

APESQUISA EM COGNIÇÃO E AS ATIVIDADES ESCOLARES DE LEITURA

RESEARCH ON COGNITION AND READING ACTIVITIES IN SCHOOL

ANA FLÁVIA LOPES MAGELA GERHARDT*
DIEGO DA SILVA VARGAS**

RESUMO: Este artigo reúne pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva e da Psicolinguística, em especial os estudos em metacognição, a fim de discutir problemas relacionados à leitura nas aulas de língua materna e estrangeira, principalmente no que tange à validação das questões de interpretação de textos. Para tanto, analisamos questões presentes em materiais didáticos de língua materna e estrangeira, a fim de sugerir formas de trabalhar a interpretação de textos, a partir da visão de que a cognição humana opera em basicamente dois planos de percepção/conceptualização. Conscientes da necessidade de abordar em várias frentes o problema da má qualidade de leitura do aluno brasileiro, apresentamos nossa proposta como parte de um projeto de pesquisa maior, que inclui o que o aluno pode aprender acerca do funcionamento de sua própria mente, e como pode utilizá-la satisfatoriamente para realizar as atividades de leitura que lhe são solicitadas, na escola e fora dela.

Palavras-chave: cognição; ensino de língua; leitura; materiais didáticos.

ABSTRACT: This paper assembles theoretical assumptions on Cognitive Linguistics and Psycholinguistics, especially those related to studies on Metacognition, in order to discuss problems on reading in native and foreign languages, mainly reading comprehension activities. We analyze activities of native and foreign language textbooks, in order to suggest interesting and relevant ways to work with reading comprehension, considering that human cognition basically operates in two levels of perception/conceptualization. Due to the need to address the problem of low quality of reading in Brazilian school in several ways, we present our proposal as a part of a greater research project, which includes how students can learn about their mind's work and how they can use it to accomplish reading activities in school and beyond.

Keywords: cognition; language teaching; reading; school tasks; courseware

INTRODUÇÃO

Dentre todas as questões recorrentes no diálogo sobre os problemas educacionais no Brasil, é muito provável que a mais contundente e acaloradamente discutida seja a que reconhece a precária condição da leitura e da escrita do aluno brasileiro.

Pode-se dizer que, em nosso país, essa realidade tornou-se visível aos olhos dos pesquisadores e professores de língua portuguesa a partir da década de oitenta do século passado, com a iniciativa dos concursos vestibulares em incluir questões discursivas nas

* UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil. <portufrj@yahoo.com.br>.

** UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil. <ds Vargas04@yahoo.com.br>.

provas de seleção, quebrando uma tradição de exames exclusivamente realizados com questões de múltipla escolha, que não exigiam dos candidatos qualquer competência escrita. Com os sofríveis resultados decorrentes dessa ação, tornou-se evidente a inutilidade de um ensino de língua materna pautado pela nomenclatura gramatical.

À época do advento das provas discursivas, presenciou-se igualmente o aumento da quantidade de cursos de línguas estrangeiras, principalmente o inglês, para atender a uma demanda de mercado que exigia profissionais cada vez mais qualificados. Esses cursos também haviam passado por transformações metodológicas profundas: durante muito tempo, basearam-se na abordagem behaviorista ou comportamental, desenvolvida a partir das teorias de Skinner, as quais estabeleciam o conhecimento como o resultado direto da experiência planejada. Não havia uma preocupação com os processos hipotético-dedutivos intermediários que poderiam ocorrer na mente do indivíduo durante a aprendizagem, mas sim com o controle de um comportamento observável, estruturado indutivamente via experiência concreta e mensurável.

Entretanto, igualmente nos anos oitenta, essa visão já estava sendo substituída por um novo tipo de abordagem - a comunicativa. Nessa nova abordagem, o foco se apresenta no desenvolvimento da capacidade dos estudantes para interagir linguisticamente em diferentes situações comunicativas, e o seu objetivo é justamente superar a concepção behaviorista e condutora de aprendizagem, à base de repetição e reforço de respostas positivas. A ênfase deixa de estar no resultado da aprendizagem, gerado através do estímulo-resposta, e se volta para os processos cognitivos a ela relacionados, através da formulação de hipóteses que devem ser contrastadas, confirmadas ou reformuladas a partir de situações reais de comunicação.

Ao adotar essa práxis, assumindo um caráter instrumental e destacando a competência comunicativa da pessoa, tais cursos, em franco contraste com as aulas de português limitadas à nomeação de aspectos do léxico e da gramática da norma padrão, esbarraram na imensa dificuldade dos alunos para compreender os textos escritos usados nas aulas, uma dificuldade proveniente não da incapacidade de compreender uma língua estrangeira, mas sim da “inabilidade de interagir com o texto escrito na própria língua materna” (KATO, 1987, p. 01).

O que se deu em decorrência dessas graves constatações foi o aumento do interesse, por parte de linguistas e educadores preocupados com o ensino de escrita (PÉCORA, 1983; BRITO, 1983; ILARI, 1985) e de leitura (KLEIMAN, 1983, 1984; KATO, 1987) em língua portuguesa, em facultar aos professores meios e instrumentos para ajudar seus alunos no trato com o texto escrito. No entanto, essa justa preocupação, acompanhada de pesquisas alinhadas a modelos teóricos que ao longo das três últimas décadas têm proporcionado grande compreensão sobre as bases procedurais da leitura e da escrita, tem estado apartada da prática escolar por um abismo que não temos logrado transpor.

No caso do ensino do português, basta um breve exame dos livros didáticos para verificarmos a dramática ausência de diálogo entre pesquisa e sala de aula: materiais de ensino do português apresentam tarefas de leitura limitadas ao nível linear do texto, que solicitam ao aluno tão-somente um recorte-colagem de material explícito (APPLEGATE e COLS., 2002); o mesmo se pode dizer em relação aos livros didáticos de outras disciplinas (BOTELHO, 2009). Os critérios de avaliação das redações dos alunos, em geral, limitam-se

também ao nível linear, com foco em aspectos como concordância, regência, pontuação e ortografia, ignorando as relações semânticas gramaticalizadas nos textos. Esta situação se mantém mesmo com as possibilidades de novas percepções sobre o texto advindas de estudos relacionados à leitura (FULGÊNCIO e LIBERATO, 1992, 2007; KLEIMAN, 1995, 1998) e à produção textual (VAL, 1990; KOCH e ELIAS, 2009), bem como das informações sobre gêneros textuais nas aulas de leitura e redação (DIONÍSIO e cols., 2002; KARWOSKI e COLS., 2008).

Com relação ao ensino de língua estrangeira, a situação também parece ser bastante complicada. É fato que o aluno de língua estrangeira traz em si as concepções de texto e de leitura adquiridas nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, é natural que, diante de um texto em língua estrangeira, comporte-se cognitivamente de forma análoga, ativando reflexões, técnicas e habilidades desenvolvidas nas aulas de leitura em língua materna. Esse comportamento se reforça no uso dos materiais de leitura que lhe são oferecidos, cuja qualidade não se distingue do que temos visto em língua materna. Por tudo isso, uma vez que o ensino de leitura em língua materna ocorre de forma precária, o aluno não se encontra motivado para a realização de tarefas de leitura em aulas de língua estrangeira, porque tampouco se encontra motivado para a realização de tarefas de leitura em língua materna. Sem objetivos diante do texto, não sabe o que fazer com ele, e o que poderia ser um importante instrumento de contato e aprendizado de uma língua estrangeira se torna um objeto inútil e enfadonho em sala de aula.

O desafio para o professor de língua estrangeira se torna ainda maior ao observarmos que são diversos os documentos oficiais que indicam que a aula de língua estrangeira em escolas de ensino regular públicas e privadas deve enfatizar, entre outros objetivos, o ensino de leitura; os PCN (2000), em particular, registram habilidades e competências que o ensino de língua estrangeira precisa desenvolver, a maioria delas alcançável através de atividades de leitura: a percepção das diferentes variedades e registros linguísticos em que os textos são produzidos; o aumento e refinamento do léxico para uso na produção textual de qualidade, tanto oral quanto escrita; a reflexão aprofundada sobre os significados dos textos relativamente aos contextos maiores em que se enquadram; os princípios de coerência e coesão subjacentes à construção do significado em qualquer língua (MEC, 2000, p. 28).

Com tudo isso, e ainda que alguns cursos de formação de professores em língua estrangeira discutam sobre as habilidades em leitura de forma satisfatória, raramente o professor tem a oportunidade plena de trabalhar com sucesso a leitura em suas aulas, uma vez que o que predomina no ensino de língua materna é a visão de leitura como seleção de informações explícitas no texto – essa é a concepção que o aluno traz à sala de aula de língua estrangeira, e que se consolida no trato com o tipo de atividades de leitura dos materiais didáticos.

Diante do cenário descrito acima, são débeis as perspectivas de romper com antigos e tradicionais entendimentos sobre o que é a leitura e como ela deve ser trabalhada em sala de aula, porque tais entendimentos, postos continuamente em prática, geram na mente do aluno e na do professor uma percepção que os faz frequentemente rejeitar novas metodologias de ensino. Mesmo assim, muitos pesquisadores em linguagem e ensino persistem nesta rude seara.

Aliando-se a eles, este artigo tem como objetivo contribuir para a reflexão crítica sobre o ensino de leitura em língua materna e estrangeira, baseando-se em conhecimentos e achados de pesquisas acerca das percepções relacionadas à cognição humana, conforme os pressupostos da Linguística Cognitiva e da Psicolinguística - em particular, no segundo caso, os estudos em metacognição. Tem-se aqui a finalidade de reunir aportes conceituais que fundamentem a elaboração de atividades de leitura que, para muito além da pressuposição de que saber ler um texto é saber repetir os seus conteúdos explícitos, sejam congruentes com o que se propõe ser, dentro dos horizontes teóricos aqui delineados, o funcionamento da mente humana.

Partimos da pressuposição básica de que a cognição humana se distribui e se particiona em mais de um plano de conceptualização, ideia que subjaz aos estudos cognitivistas clássicos e recentes, bem como aos estudos psicolinguísticos sobre as estratégias metacognitivas relacionadas ao trato com o texto escrito em geral. Assumimos essa pressuposição como o alicerce metodológico para a elaboração de atividades de leitura de textos escritos em sala de aula. Definiremos os fundamentos teóricos que propiciam este pensamento, e também sugeriremos formas de elaboração de exercícios que lhes sejam afins.

Como já está aqui delineado, a discussão a ser desenvolvida diz respeito não apenas ao ensino de língua materna, mas também ao de língua estrangeira: as premissas sobre a mente têm caráter geral, por isso é que as práticas de ensino de leitura em língua materna e em língua estrangeira esbarram nas mesmas dificuldades, justamente as que envolvem o comportamento cognitivo do aluno (KATO, 1987). Portanto, reconhecemos que melhoras na qualidade de leitura em uma língua gerarão ganhos qualitativos para a outra, e que as questões de português e de língua estrangeira podem se fundamentar nos mesmos princípios conceituais.

Para tanto, este artigo se divide da seguinte forma: apresentam-se os horizontes teóricos que permitem a formulação dos parâmetros de observação da cognição em dois planos de representação e organização estrutural; discute-se a contribuição desses parâmetros para o ensino de leitura em geral. Apresentam-se, após isso, possibilidades de elaboração de atividades de leitura mediante os conceitos discutidos.

1. OS DOIS PLANOS DE CONCEPTUALIZAÇÃO E A LEITURA NA ESCOLA

Como motivação para a discussão conceitual que se segue, observemos abaixo a seguinte questão de leitura incluída em um livro didático de espanhol (GARCÍA e HERNÁNDEZ, 2005, p. 25):

El Gusano

¿Y tú? ¿Quién eres tú? – pregunto a la minúscula criatura que descubro a mis pies.

- Yo soy el gusano – me responde. Un animalito estúpido y lento. Respiro a través de la piel y mi tubo digestivo se prolonga de un extremo a otro de mi cuerpo. Mi madre, poco después de nacer, me dijo: “No te preocupes, Federico. No eres ni inteligente, ni hermoso. No tienes alas. Ni siquiera tienes pies. Pero arrastrándose, podrás llegar a cualquier parte”.

(TORNEO, Javier. In: URIZ, Francisco J. (selección). Cosas que pasan. 6. ed. Madrid: Edelsea, 1990.p.40.)

a) ¿Qué pregunta el autor?
“¿Y tú? ¿Quién eres tú?”

b) ¿Qué le responde la minúscula criatura?
“Yo soy el gusano.”

c) ¿Cómo se describe el animalito?
“Un animalito estúpido y lento. Respiro a través de la piel y mi tubo digestivo se prolonga de un extremo a otro de mi cuerpo.”

d) ¿Cómo la madre describe al animalito?
“No eres ni inteligente, ni hermoso. No tienes alas. Ni siquiera tienes pies.”

e) Federico podrá llegar a cualquier parte arrastrándose. Con esto la madre quiere decir que:
(x) Con esfuerzo todo se puede alcanzar.
() Hay que conformarse con la mala suerte.
(x) Hay que luchar frente a las dificultades.
() Es imposible luchar contra las dificultades.

f) ¿Y tú, qué haces cuando tienes una dificultad? **Respuesta personal**

Observando as questões acima, vemos que, com exceção dos itens (e) e (f), os seus comandos, como normalmente acontece nas atividades de leitura, se mantêm no nível literal e não evidenciam as outras significações que vão além do que se encontra explícito. Em particular, não exploram o alto potencial inferencial que o texto traz, que nos permite validá-lo, por assim dizer: da forma como está, a questão não permite considerar que vermes não falam, tampouco apresentam consciência sobre quem são e quais são as suas capacidades e deficiências.

Se buscarmos entender o texto acima tão-somente por meio das informações explicitamente apresentadas, perderemos o sentido e a riqueza que uma leitura inferencial sobre ele pode nos apresentar. Tal percepção, e a inferência, gerada a partir dela, de que se está diante de um texto literário, é a condição que nos permite torná-lo verossímil, e aceitar o que nele está escrito como algo significativo, que merece ser lido - não será de admirar que algum aluno considere sem sentido o que leu. Note-se também que, para responder o que é pedido, precisa-se apenas transcrever trechos do texto, daí o uso das aspas no gabarito.

O último item, por sua vez, solicita uma resposta pessoal sem qualquer relação com o texto - sequer é necessário lê-lo para responder -, e isso tampouco contribui para uma melhora da capacidade de leitura dos estudantes. Além disso, é interessante observar que o comando (e), que, aparentemente, suscitaria uma leitura inferencial do texto apresentado,

perde seu potencial ao apresentar-se isolado das outros e não denotar a possibilidade de que o aluno estabeleça uma relação entre o seu conhecimento prévio e os dados do texto.

Observe-se que não estamos aqui afirmando que apenas a execução de uma atividade de leitura que explore o plano inferencial do texto é que permitirá a realização de leituras inferenciais. Longe disso: como qualquer pessoa, o aluno, ao ler, normalmente faz inferências, mas é bem provável que não as reconheça, ou, se as reconhece, não as valorize, já que elas não são legitimadas pela atividade de leitura. Não descartamos a possibilidade de que, ao ler o texto acima, ele reconheça que está diante de um texto literário, mas isso não é percebido como um dado importante na sua leitura, já que a questão não lhe suscita este enquadramento. Para tanto, é preciso que o aluno se habitue a pensar sobre o que lê, usando as informações do material escrito para explicar seus pensamentos, e fazendo conexões entre o seu conhecimento prévio e as novas informações apresentadas no texto.

Atividades dessa natureza, bem como outras tarefas que possam ir além da reprodução de material explícito do texto, constituem neste momento o grande desafio para os pesquisadores em linguagem e cognição interessados em discutir a melhoria da qualidade do ensino de leitura.

Outro exemplo para o que estamos discutindo neste artigo é o que se vê na seguinte questão de vestibular da UNICAMP, que é fartamente usada em livros didáticos do português do Ensino Médio (cf. SARMENTO e TUFANO, 2004):

(Unicamp, SP) “Durante a sua carreira de goleiro, iniciada no Comercial de Ribeirão Preto, sua terra natal, Leão, de 51 anos, sempre impôs seu estilo ao mesmo tempo arredo e disciplinado. Por outro lado, costumava ficar horas aprimorando seus defeitos após os treinos. Ao chegar à seleção brasileira em 1970, quando fez parte do grupo que conquistou o tricampeonato mundial, Leão dava um passo em falso. Cada atitude e cada declaração eram pensadas com um racionalismo típico de sua família, já que seus outros irmãos Edmílson, de 53 anos, e Édson, de 58, são médicos.”

Questão: O que aconteceria com Leão se ele, efetivamente, ficasse “**aprimorando seus defeitos**”? Justifique sua resposta e reescreva a frase em que está essa expressão de maneira que seja eliminado o equívoco.

Gabarito: Se Leão ficasse “aprimorando seus defeitos”, intensificaria seus erros e não melhoraria como goleiro. O texto poderia ficar assim: Leão costumava ficar horas, após os treinos, aprimorando-se para minimizar seus defeitos.

Ressaltamos que os problemas de coerência (CHAROLLES, 1988) do texto acima, entre eles a articulação defeituosa entre as palavras “aprimorando” e “defeitos”, foram propositalmente criados pelos elaboradores da questão a fim de solicitar aos alunos a correção do texto.

À parte o que se possa responder para atender ao comando da questão, observamos nela problemas análogos aos da questão do espanhol: aqui também não se exploram os potenciais de sentido do texto, em específico naquilo que ele traz em termos de raciocínio metalinguístico, para além das aulas de português limitadas à nomenclatura gramatical, e para além também da ideia da leitura como processo uniplanificado, restrito ao nível linear-explícito.

Incluimos esse exercício em teste aplicado por nós em duas turmas de Ensino Médio, totalizando 61 alunos, e apenas dois deles demonstraram ter baseado suas respostas em raciocínio metalinguístico; esse fato sugere que, no geral, a escola não tem explorado essa forma de conceptualização nas suas atividades. Mas, na medida em que se levasse o aluno a compreender que não se pode escrever ou falar uma expressão como “aprimorando seus defeitos” porque a *palavra* “aprimorando” se articularia à *palavra* “qualidades”, e não a “defeitos”, esta ação poderia abrir espaço para uma percepção, por parte do aluno, dos dois planos em que se dá a cognição e a construção do significado.

Ora, a multiplicidade dessa construção, dadas as possibilidades de acesso a representações implícitas, mas não menos estruturadas, tem sido um tema caro aos estudos em cognição humana que assumem uma perspectiva não autonomista, ou seja, que articulam a linguagem a outras formas de cognição (FAUCONNIER, 1999). Notam-se essas premissas já presentes nos estudos seminais de Linguística Cognitiva que buscam definir a capacidade cognitiva humana de transitar por diferentes domínios e de usar seus elementos para criar novos significados (LAKOFF e JOHNSON, 1980). Esta postulação primordial unifica todas as frentes de pesquisa naquele modelo teórico (DINSMORE, 1991; GOLDBERG, 1995; LAKOFF e JOHNSON, 1999; SINHA, 1999a; COULSON, 2000; FAUCONNIER e TURNER, 2002; TOMASELLO, 2003; HUTCHINS, 2005; entre muitos outros).

Trabalhos não autonomistas em Psicologia do Desenvolvimento também advogam pelo funcionamento da mente humana em diferentes planos de percepção/conceptualização, os quais geram, entre outros feitos, a criação/aquisição de novos planos (KARMILOFF-SMITH, 1992; BATES, 2001; CLARK, 2002); a base da cognição interativa, perspectival (TOMASELLO, 1999; 2008), situada (SINHA, 1999b) e normatizada (ITKONEN, 2008, SINHA e RODRIGUEZ, 2008), e a aquisição da teoria da mente e da capacidade de julgamento (TOMASELLO e RAKOCZY, 2003). Todos esses estudos se baseiam na premissa de que cognizamos em dois planos: o plano da constituição linear das coisas, e o plano das suas condições de validação, ou seja, da forma como elas devem ser consideradas em termos situacionais, interacionais, normativos, estruturais, funcionais, epistêmicos etc. Neste plano, que, como veremos, pode ser denominado *meta*, enquadramos e validamos pertinentemente os elementos percebidos na linearidade – aliás essa própria linearidade tem sua identificação dependente do plano das validações, já que só percebemos aquilo que conceptualizamos (SINHA e JENSEN DE LÓPEZ, 2000).

O que nos permite utilizar o termo *meta* para dizer sobre como as coisas se definem e se validam já está posto na discussão filosófica acerca da consciência que remonta pelo menos à postulação do paradoxo de Auguste Comte (também discutido em Tarski, 1944), que atestava o fato de que, na especulação sobre a mente, o órgão que observa e o órgão observado são os mesmos, algo tido como impossível para o filósofo (NELSON, 1996).

Esse paradoxo seria resolvido por Alfred Tarski em 1933, quando postulou dois planos de existência das coisas: um plano objeto, e um plano meta: “A ideia por trás do conceito *meta* é a de que o que quer que seja *meta* se refere a ‘o que quer que seja acerca do que quer que seja’, e o nível *meta* está, de alguma forma, separado do nível-objeto a que se refere” (NELSON, 1996). Dissolve-se assim o paradoxo de Comte, já que o objeto observado não estaria, no momento da observação, no mesmo nível em que se coloca quem o observa.

A tradição dos estudos linguísticos modernos é beneficiada com a definição de Tarski, que possibilita o movimento analítico de um voltar-se para o próprio objeto de estudo: a metalinguagem, que é a linguagem que trata da própria linguagem (TARSKI, 1944); a metacognição, que é o processo de a pessoa cognizar sobre seus próprios processos cognitivos (NELSON, 1966). A teoria dos espaços mentais, que observa a referenciação como uma ação de enquadramento e reenquadramento de um referente que, não obstante assumir diferentes configurações à medida que o discurso flui, mantém assim mesmo a sua integridade ontológica (FAUCONNIER, 1994).

A identificação do plano *meta* vai perfeitamente ao encontro dos pressupostos cognitivistas, que se consubstanciam justamente porque, longe de suporem a uniplanificação e a generalidade da cognição humana, atestam fortemente o seu caráter particionado, perspectival, distribuído, situado e baseado em domínios específicos, que interagem tentacularmente entre si, mas que, com fins de descrição ou ensino, podem ser observados separadamente, graças à capacidade que desenvolvemos em lidar com esses domínios ao mesmo tempo, mesmo tendo eles naturezas diversas.

E a abertura de caminhos de pesquisa e reflexão sobre o ensino proporcionada pelos variados estudos em diferentes disciplinas que discutem a linguagem e a cognição, representadas aqui no ponto de convergência conceitual que lhes permite o diálogo e nos faculta efetivas ações em prol do ensino do texto, permitem-nos compreender que toda construção de significado é também passível de ser observada em dois planos.

Este artigo segue o escopo definido pelos materiais que favorecem a percepção *meta* de toda semiose (SINHA, 1999a; TOMASELLO e RAKOCZY, 2003; ITNOKEN, 2008), definindo ser possível, a partir da tradição descritiva da Linguística moderna, identificar as diferentes possibilidades de sistematização, estruturação e observação da linguagem que tomariam lugar no nível *meta* – todos eles motivadores para a elaboração de atividades de leitura. Em boa medida, com essa percepção damos corpo e sentido objetivo ao velho e tradicional axioma de que um texto pode ser lido de várias formas diferentes: cada forma equivaleria à ativação de uma determinada organização no plano *meta*.

A título de exemplificação, podem-se citar as diferentes organizações estruturais articuladas ao plano linear, explícito – outras podem ainda ser identificadas:

1. Estruturas esquemáticas: esquemas imagéticos (JOHNSON, 1987), MCIs (LAKOFF, 1987), cenas (FILLMORE, 1977), molduras comunicativas (GOFFMAN, 1986) – dos saberes estáveis que subjazem à construção do significado;
2. Estrutura de evento (LAKOFF E JOHNSON, 1999): para narrativas – constituição espaço-temporal do texto;
3. Organização referencial: um dos aspectos da coesão/coerência textual relacionado à organização e encadeamento dos referentes ao longo do texto (FAUCONNIER, 1994);
4. Organização sequencial: outro aspecto da coesão/coerência textual, este responsável pela estruturação e articulação das proposições ao longo do texto;
5. Organização do parágrafo: diz respeito ao tópico frasal e as proposições a ele articuladas (GARCIA, 1982);
6. Organização inferencial: das possibilidades de inferências a serem realizadas durante a leitura (APPLEGATE e cols., 2002);
7. Estrutura de argumentação: para textos dissertativos-argumentativos;

8. Compreensão metalinguística: da organização léxico-gramatical do texto;
9. Compreensão metacognitiva: do gerenciamento dos processos cognitivos relacionados à leitura (DUNLOSKY e METCALFE, 2009).

A partir do levantamento dessas organizações estruturais identificáveis no nível *meta*, é possível reconhecer que a baixa qualidade das atividades de leitura dos livros didáticos e outros materiais oferecidos aos alunos deriva do fato de que, em geral, a elaboração dos exercícios não tem objetivos estruturais-linguísticos, porque nesta ação se parte de premissas erradas sobre o que é a leitura e sobre como o ser humano constrói significados no contato com textos escritos. Tais percepções e práticas infelizmente se perpetuam ainda hoje, mesmo com os resultados insatisfatórios em termos da qualidade de leitura dos alunos. Podemos enumerar algumas delas:

1. Saber ler é saber repetir/transcrever material explícito do texto; a leitura inferencial não é identificada como tal.
2. Na falta de parâmetros objetivos para a avaliação em leitura, aceita-se toda resposta que for oferecida numa dada atividade;
3. Ou, ao contrário, aferra-se ao gabarito do livro ou outro material disponível, tido como certo, e tratam-se como erradas as respostas diferentes;
4. Não se consideram os saberes prévios do aluno na leitura de um texto, os quais poderiam levar à compreensão sobre como ele elabora suas respostas;
5. As aulas de leitura (e também de escrita) são completamente apartadas das de gramática, o que demonstra falta de percepção de que, nos textos, os conteúdos estruturais tratados nos estudos gramaticais estão sendo efetivamente usados, e poderiam ser explorados nas atividades de leitura e produção textual.

Muitos professores intuem esses problemas, mas lhes faltam instrumentos e métodos para resolvê-los. Algumas atividades de leitura também manifestam a intuição da existência das organizações numeradas acima, mas não parecem demonstrar o conhecimento de como se deve tratar delas, haja vista as questões já citadas neste artigo, que perdem a oportunidade de mostrar aos alunos que o cuidado inferencial e metalinguístico é importante na leitura e na produção de um texto – ação que a propósito conduz a inferência e metalinguagem a um lugar muito mais interessante e valorizado do que a forma empobrecida como são tratadas normalmente na escola.

Em função da proposta de observar a viabilidade das pesquisas em cognição para o ensino de leitura, este artigo apresenta duas possibilidades de confecção de atividades de leitura fundamentadas nas organizações identificáveis no plano *meta*, a partir da premissa de que, tratadas separadamente, ou seja, com uma atividade de leitura para cada diferente organização, será possível não apenas dar utilidade efetiva aos conteúdos ministrados em sala de aula, como também reforçará a ideia de que a focalização de conteúdos faz produzir atividades escolares de melhor qualidade.

Outro ganho que a elaboração de atividades de leitura a partir das organizações estruturais do plano *meta* proporciona, e que talvez seja o mais importante de toda a reflexão aqui desenvolvida, é que, diferentemente das atividades de leitura que muitas

vezes projetam a ação cognitiva do aluno *para fora da língua*, ou seja, para o universo biossocial (fatos, fenômenos, entidades) que o texto apresenta, possibilitam-se exercícios efetivamente *de língua*, que suscitam a compreensão de como funciona a língua, e como este funcionamento está ligado à construção de significados no texto escrito. Resgata-se, assim, a importância de, por exemplo, estudar gramática, estudar o léxico, através da sua utilização efetiva nos textos – algo muito falado, mas muito pouco realizado.

Entretanto, o trato bem-sucedido com essas atividades, e a compreensão do que elas representam em termos conceituais, pedagógicos etc., só é possível ao profissional que abrir mão do pensamento de que somos capazes de reconhecer tudo o que está à nossa volta; de que nossa mente captura tudo que supomos que nossos olhos pensam estar vendo; no caso da leitura de textos escritos, de que podemos ler tudo o que está escrito, e de que essa leitura, ou seja, a leitura voltada para a captura do máximo de informações possível, é a verdadeira leitura de qualidade.

Outra percepção essencial a este tipo de trabalho é o entendimento do texto escrito não como um objeto acabado, dado, cuja análise é uma dissecação de suas partes visíveis – herança de um ensino de língua limitado ao escopo do período. Antes, o texto, na perspectiva que estamos adotando, é um objeto desconstruível naquilo que o constitui semântica e estruturalmente, mas cuja integridade se mantém, porque as suas organizações estruturais se interpõem, se interpenetram e permeiam todo o texto, por isso podem ser observadas de forma separada, mas são levadas em conta no que contribuem para a construção dos significados possibilitados pelo texto como um todo.

2. ATIVIDADES DE LEITURA BASEADAS NO PARTICIONAMENTO DAS ESTRUTURAS CONCEITUAIS

Nesta seção apresentamos dois tipos diferentes de atividades de leitura: uma, com texto em português, em que o foco está na percepção da organização referencial do texto, e outra, com texto em espanhol, em que se exploram as estratégias metacognitivas de leitura. O seu potencial de utilização pode permitir a abertura de caminhos extremamente produtivos para a pesquisa em ensino:

1. Trata-se de atividades com objetivos claramente definidos, que podem e devem ser explicitados aos alunos. A escolha de um determinado texto pode favorecer a conceptualização desta ou aquela organização estrutural, e a percepção clara deste favorecimento por parte do aluno auxilia na qualidade da sua leitura.
2. O caráter específico das atividades não diminui a qualidade de exercícios – pelo contrário: ao focalizar um determinado conceito, o elaborador das questões pode trabalhar sem incorrer em perguntas redundantes ou inúteis para a compreensão do conteúdo que deseja mostrar com a tarefa.
3. Os pressupostos teóricos e conceituais que fundamentam cada atividade podem ser explicitados aos alunos, o que também lhes auxiliará a realizar as atividades com a consciência das habilidades e competências que elas estão lhes proporcionando.

4. Para um mesmo texto podem ser elaboradas duas ou mais atividades de leitura, porque é normal duas ou mais organizações identificáveis no plano *meta* coexistirem na leitura de um texto; o importante é que o conceito a ser explorado em cada tipo de atividade seja do conhecimento do aluno.
5. Para o trabalho de sala de aula, estas atividades objetivam o aumento do interesse dos alunos pelos exercícios de sala de aula e a transposição dos aprendizados para as atividades de produção textual, a serem realizadas com percepção consciente e afinada sobre como se deve estruturar um texto para produzir os significados desejados.

Tem-se primeiramente uma atividade de leitura em que se focalizou o plano da progressão referencial. Em específico, para a elaboração da atividade, consideraram-se apenas as pistas de contextualização (FAUCONNIER, 1985) para a definição do estatuto informacional dos referentes do texto: especificadores e complementadores dos sintagmas nominais, elipses e diacríticos de polifonia; esses elementos são indicativos de como o autor do texto vai focalizando e refocalizando os referentes que usa, e subjazem às relações entre os conteúdos apresentados.

Segue abaixo uma das formas como os exercícios que exploram a estrutura referencial de um texto podem ser elaborados. Cabe lembrar que juntamente aos exercícios propostos, apresentam-se apenas sugestões de resposta, que estão em negrito, podendo haver interpretações diferentes a serem discutidas.

Vício ou dependência

Ruy Castro – Folha de São Paulo, 02/11/2009

A palavra “dependente” começa a se cristalizar no universo da droga. Ø Passou a constar da linguagem das famílias, da imprensa e até da polícia, substituindo aos poucos a antiga e rançosa “viciado”, para se referir a uma pessoa presa de uma substância que lhe altera os sentidos e da qual ela parece não poder prescindir. Para alguns, talvez Ø seja uma firula semântica, sem maior significado. Para outros, Ø é um avanço rumo à compreensão do problema.

“Viciado” carrega um estigma de deboche e libertinagem - uma espécie de síndrome de Baudelaire e Edgar Poe no século 19, sem a grandeza literária de ambos-, tornando quase indefensável quem possa ser definido por ela. Ø É sinônimo de sem-vergonha, de alguém que, “podendo levar uma vida regular e estável”, prefere encher a cara às 7h da manhã no botequim ou meter-se pelas cafuas em busca de droga.

Supõe-se que o viciado seja assim por vontade própria. Se Ø não se emenda é porque lhe falta força de vontade, sólida formação moral ou, mais uma vez, vergonha na cara. A tal vida regular e estável não lhe interessa - ele só quer a esbórnia.

Tudo bem, mas e se essas escolhas já não estiverem ao seu alcance? É comum que o sujeito ainda disponha de uma centelha de lucidez, que lhe permitiria parar com as substâncias, recuperar-se e salvar-se. Mas o condicionamento orgânico, alheio à sua vontade, é mais forte - esmaga a sua razão e não o deixa cortar o fornecimento. É a dependência, e é uma doença.

A compreensão do problema não inocenta os que matam sob o efeito da droga. Mas é importante para fazer o Brasil enxergar os seus milhões de dependentes, discutir a sério a discriminação e a saúde pública, e começar uma campanha maciça de esclarecimento e prevenção - nossa única chance de futuro.

1) Enumere as informações que o texto oferece no primeiro parágrafo para a palavra “dependente”. Faça o mesmo em relação a “viciado”, no segundo parágrafo. **A palavra dependente começa a se cristalizar no universo da droga, passando a fazer parte da linguagem familiar, substituindo a palavra “viciado”, considerada pelo autor como “rançosa”.**

2) No primeiro parágrafo, há três elipses, sinalizadas por Ø.

a) As três se referem aos mesmos elementos? Justifique sua resposta.

Não se referem. A primeira elipse se refere à palavra “dependente”; as duas últimas se referem à substituição da palavra “viciado” pela palavra “dependente”.

b) Elimine as elipses do primeiro parágrafo com base no que você respondeu no item “a”. Use substantivos, e não pronomes.

Nesta resposta o aluno deve reconstruir o texto eliminando as elipses de acordo com as respostas dadas nas perguntas 1) e 2a), evitando o uso de pronomes, algo que geralmente faz na produção textual.

3) Explique por que motivo o autor do texto referiu-se a “viciado”, entre aspas, no segundo parágrafo, e viciado, sem aspas, no terceiro parágrafo.

A resposta do aluno deve evidenciar que ele percebe a diferença entre o uso metalinguístico de uma palavra, no caso, “viciado” entre aspas, e a língua-objeto, isto é, a ocorrência da palavra para designar um elemento do universo biossocial.

4) O autor usou a palavra escolhas precedida do pronome essas dando a entender que de certa forma já havia se referido a significados do texto que poderiam ser escolhas. Diga quais seriam essas escolhas.

Escolher ser “sem-vergonha”: uma pessoa sem vida estável, que bebe demais até de manhã, que se envolve em lugares perigosos para buscar droga, e que faz isso tudo porque quer, e não porque é dependente químico.

5) Ao escolher usar a palavra problema (último parágrafo) acompanhada de um artigo definido, o autor nos sinaliza que já o apresentou anteriormente no texto, ou seja, que a palavra problema refere-se a alguma outra expressão anteriormente citada.

a) Diga de que problema trata o autor do texto.

O “condicionamento orgânico”, a dependência química.

b) Quando esse referente é citado pela primeira vez, já está sendo considerado pelo autor como sendo um problema? Justifique.

Em seu texto, na primeira ocorrência, a dependência química não é tomada como um problema. Na segunda ocorrência do referente é que ele é definido dessa forma.

c) *Substitua a palavra ‘problema’ por outras, mantendo a congruência com o conteúdo veiculado pelo texto.*

Algumas palavras podem ser usadas aqui sem prejudicar o conteúdo do texto: a dificuldade, a doença, o estado de coisas, a situação etc.

6) *Observe que, sempre que utiliza a palavra droga, o autor o faz sem qualquer uso de artigo ou elemento gramatical que explique de que droga se trata. O mesmo ele faz em relação às palavras esclarecimento e prevenção, no fim do texto. A ausência desses complementos prejudica o entendimento do texto? Justifique.*

Não, porque os elementos linguísticos do texto auxiliam no entendimento de que o autor discute tão-somente a questão das drogas ilícitas (um fato que é do conhecimento de todos na sociedade brasileira, daí a não necessidade de usar artigos ou qualquer outro determinante), e não as legais, portanto não há necessidade de esclarecimentos ou marcações de diferenciação entre um sentido e outro. As palavras “esclarecimento” e “prevenção” se inserem na perspectiva de discussão do autor, que está tratando de saúde pública (o que se evidencia no tratamento da dependência da droga como “condicionamento orgânico”).

A atividade acima parte da premissa posta em Fauconnier, 1994 de que a construção do significado não se dá mediante formulações semânticas dadas *a priori*, mas com o concurso de semioses que vão se fazendo e refazendo dinamicamente à medida que o discurso flui. É possível capturar a processualidade do texto através da sua organização referencial: os seus referentes, a cada proposição, assumem novas configurações, alimentadas pelos novos conteúdos a eles relacionados; não apenas os nomes e pronomes que representam os referentes manifestam essa propriedade; os materiais gramaticais que os circundam (especificadores e complementadores dos sintagmas nominais, como em “essas escolhas”, “uma doença”) e também alguns diacríticos (observe-se a palavra “viciado” sendo usada com e sem aspas) ajudam a definir de que forma um dado referente precisa ser compreendido, e como essa compreensão se articula às anteriores – daí se chamarem pistas de contextualização. A própria ausência de especificadores ou complementadores, por exemplo, no uso da palavra “droga”, ou de um referente expresso, caso das elipses, marcadas no texto por Ø, precisa ser levada em conta num exercício dessa natureza, para que o aluno reconheça o seu valor estrutural.

Rastrear a progressão semântica de um referente é um dado essencial no processo de leitura, por isso a necessidade de exercícios que possam ajudar o aluno a reconhecer a organização referencial de um texto, conceptualização identificada no plano *meta*.

A aplicação desses exercícios em sala de aula tem revelado a dificuldade dos alunos em lidar com formatos de atividades diferentes daqueles a que estão acostumados. No caso específico das questões acima, boa parte dos alunos que as responderam não compreenderam de imediato os seus objetivos, e mantiveram a leitura literal que costumam usar nas aulas, o que acarretou em respostas na forma de transcrição de partes do texto. Esses resultados demonstram ser necessária a continuidade de trabalhos deste tipo, acompanhados de atividades relacionadas a outras organizações estruturais - no caso do texto acima, questões que ajudem, por exemplo, o aluno a apreender a organização argumental do texto, para que

ele possa observar, por exemplo, que se trata de um texto que discute como nomear a pessoa dependente de drogas, e não como é a dependência, ou o dependente, em si – leitura feita por alguns dos alunos que realizaram a atividade.

Ainda, segue-se abaixo uma atividade de leitura voltada para a exploração metacognitiva do texto, ou seja, para as tarefas que empregamos para administrar o nosso próprio processo de compreensão de um determinado texto bem como qualquer outra semiose (METCALFE e SHINAMURA, 1996; DUNLOSKY e METCALFE, 2009).

As atividades de exploração e melhoria das estratégias metacognitivas de leitura estão voltadas para os dois mecanismos metacognitivos essenciais na administração da apreensão de informações durante a leitura. Organizam-se em dois tipos:

1. Atividades de definição e checagem de hipóteses construídas acerca dos significados nos textos, que podem ser feitas ao longo da leitura; a exploração e refinamento da capacidade de elaborar e flexibilizar hipóteses antes, durante e depois da leitura é um auxiliar extremamente útil ao ensino de língua estrangeira que assume a abordagem comunicativa.
2. Atividades relacionadas a determinados objetivos de leitura, previamente estabelecidos (KLEIMAN, 1995). Esses objetivos dizem respeito a quais informações o leitor deseja capturar do texto; portanto, se traz diversas idéias e informações, um mesmo texto pode ser lido diferentemente, mediante diferentes objetivos. A atividade de leitura voltada para estabelecer objetivos de leitura deve ter essa percepção subjacente.

Segue-se a atividade abaixo, sobre um texto em espanhol, que se divide em duas partes: a primeira (I) se preocupa com o processo de formulação e flexibilização de hipóteses durante a própria leitura do texto; a segunda (II) estabelece de antemão um objetivo específico para a leitura do texto, a fim de favorecer e verificar a apreensão dos conteúdos do texto relativamente a um dos sub-temas que ele apresenta.

A formulação de hipóteses é parte importante no processo de leitura. Um leitor maduro tem consciência clara deste processo, sendo capaz de administrar o fluxo contínuo de elaboração e avaliação de suas hipóteses de leitura, que devem ser suficientemente flexíveis. Atividades voltadas para o aprimoramento dessa capacidade inclui a percepção de quais hipóteses foram construídas e flexibilizadas, e quais dados foram utilizados nessa ação: materiais explícitos do texto ou o conhecimento prévio do leitor.

Para tanto, elaboramos as questões seguindo o modelo apresentado em Carneiro (1996), em que as questões vão sendo apresentadas ao longo do texto. Buscamos esse modelo por acreditarmos que dessa forma seja mais fácil entender como os estudantes vão criando suas hipóteses ao longo da leitura, e como tais hipóteses vão ou não sendo flexibilizadas conforme novas informações se apresentam. Tais questões pretendem levar o aluno a explicitar suas hipóteses e a flexibilizar (ou confirmar) o que hipotetizou, tentando identificar a partir de quais informações ele imagina ter construído sua resposta.

I - Levantamento e checagem de hipóteses ao longo da leitura do texto:

Comienza la CIBELES FASHION WEEK, la primera pasarela en exigir un índice de masa corporal mínima. Pero no todas las pasarelas son tan éticas.

1) *¿Con qué sentido se utiliza la palabra éticas en el texto? ¿Qué te llevó a elaborar tal respuesta? Para que se discuta la moda, es posible utilizar el término ética con otra acepción? ¿Cuál?*

A resposta pode variar de acordo com o conhecimento prévio do aluno. Entretanto, é importante que ele justifique sua resposta relacionando seu pensamento ao texto. Além disso, a resposta da terceira pergunta não pode contradizer a resposta da primeira.

Las Tallas Cero están volviendo a las Pasarelas Internacionales. Y nos preguntamos “¿ ha de ser la Extrema Delgadez Modelo de Belleza o Salud?” La Anorexia no es Bella, la Anorexia es fea, tan fea como la Muerte.

¿Si esto es así? ¿Por qué se empeñan los arbitros de la Moda en elevar la extrema delgadez al podio de la Belleza Absoluta?

Desde la pequeña y la gran pantalla nos bombardean con imágenes de mujeres ultradelgadas. Hollywood, quizás para contrastar con el problema de obesidad que tiene el país sigue sorprendiéndonos con sus actrices evanescentes. Kate Bosworth , Keira Knightley, Mary Kate Olsen, Angelina Jolie, Nicole Richie o nuestra patria Patricia Conde son ejemplos de mujeres que sufren la anorexia u (oficialmente) una extrema delgadez.

2) *¿Quién escribe el texto: un hombre o una mujer? ¿Qué te lleva a pensar de tal modo?*

Una mujer. É importante que o aluno perceba no texto marcas de que se trata de uma mulher, e não um homem, escrevendo, o que pode alterar seu entendimento do que está escrito. Mais à frente, isso é claramente percebido na frase: “nosotras que pensábamos que estábamos empezando a ser más libres...”

2) *¿Los comentarios hechos hasta ahora nos llevan a imaginar que el texto presentará una opinión positiva o negativa sobre los patrones de belleza de la industria de la moda y del cine? ¿Por qué?*

Una opinión negativa. O aluno deve justificar, mais uma vez, articulando o texto ao seu conhecimento prévio. Se o aluno crê que o texto expressa uma opinião positiva, seu entendimento do que a autora escreveu será equivocado, e ele terá mais tarde que flexibilizar sua hipótese sobre isso.

En las pasarelas la situación es aún peor, no solo las modelos muy delgadas son las que triunfan, sino que desde la Industria de la Moda se incentiva la dramática delgadez. Esa delgadez que aun cadáverica, no ha impedido a las modelos desfilan, como afirman algunos medios: como la Brasileña Ana Carolina Reston (21 años, 1,74 cm, 40 kgs), o la uruguaya Luisel Ramos (22 años, 1,75 cm, 44 kgs) o su hermana Eliana Ramos, que falleció seis meses más tarde con sólo 18 años.

¿Para qué fijar un ideal de Belleza tan Irrealista? Las que consiguen esas medidas imposibles son las elegidas para triunfar en el selecto mundo de la Moda o el Cine, son Divas. El resto de las mortales nos vemos obligadas a anhelar la delgadez, y vivir eternamente intentando conquistarla. Cuanto más irreal el modelo de belleza, más mujeres

inseguras y mayor es la tarta del Mundo de la Estética: píldoras adelgazantes, tratamientos estéticos, cremas anticelulíticas, cirugías. El Negocio de la Delgadez es MultiMillionario. Y nosotras que pensabamos que estabamos empezando a ser más libres...

4) *¿Qué se dá a entender con la expresión “más libres” en la frase “Y nosotras que pensábamos que estábamos empezando a ser más libres...”?* *¿Para contestar a esta pregunta, usaste informaciones del texto? Explícalo.*

A palavra “livre” pode ter várias acepções. Aqui, é importante que o aluno explicita qual delas ele seleciona para o entendimento do texto e justifique com clareza sua escolha, inclusive indicando se usou ou não o texto para tal.

Y ¿Por qué fijar un Modelo de Belleza tan Irrealista? Los diseñadores buscan la esbeltez, el glamour, la elegancia, las capas y capas de velos vaporosos para sus diseños plasmados en papel. Ilustraciones de mujeres altísimas y delgadísimas, lo importante es que se vea el diseño, y lo mejor es una percha fina y larga. Hasta aquí bien, pero la ética de los diseñadores resulta dudosa cuando pretenden que modelos y mujeres de a pie se ajusten a sus bellas e irreales ilustraciones. Muchos gustan de las pinturas de Fernando Botero y no por ello abogan por la Obesidad como modelo estético. ¿No sería más lógico que el diseño se ajuste a la mujer y no la mujer al diseño? El papel permite tallas imposibles, sin dejar ver costillas, rostros demacrados y Muerte ¿eres capaz de distinguir a la modelo del diseño en estas Fotos?



1) *El texto hace dos preguntas importantes. Podemos sintetizarlas en una: ¿Para qué y por qué fijar un ideal de Belleza tan Irrealista?*

a. *¿Qué sentido tiene la palabra irrealista en el texto?*

Assim como a palavra “libres”, a palavra “irrealista” também pode ter várias acepções. Mais uma vez, é importante que o aluno explicita qual delas ele seleciona para o entendimento do texto e justifique sua escolha.

b. *¿El texto nos ofrece respuestas a tales preguntas? ¿Cuáles son? Si no lo hace, ¿qué nos presenta en el lugar de las respuestas?*

O texto deixa bem claro que no mundo da moda o que importa é a roupa e não a modelo. Entretanto, a resposta para tais questões não é dada diretamente dentro do texto. Assim, é importante que o aluno considere o processo que o leva a capturar no texto a resposta para estas questões.

- 2) *Según el texto, ¿quiénes y cuáles grupos imponen un patrón de belleza “irreal” y “cadavérico”? ¿Quiénes son las personas a las cuales tales patrones se imponen? ¿Quiénes consiguen alcanzarlos? ¿Y quiénes no logran hacerlo?*
Os estilistas e dirigentes da Indústria da Moda impõem este padrão irreal de beleza a todos nós. Apenas mulheres que abrem mão de uma vida saudável conseguem alcançá-lo, excluindo-se assim todas as outras deste padrão.

Me pregunto si a estos diseñadores les gustan las mujeres (parece que no) o la esencia femenina. Las mujeres no somos insectos de largas patas y grandes cabezas, no somos ninfas andróginas y etéreas, las mujeres tenemos curvas y la grasa es un atributo muy femenino. ¿Por qué se empeñan en despojarnos de nuestra feminidad?

8) *De acuerdo a las informaciones del texto, explica como desde su lectura podemos comprender el concepto de feminidad.*

A feminidade se expressa no texto por tudo o que caracteriza uma mulher saudável, o que inclui também a presença de gordura, explicitada no texto como um atributo muito feminino.

Em relação às perguntas relacionadas à definição de um objetivo de leitura, note-se que, no caso do texto acima, que basicamente discute, dentro do universo da moda, o problema das modelos que desfilam abaixo do peso corporal mínimo, alguns objetivos de leitura, relacionados ao tema principal e discutidos no texto, podem ser levantados: a indústria da moda - as relações entre moda e economia; os padrões de beleza feminina; as relações entre os alimentos e a saúde. Escolhemos como objetivo para a atividade os índices de massa e gordura corporal, e suas implicações para a saúde da pessoa. As atividades com foco num determinado objetivo de leitura requerem questões de pré-leitura, que solicitam busca de conhecimentos prévios para uma boa leitura do texto, e pós-leitura, que fazem articulações entre o que se sabia antes e o que se capturou na leitura. Para tanto, usou-se parcialmente o modelo de Nelson & Narens, 1994 de definição das atividades de leitura voltadas para o uso de estratégias metacognitivas: atividades de aquisição, retenção e recuperação de informações do texto.

II - Objetivo específico de leitura: *Conhecimento sobre as relações entre peso, altura e idade de um ser humano – o que é aceitável e o que não é aceitável; compreensão, em termos numéricos e técnicos, da grave condição física que a anorexia acarreta.*

- 1) *Adquisición:*
a. Di cuál es tu edad, altura y peso.

- b. Investiga sobre el índice de masa corporal (IMC) y calcula tu propio índice. ¿Estás debajo, encima o dentro de la media?*
- c. Investiga también sobre la tasa de grasa corporal, grasa esencial y grasa de almacenamiento, y sus efectos positivos y negativos en nuestra salud.*
- d. Investiga y define los términos obesidad y anorexia.*

2) *Retención*

- a. Calcula el IMC de las modelos presentadas en el texto y compáralo al tuyo. Identifica quién está encima, debajo o dentro del patrón.*
- b. El texto nos dice que la delgadez extrema de algunas modelos las hace aparentar cadavéricas – o sea, como si estuvieran muertas. Es posible decir lo mismo cuando se considera su delgadez en términos de IMC? Justifica.*
- c. El texto presenta la grasa como un atributo femenino (último párrafo). ¿De qué clase de grasa trata, de la grasa esencial o de la grasa de almacenamiento? Justifica.*

3) *Recuperación:*

- a. Uno de los argumentos del texto es que los modelos de belleza dictados por la industria de la moda y del cine son irreales. Desarrolla tal idea llevando en cuenta los conocimientos adquiridos sobre la anorexia, la obesidad, el IMC y la tasa de grasa corporal.*

A aplicação de atividades baseadas em conceitos resultantes de estudos em metacognição, como essa apresentada, têm-nos revelado resultados interessantes. Por um lado, percebemos uma maior disposição dos alunos em responder às questões propostas e um maior interesse pelo texto lido; por outro, não são raros os casos de alunos que não sabem como atuar diante de uma atividade como essa, que, assim como na atividade sobre a estrutura referencial do texto, exige deles mais do que apenas a cópia de trechos do texto lido.

Com relação às questões relativas ao levantamento e checagens de hipóteses ao longo da leitura, percebemos que a maioria dos estudantes, ao ser guiada pela atividade, consegue flexibilizar suas hipóteses, quando isso é necessário. Algumas vezes, mais do que uma flexibilização de suas hipóteses, os alunos são obrigados a formular novas hipóteses, uma vez que aquilo que imaginavam antes da leitura do texto não condizia nem parcialmente com o que ele apresentava. Entretanto, ainda são frequentes, os casos de alunos que se detêm em sua hipótese inicial de leitura e vão ignorando as novas informações do texto de forma a não ter que flexibilizar suas hipóteses.

No que diz respeito às questões relativas à especificação de objetivos para a leitura, é possível observar que, com um foco claro sobre quais informações os alunos devem buscar e compreender no texto, a leitura se dá de maneira muito mais proveitosa. Percebemos que nossos alunos, ao lerem o texto sem objetivos específicos, acabavam por enveredar-se por dois caminhos distintos: ou tentavam absorver todas as informações possíveis do texto, sem interferir na leitura com o seu conhecimento prévio, ou não se interessavam pelo seu conteúdo e, de igual modo, não interagiam com ele. O estabelecimento de objetivos

específicos, ainda que dados pelo professor, guia a leitura do aluno de forma tal que se produzem resultados mais proveitosos. Entretanto, também neste caso não se está livre de encontrar respostas derivadas de cópia de trechos selecionados do texto, seguindo o padrão das respostas exigidas tradicionalmente em atividades escolares de leitura.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionamento principal que levou à elaboração deste artigo partiu das condições de validação, em livros didáticos, das capacidades cognitivas dos estudantes ao realizarem atividades escolares de leitura. Nesta perspectiva, buscamos investigar como se pode considerar e explorar o particionamento entre as diferentes organizações estruturais dos significados lingüísticos no nível *meta* de leitura, e como, a partir dos pressupostos explicitados, é possível elaborar atividades de leitura que destaquem essas organizações e motivem a descoberta pelos alunos de suas capacidades como leitores.

A análise da aplicação de tais atividades, em específico para este artigo, atividades de detecção da estrutura referencial de um texto e de exploração de estratégias metacognitivas de leitura, revela a necessidade de este tipo de trabalho ser uma prática cotidiana em sala de aula, a fim de que se abandone a percepção já cristalizada de que o exercício de leitura se limita à repetição do plano linear do texto, deixando de lado as outras organizações estruturais que concorrem para a construção do seu significado. Esta prática é fundamental para o desenvolvimento de um leitor maduro e autônomo, consciente de seu processo de leitura. É interessante observar que o desenvolvimento de tal autonomia por parte do aluno-leitor não representa a eliminação do papel do professor, uma vez que, como vimos, por meio da aplicação de atividades como as apresentadas, é justamente a articulação entre os conhecimentos teóricos propiciados pelas pesquisas em cognição e a prática escolar, mediante a elaboração e o uso de atividades escolares de leitura bem fundamentadas teoricamente, que será o grande salto qualitativo no encaminhamento dos problemas levantados neste texto.

Abraçando esta causa, estamos certos de que um dos caminhos possíveis de reflexão e pesquisa, dentro do projeto maior de discussão sobre o ensino na escola brasileira, é o que busca desenvolver para as aulas de leitura, que não dizem respeito apenas ao trato com a língua materna e estrangeira, mas sim a todas as disciplinas, atividades que coadunem com o funcionamento da mente humana, que se organiza de formas particulares e bastante especiais para conhecer, aprender. Seguir a natureza da mente humana é uma escolha metodológica que sem dúvida nos trará bons frutos: talvez a partir daí seja possível instrumentar o professor, torná-lo hábil para fazer emergir em seus alunos a capacidade de interagir conscientemente com o texto, de descobrir, explorar, pensar e criar seu conhecimento utilizando suas próprias experiências dentro e fora de sala de aula.

Ao iniciarmos este artigo, apontamos o abismo existente no Brasil entre pesquisa sobre ensino, de um lado, e ensino efetivo, de outro. Ao propormos um determinado tipo de atividade escolar como um facilitador da leitura do aluno, terminamos por compreender, e isso está pontuado em nosso texto, que quem aplica essas atividades, ou seja, o professor, é peça-chave na construção de uma nova forma de aprender. Essa idéia nos leva a compreender que a ponte entre pesquisa e escola é o professor, cuja formação tem sido tão

negligenciada. Ao professor, precisa ser possibilitada a avaliação crítica das atividades de leitura dos materiais didáticos, para se transpor o abismo e percorrer caminhos pedagógicos definidos pelas instituições comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino. Sem deixar de olhar com atenção e interesse para o aluno, escola e pesquisa precisam, de uma vez, também passar a olhar, e com claros e urgentes projetos de mudança, para o professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLEGATE, M. K.; Q, K. B.; A, A. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, v. 56, n.2, p. 174-80.
- BATES, E. (2001). Modularity, Domain Specificity and the Development of Language. In: Bechtel, W. P. Mandik; Mundale, J.; Stufflebeam, R. (eds.) *Philosophy and the Neurosciences: a Reader*. Oxford: Blackwell Publishers, p. 134-152.
- BOTELHO, P. F. (2009). Conhecimento prévio e leitura - como os alunos acessam as informações do livro didático? In: *Anais do XV Congresso da Assel-Rio*. Rio de Janeiro: Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro.
- BRITO, P. L. (1983). Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 2, p. 149-167.
- CARNEIRO, A. D. (1996). *Texto em construção: interpretação de texto*. São Paulo: Moderna.
- CLARK, E. (2004). How language acquisition builds on cognitive development. *Trends in Cognitive Sciences*, Kidlington, v. 08, p. 472-478.
- CHAROLLES, M. (1988). Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: Galves, C. (org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, p. 39-85.
- DINSMORE, J. (1990). *Partitioned representations*. Dordrecht: Kluwer.
- DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (2002). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- DUNLOSKEY, J. & METCALFE, J. (2009). *Metacognition*. Los Angeles: Sage Publications.
- FAUCONNIER, G. (1994). *Mental spaces*. Cambridge: University Press.
- _____. (1999). Methods and generalizations. In: Jansen, T; Redeker, G. (eds.) *Cognitive linguistics: foundations, scope and methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 95-127.
- FILLMORE, C. (1977). Topics in lexical semantics. In: Cole, R. (ed) *Current issues in linguistic theory*. Indiana: University Press, p. 76-138.
- FULGÊNCIO, L. & LIBERATO, Y. (1992). *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2007). *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto.
- GARCIA, O. M. (1982). *Comunicação em prosa moderna*, 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV.
- GARCÍA, M. & HERNÁNDEZ, J. (2005). *Projeto Radix - Espanhol 5a série*. São Paulo: Scipione.
- GOFFMAN, E. (1986). *Frame analysis*. Boston: Northeastern University Press.

- GOLDBERG, A. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University Press.
- HUTCHINS, E. (2005). Material anchors for conceptual blends. *Journal of Pragmatics*, v. 37, n.10, p. 1555-1577.
- ILARI, R. (1985). *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- ITKONEN, E. (2008). The central role of normativity in language and in linguistics. In: Zlatev, J; Racine, T; Sinha, C; Itkonen, E. (eds.) *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity*. Amsterdam: John Benjamins, p. 279-305.
- JOHNSON, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: The MIT Press.
- KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (2008). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- KATO, M. (1987). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- KLEIMAN, A. B. (1983). Diagnóstico de problemas de leitura: uma proposta de instrumento. *Cadernos PUC*, São Paulo, v.16, p. 34-50.
- _____. (1984) Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria-prática na área de leitura. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.3, p. 5-23.
- _____. (1995) *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- _____. (1998) *Oficina de leitura: teoria e prática*, 6ª ed. Campinas: Pontes.
- KOCH, I. G. V. & ELIAS, V. M. (2009). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University Press.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University Press.
- _____. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- METCALFE, J & SHINAMURA, A. (1996). *Metacognition: knowing about knowing*. Cambridge: The MIT Press.
- NELSON, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, v.51, n. 2, p. 102-116.
- NELSON, T. O. & NARENS, L. (1994). Why investigate metacognition? In: Metcalfe, J; Shimamura, A. (eds.) *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge, MA: Bradford Books, p. 1-25.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (2000). Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio). Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Governo Federal.
- PÉCORRA, A. (1983). *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes.
- SARMENTO, L. A. & TUFANO, D. (2004). *Português: literatura – gramática – produção de textos*. São Paulo: Moderna.

- SINHA, C. (1999a). Grounding, mapping and acts of meaning. In: Jansen, J; Redeker, G. (eds.) *Cognitive linguistics: foundations, scope and methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 223-255.
- _____. (1999b). Situated Selves: learning to be a learner. In: Bliss, J; Säljö, R.; Light, P. (eds.) *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning*. Oxford: Pergamon, p. 32-48.
- SINHA, C. & JENSEN DE LÓPEZ, K. (2000). Language, culture and the embodiment of spatial cognition. *Cognitive Linguistics*, v. 11, p. 17-41.
- SINHA, C. & RODRIGUEZ, C. (2008). Language and the signifying object: from convention to imagination. In: Zlatev, J; Racine, T; Sinha, C; Itkonen, E. (eds) *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity*. Amsterdam: John Benjamins, p. 357–378.
- TARSKI, A. (1944). The Semantic Conception of Truth and the Foundations of Semantics. *Philosophy and Phenomenological Research*, v. 4.
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard: University Press.
- VAL, M. G. (1990). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 30/01/2010

Aceito: 15/04/2010