

PROPÓSITOS E TÁTICAS EM LEITURA: RELEVÂNCIA DA CORRELAÇÃO

Abuendia Pinto
Heloísa Boxwell
Maria Alice T. de Melo
Maria de Fátima Neves
Maria Lúcia Oliveira
Marluce Dantas
(UFPE)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada pelos responsáveis pelo PROADELTI (Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Leitura de Textos em Inglês), um programa que engloba três cursos especiais para alunos de pós-graduação da UFPE. Estes cursos, sob a supervisão pedagógica de professores do Departamento de Letras envolvidos no Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, são ministrados por bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE.

Os três cursos são oferecidos a alunos das seguintes áreas: ciências exatas, ciências humanas e ciências biológicas. Com a duração de 180 horas cada, eles visam a: (i) conscientizar o aluno de sua capacidade como leitor e da possibilidade de utilização desse potencial no trabalho com textos em outras línguas, além do português; (ii) familiarizá-lo com técnicas de leitura e outros recursos lingüístico-pragmáticos necessários ao desenvolvimento da habilidade de leitura de textos em inglês; (iii) capacitá-lo a extrair do texto técnico-científico, em áreas específicas de estudo, as informações de que necessita.

Além destes objetivos mais específicos, referentes aos cursos propriamente ditos, o PROADELTI visa também a promover o envolvimento de alunos de pós-graduação do Departamento de Letras em projetos de prestação de serviço à comunidade e a propiciar a coleta de subsídios para estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no Departamento, no campo da leitura e compreensão de textos.

Tendo em vista os objetivos acima e a urgência em se buscar soluções pedagógicas mais adequadas que possibilitem o nosso aluno a vencer as suas dificuldades de leitura, tentamos, através desta pesquisa, estabelecer uma correlação entre as táticas empregadas pelo leitor e os propósitos que ele tem em mente durante a leitura

de um texto. Crer-se que, se estabelecida, esta correlação poderá abrir novas perspectivas para as investigações sobre o processo de leitura e compreensão de textos e sobre as conseqüentes contribuições pedagógicas que as novas mudanças poderão trazer.

O termo "tática", conforme utilizado neste trabalho, merece algumas considerações. Por táticas entender-se a escolha de procedimentos específicos de ação para determinados fins ou propósitos. Evidentemente esta ação envolve a utilização dos recursos que o indivíduo tem a seu dispor para conseguir o propósito almejado. No caso da leitura, o leitor (agente do ato de ler) dispõe, entre outros recursos, de uma série de informações sobre, por exemplo, como lidar com um texto e que pontos são importantes observar. Algumas destas informações resultam da própria experiência que o indivíduo tem como leitor em sua língua nativa. Outras, englobadas dentro do conhecido rótulo "estratégias de leitura", são informações geralmente passadas ao leitor como sugestões de procedimentos ou, no dizer coloquial, de "dicas" que devem facilitar o trabalho do leitor.

Neste estudo fazemos uma distinção entre estratégias e táticas. Dizemos estratégias, quando queremos nos referir à utilização generalizada dos recursos postos à disposição do leitor, desde a representação gráfica do texto à seleção e ordenação das palavras. Uma estratégia conhecida, por exemplo, é a de criar expectativas sobre o conteúdo do texto a partir da observação do título e dos subtítulos.

As táticas são, portanto, procedimentos de ação, específicos a cada indivíduo. Enquanto as estratégias têm uma conotação mais ampla, referindo-se a toda a gama de recursos ou técnicas disponíveis aos leitores, as táticas representam escolhas individuais. Como tal, não só podem variar de leitor para leitor como também ser utilizadas pelo mesmo leitor, de diferentes maneiras e, em diferentes situações.

A busca da correlação entre propósitos e táticas é relevante na medida em que se privilegia o processo e não o produto, ou seja, na medida em que se passa a observar como chegar ao produto e não qual o produto obtido.

No nosso entender, somente através da compreensão do processo, através da descrição do que foi feito para chegar ao produto - a compreensão evidenciada - poderemos levar o leitor a apresentar um melhor desempenho.

1. OBJETIVOS

1.1. Objetivo Geral da Pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo geral registrar as fases por que passam nossos leitores durante seu processo de compreensão e apreensão de significado, ao serem confrontados com dois textos distintos, onde temas e grau de interesse dentre outros aspectos, não apresentam pontos de confluência; objetiva também, desenvolver um quadro do produto final, com base nos dados oferecidos pelos informantes, durante o processo de leitura

1.2. Objetivos específicos

Como objetivos específicos, esta pesquisa visa a:

- 1) Observar a escolha de táticas adotadas pelo leitor, durante a leitura.
- 2) Detectar o resultado final, decorrente do processo desenvolvido
- 3) Registrar as ocorrências psicolinguístico-pragmáticas que tais contribuíram para o processo de compreensão.

2. HIPÓTESES

As seguintes hipóteses norteiam o desenvolvimento do trabalho.

- 4.1. Supomos haver táticas específicas para propósitos e textos específicos embora pareça claro existirem táticas comuns para propósitos diferentes.
- 4.2. Supomos fundamental a influência do conhecimento prévio no andamento do processo de leitura e compreensão.
- 4.3. Supomos que o grau de interesse pelo assunto é um auxílio importante para a compreensão.

3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

3.1. Leitura como processo

Como forma de aprendizagem perceptiva, a leitura não é um processo passivo que envolve apenas uma resposta aos sinais gráficos em termos das palavras que eles representam. Trata-se, como veremos a seguir, de um processo ativo e complexo que exige a execução de várias operações mentais por parte do leitor.

Lapp e Flood (1984), por exemplo, consideram a existência de duas fases no processo da leitura: a fase do aprendiz, na qual o leitor adquire e pratica estratégias necessárias à compreensão textual e a fase do leitor eficiente, representada pelo aprimoramento das técnicas apreendidas no estágio anterior. Mencionando os estudos de Pearson e Johnson (1978), que defendem o ensino de estratégias para a compreensão nos níveis conceitual (sinônimos, antônimos, analogias, homógrafos, etc) e proposicional (paráfrases, analogias, idéia principal, detalhes, etc), Lapp e Flood descrevem os processos cognitivos que fazem parte da compreensão eficiente, numa tentativa de captar os tipos de conhecimento que devem estar contidos na mente do leitor ao interagir com o texto. Para esses autores, a leitura representa um processo de interação ativa entre o leitor e o texto e sua qualidade irá depender do nível de desenvolvimento das duas fases.

Este processo de interação se inicia com perguntas, o leitor levanta hipóteses a partir do texto, e termina com a obtenção de respostas que possibilitem a

aceitação ou rejeição das hipóteses para a posterior tomada de decisões.

Numa tentativa de estabelecer as diferenças existentes entre o processo e o produto da compreensão, John Chapman (1983), recorre a três definições do termo leitura:

- a) uma resposta aos sinais gráficos em termos das palavras que eles representam. Fries (1962) (Leitura como decodificação);
- b) uma resposta ao texto em termos dos significados que o autor menciona registrar. Goodman (1970) (Leitura como compreensão);
- c) uma resposta aos significados do autor em termos de todo o conhecimento prévio e das decisões do leitor. Gray (1956) (Leitura como aprendizado).

Para Chapman, a leitura representa uma combinação das três definições acima mencionadas e, para que se possa entender o que está envolvido no processo de compreensão, é necessário considerar as três dimensões que abrangem o conhecimento prévio: a primeira, representada pelo conhecimento detalhado dos textos, permite ao leitor antecipar o que está por vir, fazer hipóteses, predizer estruturas e funções retóricas, chegar a rápidas conclusões sobre o sentido do texto e fazer regressões, quando suas hipóteses não forem confirmadas. A segunda, ou seja, o conhecimento do mundo, é adquirida mediante experiência direta e aprendizado, e a última, o conhecimento do assunto, é constituída pela familiaridade do leitor com o tópico.

Para Chapman, essas três dimensões do conhecimento prévio, que envolvem o processo de compreensão, não ocorrem isoladamente, pois formar um todo indivisível. Já Gardner (1978) menciona a interação de outros fatores que influenciam a determinação dos níveis de compreensão: o psicológico, representado pelos propósitos e motivações do leitor; o intelectual, pelo seu conhecimento prévio; o metodológico, pelas estratégias adotadas e o técnico, constituído pela forma linguística da mensagem, que poderá tornar o texto acessível ou não ao leitor.

As idéias de Chapman, Gardner, Lapp e Flood, acima mencionadas, evidenciam a importância da participação do leitor como um elemento ativo no processo da leitura. Para esses autores, a leitura é considerada como um processo complexo, criativo e seletivo. Em suma, ela é vista como uma constante busca de sentido pelo leitor, que reconstrói a mensagem codificada pelo escritor em linguagem gráfica, usando simultaneamente, informações de ordem psicológica, intelectual e metodológica para atingir seu objetivo principal: a compreensão do texto.

3.2. Reflexões metodológicas sobre o processo da leitura

Conforme mencionado no item anterior, a compreensão da leitura envolve a interação do potencial cognitivo do leitor desde o conhecimento prévio do assunto até as estratégias adotadas ao processar o texto.

Quando da leitura de um texto, o leitor eficiente segue pistas de natureza diversa: os itens lexicais, a estrutura das sentenças, a organização em pará-

grafos, seu conhecimento prévio do assunto e outros, que não ocorrem isoladamente, pois o processamento do texto é feito pelo uso de vários fatores simultaneamente. Contudo, de acordo com Alderson (1984), como a maioria dos resultados coletados mediante testes de múltipla escolha, "cloze", perguntas e respostas e outras enfatizam, com maior frequência, o produto da leitura em detrimento do processo, torna-se difícil entender como o leitor obteve sua interpretação, seja ela no nível das idéias principais, dos detalhes ou da apreciação crítica. Isto seria possível mediante o desenvolvimento de novas técnicas que examinassem, detalhadamente, a natureza das habilidades do leitor, as táticas adotadas, seus conhecimentos, atitudes e motivações durante o processo da leitura.

Hosenfeld (1979), por exemplo, na sua pesquisa "Case Studies of Ninth Grade Readers," adota uma série de técnicas (análise de protocolo, abordagem introspectiva/retrospectiva) para descobrir as estratégias utilizadas por leitores, de diferentes níveis, quando da leitura de textos em língua estrangeira.

Ao pesquisar os componente estratégicos empregados pelo leitor, para solucionar os problemas de compreensão textual, Hosenfeld conclui que enquanto os leitores eficientes tendem a conservar o significado do texto, ler frases maiores, despreza palavras irrelevantes, inferir o significado das palavras desconhecidas mediante o contexto e ter um autoconceito positivo como leitor, os leitores mal sucedidos procedem de modo inverso: esquecem o significado de sentenças inteiras logo após sua decodificação, lêem palavra por palavra ou em frases curtas, raramente ignoram palavras irrelevantes, recorrem ao glossário para captar o significado das novas palavras e têm um autoconceito negativo como leitores. A pesquisadora adianta que, além das estratégias acima mencionadas, os leitores eficientes tendem a: 1. identificar a categoria gramatical das palavras; 2. demonstrar sensibilidade para seqüências diferentes de palavras na língua estrangeira; 3. examinar ilustrações; 4. ler o título e fazer inferências a partir do resto; 5. usar informação ortográfica (ex. letras maiúsculas) 6. recorrer ao glossário paralelo; 7) fazer uso do glossário como um último recurso; 8. procurar, corretamente, o significado das palavras; 9. continuar, ainda que mal sucedido, a decodificar palavras ou frases; 10. reconhecer cognatos; 11. usar seu conhecimento do mundo; 12. seguir com uma solução que propôs ao problema; 13. avaliar suas predicções.

O trabalho de Hosenfeld representa uma tentativa para a compreensão do processo de leitura, mediante o uso de uma série de técnicas e possibilita a identificação e categorização dos tipos de estratégias que os leitores empregam ao ler textos em língua estrangeira.

Embora seu estudo ofereça uma excelente contribuição para o campo da metodologia de pesquisa e de seus prováveis resultados com conseqüente utilização pedagógica, como discutido no Postscript on Hosenfeld (Alderson and Urquhart, 1984) poderíamos indagar se as estratégias dos leitores eficientes, por ela categorizadas, variam de texto para texto e de propósito para propósito.

Com base nesse posicionamento, tentamos através deste trabalho, analisar a posição do indivíduo diante dos processos que ele teria desenvolvido durante a tarefa de leitura de um texto.

4. METODOLOGIA

4.1. Seleção dos textos

Após o confronto com vários textos, dois foram escolhidos para a tarefa, tendo havido especial preocupação para que a escolha recaísse sobre textos que, de alguma forma, atendessem à realidade do informante, evitando-se, desse modo, trabalhar com assuntos por demais complexos e densos. Atentamos também para o interesse que os textos poderiam despertar, razão porque escolhemos temas atuais e desafiadores.

Os textos não apresentam confluências temáticas ou estilísticas, e têm como fonte os periódicos Time Jan. 2, 1984 (Texto: Three minutes: Scientists move up doomsday) e The Observer (Texto: How Brazil hopes to buy off inflation) (v. Anexo 1)

Concluindo, mencionamos os seguintes aspectos como critérios básicos, levados em consideração para a seleção dos textos:

- 1) Grau de interesse despertado
- 2) tópicos versando sobre temas gerais, não específicos das áreas em apreço.
- 3) unidade de sentido

4.2. Condições da Tarefa

A - Solicitação

Como tarefa, solicitou-se a cada grupo experimental, a execução de dois trabalhos:

- 1) a elaboração de uma listagem dos pontos principais dos textos, onde foi registrado o que foi possível entender quanto aos aspectos concernentes às posições do autor;
- 2) com o propósito de obter junto ao informante sua opinião pessoal em relação à posição do autor, solicitou-se o registro do tom geral do artigo, se positivo ou negativo, reforçado por evidências que justificassem a resposta.

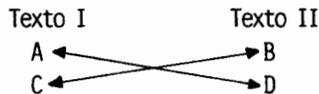
B - Procedimento

Embora trabalhados sem glossário, os dois textos ficaram à disposição dos alunos para consulta durante a execução das tarefas. Estas foram diferenciadas por A, B, C, e D. A primeira, A e B, correspondeu à listagem dos pontos principais e

a segunda, C e D à apreciação crítica. O aluno do Grupo A que fez a listagem dos pontos principais no Texto I, fez a apreciação crítica do Texto II no Grupo D.

Por outro lado, o aluno do Grupo B que fez a listagem dos pontos principais no Texto II, fez a apreciação crítica do Texto I do Grupo C.

Observe-se, a seguir, o gráfico do procedimento utilizado:



Como se pode ver, ambos os grupos de alunos trabalharam os mesmos textos e realizaram os mesmos tipos de tarefas, porém com textos diferentes:

Grupo 1	Grupo 2
Textos A - D	C - B
Tarefas (i) (ii)	(ii) (i)

(i) - listagem dos pontos principais
(ii) - apreciação crítica

4.3. Questionário

Na elaboração do questionário (cf. anexo 4), partimos do pressuposto de que, na sua organização, um texto contém elementos contextualizadores, coesivos sequenciais e cognitivos.

Os elementos contextualizadores ou de coesão externa são aqueles que dão perspectiva de interpretação. Incluem:

- . título e subtítulo
- . contexto não-lingüístico (gráficos, diagramas, etc)
- . fonte (local, órgão de publicação, autor, etc)
- . conhecimento prévio do assunto
- . referência contextual

Os elementos coesivos sequenciais são aqueles que dão coesão interna ao texto. Incluem:

- . cognatos
- . palavras repetidas
- . estrutura da sentença
- . palavras técnicas
- . afixos
- . conectivos lógicos

Os organizadores globais ou elementos cognitivos são aqueles que refletem o modo como determinado tipo de conhecimento está organizado na mente do autor. Incluem:

- . introdução

. conclusão

. estrutura do parágrafo (sentença tópico, detalhes auxiliares)

Como o objetivo de observar a correlação tática/propósito, solicitamos ao leitor, através de perguntas objetivas, informar que elementos, incluídos nas categorias acima, facilitaram a execução das tarefas que lhe foram solicitadas.

A distribuição dos vários elementos no questionário se deu de forma aleatória de modo a não influenciar as respostas dos informantes.

Quanto ao levantamento dos dados, foi estipulado um processo de graduação (pouco, +/-, bastante), comuns a todos os itens do questionário.

4.4. Informantes

O trabalho teve como campo experimental três grupos de alunos de cursos de pós-graduação, de ambos os sexos, com idade variando entre 25 e 45 anos, abrangendo as seguintes áreas: ciências exatas, humanas e biológicas.

A obtenção da amostragem foi verificada através de 4 informantes por grupo, perfazendo um total de 12, classificados na categoria de "false beginners".

Quanto ao grau de interesse despertado pela pesquisa, convém ressaltar que a mesma teve muita boa receptividade entre os alunos e que houve bastante cooperação por parte de todos.

O critério de escolha dos informantes levou em consideração os seguintes itens: (1) a correlação entre a consciência (aquilo que o aluno marcou no questionário) e (2) o fato (a observação do que ele realmente produziu na listagem dos pontos principais e na apreciação crítica).

A referida correlação foi estabelecida dentre os alunos que apresentaram melhor desempenho nas tarefas solicitadas.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os resultados da pesquisa serão aqui apresentados e discutidos, considerando os seguintes itens anteriormente descritos:

- a) Textos: "How Brazil hopes to buy off inflation". (T.I)
"Three Minutes: Scientists move up doomsday". (T.II)
- b) Grupos: A e B (T. I/II: listagem dos pontos principais)
C e D (T. I/II: apreciação crítica)
- c) Questionário.

Antes de passar à análise desses instrumentos, é conveniente observar que os propósitos das tarefas eram a compreensão dos pontos principais nos grupos A e B e a apreciação crítica nos grupos C e D. Após a execução de cada uma delas, os informantes marcavam no questionário (I) aquilo que eles olharam no texto com tais

atenção, (II) o tipo de conhecimento que mais auxiliou a compreensão, (III) até que ponto o interesse pelo assunto determinou o sucesso ou fracasso da leitura. A partir do levantamento do "corpus", pudemos observar duas grandes categorias de itens: aqueles que tiveram uma marcação acentuada em dois grupos, que chamaremos itens comuns e aqueles que se destacaram apenas num determinado grupo, que denominaremos itens específicos. Os resultados obtidos estão quantificados e apresentados em forma de tabelas para maior clareza e facilidade de consulta. Vejamos, em seguida, algumas tabelas com suas respectivas análises.

I - Textos I e II

Grupos A e B: listagem dos pontos principais

Tabela 1: Percentagem obtida na questão I, dos grupos A e B

Legenda: - Pouco
+/- Mais ou menos
++ Bastante

I. O que no texto você olhou com mais atenção?						
	Grupo A (Em %)			Grupo B		
	-	+/-	++	-	+/-	++
1. Título e subtítulos	8,3	16,6	58,3	25,	41,6	33,3
2. Contexto não-linguístico	16,6	50,	33,3	100,	-	-
3. Fonte	75,	8,3	8,3	33,3	50,	8,3
4. Cognatos	-	16,6	83,3	-	58,3	41,6
5. Introdução	-	16,6	83,3	-	8,3	91,6
6. Conclusão	8,3	33,3	58,3	8,3	-	91,6
7. Palavras repetidas	25,	41,6	33,3	16,6	58,3	25,

Analisando o desempenho dos Grupos A e B, cujo propósito é a compreensão dos pontos principais, observamos, como itens comuns, o título e o subtítulo, 58% no A contra 41,6% no B, tendo a introdução e as palavras repetidas, também marcações significativas nos dois grupos.

Como itens específicos destacam-se, no grupo A dos cognatos, 83,3% contra 58,3% havendo uma preferência acentuada pela conclusão no grupo B. Além disso, a pouca atenção dada ao contexto não linguístico, 100% no grupo B, deve-se à inexistência do mesmo no Texto II. Atende-se, a seguir, para a tabela 2.

Tabela 2: Percentagem obtida na questão II, dos grupos A e B

II. Que tipo de conhecimento auxiliou a sua compreensão?						
	Grupo A (Em %)			Grupo B		
	-	+/-	++	-	+/-	++
8. Conhecimento prévio	-	-	100,	16,6	41,6	41,6
9. Estrutura da sentença	16,6	50,	33,3	25,	25,	50,
10. Palavras técnicas	16,6	8,3	75,	41,6	16,6	41,6
11. Referencial contextual	8,3	41,6	50,	8,3	25,	58,3
12. Afixos	50,	25,	8,3	50,	41,6	8,3
13. Conectivos lógicos	8,3	33,3	58,3	8,3	41,6	50,
14. Estrutura do parágrafo	8,3	25,	25,	-	25,	25,

Segundo a tabela acima houve um equilíbrio muito grande na marcação dos dois grupos. Todos os itens relativos ao conhecimento, foram assinalados mais ou menos na mesma proporção, com exceção do conhecimento prévio, que teve um índice acentuado no grupo A, 100% contra 41,6%, visto que o tópico do texto I, sobre as tentativas governamentais para conter a inflação brasileira, faz parte do conhecimento prévio do assunto de todos os informantes, o que não ocorreu com o texto II, que trata da problemática nuclear. Já no item III do questionário, coletamos os seguintes dados:

Tabela 3: Percentagem obtida na questão III, dos grupos A e B

III. Até que ponto o seu interesse pelo assunto facilitou a leitura?						
	Grupo A (Em %)			Grupo B		
	-	+/-	++	-	+/-	++
	0	8,3	91,6	0	50,	50,

No que diz respeito ao fator interesse, nota-se que houve um percentual altíssimo no grupo A, 91,6% contra 50% no B, o que evidencia a preferência pelo texto I em detrimento do texto II.

II - Textos I e II

Grupos C e D: apreciação crítica.

Com respeito ao estudo dos grupos C e D cujo propósito é a leitura crítica dos textos I e II, os resultados nos levaram a algumas conclusões que serão especificadas mediante a análise de algumas tabelas.

Tabela 4: Percentagem obtida na questão I, dos grupos C e D

I. O que, no texto, você olhou com mais atenção?						
	Grupo C (Em %)			Grupo D		
	-	+/-	++	-	+/-	++
1. Título e subtítulos	8,3	8,3	83,3	8,3	41,6	50,
2. Contexto não lingüístico	16,6	25,	58,3	66,6	-	-
3. Fonte	58,3	25,	8,3	33,3	50,	8,3
4. Cognatos	-	33,3	58,3	8,3	41,6	50,
5. Introdução	8,3	8,3	83,3	8,3	25,	66,6
6. Conclusão	-	-	100,	16,6	16,6	66,6
7. Palavras repetidas	16,6	75,	8,3	8,3	33,3	58,3

Conforme o levantamento dos dados na última tabela, registramos, também, nestes dois grupos, a ocorrência de itens comuns e itens específicos. Quanto aos primeiros, verificamos que os cognatos, a introdução e a conclusão foram atentamente examinados pelos informantes. No que se refere aos itens específicos, notamos, no grupo C, uma preferência pelo título e subtítulos, pelo contexto não lingüístico e pelas palavras repetidas. Tal prevalência deve-se, sobretudo, às diferenças específicas de cada texto, visto que os propósitos de leitura eram os mesmos. Já na tabela 5, do segundo item do questionário, os resultados alcançados foram os seguintes:

Tabela 5: Percentagem obtida na questão II, dos grupos C e D

II. Que tipo de conhecimento auxiliou a sua compreensão?						
	Grupo C (Em %)			Grupo D		
	-	+/-	++	-	+/-	++
8. Conhecimento prévio	8,3	8,3	83,3	33,3	33,3	33,3
9. Estrutura da sentença	25,	50,	16,6	16,6	41,6	33,3
10. Palavras técnicas	16,6	58,3	25,	33,3	41,6	25,
11. Referência contextual	-	50,	41,6	8,3	33,3	58,3
12. Afijos	41,6	25,	16,6	25,	50,	16,6
13. Conectivos lógicos	8,3	33,3	50,	16,6	33,3	41,6
14. Estrutura do parágrafo	-	25,	41,6	16,6	8,3	33,3

De acordo com a tabela acima, nota-se que houve, também neste caso, um equilíbrio na demarcação de todos os itens relacionados com o conhecimento, o que demonstra a máxima importância deste fator, no processo da leitura, principalmente quando o propósito consiste na apreciação crítica. Contudo, quanto ao conhecimento prévio, verificou-se um percentual maior no grupo C, 83,3% contra 33,3% no D, porque o texto II, "Three minutes: Scientists move up doomsday", não mantém conexão com o

conhecimento prévio de todos os informantes. No item III do questionário, o percentual ligado ao grau de interesse foi o seguinte:

Tabela 6: Percentagem obtida na questão III, dos grupos C e D

III. Até que ponto o seu interesse pelo assunto facilitou a leitura?						
Grupo C (Em %)			Grupo D			
-	+/-	++	-	+/-	++	
-	16,6	75,	-	50,	50,	

Os resultados da análise mostram com clareza que, no Grupo C, texto I, em que o interesse era muito acentuado, houve uma marcação de 75%, enquanto que no grupo D, texto II, cuja atração e curiosidade não foram muito evidenciadas, registrou-se uma ocorrência de 50%.

Após reunir cada uma das respostas dadas pelos grupos (cf. anexo 5), concentramos a análise apenas nos resultados referentes às respostas dadas aos itens considerados por todos como bastante úteis (legenda ++) às duas tarefas solicitadas, ou seja ao sumário e à leitura crítica. Estes dados finais estão reunidos na tabela 7.

Como podemos observar, na organização desta tabela, seguimos a distribuição proposta no item 4.3. Assim, numa leitura horizontal, temos, no primeiro quadro, a média do desempenho dos dois grupos no que se refere à utilização de cada um dos elementos contextualizadores, no segundo, a dos elementos coesivos e, no terceiro, a dos elementos cognitivos. Observe-se que o quarto quadro contém a média de interesse manifestado pelos grupos em relação à leitura dos dois textos. Quanto às médias apresentadas nas terceira e quarta colunas verticais, correspondem à média global obtida pelo grupo na utilização de cada elemento explicitado na segunda coluna vertical para, respectivamente, conseguir fazer o sumário e a leitura crítica.

Antes de proceder a análise final dos dados, convém lembrar que estes resultados correspondem exclusivamente ao desempenho dos informantes que foram bem sucedidos nas tarefas solicitadas. Esta observação é importante, visto que só tem sentido buscar a correlação tática/propósito a partir de resultados definidos. No nosso caso, os resultados foram definidos como satisfatórios um vez que todos os informantes conseguiram realizar as tarefas solicitadas. Lembre-se que, na seleção dos sujeitos, optamos por aqueles que apresentaram um melhor desempenho. (cf. item 4.4.)

Tabela 7: Percentual dos itens mais significativos

		SUMÁRIO	LEITURA CRÍTICA
Elementos contextua- lizadores	títulos e subtítulos	45,8	66,6
	contexto não-lingüístico	16,6	29,1
	fonte	8,3	8,3
	conhecimento prévio	70,8	58,3
	referência contextual	54,1	49,9
	MÉDIA POR CATEGORIA	39,1	42,4
Elementos coesivos	cognatos	62,4	54,1
	palavras repetidas	29,1	33,3
	estrutura da sentença	41,6	24,9
	palavras técnicas	58,3	25,0
	afixos	8,3	16,6
	conectivos lógicos	54,1	45,8
Elementos cognitivos	MÉDIA POR CATEGORIA	42,3	33,2
	introdução	87,4	74,9
	conclusão	74,9	83,3
	estrutura do parágrafo	25,0	37,4
	MÉDIA POR CATEGORIA	62,4	65,2
Grau de inter- resse pelo as- sunto	MÉDIA OBTIDA PELOS GRUPOS	70,8	67,5

Com base nos resultados apresentados na tabela 7, poderos agora verificar as táticas mais utilizadas durante a execução de cada uma das tarefas.

Para fazer o sumário, o nosso informante considerou mais importante os seguintes elementos: introdução (87,4%), conclusão (74,9%), conhecimento prévio (70,8%), cognatos (62,4%), palavras técnicas (58,3%), conectivos lógicos e referência contextual (54,1%), títulos e subtítulos (45,8%) e estrutura da sentença (41,6%). Todos os outros elementos, com média abaixo de 40%, não foram considerados de grande utilidade, sendo os afixos e a fonte aqueles que apresentaram uma menor incidência de uso.

No caso da leitura crítica foram considerados relevantes os seguintes elementos: conclusão (83,3%), introdução (74,9%), títulos e subtítulos (66,6%), conhecimento prévio (58,3%), COGNATOS (54,1%), referência contextual (49,9%) e conectivos lógicos (45,8%). Tal como aconteceu com o sumário, a fonte, com 8,3%, foi o elemento considerado de menor utilidade.

Ao comparar os dois resultados, verificamos:

a) que introdução e conclusão são os apoios mais importantes tanto para a realização do sumário quanto para a leitura crítica, havendo, entretanto, uma preferência pela introdução no primeiro caso, e pela conclusão no segundo;

b) que enquanto o conhecimento prévio foi de grande utilidade para o sumário (70,8%), foi menos relevante para a leitura crítica (58,3%);

c) que os cognatos tiveram uma influência significativa tanto para o sumário (62,4%) quanto para a leitura crítica (54,1%);

d) que houve uma discrepância muito grande na importância atribuída às palavras técnicas para a realização do sumário (58,3%) e da leitura crítica (25%);

e) que os títulos e subtítulos tiveram uma marcação significativa, tendo sido, entretanto, considerados mais importantes para a leitura crítica (66,6%) do que para o sumário (45,8%);

f) que, no caso da utilização da estrutura da sentença, houve novamente uma nítida diferença: sumário (41,6%) e leitura crítica (24,9%);

g) que os itens referência contextual e conectivos lógicos foram considerados de igual importância para o sumário (54,1%), tendo também obtido marcação muito aproximada no caso da leitura crítica (respectivamente 49,9% e 45,8%);

h) que os itens contexto não-lingüístico, palavras repetidas, afixos, estrutura do parágrafo e fonte, todos com marcação inferior a 37,5% não mereceram maior destaque;

i) que o grau de interesse manifestado pelo assunto foi mais relevante durante a execução do sumário do que da leitura crítica.

Com referência a este último item, é pertinente observar a relação entre os resultados atribuídos ao conhecimento prévio e ao grau de interesse pelo assunto. No caso do sumário, a média obtida foi a mesma (70,8%) e no caso da leitura crítica as médias foram bastante aproximadas (respectivamente 67,5% e 58,3% para interesse pelo assunto e conhecimento prévio).

COMENTÁRIOS FINAIS E CONCLUSÃO

Embora os dados apresentados não sejam conclusivos, podemos observar algumas nítidas tendências que nos levam a sugerir que o apoio mais importante à compreensão é encontrado na categoria dos elementos cognitivos e que, a este nível, não há uma diferença marcante entre as táticas utilizadas e os propósitos a serem alcançados.

Ainda com referência à categoria dos elementos cognitivos, foi tão grande a discrepância entre os altos valores atribuídos à introdução e à conclusão, que entendermos ter havido um engano na interpretação deste último termo. Tudo nos leva a crer que, tal como expresso, o termo sugeriu ao informante muito mais uma organização externa, visível, do que uma organização interna, de cunho estritamente cog-

nitiva, como a que, de fato, pretendíamos observar. Mesmo assim, apesar deste item ter baixado a média geral da categoria, a média de utilização dos elementos cognitivos em comparação com as outras categorias foi significativamente mais alta. (cf. tabela 7).

Os dados sugerem ainda que, vencida a etapa inicial, comum a todos, independente dos propósitos buscados, o indivíduo inicia uma segunda etapa de trabalho havendo, a partir de então, uma mudança de tática em função dos propósitos que tem em mente. Assim, verificamos que para conseguir fazer o sumário o informante seguiu o seguinte esquema tático: conhecimento prévio → títulos e subtítulos → cognatos → palavras técnicas → estrutura da sentença.

Já para fazer a leitura crítica, o esquema tático foi outro: títulos e subtítulos → conhecimento prévio → cognatos → referência contextual → conectivos lógicos.

Como podemos concluir, a partir da segunda etapa, dependendo do propósito, o indivíduo tanto pode lançar mão de táticas incluídas na categoria dos elementos coesivos quanto na dos contextualizadores. Embora no cômputo geral, a categoria dos elementos contextualizadores tenha apresentado um resultado mais significativo do que a dos elementos coesivos, é evidente que a escolha das táticas leva em conta também aquilo que o texto tem a oferecer. A baixa incidência de uso de alguns elementos como, por exemplo, contexto não-lingüístico, palavras repetidas e fonte, pode ter ocorrido justamente em razão dos dois textos estudados não serem representativos em termos destes elementos.

De qualquer modo, permanece a sugestão de que, na busca das táticas adequadas a seus propósitos, o leitor lança mão, primeiro, dos itens contidos na categoria dos elementos cognitivos e, a seguir, em ordem de preferência, dos itens contidos nas outras duas categorias, ou seja, na categoria dos elementos contextualizadores e dos coesivos.

Feitas estas observações, resta-nos agora salientar que os resultados obtidos comprovaram as nossas hipóteses. Apesar de ser apenas um primeiro passo na investigação do problema em foco, entendermos que a utilização das idéias aqui discutidas poderá trazer contribuições para nossos alunos no tocante ao desenvolvimento da sua capacidade de leitura e compreensão de textos.

À guisa de conclusão, apresentamos a seguir algumas sugestões que esperamos possam ter conseqüências pedagógicas relevantes:

1. Embora o indivíduo tenha conhecimento de que certas "estratégias" são úteis à compreensão da leitura, convém enfatizar que a sua importância varia na medida em que elas são usadas como "táticas" ou seja, na medida em que elas se adequam às características do leitor, do texto, e dos propósitos da leitura;

2. Embora pareça óbvio que o conhecimento prévio exerça um papel relevante para a compreensão, é fundamental que ele passe a ser efetivamente usado, como recurso imprescindível, e de maneira consciente e sistemática;

3. Embora entendermos, que na prática, o leitor é exposto a textos que nem sempre atender aos seus interesses, é recomendável que, na escolha dos textos a serem usados em sala de aula, o critério do "grau de interesse" seja levado em conta.

BIBLIOGRAFIA

ALDERSON, Charles. "Reading in a Foreign Language: a reading problem or a language problem?" in Reading in a Foreign Language. Longman. London, 1984.

BROWN, Ann L. "Metacognitive Development and Reading" in Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hilbedalo, 1980.

CAVALCANTI, Marilda. "Examining the Reading Process: Speculations about FL Reader-Text Interaction." V ENPULI, puc. São Paulo, 22 July 1983.

CHAPMAN, John. "Comprehending and the Teacher of Reading" in The Open University. London, 1983.

GARDNER, Keith. "Reading Comprehension" in The Teaching of Comprehension. The British Council. London, 1978.

HOSENFELD, Carol. "Case studies of ninth grade readers" in Reading in a Foreign Language. Longman. London, 1984.

KLEIMAN, Ângela B. and Terzi, Sílvia. "Fatores Determinantes na Elaboração de Resumos: Maturação ou Condições da Tarefa?" in Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. EDUC. Volume 1 nºs 1 e 2, São Paulo, 1985.

LAPP, Diane and Flood, James. "Promoting Reading Comprehension: Instruction which ensures continuous Reader Growth" in International Reading Association, Inc. Delaware, 1984.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Linguística de Texto: o que é e como se faz. Série Debates 1. Editora da UFPE. Recife, 1983.

WIDDOWSON, H.G. Explorations in Applied Linguistics 2. Oxford: Oxford University Press, 1985.

Three Minutes

Scientists move up doomsday

The "doomsday clock" was created by a group of nuclear scientists to show graphically how close they believe the world is to a nuclear holocaust. Last week the monthly *Bulletin of the Atomic Scientists* on the advice of 47 scientists (including 18 Nobel prize winners) set the clock forward one minute, at three minutes before midnight. That is the closest in 30 years.

The *Bulletin's* doomsday clock was first set at seven minutes before midnight in 1947. The clock has moved as close as two minutes before midnight (in 1953 when the Soviets detonated their first hydrogen bomb) and as far away as twelve minutes (most recently in 1972 when the U.S. and U.S.S.R. signed

The clock

the arms-limitation agreement).

The latest uptick comes because arms-control talks have broken down and the arms race is intensifying. "It is not only a question of the numbers of nuclear weapons," wrote the *Bulletin's* editor in chief, Bernard Feld. "More ominous is the inclination of the leaders of the nuclear powers to talk and act as though they were prepared to use these weapons."

Too Much

Cementing a deal

The episode smacked of suspense fiction: former smuggling government agents, state-of-the-art electronics, a Moscow address. But it also had an all-American punch line.

Last January Teledyne Greenock Inc. got an order for one of its \$114,000 noninvasive which are used to measure the force of nuclear blasts. Officials made a routine check of the number on the export license submitted by the would-be buyer, a Colorado company that wanted to ship the device to West Germany. U.S. Customs in Washington confirmed that the document was a fake. Agents began watching the offices of the Denver contractors, Norman Cornerford and Bruce Adamski, who had ordered a \$54,000 krypton laser from another manufacturer. That device used to check computer microchips, was also bound for West Germany.

Cautious agents suspected the real buyer the Soviets. Aided by West German customs officials, they found a manifest for the laser with a postmarking address a physics lab in Moscow. Cornerford and Adamski charged last week, each face up to seven years in prison. Frankfurt federal agents decided to search along the Soviet-bound parcels, sent of they filled the crates with 700 lbs. of concrete and, inside one, tucked a two-word note, in plaintext English: "F--- you!"

Anexo 1

The Presidency/Hugh Sidey

The Legacy of 1783

In the Old Senate Chamber of the Annapolis State House last Friday, General George Washington, after nearly nine years as Commander in Chief of the Continental Army, resigned his military commission before Congress. It was an emotional moment. By voluntarily yielding martial authority, Washington authenticated the American experiment in democracy and citizen government.

Thomas Jefferson and James Monroe watched. The delegates there from the states kept their hats on to demonstrate civil ascendancy. Washington's farewell took about three minutes and the response from Thomas Mifflin, president of Congress, was just as brief. A snowstorm was on the way and Washington, his saddlebags packed with presents for the children at Mount Vernon, wanted to be home on Christmas Eve for the season of peace on earth. Seven years of war were over at last.

This was, of course, a re-enactment of what happened 200 years ago. It was painstakingly faithful, except that Roger Mudd was on hand to narrate the proceedings for public television. Washington was played by New York Actor Jan Leighton, a remarkable look-alike. Maryland's Governor William Paea was represented by Maryland's current Governor Harry Hughes, no personal resemblance intended.

The pageant was a fitting close for 1983, a year that in some ways was more of a bicentennial for the U.S. than 1976, which was so grandly celebrated. In 1783 John Adams, Benjamin Franklin and John Jay signed the Treaty of Paris, which they had negotiated in months of close bargaining. The treaty brought true peace and launched this nation as a recognized member of the global community.

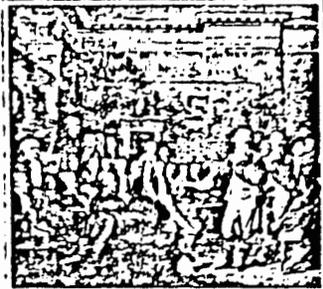
For the entire year, a band of treaty enthusiasts has traveled from Paris to San Francisco conducting small

celebrations to remind as many people as possible about the legacy of 1783. None has been more dedicated than Joan Challoner, a Washington historian, who served as chairwoman of the National Committee for the Bicentennial of the Treaty of Paris. She appeared in Boston's Old North Church to talk to the faithful. She took a ride above Utah in a hot-air balloon dubbed *The Treaty of Paris*, the connection being that it is also the bicentennial of manned flight, an event that occurred in Paris and was witnessed by Benjamin Franklin. Challoner climbed to the daunting heights of the pulpit of St. Paul's Cathedral in London to inspire 2,000 British and U.S. citizens who are likewise determined, as Challoner said, "to rescue the Treaty of Paris from its undeserved obscurity."

As her long journey with the treaty winds down, Challoner believes that the message from that document and from the men who devised it has a serene resonance at a time when we have grown weary of the threat of war of arming and then arming more. "A recognition of the talents necessary for the work of peace and a rightful regard for the skills of international diplomacy seem a most appropriate commemoration of the Treaty of Paris," she says.

In 1783 the U.S. out of necessity and desire to fight needed peace. The men in Paris understood that and also understood the workings of the rest of the world. "In a brilliant bit of negotiating, they produced a document that acknowledged U.S. independence and title to vast territories stretching to the Mississippi River without rupturing the special relationship between the people of the U.S. and the British Empire. The fortunes of the new nation may have turned more on what they accomplished at the negotiating table than on all their other attainments," says Challoner. "We should get negotiators on an equal footing with our martial heroes and diplomats should take their place beside generals and admirals in our pantheon. We should let the world know that we are about the work of peace as we were once about the work of war."

Citizen Washington, back home in Mount Vernon for Christmas, could not have said it better.



Washington's resignation by John Trumbull

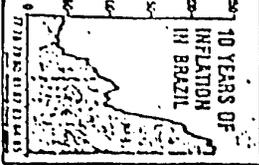
How Brazil hopes to buy off inflation

from SUE BARNFORD in São Paulo

CAN inflation be bought off? Inert and inertial inflation without buying off the inflationist as a necessary by-product of a new currency, the old would erode the credibility of the new. The inflationist's power of 1,000 times.

Having followed in the footsteps of all non-inflationary plans to security, namely, the Government hopes to maintain the value of the US dollar, while the inflationist will be allowed to buy the dollar of the central bank and gradually to reduce the value of the dollar.

Other measures for inflation in Brazil. The Government hopes to maintain the value of the US dollar, while the inflationist will be allowed to buy the dollar of the central bank and gradually to reduce the value of the dollar.



Prices plan: Economy aims to reduce inflation while maintaining the living standards of the electorate. Some fear that it was 'bought off' during the 1960s...

The Observer, March 2, 1986

ANEXO 4

PROJETO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE TEXTOS
EM INGLÊS (PROADELTI)

TEXTO _____

CURSO _____

ALUNO _____

1. O que no texto você olhou com mais atenção?

	POUCA	+/-	BASTANTE
1. Título e subtítulos			
2. Contexto não lingüístico (figuras, gráficos, etc)			
3. Fonte			
4. Cognatos			
5. Introdução			
6. Conclusão			
7. Palavras repetidas			

2. Que tipo de conhecimento auxiliou a sua compreensão?

	POUCA	+/-	BASTANTE
8. Conhecimento prévio do assunto			
9. Estrutura da sentença			
10. Palavras técnicas			
11. Referência contextual			
12. Afixos			
13. Conectivos lógicos. (but, in addition, then, etc)			
14. Estrutura do parágrafo (sentença tópico e detalhes auxiliares)			

3. Até que ponto o seu interesse pelo assunto facilitou a leitura?

Pouco () +/- () Bastante ()

ANEXO 5

Média dos Resultados (Er %)

1. O que no texto você olhou com mais atenção?

	A. (sumário)			C. (crítica)			B. (sumário)			D. (crítica)		
	-	+/-	++	-	+/-	++	-	+/-	++	-	+/-	++
1. Títulos e subtítulos	8,3	16,6	58,3	8,3	8,3	83,3	25	41,6	33,3	8,3	41,6	50
2. Contexto naç lingüístico (figuras gráficas, etc)	16,6	50	33,3	16,6	25	58,3	100			66,6		
3. Fonte	75	8,3	8,3	58,3	25	8,3	33,3	50	8,3	33,3	50	8,3
4. Cognatos	-	16,6	83,3		33,3	58,3		58,3	41,6	8,3	41,6	50
5. Introdução	-	16,6	83,3	8,3	8,3	83,3		8,3	91,6	8,3	25	66,6
6. Conclusao	8,3	33,3	58,3			100		8,3		16,6	16,6	66,6
7. Palavras repetidas	25	41,6	33,3	16,6	75	8,3	16,6	58,3	25	8,3	33,3	58,3

2. Que tipo de conhecimento auxiliou a sua compreensão?

8. Conhecimento prévio do assunto			100	8,3	8,3	83,3	16,6	41,6	41,6	33,3	33,3	33,3
9. Estrutura da sentença	16,6	50	33,3	25	50	16,6	25	25	50	16,6	41,6	33,3
10. Palavras técnicas	16,6	8,3	75	16,6	58,3	25	41,6	16,6	41,6	33,3	41,6	25
11. Referência contextual	8,3	41,6	50		50	41,6	8,3	25	58,3	8,3	33,3	58,3
12. Afixos	50	25	8,3	41,6	25	16,6	50	41,6	8,3	25	50	16,6
13. Conectivos logicos (but, in addition then, etc)	8,3	33,3	58,3	8,3	33,3	50		8,3	41,6	16,6	33,3	41,6
14. Estruturas do paragrafo (sentença tópicos e detalhes auxiliares)	8,3	25	25		25	41,6		25	25	16,6	8,3	33,3

3. Até que ponto o seu interesse pelo assunto facilitou a leitura?

		8,3	91,6	16,6	75		50	50		50	50
--	--	-----	------	------	----	--	----	----	--	----	----