2007). Segundo as autoras, a complexa atividade de elaboração de resumos compreende uma tripla tarefa extremamente onerosa em termos cognitivos. Para levá-la a cabo, o leitor precisa empenhar-se, primeiramente, no processo de compreensão do conteúdo do texto-fonte; em seguida, ou concomitantemente, fazer a seleção das ideias centrais (estratégias de leitura); por fim, deve voltar sua atenção para a tarefa de organizar um novo texto (estratégias de escrita) com as características do gênero resumo (estratégias de síntese) Como

defendido no presente estudo, as estratégias para elaboração de resumos são o emprego consciente das macrorregras .

Reescrever um texto na forma de resumo é uma atividade complexa que compreende a elisão daquelas partes que o leitor concebe como sendo informações adicionais, ou até elementos estilísticos, retóricos, colocados no texto pelo autor como complemento à estrutura inicialmente concebida. Ao fazer essas elisões, o leitor produz um resumo que representa a essência das ideias que o autor do texto pretendia comunicar (ALVES, 2010).

É importante ressaltar que Kintsch e Van Dijk (1983) advertem que a formação da macroestrutura (ou o resumo) de um texto depende dos objetivos de leitura e conhecimentos prévios, de modo que cada leitor pode produzir uma macroestrutura distinta para um mesmo texto, ainda assim, essas diferentes macroestruturas terão muito em comum, uma vez que derivam de um mesmo texto-base. “O propósito de uma teoria das macroestruturas pode ser apenas prever algumas macroestruturas prototípicas para alguns propósitos de leitura comuns ou explicar post hoc o que aconteceu em casos particulares (KINTSCH; VAN DIJK, 1983, p. 53).

Nessa perspectiva, o resumo provém tanto das proposições expressas no texto, quanto do conhecimento prévio do leitor. Deste modo, a aplicação das regras de apagamento, seleção, generalização e construção está condicionada ao conjunto de conhecimentos de mundo, linguísticos e textuais, às crenças e valores que o leitor aciona, ao objetivo da leitura, à intenção do autor, ao contexto social em que se dá a leitura, e também está condicionada pelo gênero textual a ser resumido, o que pode resultar em resumos variáveis.

O modelo explicativo das operações empregadas por leitores adultos durante a elaboração de resumos, como proposto por Van Dijk, assinala que, ainda que leitores distintos produzam diferentes resumos do mesmo texto, sempre o fazem com base nas mesmas regras gerais e convencionais, às quais o autor atribui um caráter estratégico pelo fato de organizar e reduzir a informação semântica do texto em sua totalidade, não apenas de sentenças. Daí decorre o resumo ser considerado por aquele autor como uma manifestação do processo de compreensão textual do leitor-resumidor.

Na mesma direção, Hutchins (1987) considera que resumos são expressões da macroestrutura de um texto tal como interpretado por um indivíduo à luz do conhecimento prévio. Por essa razão, concordando com Van Dijk (1990), ele acredita que não existe um resumo único para um texto. Para aquele autor, a produção do resumo exige a compreensão

da microestrutura, a identificação de esquemas globais (microsíntese), a aplicação de macrorregras para generalizar e condensar a uma representação macroestrutural (conjunto de macroproposições) e a expressão da macroestrutura em um texto coerente. Assim, o leitor precisa identificar as macroproposições de um texto, ligá-las de forma coerente pelas mesmas relações lógicas das proposições sentenciais do texto fonte, garantindo a coerência global da macroestrutura. Isto implica dizer que o resumo ou macroestrutura de um texto deve apresentar todas as propriedades do texto-base, tais como coesão, coerência.

A aplicação das macrorregras, na formação do professor de português, raramente é encontrada em publicações nacionais ou em livros didáticos. Em obra nacional específica sobre o resumo, Machado et al (2004) referem-se apenas ao apagamento, seleção (manutenção do que não é possível apagar, e generalização (reformulação da informação usando termo mais genérico) em um exercício de identificação, sem explicação de seu emprego. Nesse exercício, as autoras apresentam cinco formas de apagamento de informação do texto-base no processo de articulação das ideias do resumo. Tais formas de apagamento, conforme já elencadas, podem também ser consideradas como características cruciais à compreensão do gênero: 1) o apagamento dos conteúdos facilmente inferíveis; a partir do conhecimento de mundo do aluno; 2) o apagamento de sequências de expressões que indicam sinonímia e ou explicação; 3) o apagamento de exemplos; 4) o apagamento de justificativas de uma informação; 5) o apagamento de argumentos contrário à posição do autor. Depreende-se que as autoras consideram apenas as operações de generalização e apagamento de informações.

Ainda que a regra de apagamento de informações seja uma operação bastante recorrente, é importante destacar que Kintsch e Van Dijk (1983) consideram que, mesmo apagadas, as proposições não são eliminadas da memória do leitor.

Por se tratar de um gênero que se caracteriza pela redução de outro gênero, as características que definem cada resumo variam de acordo com o tipo textual ou gênero textual resumido. No caso do texto-base predominantemente narrativo, o texto resumo reconstruirá as características que o definem: tema, síntese do enredo na sequência temporal, principais personagens, etc. No caso de textos predominantemente argumentativos, as características se voltam para questões relativas à questão em discussão, à posição rejeitada e à posição sustentada pelo autor, bem como aos argumentos que sustentam

ambas as posições e conclusão final do autor, sempre focalizando o que é mais relevante e deve ser mantido na elaboração do resumo.

Winograd (1984) acredita que as dificuldades apresentadas por alguns alunos na elaboração de resumos podem estar relacionadas à divergência entre o que é considerado importante no texto na opinião do professor: um adulto, com esquemas e conhecimento prévios mais amplos, pode não concordar com o que o aluno, especialmente no caso dos mais jovens, considera relevante. Assim, o conceito de bom resumo, para o professor, pode não coincidir com o conceito do aluno. Leitores menos proficientes têm dificuldade em determinar o que é relevante e o que é secundário em um texto, apresentando resumos mais extensos e muito próximos do texto-base, como observado por Brown e Day (1984).

Do ponto de vista da escrita, na visão de Luz (1992), bons resumos são aqueles que estão bem estruturados, são concisos e coerentes e que resultam da análise do conteúdo do texto fonte. Além dessas características, a autora considera também a completeza. “A completeza de um resumo é a qualidade que faz um resumo ser inteligível por si próprio, afastando a necessidade de se recorrer ao texto original para sua compreensão (LUZ, 1992, p. 9).

No presente estudo, como o foco é a leitura, considera-se como características de um bom resumo a completeza, seguindo a proposta de Luz (1992), mas no que diz respeito à identificação das ideias principais e secundárias em função da integração entre conhecimento prévio e as informações novas apresentadas no texto. Swales e Feak (1994), citados por Tomitch (2012), consideram que um resumo de alta qualidade deve apresentar três características principais: primeiro, apresentar ao leitor as informações relevantes que englobam todo o texto-fonte; segundo, ser fiel ao original e não incluir a opinião do resumidor; e, por fim, deve reduzir as informações do texto fonte e apresentá-lo por paráfrases, nas próprias palavras do escritor resumidor. O que permanece na memória depois de ler são as relações entre os significados das palavras e não as palavras em si. Por isso, a paráfrase é uma forma de demonstrar a compreensão de um texto.

Na visão de Hutchins (1987), apesar de a produção de resumos ser fundamental para a recuperação da informação, a investigação sobre esse tema tem sido relativamente negligenciada. Corroborando a opinião do autor, ao investigar-se o estado do conhecimento acerca de estudos sobre sumarização, utilizando-se como descritores resumo/sumarização,

estratégias de leitura e compreensão leitora⁵, poucos estudos utilizando as macrorregras como estratégia para elaboração de resumos foram encontrados.

Por se tratar de uma atividade exigida no contexto escolar e acadêmico, os estudos de Van Dijk e Kintsch e Van Dijk, propondo a aplicação de macrorregras ao processo de elaboração de resumos vêm servindo de base para outras pesquisas (BROWN, DAY 1983; BROWN, CAMPIONE, DAY, 1981; HUTCHINS, 1983,1987; KLEIMAN E TERZI, 1996; KINTSCH, 1998; KINTSCH, VAN DIJK, 1978; VAN DIJK, KINTSCH 1983; VAN DIJK, 1980, 2000; WINOGRAD, 1984; KARBALAEI, RAJYASHREE, 2010, CORACINI, 2009).

Winograd (1984) investigou a possibilidade de a dificuldade com a tarefa de sumarização estar ligada a deficiências em habilidades estratégicas. Em sua pesquisa, examinou se alunos de oitava série tinham consciência da tarefa de compactação, capacidade de identificar elementos importantes no texto, e capacidade de transformar o texto na sua essência. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos estava ciente das demandas da tarefa de sumarização, todavia, bons e maus leitores diferiram no que consideraram importante, no que incluíram em seus resumos, e na forma como transformaram o texto original. O pesquisador considerou que a sensibilidade em reconhecer partes importantes e uso eficiente das transformações foi significativamente relacionada à capacidade de produzir resumos. Sugeriu também que, quando dificuldades de compreensão são encontradas, os professores devem avaliar o uso de habilidades estratégicas dos alunos e fornecer formação adequada.

Outro estudo bastante referenciado nas pesquisas subsequentes é o de Brown e Day (1983). As pesquisadoras, com base nas macrorregras de apagamento, generalização e construção, formuladas por Kintsch e Van Dijk (1978) e Van Dijk (1980), desenvolveram cinco regras para resumir textos: (1) excluir redundâncias, (2) eliminar trivialidades, (3) substituir uma lista de exemplares por um termo superordenado, (4) Localizar quaisquer frases tópicas e (5) inventar frases tópicas para os parágrafos que lhes falta. O objetivo de seus experimentos era avaliar a progressão do desenvolvimento do uso dessas regras, analisando o desenvolvimento da capacidade de usar macrorregras em uma série de

⁵ Buscas no Portal de Periódicos e Banco de Teses da Capes, no Domínio Público, na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações e outras bases de dados disponíveis nos Bancos de Dados do sistema da biblioteca da UFSC, realizadas durante a elaboração do projeto nos anos de 2015 e 2016.

três estudos. No primeiro estudo, alunos de faculdade usaram macrorregras mais sofisticadas, tais como invenção e integração, em contraste com alunos de quinta e sétima série que utilizaram apenas a estratégia de apagamento. No segundo, professores universitários de retórica superaram os alunos calouros universitários na sua capacidade de combinar informações e na sua propensão para fornecer um resumo com as próprias palavras, o que indica que a aplicação de macrorregras mais complexas é própria de leitores mais maduros e competentes. Os resultados evidenciaram a relação entre domínio de regras e grau de maturidade dos sujeitos, de acordo com a progressão da faixa escolar, uma vez que as regras de condensação da informação apresentam diferentes graus de dificuldade por exigirem diferentes graus de manipulação cognitiva. Segundo as autoras a regra de invenção é difícil porque se desvia mais radicalmente da estratégia de supressão, exigindo acréscimo de informação, seleção e manipulação de informações já fornecidas, daí ser mais utilizada por universitários e menos por estudantes do ensino básico. O mesmo estudo mostrou que professores foram mais hábeis na utilização das macrorregras mais complexas.

A relação entre domínio de regras e grau de maturidade dos sujeitos estabelecida por Brown e Day (1983), apontada nesse estudo, foi contestada por Kleiman e Terzi (1996). Na visão das autoras, as condições de realização que as tarefas de leitura e resumo foram realizadas nos experimentos - resumo com consulta ao texto-fonte, poderiam ter sido responsáveis pelo mau desempenho dos sujeitos mais jovens na utilização de regras de condensação mais complexas. Para testar sua tese, Kleiman e Terzi analisaram resumos de um texto produzido por 40 alunos de 8ª. série, sob duas condições diferentes de realização: resumo com a presença do texto-base e resumo sem o texto-base. As pesquisadoras concluíram que as falhas de compreensão detectadas foram determinadas pela relação que o leitor estabelece com o objeto da tarefa (o texto), que pelo fato de estar presente restringe o resumo à seleção sequencial de informações (regras de cópia-apagamento), com pouca atenção sobre a estrutura global do texto, numa operação mecânica, diferentemente do que ocorre com o resumo produzido com a ausência do texto-base, revelador de maior autonomia e mais bem sucedido na tarefa de integração de informações (uso de regras de superordenação e invenção).

As condições da tarefa propostas no presente estudo é de resumo com consulta ao texto. Considerando que os participantes da pesquisa são pessoas maduras, tem-se aqui a oportunidade de replicar o estudo de Kleiman e Terzi (1996), porém com adultos, e verificar a relação entre a

condição da tarefa e a maturidade do leitor. Ressalta-se, porém, que o que importa neste estudo não é a escrita, mas a identificação das ideias que devem constituir o resumo.

Ainda sobre o estado do conhecimento acerca de pesquisas tendo por objeto resumos, em contexto local Winfield (2010) investigou o impacto das conjunções em compreensão e no resumo de um texto expositivo, por meio da coleta de dados de 12 participantes, cujas atividades consistiram em uma tarefa de resumo, uma tarefa de compreensão leitora, uma tarefa de preenchimento de lacunas com conjunções e um questionário retrospectivo. O estudo indicou um efeito facilitador das conjunções tanto para a tarefa de resumo como para a atividade de compreensão de leitura. Os resultados gerais sugerem que o potencial facilitador das conjunções pode auxiliar os leitores na seleção de informação relevante, o que é vital para o sucesso nas práticas de leitura e resumo. Em 2014, em pesquisa de doutorado, Winfield investigou a influência do propósito de leitura e a experiência dos leitores sobre os produtos das tarefas do estudo e processos inferenciais em leitura para resumo e leitura para tradução. Os resultados obtidos “sugerem que perfis inferenciais dinâmicos e abrangentes foram associados a processos e produtos de tarefas de resumo e tradução mais satisfatórios (WINFIELD, 2014, p. 13-14)”.

Visando investigar a capacidade de distinguir as ideias centrais dos detalhes em resumos de textos em português e em inglês, de 42 acadêmicos do curso de Odontologia, Koerich e Dellagnelo (2008) analisaram a leitura de dois textos: um em português e outro em inglês, com o objetivo de elaborar resumos. Os resultados mostraram que os resumos ficaram abaixo do esperado em ambas as línguas, mas a dificuldade não se mostrou principalmente linguística, uma vez que as diferenças entre os resultados de L1 e L2 não foram tão significativas. De acordo com as autoras, as ideias centrais assim como os detalhes do texto apareceram mais nos resumos em L1 que em L2, pois os estudantes competentes em português consultavam com mais frequência o original, transpondo mais informações desnecessárias para seus resumos. Esse resultado levou as autoras a concluir que o conhecimento linguístico parece não ter sido suficiente para a qualidade dos resumos, cabendo ao aluno entender que o papel do resumo é produzir uma macroestrutura que expresse as ideias centrais dos textos, e não uma redução na forma linguística do texto, sem coesão e coerência.

Com base nesse estudo, que utilizou para análise dos resumos a identificação da Ideia Controladora (ICR), referente à identificação do tópico do texto, Ideias Centrais (IC), relativa às ideias-chave; Ideias

Secundárias (IS), referente às ideias que expressam detalhes; adotou-se, no presente estudo, procedimento e denominação semelhantes para representar a hierarquização das ideias. Assim, nesta pesquisa, para a análise dos resumos produzidos pelas participantes, a hierarquização das ideias foi identificada da seguinte forma: Ideia controladora (ICR), referente à identificação do tópico do texto, Ideias Principais (IP), relativa às ideias-chave; Ideias Secundárias (IS), referente às ideias que expressam detalhes.

O estudo de Ribeiro (2016), objetivando avaliar o nível de compreensão leitora de estudantes de graduação de dois cursos de licenciatura, analisou resumos produzidos durante a participação do “Projeto Ler e Educar – Formação continuada de professores da rede pública”⁶. Com base no modelo Construção-Integração, o pesquisador acessou a macroestrutura dos textos que deveriam ser resumidos, determinou as ideias principais e comparou com as apresentadas nos resumos produzidos pelos graduandos. A fim de explicar a competência leitora dos participantes, relacionou o desempenho dos mesmos com fatores relativos ao conhecimento prévio sobre a temática dos textos resumidos e o uso das macrorregras. Como resultados positivos o estudo demonstrou que as atividades de formação continuada do referido projeto, que envolvem a elaboração de resumos, influenciaram no conhecimento prévio e melhoraram a compreensão leitora dos graduandos. Todavia, como resultado negativo, constatou que, ainda que os graduandos utilizem a macrorregra de apagamento, à proporção que aumenta a quantidade de informação “e diminui a presença de sentenças tópicas, cabendo ao leitor inferi-las e criá-las, demonstram dificuldades de determinar os aspectos inerentes à ideia principal e, por conseguinte, falham em utilizar a macrorregra de generalização e de construção/integração” (RIBEIRO, 2016, p. 7), o que corrobora o fato já mencionado de que os universitários brasileiros trazem para o contexto universitário deficiências em sua formação leitora.

⁶O projeto em rede “Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC”, ocorreu de maio de 2013 a julho de 2015, por meio do Programa Observatório da Educação (Capes/Inep - edital 049/2012) em três núcleos – Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal da Fronteira Sul e Universidade do Extremo Sul Catarinense. Esta pesquisadora participou durante todo o tempo de sua execução, como bolsista doutoranda, como uma das responsáveis, pelas atividades de formação nos Grupos Focais em escolas do núcleo UFSC e análise dos resumos produzidos pelos professores bolsistas das escolas participantes desse núcleo.

Os estudos aqui mencionados apontam para relação entre a habilidade de resumir e aprendizagem, uma vez que resumo é manifestação da compreensão (VAN DIJK, 1992), portanto uma estratégia de estudo (BROWN; DAY, 1983), e também uma manifestação da competência textual do leitor (KLEIMAN, TERZI, 1996).

Apresentados os fundamentos que subsidiam este estudo, passa-se à apresentação dos aspectos metodológicos que possibilitam atingir o objetivo geral aqui proposto.

CAPÍTULO 3

3 MÉTODO

Neste capítulo, apresentam-se os aspectos referentes à caracterização da pesquisa, participantes, os materiais, os instrumentos e os procedimentos desenvolvidos para a coleta de dados do diagnóstico inicial e final, a intervenção realizada, bem como os critérios para a análise dos dados.

Para obter a autorização de realizar estudos com seres humanos, o projeto da pesquisa foi submetido em setembro de 2015 ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, através de registro efetuado na Plataforma Brasil. A pesquisa foi aprovada - CAAE 48645615. 8. 0000. 0121, e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A).

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza quase-experimental, ou pesquisa experimental antes-depois uma vez que os instrumentos para a coleta de dados e a intervenção foram aplicados no mesmo grupo. De acordo com Fonseca (2002), as duas modalidades de pesquisa mais comuns são: (i) pesquisas experimentais com dois grupos homogêneos, denominadas experimental e de controle em que, aplicado um estímulo ao grupo experimental, ao final comparam-se os dois grupos para avaliar as alterações, e (ii) pesquisas experimentais antes-depois com um único grupo, definido previamente em função de suas características e geralmente reduzido.

Este estudo enquadra-se no tipo (ii) pesquisa experimental antes-depois, na definição de Fonseca (2002) e também como pesquisa do tipo quase experimental, na definição de Gil (2010b). Enquanto na pesquisa experimental se determina um objeto de estudo, selecionam-se as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definem-se as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto tendo dois grupos, um experimental e outro de controle (GIL, 2008), na pesquisa quase-experimental não há grupo de controle. Gil (2010b) caracteriza este tipo de pesquisa de quase experimental, por ser possível a comparação dos resultados antes e após o experimento no mesmo grupo pesquisado, como aqui realizado.

No presente estudo, o experimento foi realizado por meio de oficinas de leitura, razão pela qual se caracteriza como de cunho intervencionista.

As pesquisas de cunho intervencionista, no viés da Psicolinguística, distinguem-se das pesquisas de intervenção da área de Educação por apresentarem as seguintes características:

1) Não se caracterizam como participativas, uma vez que são controladas apenas pelo pesquisador e os sujeitos não participam ativamente do desenho da pesquisa;

2) Nas pesquisas de intervenção na área de Educação o pesquisador é ao mesmo tempo o professor em sua própria sala de aula. Já na área da Psicolinguística, o pesquisador é, frequentemente, externo ao lócus da pesquisa. No caso desta pesquisa, as participantes, pertencentes a diferentes instituições de ensino público, reuniram-se na instituição onde a pesquisadora atua a fim de receberem instruções explícitas acerca de estratégias para sumarização;

3) A pesquisa é desenhada exclusivamente pelo pesquisador previamente à intervenção;

4) O sujeito participante é acionado exclusivamente nos momentos previstos na intervenção;

5) É possível uma análise dos aspectos investigados no início da pesquisa, período pré-intervenção, em caráter diagnóstico, e uma avaliação no final da pesquisa, período pós-intervenção, possibilitando a testagem das hipóteses.

No intuito de atingir os objetivos estabelecidos, este estudo foi dividido em três fases: diagnóstico inicial, intervenção e diagnóstico final. Para realizar o diagnóstico inicial os instrumentos utilizados foram: questionário de perfil leitor, teste de compreensão constituído de elaboração de resumo e, a seguir, foi aplicado um questionário com duas questões relativas à consciência da tarefa e uma de compreensão. O teste de compreensão por meio de elaboração de resumo é possível considerando que, para reduzir o número de proposições textuais a fim de chegar à macroestrutura, a qual representa o significado global de um texto, o leitor precisa necessariamente compreender o texto (HUTCHINS, 1983,1987; KINTSCH, 1998; KINTSCH; VAN DIJK, 1978; VAN DIJK; KINTSCH 1983; WINOGRAD, 1984).

O desenho da pesquisa é sintetizado no quadro a seguir:

FASE	INSTRUMENTO	FINALIDADE	NÚMERO DE ENCONTROS E DATAS	TEMPO
FASE 1				
Diagnóstico Inicial	a) Questionário de perfil leitor	1. Analisar o perfil leitor dos sujeitos da pesquisa;	01 22/03	1h30min
	b) Pré-teste: elaboração de resumo c) Questionário de consciência da tarefa e compreensão leitora	2- Analisar o comportamento estratégico dos participantes da pesquisa relativo ao emprego de macrorregras, antes da intervenção; e o desempenho em leitura	01 29/03	2h45min
Apresentação da área de pesquisa e Conceitos fundamentais	- Encontro destinado a apresentar o tema da pesquisa sob a perspectiva da Psicolinguística: conceito de leitura, estratégias de leitura, modelo de compreensão Construção-Integração	Preparação para as oficinas	01 05/04	2h30min
FASE 2				

Intervenção	Oficinas de Leitura	Ensino de macrorregras de apagamento, seleção, generalização e construção e integração	06 12/04	2h15min
			19/04	2h15min
			26/04	2h15min
		Elaboração dos quadros identificando IP-IS e ICR e resumos finais	10/05	2h30min
		Aplicação de todas as macrorregras	17-05	2h30min
FASE 3				
Diagnóstico Final	a) Pós-teste: elaboração de resumo; b) Questionário de consciência da tarefa e compreensão leitora	3 - Analisar o efeito da instrução de macrorregras sobre o comportamento estratégico dos participantes e sobre o desempenho em leitura; 4- Analisar o desempenho dos sujeitos da pesquisa em leitura e em sumarização de textos.	01 07/06	2h15min

Quadro 1: Design da pesquisa.

Fonte: elaboração da autora.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O convite para participar desta pesquisa foi dirigido a 24 professores de diversas escolas públicas da região de Camboriú que formaram o grupo de avaliadoras de redação do Enem nos últimos cinco

anos. Como auxiliar da supervisora do Enem por dois anos, esta pesquisadora ministrou cursos de formação a esse grupo de professores durante encontros anuais referentes à formação presencial, juntamente com a supervisora. Na edição de 2015, alguns desses professores foram eliminados do processo por não atingirem a média em uma prova presencial envolvendo leitura e escrita. Desse grupo de vinte e quatro professores, dez aceitaram e compareceram ao primeiro encontro; no entanto, por problemas de incompatibilidade de horário, apenas 6 conseguiram participar de todos os encontros previstos. Assim, este estudo abrange uma amostra de 06 (seis) professoras da disciplina Língua Portuguesa de escolas públicas dos municípios de Balneário Camboriú e Camboriú - Santa Catarina, que atuam (ou atuaram) também como avaliadoras das redações do Enem nesses municípios nos últimos cinco anos. Não havia relação de amizade entre pesquisadora e as participantes da pesquisa, apenas relações profissionais esporádicas.

Na fase de intervenção foram realizados encontros semanais de aproximadamente 2h20min, nas dependências do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, onde a pesquisadora é docente efetiva, devido à facilidade de acesso dos participantes ao local e à disponibilização do espaço e recursos tecnológicos pela direção da instituição.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.3.1 Questionário de perfil leitor

A primeira fase metodológica desta tese tem por objetivo traçar o perfil leitor dos participantes deste estudo e também investigar as estratégias metacognitivas por eles utilizadas durante a leitura. Para tanto, elaborou-se um questionário adaptado, com base no questionário aplicado por Finger-Kratochvil (2010) e no aplicado por Kopke Filho (2001).

O questionário (Apêndice D) elaborado para o presente estudo é composto por 18 questões, algumas com subitens. Na primeira parte, as questões de 1 a 08 visam levantar o perfil leitor, caracterizando os sujeitos da pesquisa por meio de perguntas relativas ao contexto profissional: tempo de trabalho e carga horária semanal, tempo de experiência como professor em qualquer nível de ensino, a participação em curso de formação continuada tendo como tema a leitura e se o participante possui pós-graduação e, em caso positivo, em que nível. A segunda parte, questões de 9 a 16, trata de aspectos específicos da

relação dos sujeitos com a leitura: concepção, momentos de leitura, crença a respeito de sua competência leitora, o que julga ser um bom leitor, e questões relativas a hábitos de leitura, suporte mais utilizado para ler e tipo de livro mais lido.

Na terceira parte do questionário, a questão 17 desdobra-se em doze opções de múltipla escolha acerca de atitudes e motivações para leitura. Já a questão 18, que investiga o comportamento leitor no que tange ao reconhecimento das estratégias utilizadas durante a leitura, foi elaborada com base na Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001), e está desdobrada em 7 subitens, também de múltipla escolha.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, o questionário foi entregue aos professores no momento imediatamente posterior ao da assinatura do TCLE para preenchimento individual durante o primeiro encontro com o grupo.

3.3.2 Testagem de leitura

Os textos selecionados para a testagem são classificados do ponto de vista da Linguística Textual como do tipo expositivo, e do ponto de vista sócio-discursivo como do gênero artigo de divulgação científica, de natureza essencialmente expositiva e informativa, esse gênero divulga fatos relevantes de determinada área do conhecimento, com vistas a dar conhecimento de fatos científicos a um público não especializado, razão pela qual caracteriza-se pela objetividade e linguagem simplificada, se comparado ao texto científico.

A organização textual de textos expositivos difere da organização de textos narrativos, não havendo uma classificação suficientemente aceita das várias estruturas, a

classificação mais aceita é a de Meyer (1975,1985) que compreende as modalidades de compilação (sequência e enumeração), causalidade, comparação/ contraste, problema/solução e descrição (COLOMER, CAMPS, 2002,p. 53).

No presente estudo, os textos expositivos selecionados para a testagem apresentam uma estrutura constituída de três categorias: a) apresentação do problema; b) causas e consequências do problema e c) solução do problema (KOBASHI, 1997).

O pré-teste foi realizado por meio da elaboração de resumo com vistas a inferir o comportamento estratégico em leitura, em relação ao emprego de macrorregras, mensurar o desempenho dos participantes em leitura revelado pela capacidade de elaborar resumos. Como já mencionado no capítulo de fundamentação, esse tipo de tarefa, para Van Dijk (2000), representa o processo de compreensão textual do leitor-resumidor, visto que o processo de leitura é baseado na redução das proposições do texto-fonte por meio de suas proposições até chegar a sua estrutura global, ou macroestrutura. Portanto, para que o leitor seja capaz de resumir de forma eficiente um texto, entre outras habilidades, deve ser capaz de identificar as macroproposições semânticas do texto-fonte.

Para pré-teste o texto-fonte utilizado foi “Faxina Noturna” de autoria de Suzana Herculano-Houzel, publicado na revista *Mente e Cérebro* on line em fevereiro de 2015 (Anexo A). O texto trata sobre o achado científico que mostra que o cérebro acordado fica gradualmente prejudicado devido ao acúmulo de toxinas responsáveis pelo seu próprio funcionamento, dentre eles a adenosina. A mesma adenosina provoca o sono e enquanto o cérebro dorme, ocorre a remoção de toxinas, havendo assim uma faxina noturna cerebral.

Da mesma forma que o pré-teste, o pós-teste foi constituído de elaboração de resumo. Para sua realização o texto fonte utilizado foi “Mau humor e TPM” também de Suzana Herculano-Houzel, publicado na revista *Mente e Cérebro* on line em julho de 2014 (Anexo B). O texto trata sobre a variação do mau humor durante a TPM, resultante da diminuição do hormônio progesterona, um ansiolítico natural que aumenta a capacidade do cérebro de regular a ansiedade e a agressividade. Essa redução é mais drástica em mulheres que possuem uma quantidade menor dos receptores no cérebro que respondem à progesterona, o que as torna especialmente irritáveis, todavia a autora considera que o desequilíbrio hormonal não pode ser usado como justificativa para agressões de qualquer natureza, porque o córtex pré-frontal contribui para que esses impulsos agressivos sejam dominados.

A escolha da condição da tarefa – resumo – com a presença do texto justifica-se por dois fatores: (i) o ensino gradativo das macrorregras durante as oficinas, demonstrando a construção do resumo pela aplicação das regras, (ii) os textos selecionados para a testagem apresentam informações novas distantes do campo de conhecimento das participantes da pesquisa, e (iii) o foco da tarefa é a leitura e não a escrita.

3.3.3 Participação de docentes colaboradores

Para avaliar os resumos elaborados pelas participantes da pesquisa alguns procedimentos foram adotados. No intuito de assegurar que os parâmetros de avaliação utilizados não se limitassem ao olhar da pesquisadora, duas professoras foram convidadas a colaborar com pesquisa, por meio da elaboração de resumos dos textos utilizados na testagem. Tais colaboradoras são docentes que atuam no ensino superior em instituições públicas de ensino superior, no ensino de línguas: Marcela Langa, doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, e Leonilda Procailo, professora assistente na Universidade Estadual do Centro-Oeste, estado do Paraná, doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês nessa mesma universidade, também desenvolvendo pesquisa sobre resumo. Após o aceite, as docentes receberam instruções por escrito e os textos utilizados no pré e pós-teste. As especialistas foram instruídas a elaborar resumos contendo as ideias principais, secundárias e a ideia controladora dos textos utilizados na testagem com vistas a servir de parâmetro de análise dos resumos produzidos pelas participantes da pesquisa. As instruções por escrito e os dois textos utilizados na testagem encontram-se, respectivamente nos Anexos E, A e B.

A pesquisadora também elaborou resumos dos textos utilizados na testagem, a fim de confrontar com os resumos elaborados pelas professoras colaboradoras e assim criar um quadro contendo a hierarquização das ideias constantes no resumo. Portanto, tomando por base os resumos produzidos pelas três docentes, incluindo-se a pesquisadora, foi elaborado o resumo, já com as ideias hierarquizadas, que seria considerado chave de correção dos produzidos pelas participantes.

3.3.4 Forma de aplicação e critérios de equivalência entre pré e pós –teste

Quanto à forma de aplicação, tanto do pré-teste, quanto do pós-teste, para que a atividade proposta não se caracterizasse como prova, o que geralmente produz insegurança, as participantes foram informadas de que se tratava de uma atividade de leitura e instruídas a ler os textos com o objetivo de produzir resumos. As instruções dadas (Apêndice F) foram exatamente as mesmas no pré e no pós-teste; só houve mudança do texto escolhido.

Em ambos os momentos, as participantes receberam um texto impresso contendo instruções em relação ao objetivo da leitura, uma folha pautada, caneta, lápis, marca texto e bloco de anotações. Os mesmos materiais também foram entregues durante as oficinas. Foram informadas também de que os aspectos textuais e gramaticais do texto produzido não seriam foco da avaliação, uma vez que o objetivo era avaliar a compreensão em leitura por meio da produção de um resumo que revelasse a essência do texto. As dúvidas das participantes da pesquisa foram respondidas em voz alta pela pesquisadora antes da aplicação do instrumento.

Quanto à situação - uso para o qual determinado texto foi produzido, o PISA-2000 estabelece quatro tipos: ler para uso pessoal, ler para uso público, ler para o trabalho e ler para aprender. No caso dos textos aqui aplicados, considerando o gênero, o suporte e o tema, ambos podem ser considerados textos para aprender.

Quanto ao gênero e suporte, ambos são artigos publicados em revista de divulgação científica online – Revista Mente e Cérebro, disponibilizados na forma impressa no momento da testagem, que tratam de temas distintos e não exigem conhecimento prévio especializado, também como recomendado por Kintsch e Van Dijk (1983).

A respeito da escolha de textos, Kleiman (1996) ressalta a importância de se considerar a legibilidade dos mesmos, ou o grau de dificuldade que apresentam, atentando para a relevância e o interesse pelo tema. Em relação a este último quesito, evitaram-se temas polêmicos ligados à religião ou política, e bucou-se assuntos que, provavelmente, despertariam o interesse dos sujeitos para a leitura. Os textos aplicados na testagem desta pesquisa circulam socialmente em revista de divulgação científica, direcionada ao público adulto e foram escolhidos em função da equivalência, da inteligibilidade e de temas que despertassem a curiosidade das participantes.

Quanto à equivalência entre os textos do pré e pós-teste, dois critérios estabelecidos por Kintsch e Van Dijk (1978) foram obedecidos: a) estar bem estruturado, b) não exigir do leitor conhecimento específico ou técnico. Além desses critérios, os dois textos escolhidos guardam semelhanças quanto ao modo como são organizados, extensão, estilo de escrita e outros dois critérios estabelecidos pelo PISA relativos ao contexto e situação e ao formato dos materiais. Além da escolha dos assuntos, procurou-se também textos que apresentassem o mesmo nível de dificuldade de leitura. Retomando Leffa (1996), Scarton e Aluísio (2010, p. 45) lembram que o encontro entre o texto, o leitor e as

circunstâncias em que se dá esse encontro são os aspectos essenciais no processo de compreensão de leitura de um texto, e que “entre os fatores relativos ao texto, destacam-se, tradicionalmente, a legibilidade (apresentação gráfica do texto) e a inteligibilidade (uso de palavras frequentes e estruturas sintáticas menos complexas).” Segundo as autoras, atualmente, há também uma preocupação com a macroestrutura do texto além da microestrutura, em que fatores facilitadores da compreensão, como a organização do texto, a coesão, a coerência se manifestam na proximidade da anáfora ao referente, no uso de marcadores discursivos entre as orações, na preferência por definições explícitas ou na apresentação de informações completas.

Nesse sentido, diante da dificuldade de se medir a equivalência de textos, procurou-se por um software que possibilitasse a medição de diversos textos até se encontrar dois que fossem bastante próximos. O acesso ao software Coh-Metrix-Dementia, sua última versão do Coh-Metrix, foi possível após contato por email com a professora Sandra Aluísio, doutora em Inteligência Artificial - Processamento de Língua Natural, pela Universidade de São Paulo, professora do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Departamento de Ciências da Computação ICMC-USP, orientadora de pesquisas que utilizaram esse programa. A professora forneceu o endereço do site ⁷ possibilitando a submissão dos textos da presente pesquisa. Para acessar esse programa basta preencher um cadastro e a seguir submeter os textos cuja inteligibilidade se deseja analisar.

Após o usuário submeter o texto, o programa retorna as medidas calculadas. Obtidas as medidas, o usuário pode armazenar os resultados dessas análises em arquivos de dados. As fórmulas padrão de legibilidade escalam textos em relação à dificuldade dependendo do comprimento da palavra e do comprimento da frase, enquanto o Coh-Metrix é sensível às relações de coesão, ao conhecimento do mundo e às características do idioma e do discurso (GRAESSER et al., 2004). Para melhor compreensão do programa passa-se à descrição de suas versões e apresentação das imagens das interfaces. Detalhes sobre o Coh-Metrix podem ser encontrado no *site* <http://143.107.183.175:22380/analyze>. Apresenta-se, a seguir, um breve resumo, para justificar o emprego desse instrumento na presente pesquisa.

⁷Site do Coh-Metrix-Dementia - <http://143.107.183.175:22380/analyze>

3.3.5 Descrição do coh-metrix

O programa Coh-Metrix é um sistema para calcular métricas de coesão e coerência computacionais para textos escritos e falados, possibilitando a avaliação da dificuldade do texto escrito para o público-alvo, instantaneamente. O software, desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Memphis (GRAESSER; MCNAMARA; KULIKOWICH, 2011), calcula índices que avaliam a coesão, a coerência e a dificuldade de compreensão de um texto usando vários níveis de análise linguística: léxico, sintático, discursivo e conceitual. Na visão de Graesser *et.al* (2004), a coesão textual se manifesta objetivamente no texto, e coerência é a representação mental através dos elos feitos pelo leitor entre as palavras, sentenças e frases que orientam a leitura e conectam as ideias umas as outras. A motivação para a criação da ferramenta Coh-Metrix surgiu do desafio, segundo os autores, de programar esses níveis mais profundos de análise textual.

A partir do Coh-Metrix foi criado o projeto Coh-Metrix-Port, com o objetivo de satisfazer uma grande carência na área de inteligibilidade para a língua portuguesa. A construção da ferramenta é fruto de um estudo detalhado dos fatores que tornam um texto complexo (SCARTON, ALUÍSIO, 2010). Todavia, devido ao fato de a versão Coh-Metrix-Port não estar disponível no momento da realização desta pesquisa, a versão utilizada neste estudo é o Coh-Metrix-Dementia, a versão nacional mais completa por disponibilizar maior número de parâmetros.

Welcome!

This is Coh-Metrix-Dementia

Coh-Metrix-Dementia is a system that can analyze texts in terms of several metrics, which are related to cohesion, coherence, and readability, among other textual aspects.

Login

Email

Password

Remember me

Or register

Your full name

Your email

Your institution

Password

Confirm password

Copyright © 2014-2015 NILC. Developed by Andre Cunha. Tested and validated by Andre Cunha and Nathan Siegle Hartmann.

Figura 2: Interface Inicial do Programa Coh-Metrix-Dementia. Interface Inicial do Programa Coh-Metrix-Dementia.

Fonte: <http://143.107.183.175:22380/analyze>

Coh-Metrix-Dementia Analyze Help About Maria Salera -

Your texts

[Submit text](#)

Title	Author	Source	Date	Genre
Teste	Alito		2017-03-30	
Faxina noturna	Suzana Herculano Houzel		2017-03-30	
Férias no presente	Suzana Herculano Houzel		2017-03-30	
Faxina noturna	Suzana Herculano Houzel		2017-04-03	Artigo de divulgação científica
Faxina noturna - Férias no presente	Suzana Herculano Houzel		2017-04-05	Artigo de divulgação científica
Gratidão e Felicidade	Suzana Herculano-Houzel		2017-04-10	artigo de divulgação científica
Preferência Sexual não é opção	Suzana Herculano-Houzel		2017-04-09	artigo de divulgação científica
Humanos graças à cozinha	Suzana Herculano-Houzel		2017-04-19	artigo de divulgação científica
segredos	Suzana Herculano-Houzel		2017-04-19	artigo de divulgação científica
Um esforço de ornatividade	Suzana Herculano-Houzel		2017-04-19	
Adolescência é coisa do cérebro	Suzana Herculano-Houzel		2017-04-19	
A erância convicta dos refugiados	Christian Ingo Lenz Dunker		2017-04-22	
A senta neuroquímica da satisfação	Gláucia Leal		2017-04-22	
O melhor cego é aquele que não quer ver	Sidarta Ribeiro		2017-04-22	
Lixo na cabeça	Sidarta Ribeiro		2017-04-22	
Amando os animais	Christian Ingo Lenz Dunker		2017-04-22	
Raio X da mente	Sidarta Ribeiro		2017-04-22	artigo científico de divulgação
Quem Somos?	Sidarta Ribeiro		2017-04-22	artigo científico de divulgação
O potencial terapêutico da ibogaína	Sidarta Ribeiro		2017-04-22	artigo de divulgação científica
Os anéis e os deões	Sidarta Ribeiro		2017-04-23	artigo de divulgação científica
Construindo a ponte: neurociência e educação	Sidarta Ribeiro		2017-04-23	artigo de divulgação científica

Figura 3: Imagem da interface de textos submetidos ao Coh-Metrix-Dementia
 Imagem da interface de textos submetidos ao Coh-Metrix-Dementia.
Fonte: <http://143.107.183.175:22380/analyze>

143.107.183.175:22380/analyze

Coh-Metrix-Dementia Analyze Help About Alito Luiz Ramos -

Your texts

[Submit text](#)

Overview

Basic Counts

Adjective incidence	71.537
Adverb incidence	63.927
Content word incidence	585.997
Flesch index	25.018
Function word incidence	406.393
Mean sentences per paragraph	5.000
Mean syllables per content word	3.094
Mean words per sentence	26.280

[Export as](#) [Close](#)

Title	Author	Source	Date	Genre
Quanto mais sa				científica
Eglio da Louca				científica
A enã em pre				científica
Felicidade aos				científica
O ato perdido				científica
Entre o sonho				científica
A incurável do				científica
Loucos são os				científica
As lembranças				científica
As lembranças de cada um	Nelson Covain		2017-06-13	
Teste	Alito		2017-03-30	

TESE 23-06 (3).docx | TESE 23-06 (2).docx | TESE 23-06 (1).docx | list_geral_2010001.pdf | list_geral_101001.pdf | Exibir todos

Figura 4: Interface com início da apresentação das métricas: Interface com início da apresentação das métricas.
Fonte: <http://143.107.183.175:22380/analyze>

Segundo Cunha (2015), para criar a ferramenta Coh-Metrix, seus autores coletaram e avaliaram centenas de métricas que medem características do texto relacionadas a palavras, sentenças e à conexão entre sentenças. Para tanto, alinharam a diversos frameworks teóricos que objetivam identificar as representações, estruturas, estratégias e processos que ocorrem em diferentes níveis da linguagem e do discurso. Tais frameworks, que englobam 5 níveis, estão descritos no Anexo D.

A ferramenta Coh-Metrix (GRAESSER et al., 2006) utiliza 60 índices psicolinguísticos que avaliam a inteligibilidade de um texto nos níveis léxico, sintático e semântico. A ferramenta Coh-Metrix-Port (SCARTON, ALUÍSIO, 2010) adapta o sistema para o português, contando com 48 métricas. Já o Coh-Metrix- Dementia inclui a adaptação para o português e insere vinte e cinco novas métricas para calcular a complexidade sintática, a densidade de ideias, e a coerência textual, via semântica latente, visando classificar narrativas de sujeitos normais, com Doença de Alzheimer - DA e com Comprometimento Cognitivo Leve - CCL. Por se tratar de uma versão voltada a estudos com sujeitos com DA e CCL, as métricas de Disfluência, próprias dessa versão foram desconsideradas no presente estudo. Na concepção dos criadores do programa, por si só, as métricas calculadas pelas ferramentas Coh-Metrix não indicam o nível de complexidade de um texto. O que permite a avaliação da sua complexidade é a inter-relação entre elas.

Além das métricas utilizadas pelo programa, o software utiliza outros dois importantes tipos de métrica: o Índice de Flesch e a Análise Semântica Latente (LSA).

O Índice de Flesch (ou teste de facilidade de leitura de Flesch-Kincaid), é uma pontuação numérica que indica a legibilidade de um texto. Quanto menor a pontuação, mais difícil o texto. Esse índice é calculado como uma função de palavras totais, sentenças totais e sílabas totais. Desenvolvido pelo Dr. Rudolf Flesch e modificado por J. P. Kincaid, segue a seguinte fórmula: $\text{FleschIndex} = 206. 835 - 1. 015 \times (\text{palavras} \div \text{frases}) + 84. 6 \times (\text{sílabas} \div \text{palavras})$. Textos cujos índices estão entre 100-75 são analisados como muito fáceis, entre 75 – 50 são analisados como fáceis, entre 50-25 como difíceis, e entre 25 – 1 como muito difíceis. Ainda que essa fórmula avalie superficialmente a inteligibilidade do texto, por basear-se em aspectos mais materiais, como número de palavras em sentenças (períodos) e número de letras ou sílabas por palavras, segundo Scarton, Almeida e Aluísio (2009), trata-se de um índice que indica a complexidade da tarefa de leitura. Por essa razão, essa métrica determinou a escolha dos textos da pré e pós-

testagem, ambos apresentando índice de Flesch 29, considerado como difícil. Esse valor de índice foi escolhido considerando que as participantes são adultas, com formação superior e docentes consideradas responsáveis pela formação de leitores.

Outro componente do programa Coh-Métrix, a Análise Semântica Latente (LSA), um modelo estatístico do conhecimento humano, que observa como as palavras são usadas em um texto e constrói um mapa das relações semânticas entre palavras e documentos, mostrando a relação de significado entre palavras, sentenças e textos inteiros. Esse tipo de mapa permite verificar a distância semântica entre quaisquer palavras ou textos inteiros; nesse mapa podem ser inseridos sentenças e textos inteiros e calcular sua distância ou semelhança semântica.

Na visão de Kintsch(2008)⁸, diferentemente da forma como linguistas e psicólogos descrevem os significados das palavras – em termos de léxico mental fixo, o que constitui problemas, por exemplo, relativos à forma de recuperar o significado certo no momento certo, ou como explicar os novos usos da língua, a LSA sugere um modelo em que os significados de palavras e seus sentidos são gerados novamente em cada momento de uso da palavra em um contexto.

No Quadro 2 são apresentadas as métricas dos dois textos utilizados na testagem após submetidos ao Coh-Matri-Dementia, que apresentaram maior similaridade:

CLASSES	MÉTRICAS	PRÉ-TESTE Faxina Noturna	PÓS-TESTE Mau humor e TPM
Contagens Básicas	Incidência de adjetivos	67.736	108.856
	Incidência de advérbios	76.649	51.661
	Incidência de palavras de conteúdo	581.105	562.731
	Índice de Flesch	29.067	29.811
	Incidência de palavras funcionais	408.200	435.424
	Sentenças médias por parágrafo	3.000	3.143
	Sílabas médias por palavra conteúdo	3.061	3.082

⁸ “No Laboratório de Walter Kintsch” - Psicologia Cognitiva (2008, p. 535) de Robert Sternberg, citado nas referências.

	Palavras médias por sentença	23.375	24.636
	Incidência de substantivos	242.424	271.218
	Número de parágrafos	8.000	7.000
	Número de sentenças	24.000	22.000
	Número de palavras	561.000	542.000
	Incidência de pronomes	70.450	92.251
	Incidência de verbos	194.296	130.996
Operadores Lógicos	Incidência de “e”	19.608	29.520
	Incidência de “se”	3.565	3.690
	Incidência de “ou”	1.783	5.535
	Incidência de negações	7.130	12.915
	Incidência de operadores lógicos	32.086	51.661
Frequências	Frequências	309006.5 40	179295.790
	Mínimo frequências	1128.500	1164.727
Hiperônimos	Hiperônimos de verbos	0.391	0.657
Pronomes, Tipos e Token	Índice de Brunét	12.195	12.138
	Estatística de Honoré	1005.542	929.560
	Cláusulas médias por sentença	2.875	2.864
	Pronomes médios por frase nominal	0.020	0.026
	Incidência de pronomes pessoais	5.348	11.070
	Relação tipo por token	0.496	0.502
	Conectivos	Incidência de conectivos	105.169
Conectivos aditivos negativos		10.695	73.080
Conectivos aditivos positivos		35.651	38..745
Conectivos causais negativos		3.565	7.380
Conectivos causais positivos		53.476	44.280
Conectivos lógicos negativos		3.565	14.760
Conectivos lógicos positivos		57.041	36.900
Conectivos temporais negativos		0.000	0.000
Conectivos temporais		17.825	17.825

	positivos		
Ambiguidade	Ambiguidade de adjetivos	4.368	3.119
	Ambiguidade de advérbios	1.759	2.080
	Ambiguidade de substantivos	2.051	2.993
	Ambiguidade de verbos	8.268	9.328
Complexidade e Sintática	Entropia cruzada	0.547	0.520
	Distância de dependência	98.333	102.455
	Complexidade de Frazier	8.271	7.568
	Complexidade de Yngve	2.867	2.851
Densidade Semântica	Densidade de conteúdo	1.424	1.292
Constituinte	Modificadores por frases semelhantes	0.376	0.401
	Incidência da frase de sustentação	328.651	342.393
	Palavras anteriores ao verbo principal	3.458	7.120
Anáforas	Referência anafórica adjacente	0.130	0.326
	Referência anafórica	0.217	1.857
Correferência	Sobreposição de argumentos adjacentes	1.609	1.000
	Sobreposição de argumentos	0.859	0.805
	Sobreposição de radicais de palavras adjacentes	2.391	1.333
	Sobreposição de radicais de palavras	1.482	1.039
	Sobreposição de palavras de conteúdo adjacentes	2.217	1.143
Análise Semântica Latente (Latent Semantic Analysis - LSA)	LSA média de sentenças adjacentes	0.268	0.235
	LSA desvio padrão de sentenças adjacentes	0.183	0.175
	LSA média de todas as sentenças	0.215	0.205
	LSA desvio padrão de todas as sentenças (no mesmo parágrafo)	0.163	0.192
	LSA média de parágrafos adjacentes	0.385	0.387
	LSA desvio padrão de parágrafos adjacentes	0.043	0.156

	LSA média de cada sentença	0.383	0.352
	LSA desvio padrão de cada sentença	0.131	0.169
	LSA média do span de cada sentença	0.555	0.526
	LSA desvio padrão do span de cada sentença	0.217	0.225

Quadro 2: Métricas do coh-matrix-dementia utilizadas neste estudo.

Fonte: a autora.

3.3.6 Questionário de consciência da tarefa e compreensão global

Após o pré e o pós-teste foi aplicado o questionário de consciência da tarefa (WINOGRAD, 1984) e compreensão global, cujo objetivo foi investigar a consciência da tarefa de sumarização e a capacidade de identificar a essência do texto – o tema do texto. Colomer e Camps (2002), lembram que Afflerbach e Johnsthor(1983) consideram que bons leitores localizam o tema tratado no texto, bem como o que é dito sobre ele, ao que os autores denominam como estratégia do tema e comentário. Nesse sentido é que as três questões aplicadas após cada teste foram elaboradas. O número reduzido de perguntas se justifica pelo fato de a tarefa de que elaboração de resumo além do esforço necessário para a escrita, exige recursos atencionais maiores durante a leitura, o que pode resultar em fadiga mental, prejudicando a elaboração das respostas do questionário aplicado a seguir.

As questões do questionário de consciência da tarefa (CT) E e compreensão global (CG) foram:

CT: (1) Quais estratégias foram utilizadas por você para a elaboração do seu resumo?
 CT: (2) Quais as características de um bom resumo?
 CG: (3) Qual o tema tratado no texto?

Quadro 3: Questionário da consciência da tarefa e compreensão global.

Fonte: a autora.

A primeira questão visa investigar a consciência dos sujeitos em relação ao conhecimento e emprego de estratégias de sumarização, ou seja, se mencionam as macrorregras de sumarização antes das oficinas, e se, após as oficinas, assumem tê-las empregado. A segunda tem por objetivo investigar se os sujeitos têm consciência dos elementos que

caracterizam um bom resumo, e a terceira questão, de compreensão global, investiga se os sujeitos compreenderam a essência do texto.

Como já mencionado, Ericsson e Kintsch (1994) consideram que a aplicação de perguntas relativas aos textos, após a leitura, possibilita a avaliação da sua compreensão. No caso deste estudo, as três questões aplicadas após o pré-teste, visaram atingir um dos objetivos específicos desta tese: 1) analisar o conhecimento das participantes e emprego de estratégias - as macrorregras de sumarização, antes da intervenção, e sobre o seu desempenho em leitura.

A aplicação das mesmas questões após o pós-teste, visaram atingir o segundo objetivo específico: 2) analisar os efeitos da instrução de macrorregras sobre o comportamento estratégico das participantes relativo ao emprego das macrorregras e sobre o seu desempenho em leitura.

Em suma, as duas questões relativas à consciência da tarefa após o pré-teste visavam investigar o conhecimento das participantes acerca das macrorregras e a sua concepção acerca das características de um bom resumo. Já a questão relativa à compreensão global investigaria se houve compreensão global.

A aplicação dessas questões após o pós-teste, por sua vez, possibilitaria investigar se houve tomada de consciência acerca das estratégias de sumarização; mudança na visão dos participantes em relação às características de um bom resumo, e se houve compreensão global.

3.3.7 Critérios para avaliação do questionário de consciência da tarefa e compreensão

A primeira questão - Quais estratégias foram utilizadas por você para a elaboração do seu resumo? – questão analisada qualitativamente partindo do princípio do que neste estudo é considerada estratégia de sumarização, ou seja, se o sujeito menciona o emprego das macrorregras de apagamento, seleção, generalização e construção/integração, ou pelo menos cita ações ou operações mentais que envolvam essas estratégias.

A segunda questão - Quais as características de um bom resumo? – questão analisada também qualitativamente a partir do que Luz (1992) e Swales e Feak (1994), citado por Tomitch (2012), consideram como bom resumo, respectivamente: concisão, coerência e completude; e seleção das informações relevantes, fidelidade ao texto-fonte sem incluir a opinião do resumidor.

A terceira questão - Qual o tema tratado no texto? – Leva em consideração a presença do conhecimento prévio e a informação do dado novo, ou seja o tema e o que é dito sobre ele, de maneira a retratar o tópico discursivo do texto, ou a ideia controladora, conforme gabarito elaborado pela pesquisadora. A repetição do título não é considerada como resposta suficiente.

Assim, as expectativas de respostas do pré e pós-teste, à terceira questão, respectivamente, deverão ater-se aos seguintes padrões:

1- Pré-teste - O sono possibilita a limpeza do cérebro ao eliminar metabólitos tóxicos acumulados enquanto o cérebro está acordado.

2- Pós-teste – A variação do mau humor durante a TPM é resultante da diminuição do hormônio progesterona, um ansiolítico natural que aumenta a capacidade do cérebro de regular a ansiedade e a agressividade.

3.3.8 Procedimentos para coleta de dados

Como a tarefa de elaboração de resumo foi com acesso ao texto, para realização do pré e pós-teste, as participantes receberam o texto-fonte impresso, folha pautada, caneta, lápis para sublinhar, marca texto e bloco de anotação, e foram instruídas por escrito a ler o texto, individual e silenciosamente, com o objetivo de elaborar um resumo, podendo utilizar, sempre que desejassem, ou achassem necessário, o marca texto e o lápis, sublinhado, e realizar anotações no bloco de notas. Vale lembrar que a menção a essas estratégias não enviam o resultado da pesquisa, uma vez que o foco era as estratégias de sumarização, ou seja, as macrorregas. As participante foram informadas ainda de que os aspectos relativos à redação do resumo não seriam avaliados, apenas aspectos relativos à leitura, a fim de que as participantes se sentissem mais envolvidas com a elaboração do resumo em si. Por se tratar de professoras de língua portuguesa não se esperava problemas de escrita.

As participantes foram acomodadas em carteiras individuais, dispostas em fileiras, e realizaram a tarefa individualmente sem intervenção da pesquisadora ou das demais participantes, tanto no pré, quanto no pós-teste. Ao entregar o resumo, receberam o questionário de consciência da tarefa composto por três questões abertas, como já apresentado.

3.3.9 Critérios de avaliação do pré-teste e pós-teste

Na concepção de Koch e Elias (2007), as estratégias de leitura usadas pelo leitor o conduzirão à produção dos sentidos mobilizados pela leitura: tal processo é dirigido e regulado pelo leitor ao estabelecer relações entre conhecimentos prévios e as novas informações contidas no texto.

O foco do modelo de compreensão de Kintsch e Van Dijk, aqui adotado, recai sobre os processos e estratégias de formação do texto-base e, em especial, da macroestrutura textual alcançada a partir da aplicação automática e inconsciente das macrorregras sobre a sequência das sentenças (microproposições) apresentadas no texto, gerando unidades semânticas globais – as macroproposições. Essas macrorregras podem ser aplicadas em diversos níveis, gerando macroestruturas cada vez mais globais. Nessa perspectiva, cada um dos níveis hierárquicos macroestruturais, gerados pela aplicação de macrorregras a um texto, representa um possível resumo desse texto. Na presente pesquisa, considera-se que o objetivo da aplicação das macrorregras é a identificação das ideias essenciais que devem constar no resumo, portanto sua aplicação é uma atividade meio para chegar a um fim. Desta forma, o que interessa aqui não são as macrorregras em si, mas a hierarquização das ideias essenciais por meio de sua utilização.

Tendo em vista o exposto, visando estabelecer critérios de avaliação dos resumos produzidos a partir da aplicação das macrorregras, neste estudo, toma-se por base o modelo de análise dos resumos proposto por Bailer at al (2014), com base em Koerich e Dellagnelo (2008) e Winfield (2010), que propuseram uma divisão de compreensão em três partes principais: a ideia controladora, as ideias centrais e os detalhes, denominadas neste estudo como: (i) Ideia Controladora - (ICR), (ii) Ideia(s) Principal(is) - (IP); Ideias secundárias - (IS).

Seguindo essa classificação, os textos utilizados, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, foram divididos conforme a relevância das informações, da seguinte forma:

a) Ideia Controladora (ICR): relativa ao principal tópico discursivo, sobre o qual giram os argumentos e as demais ideias, ou seja, a idéia cuja abrangência sintetiza o próprio texto.

b) Ideias Principais (IP): relativas à identificação das ideias mais relevantes;

c) Ideias secundárias (IS): relativas às ideias menos relevantes ou subtópicos, consideradas como ideias de apoio, mas também relevantes para a construção dos sentidos.

Os dados obtidos foram analisados a partir de duas variáveis: número de palavras e seleção das ideias que compõem a macroestrutura textual. A escolha da variável número de palavras se deve ao fato de que resumo pressupõe redução do texto fonte. No entanto, sendo essa variável insuficiente para analisar os efeitos do ensino de macrorregras, será realizada também a análise da variável macroestrutura considerando a comparação dos resumos produzidos por cada participante com o quadro síntese mencionado anteriormente. A hierarquização das ideias foi atribuída uma escala de valores positivos para as ideias relevantes e valores negativos em caso de manutenção de ideias que representam detalhes desnecessários ao resumo, segundo o quadro síntese.

IDEIAS DESTACADAS	VALORES ATRIBUÍDOS
Ideia de Controle	3. 0
Ideias principais	2. 0
Ideias secundárias (mas relevantes)	1. 0
Detalhes desnecessários	-1. 0

Quadro 4: Valores atribuídos à seleção de ideias e detalhes destacados nos resumos.

Fonte: a autora.

Pesquisa realizada por Tomitch (2002, p. 51) mostrou que leitores proficientes são capazes de identificar os principais pontos de um texto, ainda que os critérios para a identificação da ideia principal não sejam claros. “Este conhecimento de importância parece ser intuitivo, isto é, é processual, não facilmente verbalizável e não declarativo. Somos capazes de "reconhecer" o que é importante em um texto, mas não podemos explicar com facilidade "por que" isso é assim”. Ainda assim, a habilidade de identificar ideias principais é cognitivamente complexa, gradualmente adquirida e os leitores apresentam diferenças individuais ao desempenhá-la (MATOS; TORRES, 2002).

Em face dessas constatações, a fim de garantir que a identificação das ideias principais e secundárias não se limitassem à visão da pesquisadora, elaborou-se um quadro-síntese que representasse um consenso acerca das ideias destacadas pela pesquisadora e pelas duas professoras que aceitaram colaborar com esta pesquisa. A seguir são apresentadas a identificação da ideia de controle, ideias principais e

secundárias, relativas ao texto utilizado no pré-teste (Faxina Noturna) e no pós-teste (Mau Humor e TPM) selecionadas pelas duas colaboradoras, e também pela pesquisadora, e os respectivos quadros-síntese que serviram de parâmetro para a avaliação dos resumos elaborados pelas participantes, já com a pontuação atribuída a cada ideia destacada como especificado no quadro acima.

Identificação	Macroproposições
(IP)	Não dormir traz consequências imediatas ao cérebro. Ao dormir, o cérebro consolida o aprendizado, descansa e nos possibilita a concentração do dia seguinte. Sem o sono, não sobreviveríamos.
(IS)	O sono decorre da necessidade que o metabolismo do cérebro tem para que possa se livrar dos metabólitos tóxicos, as excreções produzidas pelas células enquanto estamos acordados.
(IS)	Incidentalmente, por meio da injeção de um corante injetado no espaço intersticial, neurologistas descobriram que ao dormir o cérebro dos ratos era “lavado” mais rapidamente dessas excreções.
(ICR)	A adenosina, um desses metabólitos que se acumula durante o cérebro acordado, é que leva à sensação de sonolência. Assim, o sono higieniza o cérebro.

Quadro 5: Macroproposições do texto do pré-teste – faxina noturna – professora colaboradora 1.

Fonte: a autora.

Identificação das ideias	Macroproposições
(IP)	Não dormir pelo menos oito horas resulta em consequências neurológicas imediatas. O sono é uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado. A insônia completa e permanente é letal a humanos e animais.
(IS)	A consolidação do aprendizado do dia pela transferência de informações de maneira duradoura para a memória depende do sono da noite.

(IS)	Para neurocientistas, durante o sono o cérebro elimina metabólitos potencialmente tóxicos. Investigando o espaço intersticial do cérebro, por onde circula o líquido que limpa suas excreções, descobriram que o sono expande em 60% esse espaço, aumentando a circulação de líquido e removendo as toxinas durante o sono.
(ICR)	Dormir possibilita a limpeza do cérebro pela eliminação da adenosina e outros metabólitos tóxicos acumulados enquanto o cérebro está acordado.

Quadro 6: Macroproposições do texto do pré-teste – faxina noturna – professora colaboradora 2.

Fonte: a autora.

Identificação	Macroproposições
(IS)	O mau humor é um estado que nos leva a agir com agressividade e impaciência em momentos que normalmente não nos afetariam. A agressividade emerge de zonas do cérebro e tem a função de nos proteger de ameaças.
(IS)	O córtex pré-frontal ajuda a inibir os impulsos quando a ameaça não é real devido à serotonina. Assim, os antidepressivos controlam os níveis de serotonina, agindo sobre sentimentos negativos.
(IP)	A partir da ovulação, a progesterona se acumula no sangue tornando a parede interna do útero mais espessa à espera do embrião. No período pré-menstrual o corpo lúteo degenera e o nível de progesterona no sangue diminui, levando à falta de controle sobre os impulsos negativos.
(ICR)	Cada pessoa reage diferentemente às situações extremas. Mulheres diferem ainda nas suas variações hormonais e nos sintomas pré-menstruais. Por razões genéticas, algumas mulheres apresentam um menor número de receptores que reagem à progesterona. Assim, qualquer diminuição do hormônio no período pré-menstrual leva à irritação.
(IS)	Contudo, a reação hormonal não justifica qualquer ato agressivo, uma vez que podemos usar o córtex pré-frontal para controlar nossos impulsos.

Quadro 7: Macroproposições do texto do pós-teste – mau humor e TPM – colaboradora 1.

Fonte: a autora.

Identificação das Ideias	Macroproposições
(IS)	O mau humor é um estado que nos leva a agir com agressividade e impaciência em momentos que normalmente não nos afetariam.
(IS)	A agressividade emerge de zonas cerebrais que controlam comportamentos sociais voltados à autoproteção em situações de ameaça real.
(IS)	Graças à serotonina, diante de ameaça irreal o córtex pré-frontal inibe os impulsos agressivos. Por essa razão os antidepressivos que aumentam os níveis desse neurotransmissor são eficazes no controle de sentimentos negativos.
(IP)	No período pré-menstrual as mulheres estão sujeitas a variações de humor em diferentes graus devido à diminuição do hormônio responsável pela menstruação - a progesterona, um poderoso ansiolítico natural que, por ser menos produzido, deixa o cérebro mais suscetível.
(ICR)	A falta mensal desse hormônio afeta as mulheres de maneiras diferentes. Por razões genéticas, algumas delas apresentam um menor número de receptores que reagem à progesterona. Assim, qualquer diminuição do hormônio no período pré-menstrual deixa-as especialmente irritadas.
(IS)	Porém, mau humor de fundo hormonal não é justificativa para comportamentos agressivos, já que somos capazes de usar o córtex pré-frontal para dominar impulsos agressivos.

Quadro 8: Macroproposições do texto do pós-teste – mau humor e TPM – colaboradora 2.

Fonte: a autora.

Valor	Identificação	Macroproposições
2.0	IP	Não dormir resulta em consequências neurológicas imediatas que podem chegar a ser letais a humanos e animais.
2.0	IP	O sono é uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado
1.0	IS	A consolidação do aprendizado do dia pela transferência de informações de maneira duradoura para a memória depende do sono da noite.
1.0	IS	Investigando o espaço intersticial do cérebro,

		neurocientistas descobriram que durante o sono o cérebro elimina metabólitos potencialmente tóxicos.
1.0	IS	O sono expande em 60% esse espaço, aumentando a circulação de líquido e removendo as toxinas.
3.0	ICR	Dormir possibilita a limpeza do cérebro pela eliminação da adenosina e outros metabólitos tóxicos acumulados enquanto o cérebro está acordado.

Quadro 9: Síntese da identificação das ideias - faxina noturna.

Fonte: a autora.

Valores	Identificação das Ideias	Macroproposições
1.0	IS	O mau humor é um estado que nos leva a agir com agressividade e impaciência em situações que normalmente não nos afetariam.
1.0	IS	A agressividade emerge de zonas cerebrais que controlam comportamentos sociais voltados à autoproteção em situações de ameaça real.
2.0	IP	Devido à serotonina, diante de ameaça irreal, o córtex pré-frontal inibe os impulsos agressivos. Por essa razão os antidepressivos que aumentam os níveis desse neurotransmissor são eficazes no controle de sentimentos negativos.
2.0	IP	No período pré-menstrual as mulheres estão sujeitas a variações de humor em diferentes graus devido à diminuição do hormônio responsável pela menstruação - a progesterona, um poderoso ansiolítico natural que, por ser menos produzido, deixa o cérebro mais suscetível ao estresse e à depressão.
3.0	ICR	A falta mensal de progesterona afeta as mulheres de maneiras diferentes. Por razões genéticas, algumas delas apresentam um menor número de receptores que reagem a esse hormônio. Assim, qualquer diminuição desse ansiolítico natural no

		período pré-menstrual deixa-as especialmente irritadas.
1.0	IS	No entanto, mau humor de fundo hormonal não é justificativa para comportamentos agressivos, já que somos capazes de usar o córtex pré-frontal para dominar impulsos agressivos.

Quadro 10: Síntese da identificação das ideias– mau humor e TPM.

Fonte: a autora.

3.4 CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS GERAIS DE ANÁLISE DOS DADOS

As participantes deste estudo foram identificadas por meio de um código previamente estabelecido, a fim de manter o sigilo sobre suas identidades e evitar a manipulação involuntária dos resultados pela pesquisadora. Desde a coleta de dados, as participantes foram identificadas pelos números de 01 a 06, sendo mantidos esses números em todas as tarefas realizadas.

As análises estatísticas foram orientadas e acompanhadas por dois especialistas em Estatística: Fernando Gonçalves, doutorando em Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e pelo professor doutor Léo Serpa, professor de estatística no Instituto Federal Catarinense.

O primeiro elaborou tabelas e gráficos referentes ao questionário de perfil leitor, enquanto o segundo realizou os cálculos estatísticos acerca do número de palavras e a hierarquização das ideias.

Para responder as questões 2 e 3 e testar as hipóteses 2 e 3, a pesquisadora elaborou tabelas com valores atribuídos à hierarquização das ideias e outra com o número de palavras dos resumos produzidos pelas participantes. Os cálculos estatísticos foram realizados por meio do pacote Statistical Package for Social Science (SPSS) e também pela Análise de Variância (ANOVA). O especialista adotou uma análise descritiva, com o cálculo de medidas de tendência central e desvio-padrão e utilizou a análise de ANOVA para testar a hipótese de alteração nos valores entre o pré-teste, reteste e pós-teste. O teste de ANOVA identifica se existe diferença, mas não identifica quais são essas diferenças. Foi necessário, então usar o teste de Tukey, aplicado para comparar médias de duas a duas (*pairwise comparison*), para identificar quais testes foram diferentes.

As análises qualitativas foram realizadas por meio de recortes dos resumos produzidos, os quais foram analisados à luz dos fundamentos teóricos desta tese e de achados de outros estudos acerca de sumarização. Considerando-se que o processo de leitura e a aplicação das macrorregras ocorre de diferentes maneiras, a pesquisadora elaborou resumos dos dois textos da testagem e convidou duas professoras especialistas para que fizessem o mesmo. A partir desses três resumos de cada texto foi elaborada uma tabela com valores atribuídos à hierarquização das ideias, obtendo-se assim um resumo a partir de um consenso do que era relevante e o que era secundário, que serviu de parâmetro para a correção dos resumos produzidos pelas participantes.

3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS RELATIVOS À INTERVENÇÃO

Quanto aos encontros referentes à realização das oficinas, alguns cuidados metodológicos foram adotados quanto à seleção dos textos e aos procedimentos didáticos.

Em relação à seleção dos textos: foram selecionados três textos completos do tipo expositivo, sem gráficos ou imagens e com extensão aproximada para o ensino das macrorregras, sendo: um para as explicações da regra, um para atividade realizada individualmente, e um para atividade de reforço da aprendizagem a ser realizada em casa. Portanto, os mesmos textos foram utilizados para as atividades previstas em cada oficina. À medida que as macrorregras eram ensinadas, o texto era entregue na oficina seguinte já com a regra aplicada, para que o resumo fosse construído gradativamente e as participantes percebessem o efeito da aplicação da regra no texto.

Esse número limitado de textos (dois) para as atividades durante as oficinas em sala deve-se ao cuidado para que as participantes não se cansassem, dificultando assim a aprendizagem e a execução da tarefa, ou provocando desistências. O terceiro texto foi destinado à tarefa de reforço a ser realizada em casa, no intuito de desenvolver a autonomia das professoras. Considerando que leitura é uma atividade cognitiva, portanto individual, tanto as atividades de aplicação das macrorregras ensinadas, quanto a elaboração de resumos foram realizadas individualmente.

Quanto aos procedimentos didáticos, as macrorregras foram ensinadas em diferentes oficinas apenas para fins didáticos, uma vez que, ao ler, diante da impossibilidade de manter o texto integralmente na memória, o leitor emprega naturalmente todas as macrorregras de forma

inconsciente para conseguir construir o sentido global do texto. Por essa razão, na penúltima oficina as participantes da pesquisa foram instruídas a aplicar todas as regras no mesmo texto, o qual foi entregue com espaçamento duplo a fim de evitar dificuldades de aplicação e visualização as mesmas marcações utilizadas nas oficinas:

1- Apagamento – utilizar o tachado (traçar um risco a lápis em cima das frases que deseja suprimir)

2- Seleção – utilizar sublinhado (sublinhar as frases que deseja manter no resumo)

3- Generalização – utilizar um superordenado para substituir termos de mesmo sentido colocando o que for substituído entre colchetes e o superordenado em realce (utilizar o marcador amarelo);

4- Construção/integração -colocar as sentenças entre barras e escrever a nova sentença abaixo da linha (ou na lateral).

Após o ensino de todas as macrorregas, no encontro seguinte as participantes foram instruídas a elaborar um quadro contendo as ideias principais, secundárias e a ideia de controle, prevendo que, durante sua elaboração, haveria uma reflexão acerca do que é relevante havendo uma revisão da aplicação das macrorregas.

O encontro seguinte foi reservado para a aplicação de todas as macrorregas no mesmo texto e elaboração de resumo. Para essa atividade, o texto escolhido foi o mesmo utilizado no pré-teste - “Faxina Noturna”. Essa escolha teve por objetivo proporcionar às participantes a oportunidade de comparar tanto o processo de elaboração, quanto os resumos elaborados, antes e depois do ensino das macrorregas, bem como refletir sobre os efeitos do emprego das macrorregas sobre a tarefa.

A seguir são apresentados os textos utilizados durante as oficinas com seus respectivos autores e momentos em que foram utilizados.

TEXTO	AUTOR	MOMENTO DE USO
Texto 1- O texto como placebo	Moacyr Scliar	Durante a explicação da macrorregra para o grupo coletivamente
Texto 2 – Pesquisa encontra contaminação em ônibus de São Paulo	Flávia Mantovani	Para aplicação da macrorregra individualmente
Texto 3- Tráfego e Reconhecimento	Christian Ingo Lenz Dunker	Para atividade de reforço a ser realizada em casa

Texto 4 – Faxina Noturna	Suzana Herculano- Houzel	Para aplicação de todas as macrorregras ao final das oficinas
-----------------------------	--------------------------------	---

Quadro 11: Apresentação dos textos utilizados nas oficinas.

Fonte: a autora.

Todos são textos expositivos disponíveis em revista eletrônica e não exigem conhecimento prévio específico para sua compreensão.

Em relação aos procedimentos didáticos as oficinas seguiram o mesmo padrão de aplicação e foram desenvolvidas a partir dos mesmos textos e de tempos (aproximados) para cada ação, em encontros de 2h15 aproximadamente (tempo pilotado numa turma de ensino superior com um dos textos utilizados nas oficinas durante aula de produção de resumos na disciplina Leitura e Produção Textual) a partir dos seguintes passos:

1- Leitura do texto coletivamente	10 min
2- Explicação da macrorregra coletivamente	10 min
3- Releitura do texto individualmente	10 min
4- Aplicação da macrorregra coletivamente	15min
5- Leitura do segundo texto individualmente	10min
6- Aplicação da macrorregra individualmente, com orientação individual quando necessário.	15 min
7- Análise da aplicação da macrorregra a partir do gabarito coletivamente	15 min
8- Comentários acerca da realização da tarefa	10min
9- Distribuição do texto e orientação para atividade de reforço em casa.	5 min
*- Análise da tarefa realizada em casa (somente a partir da segunda oficina)	15 min

Quadro 12: Sequência didática do ensino das macrorregras.

Fonte: a autora.

Após cada oficina, as participantes receberam o texto 3 (Tráfico e reconhecimento) para atividade extraclasse, visando reforço na aprendizagem. A entrega da tarefa não foi obrigatória, mas a atividade foi analisada coletivamente no início do encontro seguinte, seguindo gabarito prévio que serviu de base, sendo aceitas variações que não comprometessem a macroestrutura textual. Essa nova atividade fez com que, a partir da segunda oficina, fossem acrescentados mais 15 minutos a cada encontro.

Realizadas as explicações e aplicações de todas as macrorregras, o encontro seguinte foi destinado à elaboração do quadro com as macroproposições, objetivando identificar as que representam a ICR (Ideia Controle), a(s) ideia (s) principal (is) (IP) e as ideias secundárias (IS), seguindo a mesma metodologia: elaboração coletiva do primeiro texto e em seguida a elaboração individual dos outros dois textos, incluído o que foi trabalhado em casa como atividade de reforço. Por fim, houve a produção do resumo final, que também foi elaborado individualmente e analisado coletivamente.

No último encontro foi aplicado o pós-teste para realização do diagnóstico final, visando analisar os efeitos do ensino das macrorregras para o desempenho das participantes em compreensão leitora e em elaboração de resumos, após o ensino das macrorregras.

3.6 INTERVENÇÃO: OFICINAS DE LEITURA PARA ENSINO DAS MACRORREGRAS

Esta seção tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas na fase de intervenção com o grupo de docentes de língua portuguesa de escolas públicas de Balneário Camboriú e Camboriú, revisoras do Enem, participantes desta pesquisa.

Para atingir o objetivo geral proposto neste estudo - avaliar a contribuição do ensino de macrorregras de sumarização para a mudança no comportamento estratégico em produção de resumos e seus efeitos sobre o desempenho em leitura – foram planejados 9 encontros, dos quais 5 foram específicos para oficinas com vistas ao ensino das macrorregras de apagamento/ seleção, generalização e construção/integração (KINTSCH, VAN DIJK (1978); VAN DIJK, KINTSCH, (1983).

OFICINA 1 – Apagamento e Seleção

Nessa oficina foi ensinada a macrorregra de apagamento e seleção. Apesar de constituírem duas ações, ao aplicar a regra de apagamento, o leitor seleciona as informações que considera relevantes. Para ser capaz de selecionar ideias principais e secundárias não basta apenas a primeira leitura. Assim, após a primeira leitura, foi realizada nova leitura e passou-se à discussão do texto no intuito de construir o sentido, valendo-se de estratégias metacognitivas adequadas. Solé (2009, p. 186) propõe que “para cada trecho de leitura se recapitule, se verifiquem hipóteses, se estabeleçam previsões e se formulem

perguntas, sem que isso signifique que seja preciso fazer tudo isso cada vez”. Esse procedimento foi adotado para que durante a aplicação das macrorregras ensinadas só fossem aplicadas individualmente após uma leitura atenta e cuidadosa. Somente após a análise das ideias apresentadas no texto, passou-se ao ensino das macrorregras.

Pela macrorregra de apagamento eliminam-se as informações que não são relevantes, nem condição para compreensão de outra proposição. Para aplicação dessa regra, foi utilizado o tachado. Já para a regra de seleção, todas as proposições consideradas relevantes para interpretação de outras proposições da base textual e construção de sentido foram colocadas em negrito.

Essas explicações seguidas de exemplos foram dadas utilizando o recurso do *power point*. A seguir a pesquisadora passou a mostrar a aplicação das referidas macrorregras no texto 1 apresentado na lousa digital. Devido ao tempo restrito e à dificuldade da tarefa, o texto foi apresentado com a regra já aplicada. As participantes tinham a sua disposição o texto impresso para acompanhar e discutir a aplicação da tarefa.

Após a demonstração e discussão da aplicação no texto 1, as participantes receberam o texto 2 para, individualmente, realizarem a aplicação da macrorregra ensinada. Realizada a tarefa, a pesquisadora apresentou o texto 2 com as regras aplicadas para confronto, análise e discussão. Momento em que discutiu-se o que era relevante, ou não, para a construção do sentido do texto.

O encontro foi finalizado com a distribuição do texto 3 como tarefa a ser realizada em casa.

OFICINA 2 - Macrorregra de Generalização

O segundo encontro iniciou com a análise da atividade de reforço realizada em casa. Novamente, realizou-se a análise e discussão das ideias relevantes que foram selecionadas pelas participantes em comparação à aplicação da macrorregra pela pesquisadora. Nesse momento houve novamente discussões acerca das diferenças entre o que cada um considerou como relevante ou irrelevante.

A seguir passou-se a explicar a regra de generalização utilizando a mesma metodologia empregada para ensino da regra de apagamento – explicação coletiva da regra e aplicação prática utilizando o mesmo texto (1) utilizado no encontro anterior, porém já com as sentenças apagadas.

Para ensinar a regra de generalização utilizou-se a noção de superordenados - substituição de nomes, propriedades e ações, por um nome mais geral, porém pertencente ao mesmo campo semântico. As listas de palavras passíveis de substituição foram colocadas entre colchetes e o superordenado foi digitado e marcado em amarelo. É importante observar que essa macrorregra não é recorrente em textos expositivos, mas sim em textos narrativos. Em textos expositivos, geralmente, o superordenado está à frente de palavras com a mesma carga semântica em forma de exemplos, nesse caso cabe a regra de apagamento dos exemplos. Portanto, a macrorregra pode não ser aplicada, caso o texto não apresente condições. Ao final da atividade foi entregue o texto 2 para que a regra fosse aplicada individualmente. Terminada a tarefa, foi realizada a correção coletivamente. O encontro foi finalizado com a distribuição do texto 3 como tarefa a ser realizada em casa.

OFICINA 3 – Macrorregra de Construção e Integração

O encontro iniciou com a análise e comentários acerca da aplicação da macrorregra de generalização realizada em casa. As participantes perceberam a impossibilidade de uso dessa macrorregra, o que foi proposital, para mostrar que nem sempre é possível sua aplicação.

A seguir, explicou-se que a macrorregra de construção compreende a substituição de uma sequência de proposições por uma nova que denote um fato global, portanto o leitor substitui uma ou mais informações elaborando uma mais abrangente que não consta no texto fonte, mas que pode ser inferida. Já pela regra de Integração, a partir de uma sequência de proposições, em que uma é integrada a outra, omite-se a informação mais específica. Essas explicações foram dadas e demonstradas por meio de sua aplicação no texto (1).

Ao final da atividade, foi entregue o texto 2 para que a regra fosse aplicada individualmente. Ao final, a tarefa foi analisada coletivamente. No mesmo encontro, por solicitação das participantes, foi aplicada a macrorregra no texto 3 e discutido em grupo as diferenças encontradas nessa aplicação. Não foi possível empregar a macrorregra de generalização nem em termos, nem em sentenças. Ocorrendo o que Van Dijk (2000) observou: a macrorregra pode não ser aplicada, caso o texto não apresente condições.

Ao final da atividade, foi entregue o texto 2 para que a regra fosse aplicada individualmente. Após a realização individual, a tarefa foi

analisada e discutida coletivamente, comparando os resultados com a aplicação realizada pela pesquisadora. No mesmo encontro, por solicitação das participantes, que consideraram essa macrorregra mais complexa, foi aplicada a macrorregra no texto 3 e discutidas em grupo as diferenças encontradas entre a aplicação realizada pela pesquisadora e entre as participantes.

OFICINA 4 – Elaboração de tabelas contendo ICR, IPs e ISs

A quarta oficina foi dedicada à elaboração de quadros contendo as macroproposições relativas às ideias principais, secundária e à ideia de controle dos dois textos utilizados nas oficinas, seguindo-se o mesmo percurso metodológico adotado nas demais oficinas: elaboração em conjunto a partir do texto 1, elaboração individual do texto 2, seguida de análise e discussão. Ao final dessa oficina foi elaborado em conjunto o quadro relativo ao texto destinado ao reforço.

OFICINA 5 - Aplicação de todas as macrorregas

Visando consolidar a aprendizagem das macrorregas por meio da revisão, esse encontro foi destinado à aplicação de todas as macrorregas em um único texto, elaboração do quadro com as macroproposições para o resumo, individualmente, seguido de análise coletiva. Todavia, como os resumos produzidos nessa oficina seriam utilizados objeto de análise em caráter de reteste, as participantes não puderam fazer qualquer alteração em seus resumos, apenas analisar comparativamente com o resumo produzido no pré-teste.

As participantes foram orientadas a utilizar as mesmas formas de marcação utilizadas nas oficinas: apagamento – utilizar o tachado; seleção – utilizar negrito; generalização – colocar o que for substituído entre colchetes e o superordenado em cor de realce (utilizar o marcador) ou escrever a frase que generaliza outras, na margem. Para a regra de construção/integração foram orientadas a colocar as sentenças entre barras e a escrever a proposição criada na margem do texto.

O texto utilizado nessa oficina foi o mesmo aplicado no pré-teste. A decisão de utilizar o mesmo texto foi para possibilitar às participantes a comparação entre o resumo produzido antes e depois do ensino das macrorregas, a fim de que elas mesmas percebessem os efeitos do emprego das macrorregas. Tais resumos serviram de dados de análise em caráter de reteste.

Ao final, as participantes foram informadas de que no próximo encontro seria realizada a última atividade, constituída da elaboração de resumo, conforme descrito no capítulo da metodologia.

CAPÍTULO 4

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No capítulo anterior foram apresentadas as etapas a serem cumpridas no percurso metodológico e os respectivos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Neste capítulo, apresentam-se a análise e discussão dos dados obtidos, levando-se em consideração os objetivos do estudo e as hipóteses apresentadas. Os dados foram analisados de forma descritiva e também inferencial.

As análises dos resultados dos instrumentos de coleta de dados foram realizadas de forma quantitativa e qualitativa. As análises quantitativas na forma de atribuição de pontuação à hierarquização das ideias – conteúdo, e pela contagem do número de palavras dos resumos produzidos no pré-teste, portanto antes das oficinas, ao fim do ensino das macrorregas em caráter de reteste, e no pós-teste.

O capítulo está organizado seguindo a ordem das fases da pesquisa: inicialmente são apresentados e analisados os dados obtidos por meio da aplicação de questionário objetivando levantar o perfil leitor dos sujeitos participantes. A seguir descrevem-se os dados relativos à intervenção realizada por meio de oficinas para ensino das macrorregas com base em notas de campo realizadas durante a fase de intervenção. Na sequência realiza-se a análise comparativa das respostas dadas às questões de consciência de tarefa e questão de compreensão, aplicadas após elaboração dos resumos do pré e pós teste.

Por fim, na parte relativa ao diagnóstico final, são analisados comparativamente os dados referentes à competência leitora dos sujeitos participantes e à capacidade de elaboração de resumos, obtidos por meio da aplicação do pré e do pós-teste. Em síntese, a análise dos dados das fases 1 e 3 está organizada da seguinte maneira:

- Análise das respostas ao questionário de perfil leitor;
- Análise comparativa das respostas às questões de consciência de tarefa e questão de compreensão global aplicadas após elaboração do pré e pós teste;
- Análise dos resumos produzidos, considerando o número de palavras e a seleção das IP (ideias principais), IS (ideias secundárias), e ICR (ideia de controle);

Os dados foram analisados, de forma qualitativa e quantitativa à luz das teorias e das pesquisas já realizadas acerca do tema. Por fim, os dados obtidos foram confrontados com as hipóteses de pesquisa.

4.1 PRIMEIRA FASE - DIAGNÓSTICO INICIAL

4.1.1 O perfil leitor das participantes

O diagnóstico inicial, que visou delinear o perfil dos participantes por meio do questionário de perfil leitor, foi organizado em três partes: a primeira tendo por objetivo obter dados referentes à identificação das participantes; a segunda, investigar a relação das participantes com a leitura e, a terceira parte, seu comportamento leitor no que diz respeito ao uso de estratégias de leitura. O objetivo desse diagnóstico foi investigar, principalmente, se as participantes adotavam, em alguma medida, um comportamento estratégico em leitura.

4.1.2 Características das participantes da pesquisa

Para chegar ao objetivo geral do presente estudo, um dos objetivos específicos foi ‘investigar o perfil leitor dos participantes em relação aos seus conhecimentos referentes ao emprego de estratégias metacognitivas de leitura, bem como sua relação com a leitura no que se refere a hábitos e comportamentos leitores’. Para atingir esse objetivo foi aplicado um questionário dividido em 3 partes: a primeira visando obter dados referentes à identificação das participantes, a segunda visando investigar a sua relação com a leitura e, a terceira, seu comportamento leitor.

4.1.3 Primeira parte - identificação das participantes

O presente estudo contou com a participação de 06 professoras de um universo de 23 docentes de Língua Portuguesa que atuaram como corretoras de redação do Enem nos últimos cinco anos, pertencentes a diferentes escolas públicas de Camboriú e Balneário Camboriú, todas do sexo feminino. No início, a pesquisa contava com 10 participantes, mas não foi possível manter o mesmo número em razão de indisponibilidade de 04 professoras, devido à incompatibilidade de horários, restando 06 que participaram de todas as fases da pesquisa.

Participante	Sexo	Idade	Tempo	Carga horária	Pós-Graduação	Curso FC sobre leitura
Serviço	Semanal					
P01	F	56	24 anos	40h	Leitura e Prod. Textual	Gestar/gêneros
P02	F	46	15 anos	20h	Psicopedagogia	Não
P03	F	44	11 anos	20h	Metodologia Ensino de LP	Gestar/Gêneros
P04	F	47	15 anos	30h	EJA	Gestar/Gêneros
P05	F	53	10 anos	20h	Redator de Textos	Gestar/Gêneros
P06	F	35	16 anos	30h	Leitura e Prod. Textual	T.E em Leitura

Tabela 1: Dados sócio-profissionais das participantes.

Fonte: a autora.

As participantes são todas do sexo feminino, tendo entre 10 e 24 anos de experiência docente, idade entre 35 anos e 56 anos, à época da pesquisa. Todas têm especialização *latu sensu*; quanto aos cursos de formação continuada, cinco participantes realizaram pelo menos um curso envolvendo aspectos relativos à leitura, quatro deles envolvendo gêneros discursivos e um envolvendo leitura na área da Psicolinguística. Em relação à carga horária semanal apenas uma trabalha 10h, duas 20 horas e as outras três 40h semanais. Portanto, são todas professoras experientes e com carreira efetiva, uma delas prestes a se aposentar. A predominância do gênero feminino está em consonância com o predomínio histórico desse gênero no magistério brasileiro.

Ao realizar uma retrospectiva histórica, Vianna (2001) mostra que a docência feminina nasce no final do século XIX com a expansão do ensino público primário. A partir de 1860, mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias do país. No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou, tanto que em 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário era composto de mulheres, presença estendida aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário.

Em 1999 foi divulgado o resultado de pesquisa realizada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de seu Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), pela primeira vez em âmbito nacional, o Censo do Professor. O levantamento abrangeu 1.617.611 professores das redes pública e particular de ensino básico – mais de 90% da categoria, no intuito de contribuir para um diagnóstico que orientasse as políticas educacionais. Comprovando o caráter eminentemente feminino da docência no Brasil, a pesquisa constatou que 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Outro levantamento realizado pela Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação (CNTE) com 52 mil professores brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1ª a 4ª. série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das 5ª. até as 8ª. séries desse ensino e 60,8% do Ensino Médio (VIANNA, 2001).

Em relação à realização de curso voltado à leitura observa-se que o tema que predominou foi Gêneros Discursivos. Na década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), tornaram-se uma referência para os estudos da linguagem em suas relações com a história, a cultura e a sociedade. Tendo em vista a função social e o caráter dialógico da linguagem proposto por Bakhtin e seu círculo, seguindo os PCNs, as propostas curriculares estaduais e municipais passaram a sugerir o ensino dos gêneros discursivos, ou gêneros textuais em todas as séries do ensino básico, fato que pode justificar a proliferação de cursos e incontáveis pesquisas e trabalhos acadêmicos voltados a esse tema e linha teórica.

Os resultados referentes à identificação dos sujeitos aqui encontrados apontam para um perfil heterogêneo em relação à experiência profissional, média de idade, tempo de serviço e carga horária de trabalho.

4.1.4 Segunda parte : concepção e relação com a leitura

Ainda no intuito de levantar o perfil leitor dos sujeitos participantes, a segunda parte do questionário tratou de investigar a concepção e a relação com a leitura. Para esta análise foram selecionadas apenas as questões que possibilitavam atingir esse objetivo. As respostas foram analisadas de forma a verificar a coerência, ou incoerência, no cruzamento dos dados obtidos por meio de cada parte do questionário. Por se tratar de um número pequeno de participantes, apresentam-se os quadros relativos à transcrição das respostas de cada participante seguidos das análises de cada quadro.

1) Concepção de leitura

P01	- Ler é ir além do código escrito, é entender o que o autor quis passar e saber interpretar. É a melhor forma de aumentar o conhecimento
P02	- Além da decodificação, ler é compreender melhor o que te cerca. Ao ler você adquire novos conhecimentos, vivências, relaxa, faz reflexões.

P03	- Ler vai além da fonética das palavras, é saber interpretá-las de forma coerente. É ampliar seu conhecimento
P04	- É abrir portas do mundo e de nós mesmos.
P05	- Interpretar os significados. Compreender o meio que circula, tipologias e gêneros.
P06	- Ler é atribuir sentido ao texto

Quadro 13: Concepção de leitura.

Fonte: a autora.

Observa-se que P01, P02, P03 compreendem que a leitura, apesar de iniciar pela decodificação, só atinge seu objetivo se houver compreensão. Considerando que, segundo Betencourt (2000, p. 24), em decorrência da negligência em relação a discussões sobre leitura, “os professores terminam um curso superior com um mínimo de conhecimentos da área de leitura e acreditando que basta alfabetizar uma pessoa para que ela, automaticamente, seja capaz de ler todos os tipos de textos”, o fato de as participantes referirem-se à leitura para além da decodificação, demonstra um avanço de concepção de leitura.

A concepção de P06, única participante que realizou curso específico acerca de leitura na perspectiva da Psicolinguística, é de leitura numa perspectiva descendente, em que leitura é “atribuição de sentido”. Durante as oficinas, notadamente no início, assumiu-se perante o grupo a concepção interativa de leitura numa perspectiva de interação entre leitor, por meio da ativação dos conhecimentos prévios – enciclopédicos, linguísticos e de mundo, os chamados conhecimentos declarativos (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993), e o texto, pela presença das informações trazidas por seu autor. Para completar a construção do sentido por meio da integração entre essas diferentes fontes de informação, ressaltou-se também a necessidade de interação entre os processos de nível inferior e os de nível superior envolvidos – os conhecimentos procedimentais (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993).

As respostas dos sujeitos também coincidem em relação a uma função atribuída à leitura – ‘aumentar’ (P01), ‘adquirir’ (P02), ‘ampliar’ (P3) conhecimentos. A menção de P02 às funções de relaxamento e reflexão remetem à leitura fruição e à noção de leitura como uma ferramenta fundamental para que os sujeitos tenham acesso ao conjunto de saberes, experiências e conhecimentos acumulados pelo homem, para ‘compreender o mundo que o cerca’. Zilberman (1985) já destacava a importância da leitura para o progresso humano, lembrando que foi a partir do século XVIII que ela passou a fazer parte do desenvolvimento

social e individual, garantindo demarcação e maior poder àqueles que conseguiam fazer uso da leitura e da escrita – decifrar o código escrito, frente aos que não possuíam tal habilidade. Naquele século, leitura significava somente decodificar. Atualmente é e consenso que somente a decifração do código não atende mais às demanda da sociedade atual.

Apenas uma resposta (P04) fugiu da linha de respostas dadas à questão, mostrando uma perspectiva mais subjetiva de leitura tida como a possibilidade de “abrir as portas do mundo e de nós mesmos”. De certo modo, essa resposta remete à metáfora freiriana ‘leitura de mundo’ uma expressão recorrente no discurso pedagógico que, segundo Brito (2012) requer uma visão mais crítica, sem, no entanto, negar o valor do raciocínio de Paulo Freire. Na visão do autor,

tem-se tomado leitura de mundo como mera extensão de leitura da palavra, de modo que aquela teria a mesma natureza que esta, ambas expressando possibilidades de produzir sentidos(BRITO, 2012, p. 27).

O fato de apenas uma participante ter um conceito mais subjetivo é um fator positivo, considerando que são professoras de língua portuguesa. No geral, as participantes demonstraram noções de que o domínio do sistema escrito não é suficiente para o objetivo do ato de ler – a compreensão, mesmo quem demonstrou uma visão descendente restrita à atribuição de sentidos. Essas noções podem ser resultado dos cursos de formação continuada dos quais todas participaram em algum momento de sua trajetória profissional, como informado na parte de identificação dos sujeitos. Todavia, considerando-se os avanços nos estudos acerca de leitura, tais respostas parecem confirmar a distância entre a universidade e a escola, apontada no início deste estudo. Indicam que, ainda que bastante válida, a disseminação da teoria sócio-discursiva pautada no ensino de gêneros discursivos/textuais, corrente teórica dos cursos de formação continuada realizados pelas participantes, tem levado a escola a sobrepor o caráter social da leitura, negligenciando seus aspectos individuais ou cognitivos e carecendo dos fundamentos científicos que caracterizam o processo de leitura. Essa lacuna ficou evidente nos comentários das participantes durante a intervenção e foi um elemento motivador para a permanência neste estudo, pelo caráter de novidade. A perspectiva psicolinguística, na fala das participantes, significou um conhecimento novo que poderia apontar um caminho mais eficiente tanto para melhorar o próprio desempenho como leitoras, quanto para sua prática docente.

Apesar de conceber leitura como compreensão, as respostas apresentadas revelam o desconhecimento das participantes acerca dos processos envolvidos na leitura, como já era esperado.

Outra questão selecionada para análise visou investigar os momentos dedicados à leitura no cotidiano dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

2) Leitura faz parte do cotidiano/em que momentos e situações

P01	Sim, em momentos em que preciso para esclarecer determinados assuntos ou conteúdos.
P02	Sim, por prazer e constante para reforçar o aprendizado. A noite amo deitar com minhas filhas e ler trechos de livros, depois faço minhas leituras
P03	Sim. Finais de semana, à noite, férias. Enfim nos momentos em que tenho tempo e disposição. Também para estudos quase diariamente.
P04	Sim, plano de ensino, para os alunos, para a minha filha
P05	Sim, na escola com os alunos, em casa romances
P06	Sim, leio revistas, jornais, teorias linguísticas e literárias e literatura em geral

Quadro 14: Momentos da leitura no cotidiano das participantes.

Fonte: a autora.

A leitura por prazer é mencionada por P02, P03, P04, P05 e P06 relacionada aos momentos de folga e férias, referem-se também à leitura com objetivo de estudo - P01, P02, P03, P04, P06 - com vistas à elaboração de plano de ensino, estudo e aprendizado.

Analisando o conjunto de respostas observa-se que predomina a leitura fruição e à leitura voltada pra atividades relacionadas a estudos para sua prática docente, portanto, pode-se dizer que esse grupo é formado por pessoas que têm o hábito de leitura, representando um exceção a dados que indicam que a maioria dos professores não são leitores, como por exemplo, dados do questionário da Prova Brasil 2011 demonstram que 21% dos professores de ensino básico dizem que leem às vezes e 34% nunca entram em contato com um livro. Uma das causas possíveis para esses dados pode ser a formação deficiente do docente, que não inclui a leitura como parte importante de seu desempenho profissional, o que remete ao círculo vicioso citado na introdução, em que, não sendo formados leitores, por não terem professores leitores, ao tornarem-se professores, repetem sua prática deficiente de formação

leitora, somando-se a isso a falta de tempo devido à dupla jornada para compensar os baixos salários.

Tendo em vista a relação entre leitura e compreensão, as participantes foram questionadas acerca da compreensão de textos mais complexos. As respostas são apresentadas no quadro a seguir:

3) Compreende textos mais complexos?

P01	Confesso que tenho dificuldade, talvez por não ter sido motivada no início da minha escolaridade e também não me interessar como deveria.
P02	Apresento dificuldades quanto à compreensão. Para conseguir fazer a interpretação tenho que ler várias vezes, retornar em pontos que encontro as dificuldades.
P03	Não compreendo. Percebo que ao ler textos técnicos (didáticos) que fogem da área do conhecimento (Letras, Filosofia, Psicologia. . .) tenho mais dificuldade e necessito de releitura, mais atenção. Leitura de textos matemáticos são os mais difíceis.
P04	Às vezes. Preciso ler e reler dependendo do tema.
P05	Sim, sendo necessário uma releitura dos mesmos.
P06	Compreendo textos os quais estou habituada a ler. Eventualmente, alguns deles apresentam maior grau de complexidade. Nesse caso, procuro reler o texto que apresenta situações que estão postas para além da minha compreensão. Então releio.

Quadro 15: Questão sobre compreensão de textos complexos.

Fonte: a autora.

Como mencionado na parte introdutória, o percurso formativo das licenciadas em Letras não indica que houve por parte da escola ou universidade uma preocupação consistente com a formação de leitores, como se observa na resposta dada por P01 “Confesso que tenho dificuldade, talvez por não ter sido motivada no início da minha escolaridade e também não me interessar como deveria.” Tal resposta é coerente com a questão anterior em que a mesma participante assume que a leitura em seu cotidiano é somente para ‘momentos em que preciso para esclarecer determinados assuntos ou conteúdos’. As demais, mesmo afirmando ler para outros fins, assumem também a dificuldade em leitura.

Não se pode desconsiderar que a falta de conhecimentos prévios e a complexidade do texto influenciam na compreensão. Os textos

escolhidos para a testagem apresentavam maior exigência cognitiva, uma vez que submetidos ao programa Coh-Metrix foram classificados como difíceis. Além desse fator, o tipo de texto e o tema desenvolvido, constituem textos de maior complexidade, o que requer maior nível de atenção e releitura, mas também outras estratégias que atendam à demanda cognitiva apresentada pelo texto. Ainda assim, mesmo sendo produzidos por uma neurocientista, eram textos com uma linguagem clara e acessível a leigos no assunto, tanto que foram divulgados em uma revista de divulgação científica e disponibilizado na internet, acessível, portanto, a qualquer leitor que se interesse pelo assunto.

Como pontuado pelas participantes, textos mais complexos, distantes de seus conhecimentos, exigem releituras, única estratégia mencionada por elas. Apresentar dificuldades em compreensão de textos complexos é comum a leitores proficientes ou não, todavia, se o leitor não adota um comportamento estratégico, não chega à compreensão do escrito. A compreensão depende de atitudes estratégicas por parte do leitor para produzir os sentidos a partir do que lê. Nas palavras de Souza e Garcia (2012, p.70) “Ser proficiente em leitura não significa ter bom desempenho em todas as investidas diante de um texto”, mas sim ser estratégico, sabendo adequar as estratégias aos propósitos de cada evento de leitura. Hipotetiza-se que o fato de as participantes apontarem unanimemente uma única estratégia de leitura é indício de que seu desempenho pode ser prejudicado por falta de atitudes estratégicas que as auxiliem a resolver os problemas de compreensão surgidos durante a leitura.

Nesse contexto, ratifica-se o já mencionado círculo vicioso que faz com que o professor com deficiência em leitura tenda a reproduzir em sala de aula suas limitações. Estudo realizado por Finger-Kratochvil e Baretta (2006, p. 452), tendo como sujeitos alunos do curso de letras, evidenciaram “a fragilidade no desenvolvimento de competências e habilidades relativas à leitura de nossos sujeitos, revelando uma bagagem insuficiente para o trabalho com leitura em domínios mais complexos da esfera do letramento.” Na mesma linha, para Souza (2012, p. 83) “os problemas relativos à proficiência em leitura, grande alvo de avaliações nos últimos dez anos principalmente, não se restringem a estudantes”. Provavelmente, parte da raiz desses problemas seja um ensino de leitura que ignora o emprego de estratégias de leitura.

Ser estratégico em relação a um texto envolve diferentes atitudes: ter em mente os objetivos da leitura, recorrer aos conhecimentos prévios relevantes, monitorar a leitura, prever, inferir, se auto questionar e resumir (BAKER; BROWN, 1984, SOLÉ, 2009;

SOUZA;GARCIA, 2012). Além dessas atitudes, aspectos relativos à natureza e à propriedade do texto, à situação, à condição de leitura também têm efeito na atitude estratégica.

Outra questão apresentada foi em relação ao que as participantes consideram como características de um bom leitor.

4) Características do bom leitor

P01	Que leia com atenção, captando as entrelinhas e voltar a ler se não entendeu direito.
P02	Um bom leitor consegue expor suas ideias com clareza, expressa-se com desenvoltura
P03	Foco, atenção, compreensão no que é dito nas entrelinhas, associar conhecimentos anteriores (ou textos) com o que está lendo de novo.
P04	Fluidez, prazer, vivência – sente a leitura, interpreta
P05	Aquele que consegue captar a mensagem do autor, ou o que lhe é oferecido
P06	(Leu a questão como ‘um bom texto’) Um bom texto, além de apresentar critérios necessários para ser considerado gramaticalmente e estruturalmente correto, deve também ser portador de conteúdo qualificado (fazer sentido)

Quadro 16: Características do bom leitor.

Fonte: a autora.

No capítulo de fundamentação destacou-se que pesquisadores um bom leitor aquele que apresenta de um comportamento estratégico regido pela intencionalidade, estabelecimento de objetivos de leitura e monitoramento, fatores não mencionados pelas participantes. Como mencionado anteriormente, Duke e Pearson (2002) consideram que bons leitores selecionam, comparam e integram o seu conhecimento prévio com assunto do texto. Nessa direção, ainda que apenas uma participante (P03) tenha destacado a relação entre a ativação dos conhecimentos prévios e novas informações apresentadas no texto, as demais reconheceram comportamentos importantes em leitura, como foco e atenção, releitura, fluidez, inferências.

Para este estudo, interessa, especialmente, também o pensamento de Baker e Brown (1984) por considerarem bons leitores aqueles que, entre outras ações, são capazes de distinguir entre as informações importantes e os detalhes. Curiosamente, essas ações não foram citadas como características de bons leitores, mas como resposta a quais estratégias foram empregadas para elaboração de resumos no

questionário de consciência da tarefa. De certo modo, essa resposta foi coerente, considerando que apesar de ser fato que antes das oficinas as participantes não conheciam as macrorregras, tinham noção da importância de identificar as ideias principais e secundárias em tarefas de resumo, demonstraram, portanto um conhecimento declarativo, indicando que aplicam as macrorregras de apagamento e seleção, mesmo inconscientemente.

No quadro 19, chama atenção a resposta dada por P06 que, para a pergunta ‘o que é um bom leitor’, leu “o que é um bom texto”. Segundo Kleiman (2013) lembra que leitores adultos percebem as palavras globalmente e infere muitas outras, segundo seu conhecimento prévio suas hipóteses de leitura. Hipotetiza-se que essa troca possa ter ocorrido por um problema de atenção ao escrito, mas também pode apontar para a grande preocupação que professores da área têm com a escrita, em detrimento das atividades específicas voltadas para a leitura, tendo em vista que são corretoras do Enem, tanto que a resposta de P02 remete à ideia de que quem lê bem se expressa com clareza, referindo-se, provavelmente, à expressão tanto verbal oral, quanto escrita. Outra hipótese para esse equívoco está relacionada à dificuldade de as participantes se verem como leitoras, não como professoras.

Nessa questão quem mais se aproximou das características de um bom leitor, apontadas na fundamentação deste estudo, foi P02 ao reportar-se à necessidade de realizar inferência para perceber as intenções do autor implícitas no texto; e, de certa forma, também reportando à necessidade de monitorar a leitura e reler o que não foi compreendido. A releitura é uma das estratégias de compreensão, entretanto, como lembram Baker e Brown (1984), não pode ser realizada da mesma forma que a primeira leitura, uma vez que o leitor pode incorrer nos mesmos erros. Outro fator mencionado por P02 diz respeito aos aspectos atencionais da leitura, fator em que P06 falhou ao ler ‘bom texto’ em vez de ‘bom leitor’. Para Sternberg (2010), ainda que o cérebro humano seja capaz de guardar muita informação, precisa selecionar aquilo que tem maior importância e descartar informações pouco relevantes. Nesse processo de seleção, a atenção ajuda a priorizar qual foco será dado à informação, se maior ou menor atenção.

Observa-se que a resposta da participante P04 é coerente com a resposta dada na questão anterior; seguindo uma linha subjetiva P04 considera que “fluidez, prazer, vivência – sente a leitura, interpreta” traduzem o que considera um bom leitor. Apesar da coerência apresentada em relação à questão anterior, sua resposta revela o

desconhecimento da complexidade do ato de ler e uma visão de leitura voltada apenas para a leitura prazer.

Muito frequentemente, tem-se associado nas campanhas de promoção da leitura ler com prazer e satisfação. Incute-se nos bordões promocionais a sugestão de que ler seria fácil e bastaria querer, e que qualquer um pode ler qualquer coisa, e que qualquer leitura é legítima. [...] Se o que se busca é promover a leitura como valor, é imperativo encontrar estratégias mais densas e mais fundamentadas de estimular a leitura, reconhecendo que ler, em muitas situações, é difícil e que a satisfação que daí se pode retirar é de natureza muito distinta da que oferece o entretenimento cotidiano (BRITTO, 2015, p. 31).

O conjunto das respostas deste bloco reforça o pensamento de Britto (2015) e revela a visão restrita das participantes em relação à leitura. No entanto, revela também que estão conscientes de suas limitações e da necessidade de abordar a leitura numa perspectiva mais voltada aos processos cognitivos envolvidos na leitura-compreensão.

4.1.5 Comportamentos estratégicos assumidos pelas participantes em relação à leitura.

Essa parte do questionário é composta de questões referentes aos comportamentos adotados em caráter estratégico, assumidos pelas participantes como atitudes habituais em relação à leitura, envolvendo também as motivações para ler.

A Tabela 2 – apresenta os resultados da análise dessa questão

	a) Sublinha ideias ou palavras principais	b) Toma notas ao lado do texto	c) Para e reflete se está entendendo ou não o que lê.	d) Relaciona as informações do texto com suas crenças e conhecimento já adquiridos.	e) Quando não compreende (palavra, frase ou parágrafo), dá continuidade à leitura.	f) Cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto	g) Pensa acerca das implicações ou consequências do que o texto está dizendo
P1	sempre	às vezes	às vezes	às vezes	nunca	sempre	sempre
P2	sempre	sempre	sempre	sempre	nunca	sempre	às vezes
P3	sempre	sempre	sempre	sempre	às vezes	sempre	às vezes
P4	sempre	às vezes	sempre	sempre	nunca	sempre	sempre
P5	sempre	às vezes	sempre	às vezes	nunca	sempre	sempre
P6	sempre	às vezes	sempre	sempre	nunca	sempre	sempre

Tabela 2: Comportamentos das participantes em relação à leitura.

Fonte: a autora.

Observa-se que há semelhanças em relação aos comportamentos leitores das participantes. O predomínio do verde indica que as participantes acreditam que empregam comportamentos estratégicos durante a leitura. Ainda que assumam um comportamento estratégico, a análise dos resumos mostrou que algumas dessas estratégias não são empregadas corretamente, como é o caso do sublinhado, uma vez que no pré-teste todas começaram a sublinhar na primeira leitura e sublinharam grandes porções do texto o que aponta para a dificuldade em distinguir o que é relevante ou não. O emprego da estratégia de sublinhado de modo equivocado e indiscriminado demonstra que a estratégia C (Para e reflete se está entendendo ou não o que lê) não é utilizada sempre, como marcado por quatro participantes.

Outra preocupação no levantamento do perfil das participantes foi em relação às motivações e atitudes das participantes em relação à leitura, cujas respostas são apresentadas no gráfico a seguir:

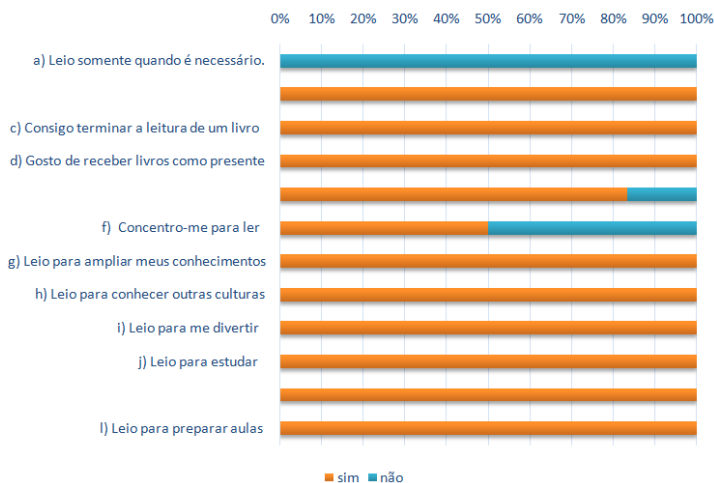


Gráfico 1: Motivações e atitudes das participantes em relação à leitura.

Fonte: a autora.

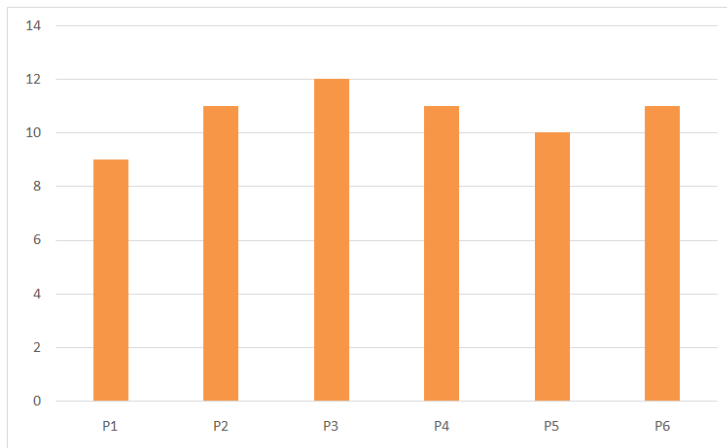


Gráfico 2: Pontuação dos Participantes (Escala de comportamentos em leitura 0-12).

Fonte: a autora.

No Gráfico 2, foi criada uma escala a partir do Gráfico 1. Atribuiu-se 0 quando a participante respondia nunca, 1 quando respondia às vezes e 2 quando respondia sempre. Como eram seis perguntas (g, h, i, j, k, l), a escala poderia variar de 0 a 12. Nota-se que 4 (66,67%) pontuaram 11 ou 12, 1 pontuou 10 e 1 pontuou 9. Por esse gráfico percebe-se que a semelhança de atitudes de leitura é quase uma constante entre as participantes da pesquisa, mostrando uma certa homogeneidade, que pode ser atribuída aos aspectos coincidentes relativos à profissão, cursos realizados, e, principalmente, ao fato de fazerem parte de um mesmo grupo - professoras da área de língua portuguesa, que realizaram os mesmos cursos de formação continuada, inclusive cursos de formação para atuarem como corretoras do Enem, estando, portanto, em consonância em relação às discussões acerca de leitura e produção textual.

Por outro lado, a observação individual das respostas revela que as participantes mostram algumas incoerências/contradições em relação às respostas. Por exemplo: P01 assumiu na questão anterior que só lê quando precisa para esclarecer assuntos e conteúdos, no entanto, como atitude leitora afirma que não lê somente quando é necessário; P05 afirma que não costuma ir a livrarias virtuais ou reais, todavia afirmou anteriormente ser uma leitora de romances - ainda que possa adquirir livros em bibliotecas ou com amigos, é um indício de que, talvez, não seja realmente uma leitora assídua. Por outro lado, P02, P03 e P05 são

coerentes quando assumem não se concentrar ao ler e assumem também ter dificuldades de compreensão. Apesar de o questionário aplicado não ter contemplado uma pergunta relativa ao tempo da última leitura e as obras lidas, a questão foi comentada em outro momento por elas mesmas e todas afirmaram ter lido recentemente ou estar lendo romances, poesia, auto-ajuda e romances (incluindo romance espírita). Portanto, o fato de citarem as obras que estão lendo e as já lidas, indica que, no geral, podem ser consideradas leitoras assíduas.

Foi possível constatar que, no cruzamento com as respostas da questão relativa aos seus objetivos de leitura, houve coerência com a questão relativa às funções da leitura presente na pergunta anterior.

Terceira parte – Comportamento leitor

Esta parte do questionário visa investigar os comportamentos relativos à leitura assumidos pelas participantes. Tais comportamentos são relativos às estratégias de leitura que as participantes assumem empregar. Não foi empregado o termo estratégia para evitar atribuições de significados diferentes da acepção aqui empregada.

A apresentação em forma de gráfico permite visualizar os dados gerados por meio de questões objetivas seguido de análises.

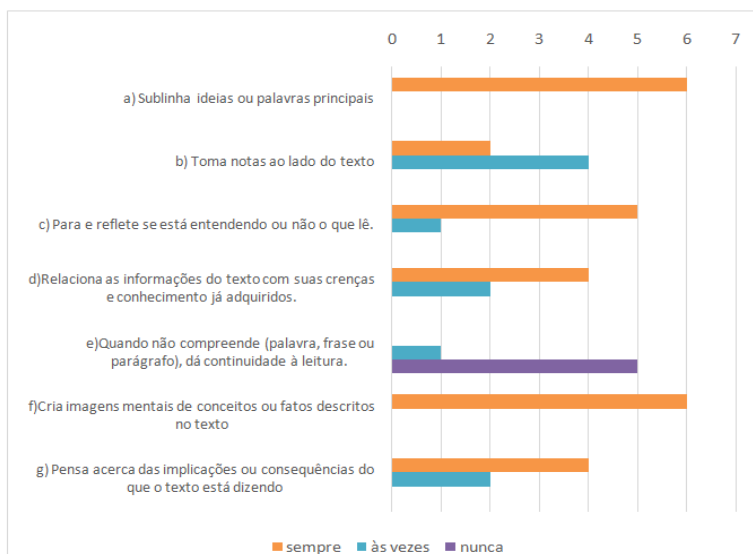


Gráfico 3: Distribuição das estratégias de leitura utilizadas.

Fonte: a autora.

O Gráfico 3 procurou contemplar algumas estratégias de leitura necessárias à compreensão, incluindo algumas necessárias ao emprego das macrorregras, como por exemplo sublinhar, para o emprego da macrorregra de seleção; tomar notas, para o emprego das macrorregras de generalização e construção e integração; relacionar informações do texto com seus conhecimentos prévios, estratégia também utilizada para as macrorregras de generalização e construção e integração. Na questão foi empregada a palavra comportamento, e não estratégia, como já mencionado, no intuito de ser compreensível às participantes não familiarizadas com o termo na acepção aqui empregada.

Bons leitores, sempre que se deparam com alguma dificuldade de compreensão, recorrem a uma variedade de estratégias para construir significados. Durante a leitura, as informações relevantes são selecionadas, estabelecendo-se uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições feitas antes da leitura, para que essas sejam confirmadas ou refutadas a fim de que o conteúdo do texto seja compreendido (DUKE; PEARSON, 2002; KOPKE, 2001). Para tanto, a estratégia de sublinhado é bastante utilizada, bem como tomar notas ao lado do texto. Para selecionar as ideias relevantes durante a elaboração de resumos os leitores empregam o sublinhado. Em relação ao sublinhado, as seis participantes afirmaram sublinhar as ideias principais, todavia, a análise das marcações realizadas no texto do pré-teste indicou que a maioria dos sujeitos sublinhou a maior parte do texto, sem distinguir as ideias relevantes das menos relevantes durante a tarefa de elaboração de resumos. Da mesma forma, duas participantes afirmaram tomar notas ao lado do texto frequentemente e quatro às vezes, porém os textos do pré-teste e do pós-teste voltaram sem anotações laterais ou nos blocos de notas entregues junto com o texto, evidenciando a contradição entre o dito e o feito. O fato de, no pré-teste, terem sublinhado indiscriminadamente demonstrou não saberem hierarquizar as ideias, como assumidos por elas antes da elaboração do primeiro resumo, indício de dificuldades de compreensão.

A questão C é referente ao monitoramento da leitura. Pesquisas realizadas por Baker e Beall (2009), concluíram que estudantes que são leitores mais bem sucedidos apresentam níveis mais elevados de conhecimento metacognitivo sobre a leitura e são mais hábeis em avaliar e regular seus processos cognitivos durante essa atividade. Em relação a esse monitoramento, no presente estudo cinco participantes afirmam fazer pausas durante a leitura para verificar se estão compreendendo o que leem frequentemente, apenas uma respondeu que o faz somente às vezes.

Já quanto a relacionar as informações do texto com suas crenças e conhecimento prévio, quatro participantes (P02, P03, P04, P6) afirmam fazê-lo frequentemente, enquanto duas (P01 e P05) somente às vezes. Essa importante estratégia está ligada à ativação de esquemas que vão sendo construídos por meio de leituras e experiências. Os esquemas têm sua origem a partir da experiência humana e, em consequência, as informações são organizadas de uma maneira específica para cada indivíduo. A noção de esquema é ampliada por Van Dijk (1992), como já mencionado na fundamentação, ao introduzir a noção de modelos mentais, pois, para a elaboração de modelos, pressupõe-se que a compreensão envolva tanto o processamento e a interpretação de informações exteriores, quanto “a ativação e o uso de informações internas e cognitivas” (VAN DIJK, 1992, p. 15).

Em relação à questão F, observa-se que duas participantes (P01 e P05) afirmam criar imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto frequentemente. Nas palavras de Tomitch (2012) ocorre compreensão quando o leitor encontra uma "casa mental" para a informação entrante, o que implica ativação do conhecimento prévio relevante em relação ao texto que está sendo lido e estabelecimento de conexões com e entre as ideias trazidas pelo autor.

Outra estratégia que merece atenção diz respeito a dar continuidade à leitura em casos de não compreensão de palavras, frases ou parágrafos. Nesse caso, quatro sujeitos – P01, P02, P04, P05, P6 afirmaram raramente dar continuidade, e P03 - às vezes. Kleiman (2001) lembra que a memória é limitada e trabalha de forma organizada com unidades fatiadas dotadas de significação, podendo ser palavra, sílaba ou letras. Quando não há entendimento de alguma palavra ou frase o leitor proficiente conseguirá fazer inferências e fechar o ciclo significativo e continuará a leitura, prosseguindo o acesso aos outros materiais a serem processados na sequência.

Remetendo ao objetivo desta parte do questionário, ainda que os sujeitos tenham afirmado adotar comportamentos estratégicos, o conjunto de respostas, aliado à constatação de que alguns comportamentos assumidos não se verificaram na prática, como o caso de tomar notas na lateral do texto e, principalmente, saber sublinhar as ideias relevantes, aponta para a deficiência de conhecimento acerca de estratégias de leitura, o que corrobora o estudo de Kopke Filho (2001). O pesquisador investigou o repertório de estratégias de leitura mais frequentemente usadas pelos sujeitos em situação natural de leitura e verificou o conhecimento metacognitivo de professores de Língua Portuguesa, constatando que os sujeitos, em sua maioria, tinha pouco

conhecimento acerca de estratégias, assim como não demonstraram conhecer como estratégias colaboram para a compreensão do texto e que, mesmo sendo professores, a maioria deles revelou uso limitado e inconsciente de estratégias de leitura. As contradições encontradas nas respostas das participantes do presente estudo, parecem corroborar as conclusões de Kopke Filho (2001).

No presente estudo, o perfil geral das participantes indica que são leitoras assíduas, que leem mais com objetivos profissionais, mas também por lazer (prazer), assumem ter dificuldades em compreender textos complexos e ter dificuldades de concentração, empregam estratégias de forma limitada e inconsciente, mas não parecem conhecer a sua importância para a compreensão. Algumas das atitudes e comportamentos (estratégias) assumidos não são praticados ou o são de maneira equivocada. Como antes apontado, apresentar dificuldades de compreensão de textos mais complexos é normal, o que diferencia o bom leitor é a adoção de um comportamento estratégico, o que não foi possível observar nas participantes deste estudo.

Analisado o questionário que visava tecer o perfil leitor das participantes, respeitando a ordem da aplicação dos instrumentos, passa-se ao relato da segunda parte desta pesquisa - a intervenção, valendo-se de notas de campo.

4.2 SEGUNDA FASE - INTERVENÇÃO

4.2.1 Descrição e análise dos registros das oficinas realizadas

Com base nas observações registradas durante e após os encontros, nesta seção são apresentados os registros dos encontros para realização das oficinas, incluindo observações e reflexões realizadas pelas participantes e pela pesquisadora, relatos das atividades realizadas registradas a cada encontro diretamente no computador, a fim de evitar retrabalho de digitação. Os sujeitos da pesquisa foram bastante participativas, tecendo comentários a respeito do que era apresentado e revelando lembranças de vivências acerca de leitura em sua vida escolar e profissional. Observou-se que era difícil para elas se desvincularem do seu papel de docente, ainda que a pesquisadora tenha ressaltado que durante as oficinas deveriam agir como leitoras. Os relatos a seguir foram analisados em consonância com as teorias que fundamentam este estudo.

PRIMEIRO ENCONTRO – Aplicação do Questionário de perfil leitor – dia 22-03-2017 duração aproximada de 1h30min: as

questões apresentadas fizeram com que, após a devolução do questionário, as participantes passassem a discutir sobre o conceito de leitura, como se comportam como leitoras e como formadoras de leitores, últimas leituras realizadas, bem como o percurso de sua própria formação leitora. A esse respeito P01 comentou que sua formação não contemplou a leitura como objeto de ensino, o que resultou em dificuldades para o trabalho com leitura em sala de aula. As demais concordaram que a universidade não as preparou para serem formadoras de leitores, nem para adotarem comportamentos específicos diante de dificuldades de compreensão. As participantes P01, P03, P04 e P05 lembraram ainda que, no seu tempo de escola básica, ler era decodificar com fluência, postura e boa dicção. Essas exigências refletem a perspectiva ascendente, também conhecida como decodificadora, em que o leitor tenta entender o texto por meio do significado de cada palavra ou de cada unidade gramatical, e ler é extrair os sentidos que estão no texto. Coracini (2002, p. 13), observa que essa postura teórica “que defende o texto como uma fonte única do sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma”. Os comentários das participantes foram importantes para se delinear os assuntos a serem discutidos na aula expositiva acerca de leitura, prevista para o terceiro encontro, visando situar as participantes no estudo de leitura sob a perspectiva da Psicolinguística.

SEGUNDO ENCONTRO - Aplicação do pré-teste – dia 29-03 – foi o encontro mais longo, com mais de 2h30min empregadas para a realização da tarefa, apenas duas participantes terminaram em tempo mais curto, aproximadamente 1h55min. Os blocos de anotação não foram utilizados, e os textos foram marcados quase que integralmente com o marcador de texto, havendo indícios do uso da regra de seleção, predominantemente, mas de forma indiscriminada. As participantes terminaram a tarefa visivelmente cansadas, P01 e P02 comentaram que tinham dificuldade em determinar o que era realmente importante e o que poderia ser descartado, por parecer que tudo era importante, as demais admitiram a mesma dificuldade. Essa dificuldade foi confirmada pelo número de palavras do resumo (pré-teste) produzidos por P01 e P02, ambos foram os mais extensos do grupo: P01 352 palavras e P02 531, sendo que o texto fonte tinha 562 palavras.

TERCEIRO ENCONTRO - O encontro realizado dia 05/04 – duração de 2h25min - destinado a apresentar a perspectiva teórica da Psicolinguística foi pensado prevendo-se que boa parte das participantes

poderiam ter conhecimento apenas da perspectiva de leitura da área Sócio-discursiva, como se comprovou pelos cursos realizados de formação continuada nessa linha teórica. Todas se revelaram interessadas por essa nova perspectiva. Ao final consideraram interessante e ficaram mais interessadas pela novidade do enfoque de leitura. Uma aula expositiva foi apresentada com base na fundamentação deste estudo. Procurou-se discutir as concepções de leitura que vigoraram nas escolas em diferentes épocas, refletir sobre os diferentes processamentos da leitura, ressaltando-se que o significado não é extraído do texto, como pressupõe a concepção ascendente, reconhecida por algumas participantes como a vigente em sua época de formação básica, tampouco é atribuição de sentidos, concepção descendente de leitura assumida por P06. Assumiu-se perante o grupo a concepção interativa de leitura numa perspectiva de interação entre leitor, por meio da ativação dos conhecimentos prévios – enciclopédicos, linguísticos e de mundo, os chamados conhecimentos declarativos (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993), e o texto, pela presença das informações trazidas por seu autor. Para completar a construção do sentido por meio da integração entre essas diferentes fontes de informação, ressaltou-se também a necessidade de interação entre os processos de nível inferior e os de nível superior envolvidos – os conhecimentos procedimentais (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993).

Por fim, apresentou-se de forma sucinta o Modelo de compreensão Construção-Integração (MCI), enfatizando que a compreensão se dá quando o leitor integra seus conhecimentos prévios à informação nova presente no texto, explicando os níveis de processamento do texto e o papel das macrorregras, consideradas como operações mentais que, se empregadas conscientemente, constituem estratégias que possibilitam a elaboração de resumos capazes de representar a macroestrutura de um texto e revelar a compreensão do texto lido.

Apresentada a concepção de leitura que ancora este estudo, passou-se aos aspectos considerados cruciais para a compreensão leitora. Por meio de dinâmica de leitura de texto narrativo ‘Percorrendo a casa’- texto e atividade proposta por Kleiman (2013) – dividindo o grupo em duplas e atribuindo diferentes objetivos, mostrou-se a importância do estabelecimento de objetivos de leitura. As participantes se mostraram motivadas e realizaram atividade com interesse. Ao final da leitura a pesquisadora realizou algumas perguntas oralmente sobre o texto lido e todas souberam responder, ficando comprovado que ao ler

com objetivo determinado conseguiram gravar melhor na memória a macroestrutura e os detalhes relativos ao objetivo de leitura de cada dupla⁹. A seguir, por meio da leitura do poema ‘Eros e Psique’ de Fernando Pessoa, mostrou-se a importância da ativação dos conhecimentos prévios e das inferências para a construção do sentido. A atividade foi realizada de forma interativa, fazendo com que o grupo fosse ativando seus conhecimentos prévios e realizando inferências para compreender a complexidade do poema. Apesar de admitirem que compreender esse tipo de poesia era mais difícil, gostaram muito da atividade participando ativamente.

QUARTO ENCONTRO– Oficina de Apagamento e Seleção. Encontro realizado dia 12-04, duração de 2h15min, em que foram ensinadas as duas primeiras macrorregras seguindo a didática descrita na seção que descreve a intervenção. Inicialmente foi lido e discutido ‘O texto como placebo’, de Moacyr Scliar. A intenção dessa leitura era empregar estratégias de ativação dos conhecimentos prévios e de inferenciação para compreender o que não estava explícito no texto, no intuito de mostrar às participantes comportamentos estratégicos capazes de contribuir para a compreensão e para o correto emprego da estratégia de apagamento. As participantes revelaram não ter percebido a crítica implícita aos médicos que não ouvem seus pacientes, o que, como consequência, resulta no enorme sucesso de livros de auto-ajuda de qualquer natureza. Deste modo, a discussão acerca do sentido pretendido pelo autor e o sentido produzido pelo leitor é necessária para a identificação do que aqui foi definido como a ideia de controle (ICR) e as ideias principais (IP) sobre as quais circulam as ideias secundárias (IS) necessárias à construção de sentidos, bem como o correto emprego da macrorregra de apagamento e seleção.

A seguir passou-se ao ensino da aplicação das macrorregras de apagamento e seleção nesse texto mostrando no telão as proposições deletadas (uso de tachado) e as selecionadas (uso do negrito). Enquanto acompanhavam a explicação iam aplicando a macrorregra no texto impresso e discutindo sobre a forma como foram aplicadas as duas macrorregras. A razão de algumas ideias serem mantidas e outras apagadas, bem como as diferenças na aplicação dessa regra.

⁹ Uma dupla leu o texto ‘Percorrendo a casa’ do ponto de vista de um corretor de imóveis com o objetivo de vender a casa, outra dupla leu do ponto de vista de ladrões que iriam roubar a casa, e a terceira dupla do ponto de vista de um antiquário com o objetivo de comprar peças para sua loja.

Após o término dessa parte coletiva, passou-se à atividade individual, momento em que deveriam ler o segundo texto e aplicar a macrorregras sozinhas. As participantes foram orientadas a ler o texto ‘Pesquisa revela contaminação em ônibus de São Paulo’ de Flávia Mantovani, no mínimo duas vezes, a sublinhar as ideias que queriam manter e a passar um traço a lápis em cima das ideias que considerassem desnecessárias à construção do sentido. Na sequência, a análise foi feita comparativamente à aplicação das macrorregras realizadas nesse mesmo texto pela pesquisadora no texto apresentado no telão. As participantes procuravam justificar sempre que não havia coincidência entre o que a pesquisadora havia apagado ou selecionado. Observou-se que a tendência ao emprego da regra de seleção era maior que o emprego da regra de apagamento, reforçando as dificuldades de identificação das ideias mais importantes já assumidas pelas participantes. A reflexão sobre o que realmente era indispensável ao sentido do texto contribuiu para se chegar a um consenso a esse respeito. O encontro foi encerrado com a entrega de um terceiro texto ‘Tráfico e Reconhecimento’ – de Christian Ingo Lenz Dunker para aplicação das macrorregras em casa, no intuito de reforçar a aprendizagem.

No quadro a seguir apresentam-se os textos já com a macrorregra de apagamento/seleção aplicada.

TEXTO 1 – Explicação da macrorregra

O texto como placebo

Moacyr Scliar

A palavra placebo (do latim agradarei) refere-se a uma substância ou um procedimento que teoricamente não faria efeito sobre o organismo, mas que acaba tendo resultados terapêuticos, pela crença que uma pessoa deposita nela. Pergunta: é o texto um placebo? No caso da ficção, pode-se dizer que sim. É algo que resulta da imaginação de um escritor, de um cineasta, de um dramaturgo; mas, quando agrada ao espectador ou ao leitor (um objetivo implícito na própria criação ficcional), exerce um efeito que poderíamos chamar de terapêutico. A ficção ajuda a viver. E isso inclui uma melhora da saúde – pelo menos do ponto de vista psicológico. Para muitas pessoas a leitura é um amparo, um consolo, uma terapia. Daí nasceu inclusive um gênero de livros que se tornou popular: as obras de autoajuda. Diferentemente da ficção, elas aconselham o leitor acerca de problemas específicos: luto, controle do stress, divórcio, depressão, ansiedade, relaxamento, autoestima, e até a felicidade. Esse tipo de leitura faz um enorme sucesso; não há livraria que não

tenha uma seção destinada especialmente à autoajuda.

Um dos autores mais conhecidos dessa área é o médico hindu Deepak Chopra. Formado em medicina pela Universidade de Nova Déli, na Índia, emigrou para os Estados Unidos, especializou-se em endocrinologia e trabalhou no New England Memorial Hospital, em Massachusetts. Uma carreira médica habitual, portanto, que mudou em 1985, quando Chopra fundou a Associação Americana de Medicina Védica. Em 1993, mudou-se para San Diego, na Califórnia, onde fundou o The Chopra Center For Well Being. Ainda no mesmo estado, agora em La Jolla, criou em 1996 o Chopra Center. Fazendo um parêntese: a Califórnia é um conhecido reduto da vida e da medicina alternativas, como aromaterapia, osteopatia, toque terapêutico, terapia floral e outras.

Deepak Chopra é autor de mais de 50 livros de autoajuda, que, traduzidos em 35 idiomas, fizeram enorme sucesso; em 1999, a revista americana Time incluiu-o na sua lista das 100 personalidades do século, como o “poeta e profeta das terapias alternativas”. As obras mostram a diversidade de áreas que Chopra aborda: ele fala de religião e misticismo (budismo, cristianismo, cabala), dá conselhos a pais, aborda o envelhecimento, aconselha sobre guerra e paz, fornece “sete leis espirituais” para o sucesso, e publicou dois romances, em 1999, Lords of light (Senhores da luz), e em 2000, The angel is near (O anjo está perto). Também fundou, com seu filho, Gotham Chopra, uma editora de revistas em quadrinhos e criou, junto com dois colaboradores, um tarô cabalístico composto de 22 cartas, cada uma das quais representa a história de um personagem do Antigo Testamento.

Não faltam críticos para a medicina alternativa. O argumento principal é de que a medicina moderna deve se basear em evidências resultantes de estudos experimentais, epidemiológicos, estatísticos, o que não acontece com muitos dos métodos alternativos. Isto não quer dizer que esse tipo de tratamento não funcione, ou que a literatura de autoajuda não surta efeito. Neste último caso, o que temos é um apelo espiritual ou psicológico traduzido na palavra escrita, que, ao longo do tempo, sempre teve uma aura de autoridade e de verdade. Não por acaso as três grandes religiões monoteístas, o judaísmo, o cristianismo e o islamismo, baseiam-se em textos: o Antigo Testamento, o Novo Testamento, o Corão. Os muçulmanos, aliás, falam nos “povos do livro”. Por outro lado, a própria medicina tem uma longa tradição de obras escritas para o público em geral. Aquele que foi, talvez, o pioneiro de todos eles, o Regimen Sanitatis Salernitanum (Regime de Saúde da Escola de Salerno) — uma das primeiras escolas médicas do Ocidente — datada do século XII ou XIII, e dá conselhos em versos, para facilitar a leitura e a memorização. Cria-se ou não na autoajuda, ela encerra uma lição, que vale para a medicina científica: o paciente precisa do amparo das palavras. Se não encontrar um médico com quem possa falar,

recorrerá aos livros de autoajuda. E isso é um problema porque, como se sabe – e diferentemente de nosso organismo – o papel aceita tudo.

Quadro 17: Macrorregras de apagamento e seleção – texto 1.

Fonte: a autora.

TEXTO 2 – Atividade Individual

Pesquisa encontra contaminação em ônibus de São Paulo

(Flávia Mantovani)

Quem anda de ônibus em São Paulo tem um ótimo motivo para lavar as mãos logo depois. Pesquisadores da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo coletaram 120 amostras em balaústres de 40 ônibus da cidade e descobriram que todas estavam contaminadas com microorganismos. O estudo foi publicado em outubro na revista Arquivos Médicos, editada pela instituição.

Apesar de não causarem danos maiores a pessoas que têm a imunidade conservada, os microorganismos encontrados podem provocar infecções em quem tem resistência mais baixa, como idosos, bebês, pessoas que passaram por um transplante ou que tomam remédios imunossupressores que baixam as defesas do organismo. As infecções podem ir de simples dermatites ou abscessos na mão a pneumonias, dependendo do grau de resistência.

Segundo Lyeia Mimica, presidente da comissão de controle de infecção hospitalar da Santa Casa e professora de microbiologia da Faculdade de Ciências Médicas da instituição, o resultado era esperado. "O pessoal vem com a mão suja e passa essas bactérias para o ônibus ao segurar nele. O próximo que chega, então, pega no mesmo local e se contamina", explica. Ela diz que o mesmo processo provavelmente ocorre em trens, táxis e outros veículos de transporte público.

Segundo Mimica, o problema do ciclo de contaminação seria minimizado com uma medida corriqueira: lavar as mãos. "O risco passa a ser praticamente zero. Mas as pessoas não têm esse costume. Andam por aí, tocam mil superfícies diferentes, mas só lavam as mãos quando saem do banheiro. Ela diz que não se trata de falta de higiene das empresas de ônibus. "O fluxo de passageiros entre uma viagem e outra é muito grande, não haveria jeito de a empresa controlar. O passageiro é que tem que tomar cuidado mesmo."

Apesar de a maioria dos microorganismos encontrados não ser dos mais patogênicos nem apresentar grande resistência a antibióticos, Mimica diz que nada impede que uma pessoa com doenças como pneumonia ou diarreia transmita microorganismos mais danosos

da mesma forma. E uma das amostras da pesquisa continha uma bactéria mais perigosa, o MRSA (um tipo de estafilococo), até recentemente restrito a hospitais. Mas trabalhos atuais vêm relatando sua presença na comunidade.

Atualmente, o grupo de Mimica pesquisa visitantes de pacientes internados na UTI e detectou a presença da bactéria nas mãos dessas pessoas no momento em que saem do hospital. "O familiar toca ou abraça o paciente e esquece de lavar a mão quando sai. Com isso, acaba transportando a bactéria para fora do hospital."

Para Jacyr Pasternak, infectologista do Hospital Israelita Albert Einstein, o grande problema em ambientes com muita aglomeração de gente, como os ônibus, é a transmissão de doenças pelo ar, como gripe, tuberculose e rotavírus. "Se a pessoa tosse perto de você, pode transmitir a doença. E não há muito o que fazer nesse caso, já que ninguém vai ficar andando de máscara por aí", diz. Ele lembra, no entanto, que não há que se alarmar por cada bactéria que aparece, pois muitas vivem pacificamente no nosso organismo. "Vivemos num mundo de micróbios. Para cada célula humana, há mil células bacterianas que coexistem no nosso organismo. Isso é inevitável", afirma.

Quadro 18: Macrorregras de apagamento e seleção – texto 2.

Fonte: a autora.

QUINTO ENCONTRO –Realizado em 19/04/2017, duração de 2h25min, iniciou com a análise da aplicação das macrorregras de apagamento e seleção aplicadas pelas participantes no texto ‘Tráfico e Reconhecimento’ a partir da comparação com a aplicação dessas regras pela pesquisadora. Da mesma forma, novamente houve algumas divergências e discussões entre o que seria mantido e o que seria deletado, mas chegou-se a um consenso, ressaltando-se que tal divergência era natural, considerando que para cada leitor a visão sobre o que é ou não relevante, bem como a realização de inferências acerca de conteúdos não explícitos depende de seus conhecimentos prévios acerca do assunto. A definição do que é mais relevante vai depender também da situação de comunicação em geral, do gêneros do texto que é resumido e do objetivo do resumo (KLEIMAN, 1996).

TEXTO 3 – Atividade de reforço regra de apagamento e seleção

Tráfico e reconhecimento

Christian Ingo Lenz Dunker

Um dos problemas ~~mais sensíveis e~~ de maior complexidade para o governo ~~que agora se elege~~ será a redefinição de ~~nossa política~~ quanto à relação entre drogas e pobreza. ~~Mais além da liberalização das drogas mais leves, para quem pode consumir dentro da lei, há o problema remanescente de que as substâncias ainda mais proibidas se associam com uma forma de vida que se reproduz em acordo tácito entre violência, miséria e tráfico. A equação que atualmente rege as políticas públicas na matéria~~ subentendem que a miséria leva à falta de perspectiva econômica e decorre da precariedade da escolarização, ou da desorganização das famílias de origem. ~~Essas circunstâncias determinam o ingresso no tráfico de drogas e subsequentemente a espiral crescente de violência. Segundo essa teoria o “combate” ao tráfico possui uma estrutura de guerra, com pequenos grupos lutando pela conquista de posições no mercado e o Estado intervindo violentamente para acabar com a violência. Colocando o problema dessa maneira, somos levados a pensar a guerra contra as drogas como uma guerra, o que aparentemente confirma, discursiva e praticamente, a violência que gostaria de suspender.~~

~~Ora, essa profecia autorrealizadora sobre a guerra ao tráfico começa a ser questionada por uma série de estudos que questionam essa ligação simples entre economia e violência no contexto das drogas. É o caso da recente dissertação de mestrado Por que a guerra? Política e subjetividade de jovens envolvidos na guerra do tráfico de drogas: um ensaio sem resposta, de Aline Souza Martins (Departamento de Clínica do Instituto de Psicologia da USP), que conviveu durante um longo tempo com traficantes do morro de Santa Lúcia, nos arredores de Belo Horizonte, tentando entender como os jovens “entram para a guerra”. Ela mostra, por meio do exame de exemplos contundentes, como a guerra do tráfico é antes de tudo um caso de luta por reconhecimento. Em outras palavras, a entrada na guerra tem mais a ver com a resposta a um ato de humilhação social, a conquista de uma posição moral de respeito ou a procura de proteção do que com uma verdadeira busca de ascensão profissional ou de consumo. Estamos tão acostumados a supor que o trabalho é a única gramática de reconhecimento social que esquecemos que o desejo e a linguagem também definem a luta por reconhecimento.~~

~~Quando Lacan tomou a Hegel o paradigma da dialética do reconhecimento como ponto de entrada para sua teoria do sujeito, estava em jogo essa outra maneira de tratar o antagonismo social. O senhor e o escravo se reconhecem mutuamente não no contexto~~

hobbesiano de uma luta de todos contra todos, e da consequente soberania do medo, mas no contexto ainda mais universal, onde se trata de fazer reconhecer o desejo, em atos reais, palavras simbólicas e personagens imaginários. **Enquanto a relação entre tráfico e pobreza for pensada e enfrentada apenas com dinheiro e armas, dificilmente teremos como efeito algo diferente do que violência e guerra.**

Quadro 19: Macrorregras de apagamento e seleção – texto 3.

Fonte: a autora.

Encerrada essa discussão e análise da atividade de reforço passou-se a oficina do dia.

OFICINA - Generalização: A partir do texto resultante das regras de apagamento aplicar a macrorregra de generalização – colocando as palavras substituídas entre colchetes e destacando em amarelo o superordenado acrescentado.

A seguir iniciou-se a explicação da macrorregra de generalização a partir da observação de como foi aplicada pela pesquisadora no texto ‘O texto como placebo’ a partir do texto produto da aplicação das macrorregras de apagamento e seleção, mostrado no telão. Por essa regra faz-se a substituição de uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral, ou por palavra do mesmo campo semântico que substitua várias outras. Para empregar essa regra colocou-se os elementos substituídos entre colchetes e o superordenado em realce amarelo. Constatou-se que essa regra é mais comum em textos com sequências narrativas, no gênero utilizado é muito comum o superordenado aparecer antes ou depois dos termos de mesma relação semântica. Para exemplificar cite-se, no texto ‘Pesquisa encontra contaminação em ônibus em São Paulo’ a ocorrência de “o mesmo processo provavelmente ocorre em trens, táxis e outros veículos de transporte público” em que transporte público é o termo superordenado que sintetiza os termos trens, táxis e outros.

TEXTO 1 - Atividade de explicação da macrorregra

O texto como placebo

Placebo é uma substância ou um procedimento que não faria efeito, mas que acaba tendo resultados terapêuticos, pela crença que uma pessoa deposita nela.

O texto é placebo no caso da ficção, quando agrada ao leitor exerce um efeito terapêutico. Para muitas pessoas leitura é um **suporte psicológico** [amparo, um consolo, uma terapia]. Daí nasceu o gênero auto-ajuda. Diferentemente da ficção, essas obras aconselham o leitor acerca de

problemas específicos: [luto, controle do stress, divórcio, depressão, ansiedade, relaxamento, autoestima felicidade]. Esse tipo de leitura faz um enorme sucesso.

Um dos autores mais conhecidos dessa área é o médico hindu Deepak Chopra, autor de mais de 50 livros de autoajuda, traduzidos em 35 idiomas.

Críticos para a medicina alternativa argumentam que a medicina moderna deve se basear em evidências resultantes de estudos científicos.

A literatura de autoajuda é um apelo espiritual ou psicológico traduzido na palavra escrita que sempre teve uma aura de autoridade e de verdade. As grandes religiões **monoteístas** [o judaísmo, o cristianismo e o islamismo] baseiam-se em textos. A própria medicina tem uma longa tradição de obras escritas para o público.

A autoajuda encerra uma lição para a medicina científica: o paciente precisa do amparo das palavras. Se não encontrar um médico com quem possa falar, recorrerá aos livros de autoajuda.

Quadro 20: Macrorregra de generalização – texto 1.

Fonte: a autora.

Terminada a explicação, as participantes passaram a aplicar individualmente no texto ‘Pesquisa encontra contaminação em ônibus de São Paulo.’ Devido à baixa possibilidade de ocorrência de diversos termos passíveis de substituição por um superordenado em textos desse tipo as participantes não encontraram dificuldade em aplicar a tarefa e não houve divergência entre o aplicação realizada pela pesquisadora e a realizada pelas participantes.

TEXTO 2 – Atividade Individual

A partir do texto resultante das regras de apagamento aplicar a regra de generalização – colocando as palavras substituídas entre colchetes, e destacando em amarelo o superordenado acrescentado.

Pesquisa encontra contaminação em ônibus de São Paulo

Flávia Mantovani

Amostras em balaústres de ônibus da cidade estavam contaminadas com microorganismos. Apesar de não causarem danos maiores a pessoas que têm a imunidade conservada, os microorganismos encontrados podem provocar infecções em quem tem resistência mais baixa. As infecções podem ir de simples dermatites ou abscessos na mão a pneumonias, dependendo do grau de resistência.

O resultado era esperado e o mesmo processo provavelmente ocorre em outros **transportes públicos** [trens, táxis e outros veículos de

transporte público].

O problema do ciclo de contaminação seria minimizado com uma medida corriqueira: lavar as mãos. Não se trata de falta de higiene das empresas de ônibus.

Apesar de a maioria dos microorganismos encontrados não ser dos mais patogênicos nem apresentar grande resistência a antibióticos, uma das amostras continha uma bactéria mais perigosa, o MRSA (um tipo de estafilococo), até recentemente restrito a hospitais.

O grande problema em ambientes com muita aglomeração de gente é a transmissão de doenças pelo ar, como gripe, tuberculose e rotavírus.

Não há que se alarmar por cada bactéria que aparece, pois muitas vivem pacificamente no nosso organismo.

Quadro 21: Macrorregra de generalização – texto 2.

Fonte: a autora.

O encontro foi encerrado com a entrega do texto ‘Tráfico e Reconhecimento’ também fruto da aplicação das macrorregras de apagamento e seleção para que, em casa, repetissem a aplicação da macrorregra de generalização ensinada, visando sua aprendizagem.

SEXTO ENCONTRO. Realizado no dia 26/04/2017, duração 2h10min. No primeiro momento realizou a análise da aplicação da macrorregra de generalização do texto destinado à atividade de reforço realizada em casa. As participantes não conseguiram aplicar a regra, o que já era esperado, uma vez que esse texto foi escolhido por não haver possibilidade de aplicação da regra, mostrando assim que apenas as demais regras são sempre aplicáveis e que há maior possibilidade de ocorrência em textos narrativos. Por esse motivo não se reproduz abaixo o quadro com o resultado da aplicação da macrorregra de generalização relativa ao texto ‘Tráfico e Reconhecimento’.

OFICINA: Construção/integração- Para o ensino dessa macrorregra foi entregue o texto resultante da aplicação das três regras já ensinadas e passou-se à explicação da regra de construção (substituição de informações específicas de uma sequência de proposições, criando-se, por meio de inferências, novas proposições que não constavam no texto,) e integração (reescritura de frases integrando partes de diferentes porções do próprio parágrafo ou do texto).

Essa oficina foi a de mais difícil ensino e aprendizagem, provavelmente devido ao fato de que os textos seminais e os estudos decorrentes trazem exemplos simplificados em contexto narrativo. Deste modo, no presente estudo considerou-se como construção/integração a interrelação entre informações vindas de diferentes partes do texto e a

construção de uma nova sentença construída por meio do processo de inferência que traduzisse o pensamento do autor do texto. Como exemplo, cita-se a ICR do texto 1 “O grande sucesso mundial do gênero autoajuda é uma lição para a medicina científica: os médicos precisam ouvir mais seus pacientes, ou estes recorrerão a qualquer tipo de livro desse gênero.

Demonstrada a aplicação no texto de Moacyr Scliar, passou-se a atividade individual seguindo a mesma metodologia utilizada até então.

Observou-se que essa foi a regra de mais difícil aplicação, mesmo tendo observado um exemplo. A atividade individual exigiu mais tempo para sua realização e a análise conjunta suscitou mais discussões. Devido às dificuldades de aplicação, por solicitação das participantes foi aplicada a regra no terceiro texto coletivamente nesse mesmo encontro.

Comparado ao texto-fonte a ICR do texto 1 mostra a verdadeira intenção do autor, um médico e reconhecido escritor de literatura, analisando os motivos do enorme sucesso dos livros de auto-ajuda, ficando implícito o destaque a pouca qualidade de algumas obras e a falha dos médicos em não ouvir seus pacientes, levando-os a recorrer a um tipo de leitura considerada como medicina alternativa por muitos. A crítica a esse tipo de literatura estava implícita, bem como a crítica aos médicos que atendem rapidamente seus pacientes e não os ouvem. A maioria das participantes não conseguiu perceber essas críticas e ficaram restritas a compreensão num nível superficial, após as discussões e as integrações de informações de diferentes partes do texto perceberam a intenção do autor.

Em relação ao segundo texto, menos argumentativo, não tiveram as mesmas dificuldades de compreensão, mas ainda assim a aplicação das macrorregras de construção-integração foram bastantes discutidas.

Durante as três aplicações dessa macrorregra, a tendência das participantes era seguir a sequência das informações reduzindo-as, sem realizar esse processo de integração de diferentes partes do parágrafo ou do texto que poderiam traduzir a ideia mais relevante, fazendo com que a ideia de controle ficasse fragmentada.

Analisando o tempo reservado para essa oficina em relação a sua complexidade, admite-se que mais oficinas deveriam ser realizadas para que os resultados de aprendizagem fossem maiores.

TEXTO 1 – Macrorregra de construção-integração aplicada

O texto como placebo

Placebo é um remédio ou tratamento que só tem resultados devido à crença do paciente. No caso da ficção, quando agrada ao leitor, o texto tem efeito placebo, porque exerce efeito terapêutico. Para muitos, leitura é um suporte psicológico, razão pela qual nasceu o gênero auto-ajuda. Diferentemente da ficção, essas obras aconselham o leitor acerca de problemas específicos e até sobre a felicidade, fazendo um enorme sucesso.

Um dos autores mais conhecidos é o médico hindu Deepak Chopra, autor de mais de 50 livros, traduzidos em 35 idiomas. Apesar do sucesso, críticos dessa medicina alternativa argumentam que a medicina moderna deve se basear em evidências resultantes de estudos científicos.

A literatura de autoajuda é um apelo espiritual ou psicológico traduzido na palavra escrita que sempre teve uma aura de autoridade e de verdade, tanto que as grandes religiões monoteístas baseiam-se em textos, e também a própria medicina tem uma longa tradição de obras escritas para o público.

O grande sucesso mundial do gênero autoajuda representa uma lição para a medicina científica: os médicos precisam ouvir mais seus pacientes ou estes recorrerão a qualquer tipo de livro desse gênero.

Quadro 22: Macrorregra de construção-integração – texto 1.

Fonte: a autora.

TEXTO 2 – Atividade Individual

Pesquisa encontra contaminação em ônibus de São Paulo

Flávia Mantovani

Amostras em balaústres de ônibus da cidade estavam contaminadas com microorganismos. Apesar de não causarem danos maiores a pessoas que têm a imunidade conservada, os microorganismos encontrados podem provocar infecções que podem ir de simples dermatites à pneumonia em quem tem resistência mais baixa. Apesar de a maioria dos microorganismos encontrados não ser dos mais patogênicos nem apresentar grande resistência a antibióticos, uma das amostras continha uma bactéria mais perigosa, o MRSA (um tipo de estafilococo), até recentemente restrito a hospitais.

O resultado era esperado e o mesmo processo provavelmente ocorre em outros transportes públicos. O problema do ciclo de contaminação seria minimizado se as pessoas corriqueiramente lavassem as mãos. Não se trata de falta de higiene das empresas de ônibus, para as empresas seria impossível controlar, já que pessoas que visitam UTIs de hospitais saem de hospitais levando consigo inúmeras bactérias.

O grande problema em ambientes com muita aglomeração de gente é

a transmissão de doenças pelo ar, como gripe, tuberculose e rotavírus. No entanto, não há necessidade de se alarmar por cada bactéria que aparece, pois muitas vivem pacificamente no nosso organismo.

Quadro 23: Macrorregra de construção-integração – texto 2.

Fonte: a autora.

TEXTO 3 – Atividade de Reforço

Tráfico e reconhecimento

Christian Ingo Lenz Dunker

Um dos problemas mais complexos do novo governo será a redefinição da política quanto à relação entre drogas e pobreza, devido à associação das drogas mais pesadas à violência.

As políticas públicas dessa matéria subentendem que as circunstâncias que determinam o ingresso no tráfico, e a subsequente espiral de violência, são a falta de perspectiva econômica, deficiências educacionais e problemas familiares. Visando acabar com essa violência o Estado intervém violentamente contra pequenos grupos em guerra pela conquista de posições no mercado, confirmando, assim, discursiva e praticamente a violência que objetiva cessar.

Essa profecia autorrealizadora sobre a guerra ao tráfico começa a ser questionada por pesquisas que investigam essa ligação simples entre economia e violência no contexto das drogas. Um desses estudos concluiu que o ingresso na guerra do tráfico é antes de tudo um caso de luta por reconhecimento, uma resposta a um ato de humilhação social, a conquista de uma posição moral de respeito ou a procura de proteção do que uma verdadeira busca de ascensão profissional ou de consumo. Isso ocorre devido ao consenso de que o trabalho é a única forma de reconhecimento social, ficando esquecido que o desejo e a linguagem também definem a luta por reconhecimento.

Lacan em sua teoria do sujeito mostra que senhor e o escravo se reconhecem num contexto mais universal. Enquanto a relação entre tráfico e pobreza for pensada e enfrentada apenas com dinheiro e armas, dificilmente teremos como efeito algo diferente do que violência e guerra.

Quadro 24: Macrorregra de construção-integração – texto 3.

Fonte: a autora.

SÉTIMO ENCONTRO – Realizado no dia 10/05/2017, duração 2h20min. Nesse encontro, os três textos que resultaram da aplicação das regras foram retomados visando a elaboração de quadros contendo a ideia de controle (ICR) a qual deve conter dois tipos principais de informação: o tema do texto e o que o autor afirma principalmente sobre o tema, as ideias principais (IP), aquelas que sustentam a ICR, e ideias secundárias necessárias à coerência e sentido do texto. Essa atividade foi

bastante importante para que as participantes avaliassem a aplicação das macrorregras e discutissem o grau de importância das informações destacadas. Essas discussões obrigaram-nas a rever a forma como aplicaram individualmente as macrorregras, movimento necessário para correta identificação das ideias principais, secundárias, e a ideia que representa a essência do texto (ICR). A reflexão acerca da hierarquia das ideias, citando o caso do texto ‘Tráfico e Reconhecimento’, possibilitou a compreensão das verdadeiras razões para a entrada de jovens na guerra do tráfico - luta por reconhecimento, resposta à humilhação social, conquista de uma posição moral de respeito ou a procura de proteção, segundo estudo realizado e que a violência empregada no combate ao tráfico, legítima a violência que quer combater. Durante a discussão, uma das participantes (P05) assumiu não ter, na sua leitura individual, percebido que essa era a ideia mais importante, mesmo tendo uma pista no título. Tal fato é um indício de que a participante atenta à microproposição permaneceu no nível superficial de compreensão.

Explicação da Atividade

O texto como placebo

IS1- Placebo é uma substância que tem resultados terapêuticos pela crença que uma pessoa deposita nela.

IP1- O texto é placebo no caso da ficção, quando agrada ao leitor exerce um efeito terapêutico.

IS2 - Para muitas pessoas leitura é uma terapia. Daí nasceu o gênero auto-ajuda. Diferentemente da ficção, elas aconselham o leitor acerca de problemas específicos e até sobre a felicidade. Esse tipo de leitura faz um enorme sucesso.

IS3- Um dos autores mais conhecidos dessa área é o médico hindu Deepak Chopra, autor de mais de 50 livros de autoajuda, traduzidos em 35 idiomas.

IS4 - Críticos para a medicina alternativa argumentam que a medicina moderna deve se basear em evidências resultantes de estudos.

IS5- A literatura de autoajuda é um apelo espiritual ou psicológico traduzido na palavra escrita, que sempre teve uma aura de autoridade e de verdade. As grandes religiões monoteístas baseiam-se em textos. A própria medicina tem uma longa tradição de obras escritas para o público.

IP2- A autoajuda encerra uma lição para a medicina científica: o paciente precisa do amparo das palavras. Se não encontrar um médico com quem possa falar, recorrerá a qualquer tipo de livros de autoajuda.

ICR -O grande sucesso mundial do gênero autoajuda é uma lição para a medicina científica: os médicos precisam ouvir mais seus pacientes, ou estes recorrerão a qualquer tipo de livro desse gênero.

Quadro 25: Seleção de ideias – texto 1.

Fonte: a autora.

TEXTO 2 - Atividade Individual

Pesquisa encontra contaminação em ônibus de São Paulo

IP1- Amostras coletadas em balaústres de ônibus em São Paulo estavam contaminadas com microorganismos que podem provocar infecções em quem tem baixa resistência.

ICR- **O problema da contaminação seria minimizado com uma medida: lavar as mãos.**

IS1- Os microorganismos encontrados não apresentam grande resistência a antibióticos, mas nada impede a contaminação de microorganismos mais danosos.

IS2 -Visitantes de pacientes internados na UTI saem com bactérias nas mãos.

IS3 - O problema em ambientes com aglomeração é a transmissão de doenças pelo ar.

IP3 - Mas não há que se alarmar por cada bactéria que aparece, pois é inevitável que muitas vivam pacificamente no nosso organismo.

Quadro 26: Seleção de ideias – texto 2.

Fonte: a autora.

TEXTO 3 – Atividade de Reforço

Tráfico e Reconhecimento

Christian Ingo Lenz Dunker

IP1 - Um dos problemas mais complexos para o novo governo será a redefinição da política quanto à relação entre drogas e pobreza.

IS2 -Além da liberalização das drogas mais leves há o problema das substâncias ainda mais proibidas.

IP2 – As políticas públicas dessa matéria subentendem que as circunstâncias que determinam o ingresso no tráfico, e a subsequente espiral de violência, são a falta de perspectiva econômica, deficiências educacionais e problemas familiares. Visando acabar com essa violência o Estado intervém violentamente contra pequenos grupos em guerra pela conquista de posições no mercado, confirmando, assim, discursiva e praticamente a violência que objetiva cessar.

IS3 - Essa profecia autorrealizadora sobre a guerra ao tráfico começa a ser questionada por uma série de estudos que questionam essa ligação simples entre economia e violência no contexto das drogas.

ICR –Um desses estudos concluiu que a entrada na guerra do tráfico é antes de tudo um caso de luta por reconhecimento, uma resposta a um ato de humilhação social, a conquista de uma posição moral de respeito ou a procura de proteção do que uma verdadeira busca de ascensão profissional ou de consumo.

IS- Quando Lacan tomou a Hegel o paradigma da dialética do reconhecimento

como ponto de entrada para sua teoria do sujeito, estava em jogo outra maneira de tratar o antagonismo social. Enquanto a relação entre tráfico e pobreza foi pensada e enfrentada apenas com dinheiro e armas, dificilmente teremos como efeito algo diferente do que violência e guerra.

Quadro 27: Seleção de ideias – texto 3.

Fonte: a autora.

OITAVO ENCONTRO – Realizado dia 17/05/2017, duração 2h30min. No intuito de revisar a aplicação das macrorregras e possibilitar a comparação como o resumo elaborado antes das oficinas, as participantes receberam o mesmo texto utilizado no pré-teste – Faxina Noturna. Após a aplicação das macrorregras no referido texto foi-lhes mostrado o resumo produzido no pré-teste para que comparassem com o segundo resumo produzido. As participantes observaram que o segundo resumo estava mais sucinto e as ideias realmente importantes presentes. Ainda assim, afirmaram ter sentido mais dificuldade na macrorregra de construção/integração. A atividade foi mais cansativa, razão pela qual o resumo final foi elaborado diretamente sem a prévia elaboração do quadro com as ideias mais relevantes, a pedido das participantes.

NONO ENCONTRO - Realizado dia 07/06/2017, duração de 1h50min. Encontro destinado à aplicação do pós-teste. As participantes realizaram a tarefa individualmente sem interferência da pesquisadora. Observou-se que, diferentemente do pré-teste, leram o texto mais de uma vez, utilizaram o marca texto com mais moderação e realizaram a tarefa em menos tempo, aparentando menos cansaço.

A realização das oficinas buscou ao máximo seguir a didática prevista no capítulo da metodologia. As poucas alterações que ocorreram se deram em função das demandas das participantes no momento. O tempo previsto também foi alterado em função das discussões realizadas, dúvidas e cansaço das participantes em algumas oficinas, uma vez que a maioria vinha direto do trabalho. As atividades de elaboração de quadros com a hierarquia das ideias e elaboração dos resumos também resultaram em maior cansaço, mas nada que prejudicasse os resultados.

Apresentada a descrição das oficinas, passa-se à análise dos resumos produzidos na fase inicial – pré-teste – Faxina Noturna 1, ao fim da intervenção - reteste – novamente Faxina Noturna (2), pós-teste Mau Humor e TPM, portanto 3 produções de cada participante, totalizando 18 resumos.

4.3 TERCEIRA FASE: DIAGNÓSTICO FINAL

4.3.1 Análise estatística dos resumos

As análises estatísticas foram realizadas com a consultoria e orientação do professor doutor Léo Serpa¹⁰, professor de estatística no Instituto Federal Catarinense, e de Fernando Gonçalves de Gonçalves¹¹, doutorando em Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O primeiro realizou os cálculos estatísticos acerca do número de palavras e à hierarquização das ideias; o segundo elaborou tabelas e gráficos referentes ao questionário de perfil leitor.

Para viabilizar as análises estatísticas, a pesquisadora enviou ao primeiro consultor uma tabela com o resultado quantitativo das análises da macroestrutura e outra com o número de palavras dos resumos produzidos pelas participantes. A partir dos dados enviados em arquivos de texto, o consultor criou um banco de dados no software Microsoft Excel com o formato de linha para os casos e colunas para as variáveis. Esses dados foram importados para o Software SPSS, onde foram feitos alguns cálculos estatísticos. Os cálculos resultantes foram utilizados para a confecção de gráficos que tornam o processo de interpretação mais adequado. Os cálculos estatísticos foram realizados por meio do pacote Statistical Package for Social Science (SPSS) e também pela Análise de Variância (ANOVA).

Com base em Barbetta (2008) e Field (2009), adotou-se uma análise descritiva, com o cálculo de medidas de tendência central e desvio-padrão. Para se testar a hipótese de alteração nos valores entre o pré-teste, reteste e pós-teste, utilizou-se a análise de ANOVA que calcula as possíveis diferenças estatísticas entre médias.

A análise quantitativa dos resumos foi realizada por meio do desempenho do grupo, sendo que, para manter sigilo, as participantes foram codificadas e apresentadas por ordem numérica (P1,P2,P3. . .).

Primeiramente são apresentadas as análises estatísticas referentes ao número de palavras, por se considerar um argumento mais fraco. Na sequência são apresentadas as análises estatísticas relativas à macroestrutura dos resumos produzidos, seguindo a máxima da comunicação que entende que argumentos mais fortes devem ser

¹⁰Currículo Lattes:<http://lattes.cnpq.br/2009351060644839>

¹¹ Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8923118099557782>

apresentados por último, porque causam mais impacto sendo passíveis de permanecerem mais facilmente na memória .

4.3.2 Análise estatística do número de palavras

Neste estudo contabilizou-se contagem de palavras de cada grupo submetido a teste (pré-teste, reteste e pós-teste), sendo que para avaliação e análise descritiva tornou-se necessária a comparação estatística.

É importante ressaltar que o baixo número de palavras de um resumo é indicativo da aplicação de regras de redução, no entanto, a redução do número de palavras *per se* não significa que todas as macrorregas foram empregadas, e se foram, se esse emprego foi correto, daí a necessidade da análise qualitativa que será realizada posteriormente. Ainda assim, para o presente estudo, elaborou-se um quadro comparativo mostrando o número de palavras de cada resumo para possibilitar a análise da evolução do desempenho de cada participante em relação à redução do texto fonte, a exemplo do que se poderá observar em relação à participante 2, que no resumo do pré-teste eliminou apenas 31 palavras, no reteste, resumindo o mesmo texto, eliminou 304 palavras, mantendo redução significativa no pós-teste.

Nos Gráfico 4 e 5, observa-se a variação do número de palavras por participantes.

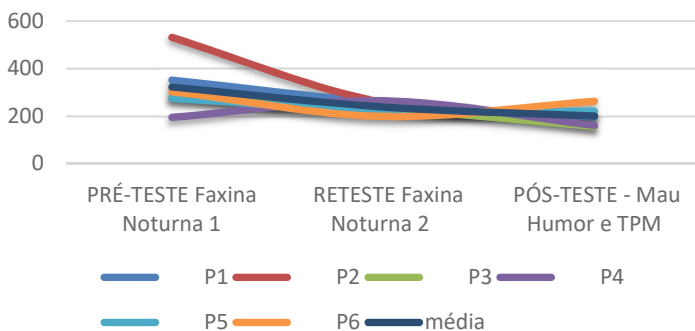


Gráfico 4: Variação do número de palavras por participantes.

O Gráfico 4 mostra que a média de variação do número de palavras ficou em torno de 320 palavras no pré-teste, 238 no reteste e 200 no pós-teste. Considerando que o texto fonte do pré-teste e reteste tinha 562 e que o texto fonte do pós-teste tinha 542 palavras, percebe-se que a redução ocorrida no reteste e pós-teste são próximas e bem maior que no pré-teste. O Gráfico 5 comprova esse equilíbrio na redução percentual entre o reteste e o pós-teste.

Pelos Gráficos 4 e 5 e a Tabela 3, percebe-se que, no que tange à redução de palavras, o ensino de macrorregras realizado na fase de intervenção produziu efeitos significativos comparados com os resultados do pré e do pós-teste.

Participante s	Varição pré- teste reteste	Varição reteste- pós-teste	Varição pré- teste pós-teste
P1	-27%	-23%	-44%
P2	-51%	-21%	-62%
P3	-17%	-33%	-44%
P4	36%	-39%	-17%
P5	-19%	0%	-20%
P6	-34%	32%	-13%
média	-19%	-14%	-33%

Tabela 3: Variação proporcional do número de palavras por participantes.

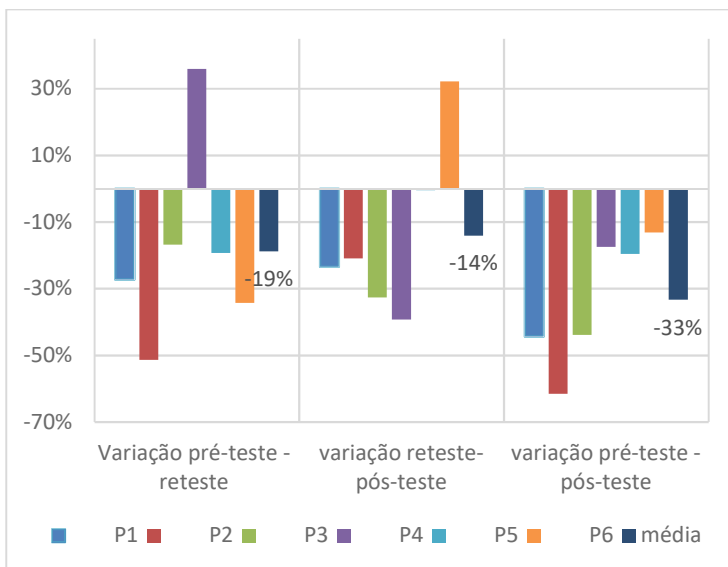


Gráfico 5: Percentual de variação do número de palavras.

O gráfico 5 mostra que o percentual de variação do número de palavras foi de -19% entre o pré-teste e o reteste, -14% entre o reteste e o pós-teste e de -33% entre o pré-teste e o pós-teste. Visualizando o desempenho do grupo, observa-se que a variação proporcional do número de palavras, como se constata na Tabela 3, foi maior entre o pré-teste e o pós-teste, a média de -19% no pré-teste aumentou para -33% no pós-teste. Analisando o desempenho individual observa-se que apenas P06 teve resultado diferente, havendo maior redução no pré-teste.

Nesta análise, também utilizou-se para a comparação entre as médias e identificação de possíveis diferenças estatísticas das quantidades de palavras contadas a Análise de Variância (ANOVA) com índice de significância de 5% ($p < 0,05$). Para a identificação pontual de quais os testes realmente apresentaram diferenças entre si, utilizou-se o teste de Tukey, também com 5% de significância ($p < 0,05$).

Uma análise de variância (ANOVA) permite rejeitar ou não uma hipótese de igualdade de médias de grupos submetidos a comparação, mas não determina quais grupos têm médias estatisticamente diferentes. Por essa razão, o teste de ANOVA identifica se existe diferença, mas não identifica quais são essas diferenças. Para a identificação de quais

testes são diferentes, usa-se o teste de Tukey. O teste de Tukey, muito conhecido na área acadêmica, é aplicado para comparar médias de duas a duas (*pairwise comparison*).

Na Tabela 4, observam-se os dados referentes à contagem de palavras de cada teste, as médias e os valores de dispersão determinados em termos de desvio padrão (S) e coeficiente de variação de Pearson (CV)

PARTICIPANTES	PRÉ-TESTE	RETESTE	PÓS-TESTE
	Faxina Noturna (562 pal)		Mau Humor e TPM (542 pal.)
P 1	352	256	196
P 2	531	258	204
P 3	280	233	157
P 4	195	265	161
P 5	275	222	221
P 6	303	199	263
Média	323	239	200
Desvio Padrão (S)	114	25	40
Coeficiente de Variação de Pearson (CV)	35%	11%	20%

Tabela 4: Estatísticas descritivas das variáveis- número de palavras por resumo.

Fonte: a autora.

Quanto maior for o desvio padrão em relação à média, maior a dispersão dos dados naquela variável específica. Assim, na variável “pré-teste” Faxina Noturna 1, o desvio-padrão é bastante elevado (CV=35%), o que indica que houve muita variabilidade entre os participantes nesse caso. No reteste, nota-se que o desvio-padrão diminuiu de 114 palavras para 25 (CV=11%), o que indica que os participantes ficaram mais próximos entre si no reteste.

Observa-se na Tabela 3 que a maioria das participantes manteve a redução constante, a única exceção foi P4 que reduziu sensivelmente o número de palavras para 195 no pré-teste, mas aumentou reteste para 265, porém, como mostrou a análise qualitativa, houve baixo desempenho no pré-teste e melhor desempenho no reteste (resumindo o mesmo texto). Todavia, no pós-teste, apesar de reduzir 542 palavras para 161, a análise qualitativa mostrou que houve baixo desempenho.

Essas discrepâncias reforçam a necessidade de não pautar a análise somente na redução do número de palavras, uma vez que o número de palavras desvinculado da importância das sentenças mantidas não traduz a qualidade do resumo produzido. Quanto ao fato de P04 ter reduzido sensivelmente o número de palavras no pós-teste, mas ter apresentado dificuldade em aplicar as macrorregras corretamente e conseqüentemente demonstrar baixa compreensão, ressalta-se que foi uma exceção no grupo.

Ainda com base nos dados da Tabela 3, pode-se observar que houve redução da média entre o pré-teste, o reteste e o pró-teste, o que, em se tratando de produção de resumos é um fator positivo, uma vez que indica a maior eliminação do que é desnecessário à construção do sentido global do texto. A maior redução no Desvio Padrão do reteste, provavelmente, se deve ao fato de o texto já ter sido lido resumido anteriormente, o que aumentou o conhecimento prévio acerca do assunto, havendo, portanto, maior homogeneidade. No pós-teste, ainda que a redução do Desvio Padrão tenha sido maior em relação ao reteste é bem menor em relação ao pré-teste indicando que também houve maior homogeneidade.

É importante ressaltar que a amostra submetida à análise no pré-teste se mostrou mais heterogênea que os demais, com um coeficiente de variação de Pearson (CV) - coeficiente dado pela razão entre o desvio-padrão e a média referentes a dados de uma mesma série, determinado em percentual de 35%, o que indica que a tarefa de elaboração de resumos era realizada sem o emprego de operações mentais conscientes, o que pode ser confirmado pelo baixo desempenho apresentado. Percentuais acima de 10% de CV, podem gerar dificuldades nas análises dos resultados devido à grande dispersão da amostra.

Para estudos de comparação entre médias de resultados de grupos, utilizando ou não amostras testemunhas, torna-se necessária a homogeneidade amostra, o que não foi observado nos resultados do grupo pré-teste, porém, considerando que o estudo trata de resultados com pessoas, sujeitas a influências de inúmeras variáveis consideradas intervenientes, uma variação em termos percentuais no CV de 35%, ainda pode ser considerada aceitável, o que não descarta sua influência na distorção da análise do teste estatístico.

Mesmo com a heterogeneidade observada nos pré-teste (35%) reteste (11%) e no pós teste (20%), através da análise de variância (ANOVA) ($p < 0,05$) foi possível identificar diferença estatisticamente significativa, sendo que através da ANOVA, obteve-se um $F_{calculado}$ de 4,6271, o que representa mais que 2 vezes o valor do $F_{tabelado}$ para

estudos desta natureza que é de 2,3077 ($\alpha=0,05$) com 17 graus de liberdade/18 amostras, sendo 6 réplicas em 3 testes) (Tabela 4).

A seguir, apresenta-se a Tabela 5 com os resultados da Análise de Variância (ANOVA) referente à comparação da médias e suas respectivas dispersões (desvio padrão e coeficiente de variação de Pearson) dos 6 professores nos três testes.

Variáveis	GL	SS	MS	F _{Calculado}	p-Valor	F _{Tabelado}
Intercepto	1	1160780	1160780	228,7898	0,000000	
Testes	2	46951	23476	4,6271	0,027214	2,3077*
Erro	15	76104	5074			
Total	17	123055				

Tabela 5: Resultado da análise de variância ($p>0,10$) (ANOVA) relativo ao número de palavras.

Observa-se na Tabela 5 (ANOVA) que com p-valor menor que 0,05 ($p<0,05$), foi possível identificar diferença estatisticamente significativa entre os resultados dos testes (pré-teste, reteste e pós-teste), permitindo assim, inferir sobre a influência significativa dos testes na contagem de palavras. Desta forma, pode-se afirmar que os efeitos do ensino de macrorregras de sumarização em relação à redução do texto foi significativa, reforçando a ideia defendida de que o emprego de forma consciente das macrorregras de sumarização possibilita melhor desempenho em elaboração de resumos.

A Análise de Variância, mesmo afirmando a existência de diferença estatisticamente significativa, não é capaz de identificar quais os grupos são diferentes entre si, tornando-se necessária a realização de análise através do teste de Tukey para identificar quais grupos são diferentes, o que pode ser visualizado na Tabela 6.

Teste de Tukey	Pré teste	Reteste	Pós teste
Pré teste			0,02426
Reteste	2,883		
Pós teste	4,207	1,324	

Tabela 6: Resultado da comparação estatística dos testes utilizando teste de Tukey com ($p < 0,05$).

Percebe-se através da Tabela 6, que somente os resultados do pré-teste com o pós-teste são estatisticamente diferentes com índice de significância de 5% ($p < 0,05$). Assim, não se pode afirmar diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os resultados do pré-teste e o reteste e/ou entre o reteste e o pós-teste. Porém, como o objetivo do estudo era avaliar os efeitos do ensino de macrorregras de sumarização antes e após a intervenção, considera-se que o resultado apresentado pela Tabela 6 indicando que a comparação dos resultados entre pré-teste e pós-teste são estatisticamente diferentes com índice de significância de 5% ($p < 0,05$) demonstra os efeitos positivos da intervenção.

4.3.3 Análise estatística da macroestrutura

Nesta seção apresenta-se a análise estatística da macroestrutura dos resumos produzidos pelas participantes. Para realizar a análise quantitativa atribuiu-se pontuação positiva às ideias consideradas relevantes para a construção do sentido global e pontuação negativa às ideias irrelevantes, aos detalhes desnecessários mantidos pelas participantes nos seus resumos, mas que foram descartadas pelas professoras colaboradoras. A análise será realizada de forma individual e de forma comparativa. A decisão de avaliar quantitativamente por meio da atribuição de pontuação foi no intuito de observar os efeitos do ensino das macrorregras esperando-se que haja redução da pontuação negativa e o aumento da pontuação positiva após a intervenção.

Os resumos analisados receberam pontuação pela hierarquização das ideias, a seguir foi montada uma tabela com a pontuação negativa e positiva de cada resumo, a qual foi enviada ao consultor em estatística.

A Tabela 7 apresenta a pontuação atingida pelas participantes no pré-teste, reteste e pós-teste.

PARTICIPANTES	PRÉ-TESTE Faxina Noturna (562 pal)	RETESTE Faxina Noturna	PÓS-TESTE Mau Humor e TPM (542 pal.)
P 1	-9,0/+5,0	-2,0/+10,0	-1,0/+8,5
P 2	-7. 0/+ 6. 5	-4. 0/+9. 0	-1. 0/+8,5
P 3	-5. 0/+8. 0	-4. 0/+ 9. 0	-2. 0/+8. 0
P 4	-3. 5 /+5. 0	-2. 0/+ 9. 0	-1. 0/ +4. 5
P 5	-4. 5/+5. 0	-3. 0/+8. 0	-1. 0/+8. 0
P 6	-4. 0/+6. 5	-3. 0/+ 9. 0	-2. 0/+9. 0
Média	-5,5/6,0	-1,3/7,8	- 3,0/9,0
Desvio Padrão	-2,1/1,2	- 0,5/1,6	-0,9/0,6
Coefficiente de Variação de Pearson	38,1/20,4	-38,7/ +21,1	29,8/7,0

Tabela 7: Pontuação relativa à identificação das ideias.

Fonte: a autora.

Com base nos dados da Tabela 7, pode-se observar que a pontuação negativa é mais alta, portanto a manutenção de ideias irrelevantes foi maior no pré-teste, havendo redução no reteste, mas no pós-teste verifica-se que essa redução foi mais significativa, o que indica maior efeito da intervenção.

As amostras apresentaram resultados heterogêneos, com um coeficiente de variação de Pearson (CV), determinado em percentual, entre 7,0 e 38,7%, o que demonstra grande dispersão dos dados, dificultando a análise estatística e a comparação para identificação da influência exercida pelos testes.

Mesmo com a heterogeneidade observada, através da análise de variância (ANOVA) ($p < 0,05$) foi possível identificar diferença estatisticamente significativa, sendo que através da ANOVA, obteve-se, para os valores mínimos, um $F_{calculado}$ de 14,4817 (Tabela 8), e para valores máximos, um $F_{calculado}$ de 8,9344, o que representa valores maiores que o valor do $F_{tabelado}$ para estudos desta natureza que é de 2,3077 ($\alpha = 0,05$) com 17 graus de liberdade/18 amostras, sendo 6 réplicas em 3 testes) (Tabela 9).

Variáveis	GL	SS	MS	F _{Calculado}	p-Valor	F _{Tabelado}
Intercepto	1	193,3889	193,3889	106,1280	0,00000 0	
Testes	2	52,7778	26,3889	14,4817	0,00031 4	2,3077*
Erro	15	27,3333	1,8222			
Total	17	80,1111				

Tabela 8: Resultado da análise de variância ($p > 0,10$) (ANOVA), referente à macroestrutura.

*Fonte do F_{calculado} = Moretin (2011)

Variáveis	GL	SS	MS	F _{Calculado}	p-Valor	F _{Tabelado}
Intercepto	1	1035,125	1035,125	678,7705	0,000000	
Testes	2	27,250	13,625	8,9344	0,002785	2,3077*
Erro	15	22,875	1,525			
Total	17	50,125				

Tabela 9: Resultado da análise de variância ($p > 0,10$) (ANOVA), referente à macroestrutura.

*Fonte do F_{calculado} = Moretin (2011)

Observa-se nas Tabelas 8 e 9 (ANOVA) que com p-valor menor que 0,05 ($p < 0,05$), foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas entre os resultados dos testes (pré-teste, reteste e pós-teste), permitindo assim, inferir sobre a influência significativa da intervenção realizada.

A Análise de Variância, mesmo afirmando a existência de diferença estatisticamente significativa, não é capaz de identificar quais os grupos são diferentes entre si, tornando-se necessária a realização de análise através do teste de Tukey para identificar quais grupos são diferentes, o que pode ser visualizado nas Tabelas 10 e 11.

Teste de Tukey	Pré teste	Reteste	Pós teste
Pré teste		0,01536	0,00037
Reteste	4,563		0,1155
Pós teste	7,561	3,024	

Tabela 10: Resultado da comparação estatística dos testes da macroestrutura (valores mínimos) utilizando teste de Tukey com ($p < 0,05$)

Teste de Tukey	Pré teste	Reteste	Pós teste
Pré teste		0,002191	0,0654
Reteste	5,951		0,2189
Pós teste	3,471	2,479	

Tabela 11: Resultado da comparação estatística dos testes da macroestrutura (valores máximos) utilizando teste de Tukey com ($p < 0,05$).

Com o teste de Tukey dos valores da macroestrutura, foi possível verificar que nos valores mínimos a diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os testes (Tabela 10) foi observada somente entre o pré-teste e o reteste e entre o pré-teste e o pós-teste. No caso da análise dos valores máximos, a diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os testes (Tabela 10) foi observada somente entre o pré-teste e o pós-teste (teste de Tukey), como pode ser observado na Tabela 11. Isso ocorreu devido à aplicação das macrorregras, o que possibilitou a hierarquização das ideias de forma mais coerente com o sentido global do texto.

4.4 ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESUMOS

Uma das características que distinguem os bons dos maus leitores, apontadas por Winograd (1984), é a sensibilidade para identificar o que é considerado importante, relacionada com a capacidade de compreender o que foi lido. Como mencionado na análise do questionário de perfil leitor no início deste capítulo, as próprias participantes deste estudo assumiram apresentar dificuldades de

compreensão de textos com alta complexidade. Durante a intervenção, em algumas ocasiões, também demonstraram dificuldade em distinguir entre as ideias mais importantes e as menos importantes. A análise estatística do número de palavras do pré-teste confirmam tal dificuldade, visto que no pré-teste houve pouca redução do texto. Todavia, como já mencionado, apenas a redução de palavras não é suficiente para se analisar a qualidade dos resumos produzidos após a intervenção, uma vez que o objetivo da aplicação das macrorregras é a hierarquização das ideias do texto-fonte, a redução de palavras é apenas uma consequência.

Neste sentido, nesta seção, os resumos serão analisados quanto à hierarquização das ideias, estabelecendo-se relações com a análise estatística relativa à macroestrutura e, eventualmente, ao número de palavras no sentido de confirmar se essa dificuldade assumida em reconhecer o que é relevante era real antes da intervenção e se houve efeitos. Por se tratar de análise qualitativa, será realizada considerando o desempenho individual, o que é possível devido ao pequeno número de participantes.

A análise qualitativa está pautada na concepção de que a capacidade de elaborar resumos de textos constitui uma manifestação da compreensão leitora, ao mesmo tempo que é indicativa da competência discursiva do leitor-resumidor revelada pelo emprego adequado de macrorregras de redução semântica, o que depende de sua capacidade de avaliar as informações apresentadas em relação “ao quadro referencial total e não apenas no nível de parágrafo ou sentença” (KLEIMAN, 1996, p. 75). Daí a necessidade de considerar também quais e como as macrorregras foram empregadas durante a elaboração dos resumos.

Procurou-se cumprir o contrato realizado com as participantes de que a avaliação dos resumos seria relativa à leitura e não à escrita, no entanto, em alguns casos, a escrita prejudicou a compreensão da ideia que a participante quis transmitir, prejudicando, em parte, a sua avaliação.

Para facilitar a compreensão da avaliação dos resumos apresenta-se Tabela 10 contendo a pontuação atribuída à macroestrutura e outra contendo o número de palavras de cada resumo. Na Tabela 12 a pontuação positiva refere-se à identificação das ideias julgadas necessárias à compreensão e a pontuação negativa às ideias consideradas dispensáveis à construção da macroestrutura, com base no resumo-síntese produzido pela pesquisadora a partir dos resumos elaborados pelas professoras colaboradoras.

PARTICIPANTES	Faxina Noturna 1 (PRÉ-TESTE)	Faxina Noturna 2 (RETESTE)	Mau Humor e TPM (POS-TESTE)
P1	-9.0 / +5.0	-2.0 / +10.0	-1.0/+8,5
P2	-7.0 / + 6.5	-4.0 / +9.0	-1.0/+8,5
P3	-5.0 / +8.0	-4.0 / +9.0	-2.0/+8.0
P4	-3.5 / +5.0	-2.0 / +9.0	-1.0/+4.5
P5	-4.5 / +5.0	-3.0 / +8.0	-1.0/+8.0
P6	-4.0 / +6.5	-3.0 / +9.0	-2.0/+9.0

Tabela 12: Pontuação atribuída à macroestrutura dos resumos produzidos..

Fonte: a autora.

O resumo produzido por P1 obteve pontuação positiva de + 5 (ideias relevantes) dentro da média do grupo, porém a negativa -9 (detalhes desnecessários) foi o valor mais baixo, quanto ao número de palavras (352) foi a segunda maior. O segundo resultado que constitui desvio padrão é o de P02 que apresentou resultado negativo -7,0 e positivo de + 6. 5, porém o número de palavras foi de 531, havendo portanto quase que reprodução do texto. Comparando os dois resultados do pré-teste observa-se a dificuldade das participantes em elaboração de resumos e identificação de ideias relevantes.

As demais participantes tiveram desempenho semelhante apresentando média aproximada de - 4.0 e + 5.5, apontando que a identificação de ideias relevantes e a manutenção de ideias irrelevantes são muito próximas.

Analisando pelo viés quantitativo, os dados numéricos do pré-teste apontam para a dificuldade das participantes em distinguir entre as ideias relevantes e as irrelevantes na produção dos resumos, demonstrando não saber empregar estratégias que possibilitem a redução das informações de forma a chegar à essência do texto.

Já a análise qualitativa permitiu observar que, no geral, no resumo do pré-teste houve pouco apagamento, seleção indiscriminada e quase nenhuma construção/integração, ficando o texto quase uma reprodução do texto fonte. Até mesmo a regra de apagamento foi empregada inadequadamente em alguns momentos.

Analisando o segundo resumo produzido por P01 também relativo ao texto Faxina Noturna, elaborado com a denominação de reteste, revela uma melhor aplicação das macrorregras de apagamento, seleção e de generalização, embora o emprego da macrorregra de construção/integração ainda não seja eficiente. De forma que a pontuação positiva atribuída ao resumo pelos mesmos critérios acima apresentados foi de +10, e como pontuação negativa houve um

decréscimo para -2, indicando que entre os dois resumos houve melhor identificação das ideias relevantes e apagamento das menos relevantes. Da mesma forma, P02 apresentou uma evolução diminuindo para -4. 0e aumentando para +9. 0, o que indica também que a aplicação das macrorregras possibilitou a ambas maior distinção da relevância ou irrelevância de ideias apresentadas no texto, conseqüentemente melhor desempenho em compreensão leitora, considerando o pensamento de Winograd (1984)supracitado.

No reteste, já no primeiro parágrafo percebe-se a evolução de P01 no processo de elaboração de resumos e em compreensão, uma vez que no resumo do pré-teste houve reprodução das duas primeiras sentenças, sendo apagadas apenas poucas palavras, no reteste houve apagamento, generalização e construção/integração surgindo uma nova sentença combinando as proposições apresentadas nessas duas primeiras sentenças, mantendo assim só o que era relevante para a construção do sentido. Como se pode observar a seguir:

Dormimos cerca de oito horas por noite, todas as noites (ou quase). E se não dormimos, as conseqüências são imediatas: fadiga mental, dificuldade de encontrar as palavras, de fazer contas de cabeça, de se manter atento, de tomar decisões.

Quadro 28: Excerto do texto-fonte.

Fonte: a autora.

Dormimos cerca de oito horas por noite (ou quase).
E se não dormimos, as conseqüências são imediatas, fadiga mental, dificuldade de encontrar as palavras, de fazer contas de cabeça, de manter atento, de tomar decisões.

Quadro 29: Excerto resumo pré-teste – P01.

Fonte: a autora.

Se não dormirmos cerca de oito horas por noite haverá conseqüências neurológicas como a fadiga mental.

Quadro 30: Excerto resumo reteste – P01.

Fonte: a autora.

O terceiro resumo (pós-teste)produzido por P01 também apresentou resultado positivo comparativamente em relação à pontuação atribuída: -1. 0/+8,5, indicando que o processo de aplicação das macrorregras visando a determinação das ideias relevantes foi bem sucedido, ainda que a pontuação positiva do reteste tenha sido maior

(+10), provavelmente, pelo fato de o texto fonte já ter sido lido e resumido, havendo portanto maior conhecimento prévio do assunto, o que pode ter facilitado o processo de redução semântica. O resumo do pós-teste, apesar de apresentar progressos na aplicação das macrorregras de seleção e apagamento, evidenciam a dificuldade de aplicação das macrorregras de construção/integração, uma vez que não houve criação de novas sentenças não constantes no texto, produzidas inferencialmente, tampouco integração de informações de diferentes partes do texto, havendo, portanto, uma sumarização seguindo a sequência linear do texto.

Em relação à P2: os resultados apresentados pelo pré-teste (-7. 0 / +6. 5); reteste (-4. 0 / +9,0)e pós-teste (-1. 0 e/+8. 5) indicam também que houve alguma evolução no processo de elaboração de resumos, havendo melhor identificação das ideias mais relevantes e descartadas irrelevantes, uma vez que a pontuação negativa é decrescente e a positiva crescente, com uma diferença de 0,5 não significativa entre reteste e pós-teste.

Da mesma forma que P01, no primeiro resumo de **P02** houve seleção indiscriminada e pouco apagamento, nenhuma generalização ou construção/integração. Sendo o resumo também quase uma cópia do texto fonte, uma vez apresentou o maior número de palavras comparativamente (532).

Dormimos cerca de oito horas por noite (ou quase).
E se não dormimos, as consequências são imediatas, fadiga mental, dificuldade de encontrar as palavras, de fazer contas de cabeça, de manter atento, de tomar decisões.
O sono é uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado da próxima vez.
Porque é mandatório dormir, a ponto de a insônia completa e permanente acabar sendo letal? No fim de 2013 a neurociência teve forte candidata a resposta vinda do laboratório da Dra Maiken Nedergaard, nos EUA, o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que os metabólitos potencialmente tóxicos sejam eliminados, permitindo às células um novo dia limpas.

Quadro 31: Excerto resumo - pré-teste – P02.

Fonte: a autora.

No reteste (-4.0/ +9,0), P02 começou apagando ideias irrelevantes e combinando diferentes porções do primeiro parágrafo. Na sequência observa-se a continuidade das seleção das ideias mais relevantes, apagamento das menos relevantes, mas pouca aplicação da macrorregra

de construção/integração, mesmo assim demonstrou maior compreensão, visto que o resumo não se traduz mais por uma reprodução do texto fonte.

Não dormir pelo menos oito horas por noite traz consequências neurológicas imediatas, como por exemplo a fadiga mental.
O sono é uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado, para que transfira informações para a memória de longa duração.
Mas por que é mandatório dormir?
No final de 2013 a neurociência descobriu que o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que os metabólitos potencialmente tóxicos sejam eliminados, permitindo às células começar o dia limpas.

Quadro 32: Excerto resumo reteste – P02.

Fonte: a autora.

O mesmo ocorrendo no pós-teste, cuja pontuação (-1.0 e/+8.5) indica menor manutenção das ideias secundárias e maior identificação das ideias principais, apontando para o emprego consciente das macrorregras como se observa no Quadro 35:

A progesterona age como um poderoso ansiolítico natural para as mulheres para as grávidas, porém no período pré-menstrual o nível desse hormônio cai e seu efeito ansiolítico é perdido. /Nem todas as mulheres são afetadas do mesmo jeito
Algumas, provavelmente por razões genéticas, ficam especialmente irritáveis no período pré-menstrual.

Quadro 33: Excerto resumo pós-teste – P02.

Fonte: a autora.

Apesar dos efeitos positivos verificados, o Quadro 36 aponta para pouca habilidade no emprego da macrorregra de construção-integração, uma vez que ainda que a participante identifique as ideias relevantes e descarte as irrelevantes, não consegue construir a ICR em uma só macroproposição.

P3:O desempenho indicado pela pontuação de P03 no pré teste foi melhor em comparação com as demais participantes, uma vez que tanto a pontuação do pré-teste (-5.0/+8,0), quanto no reteste (-4.0/+9,0), demonstram uma melhor seleção das ideias relevantes e a aplicação das macrorregras, mesmo inconscientemente, de forma mais

correta, no entanto a manutenção das ideias irrelevantes pode ser considerada alta.

Dormimos cerca de oito horas, todas as noites
E se não dormimos, as consequências são imediatas.
O sono é uma necessidade básica que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado da próxima vez.
Por que é mandatório dormir?
Foi em 2013 que a neurociência finalmente teve uma forte candidata a resposta, o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que metabólitos potencialmente tóxicos sejam eliminados, permitindo às células começar um novo dia limpas.

Quadro 34: Excerto resumo pré-teste – P03.

Fonte: a autora.

Comparando-se com o resumo produzido por P03 no reteste observa-se maior progresso na sua elaboração, acrescentando informações de seu conhecimento prévio que não constavam no texto, apontando para a consciência na aplicação das macrorregras.

Não dormir oito horas por noite, provoca consequências neurológicas imediatas, como a fadiga mental.
O sono é uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito e consolide o aprendizado do dia, transferindo informações para a memória de longa duração.
Mas, por que dormimos?
Em 2013 a neurociência descobriu que o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que os metabólitos potencialmente tóxicos sejam eliminados, permitindo as células começar novo dia limpas

Quadro 35: Excerto resumo reteste – P 03.

Fonte: a autora.

Comparando os resultados entre o pré-teste e o pós-teste (-5,0/+8. 0 e -2. 0/+8. 0) observa-se que, mesmo mantendo a mesma pontuação positiva, a negativa diminuiu significativamente. Desta forma, pode-se considerar que houve progresso no reteste e bom desempenho no pós-teste. O desempenho no pós-teste não foi melhor, provavelmente, pelo fato de a participante não ter aplicado a regra de construção/integração de forma a obter a ideia de controle (ICR) numa só macroproposição, havendo ainda descuido com a coesão textual. Como se pode observar no Quadro 38:

A variação do humor varia de cada um, nem todas as mulheres ficam irritadas no período pré-menstrual, resultado disso é a variação do hormônio progesterona que leva à menstruação causando efeito no cérebro.
Esse hormônio que prepara o útero para a fecundação, aumenta a capacidade do cérebro de regular a ansiedade, agressividade e estresse.
No período pré-menstrual a progesterona cai, o cérebro fica suscetível aos fatores emocionais.
Para algumas mulheres qualquer queda no hormônio ficam irritáveis, capazes de reagir à situações simples grosseiramente.

Quadro 36: Excerto resumo pós-teste – P03.

Fonte: a autora.

P4: Comparativamente, no pré-teste a participante obteve a pontuação negativa mais baixa (-3,5) e pontuação positiva manteve-se na média do grupo (5. 0), apresentando uma significativa melhora no reteste (-3. 0/+9. 0). No entanto, destoando das demais participantes obteve o resultado mais baixo do grupo no pós-teste (-1. 0/+4. 5). Tal desempenho exige uma análise mais detalhada da produção escrita a partir do texto fonte, no intuito de investigar os motivos desse baixo resultado.

Suzana Herculano em artigo publicado em fevereiro de 2015, na Revista <i>Mente e Cérebro</i> . Fala da necessidade de fazermos uma faxina noturna, através do sono e frisa a necessidade de dormirmos oito horas todas as noites ou teremos consequências imediatas, como fadiga mental.
Deixa claro que o sono de qualidade é extremamente importante para consolidar o aprendizado do dia e informações duradouras para a memória.
A insônia completa e permanente acaba sendo letal para humanos e animais.
No final de 2013 a neurociência teve uma resposta através de pesquisa feita nos EUA: o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que metabólitos potencialmente tóxicos sejam eliminados.

Quadro 37: Excerto resumo pré-teste P04.

Fonte: a autora.

O resumo do pré-teste indica que a participante procurou reestruturar as frases, demonstrando a tentativa de aplicação inconsciente de todas as macrorregas, inclusive a de construção, todavia já demonstra problemas de escrita, ao pontuar a primeira oração antes de completar a ideia. No restante do resumo a participante mantém muitas ideias irrelevantes e apaga de forma inadequada algumas

informações, como exemplo, na macroproposição “A equipe demonstrou que a circulação do líquido pelo espaço intersticial é mínima no cérebro. ”, P04 apagou a informação de que a circulação do líquido é mínima somente no cérebro **acordado, e que ao adormecer esse espaço expande em 60%**. Da mesma forma, ao apagar a pergunta ‘Por que é mandatório dormir?’ e passar direto para a resposta: “No final de 2013 a neurociência teve uma resposta através de pesquisa feita nos EUA: o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que metabólitos potencialmente tóxicos sejam eliminados” , produziu um problema de coerência local ao manter a palavra resposta, resposta a quê? Essa pergunta formulada no texto fonte também foi apagada no resumo elaborado como base para a avaliação dos resumos, todavia a parte inicial da sentença seguinte também foi apagada e a sentença foi reelaborada, surgindo uma macroproposição coerente. A macrorregra de apagamento exige reestruturação das sentenças de forma a manter a coerência e a coesão textual. No reteste a pontuação (-3.0/+9.0) indica que houve melhor hierarquização das ideias, mas as macrorregas foram utilizadas, em alguns momentos, de forma inadequada.

Se não dormimos oito horas, as consequências neurológicas são imediatas.
O sono não é apenas “o outro” estado de funcionamento do cérebro, mas uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado.
Até mesmo consolidar o aprendizado e transferir de maneira duradoura informações para a memória.
É necessário porque a insônia completa e permanente acaba sendo letal a humanos e animais.

Quadro 38: Excerto de resumo – reteste P04.

Fonte: a autora.

No pós-teste, o baixo desempenho demonstrado pelo resultado negativo (-1. 0/+4. 5) hipotetiza-se que pode ser resultado de problemas de escrita (pontuação) e também da aplicação das macrorregas de forma inadequada.

TEXTO FONTE Você também deve ter dito: aqueles dias em que a irritação contamina seu modo de ver o mundo e tratar as pessoas. Este é o mau humor, um estado de	RESUMO – Pós-teste Aqueles dias em que a irritação contamina seu modo de ver o mundo e tratar as pessoas. É o mau humor a agir e reagir de forma impulsiva.
--	---

predisposição a agir e reagir com agressividade, ironia e impaciência a comentários e situações que normalmente não nos tirariam do sério.	
--	--

Quadro 39: Comparação entre texto fonte e resumo pós-teste P04.

Fonte: a autora.

Observando o quadro 42 percebe-se que P4 aplicou regras de apagamento, seleção e generalização no primeiro parágrafo, mas de forma inadequada. Ao apagar a sentença “você também deve ter disso”, iniciar com a proposição que completava o sentido da oração apagada, recuperando assim o referente da catáfora ‘disso’ apagada e colocando ponto final, tornou a sentença incompleta. Outros empregos inadequados das macrorregras também prejudicaram a construção do resumo. Como por exemplo, ao iniciar a segunda macroproposição apagou a oração que explica que o mau humor é um estado de predisposição a agir agressivamente, empregou a regra de generalização usando o termo superordenado ‘de forma impulsiva’ para substituir os termos ‘agressividade, ironia e impaciência’ de forma inadequada, visto que impulsividade não é sinônimo dos termos substituídos, e ainda construiu uma sentença que sintaticamente não respeita a coerência local do texto fonte. Para construir macroproposições o leitor precisa respeitar a coerência local- microestrutura, uma vez que a partir da coerência local se chega a coerência global. Por essas razões, pontuou -1.0 nessa primeira macroproposição do resumo. A participante 4 apresentou outro problema relativo à a microestrutura na seguinte sentença:

TEXTO FONTE	RESUMO Pós-teste
A agressividade emerge de zonas antigas do cérebro que controlam comportamentos sociais, incluindo a amígdala e o hipotálamo. Nas horas certas, respostas impulsivamente agressivas têm sua função: demarcam nosso território, protegem nossa integridade, enfrentam quem nos ameaça. Mas se a ameaça não é real, ou se uma resposta agressiva não é	A agressividade emerge de zonas antigas do cérebro controlando nossos impulsos, pois respostas agressivas protegem nossa integridade já se a ameaça não for real o córtex pré-frontal tenta inibir nossos impulsos, que depende da serotonina.

<p>uma boa ideia, o córtex pré-frontal tenta inibir nossos impulsos – e de uma maneira, aliás, que depende de serotonina. Por isso, antidepressivos que modificam os níveis de serotonina no cérebro são eficazes para controlar a raiva, a agressividade e o mau humor desajustados.</p>	
---	--

Quadro 40: Comparação entre texto fonte e resumo pós-teste P04.

Fonte: a auotra.

Nessa sentença, ao empregar o gerúndio (controlando) P4, ao invés de atribuir às zonas antigas do cérebro a função de controlar os impulsos agressivos, atribuiu à agressividade. No entanto, por entender-se que na segunda sentença, em alguma medida, a participante conseguiu identificar uma ideia relevante, foi atribuído um ponto. Diversos problemas de escrita foram verificados, como se observa no próximo exemplo, porém, como foram avisadas de que não seriam avaliadas por esse quesito, ainda assim P04 recebeu alguma pontuação.

TEXTO FONTE	RESUMO Pós-teste
<p>Cada um tem suas tendências e uma facilidade maior ou menor de espantar o mau humor causado por operadores de telemarketing, fechadas de carro, barulho e até variações hormonais, como na tensão pré-menstrual. Nem todas as mulheres ficam com o humor irritável no período pré-menstrual (ainda bem!), muito menos a ponto de se caracterizar um distúrbio que precise de ajuda médica. A princípio, contudo, todas as mulheres estão sujeitas a essa variação do humor, mesmo que em pequeno grau, por uma razão simples: ela resulta dos efeitos sobre o cérebro da variação do hormônio progesterona que leva à menstruação.</p>	<p>Cada um tem o seu modo de espantar o mau-humor, diante das variações hormonais, como na tensão pré-menstrual, onde todas as mulheres estão sujeitas por uma razão simples, o efeito da progesterona no cérebro que leva à menstruação.</p>

Quadro 41: Comparação entre texto fonte e resumo pós-teste P04.

Fonte: a autora.

Na passagem acima a participante não apagou todas as informações irrelevantes, e as regras de apagamento e seleção foram

utilizada de forma inadequada, uma vez que o mais importante era a ideia de que a variação de humor é resultante dos efeitos no cérebro da diminuição da progesterona, um hormônio com efeito ansiolítico que leva à menstruação. Essa informação poderia ter sido integrada à informação importante do próximo parágrafo, constituindo a ICR (ideia de controle).

Outro ocorrência por mau emprego da macrorregra que prejudicou a coesão local que merece destaque se pode ver a seguir - P04 iniciou a macroproposição com uma anáfora que remete à progesterona citada na macroproposição anterior, mas apagou a informação nova trazida pela autora do texto:

TEXTO FONTE	RESUMO Pós-teste
<p>Nos dias que precedem a menstruação, é esse hormônio que faz o revestimento interno do útero se espessar, em preparação para a implantação de um embrião. Suas funções, no entanto, não acabam aí. Chegando ao cérebro, a progesterona age como um poderoso ansiolítico natural para as mulheres: ela aumenta a capacidade do cérebro de regular a ansiedade, a agressividade e a resposta ao estresse de modo geral – e assim preserva a grávida. No período pré-menstrual, contudo, quando o corpo lúteo degenera e o nível de progesterona no sangue cai drasticamente, esse efeito ansiolítico natural é perdido, e o cérebro fica mais susceptível ao estresse, à ansiedade e à depressão. Nem todas as mulheres são afetadas do mesmo jeito. A ausência mensal do hormônio ansiolítico natural ao corpo é mais drástica em algumas mulheres que possuem, provavelmente por razões genéticas, uma quantidade menor dos receptores no cérebro que respondem à progesterona. Para elas, qualquer queda do hormônio leva a perda significativa do efeito ansiolítico natural e, como resultado, essas mulheres ficam especialmente irritáveis no período</p>	<p>Esse hormônio faz o revestimento interno do útero se espessar preparando-se para implantação do embrião. A progesterona age e regula a ansiedade. A ausência mensal do hormônio deixa as mulheres especialmente irritáveis.</p>

pré-menstrual, capazes de reagir à menor ameaça com uma intensa resposta de estresse, de responder agressivamente até a gestos e comentários inócuos.	
---	--

Quadro 42: Comparação entre texto fonte e resumo pós-teste P04.

Fonte: a autora.

Observa-se, portanto, que houve novamente a aplicação inadequada das macrorregras de seleção e apagamento e não foi aplicada a regra de construção/integração para identificar a ideia de controle que estava presente nesses parágrafos. A participante apagou a informação nova trazida pela autora do texto: o fato de que mulheres que possuem menos receptores que respondem à progesterona a queda da sua produção aumenta a irritabilidade. Como as palavras-chave foram mantidas tendo parte da informação na macroproposição anterior, atribuiu-se 2. 0, lembrando que à correta identificação da ICR foi atribuído 3. 0.

Apesar dos problemas de emprego das macrorregras apresentados, P04 em algumas partes do texto conseguiu aplicá-las corretamente, como se pode ver na seguinte macroproposição.

TEXTO FONTE	RESUMO Pós-teste
O mau humor de fundo hormonal, no entanto, não é uma “licença para matar”. Aliás, nem o justificado pela frustração com operadores de telemarketing: mesmo que a perda temporária da progesterona ansiolítica ou um atendente especialmente incapaz explique o estado de agressividade, eles não justificam qualquer tipo de comportamento grosseiro. A razão é simples: todos nós somos capazes de usar os serviços do córtex pré-frontal para dominar nossos impulsos. O primeiro passo para dominá-los é tomar consciência deles.	Nota-se que o mau humor de fundo hormonal, não é uma licença para matar. Todos somos capazes de usar os serviços do córtex pré-frontal para dominar nossos impulsos.

Quadro 43: Comparação entre texto fonte e resumo pós-teste P04.

Fonte: a autora.

Essa última macroproposição que obteve a pontuação (1. 0) manteve a ideia secundária que representa a opinião da autora, ainda que a necessidade de tomada de consciência, mantida pelas demais participantes, tenha sido apagada.

O desempenho de P4 revela problemas originados na microestrutura que prejudicaram a elaboração do resumo do pós-teste. Para investigar se esses problemas são decorrentes de dificuldades de compreensão textual, ou de dificuldades de escrita, outros instrumentos precisariam ser aplicados. Todavia, analisando o portfólio das atividades realizadas nas oficinas, pode-se dizer que ambos os problemas foram detectados. Cabe observar que a participante sempre demonstrou estar ciente de suas dificuldades, por essa razão se dispôs a participar das oficinas. Casos assim necessitariam de um maior número de encontros e um trabalho mais abrangente em termos de ensino de estratégias metacognitivas de leitura.

No caso de **P05** com a pontuação (-4. 5/+5. 0), no pré-teste; indica que o resumo possui praticamente o mesmo número de ideias relevantes e irrelevantes, o que revela pouco emprego das macrorregras e reprodução de grandes porções textuais, indicando maior emprego inconsciente de macrorregras de seleção.

Dormirmos cerca de oito horas por noite, todas as noites (ou quase).
E se não dormimos, as consequências são imediatas: fadiga mental, o sono não é apenas o estado de funcionamento do cérebro, mas uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado na próxima vez
Ou seja, transferir informações de maneira duradoura para a memória – depende do sono naquela noite.
No final de 2013 a neurociência finalmente teve uma forte candidata a resposta, o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que os metabólitos (quer dizer, produtos do metabolismo normal do cérebro) potencialmente tóxicos sejam eliminados, permitindo às células começar um novo dia limpas.

Quadro 44: Excerto do resumo pré-teste P05.

Fonte: a autora.

Já a pontuação do reteste (-3. 0/+8. 0), mostrou que houve diminuição do número de ideias irrelevantes mantidas e maior identificação das ideias relevantes, como se pode comparar no Quadro 45:

Dormimos cerca de oito horas por noite, se não dormimos haverá consequências neurológicas

Fica óbvio que o sono não é apenas o estado de funcionamento do cérebro, mas uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito, enquanto consolida e transfere informações de maneira duradoura para a memória

A neurociência descobriu que o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que metabólitos sejam eliminados, permitindo às células começar um novo dia limpas.

Quadro 45: Excerto do resumo reteste – P05.

Fonte: a autora.

Da mesma forma, a pontuação do pós-teste (-1.0/+8) confirma a evolução se considerado o decréscimo das ideias irrelevantes. Por não empregar as macrorregras com eficiência, principalmente a de construção-integração, em seu resumo do pós-teste P05 não construiu a ICR, mas identificou ideias principais próximas a ela:

Todas as mulheres estão sujeitas a essa variação do humor, mesmo que em pequeno grau, a progesterona se acumula no sangue a cada ciclo menstrual a partir da ovulação, é produzida no corpo lúteo que acompanha o óvulo, agindo como um poderoso ansiolítico natural para as mulheres regulando a ansiedade.
--

No período menstrual o corpo lúteo degenera e o nível de progesterona cai, o cérebro fica mais suscetível ao estresse e mau humor.
--

Quadro 46: Excerto resumo pós-teste P05.

Fonte: a autora.

Como ocorreu com P04, foi possível perceber que P05 também apresentou alguns problemas de coerência local, mas em menor número.

A única participante com curso de leitura na área da Psicolinguística - **P06**, apresenta pontuação -4.0 / +6.5/; -3.0 /+ 9.0; -2.0/+9.0 evidencia as mesmas conclusões anteriores em relação à significativa evolução na produção de resumos escritos no que tange à identificação das ideias mais relevantes à construção do sentido global.

Dormirmos cerca de oito horas por noite, todas as noites.

Se não dormimos, as consequências são imediatas: fadiga mental, dificuldade de encontrar as palavras, de fazer contas, de se manter atentos, de tomar decisões. O sono é necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito, consolide informações de maneira duradoura

A insônia completa acaba sendo letal a humanos, camundongos e moscas.

Em 2013 que a neurociência, através da Dra. Maiken Nedergaard descobriu que o sono é a oportunidade do cérebro metabolizar tóxicos para que sejam eliminados, permitindo que as células comecem um novo dia limpas

Quadro 47: Excerto resumo pré-teste – P06.

Fonte: a autora.

Como se pode perceber, no pré-teste P06 apresentou os mesmos resultados das demais participantes, sendo seu resumo também muito próximo do texto-fonte demonstrando pouca aplicação das macrorregras de forma inconsciente.

No reteste já se percebe uma aplicação mais consciente e adequada das macrorregras

Se não dormirmos cerca de oito horas por noite, teremos problemas neurológicos, como a fadiga. O sono é uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito e consolide informações de modo duradouro para a memória.

A insônia completa acaba sendo letal a humanos e animais.

A neurociência descobriu que o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que os metabólitos tóxicos sejam eliminados, permitindo às células começar um novo dia limpas.

Quadro 48: Excerto resumo reteste – P06.

Fonte: a autora.

Apesar da semelhança com a pontuação da maioria das participantes é possível constatar que seu melhor desempenho no reteste e no pós-teste se traduz pela capacidade de emprego da macrorregra de construção/integração, como se pode observar na passagem que contém a ICR (ideia controladora). Para se ter uma noção mais clara compara-se duas macroproposições produzidas por P05 e P06. A pontuação menor atribuída a P05 se deve ao fato desta ter omitido a informação nova apresentada pela autora e também ao fato de P06 ter empregado a macrorregras de construção/integração, enquanto P05 aplicou apenas a de apagamento e seleção, como se pode observar nos trechos do pós-teste transcritos a seguir¹²:

P05:(2. 0) O mau humor ou a variação de humor aumenta no período pré-

¹²Os excertos dos resumos apontam a relação entre leitura e escrita, uma vez que dificuldades de escrita podem apontar dificuldades de compreensão, porém não há como distinguir qual delas se evidencia no momento.

menstrual, pois ela resulta dos efeitos sobre o cérebro da variação do hormônio progesterona que leva à menstruação.

(2. 0) Todas as mulheres estão sujeitas a essa variação do humor, mesmo que em pequeno grau, a progesterona se acumula no sangue a cada ciclo menstrual a partir da ovulação, é produzida no corpo lúteo que acompanha o óvulo, agindo como um poderoso ansiolítico natural para as mulheres regulando a ansiedade.

P06:(2. 0) No cérebro, a progesterona age como ansiolítico natural, aumentando sua capacidade de regular a ansiedade. Mas quando não se dá a gravidez, o nível de progesterona cai drasticamente e o cérebro fica mais suscetível ao stress.

(3. 0) Por isso essa ausência afeta mais certas mulheres conforme a quantidade de receptores no cérebro que não respondem à progesterona. Essa queda faz com que essas mulheres fiquem especialmente irritáveis.

Quadro 49: Comparação entre a ICR do resumo pós-teste de P05 e P06.

Fonte: a autora.

A transcrição acima mostra que P06 conseguiu apresentar as ideias do autor de uma forma mais parafraseada e menos linear que P05. A linearidade observada na escrita da maioria dos resumos pode estar relacionada à condição da tarefa – presença do texto durante a sua elaboração. Como visto no capítulo de fundamentação, estudo realizado por Kleiman e Terzi (1996) indica que quando o leitor resumidor consulta o texto fonte segue a ordem dos parágrafos. No presente estudo, a didática de aplicação das macrorregras de maneira gradativa pode ter sido outro fator que evidenciou esse mesmo resultado e causou também a falta de parafraseamento. Como o mesmo ocorreu no pré-teste, talvez a inserção de encontros para trabalhar paráfrases contribuíssem para minimizar esse problema.

Considerando acima de tudo a análise qualitativa aqui apresentada, o resultado do pré-teste, de maneira geral, parece confirmar a dificuldade em compreensão leitora assumida pelas participantes na aplicação do questionário, o desconhecimento acerca da necessidade do emprego consciente das macrorregras e o uso limitado de outras estratégias metacognitivas de leitura revelado pelas participantes ao responderem a parte do questionário relativa ao comportamento em leitura já apresentado.

Por outro lado, a evolução homogênea verificada na maioria dos resultados do pós-teste aponta para a convergência entre a aplicação das

macrorregras e a identificação das ideias em seus respectivos graus de relevância, por parte das participantes, o que representa um indício de que houve aprendizagem e emprego consciente das macrorregras, principalmente a de apagamento e seleção, e em menor escala a de generalização e construção-integração. O emprego em menor escala das macrorregras de construção-integração foi perceptível pela separação em diferentes parágrafos das proposições que compõem as ICR verificada em boa parte dos resumos produzidos.

Outro fator a ser destacado diz respeito ao gênero utilizado no presente estudo por apresentar uma maior demanda de atenção e ativação de conhecimentos prévios para o efetivo emprego das macrorregras de generalização e construção-integração. Da mesma forma, o emprego da macrorregra de generalização, no texto expositivo, diferentemente do texto narrativo, ocorre também quando uma sequência de proposições da mesma linha argumentativa é substituída por uma macroproposição que expresse uma idéia generalizada. Enquanto que na construção-integração, substitui-se uma sequência de proposições, que representa as condições normais, os componentes ou as consequências, por uma macroproposição que represente esse conjunto como um todo. Em outras palavras, pelo processo de inferenciação o resumidor elabora uma macroproposição que conjuga diferentes proposições presentes em diferentes partes do parágrafo ou do texto. Diante da complexidade das ações envolvidas pode-se concluir que essas macrorregras exigem mais tempo e treino para sua aprendizagem, o que explicaria, em parte, as falhas verificadas no seu emprego por parte das participantes. Outro fator seria a forma gradativa como as macrorregras foram ensinadas e o pouco tempo para desenvolvimento das oficinas diante da dificuldade em reunir um grupo semanalmente durante mais de três meses. De certa forma essa divisão didática não foi produtiva em relação a essas duas macrorregras mais complexas. Talvez, o ensino de todas as macrorregras aplicadas em um maior número de textos, resulte em melhor resultado. Portanto, sugere-se que novas pesquisas sobre o ensino de macrorregras considere a possibilidade de realização de maior número de oficina com maior quantidade de textos, mas com emprego de todas as macrorregras no mesmo momento, atentando também para o parafraseamento.

Ainda que o ensino das macrorregras tenha se mostrado em grande medida eficiente, casos em que se verifica maior deficiência em compreensão leitora exigiriam também o ensino de diferentes estratégias metacognitivas aplicado a uma maior diversidade de gêneros e com diferentes objetivos de leitura.

Tais observações ressaltam que a complexidade dos processos envolvidos na compreensão leitora requer mais pesquisas que cheguem aos cursos de formação continuada visando não só capacitar os professores, mas também torná-los melhores leitores.

4.4.1 Análise qualitativa dos questionários de consciência da tarefa e de compreensão

Nesta seção são analisadas as questões referentes à consciência da tarefa de sumarização e de uma questão ampla de compreensão. Por se tratar de uma investigação acerca da consciência da tarefa, a intenção era investigar se as participantes estavam conscientes acerca das estratégias que possibilitam se fazer um bom resumo e em que consiste um bom resumo. A aplicação antes e após a intervenção objetivou investigar se haveria mudanças de respostas, revelando se em alguma medida se houve aprendizagem.

A terceira questão é relativa à compreensão e visou investigar a compreensão do texto de forma ampla, tendo, portanto, critérios distintos de análise, por essa razão foi analisada posteriormente e em comparação com os resumos produzidos, procurando a convergência entre resumo e resposta.

A seguir as respostas das duas primeiras perguntas dadas após o pré e o pós-teste são analisadas comparativamente, a partir de critérios elaborados com base na fundamentação teórica deste estudo. Os critérios adotados para as duas primeiras questões são:

Questão 1 - estratégias empregadas para elaborar resumos: apagamento/seleção, generalização, construção/integração.

Questão 2 - descritores de um bom resumo: como já apresentados no capítulo do método item 3. 2. 1 – concisão, completeza, seleção das ideias principais e das ideias secundárias necessárias à construção do sentido.

Em relação às perguntas 1 e 2, o primeiro questionário revela que as participantes não conheciam as macrorregras para sumarização, tanto que quatro participantes (P01-P02-P03-P06) consideram que estratégia para resumir consistem em identificar as ideias principais “de forma sintética, clara, direta”, referindo-se mais às características de um bom resumo e não em relação a comportamentos estratégicos que possibilitem sua elaboração de forma eficiente. Apenas P04 destacou que ‘grifou as ideias chaves do texto’, remetendo à utilização das regras de apagamento e seleção. Na contramão das respostas das demais

participantes, P05 respondeu 'leitura e utilização de caneta marca-texto', como estratégias para resumir.

Considerando os cursos de formação continuada realizados pelas participantes, apresentados no questionário de perfil leitor, era de se esperar que as macrorregras não fossem de conhecimento das docentes. Todavia, considera-se positivo o fato de a maioria mencionar a necessidade de identificar as ideias principais de forma concisa e direta, uma vez que a finalidade do emprego das macrorregras é chegar às ideias principais para chegar à macroestrutura.

As respostas a mesma pergunta no mesmo questionário aplicado após a intervenção, quando comparadas, revelaram que, de maneira geral, as macrorregras de apagamento, seleção, generalização e construção foram assimiladas, uma vez que todas mencionaram-nas em suas respostas. A participante P06 chegou a explicar resumidamente como empregar cada uma delas, demonstrando que de sua parte houve aprendizagem da teoria, os resultados revelados pelos resumos confirmam essa aprendizagem.

Em relação à pergunta 2, tanto no primeiro questionário, quanto no segundo, essa questão revelou que as participantes da pesquisa têm consciência da tarefa de elaboração de resumo ao citar quase de forma unânime a importância de identificar elementos importantes no texto e capacidade de transformá-lo na sua essência. Atribui-se essa análise positiva ao fato de todas serem experientes professoras de língua portuguesa e solicitarem essa tarefa com frequência a seus alunos. Winograd (1984) encontrou resultados semelhantes em estudo que examinou a possibilidade de que as dificuldades de alunos de oitava série em tarefas de sumarização pudessem estar ligados a déficits em habilidades estratégicas. Como parte dos instrumentos o pesquisador também utilizou questionário de consciência da tarefa, os resultados indicaram que a maioria dos alunos dessa série estavam cientes da demandas da tarefa de sumarização, mas tinham dificuldades em elaborar os resumos.

No presente estudo, as respostas dadas as duas questões também revelam a consciência das demandas das tarefas envolvidas na produção de resumos por parte das participantes, mas também revelaram o desconhecimento das operações mentais necessárias para a realização da tarefa.

A pergunta 3 questiona qual o tema e a opinião do autor do texto lido. Essa questão foi analisada individualmente considerando que seu objetivo era investigar se a participante captou a essência do texto, sendo capaz de mencionar a novidade trazida, ou seja, as informações

novas que foram somadas às informações já conhecidas pelo leitor. “A capacidade de dizer sobre o que é um texto deve ser considerada como uma faceta da nossa capacidade de entender um texto. Se não entendemos um texto, achamos difícil dizer sobre o que se trata (HUTCHINS, 1977, p. 17)”.

Cada resposta foi analisada em comparação a uma chave de resposta elaborada a partir dos resumos das professoras colaboradoras sintetizados pela pesquisadora, seguindo o critério de elaboração de uma sentença que traduzisse a ideia de controle (ICR) de cada texto, ou próxima a ela, e também em relação a como se deu a identificação dessa ideia nos resumos produzidos, no intuito de checar a coerência entre ambos.

4.4.2 Expectativas de resposta

- TEXTO 1 FAXINA NOTURNA
Pré-teste- O sono possibilita a limpeza do cérebro ao eliminar metabólitos tóxicos acumulados enquanto o cérebro está acordado.
- TEXTO 2 MAU HUMOR E TPM
Pós-teste – A variação do mau humor durante a TPM é resultante da diminuição do hormônio progesterona, um ansiolítico natural que aumenta a capacidade do cérebro de regular a ansiedade e a agressividade.

Quadro 50: Expectativa de resposta a questão de compreensão global – textos 1 e 2.

Fonte: a autora.

PARTICIPANTE 1	
PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Trata da importância do sono para que o cérebro elimine as substâncias tóxicas. O autor concorda dizendo que dormir limpa o cérebro deixando pronto para começar tudo de novo.	Que o mau humor pode acontecer com qualquer pessoa, dependendo da situação, inclusive na TPM. Na opinião da autora o mau humor de fundo hormonal não é justificativa para tratar os outros com grosseria, pois podemos tomar consciência de nossos impulsos e dominá-los.

Quadro 51: Resposta comparativa à questão de compreensão global P01- textos 1 e 2.

Fonte: a autora.

Considerando o critério de manter a informação nova presente na ICR, observa-se que a participante compreendeu melhor o texto do pré-teste por ter sido capaz de associar o sono à remoção de toxinas. No texto do pós-teste teve-se mais à opinião da autora que a nova informação - maior nível de irritação durante a TPM devido a um menor número de receptores que reagem à progesterona, um ansiolítico natural menos produzido nesse período. No entanto, durante a elaboração do resumo, a participante aproximou-se mais da ICR, mas ainda ignorando a informação relativa à causa (menor quantidade de receptores no cérebro), como se pode observar na seguinte macroproposição por ela produzida: *“Para algumas mulheres a ausência mensal do hormônio ansiolítico natural do corpo é mais drástica, deixando-as especialmente irritáveis com reações alheias a sua vontade.”* Nesse caso, devido a essa discrepância entre a resposta e a produção do resumo, hipotetiza-se que houve compreensão dos textos, talvez não tenha havido compreensão da abrangência da questão, hipótese que pode ser refutada se considerada a resposta do pré-teste.

PARTICIPANTE 2	
PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
O texto é sobre a importância do sono para o bom funcionamento cerebral. A autora apresenta dados de pesquisas que confirmam sua opinião de que dormir é a maneira mais eficiente do cérebro se organizar para as atividades cotidianas.	O texto fala sobre as alterações no humor devido às alterações hormonais e situações estressantes do cotidiano não justificam atos grosseiros ou agressivos, pois há maneiras que controlar esses impulsos

Quadro 52: Resposta comparativa à questão de compreensão global P02-textos 1 e 2.

Fonte: a autora.

As respostas dadas por P2 revelam compreensão parcial, visto que na primeira se refere à importância do sono para o funcionamento cerebral, omitindo a eliminação de toxinas, e na segunda resposta também destaca a alteração no humor devido às alterações hormonais, mas omitindo novas informações que integram a ICR. Já no resumo produzido P2 demonstra maior compreensão, como se pode observar na macroproposição que representa a ICR: *“A progesterona age como um poderoso ansiolítico natural para as mulheres grávidas, porém no*

período pré-menstrual o nível desse hormônio cai e seu efeito ansiolítico é perdido. Nem todas as mulheres são afetadas do mesmo jeito. Algumas, provavelmente por razões genéticas, ficam especialmente irritáveis no período pré-menstrual”. Ressalva-se, porém, que foi inadequado apagar a informação de que essa maior irritação ocorre devido ao menor número de receptores que reagem à progesterona em algumas mulheres, optando por manter a informação ‘provavelmente por razões genéticas’, apresentada como hipótese. Mantém-se aqui a hipótese de que o problema pode estar na concepção do que seja o tema de um texto, para testar tal hipótese seria necessário investigar o que as participantes consideram que seja tema.

PARTICIPANTE 3	
PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
A importância do sono para o bom funcionamento do cérebro. O autor apresenta pesquisa abordando a necessidade básica do sono para reorganizar o cérebro.	O mau humor e a tpm. Quando temos consciência da nossa impulsividade, somos capazes de controlar comportamentos e ações gerados por ela. Que comportamentos grosseiros e impulsivos não são desculpas por causas de períodos pré-menstruais.

Quadro 53: Resposta comparativa à questão de compreensão global P03- textos 1 e 2.

Fonte: a autora.

A primeira resposta, mesmo incompleta em relação à chave de respostas e revelando compreensão parcial, ainda é mais abrangente que a segunda, uma vez que esta não apresenta minimamente a ideia de controle, apenas repete o título do texto fonte. No resumo do pós-teste, apesar de não chegar a construir a macroproposição que representa a ICR, provavelmente por deficiência no emprego da macroregra construção/integração, destacou as ideias principais que mostram a relação entre diminuição da produção da progesterona, sua função e o fato de algumas mulheres cujos receptores ficarem especialmente irritadas, mesmo tendo apagado a informação do motivo pelo qual isso ocorre. Apresentando, portanto, ter compreendido em grande parte a essência do texto, como se pode ver. “No período pré-menstrual a progesterona cai, o cérebro fica suscetível aos fatores emocionais. Para algumas mulheres qualquer queda no hormônio ficam irritáveis, capazes de reagir à situações simples grosseiramente. ” Tanto no pré-teste quanto no pós-teste a participante chegou à ICR. Novamente, a hipótese que explicaria essa desconexão está no entendimento do que as

participantes consideram como tema pode ter influenciado a maneira como a questão foi respondida.

PARTICIPANTE 4	
PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
O tema aborda a necessidade do sono na vida do ser humano. A opinião do autor o sono parece ser a solução, pois dormir limpa o cérebro levando embora a adenosina e o que mais houver se acumulado e assim ter um recomeço de qualidade.	O tema é o mau humor de fundo hormonal, o autor fala que somos capazes de controlar a ansiedade utilizando serviços do córtex pré-frontal.

Quadro 54: Resposta comparativa à questão de compreensão global P04-textos 1 e 2.

Fonte: a autora.

A primeira resposta, mesmo com problemas de construção, consegue aproximar-se da expectativa de resposta, uma vez que aborda as principais informações do texto fonte: necessidade do sono para limpeza dos metabólitos que se acumularam durante o tempo acordado. Já a segunda resposta aponta para uma compreensão parcial por ater-se somente à questão da relação do mau humor de fundo hormonal, apagando a informação nova trazida pela autora. Contraditoriamente, na elaboração do resumo do pré-teste, apesar de identificar algumas ideias principais, não conseguiu construir a ICR, uma vez que a informação nova apresentada na resposta não consta do resumo. Portanto, a primeira resposta é mais completa revelando compreensão do sentido global, enquanto o resumo do pré-teste revela compreensão parcial. Por outro lado, a segunda resposta é insuficiente em relação à expectativa de resposta, coincidindo com o baixo desempenho verificado no resumo produzido, provavelmente pela dificuldade em empregar as macrorregras adequadamente e por também por problemas de escrita.

PARTICIPANTE 5	
PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
O funcionamento do cérebro quando está dormindo e suas toxinas. É necessário dormir, ou seja obrigatório pois com o sono liberando adenosina, deixando-o livre.	Mau humor e TPM. A opinião que o mau humor de fundo hormonal, não justifica qualquer tipo de comportamento grosseiro, é preciso ter consciência deles para dominar impulsos.

Quadro 55: Resposta comparativa à questão de compreensão global P05- textos 1 e 2.

Fonte: a autora.

A forma como a resposta do pré-teste foi elaborada não demonstra que houve compreensão da essência do texto. Apesar de não ser objetivo avaliar a escrita, casos como esse influenciam a avaliação. Comparando ao resumo do pré-teste percebe-se que o mesmo equivale a, praticamente, uma cópia do texto-fonte¹³, como se pode observar em: “Dormir parece ser a solução para o problema: um estado transitório, mas obrigatório, repetido todos os dias após um certo número de horas acordado, acumulando lixo. Dormir limpa o cérebro”. A confusa resposta acima apresentada e a cópia de um parágrafo do texto indica que não houve compreensão.

A resposta dada após o pós-teste, apesar de apresentar um pensamento mais organizado, cita apenas o título do texto, não demonstrando que houve compreensão do texto lido. No resumo produzido não construiu a ICR, mas identificou ideias principais próximas a ela: *‘Todas as mulheres estão sujeitas a essa variação do humor, mesmo que em pequeno grau, a progesterona se acumula no sangue a cada ciclo menstrual a partir da ovulação, é produzida no corpo lúteo que acompanha o óvulo, agindo como um poderoso ansiolítico natural para as mulheres regulando a ansiedade. No período menstrual o corpo lúteo degenera e o nível de progesterona cai, o cérebro fica mais suscetível ao estresse e mau humor’*. Mas ainda há reprodução do texto fonte. Ainda assim, observa-se nas setenças apresentadas que a participante identificou com mais eficiência ideias relevantes do texto do pós-teste em seu resumo, não o fazendo na

¹³ Texto- fonte – Último parágrafo: “Dormir parece ser a solução para o problema: um estado transitório, mas obrigatório, repetido todos os dias após um certo número de horas acordado, acumulando lixo. Dormir limpa o cérebro, levando embora adenosina e o que mais houver se acumulado. E assim você acorda pronto para. . . começar tudo de novo”.

resposta a essa questão. Novamente parece ter havido uma limitação na compreensão da questão.

PARTICIPANTE 6	
PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
O texto trata da importância do sono para a realização de uma espécie de limpeza das toxinas que acumularam ao redor das células cerebrais. A autora salienta que dormir é uma ação importante para o bom funcionamento do cérebro.	O texto fala da necessidade de se conhecer a produção hormonal do nosso organismo para que controlemos o mau humor provocado pelos baixos níveis de serotonina. Só dessa forma se pode controlar a agressividade que provém do mau humor provocado pela progesterona, pois é este hormônio que regula a ansiedade pela falta desse ansiolítico natural que regula o humor nas pessoas, especialmente as mulheres.

Quadro 56: Resposta comparativa à questão de compreensão global P06-textos 1 e 2.

Fonte: a autora.

A participante demonstra compreensão do texto lido tanto no pré-teste quanto no pós-teste, já que suas respostas cobrem a essência do texto. O desempenho em relação à produção do resumo produzido pela participante no pré-teste foi mais baixo pelo fato de as macrorregras não terem sido empregadas, se comparado ao desempenho no pós-teste, da mesma forma as respostas aqui apresentadas são coerentes com a melhoria demonstrada, pois a segunda resposta revela maior compreensão do texto.

As discrepâncias entre o melhor desempenho na elaboração dos resumos e a dificuldade em responder a questão acerca do tema dos textos lidos revelada pela maior parte das participantes pode estar associada ao entendimento do que é o tema do texto lido. Essa questão foi elaborada considerando que uma macroestrutura é o relato teórico do que geralmente chamamos de essência, o resultado, o tema, ou o tópico, de um texto (KINTSCH, VAN DIJK, 1983). As respostas limitadas acerca do tema dos textos chegou a causar dúvidas em relação à forma como a questão foi formulada, todavia, o fato de as respostas de P06 corresponderem às expectativas e serem coincidentes com a produção dos resumos indicam que a hipótese anteriormente levantada a respeito da não compreensão do que consiste o tema do texto parece ser confirmada.

A maioria das respostas não corresponderam a chave de respostas previamente elaborada. Em alguns casos (P03 e P05) a segunda resposta repetiu o título do segundo texto, numa redução maior que a esperada e insuficiente para cobrir a essência. O mesmo não ocorreu com o primeiro texto, hipotetiza-se que pela distância entre o título e a macroestrutura, uma vez que ‘Faxina Noturna’ pode se referir a outros assuntos, não tendo, portanto, ligação direta com o assunto tratado, não podendo ser replicada como tema. Já o título Mau Humor e TPM é uma referência direta ao assunto tratado, o que pode ter causado limitações na resposta em relação ao que se esperava. Para checar essa hipótese seria necessário o uso de outro instrumento não previsto neste estudo.

Os casos de limitação de escrita apresentados por algumas participantes (P04, P05) em alguns momentos, mesmo não sendo foco da avaliação, pode ser um indicativo de dificuldade de compreensão. Tal ocorrência corrobora o pensamento de Winfield (2014), cujo estudo também manteve a escrita fora do escopo da pesquisa, de que os resumos podem estar na interface entre a leitura e escrita.

4.5 CONFRONTANDO AS HIPÓTESES COM OS RESULTADOS

Nesta seção, colocam-se frente a frente os resultados obtidos e as hipóteses lançadas no início da tese, à luz dos fundamentos teóricos que ancoram este estudo.

4.5.1 Hipótese geral

A hipótese geral que norteou esta pesquisa foi a de que após a rápida intervenção realizada com vistas ao ensino sistemático das macrorregras de sumarização a um grupo de professoras de língua portuguesa, as participantes apresentariam melhoria em sua competência leitora, inferida pela avaliação quantitativa e qualitativa de resumos.

Como instrumentos aplicados para testar a hipótese geral foram analisados comparativamente os resumos elaborados no pré-teste (Faxina Noturna), na penúltima oficina - reteste (novamente Faxina Noturna) e no pós-teste (Mau humor e TPM), em relação à extensão do texto e ao seu conteúdo, principalmente no que tange à seleção das ideias principais, secundárias e à ideia controladora. Para que fosse possível obter um panorama geral que possibilitasse a visualização da evolução, ou não, no processo de identificação das ideias mais relevantes por meio do emprego de macrorregras, foi realizada uma

análise quantitativa e outra qualitativa. Foi possível observar que o baixo desempenho no pré-teste é resultado do emprego inconsciente das macrorregras de apagamento e seleção e da não aplicação das macrorregras de generalização e construção-integração, observado pela marcação de grandes porções do texto, resultando em um resumo linear com poucos apagamentos e cópia de grandes partes do texto fonte.

Analisando o resumo do pré-teste, tanto a seleção indiscriminada das ideias, quanto a reprodução de grandes porções do texto revelaram baixo desempenho em relação à elaboração de resumos e à compreensão, uma vez que demonstraram não identificar as ideias relevantes. Na análise qualitativa comparativa entre pré-teste e pós-teste constatou-se que houve melhor seleção das ideias relevantes e eliminação das irrelevantes, indicando que houve melhor compreensão leitora, devido à aplicação das macrorregras de sumarização.

A análise quantitativa comparativa dos resumos entre os resumos pré-teste e do pós-teste revela que a melhoria da compreensão foi estatisticamente significativa. Portanto as análises comparativas entre pré e pós-teste confirmam a Hipótese Geral.

4.5.2 Hipóteses secundárias:

Hipótese secundária 1: O uso consciente de macrorregras de construção e integração refletido na elaboração de resumos, pelos quais se infere competência leitora, exige um tempo substancial de intervenção sistemática.

A Hipótese Secundária 1 foi elaborada com base na conclusão de estudos que observaram que as macrorregras de sumarização mais complexas, como as de construção e integração, constituem estratégias metacognitivas de grande complexidade e que demandam algum tempo para serem aprendidas ((BROWN, DAY, 1983, RIBEIRO, 2016) . A fim de testar a Hipótese Secundária 1, observou-se de que forma as macrorregras foram utilizadas para a elaboração dos resumos no pré e pós-teste.

Ainda que os resultados apresentados confirmem a hipótese geral, foi possível constatar que 20h de intervenção não são insuficientes para o ensino e aplicação das macrorregras mais complexas, como as de construção e integração, repetindo resultados de pesquisas anteriores apresentadas neste estudo, a exemplo da pesquisa realizada por Brown e Day (1983), cujo objetivo era analisar o uso das macrorregras em dois textos lidos e resumidos na forma escrita pelos participantes de diferentes níveis. As pesquisadoras constataram que, em relação à regra

de apagamento, os resultados apontaram que os leitores menos experientes resumiram os textos, primeiramente apagando as informações que consideravam desnecessárias e, em seguida, copiando as informações remanescentes quase que de forma literal; ação que as autoras chamaram de “copy/delete” (copiar/apagar). Esses participantes demonstraram dificuldades de utilizar as regras de generalização e construção/integração, responsáveis pela derivação e junção das macroproposições em uma unidade global coerente. O estudo de Ribeiro (2016), realizado com estudantes de graduação, também evidenciou a dificuldade das participantes para utilizar essas regras. Os mesmos resultados de ambas as pesquisas foram verificados no presente estudo.

Hipótese 2: Após o ensino de macrorregras de sumarização o leitor passará a empregá-las de forma consciente e intencional em tarefas de elaboração de resumo

Analisando o comportamento leitor e a elaboração do resumo do pré-teste observou-se que as participantes, ao iniciar a leitura, passaram a sublinhar imediatamente, ou a usar o marcador em grandes porções do texto, indicando o emprego inconsciente e sem controle da estratégia de apagamento e seleção. A cópia de porções textuais na mesma sequência do texto fonte indica que não foram empregadas as macrorregras de construção e integração. Da mesma forma, as respostas as duas primeiras questões do questionário de consciência da tarefa aplicado após o pré-teste indicaram unanimemente o desconhecimento das macrorregras, visto que nenhuma as mencionou em suas respostas. Apesar de não mencionarem as macrorregras, as marcações realizadas são relativas às macrorregras de seleção por meio de destaque com marca texto, conseqüentemente sendo as sentenças restantes apagadas, o que comprova que o leitor, à medida que lê, apaga proposições que considera irrelevantes (apagamento) e, conseqüentemente, seleciona as relevantes (seleção) para reduzir as informações. Todavia, as análises qualitativas dos resumos do pré-teste indicam que, mesmo fazendo uso dessas duas macrorregras de maneira inconsciente, a forma como foram empregadas não possibilitou a construção da macroestrutura, não demonstrando, portanto, compreensão do texto lido, corroborando a necessidade, aqui defendida, de trazer para o nível da consciência o emprego das macrorregras para se chegar à macroestrutura do texto e à sua compreensão global.

Após a intervenção, na análise do pós-teste, observou-se que o comportamento estratégico relativo à aplicação das macrorregras para sumarização foi modificado. Na aplicação do pós-teste, ao receberem o texto, as participantes fizeram uma primeira leitura antes de começar a

usar o marcador para destacar o que queriam manter, e riscar a lápis o que pretendiam apagar. Ainda que em número menor, empregaram também outras marcações para relacionar diferentes porções do parágrafo ou do texto integrando as partes e escrevendo novas setenças.

Outro indicador das mudanças foi o fato de, após o pós-teste, ao responderem, no questionário de consciência da tarefa, a questão relativa a quais estratégias utilizaram, não só citaram as macrorregras ensinadas nas oficinas, como também uma participante chegou a explicá-las resumidamente. Como os resultados quantitativos e qualitativos também foram melhores, há fortes indícios de que para a maioria houve aprendizagem e aplicação das macrorregras de sumarização.

Pode-se concluir que após a intervenção as participantes aprenderam todas as macrorregras e empregaram-nas tanto no reteste quanto no pós-teste, uma vez que percebeu-se o melhor emprego das macrorregras de apagamento e seleção já conhecidas, e das macrorregras de generalização, construção-integração, ainda que estas tenham sido empregadas em menor medida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou contribuir para melhorar a competência leitora de docentes de língua portuguesa num contexto histórico em que as novas demandas do mundo moderno exigem cada vez mais o desenvolvimento da competência leitora dos discentes. Contudo, resultados de avaliações em leitura mostram que os estudantes brasileiros estão muito aquém do esperado nessa área. Muitos desses alunos que, por falha do sistema educacional, não tiveram a oportunidade de desenvolver essa competência, ao se tornarem professores não têm condições de cumprir com seu papel de formadores de leitores. Na realidade desse círculo vicioso originou-se a presente pesquisa que buscou atacar pela base - o professor - um dos problemas decorrentes das falhas no ensino em leitura - a dificuldade de compreensão leitora revelada, entre outras tarefas, pela produção de resumos.

No intuito de contribuir para a formação continuada em leitura de um grupo de professoras que são consideradas socialmente responsáveis pela formação leitora de seus alunos, foram desenvolvidas oficinas para o ensino de macrorregras de sumarização no intuito de que, melhorando a sua própria competência em leitura, tenham melhores condições de formar outros leitores, seguindo o mote de que só se ensina o que se sabe.

Devido ao pouco tempo disponível para a realização das oficinas, por impossibilidade das participantes, reconhece-se algumas limitações que poderão ser evitadas em pesquisas futuras nesta mesma linha.

Quando se planeja um estudo com seres humanos, sem ter como realizar pesquisa piloto, devido à dificuldade em encontrar pessoas dispostas a participar da pesquisa e/ou com disponibilidade de tempo, não há como não ocorrerem limitações que podem interferir de alguma forma nos resultados.

A primeira limitação foi formar um grupo de docentes disposto e disponível a participar de encontros noturnos semanais, após uma jornada de trabalho, durante quatro meses. Inicialmente doze professoras se dispuseram a participar, no entanto, as mais jovens foram obrigadas a desistir devido à necessidade de assumir maior número de aulas, outras, apesar do interesse, por não haver compatibilidade de horário.

Durante as primeiras oficinas já surgia uma dúvida acerca da metodologia planejada para o ensino das macrorregras diante da dificuldade em elaboração de resumo observada no pré-teste, da complexidade da tarefa e do desconhecimento acerca de estratégias.

Talvez, o ensino de todas as macrorregras em um único encontro, mas aplicado a maior número de textos resultasse em maior aprendizagem das macrorregras mais complexas e em resumos mais independentes do texto fonte.

O ensino das macrorregras de forma seriada também pode ser apontada como responsável pela elaboração de resumos muito próximos do texto-fonte, havendo pouca retextualização. Tal ocorrência também pode ter sido influenciada pela presença do texto no momento da elaboração do resumo. Estudo realizado por Kleiman (1996) concluiu que alunos que consultam o texto durante a produção de resumos seguem a ordem dos parágrafos do texto-fonte e reproduzem maiores porções do texto. No presente estudo, observou-se que além de seguirem a ordem dos parágrafos, as participantes também pouco parafrasearam os textos. Para resolver esse problema, além do ensino não seriado das macrorregras, acredita-se que maior número de oficinas e o trabalho com paráfrase poderiam trazer melhores resultados.

Mesmo tendo consciência dessas limitações não se pode desconsiderar os efeitos positivos verificados neste estudo. Desta forma, considerando os resultados obtidos, outros estudos nesta mesma linha podem ser sugeridos. Sugere-se, portanto, estudos experimentais envolvendo docentes de escolas públicas, em que o grupo realize leituras com objetivo de resumir com e sem a presença de textos de diferentes gêneros e objetivos de leitura, no intuito de contribuir tanto para melhorar competência leitora do grupo participante, quanto para melhorar sua prática pedagógica relativa ao ensino de leitura, a fim de tentar reverter os baixos resultados apresentados por alunos de escolas públicas no Pisa.

Retomando o objetivo geral desta tese, pode-se afirmar que quanto aos efeitos do ensino das macrorregras, por meio da análise comparativa entre pré-teste, reteste e pós-teste, foi possível constatar que houve uma evolução em relação às mudanças no comportamento leitor em tarefas de elaboração de resumos que resultaram em melhor compreensão leitora.

Por se tratar de uma investigação acerca da compreensão global por meio da elaboração de resumos, portanto do produto, e das operações mentais empregadas para realizar essa tarefa, portanto do processo, o leitor-resumidor precisa empregar seus conhecimentos declarativos (saber que) e procedimentais (saber como). Os resultados do pré-teste comparado às respostas as duas questões que investigaram a consciência da tarefa, em confronto como os resumos, indicaram que as participantes, provavelmente, por serem professoras, sabem dizer o que

é um bom resumo e suas características, demonstrando conhecimento declarativo, mas não sabem como fazer um resumo, indicativo de pouco conhecimento procedimental. Já os resultados do pós-teste também comparado às respostas as duas questões que investigaram a consciência da tarefa, em confronto com os resumos, indicaram que as participantes, demonstraram maior conhecimento procedimental

Nesse sentido, o ensino das macrorregras de sumarização aqui proposto, mesmo que tenha representado apenas um avanço pequeno em relação à compreensão leitora e à elaboração de resumos, permitiu diminuir a distância entre o conhecimento declarativo, que neste caso se traduz em saber dizer em que consiste a tarefa de elaboração de resumos e que estratégias devem ser empregadas, e o conhecimento de procedimental, acerca do saber fazer resumos. Além de contribuir para que essa distância, em alguma medida, diminuísse para a maioria das participantes, este estudo também proporcionou uma reflexão acerca da leitura para além do processamento exclusivamente ascendente ou descendente, ampliando para uma perspectiva de leitura como interação dos processos envolvidos representada pelo interrelacionamento não hierarquizado de diversos níveis de conhecimentos dos leitores. Sem significar que tal interação seja suficiente, uma vez que ainda há que se observar a motivação para leitura e o emprego de estratégias, aqui entendidas como operações mentais realizadas para se atingir um objetivo predeterminado de leitura, o que inclui também o monitoramento constante da tarefa.

Considerando a defasagem na formação leitora de grande parte dos professores e a conseqüentes dificuldades em compreensão, assumida em seus próprios discursos e comprovada pelos índices de reprovação em provas de leitura em processos seletivos de mestrado, não se tinha a pretensão de resolvê-las com uma intervenção focalizando somente um dos problemas detectados.

Os resultados aqui apresentados corroboram a necessidade de formação continuada de docentes, não só visando preencher lacunas de sua trajetória formativa, mas também no sentido torná-los melhores leitores para que sejam melhores formadores de leitores. Somente a formação continuada proporcionará oportunidade de levar para a escola os achados de importantes pesquisas que têm ficado restritos ao mundo acadêmico. Nesse contexto, cita-se, em âmbito estadual, o projeto “Ler e Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC”, desenvolvido entre 2014 e 2016, cujo objetivo geral foi promover a formação continuada de docentes da educação básica pública no que diz

respeito ao ensino das competências em leitura, garantindo o direito de acesso às práticas letradas aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização básica e obrigatória. O projeto, desenvolvido em rede, abrangeu 18 escolas em três municípios: Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), localizada em Criciúma (região sul), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis (capital), e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), situada em Chapecó (região oeste). Apesar da abrangência e importância para a formação continuada docente, esse, e inúmeros outros projetos, no atual contexto político, não estão sendo desenvolvidos por falta de investimentos financeiros por parte do governo.

O presente estudo, ainda que possa ter representado apenas um micro-ganho (SARIG, 1989) às participantes, poderá resultar em melhor desempenho leitor dessas docentes, e conseqüentemente, poderão ter mais condições de formar leitores, afinal, para ensinar a ler o professor precisa antes saber ler.

REFERÊNCIAS

- AFFLERBACH, P.; Verbal Report and Protocols Analysis. In PEARSON, BARR, KAMIL, **Handbook of reading research**. Vol 3. New York: Longman, 2000.
- AFFLERBACH, P. ; JOHNSTON, P. Research methodology: on the use of verbal reports in reading research. **Journal of Reading Behavior**, v. 16, n. 4, p. 307-322, 1984.
- AFFLERBACH, P., PEARSON, P. D.; PARIS, S. G. **Clarifying differences between reading skills and reading strategies**. The Reading Teacher, *61*, 364–373, 2008.
- ALVES, S. M. LI. **Estratégias de compreensão leitora e de produção de resumo do gênero científico** : aspectos textuais e cognitivos. 2010. 197 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.<Disponível em <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1953>>. Acesso em 13 jun 2016.
- ARMBRUSTER, B. B. , ECHOLS, C, BROWN, A. W. (1983). **The role of metacognition in reading to learn: A developmental perspective** (Report No. 40). University of Illinois at Urbana-Champaign. Disponível em <[https://www. ideals. illinois. edu/bitstream/handle/2142/17499/ctrstreadeducrpev01983i00040_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17499/ctrstreadeducrpev01983i00040_opt.pdf?sequence=1)>. Acesso em 20 abr. 2016.
- BADDELEY, A. Short-term and working memory. In E. Tulving; F. I. M. Craik (Eds.), **The Oxford handbook of memory** (pp. 77–92). New York: Oxford University Press, 2000.
- BAILER, C. ; WINFIELD, C. M. ; ALMEIDA, F. V. A. ; ROSCIOLI, C. D. An investigation on how Brazilian university-level students produce written summaries of an expository text in L2. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 130-154, jan. /jun., 2014.
- BAKER, L. ;BEALL, L. C. . Metacognitive processes and reading comprehension. In S. E. Israel; G. G. Duffy (Eds.), **Handbook of research on reading comprehension** (pp. 779–812). New York: Routledge: 2009 . Disponível em <[https://cie581fall2009. wikispaces. com/file/view/Baker++Metacognition. Pdf](https://cie581fall2009.wikispaces.com/file/view/Baker++Metacognition.Pdf)>. Acesso em 22 abr. 2016.

BAKER, L. ; BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. In: PEARSON, D. (Ed.) **Handbook of reading research**. New York: Longman, 1984. p. 353-394. Disponível em <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED195932.pdf>>. Acesso em 09 mar 2016.

BAGNO, M. A catástrofe dos cursos de Letras. Publicado originalmente na Revista **Caros Amigos**, nov.2008. Disponível em:<http://marcosbagno.com.br/site/?page_id=464>. Acesso em 28 out. 2012.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

BARTLETT, F. C. **Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1932. Disponível em <<http://www.bartlett.psychol.cam.ac.uk/TheoryOfRemembering.htm>>. Acesso em 20 abr. 2016.

BETENCOURT, M. F. A. **A leitura na vida do professor**. Passo Fundo: Ed. UPF. 2002.

BOEFF, R. J. **Um estudo sobre compreensão leitora e estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - PUC-RS – 2011. Disponível em <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4156>>. Acesso em 05 out. 2016.

BORBA, V. C. M. ;GUARESI, R. (Org.). **Leitura: processos, estratégias e relações**. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 151-184.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. PISA 2009 – **Relatório Nacional**. Brasília. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>>. Acesso em 20 ago.2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: 2001.

BRITTO, L. P. L. Os sentidos da leitura. In: **Inquietudes e desacordos - a leitura além do óbvio**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1. 144 p., 2015.

BROWN, A. L. ; DAY, J. D. Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 22, p. 1-14, 1983.

BROWN, A. L. ; DAY, J. D. ; JONES, R. **The development of plans for summarizing texts**. Child Development, 54, p. 968-979, 1983.

BROWN, A. L.; CAMPIONE, J. C.; DAY, J. D. **Learning to learn: on training students to learn from the texts**. Educational Researcher, 10, p. 14-21, 1981.

CAILLIES, S. , DENHIÈRE, G. e KINTSCH, W. The effect of prior knowledge on understanding from text: evidence from primed recognition. **European Journal of Cognitive Psychology**, 14, (2), 267-286, 2002. Disponível em <https://www.academia.edu/11611924/The_effect_of_prior_knowledge_on_understanding_from_text_Evidence_from_primed_recognition>. Acesso em 15 set. 2016.

CAIN, K. , OAKHILL, J. V. , BARNES, M. A.; BRYANT, P. E. (1998). **Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge**. Disponível em <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.9.9890&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em 21 out. 2016.

CAIN, K. , OAKHILL, J.; BRYANT, P. E. (2004). **Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills**. Journal of Educational Psychology, 96, 31-42. Disponível em <<https://pdfs.semanticscholar.org/143f/4cde21935e86bc21176e7e16c54e35c02559.pdf>>. Acesso em 21 out. 2016.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

COMPERVE. **Exame nacional de acesso ao mestrado em letras - 2013**. Disponível

<<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201301/resultados.php>>. Acesso em: 21 out. 2016.

. **Exame nacional de acesso ao mestrado em letras - 2014.**
Disponível

<<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201401/resultados.php>>. Acesso em: 21 out. 2016.

. **Exame nacional de acesso ao mestrado em letras - 2015.**
Disponível

<<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201501/resultados.php>>. Acesso em: 21 out. 2016.

CONWAY, A, Engle R. Working memory and retrieval: A resource-dependent inhibition model. **Journal of Experimental Psychology: General**. 1994;123:354–373. Disponível em <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7996121>>. Acesso em 20 out. 2016.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002.

CUNHA, A. L. V. . **Coh-Metrix-Dementia: análise automática de distúrbios de linguagem nas demências utilizando Processamento de Línguas Naturais**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Ciências de Computação e Matemática Computacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC/USP), São Carlos – SP, 2015.

DIAS, M. G. B. B. ; MORAIS, E. P. M., OLIVEIRA, M. C. N. P. Dificuldades na compreensão de textos: uma tentativa de remediação. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 47(4), 13-24, 1995.

DUKE, N. K. ; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP, A. E. ; SAMUELS, S. J. (Org.), **What Research Has to Say About Reading Instruction**, p. 205-242. Newark: Internacional Reading Association, 2002, 3rd ed. <Disponível em https://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev_Reading_Comprehension.pdf >. Acesso em 20 jan. 2016.

ERICSSON, K. A. ; KINTSCH, J. Long-term working memory. **Psychological Review**, 102 , 211-245, 1995 Disponível em: <http://comminfo.rutgers.edu/~kantor/t/MLIS/551/public_dump/morris_a_11.html>. Acesso em 10 fev. 2016.

EYSENCK, M. W, KEANE, M. T. **Psicologia Cognitiva - um manual introdutório**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FELIPPE, A. P. **A importância da formação (psico)linguística do professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169372/339009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

FIELD, Andy. **Descobrendo a estatística usando o SPSS-2**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2009.

FINGER-KRATOCHVIL, C. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. 2010. 667 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94372>>. Acesso em 20 jan. 2016.

FINGER-KRATOCHVIL, C. ; KLEIN, L. ; BARETTA, L. A construção de habilidades de leitura do professor: o que traz na bagagem o aluno de letras? In **I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas**, 2006, Florianópolis. O formador de professores, 2006. v. 1. p. 172-173.

_____. Habilidades gerais de leitura de alunos calouros: um estudo diagnóstico. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 15, 2005, Campinas. Anais. Campinas, SP: ALB/UNICAMP, 2015.

FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, 34, 906-911. Disponível em <[http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Flavell%20\(1979\).pdf](http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Flavell%20(1979).pdf)>. Acesso em 21 fev. 2016.

FLAVELL, J. H. ; MILLER, P. H. ; MILLER, S. A. **O desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GAGNÉ, E. D. ; YEKOVICH, C. W. ; YEKOVICH, F. R. **The cognitive psychology of school learning**. New York: Harper Collins College Publishers, 1993.

GATTI, B. , BARRETO, E. S. Professores no Brasil: impasses e desafios. **Resumo executivo**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf>. Acesso em 05 fev. 2016.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 5 fev. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010b.

GOODMAN, K. The reading process. In: CARREL, P.; DEVINE, J. ; ESKEY, D. E. (eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 11-21.

GRAESSER, A., McNAMARA, D. S. , LOUWERSE, M., ZHIQIANG, C. (2004). CohMetrix: Analysis of text on cohesion and language. In: **Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers**, 36, páginas 193-202. Disponível em <<https://www.researchgate>.

net/publication/8358727_Coh-Metrix_Analysis_of_text_on_cohesion_and_language>. Acesso em 03 mar. 2017.

GRAESSER, A. C. , SINGER, M. , TRABASSO, T. Constructing inferences during narrative text comprehension. **Psychological Review**, 101(3), 271-395, 1994. Disponível em <<https://pdfs.semanticscholar.org/6d18/5f5cfc7e1df9105459a68e96f82fbb047f52.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2017.

GRAESSER, A. C.; ZWANN, R. A. (1995). Inference generation and the construction of situation models. In C. A. Weaver III, S. Mannes; C. R. Fletcher (Eds.), **Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch** (pp. 117-127). Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Disponível em <ftp://129.219.222.66/Publish/pdf/Higher_Level_Language_Chap12.pdf>. Acesso em 04 mar. 2017.

HAGEN, A. M. , BRAASCH J. L. G, BRATEL I. Relationships between spontaneous note-taking, self-reported strategies and comprehension when reading multiple texts in different task conditions. **Journal of Research in Reading**. Vol. 37. 2014. Disponível em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9817.2012.01536>

<<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9817.2012.01536>>. Acesso em 20 abr. 2016.

HUTCHINS, J. Summarization: some problems and methods. In Jones, K. P. (Ed.), **Informatics-9. Proceedings of a Conference** (pp. 151-173). London: Aslib. Disponível em <<http://www.mariapinto.es/ciberabstracts/Articulos/55.pdf>>. Acesso em 04 out. 2016.

HUTCHINS, W. K. On the problem of aboutness in document analysis. **Journal of Informatics**, v. 1, p. 17-35, 1977 Disponível em <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.126.8936&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em 20 jul. 2017.

INEP. Relatório nacional PISA 2012: resultados brasileiros. [Brasília], 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>>. Acesso em: 7 out. 2016.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. INAF Brasil 2011: **Indicador de Alfabetismo Funcional** – principais resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

IZQUIERDO, I. Memória. Porto Alegre: ArtMed, 2002

JERÔNIMO, G. M , HÜBNER L. C. Abordagem Neurolinguística do Texto Narrativo: Um Enfoque Teórico. **Linguagem em (dis)curso**. Tubarão –vol. 14,n.2, p. 411-429, mai0/ago. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322014000200411>. Acesso em 15 abr. 2017.

JOU, G. I. (2001). **As habilidades cognitivas na compreensão da leitura**: uma proposta de intervenção no contexto escolar. 2001.198 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11063/000309806.pdf>>. Acesso em 02 out. 2015.

JOLY, M. C. ; MARINI, J. A. A leitura no ensino médio e o uso das estratégias metacognitivas. In **Estudos e pesquisas em Psicologia**. UERJ, Rio de Janeiro. ISSN: 1808-4281. p. 505-522, 2008.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/episc>>. Acesso em 14 abr. 2016.

JUST, M. A. ; CARPENTER, P. A. A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. **Psychological Review**, v. 99, n. 1, p. 122-149, 1992.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**. 1988,95(2):163-182.

_____. **Comprehension: A paradigm for cognition.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A.. Compreensão. In M. J. Snowling; C. Hulme (Eds.). In: **A Ciência da Leitura.** Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Ed. Penso, (p. 227-244), 2013.

KINTSCH, W. ; Van DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, 85(5), p. 363-394, 1978.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura.** 2 ed. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **A formação do professor:** perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001b.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. Fatores determinantes na elaboração dos resumos: maturação ou condições da tarefa? In: KLEIMAN, A. **Leitura:** Ensino e Pesquisa. Campinas, SP: Pontes.,p. 75- 90,1996.

KOBASHI, N. Y. Resumos documentários: uma proposta metodológica. **Revista de Biblioteconomia de Brasília.** Brasília, v. 21, n. 2, p. 201-210, 1997.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOERICH, R. D. ; DELLAGNELO, A. K. A habilidade em identificar idéias centrais em textos em português (L1) e em inglês (L2): um estudo comparativo. In TOMITICH, Lêda Maria Braga (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDUSC), 2008, p. 213-231.

LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura:** Texto, leitor e interação social. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2014.

_____. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. ; PEREIRA, A. E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual**: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. PAULA, Orlando de. As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, V. 9, n. 1, jan. /mar. 2012. p. 34-46. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-2012v9n1p34/2255130/04/2014>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

LUZ, A. C. O. **Condensação Informacional**: aspectos e problemas em resumos informativos. 1992. Dissertação. (Mestrado em Biblioteconomia e Documentação)- Departamento da Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, 1992.

KARBALAEI, RAJYASHREE (2010). The impact of summarization strategy training on university ESL learners' reading comprehension. **The International Journal of Language Society and Culture**, 30, 41-53. Disponível em: <www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL>. Acesso em 7 jan. 2016.

KOPKE, F. H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, 1997, vol. 1, n. 2-3, p. 59-67. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v1n2-3/v1n2-3a07.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

_____. **Estratégias em compreensão da leitura**: conhecimento e uso por professores de Língua Portuguesa. 2001. 148 f. Tese (Doutorado), FFLCH da Universidade de São Paulo, 2001.

_____. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. **Psicol. Esc. Educ.** 2002, vol.6, n.1, p. 67-80. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S14138557200200100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 mai. 2014.

MACHADO; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo.** Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 1. São Paulo: Parábola, 2004

MASCARELLO, L. J. **Memória de Trabalho e Desempenho em Leitura:** Um Estudo Com Crianças do Ensino Fundamental. 2016. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169205/342016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 19 ago. 2017.

MATOS, M. V, TORRES, A. C. G. , A importância da mediação do professor no ensino da identificação da ideia principal do texto. **Fragmentos**, número 23, p. 071/081. Florianópolis/ jul - dez/ 2002. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/6955/6585>>. Acesso em 22 fev. 2017.

MEC. **Avaliação internacional.** [Brasília], 2016. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/42761-desempenho-em-leitura-no-pisa-ficou-80-pontos-abaixo-da-media>>. Acesso em: 7 out. 2016.

OECD. **Programme for International Student Assessment:** Sample tasks from the PISA 2000 assessment of readings, mathematical and scientific literacy. 2002. Reproduced by permission of the OECD.

_____. **PISA 2009 Results:** Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III), 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2016.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal Teaching of ComprehensionFostering and ComprehensionMonitoring Activities.**Cognition and Instruction**, 1984, I (2) 117-175. Disponível em: <<http://terrilerman.yolasite.com/resources/Reciprocal%20Teaching%20of%20Comprehension.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2015.

PARIS, S. G. . ; HAMILTON, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. ISRAEL; G. G. DUFFY (Eds.). **Handbook of research on reading comprehension** (pp. 32-53). New York: Routledge. Disponível em <http://www.researchgate.net/publication/256472410_The_development_of_children's_reading_comprehension>. Acesso em 12 set.2015.

PARIS, S. G. ,LIPSON, M. Y. ,WIXSON, K. K. Becoming a Strategic Reader. **Contemporary Educational Psychology**, 8,p. 293-316, 1983.
PARIS S. G. , WINOGRAD P. (1999). **The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching**: Principles and Practices for Teacher Preparation. Disponível em <<http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm>>.Acesso em 22 set. 2017.

PAKZADIAN, M. The effects of using summarizing strategies on Iranian EFL learners' reading comprehension. **English Linguistics Research**, Vol. 1, no. 1; 2012. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Maryam_Pakzadian/publication/268410858_The_Effects_of_Using_Summarization_Strategies_on_Iranian_EFL_Learners'_Reading_Comprehension/links/553f2cfb0cf294deef7194e2.pdf?origin=publication_list>. Acesso em 03 out. 2016.

PEREIRA, V. W. ; SCLIAR-CABRAL, L. **Compreensão de textos e consciência textual** – Caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

PERFETTI, C. A. A capacidade para a leitura. In STERNBERG (Org.), **As capacidades intelectuais humanas**: Uma abordagem em processamento de informações. (pp. 72-96). Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PERFETTI, C. ; LANDI, N. ; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In SNOWLING, M; HULME, C. **A Ciência da Leitura**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

PRESSLEY, M. ; AFFLERBACH, P. **Verbal protocols of reading**: the nature of constructively responsive reading. Hillsdale: Erlbaum, 1995.

PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura usadas por alunos de Graduação e Mestrado de Educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 11, n. 34, 2011, p. 971-996.

RAMOS, W. M. A. **Compreensão Leitora de Professoras do Ensino Fundamental**. 2005. 291 f. Tese (Doutorado) -Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2005. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Wilsa_Ramos/publication/304149743_Compreensao_leitora_de_professoras_do_ensino_fundamental/links/5768018d08aedbc345f79eb2.pdf?inViewer=0&pdfJsDownload=0&origin=publication_detail>. Acesso em 01 out. 2016.

RIBEIRO, C. **Estudo da compreensão leitora na formação inicial de professores**: análise de sínteses produzidas por graduandos do projeto Obeduc: Ler & Educar. 2016. 251. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Chapecó. Universidade Federal da Fronteira Sul. 2016.

RILEY, G. L. ; LEE, J. F. A comparison of recall and summary protocols as measures of second language reading comprehension. **Language testing**, 1, p. 173-187, 1996.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985, p. 722-751.

RUDELL, R. B. , UNRAU, N. J. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. In. RUDELL, R. B, RUDELL, M. R. , SINGER, H (Eds.), **Theoretical models and processes of reading** (pp. 996-1056). Newark, DE, US: International Reading Association.

SCLIAR-CABRAL, **Guia prático de alfabetização**: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. V. 1. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Submódulo II: O processamento da leitura. In: MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha; MORETTI, Mércles Thadeu; PIGNATA, Maria

Izabel Barnez; RABELO, Danilo; SCLiar-CABRAL, Leonor. **Curso de Aperfeiçoamento em Educação Integral e Integrada Módulo IV: Políticas Pedagógicas e o Estudo das Linguagens Verbal e Matemática II.** Florianópolis: UFSC, 2010.

_____. Processamento bottom-up na leitura. **Veredas on-line – Psicolinguística**, Juiz de Fora, p. 24-33, 2/2008. Acesso em: . Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>> Acesso em: 22 maio 2014.

_____; SOUZA, Ana Cláudia. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia; OTTO, Clarícia; FARIAS, Andressa da Costa (Org.). **A Escola contemporânea: uma necessária reinvenção.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011. p. 171-194.

SINGER, H. , RUDELL, R. B. **Theoretical model and processes of reading.** Newark : IRA, 1994.

SALETE. M. **Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana.** . In: VI CELSUL, 2004, Florianópolis. EDUFSC, 2004. Disponível em <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/G%C3%80NERO\(S\)%20RESUMO%20NA%20PERSPECTIVA%20BAKHTINIANA.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/G%C3%80NERO(S)%20RESUMO%20NA%20PERSPECTIVA%20BAKHTINIANA.pdf)>. Acesso em 02 fev. 2017.

SALLES, J. F. ; PARENTE, M. A M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** Porto Alegre, vol. 15, n. 2, 2002.

_____. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20, 218-226– 2007.

SARIG, Gissi. Comprehension-promoting strategies: the sum of the parts and the whole. **Ilha do Desterro**, 21, 43-72, 1989.

SEIGNEURIC, A. , EHRlich, M. F. , OAKHILL, J. ; YUILL, N. Working memory resources and children's reading comprehension. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 13, 81-103. 2000.

SCARTON, C. E. ; ALUÍSIO, S. M. Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: adaptando

as métricas do Coh-Metrix para o Português. **Linguamática** (Revista para o Processamento Automático das Línguas Ibéricas), v. 2, n. 1, p. 45- 61, 2010. Disponível em < <http://linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/viewFile/44/59> >. Acesso em 08 mar. 2017.

SCARTON, C. E. , ALMEIDA, D. M. , ALUÍSIO, S. M. Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: adaptando as métricas do Coh-Metrix para o Português. In **Proceedings of the The 7th Brazilian Symposium in Information and Human Language Technology** (STIL 2009). São Carlos, SP, Brazil. Disponível em <<http://www.linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/view/44>>. Acesso em 09 mar. 2017.

SCHARDOSIM, Chris R. **Compreensão leitora em alunos da 5ª. série do ensino fundamental**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2010. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=194715>. Acesso em: 5 out. 2016.

SCHARDOSIM, Chris R. **Estratégias de Compreensão leitora-** um estudo no 6º. ano do ensino fundamental. 2015.155 f.Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2015. Disponível em:< <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158442/336826.pdf?sequence=1>>. Acesso em 05 out. 2016.

SCHERER, L. C. ; TOMITCH, L. M. B. A coesão textual e seu reflexo na elaboração de resumos. In. : TOMITCH, L. M. B. (Org.) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru/SP: EDUSC, 2008.

SCLIAR-CABRAL, L. Psicolinguística: uma entrevista com Leonor Scliar-Cabral. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_11_entrevista_scliar_cabral.pdf>. Acesso em 07 jan. 2017.

SCLIAR-CABRAL, **Guia prático de alfabetização**: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. V. 1. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 2009.

SOUZA, A. C. de; RODRIGUES, C. Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931 [www. revel. inf. br]. Disponível em <http://www. revel. inf. br/files/artigos/revel_11_aspectos_do_desenvolvimento_e_do_processamento_cognitivo_da_leitura. pdf>. Acesso em 20 abr. 2016.

_____. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. M. B. (Ed.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

SOUZA, A. C. de. :GARCIA, W;:. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012b. p. 63-79

SOUZA, A. C. de. Leitura, produção de sentidos e ensino. In: II Semináriode Leitura e Produção Textual - SELEP, 2012, Criciúma. II SELEP -**Seminário de Leitura e Produção Textual**. Criciúma: Editora da UNESC, 2012. v. 1. p. 1-12.

_____. **Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados**. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SOUZA, E. O. **Habilidades metassintáticas e aprendizagem da leitura: estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental**. São Paulo, 2005. 175 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4ª ed. Tradução de Daíse Batista. Alegre: Artemed, 2003.

SPINILLO, A. G , MAHON, E. R. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma

metodologia on-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 463-471. 2007.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREET, Brian V. *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London: Routledge, 2001. p. 1-17.

TOMITCH, L. M. B. O papel do professor no ensino da leitura em LE. In: Costa, M. J. D. , Zanatta, M. E. , Zipser, M. E.; Mendes, A. *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis, SC: NUSPPLE, 2002.

_____. Leitura: percepção da organização textual e a capacidade da memória operacional. *Intercâmbio*, v. 7, p. 23-40, 1998.

_____. A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional. In: TOMITCH, L. M. B. (Ed.). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

_____. **Reading**: text organization perception and working memory capacity. 1995. 354f. Tese (Doutorado em Língua Inglesa e Linguística Aplicada) - Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1995.

_____. Teaching main idea: Are we really ‘teaching’?”. *Revista Linguagem e Ensino*, v. 3, n. 1, p. 45-53. 2012

TUMOLO, C.H.S.; TOMICH, L.M.B. Avaliando a leitura em inglês: uma reflexão sobre itens de testes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(2):67-88. 2007.

VAN DIJK, T. A. *Text and context*. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. London: Longman, 1977. Disponível em <<http://www.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Text%20and%20Context.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2016.

_____. **Macrostructures**: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980. Disponível em: <<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Macrostructures.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

_____. A caminho de um modelo estratégico de processamento do discurso. In: VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto. p. 9-35. 2000.

_____. Relevance assignment in discourse comprehension. **Discourse Processes** 2, p. 113-126, 1979. Disponível em <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.653.4206&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em 23 out. 2016.

TOMITCH, L. M. B. (Ed.), **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. São Paulo, Brasil: EDUSC, 2008, p. 213-231.

VAN DIJK, T. A; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press. 1983. Disponível em <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.5491&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em 23 ago. 2016.

VEENMAN, M. V. J. ; VAN HOUT-WOLTERS, B; AFFLERBACH, P. **Metacognition and learning: conceptual and methodological Considerations**.(2006). Disponível em <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-006-6893-0>>. Acesso em 03 fev. 2017.

VIANNA, Cláudia . O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu (UNICAMP)** , Campinas, v. 17/18, p. 81-104, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83322002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 11 set. de 2017.

WEAVER, C. A., BRYANT, D. S., BURNS, K. D. **Comprehension monitoring**: Extensions of the Kintsch and van Dijk model. In C. A. Weaver III, S. Mannes, & C. R. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 177–193). Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1995.

WINFIELD, C. M. **The impact of conjunctions on EFL university students' comprehension and summarization of expository texts.** 2010. 160f. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Literatura Correspondente) – Pós –graduação Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLE0456-D.pdf>>. Acesso em 03 dez. 2016.

WINOGRAD, P. Strategic difficulties in summarizing texts. **Reading Research Quarterly**, 19. p. 404-425, 1984. Disponível em <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18006/ctrstreadtechrepv01983i00274_opt.pdf?s>. Acesso em 29 out. 2016.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria Salete, doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina, convido-o (a) a participar da pesquisa que será realizada sob orientação da Prof. ^a Dr. ^a Ana Cláudia de Souza, em horários agendados entre o (a) professor (a) e a doutoranda, no semestre 2016/1. A pesquisa intitula-se “LER PARA ENSINAR A LER: o ensino de macrorregras de sumarização para professoras de Língua Portuguesa da educação básica”. Seu principal objetivo é promover o ensino de estratégias para elaboração de resumos aos participantes visando melhorar seu desempenho em elaboração de resumos e compreensão leitora. Os procedimentos metodológicos envolvem um questionário de perfil leitor, a elaboração de um resumo, questionário de consciência da tarefa e compreensão global, a participação em nove oficinas de leitura, e nova atividade de leitura e elaboração resumo, seguido de questionário de consciência da tarefa e compreensão global. O (a) participante pode solicitar esclarecimento de qualquer procedimento ou instrumento de pesquisa a qualquer momento. Todos os dados gerados a partir das atividades de compreensão e do questionário serão utilizados exclusivamente na pesquisa. Neste tipo de pesquisa o participante corre riscos de sofrer fadiga e/ou cansaço ou algum outro desconforto físico, como, por exemplo, fome, para minimizar, os participantes terão água e lanches à disposição e o encontro não ultrapassará de duas horas. Apesar dos riscos, os professores podem obter benefícios, que é o aumento da qualidade do seu processo de elaboração de resumos e compreensão em leitura. O participante não terá prejuízos, despesas financeiras ou de qualquer outra natureza. Todavia, a despeito de não haver custo algum ao participante, caso haja alguma eventual despesa, ela será integralmente paga pelas pesquisadoras, mediante recibo de comprovação do gasto. Caso os participantes sofram algum dano comprovadamente causado pela pesquisa, serão indenizados. Toda a pesquisa será supervisionada pela orientadora. O sigilo e a privacidade do(a) participante serão preservados em todas as publicações ou divulgações, através de codificação. Os (as) participantes receberão ao final certificação de 20h/a pela UFSC. O (a) professor (a) participante poderá retirar o consentimento a qualquer momento sem prejuízo algum através do e-mail <mar_sal64@hotmail.com>. Dados da pesquisadora responsável: Ana Cláudia de Souza, RG 2. 742. 607, endereço: Campus

Reitor João David Ferreira Lima, s/n - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900, e-mail <ana.claudia.souza@ufsc.br>, telefone (48) 37214510. Dados da doutoranda: Maria Salete, RG 103159380-7, Camboriú-SC, e-mail mar_sal64@hotmail.com com telefone (47) 2104 0830.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, professor (a) do _____, em Florianópolis, portador do RG _____ e-mail _____ declaro que, em ____/____/____, concordei em participar, na qualidade de participante do projeto de pesquisa intitulado “Ler para ensinar a ler: o ensino de macrorregras de sumarização para professores de língua portuguesa da educação básica”, após estar devidamente informado(a) sobre os objetivos, as finalidades do estudo e os termos de minha participação, assino o presente TCLE em duas vias, que serão assinadas também pela pesquisadora responsável pelo projeto, sendo que uma cópia se destina a mim e a outra à pesquisadora. As informações fornecidas aos pesquisadores serão utilizadas na exata medida dos objetivos e finalidades do projeto de pesquisa, sendo que minha identificação será mantida em sigilo e sobre a responsabilidade das proponentes do projeto. Não receberei nenhuma remuneração e não terei qualquer ônus financeiro em função do meu consentimento espontâneo em participar deste projeto de pesquisa. Independentemente deste consentimento, fica assegurado meu direito a retirar-me da pesquisa a qualquer momento e por qualquer motivo, sendo que para isso comunicarei minha decisão à pesquisadora acima citada.

Florianópolis, _____ de março de 2017.

APÊNDICE C**DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Declaro que, nesta pesquisa, serão cumpridas as exigências pertinentes, conforme resolução CNS 466/12. Dessa forma, os participantes estarão cientes a respeito de todos os procedimentos da pesquisa, bem como dos benefícios e riscos aos quais estarão expostos, como por exemplo, fadiga e/ou cansaço, os quais procuraremos minimizar, havendo um intervalo na sessão de coleta e garantindo um espaço físico adequado para a realização das tarefas. Além disso, garantimos a manutenção do sigilo e privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, bem como a sua livre participação, e que o sujeito participante poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização. Por fim, asseguramos que o participante receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido.

Pesquisadora responsável: Ana Cláudia de Souza Telefone: (48) 37214510 Endereço eletrônico: ana.claudia.souza@ufsc.br
Pesquisadora assistente: Maria Salete Telefone: (47) 9948 -3545
Endereço-eletrônico: mar_sal64@hotmail.com CEP – UFSC: Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara). Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88. 040-400 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br / Telefone: +55 48 3721-6094

Assinatura do Participante Voluntário

Assinatura da Pesquisadora responsável

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO DE PERFIL LEITOR

Caro(a) participante!

Esta pesquisa de doutorado sobre leitura divide-se nas seguintes atividades: preenchimento do questionário de perfil leitor, atividade de elaboração de resumo seguido de questionário sobre a tarefa, participação em oficinas de leitura e nova atividade de elaboração de resumos.

Neste momento você vai realizar a primeira atividade: o preenchimento do questionário composto por questões de múltipla escolha ou discursivas que devem ser respondidas individualmente. Sua identidade será mantida em sigilo. Você pode riscar e refazer, se for preciso. Não há respostas certas ou erradas. Em algumas questões basta assinalar com um “x” nos espaços, e, em outras, é necessário escrever uma resposta curta.

Demore o tempo que considerar necessário.

Estou à disposição para esclarecimentos.

A- IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. _____ Nome: _____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Idade: _____

4. _____ Curso(s) _____ de _____ formação superior: _____

5. Tempo de serviço: _____

6. Pós-Graduação () Sim () Não

Se a resposta for positiva, por favor, indique qual curso e nível (especialização, _____ mestrado, _____ doutorado):

7. Você participou de algum curso de formação continuada que tratasse do ensino de leitura?

Sim () Não ()

Qual _____ (quais)?

8. _____ Tempo _____ de _____ serviço

9. Qual a carga horária semanal?

B- SOBRE LEITURA

10. A leitura faz parte de seu cotidiano? Em que momentos ou situações costuma ler?

11. Na sua opinião, você compreende textos mais complexos, de diferentes tipos, assuntos e finalidades? Justifique sua resposta.

12. Que características você atribui a um bom leitor?

13) O suporte de leitura mais utilizado por você é impresso ou digital?

14. O que vc lê mais

livros didáticos

livros diversos (romances, poesias)

revistas

jornais

outros.

Citar: _____

15- Na maior parte das vezes que você recorre à internet, o que você busca? (Assinale quantas alternativas quiser)

Redes sociais

Email

Notícias

Vídeos

Músicas

Outros

Citar: _____

16) Você costuma ler livros? Sim; Não.

Em caso positivo, assinale até dois tipos:

- (A) Romances
 - (B) Livros de auto-ajuda
 - (C) Livros religiosos
 - (D) Biografias
 - (E) Livros científicos de sua área profissional
- Outros.

CITAR: _____

17. Marque a opção que corresponde às suas atitudes acerca de leitura:

- a) Leio somente quando é necessário. sim não
- b) Costumo comentar os livros e recomendar leituras, nas conversas cotidianas e de trabalho. sim não
- c) Consigo terminar a leitura de um livro sim não
- d) Gosto de receber livros como presente sim não
- e) Costumo visitar livrarias e/ou bibliotecas (sejam virtuais ou reais) sim não
- f) Concentro-me para ler sim não
- g) Leio para ampliar meus conhecimentos sim não
- h) Leio para conhecer outras culturas sim não
- i) Leio para me divertir sim não
- j) Leio para estudar sim não
- k) Leio para ter melhor desempenho na vida profissional sim não
- l) Leio para preparar aulas sim não

17) Assinale todas as alternativas que refletem, frequentemente, seu comportamento antes, durante e após a leitura:

C) **DURANTE A LEITURA** você:

- a) Sublinha ideias ou palavras principais
 frequentemente; às vezes; raramente
- b) Toma notas ao lado do texto
 frequentemente; às vezes; raramente
- c) Para e reflete se está compreendendo ou não o que lê
 frequentemente; às vezes; raramente
- d) Relaciona informações do texto com suas crenças e conhecimentos já adquiridos.
 frequentemente; às vezes; raramente
- e) Quando não compreende (palavra, frase, parágrafo), dá continuidade à leitura

- () frequentemente; () às vezes; () raramente
 f) Cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto
 () frequentemente; () às vezes; () raramente
 g) Pensa acerca das implicações ou conseqüências do que o texto está dizendo.
 () frequentemente; () às vezes; () raramente

APÊNDICE E

Instruções para os professores colaboradores

Prezada Avaliadora

Este estudo constitui um experimento psicolinguístico que investiga o efeito do ensino de macrorregras de sumarização para a compreensão leitora e para a elaboração de resumos. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são 06 professoras de língua portuguesa de escolas públicas, corretoras do Enem.

Você é convidada a colaborar com este estudo elaborando um resumo em que sejam destacadas as ideias principais (IP), secundárias (IS) e a de controle (ICR) dos textos utilizados na testagem afim de servir de parâmetro para análise e avaliação dos resumos produzidos pelas participantes da pesquisa

A seguir contextualiza-se a pesquisa e são dadas instruções para a realização de seu resumo.

Agradecemos a sua colaboração e, em caso de dúvida, por favor, entre em contato com a pesquisadora mar_sal64@hotmail.com ou (47 21040836).

Contextualização do experimento

O objetivo da presente pesquisa foi analisar os efeitos do ensino de macrorregras de sumarização sobre o desempenho em produção de resumos e compreensão leitora de um grupo de docentes de língua portuguesa da rede pública da região de Camboriú-SC. Essa intervenção buscou subsídios teóricos no modelo de compreensão Construção Integração (CI) (KINTSCH, 1998; KINTSCH; VAN DIJK, 1978, VAN DIJK; KINTSCH, 1983). O modelo criado parte do princípio de que, durante a leitura, o leitor processa as informações textuais em ciclos e, diante das limitações da memória de trabalho, durante a leitura vai reduzindo-as e combinando-as de modo que seja possível armazenar as ideias fundamentais de uma forma representativa e simplificada – as

macroproposições - na memória de trabalho (STERNBERG, 2008). Para realizar esse processo de redução e combinação, o leitor emprega macrorregras que resultam na macroestrutura textual, um construto global relativo à essência do texto, um resumo do que foi lido (VAN DIJK, 1980; VAN DIJK, KINTSCH, 1983). Em relação aos aspectos metodológicos, esta pesquisa de cunho intervencionista, caracteriza-se como qualiquantitativa, de natureza quase-experimental. Para atingir o objetivo proposto o estudo foi dividido em três fases: diagnóstico inicial, intervenção e diagnóstico final. Para realizar o diagnóstico inicial os instrumentos utilizados antes da intervenção foram: questionário de perfil leitor, pré-teste de compreensão constituído de elaboração de resumo, seguido de questionário com duas questões relativas à consciência da tarefa (WINOGRAD, 1984) e uma de compreensão global. A fase da intervenção foi realizada por meio de oficinas de leitura com vistas ao ensino das macrorregras de sumarização: apagamento, seleção, generalização e construção/integração. Após a intervenção realizou-se um pós-teste novo questionário de consciência da tarefa e compreensão global, ambos nos mesmos parâmetros do pré-teste.

Orientações gerais para a elaboração dos resumos:

Os textos utilizados no pré-teste e no pós-teste devem ser divididos em macroproposições que representem a relevância das informações, da seguinte forma:

- a) Ideia de Controle (ICR): relativa ao principal tópico discursivo, à identificação do tema do texto sobre o qual giram os argumentos, ou demais informações;
- b) Ideias Principais (IP): relativas à identificação das ideias mais relevantes;
- c) Ideias secundárias (IS): relativas às ideias menos relevantes ou subtópicos, consideradas como ideias de apoio, mas também relevantes para a construção do sentido.

APÊNDICE F

ATIVIDADE DE LEITURA INICIAL

INSTRUÇÕES

Neste momento, você participará da primeira atividade de leitura desta pesquisa. O objetivo desta tarefa é ler para produzir um resumo e compreender o texto.

Você está recebendo: um texto, folha pautada, caneta, lápis, marca texto e bloco de anotação. Leia o texto silenciosamente quantas vezes achar necessário, a seguir elabore um resumo que revele a essência do texto.

Você poderá sublinhar ou riscar palavras e frases utilizando o marca texto ou caneta, e fazer anotações no bloco de notas em anexo, sempre que desejar ou achar necessário.

A parte relativa à redação do seu resumo (aspectos textuais e gramaticais) não será avaliada.

Esclareça suas dúvidas com o pesquisador antes de executar a tarefa solicitada. A partir do momento que iniciar a atividade não mais poderá haver intervenção do pesquisador ou de outros participantes.

APÊNDICE G

ATIVIDADE DE LEITURA FINAL

INSTRUÇÕES

Neste momento, você participará da última atividade de leitura desta pesquisa. O objetivo desta tarefa é ler para produzir um resumo e compreender o texto.

Você está recebendo: um texto, folha pautada, caneta, lápis, marca texto e bloco de anotação. Leia o texto silenciosamente quantas vezes achar necessário, a seguir elabore um resumo que revele a essência do texto.

Você poderá sublinhar ou riscar palavras e frases utilizando o marca texto ou caneta, e fazer anotações no bloco de notas em anexo, sempre que desejar ou achar necessário.

A parte relativa à redação do seu resumo (aspectos textuais e gramaticais) não será avaliada.

Esclareça suas dúvidas com o pesquisador antes de executar a tarefa solicitada. A partir do momento que iniciar a atividade não mais

poderá haver intervenção do pesquisador ou de outros participantes.

ANEXO A

TEXTO PARA O PRÉ-TESTE E O RETESTE

Faxina noturna

Suzana Herculano-Houzel

Dormimos cerca de oito horas por noite, todas as noites (ou quase). E se não dormimos, as consequências são imediatas: fadiga mental, dificuldade de encontrar as palavras, de fazer contas de cabeça, de se manter atento, de tomar decisões. Fica óbvio que o sono não é apenas “o outro” estado de funcionamento do cérebro, mas uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado da próxima vez. Até mesmo consolidar o aprendizado do dia – ou seja, transferir informações de maneira duradoura para a memória – depende de sono naquela noite.

Mas nada disso explica por que dormimos. Por que é mandatório dormir, a ponto de a insônia completa e permanente acabar sendo letal a humanos, camundongos e até mesmo moscas?

Foi apenas no final de 2013 que a neurociência finalmente teve uma forte candidata à resposta, vinda do laboratório da Dra. Maiken Nedergaard, nos EUA: o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que metabólitos (quer dizer, produtos do metabolismo normal do cérebro) potencialmente tóxicos sejam eliminados, permitindo às células começar um novo dia limpas, ao invés de nadando em suas próprias excreções.

O interesse inicial da equipe de Maiken Nedergaard não era o sono em si, mas estudar o espaço intersticial do cérebro: o volume situado do lado de fora das células, por onde circula o líquido que banha as células e “lava” embora tudo aquilo que elas excretam, inclusive os tais metabólitos. Para estudar o espaço intersticial, a equipe injetava um corante que se espalhava por esse espaço no cérebro de camundongos acordados sob o microscópio, com seu cérebro exposto por uma janela implantada no crânio.

O experimento devia ser um tanto monótono para os animais, pois estes acabavam adormecendo. Foi o que levou à descoberta. Com o animal acordado, o corante injetado ficava apenas na superfície do cérebro. Mas, para a surpresa dos pesquisadores, assim que o animal

adormecia, era como se uma torneira de corante houvesse sido aberta: o líquido agora se espalhava rapidamente pelo espaço intersticial.

Investigando o fenômeno inesperado, a equipe demonstrou que a circulação de líquido pelo espaço intersticial é mínima no cérebro acordado, quando o espaço intersticial é reduzido. Mas a transição para o sono leva a uma expansão de 60% desse espaço, o que aumenta enormemente a circulação de líquido. Na prática, o resultado é que a remoção de toxinas produzidas pelo funcionamento das células essencialmente só ocorre durante o sono; no cérebro acordado, com pouca circulação de líquido, elas vão se acumulando.

Ao menos um desses metabólitos, aliás, é forte candidato justamente a fator causador do sono: adenosina, produzida e liberada por neurônios e células gliais durante o funcionamento do cérebro acordado. Quanto mais adenosina se acumula, mais difícil fica se manter acordado, motivado e atento – e maior é a sensação de sonolência. É fácil pensar em como o cérebro, acordado, fica gradualmente prejudicado conforme se acumulam os produtos tóxicos do seu próprio funcionamento, como a própria adenosina. Quanto mais tempo se passa acordado, mais difícil é continuar acordado e mais forte, portanto, é a tendência a adormecer.

Dormir parece ser a solução para o problema: um estado transitório, mas obrigatório, repetido todos os dias após um certo número de horas acordado, acumulando lixo. Dormir limpa o cérebro, levando embora adenosina e o que mais houver se acumulado. E assim você acorda pronto para. . . começar tudo de novo.

ANEXO B

TEXTO PÓS-TESTE

Mau humor e TPM

Suzana Herculano-Houzel

Você também deve ter disso: aqueles dias em que a irritação contamina seu modo de ver o mundo e tratar as pessoas. Este é o mau humor, um estado de predisposição a agir e reagir com agressividade, ironia e impaciência a comentários e situações que normalmente não nos tirariam do sério.

A agressividade emerge de zonas antigas do cérebro que controlam comportamentos sociais, incluindo a amígdala e o

hipotálamo. Nas horas certas, respostas impulsivamente agressivas têm sua função: demarcam nosso território, protegem nossa integridade, enfrentam quem nos ameaça. Mas se a ameaça não é real, ou se uma resposta agressiva não é uma boa ideia, o córtex pré-frontal tenta inibir nossos impulsos – e de uma maneira, aliás, que depende de serotonina. Por isso, antidepressivos que modificam os níveis de serotonina no cérebro são eficazes para controlar a raiva, a agressividade e o mau humor desajustados.

Cada um tem suas tendências e uma facilidade maior ou menor de espantar o mau humor causado por operadores de telemarketing, fechadas de carro, barulho e até variações hormonais, como na tensão pré-menstrual. Nem todas as mulheres ficam com o humor irritável no período pré-menstrual (ainda bem!), muito menos a ponto de se caracterizar um distúrbio que precise de ajuda médica. A princípio, contudo, todas as mulheres estão sujeitas a essa variação do humor, mesmo que em pequeno grau, por uma razão simples: ela resulta dos efeitos sobre o cérebro da variação do hormônio progesterona que leva à menstruação.

A progesterona se acumula no sangue a cada ciclo menstrual a partir da ovulação, pois é produzida pelo corpo lúteo que acompanha o óvulo. Nos dias que precedem a menstruação, é esse hormônio que faz o revestimento interno do útero se espessar, em preparação para a implantação de um embrião.

Suas funções, no entanto, não acabam aí. Chegando ao cérebro, a progesterona age como um poderoso ansiolítico natural para as mulheres: ela aumenta a capacidade do cérebro de regular a ansiedade, a agressividade e a resposta ao estresse de modo geral – e assim preserva a grávida. No período pré-menstrual, contudo, quando o corpo lúteo degenera e o nível de progesterona no sangue cai drasticamente, esse efeito ansiolítico natural é perdido, e o cérebro fica mais susceptível ao estresse, à ansiedade e à depressão.

Nem todas as mulheres são afetadas do mesmo jeito. A ausência mensal do hormônio ansiolítico natural ao corpo é mais drástica em algumas mulheres que possuem, provavelmente por razões genéticas, uma quantidade menor dos receptores no cérebro que respondem à progesterona. Para elas, qualquer queda do hormônio leva a perda significativa do efeito ansiolítico natural e, como resultado, essas mulheres ficam especialmente irritáveis no período pré-menstrual, capazes de reagir à menor ameaça com uma intensa resposta de estresse, de responder agressivamente até a gestos e comentários inócuos.

O mau humor de fundo hormonal, no entanto, não é uma

“licença para matar”. Aliás, nem o justificado pela frustração com operadores de telemarketing: mesmo que a perda temporária da progesterona ansiolítica ou um atendente especialmente incapaz explique o estado de agressividade, eles não justificam qualquer tipo de comportamento grosseiro. A razão é simples: todos nós somos capazes de usar os serviços do córtex pré-frontal para dominar nossos impulsos. O primeiro passo para dominá-los é tomar consciência deles.

ANEXOC

RESUMOS PRODUZIDOS POR PARTICIPANTES COM PONTUAÇÃO

P01 – PRÉ-TESTE - FAXINA NOTURNA (1)

-1. 0	Dormimos cerca de oito horas, todas as noites.
0. 5	E se não dormimos, as consequências são imediatas: fadiga mental, dificuldade de encontrar as palavras, de fazer contas de cabeça, de se manter atento, de tomar decisões.
1. 5	O sono é uma necessidade básica que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado da próxima vez.
-1. 0	Por que é mandatário dormir?
0,5	A resposta veio em 2013 do laboratório da Dra. Maiken Nedergaard, nos EUA: o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que metabólitos potencialmente tóxicos sejam eliminados, permitindo às células começar um novo dia limpas.
-1. 0	O interesse inicial da equipe de Maiken Nedergaard não era o sono em si, mas estudar o espaço intersticial do cérebro: o volume situado do lado de fora das células, por onde circula o líquido que banha as células e “lava” tudo o que elas excretam, inclusive os tais metabólitos
-1. 0	Para estudar o espaço intersticial, a equipe injetava um corante que se espalhava por esse espaço no cérebro de camundongos acordados sob o microscópio.
-1. 0	Com o experimento os animais acabavam adormecendo. Mas, para a surpresa dos pesquisadores, assim que o animal adormecia, era como se uma torneira de corante houvesse sido aberta: o líquido se espalhava pelo espaço intersticial.
-1. 0	Na prática, o resultado é que a remoção das toxinas produzidas pelo funcionamento das células, essencialmente só ocorre

	durante o sono; no cérebro acordado, com pouca circulação de líquido, elas vão se acumulando.
-1.0	Ao menos um desses metabólitos é forte candidato a fator causador do sono: adenosina, produzida e liberada por neurônios e células gliais durante o funcionamento do cérebro acordado. Quanto mais adenosina se acumula, maior é a sensação de sonolência.
-1.0	É fácil pensar em como o cérebro, acordado, fica gradualmente prejudicado conforme se acumulam os produtos tóxicos do seu próprio funcionamento, como a própria adenosina.
-1.0	Quanto mais tempo se passa acordado, mais difícil é continuar acordado e mais forte, portanto, é a tendência a adormecer.
2.5	Dormir parece ser a solução para o problema, pois limpa o cérebro, levando embora adenosina e o que mais houver se acumulado e assim se acorda pronto para começar tudo de novo.
-9	+5

P01 – RETESTE - FAXINA NOTURNA (2)

2.0	Se não dormirmos cerca de oito horas por noite haverá consequências neurológicas como a fadiga mental.
2.0	Fica óbvio que o sono é uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado e transfira informações duradouras para a memória.
-1.0	Por que é mandatório dormir?
1.0	Em 2013, a neurociência descobriu que o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que metabólitos tóxicos sejam eliminados, permitindo às células começar um novo dia limpas.
-1.0	O interesse inicial da pesquisa não era o sono em si, mas estudar o espaço intersticial do cérebro: o volume situado do lado de fora das células, por onde circula o líquido que banha as células e “lava” tudo o que elas excretam, inclusive os tais metabólitos. O experimento realizado em camundongos acordados, injetava um corante que se espalhava por esse espaço no cérebro.
1.0	O experimento devia ser um pouco monótono para os animais pois estes acabam adormecendo, levando à

		descoberta que com o animal acordado, o corante injetado ficava apenas na superfície do cérebro. Ao contrário de que quando adormecia em que o líquido se espalhava rapidamente pelo espaço intersticial.
1.0		Na prática, o resultado é que a remoção de toxinas produzidas pelo funcionamento das células só ocorre durante o sono. A adenosina é um dos metabólitos importantes causador do sono, quanto mais se acumula, mais difícil fica se manter acordado e maior é a sonolência.
3.0		Dormir parece ser a solução para o problema, pois limpa o cérebro, levando embora todo lixo acumulado e nos acordando prontos para começar tudo de novo.
- 2	+10	

P01 – PÓS-TESTE – MAU-HUMOR E TPM

0.5		O mau humor é um estado de predisposição a agir e reagir impulsivamente a comentários e situações que normalmente não nos tirariam do sério.
1.0		Mas se a ameaça não é real ou se a resposta agressiva não é uma boa ideia, o córtex pré-frontal tenta inibir nossos impulsos.
-1.0		Cada um tem suas maneiras de espantar o mau humor causado por fatores do dia a dia e até variações hormonais, como na tensão pré-menstrual.
2.0		Quase todas as mulheres estão sujeitas a essa variação do humor por uma razão simples: ela resulta da variação do hormônio progesterona que leva à menstruação.
2.0		A progesterona age como um poderoso ansiolítico natural para as mulheres. No período pré-menstrual esse efeito é perdido e o cérebro fica suscetível ao estresse, à ansiedade e à depressão.
2.0		Para alguma as mulheres a ausência mensal do hormônio ansiolítico natural do corpo é mais drástica, deixando-as especialmente irritáveis com reações alheias a sua vontade.
1.0		No entanto o mau humor de fundo hormonal não justifica qualquer tipo de comportamento agressivo, uma vez que somos capazes de usar os serviços do córtex pré-frontal para dominar nossos impulsos, tomando consciência deles.
-1.		

0/+8,5	
--------	--

P02 PRÉ-TESTE – FAXINA NOTURNA (1)

-1	Dormimos cerca de oito horas por noite (ou quase).
0. 5	E se não dormimos, as consequências são imediatas, fadiga mental, dificuldade de encontrar as palavras, de fazer contas de cabeça, de manter atento, de tomar decisões.
1. 5	O sono é uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado da próxima vez.
1. 0	Porque é mandatório dormir, a ponto de a insônia completa e permanente acabar sendo letal?
-1	No fim de 2013 a neurociência teve forte candidata a resposta vinda do laboratório da Dra Maiken Nedergaard, nos EUA, o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que os metabólitos potencialmente tóxicos sejam eliminados, permitindo às células um novo dia limpas.
-1	O interesse inicial da equipe não era o sono em si, mas estudar o espaço intersticial do cérebro: o volume situado do lado de fora das células.
-1	Para estudar o espaço intersticial, a equipe injetava corante que se espalhava por esse espaço no cérebro de camundongos acordados sob o microscópio, com seus cérebros expostos por uma janela implantada no crânio.
-1	Com o animal acordado, o corante injetado ficava apenas na superfície do cérebro. Mas, assim que o animal adormecia o líquido se espalhava rapidamente pelo espaço intersticial.
-1. 0	Investigando o fenômeno inesperado, a equipe demonstrou que a circulação de líquido pelo espaço intersticial é mínima no cérebro acordado, quando esse espaço é reduzido. A transição para o sono leva a uma expansão de 60% desse espaço, o que aumenta enormemente a circulação de líquido. O resultado é que a remoção de toxinas produzidas pelo funcionamento das células só ocorre durante o sono e no cérebro acordado elas vão se acumulando.
-1	Um desses metabólitos é forte candidato a fator causador do sono: adenosina, produzida e liberada por neurônios e células gliais durante o funcionamento do cérebro acordado.
1. 0	Quanto mais adenosina se acumula, mais difícil fica se manter acordado, motivado e atento – e maior é a sensação de sonolência. O cérebro acordado fica gradualmente

	prejudicado conforme se acumulam os produtos tóxicos de seu próprio funcionamento.
2. 5	Dormir parece ser a solução para o problema. Dormir limpa o cérebro, levando embora a adenosina e o que mais houver se acumulado.
-1	E assim você acorda pronto para começar tudo de novo.
-7	+6. 5

P02 – RETESTE – FAXINA NOTURNA (2)

1. 0	Não dormir pelo menos oito horas por noite traz consequências neurológicas imediatas, como por exemplo a fadiga mental.
2. 0	O sono é uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado, para que transfira informações para a memória de longa duração.
-1. 0	Mas por que é mandatório dormir?
2. 0	No final de 2013 a neurociência descobriu que o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que os metabólitos potencialmente tóxicos sejam eliminados, permitindo às células começar o dia limpas.
-1	O interesse inicial da pesquisa era estudar o espaço intersticial do cérebro por onde circula o líquido que banha as células e “lava” suas excreções.
-1	No experimento, a equipe injetava um corante no cérebro de camundongos acordados, mas este ficava apenas na superfície cerebral. Porém, quando o animal adormecia o líquido se espalhava rapidamente pelo espaço intersticial.
1. 0	Investigando o fenômeno, viu-se a circulação de líquido durante o sono leva a uma expansão de 60% desse espaço e a remoção de toxinas produzidas pelo funcionamento das células só ocorre durante o sono. No cérebro acordado, com pouca circulação de líquido, elas vão se acumulando.
-1. 0	Um desses metabólitos é o causador do sono: a adenosina, produzida e liberada durante o funcionamento do cérebro acordado. Quanto mais ela se acumula, mais difícil manter acordado, motivado e atento e maior é a sensação de sonolência
3. 0	Dormir parece ser a solução para o problema, um estado

	transitório, mas obrigatório que limpa o cérebro, levando embora a adenosina e o que mais houver se acumulado.
-4	9. 0

P02 – PÓS-TESTE – MAU HUMOR E TPM

1. 0	O mau humor é um estado de predisposição a agir e reagir com intolerância a situações do cotidiano que não nos tirariam do sério.
1. 0	A agressividade emerge de zonas cerebrais que controlam comportamentos sociais e têm como função demarcar, proteger e enfrentar ameaças externas. Porém, se a ameaça não é real, ou se a resposta agressiva não é uma boa ideia, o córtex pré-frontal tenta inibir esses impulsos e antidepressivos que modificam os níveis de serotonina são eficazes para controlá-los.
-1. 0	Cada um tem suas tendências e uma facilidade maior ou menor de espantar o mau humor causado por situações cotidianas de stress e variações hormonais.
1. 0	Todas as mulheres estão sujeitas a essa variação do humor devido a essa variação de humor devido a variação do hormônio progesterona que leva à menstruação.
2. 0	A progesterona age como um poderoso ansiolítico natural para as mulheres para as grávidas, porém no período pré-menstrual o nível desse hormônio cai e seu efeito ansiolítico é perdido.
2. 5	Nem todas as mulheres são afetadas do mesmo jeito. Algumas, provavelmente por razões genéticas, ficam especialmente irritáveis no período pré-menstrual.
1. 0	O mau humor de fundo hormonal não justifica qualquer tipo de comportamento grosseiro porque somos capazes de usar os serviços do córtex pré-frontal para dominar nossos impulsos.
-1. 0/+8,5	

P03 – PRÉ-TESTE FAXINA NOTURNA (1)

-1.0		Dormimos cerca de oito horas, todas as noites
1.0		E se não dormimos, as consequências são imediatas.
1.0		O sono é uma necessidade básica que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado da próxima vez.
-1.0		Por que é mandatório dormir?
1.0		Foi em 2013 que a neurociência finalmente teve uma forte candidata a resposta, o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que metabólitos potencialmente tóxicos sejam eliminados, permitindo às células começar um novo dia limpas.
-1.0		O interesse não era o sono em si, mas estudar o espaço intersticial do cérebro. Para estudar o espaço intersticial, a equipe injetava um corante que se espalhava por esse espaço no cérebro de camundongos. Com o animal acordado, o corante injetado ficava apenas na superfície do cérebro, assim que o animal adormecia, o líquido se espalhava rapidamente pelo espaço intersticial.
1.0		A equipe demonstrou que a circulação do líquido pelo espaço intersticial é mínima no cérebro acordado, sendo reduzido. A transição para o sono tem uma expansão de 60% desse espaço, aumentando a circulação de líquido.
1.0		A remoção das toxinas produzidas pelo funcionamento das células só ocorre durante o sono; no cérebro acordado, com pouca circulação de líquido, elas vão se acumulando.
1.5		O metabólitos é (sic) forte causador do sono. Quanto mais adenosina se acumula mais difícil fica se manter acordado e maior é a sensação de sonolência. O cérebro, acordado, fica gradualmente prejudicado conforme se acumulam os produtos tóxicos do seu funcionamento, como a própria adenosina. Quanto mais tempo se passa acordado, mais difícil é continuar acordado e mais forte, portanto, é a tendência a adormecer.
1.5		Dormir parece ser a solução para o problema, limpa o cérebro, levando embora adenosina e o que mais houver se acumulado.
-5	8. 0	

P03 – RETESTE FAXINA NOTURNA (2)

1.0	Não dormir oito horas por noite, provoca consequências neurológicas imediatas, como a fadiga mental.
2.0	O sono é uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito e consolide o aprendizado do dia, transferindo informações para a memória de longa duração.
-1.0	Mas, por que dormimos?
1.0	Em 2013 a neurociência descobriu que o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que os metabólitos potencialmente tóxicos sejam eliminados, permitindo as células começar novo dia limpas
-1.0	Inicialmente a pesquisa (sic) não era o sono em si, mas o que acontece no espaço intersticial do cérebro, por onde circula o líquido que banha as células e lava suas excreções.
-1.0	No experimento a equipe injetava um corante em camundongos acordados, mas este ficava apenas na superfície do cérebro. Assim que o animal adormecia o líquido se espalhava rapidamente pelo espaço intersticial
1.0	A investigação do fenômeno mostrou que a circulação do líquido pelo espaço intersticial é mínima no cérebro acordado, é mínima. A transição para o sono leva a uma expansão de 60% desse espaço, aumentando a circulação de líquido, resultando a remoção das toxinas produzidas pelo funcionamento das células só ocorre durante o sono; no cérebro acordado, com pouca circulação de líquido, se acumulam
1.0	Um desses metabólitos é causador do sono, adenosina, produzida e liberada durante o funcionamento do cérebro acordado. Quanto mais adenosina, mais difícil fica se manter acordado, maior é a sensação de sonolência.
1.0	O cérebro, acordado, prejudica-se com o acúmulo de produtos tóxicos do seu funcionamento. Quanto mais tempo acordado, difícil é continuar acordado, a tendência é adormecer.
2.0	Dormir parece ser a solução para o problema, limpa o cérebro, um estado transitório, mas obrigatório, limpa o cérebro levando embora adenosina e o que mais houver se acumulando.
-4. 0	9. 0

P03 – PÓS-TESTE MAU HUMOR E TPM

1.0	O mau humor é um estado de predisposição a agir e reagir com impulsividade a situações do cotidiano.
1.0	A agressividade emerge de zonas cerebrais que controlam comportamentos sociais, respondendo impulsivamente na sua auto-defesa. No entanto, o córtex pré-frontal tenta inibir os impulsos.
-1.0	Os antidepressivos são eficazes para controlar a impulsividade.
1.5	A variação do humor varia de cada um, nem todas as mulheres ficam irritadas no período pré-menstrual, resultado disso é a variação do hormônio progesterona que leva à menstruação causando efeito no cérebro.
1.0	Esse hormônio que prepara o útero para a fecundação, aumenta a capacidade do cérebro de regular a ansiedade, agressividade e estresse.
2.0	No período pré-menstrual a progesterona cai, o cérebro fica suscetível aos fatores emocionais.
0,5	Para algumas mulheres qualquer queda no hormônio ficam irritáveis, capazes de reagir à situações simples grosseiramente.
1.0	O mau humor de fundo hormonal, não justifica comportamento grosseiro. Todos nós somos capazes de dominar nossos impulsos é só tomar consciência deles.
-2.0/ +8.0	

P04 PRÉ-TESTE FAXINA NOTURNA (1)

1.0	Suzana Herculano em artigo publicado em fevereiro de 2015, na Revista Mente e Cérebro. Fala da necessidade de fazermos uma faxina noturna, através do sono e frisa a necessidade de dormirmos oito horas todas as noites ou termos consequências imediatas, como fadiga mental.
1.0	Deixa claro que o sono de qualidade é extremamente importante para consolidar o aprendizado do dia e informações duradouras para a memória.
1.0	A insônia completa e permanente acaba sendo letal para humanos e animais.
1.0	No final de 2013 a neurociência teve uma resposta através de

	pesquisa feita nos EUA: o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que metabólitos potencialmente tóxicos sejam eliminados.
-1. 0	O interesse inicial não era o sono em si, mas estudar o espaço intersticial do cérebro. Para isso se injetava corante que se espalhava no cérebro. Foi o que levou à descoberta que o cérebro acordado o corante ficava apenas na superfície e quando adormecia era como se uma torneira estivesse aberta.
-1. 5	A equipe demonstrou que a circulação do líquido pelo espaço intersticial é mínima no cérebro.
1. 0	Quanto mais adenosina se acumula, mais difícil fica se manter acordado, motivado e atento.
0. 5	Dormir parece a solução para o problema.
-3. 5 / +5. 0	

P04 RETESTE FAXINA NOTURNA (2)

1. 0	Se não dormimos oito horas, as consequências neurológicas são imediatas.
1. 5	O sono não é apenas “o outro” estado de funcionamento do cérebro, mas uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado.
1. 0	Até mesmo consolidar o aprendizado e transferir de maneira duradoura informações para a memória.
1. 0	É necessário porque a insônia completa e permanente acaba sendo letal a humanos e animais.
1. 0	A neurociência descobriu que o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que os metabólitos sejam eliminados, permitindo às células começar um novo dia limpos.
-1. 0	O interesse inicial da pesquisa era estudar o espaço intersticial do cérebro, por onde circula o líquido que banha as células e “lava” embora tudo aquilo que elas excretam, a equipe injetava um corante que se espalhava por esse espaço no cérebro de camundongos acordados sob o microscópio.
1. 0	Foi o que levou a descoberta, assim que o animal adormecia a circulação do líquido pelo espaço intersticial é mínima no cérebro acordado, quando o espaço intersticial é reduzido. Mas a transição para o sono leva a uma expansão de 60% desse espaço o que aumenta enormemente a circulação do

	líquido. A remoção de toxinas produzidas, só ocorre durante o sono.
-1. 0	Um desses metabólitos causador do sono é adenosina que se acumula e fica difícil manter-se acordado onde o cérebro acordado fica gradualmente prejudicado conforme se acumulam os produtos tóxicos do seu próprio funcionamento. Quanto mais tempo acordado, mais forte a tendência a adormecer
2. 5	Dormir limpa o cérebro, levando embora a adenosina e o que mais houver se acumulado. E assim acordar prontos. . . e começar tudo de novo.
-2. 0 / + 9	

P04 PÓS-TESTE - MAU HUMOR E TPM

-1. 0	Aqueles dias em que a irritação contamina seu modo de ver o mundo e tratar as pessoas. É o mau humor a agir e reagir de forma impulsiva.
1. 0	A agressividade emerge de zonas antigas do cérebro controlando nossos impulsos, pois respostas agressivas protegem nossa integridade já se a ameaça não for real o córtex pré-frontal tenta inibir nossos impulsos, que depende da serotonina.
0. 5	Cada um tem o seu modo de espantar o mau-humor, diante das variações hormonais, como na tensão pré-menstrual, onde todas as mulheres estão sujeitas por uma razão simples, o efeito da progesterona no cérebro que leva à menstruação.
2. 0	Esse hormônio faz o revestimento interno do útero se espessar preparando-se para implantação do embrião. A progesterona age e regula a ansiedade. A ausência mensal do hormônio deixa as mulheres especialmente irritáveis.
1. 0	Nota-se que o mau humor de fundo hormonal, não é uma licença para matar. Todos somos capazes de usar os serviços do córtex pré-frontal para dominar nossos impulsos.
-1. 0/ +4. 5	

P05- PRÉ-TESTE

-1. 0	Dormirmos cerca de oito horas por noite, todas as noites (ou quase).
1. 0	E se não dormimos, as consequências são imediatas: fadiga mental, o sono não é apenas o estado de funcionamento do cérebro, mas uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito enquanto acordado na próxima vez
0. 5	Ou seja, transferir informações de maneira duradoura para a memória – depende do sono naquela noite.
-0. 5	No final de 2013 a neurociência finalmente teve uma forte candidata a resposta, o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que os metabólitos (quer dizer, produtos do metabolismo normal do cérebro) potencialmente tóxicos sejam eliminados, permitindo às células começar um novo dia limpas.
-1. 0	O interesse inicial da equipe de Maiken Nedergaard não era o sono em si, mas estudar o espaço intersticial do cérebro, a equipe injetava com um corante que se espalhava por esse espaço no cérebro de camundongos acordados sob o microscópio
-1. 0	Com o animal acordado, o corante injetado ficava apenas na superfície do cérebro, assim que o animal adormecia, era como se uma torneira de corante houvesse sido aberta: o líquido agora se espalhava rapidamente pelo espaço intersticial
1. 0	A remoção de toxinas produzidas pelo funcionamento das células essencialmente só ocorre durante o sono; no cérebro acordado, com pouca circulação de líquido, elas vão se acumulando.
-1. 0	Um desses metabólitos é causador do sono: adenosina, produzida e liberada por neurônios e células gliais durante o funcionamento do cérebro acordado, motivado e atento – e maior é a sensação de sonolência.
2. 5	Dormir parece ser a solução para o problema: um estado transitório, mas obrigatório, repetido todos os dias após um certo número de horas acordado, acumulando lixo. Dormir limpa o cérebro.
-4. 5/+5. 0	

P05- RETESTE

1. 0	Dormimos cerca de oito horas por noite, se não dormimos haverá consequências neurológicas
1. 5	Fica óbvio que o sono não é apenas o estado de funcionamento do cérebro, mas uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito, enquanto consolida e transfere informações de maneira duradoura para a memória
2. 0	A neurociência descobriu que o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que metabólitos sejam eliminados, permitindo às células começar um novo dia limpas.
-1. 0	A pesquisa de Maiken N. não era o sono em si, mas estudar o espaço intersticial do cérebro, por onde circula o líquido que banha as células e lava o que elas excretam, inclusive os tais metabólitos
-1. 0	O experimento realizado em que se injetava um corante em camundongos acordados, mas quando estes dormiam, o líquido se espalhavam rapidamente pelo espaço intersticial.
1. 0	A circulação do líquido pelo espaço intersticial é mínimo no cérebro acordado, mas na transição do sono é de 60% da circulação desse líquido.
-1. 0	A limpeza ocorre durante o sono, no cérebro acordado se acumulam. Um desses metabólitos é o causador do sono é a adenosina, produzida e liberada por neurônios e células gliais durante o funcionamento do cérebro acordado
2. 5	Dormir limpa o cérebro levando a adenosina embora e o que mais houver se acumulando durante a noite. Dormir é a solução para limpar a renovar a mente.
-3. 0/ +8. 0	

P05 PÓS-TESTE

1. 0	O mau humor é um estado de predisposição de agir e reagir com agressividade, ironia e impaciência a comentários que normalmente não nos tiraria do sério.
1. 0	Nas horas certas, respostas agressivas têm sua função de proteger e enfrentar quem nos ameaça, mas se a ameaça não é real ou se uma resposta agressiva não é uma boa ideia, o córtex pré-frontal tenta inibir nossos impulsos que depende de serotonina.

-1.0	Alguns antidepressivos que modificam os níveis de serotonina no cérebro são eficazes para controlar o mau humor e estresse.
2.0	O mau humor ou a variação de humor aumenta no período pré-menstrual, pois ela resulta dos efeitos sobre o cérebro da variação do hormônio progesterona que leva à menstruação.
1.5	Todas as mulheres estão sujeitas a essa variação do humor, mesmo que em pequeno grau, a progesterona se acumula no sangue a cada ciclo menstrual a partir da ovulação, é produzida no corpo lúteo que acompanha o óvulo, agindo como um poderoso ansiolítico natural para as mulheres regulando a ansiedade.
1.0	No período menstrual o corpo lúteo degenera e o nível de progesterona cai, o cérebro fica mais suscetível ao estresse e mau humor.
1.0	O mau humor de fundo hormonal, não justificam qualquer tipo de comportamento grosseiro. Somos capazes de usar os serviços do córtex pré-frontal para dominar nossos impulsos, é necessário ter consciência deles
-1.0 /+8.0	

P06- PRÉ-TESTE FAXINA NOTURNA (1)

-1.0	Dormirmos cerca de oito horas por noite, todas as noites.
2.0	Se não dormimos, as consequências são imediatas: fadiga mental, dificuldade de encontrar as palavras, de fazer contas, de se manter atentos, de tomar decisões. O sono é necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito, consolide informações de maneira duradoura
0.5	A insônia completa acaba sendo letal a humanos, camundongos e moscas.
0.5	Em 2013 que a neurociência , através da Dra. Maiken Nedergaard descobriu que o sono é a oportunidade do cérebro metabolizar tóxicos para que sejam eliminados, permitindo que as células comecem um novo dia limpas
-1.0	O interesse inicial da equipe de Maiken Nedergaard não era o sono em si, mas estudar o espaço intersticial do cérebro, a equipe injetava com um corante que se espalhava por esse espaço no cérebro de camundongos acordados sob o microscópio.

-1.0	O sono, segundo a Dra. Maiken, foi estudado como espaço intersticial do cérebro, já que fora das células circula um líquido que banha as células e lava tudo que elas excretam. Para estudar o espaço intersticial, a equipe injetava corantes no cérebro dos camundongos acordados sob o microscópio. Mas os animais adormeciam. E logo era como se uma torneira de corante espalhasse líquido rapidamente pelo espaço intersticial. Esse líquido circulava pelo espaço intersticial de forma reduzida no cérebro acordado.
1.0	E a transição para o sono levava a uma expansão de 60% desse espaço, aumentando a circulação. O resultado é que a remoção de toxinas produzidas só ocorre durante o sono, com o cérebro acordado, as toxinas vão se acumulando.
0.5	Um desses metabólitos é forte a causador do sono: adenosina, produzida e liberada por neurônios e células gliais durante o funcionamento do cérebro acordado. E quanto mais adenosina se acumula, mais difícil fica se manter acordado, motivado e atento – causando sensação de sonolência.
-1.0	Fácil entender como o cérebro acordado, fica gradualmente prejudicado pelo acúmulo de produtos tóxicos. E quanto mais tempo se passa acordado, mais forte é a tendência a adormecer.
2.0	Dormir parece ser a solução para o problema de acúmulo de lixo enquanto se está acordado, pois limpa o cérebro.
-4.0/+6.5	

P06- RETESTE - FAXINA NOTURNA (2)

2.0	Se não dormirmos cerca de oito horas por noite, teremos problemas neurológicos, como a fadiga. O sono é uma necessidade básica para que o cérebro trabalhe direito e consolide informações de modo duradouro para a memória.
1.0	A insônia completa acaba sendo letal a humanos e animais.
2.0	A neurociência descobriu que o sono parece ser a oportunidade do cérebro para que os metabólitos tóxicos sejam eliminados, permitindo às células começar um novo dia limpas.
-1.0	A equipe da Dra Maiken Nedergaard estudou o espaço intersticial do cérebro, por onde circula o líquido que banha

	(e lava) as células, inclusive os tais metabólitos. Seu experimento com camundongos adormecidos foi o que levou à descoberta de que o corante injetado ficava apenas na superfície e o líquido se espalhava pelo espaço intersticial.
1.0	Ela demonstrou que a circulação é mínima no cérebro acordado, mas a transição para o sono leva a 60% desse espaço, removendo toxinas produzidas pelo funcionamento das células.
-1.0	O fator causador do sono, a adenosina, quando se acumula dificulta a atenção. E quanto mais tempo se passa acordado, mais forte é a tendência a adormecer.
3.0	Dormir, portanto, limpa o cérebro, levando embora a adenosina e o que mais houver se acumulado
-2.0/ +9.0	

P06- PÓS-TESTE MAU HUMOR E TPM

1.0	O mau humor é uma predisposição a agir e reagir com agressividade. Esta emerge de zonas do cérebro que controlam comportamentos sociais. E isso advém da amígdala e do hipotálamo, demarcando nossa integridade quando esta se vê ameaçada.
1.0	Porém, o córtex pré-frontal tenta inibir nossos impulsos, dependendo do grau de serotonina no organismo, o que pode ser regulado através de antidepressivos que se destinam também ao controle de certos desajustes.
2.0	Entretanto, cada pessoa pode controlar em maior ou menor grau o seu mau humor. Mas no caso das mulheres, estas costumam ficar mais irritadas no período pré-menstrual. Mas nem todas reagem da mesma forma. A razão dessa variação de humor resulta dos efeitos do hormônio progesterona sobre o cérebro e que leva à menstruação.
-1.0	A cada ciclo menstrual a partir da ovulação, a progesterona é produzida pelo corpo lúteo que acompanha o óvulo, acumulando sangue. Esse hormônio faz o revestimento interno do útero se espessar, preparando-se para receber o embrião.
2.0	No cérebro, a progesterona age como ansiolítico natural, aumentando sua capacidade de regular a ansiedade. Mas

	quando não se dá a gravidez, o nível de progesterona cai drasticamente e o cérebro fica mais suscetível ao stress.
3.0	Por isso essa ausência afeta mais certas mulheres conforme a quantidade de receptores no cérebro que não respondem à progesterona. Essa queda faz com que essas mulheres fiquem especialmente irritáveis
0.5	Porém, o mau humor de fundo hormonal não justifica qualquer tipo de comportamento grosseiro, pois todos nós somos capazes de usar os serviços do córtex pré-frontal para dominar nossos impulsos. Para isso, temos de ter consciência deles.
-2.0/9.0	

ANEXOD

TEXTOS UTILIZADOS NA INTERVENÇÃO

TEXTO 1

O texto como placebo

Moacyr Scliar

A palavra placebo (do latim agradarei) refere-se a uma substância ou um procedimento que teoricamente não faria efeito sobre o organismo, mas que acaba tendo resultados terapêuticos, pela crença que uma pessoa deposita nela. Pergunta: é o texto um placebo? No caso da ficção, pode-se dizer que sim. É algo que resulta da imaginação de um escritor, de um cineasta, de um dramaturgo; mas, quando agrada o espectador ou o leitor (um objetivo implícito na própria criação ficcional), exerce um efeito que poderíamos chamar de terapêutico. A ficção ajuda a viver. E isso inclui uma melhora da saúde – pelo menos do ponto de vista psicológico. Para muitas pessoas a leitura é um amparo, um consolo, uma terapia. Daí nasceu inclusive um gênero de livros que se tornou popular: as obras de autoajuda. Diferentemente da ficção, elas aconselham o leitor acerca de problemas específicos: luto, controle do stress, divórcio, depressão, ansiedade, relaxamento, autoestima, e até a felicidade. Esse tipo de leitura faz um enorme

sucesso; não há livraria que não tenha uma seção destinada especialmente à autoajuda.

Um dos autores mais conhecidos dessa área é o médico hindu Deepak Chopra. Formado em medicina pela Universidade de Nova Déli, na Índia, emigrou para os Estados Unidos, especializou-se em endocrinologia e trabalhou no New England Memorial Hospital, em Massachusetts. Uma carreira médica habitual, portanto, que mudou em 1985, quando Chopra fundou a Associação Americana de Medicina Védica. Em 1993, mudou-se para San Diego, na Califórnia, onde fundou o The Chopra Center For Well Being. Ainda no mesmo estado, agora em La Jolla, criou em 1996 o Chopra Center. Fazendo um parênteses: a Califórnia é um conhecido reduto da vida e da medicina alternativas, como aromaterapia, osteopatia, toque terapêutico, terapia floral e outras.

Deepak Chopra é autor de mais de 50 livros de autoajuda, que, traduzidos em 35 idiomas, fi zeram enorme sucesso; em 1999, a revista americana Time incluiu-o na sua lista das 100 personalidades do século, como o “poeta e profeta das terapias alternativas”. As obras mostram a diversidade de áreas que Chopra aborda: ele fala de religião e misticismo (budismo, cristianismo, cabala), dá conselhos a pais, aborda o envelhecimento, aconselha sobre guerra e paz, fornece “sete leis espirituais” para o sucesso, e publicou dois romances, em 1999, Lords of light (Senhores da luz), e em 2000, The angel is near (O anjo está perto). Também fundou, com seu fi lho, Gotham Chopra, uma editora de revistas em quadrinhos e criou, junto com dois colaboradores, um tarô cabalístico composto de 22 cartas, cada uma das quais representa a história de um personagem do Antigo Testamento.

Não faltam críticos para a medicina alternativa. O argumento principal é de que a medicina moderna deve se basear em evidências resultantes de estudos experimentais, epidemiológicos, estatísticos, o que não acontece com muitos dos métodos alternativos. Isto não quer dizer que esse tipo de tratamento não funcione, ou que a literatura de autoajuda não surta efeito. Neste último caso, o que temos é um apelo espiritual ou psicológico traduzido na palavra escrita, que, ao longo do tempo, sempre teve uma aura de autoridade e de verdade. Não por acaso as três grandes religiões monoteístas, o judaísmo, o cristianismo e o islamismo, baseiam-se em textos: o Antigo Testamento, o Novo Testamento, o Corão. Os muçulmanos, aliás, falam nos “povos do livro”. Por outro lado, a própria medicina tem uma longa tradição de obras escritas para o público em geral. Aquele que foi, talvez, o pioneiro de todos eles, o Regimen Sanitatis Salernitanum (Regime de Saúde da Escola de Salerno) – uma das primeiras escolas médicas do Ocidente –

datada do século XII ou XIII, e dá conselhos em versos, para facilitar a leitura e a memorização. Creia-se ou não na autoajuda, ela encerra uma lição, que vale para a medicina científica: o paciente precisa do amparo das palavras. Se não encontrar um médico com quem possa falar, recorrerá aos livros de autoajuda. E isso é um problema porque, como se sabe – e diferentemente de nosso organismo – o papel aceita tudo.

TEXTO 2

Pesquisa encontra contaminação em ônibus de São Paulo

Flávia

Mantovani

Quem anda de ônibus em São Paulo tem um ótimo motivo para lavar as mãos logo depois. Pesquisadores da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo coletaram 120 amostras em balaústres de 40 ônibus da cidade e descobriram que todas estavam contaminadas com microorganismos. O estudo foi publicado em outubro na revista "Arquivos Médicos", editada pela instituição.

Apesar de não causarem danos maiores a pessoas que têm a imunidade conservada, os microorganismos encontrados podem provocar infecções em quem tem resistência mais baixa, como idosos, bebês, pessoas que passaram por um transplante ou que tomam remédios imunossupressores -que baixam as defesas do organismo. As infecções podem ir de simples dermatites ou abscessos na mão a pneumonias, dependendo do grau de resistência.

Segundo Lúcia Mimica, presidente da comissão de controle de infecção hospitalar da Santa Casa e professora de microbiologia da Faculdade de Ciências Médicas da instituição, o resultado era esperado. "O pessoal vem com a mão suja e passa essas bactérias para o ônibus ao segurar nele. O próximo que chega, então, pega no mesmo local e se contamina", explica. Ela diz que o mesmo processo provavelmente ocorre em trens, táxis e outros veículos de transporte público. Segundo Mimica, o problema do ciclo de contaminação seria minimizado com uma medida corriqueira: lavar as mãos. "O risco passa a ser praticamente zero. Mas as pessoas não têm esse costume. Andam por aí, tocam mil superfícies diferentes, mas só lavam as mãos quando saem do banheiro. "

Ela diz que não se trata de falta de higiene das empresas de

ônibus. "O fluxo de passageiros entre uma viagem e outra é muito grande, não haveria jeito de a empresa controlar. O passageiro é que tem que tomar cuidado mesmo. "

Apesar de a maioria dos microorganismos encontrados não ser dos mais patogênicos nem apresentar grande resistência a antibióticos, Mimica diz que nada impede que uma pessoa com doenças como pneumonia ou diarreia transmita microorganismos mais danosos da mesma forma. E uma das amostras da pesquisa continha uma bactéria mais perigosa, o MRSA (um tipo de estafilococo), até recentemente restrito a hospitais. Mas trabalhos atuais vêm relatando sua presença na comunidade.

Atualmente, o grupo de Mimica pesquisa visitantes de pacientes internados na UTI e detectou a presença da bactéria nas mãos dessas pessoas no momento em que saem do hospital. "O familiar toca ou abraça o paciente e esquece de lavar a mão quando sai. Com isso, acaba transportando a bactéria para fora do hospital.

Para Jacyr Pasternak, infectologista do Hospital Israelita Albert Einstein, o grande problema em ambientes com muita aglomeração de gente, como os ônibus, é a transmissão de doenças pelo ar, como gripe, tuberculose e rotavírus. "Se a pessoa tosse perto de você, pode transmitir a doença. E não há muito o que fazer nesse caso, já que ninguém vai ficar andando de máscara por aí", diz. Ele lembra, no entanto, que não há que se alarmar por cada bactéria que aparece, pois muitas vivem pacificamente no nosso organismo. "Vivemos num mundo de micróbios. Para cada célula humana, há mil células bacterianas que coexistem no nosso organismo. Isso é inevitável", afirma.

TEXTO 3

TRÁFICO E RECONHECIMENTO

Christian Ingo Lenz Dunker

Um dos problemas mais sensíveis e de maior complexidade para o governo que agora se elege será a redefinição de nossa política quanto à relação entre drogas e pobreza. Mais além da liberalização das

drogas mais leves, para quem pode consumir dentro da lei, há o problema remanescente de que as substâncias ainda mais proibidas se associam com uma forma de vida que se reproduz em acordo tácito entre violência, miséria e tráfico. A equação que atualmente rege as políticas públicas na matéria subentende que a miséria leva à falta de perspectiva econômica e decorre da precariedade da escolarização, ou da desorganização das famílias de origem. Essas circunstâncias determinam o ingresso no tráfico de drogas e subsequentemente a espiral crescente de violência. Segundo essa teoria o “combate” ao tráfico possui uma estrutura de guerra, com pequenos grupos lutando pela conquista de posições no mercado e o Estado intervindo violentamente para acabar com a violência. Colocando o problema dessa maneira, somos levados a pensar a guerra contra as drogas como uma guerra, o que aparentemente confirma, discursiva e praticamente, a violência que gostaria de suspender.

Ora, essa profecia autorrealizadora sobre a guerra ao tráfico começa a ser questionada por uma série de estudos que questionam essa ligação simples entre economia e violência no contexto das drogas. É o caso da recente dissertação de mestrado *Por que a guerra? Política e subjetividade de jovens envolvidos na guerra do tráfico de drogas: um ensaio sem resposta*, de Aline Souza Martins (Departamento de Clínica do Instituto de Psicologia da USP), que conviveu durante um longo tempo com traficantes do morro de Santa Lúcia, nos arredores de Belo Horizonte, tentando entender como os jovens “entram para a guerra”. Ela mostra, por meio do exame de exemplos contundentes, como a guerra do tráfico é antes de tudo um caso de luta por reconhecimento. Em outras palavras, a entrada na guerra tem mais a ver com a resposta a um ato de humilhação social, a conquista de uma posição moral de respeito ou a procura de proteção do que com uma verdadeira busca de ascensão profissional ou de consumo. Estamos tão acostumados a supor que o trabalho é a única gramática de reconhecimento social que esquecemos que o desejo e a linguagem também definem a luta por reconhecimento.

Quando Lacan tomou a Hegel o paradigma da dialética do reconhecimento como ponto de entrada para sua teoria do sujeito, estava em jogo essa outra maneira de tratar o antagonismo social. O senhor e o escravo se reconhecem mutuamente não no contexto hobbesiano de uma luta de todos contra todos, e da consequente soberania do medo, mas no contexto ainda mais universal, onde se trata de fazer reconhecer o desejo, em atos reais, palavras simbólicas e personagens imaginários. Enquanto a relação entre tráfico e pobreza for pensada e enfrentada

apenas com dinheiro e armas, dificilmente teremos como efeito algo diferente do que violência e guerra.

ANEXO E

FRAME WORKS DO PROGRAMA COH-METRIX

1. **Palavras:** Leitores com representações lexicais de alta qualidade são aqueles que possuem associações ricas entre fonologia, ortografia, morfologia e estrutura sintática de palavras. Dessa forma, é importante analisar as palavras sob a ótica de múltiplas características que sejam relevantes para o desenvolvimento da leitura e a construção do significado (GRAESSER; MCNAMARA; KULIKOWICH, 2011). Segundo os autores, a frequência de ocorrência das palavras também influencia na compreensão; uma única palavra incomum em uma sentença pode comprometer o entendimento dela toda. O Coh-metrix também considerou as medidas de conteúdo semântico. Assim, o reconhecimento da classificação dos substantivos pode ser usado para medir, por exemplo, a polissemia das palavras. Já os verbos são classificados entre intencionais - produto da ação consciente (correr), ou causais - ações que independem da vontade do sujeito (chover), distinção que gera impacto no modelo situacional (GRAESSER; MCNAMARA; KULIKOWICH, 2011).

2. **Sintaxe:** Teorias sintáticas atribuem palavras a categorias gramaticais ou morfossintáticas (e. g. , nomes, verbos, adjetivos), prescrevem como palavras se agrupam em sintagmas (nominais, verbais, preposicionais), e permitem levantar uma estrutura em árvore sintática para as sentenças. Algumas sentenças são curtas – seguindo, por exemplo, a estrutura sujeito-verbo-objeto, possuem poucas orações subordinadas, e usam a voz ativa em vez da passiva. Sentenças assim são mais próximas da expressão oral, e tendem a ser mais fáceis de processar (GRAESSER; MCNAMARA; KULIKOWICH, 2011). Outras, em contrapartida, contêm sintagmas com grande número de modificadores, colocam muitas palavras antes do verbo principal da oração principal (“enterram” o verbo, o que impõe demanda extra à memória operacional do leitor (GRAESSER et al. , 2006), e possuem palavras que carregam sentido lógico (“e”, “ou”, “portanto”). O Coh-Metrix é capaz de medir a frequência de aparição de voz passiva (que é mais difícil de ser processada que a voz ativa), e a similaridade sintática entre sentenças do texto, uma vez que o paralelismo sintático facilita a

compreensão (GRAESSER; MCNAMARA; KULIKOWICH, 2011).

3. **Base textual:** Graesser, McNamara e Kulikowich (2011) definem a base textual como as ideias explicitadas no texto: o significado, ao invés da superfície textual. A coesão referencial é um aspecto importante à inteligibilidade do texto, e ocorre quando um nome, pronome, ou sintagma nominal se refere a outro constituinte na base textual. Um gap de coesão referencial, que ocorre quando uma sentença não se conecta bem às anteriores, apresentando referentes ambíguos ou difíceis de serem resolvidos, pode aumentar o tempo de leitura e prejudicar a compreensão do texto. O Coh-Metrix analisa diversos tipos de correferência, como sobreposição de palavras de conteúdo, sobreposição de nomes, sobreposição de argumentos, e sobreposição de radical. Um outro importante fator analisado pelo Coh-Metrix, é a diversidade lexical, que se relaciona à coesão na medida em que um número grande de palavras distintas empregado no texto implica em um grande número de conceitos que devem ser assimilados e integrados ao contexto discursivo (GRAESSER; MCNAMARA; KULIKOWICH, 2011). Uma das medidas mais conhecidas da diversidade lexical é a relação tipo por token, que consiste no número de palavras distintas presente em um texto (os tipos) dividido pelo número total de palavras (os tokens).

4. **Modelo situacional:** Pela definição de Graesser, McNamara e Kulikowich (2011), o modelo situacional é o conteúdo do assunto sendo tratado ou o mundo narrativo que o texto está descrevendo. Como exemplo, textos narrativos abrangem personagens, objetos, cenário espacial, ações, eventos, processos, planos, pensamentos e emoções dos personagens, entre outros detalhes.

5. **Gênero e estrutura retórica:** O gênero textual se refere à categoria do texto, que pode ser narração, exposição, argumentação, ou descrição (GRAESSER; MCNAMARA; KULIKOWICH, 2011). Essas categorias podem ser divididas ainda em sub-categorias, formando uma taxonomia, sendo o texto narrativo substancialmente mais fácil de ler, compreender, e lembrar que o texto informacional. Treinar os leitores para distinguir o gênero e as estruturas globais do texto os ajuda a melhorar a compreensão. O Coh-Metrix analisa a extensão à qual o texto pode ser classificado como narrativo ao invés de informativo, por meio de uma medida única, quantitativa, e contínua denominada narratividade (GRAESSER; MCNAMARA; KULIKOWICH, 2011).