

Processos de Compreensão Leitora na Língua Materna

Alessandra Baldo*
Universidade Federal de Pelotas

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar parte dos resultados de uma pesquisa sobre uso de estratégias de leitura (Baldo, 2006), na qual se analisou a relação entre escores de compreensão leitora na língua materna e frequência de uso de estratégias. A amostra consistiu de 20 estudantes de pós-graduação em Letras, aos quais foi aplicado, em sessões individuais e pela técnica dos protocolos verbais, um teste de leitura. As sessões foram gravadas em áudio para possibilitar a inferência das estratégias de leitura utilizadas e posterior correlação destas com os escores obtidos no teste de leitura. A análise dos dados evidenciou que a principal diferença entre os leitores mais proficientes e os menos proficientes foi a habilidade de resgatar, da memória, as informações presentes no texto.

Palavras-chave: compreensão leitora; memória; estratégias de leitura; protocolos verbais.

Abstract

This paper depicts findings of a study about reading strategies (Baldo, 2006) in which the correlation between reading comprehension scores in the native language and frequency of strategy use was analyzed. The sample was made of 20 post-graduate students of Languages, to whom a reading comprehension test was applied in individual sessions, using the verbal protocol technique. The sessions were audio-recorded and later transcribed for the inference of the reading strategies employed, as well as for the correlation between reading strategies and scores obtained in the tests. Data analysis showed that the main difference between more proficient and less proficient readers was the ability to retrieve information stated in the text.

Key words: reading comprehension; memory; reading strategies; verbal protocols.

* Doutora em Letras (habilitação em Linguística Aplicada) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006), é professora da Universidade Federal de Pelotas.

Résumé

L'objectif de cet article c'est de présenter part des résultats d'une recherche sur l'utilisation des stratégies de lecture (Baldo,2006) dans laquelle sont analysé les rapports entre les scores de compréhension de la langue maternelle et la fréquence de l'utilisation des stratégies. L'étude pris 20 étudiantes en post –graduation en Langage, qui on subit un test de compréhension de lecture en session individuelles e par la technique de protocoles verbales. Les sessions ont été enregistrés en audio pour rendre possible l'inférence de les stratégies de lecture utilisés et postérieur corrélation d'elles mêmes avec les scores obtenus dans les test de lecture. L'analyse de données a montré que la principal différence entre les lecteurs plus habiles et les lecteurs moins habiles a été la capacité de récupérer,de la mémoire, les informations présente dans le texte.

Mots-clés: Compréhension de lecture ; mémoire ; stratégies de lecture ; protocoles verbales.

Introdução

A importância da leitura é tão evidente que dispensa maiores comentários. Vivemos cercados por textos, de variada extensão e complexidade, e, muitas vezes, saber decifrá-los pode fazer toda a diferença. Assim, o saber ler com proficiência — tanto os textos que são necessários para o dia-a-dia, como correspondências eletrônicas, bulas de remédios, contratos, quanto aqueles que nos interessam por motivos diversos, como revistas, jornais, livros de gêneros variados — deveria estar entre ser uma das principais habilidades a ser assegurada pela escola.

Sabemos, no entanto, que a realidade nem sempre é essa. Ao invés da ênfase em leitura compreensiva, um tempo precioso de muitas das aulas de língua portuguesa ministradas nos mais diversos contextos educacionais ainda é desperdiçado com leitura oral e exercícios metalingüísticos. Como resultado, não é raro constatar que estudantes que ingressam na universidade apresentam dificuldades para compreender textos (cf. Sampaio; Santos 2002:35).

Nesse contexto, tentativas de analisar questões relativas ao processo de compreensão leitora assumem uma relevância única. Em nosso estudo, investigamos a correlação entre uso de estratégias de leitura e escores de compreensão leitora de 20 estudantes de pós-graduação de Letras. Antes de explicarmos em detalhe a metodologia da pesquisa, retomaremos conceitos-chave a fim de mostrar a importância do estudo das estratégias de leitura para o entendimento do processo de leitura, considerando-se que com foi com base na análise das estratégias que chegamos à correlação entre memória e compreensão leitora, a qual será analisada no decorrer do trabalho. A

seção seguinte focalizará três aspectos: (i) o papel das estratégias de leitura no processo global de leitura; (ii) uma descrição desses processos, segundo a teoria da eficiência verbal de Perfetti (1985;1999), com ênfase tanto na ativação da memória de curto prazo como na de longo prazo; (iii) e a explicação de por que as estratégias são importantes para o processo de compreensão, de acordo com van Dijk e Kintsch (1983).

Estratégias de Leitura e Compreensão Leitora

A compreensão dos processos cognitivos que constituem a leitura é a chave para o nosso entendimento de como as pessoas lêem e de como os leitores desenvolvem as suas habilidades de leitura. Entre os processos cognitivos que dão suporte ao aprendizado dos leitores, e em especial dos leitores iniciantes, encontram-se as estratégias de leituras. A idéia de enfatizar a utilização eficiente das estratégias de leitura, ou, dito de outro modo, de desenvolver o leitor estratégico, é particularmente relevante neste contexto (cf. Grabe; Stoller 2002:28). Ainda que seja um elemento primordial na compreensão e na instrução em leitura, cabe ressaltar, ao mesmo tempo, que o processamento estratégico faz parte de um quadro maior da compreensão leitora.

Perfetti (1985:100) classifica esse quadro em dois processos principais, os lexicais e os de compreensão. Os processos lexicais envolveriam duas atividades principais: a fixação ocular e o acesso lexical. Já os processos de compreensão abarcariam outros dois processos: os processos locais — ou seja, de decodificação semântica das palavras e agrupamento de proposições por meio da memória de trabalho — e os processos de modelagem do texto — ou seja, de ligação entre os processos locais e a representação do significado do texto. Para o autor, os processos lexicais incluem tanto o processo de reconhecer uma sequência de letras como uma palavra específica (geralmente chamado de identificação vocabular) quanto o de relacionar a palavra específica com a informação disponível na memória de longo prazo.

Perfetti (1999:171) explica que a identificação visual da palavra é o processo mais distintivo da leitura, que inicia com um *input* visual — uma série de letras que, por meio de processos perceptuais básicos, ativam unidades de grafemas, as quais constituem as palavras. De acordo com os modelos tradicionais de cognição humana, essas palavras se encontram em um *léxico*, ou seja, “a representação mental do leitor de formas e significados de palavras” (1999:173), e as unidades fonológicas associadas com as letras também podem ser ativadas nesse processo (mediação fonológica).¹

¹ No entanto, também há a hipótese concorrente, que não prevê essa mediação entre as unidades grafêmicas e o significado da palavra (cf. Perfetti 1999:173).

Quanto aos processos de compreensão, Perfetti (1985:107) os divide em locais e de modelagem do texto. Somente unidades básicas de significado (ou seja, palavras e proposições) do texto, por um período relativamente curto de tempo (ou seja, dentro das restrições da memória de trabalho) são construídas pelos processos locais. O primeiro deles é a decodificação semântica de uma palavra, que apenas acontece se o leitor possuir uma entrada para cada palavra lida na memória semântica. Nesse sentido, o autor levanta uma questão interessante com relação aos significados apropriados a um dado contexto, que poderia ser parafraseada da seguinte forma: Frente a uma palavra com múltiplos significados, como o leitor escolhe o conceito mais apropriado? Com base em evidência de pesquisa, ele diz que todos os significados são ativados em um primeiro momento, com o mais apropriado deles sendo selecionado à medida que a leitura continua (cf. Perfetti 1985:86).

É a decodificação individual de palavras que permite a decodificação das unidades básicas do texto, as proposições. À medida que as novas proposições são decodificadas, no entanto, é provável que as anteriores não fiquem retidas na memória de trabalho devido a sua capacidade de armazenamento limitada, e daí a necessidade de outro processo de compreensão, que é o agrupamento e a integração das proposições na memória de longo prazo (cf. Perfetti 1985:103).

Após a decodificação das palavras isoladas e das proposições, o leitor precisa conectá-las com formas mais amplas de conhecimento para ser capaz de construir um modelo do texto, ou, em outras palavras, para ser capaz de compreender o texto. No entender de Perfetti (1999:186), essas formas mais amplas de conhecimento implicam conhecimento sobre inferências, conhecimento sobre as formas dos textos e conhecimento sobre o cotidiano.

Embora o papel das estratégias de leitura esteja bastante bem definido nesse processo global de leitura, a única teoria de maior plausibilidade que explica como isso ocorre é a de van Dijk e Kintsch (1983). Em uma tentativa de entender essa situação, Grabe (2000:241) pondera que a escassez de teorias cognitivas de definição de objetivos, de monitoramento, de controle e de processamento de execução pode derivar do fato de que as estratégias pertencem a uma natureza mais geral do que o processamento da linguagem especificamente.

De acordo com a proposta de van Dijk e Kintsch (1983), os processos de compreensão, tanto via auditiva quanto via gráfica, são localizados no sistema de controle, que, para o processamento de cada discurso, é alimentado

por objetivos do leitor/ouvinte e do escritor/falante pela superestrutura esquemática e pela macroestrutura do texto.²

Basicamente, a função do sistema de controle é garantir que as estratégias empregadas pelo leitor/ouvinte se relacionem com os objetivos gerais de compreensão. Para fazer isso, ele supervisiona o processamento na memória de curto prazo, ativa e atualiza episódios necessários e o conhecimento semântico mais geral, coordena as várias estratégias, decide que informações da memória de trabalho devem ser removidas para a memória episódica, guia buscas efetivas de informação relevante na memória de longo prazo, e assim por diante. (cf. Van Dijk, Kintsch 1983).

O sistema de controle está separado do processador central, onde todas as operações cognitivas — como, por exemplo, reconhecimento dos traços perceptuais, acesso lexical, formação de proposições — acontecem. Os autores situam o sistema de controle na memória episódica, de modo que a informação esteja disponível tanto para os processos da memória de curto prazo como para os de longo prazo. Assim, embora o sistema de controle não seja parte da memória de curto prazo, ele tem uma influência sobre ela, de modo similar ao que acontece com o modelo de texto e as representações de modelo situacionais.

Ao mostrarmos, ainda que de modo abreviado, o papel desempenhado pelas estratégias de leitura no processo de compreensão leitora, a partir da teoria de van Dijk e Kintsch (1983), como também os componentes principais da leitura, de acordo com Perfetti (1985; 1999), esperamos que o leitor tenha conseguido compreender melhor a relação entre compreensão leitora e estratégias de leitura. Com essa relação melhor estabelecida, passamos a descrever a metodologia empregada em nosso estudo.

Método

Participantes

A pesquisa teve como sujeitos 20 alunos do Programa de Pós-Graduação em Letras de uma universidade do Rio Grande do Sul, com média de idade de 28 anos. Todos tinham experiência profissional em sua área de formação acadêmica. A experiência prévia em leitura, devido à própria formação acadêmica, foi um dos itens de seleção dos participantes, já que se

² Parece sensato entender esse “sistema de controle” mais como uma tentativa dos autores de fornecer uma explicação (metafórica) para o funcionamento dos processos de compreensão, e não para a sua possível localização no cérebro.

desejava investigar as estratégias utilizadas por sujeitos adultos que fossem leitores assíduos.³

Instrumentos de Pesquisa

Teste de Compreensão Leitora: Para o teste de leitura, foi selecionado o texto “1.200.000 espectadores”, do número 39 da Revista Veja, seguido de 12 questões abertas de compreensão textual. O texto pode ser dividido em três partes principais: a primeira focaliza o sucesso de bilheteria, com uma tentativa de explicação para isso; a segunda remete às críticas recebidas pelo filme; a terceira traz um histórico e os planos profissionais do diretor, Fernando Meirelles. As questões tinham como objetivo verificar quais eram as estratégias utilizadas pelos sujeitos ao serem requisitados a responder a questões visando a três operações cognitivas específicas: (i) síntese do assunto, (ii) identificação da informação presente no texto de forma explícita ou em paráfrase e (iii) realização de inferências a partir da informação explícita no texto, incluindo a inferência de vocabulário. Das doze questões presentes em cada atividade de compreensão leitora, uma fazia referência ao reconhecimento do assunto principal, duas objetivavam a realização de inferências gerais, cinco envolviam a identificação de informação apresentada explicitamente ou em forma de paráfrase, e as últimas quatro analisavam as estratégias utilizadas para realização de inferências de vocabulário, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Operações Cognitivas Objetivadas em Cada Questão.

Questões	Texto “1.200.000 espectadores”
Questão 1	<i>Síntese do assunto principal</i>
Questões 2 e 3	Inferência
Questões 4, 5, 6, 7 e 8	Identificação da informação explícita ou em paráfrase
Questões 9, 10, 11 e 12	Inferência de vocabulário

³ Embora a opção por esse tipo de sujeitos — adultos e mais experientes em leitura, ao invés de crianças e/ou adolescentes com menos prática de leitura — possa a princípio parecer um contra-senso, ela se justifica na medida em que se partiu do pressuposto de que estes poderiam servir como um parâmetro tanto no que se refere a dificuldades em leitura — supondo-se que as que esse grupo apresentasse também seria mais suscetível de ser verificada em grupos com menos prática de leitura — como com relação a eventuais facilidades em leitura. No entanto, é importante ficar claro que se trata apenas de um pressuposto de pesquisa, e, como tal, passível de verificação.

Técnica de Protocolos Verbais:

Os testes foram realizados em sessões individuais, com um pré-treinamento imediatamente anterior à sessão com relação ao uso da técnica dos protocolos verbais, para garantir que o participante verbalizasse tanto quanto possível o seu pensamento na medida em que procurava responder às questões colocadas no teste, a fim de possibilitar a inferência das estratégias por ele empregadas. Esse processo inferencial era realizado pelo pesquisador em um momento posterior à sessão, com o auxílio das informações gravadas em áudio e da lista de estratégias de leitura adaptada para o estudo.

Lista de Estratégias de Leitura: Uma lista, elaborada a partir das pesquisas de Sarig (1987) e Anderson (1991), foi adaptada para contemplar as informações verificadas nos protocolos verbais. Ao total, foram consideradas 23 diferentes estratégias de leitura.

Procedimentos

Os sujeitos foram submetidos ao teste de compreensão leitora na língua materna após treinamento sobre a técnica dos protocolos verbais, já mencionada no primeiro contato, quando do convite para a participação no estudo. Esse treinamento constava de um exemplo fornecido pela pesquisadora sobre como proceder durante o teste, com posterior prática do participante. Assim que a pesquisadora entendia que a técnica estava esclarecida para o sujeito, iniciava-se a sessão.

O teste constava de duas partes: a realização de uma leitura silenciosa do texto, seguida da realização de uma atividade de compreensão leitora sobre este. O material gravado, assim, correspondia somente à segunda parte de cada etapa, quando os sujeitos começavam a ler e responder às questões.

Com base na transcrição dos dados, a pesquisadora inferia as estratégias de leitura empregadas pelos sujeitos para resolver cada uma das questões da atividade, como também a compatibilidade da resposta com os dados presentes no texto, conforme avaliação prévia de dois especialistas na área. Esses novos dados eram então analisados a partir do objetivo do estudo de verificar a relação entre uso de estratégias e compreensão leitora. Foram descritos três níveis de adequação das respostas elaboradas pelos sujeitos ao texto — adequado (A), parcialmente adequado (PA) e inadequado (I) —, sendo que a cada um deles foi atribuído o seguinte escore: A: 2 pontos; PA: 1 ponto; I: 0 pontos. Como havia 12 questões, o escore máximo que um participante poderia obter seria 24, e o mínimo, 0.

Por fim, como já mencionado, uma lista de estratégias de leitura, adaptada de Sarig (1987) e Anderson (1991), foi utilizada para a decodificação dos dados presentes nos protocolos.

Descrição e Análise de Dados

A fim de identificar uma possível relação entre escores de compreensão leitora e uso de estratégias de leitura, formulou-se a hipótese de que haveria uma correlação estatisticamente significativa entre uso de estratégias de leitura e escores de compreensão leitora. As variáveis, estratégias mais freqüentemente empregadas para completar o teste de leitura (15 ocorrências ou mais) e escores obtidos, foram analisadas pelo método de correlação de Pearson, e o nível de significância adotado foi de 0,05, ou 5%.

Após a análise dos protocolos verbais, observou-se que as estratégias mais empregadas no teste de compreensão leitora, dentre as 23 utilizadas pelos participantes, foram nove, quais sejam, as estratégias de número 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14 e 20, conforme descrito no Quadro 2. Da análise dos protocolos também resultou os escores dos participantes — cuja pontuação máxima poderia ser de 24 pontos, e a mínima de 12, de acordo com critério estipulado pelo estudo —, apresentados na Tabela 1 mais abaixo.

<p>Estratégia 1: Recuperação da informação presente na memória.</p> <p>Estratégia 5: Busca de informações no texto para localizar a informação requerida para responder à questão.</p> <p>Estratégia 6: Retorno ao texto para confirmar uma resposta previamente formulada.</p> <p>Estratégia 7: Olhar rápido para o segmento(s) do texto em que a informação requerida para responder à questão se encontra e elaboração conjunta da resposta.</p> <p>Estratégia 8: Releitura da frase/parágrafo com a informação requerida para responder à questão.</p> <p>Estratégia 9: Acréscimo de material textual não relevante para responder à questão.</p> <p>Estratégia 10: Recorrência ao conhecimento extratextual.</p> <p>Estratégia 14: Repetição parcial ou total da questão.</p> <p>Estratégia 20: Comentários para esclarecer e/ou verbalizar a dificuldade de entender e/ou responder à questão</p>

Quadro 2. Legenda das Nove Estratégias de Leitura com 15 Ocorrências ou mais no Teste de Compreensão Leitora em Língua Materna.

Tabela 1
 Escores dos Participantes no Teste de
 Compreensão Leitora

Sujeitos	Escores (Máximo: 24;Mínimo: 12)
Sujeito 01	15
Sujeito 02	18
Sujeito 03	21
Sujeito 04	16
Sujeito 05	23
Sujeito 06	15
Sujeito 07	19
Sujeito 08	18
Sujeito 09	15
Sujeito 10	21
Sujeito 11	15
Sujeito 12	17
Sujeito 13	21
Sujeito 14	20
Sujeito 15	18
Sujeito 16	22
Sujeito 17	14
Sujeito 18	19
Sujeito 19	24
Sujeito 20	20

Procedendo à correlação de Pearson entre as nove estratégias mais empregadas pelos participantes no teste de compreensão leitora (conforme Quadro 2) e os escores obtidos (conforme Tabela 1), apresentaram correlações significativas somente as estratégias 1, “recuperação da informação presente na memória”, 6, “retorno ao texto para confirmar uma resposta previamente formulada”, e 14, “repetição parcial ou total da questão”. Dito de outro modo, das nove correlações, somente um terço delas foi significativo. Por restrições de espaço, a seguir são exibidas somente essas correlações, de especial interesse para nossa análise. O Quadro 3 apresenta a correlação encontrada para a estratégia 1, “recuperação da informação presente na memória”, o Quadro 4, para a estratégia 6, “retorno ao texto para confirmar uma resposta previamente formula-

da”, e o Quadro 5, para a estratégia 14, “repetição parcial ou total da questão”. Dentro dos quadros são encontradas as seguintes abreviações: “estr.” está no lugar de estratégia; “sig.”, em “sig. bilateral”, abrevia significância; e a letra “N” representa o número de participantes.

	Estr. 1	Escore
Estr.1 Correl. Pearson	1,000	,553*
Sig. Bilateral		,011
N	20	20
Escore Correl. Pearson	,553*	1,000
Sig. Bilateral	,011	
N.	20	20

* Correlação é significativa no nível 0,05.

Quadro 3: Correlação entre Escores e Frequência de Uso da Estratégia 1.

	Estr. 6	Escore
Estr.6 Correl. Pearson	1,000	,619*
Sig. Bilateral		,004
N	20	20
Escore Correl. Pearson	,619*	1,000
Sig. Bilateral	,004	
N.	20	20

* Correlação é significativa no nível 0,01.

Quadro 4: Correlação entre Escores e Frequência de Uso da Estratégia 6.

	Estr. 14	Escore
Estr.6 Correl. Pearson	1,000	-,488*
Sig. Bilateral		0,29
N	20	20
Escore Correl. Pearson	-,488*	1,000
Sig. Bilateral	0,29	
N.	20	20

* Correlação é significativa no nível 0,05.

Quadro 5: Correlação entre Escores e Frequência de Uso da Estratégia 14.

Tanto a estratégia 1, “recuperação da informação presente na memória”, como a estratégia 6, “busca de informações no texto para confirmar uma resposta previamente formulada”, tiveram seu uso relacionado diretamente com os escores, o que significa que quanto mais frequentemente foram empregadas pelos participantes, maiores os escores destes na ativi-

de de compreensão leitora. Em direção oposta, a estratégia 14, “repetição parcial ou total da questão”, apresentou uma correlação inversa, ou seja, quanto mais freqüente o seu uso, menor tendeu a ser o escore dos participantes.

Com relação ao patamar das correlações, é importante notar que o nível de significância pode ser considerado, de modo geral, médio, ainda que o encontrado para a estratégia 6, “busca de informações no texto para confirmar uma resposta previamente formulada” – 0,619 com significância de 1% – tenha sido um pouco superior ao encontrado para as outras duas estratégias – 0,553 com significância de 5% para a estratégia 1, “recuperação da informação presente na memória”, e -0,488, com significância de 5%, para a estratégia 14, “repetição parcial ou total da questão”.

Resultados e Conclusões

Considerando-se tanto a natureza das estratégias que apresentaram correlações significativas, como a própria natureza das correlações evidenciadas – duas diretamente significativas e uma inversamente significativa –, entendemos ter sido possível vislumbrar o papel da memória no teste de compreensão leitora realizado pelos participantes.

Como mostrado na seção precedente, o resultado das correlações entre as estratégias empregadas mais significativamente e os escores obtidos mostrou que os sujeitos com melhor desempenho em compreensão leitora tenderam a empregar mais freqüentemente as estratégias 1, “recuperação da informação presente na memória”, e 6, “retorno ao texto para confirmar se a resposta formulada estava em conformidade com a informação textual”. A conclusão a que se pode chegar, a partir disso, é que os leitores com os melhores escores foram capazes de reter as informações lidas de forma mais acurada. O próprio uso freqüente da estratégia 6 aponta para essa direção, já que a volta ao texto era mais uma forma de eliminar qualquer possibilidade de inadequação na resposta formulada do que uma indicação de que o participante não lembrava o que havia lido, especialmente se levarmos em conta que, se esse fosse o caso, ele não teria meios de formular uma resposta inicialmente.

Além disso, também foi possível visualizar uma relação inversa entre uso de estratégia e escore no teste de leitura no que diz respeito à estratégia 14, “repetição parcial ou total da questão”. Ao observarmos os protocolos, é possível perceber que essa repetição invariavelmente sinalizava que o participante não tinha a resposta para a questão, e repeti-la servia como uma tentativa de ou procurar lembrar-se dela através de uma nova leitura, ou de, após ter retomado o texto em busca da resposta mais adequada, relacioná-la com as informações recém-lidas. Essas duas situações, assim, pare-

cem uma explicação consistente para a correlação inversa encontrada para a estratégia 14, “repetição parcial ou total da questão”. Tanto em um como em outro caso temos a utilização dessa estratégia como uma tentativa de solucionar obstáculos enfrentados por leitores menos seguros da eficácia de sua abordagem às questões sobre o texto, o que poderia servir como uma explicação para seus correspondentes escores mais baixos de compreensão textual.

Para ilustrar o que estamos tentando colocar, apresentaremos dois exemplos. O primeiro é um excerto do protocolo verbal do Participante 1, referente à questão 03 do teste de leitura, e o segundo foi selecionado do material do Participante 11 e refere-se à questão 02 do teste.

No primeiro caso, ao ser questionado “Por que o autor diz que Cidade de Deus serve de prova para os defensores da tese de que o cinema é o melhor espelho de um país?”, o sujeito, visivelmente confuso com a pergunta, a repete quatro vezes ao longo de sua tentativa de esboçar uma resposta, que foi considerada inapropriada. As repetições estão em itálico, a fim de facilitar a leitura. As reticências sinalizam uma pequena pausa no relato do seu pensamento pelo sujeito, e as informações entre parênteses são relativas a todas as observações anotadas pela entrevistadora durante as sessões consideradas relevantes para os objetivos do estudo.

Exemplo 1

Não faço a mínima idéia. *Serve de prova...* (volta ao texto e procura pela informação) Fernando Meirelles, porém, não desfrutou como merecia essa conquista.

(Entrevistadora: Tu não lembras de ter lido do texto nada relacionado a isso?)

Tem, tem no texto mas eu não... *Por que o autor diz que Cidade de Deus serve de prova para os defensores da tese de que o cinema é o melhor espelho de um país?* Por que fala dos traficantes? Cidade de Deus... resulta de um preconceito antigo.... tem alguma coisa aqui, mas.... Cidade de Deus aprofunda a discussão sobre o apartheid social brasileiro.... não lembro onde está... para os defensores de que o cinema é o melhor espelho de um país serve de prova... *Serve de prova por quê?* Não sei. Porque... Não sei... (volta ao texto, continua procurando pela informação) Não pôde saborear como merecia essa conquista.... Por que o público comparece em peso, ri, torce, se choca e sai recomendando.

(Entrevistadora: Te parece que responde?)

Não. Não sei... *.de prova para os defensores?*... Ele diz, no texto aqui? (retoma ao texto) Para os defensores de que o cinema é o melhor espe-

lho de um país, serve de prova. É, eu acho que é por isso. Que é porque o público se identifica, no caso, como ele diz aqui, o público comparece em peso, porque o público se identifica com o filme.

No segundo caso, o participante, frente à questão “Por que o número de espectadores, aos 28 dias da estréia do filme, já seria considerado muito se fosse seu número final?”, a repetiu duas vezes ao longo da tentativa de formular uma resposta, a qual foi avaliada como inapropriada.

Exemplo 2

Uh, *se fosse seu número final?*... aqui tá entre aspas... Onde é que tá isso aqui? (procura no texto) 28 dias... (passa pela informação e não percebe) Essa aqui eu não consigo me lembrar (continua lendo em silêncio, procurando a informação)... *Por que o número de espectadores, aos 28 dias, já seria considerado muito se fosse seu número final?* (volta ao texto novamente) Acredito que em 28 dias de exibição, o público que compareceu foi tão grande que já podia dar por encerrado o tempo de exposição do filme, que bateu uma marca impressionante, um milhão, conforme diz aqui, um milhão e duzentos mil espectadores nos 28 primeiros dias é um caso meio recorde de bilheteria, né?

Levando-se em conta essas considerações, entendemos ser procedente a afirmação inicial feita aqui de que os participantes com melhores escores conseguiram reter o que haviam lido com mais competência do que fizeram os participantes com escores mais baixos, e que essa capacidade de lembrar as informações lidas no texto de forma mais acurada mostrou, na verdade, ser o principal fator diferencial entre esses dois grupos de leitores.

Aqui é pertinente o esclarecimento de Perfetti (1985:102) sobre a necessidade de agrupamento e integração das proposições presentes no texto na memória de longo prazo, já que, à medida que novas proposições são decodificadas, elas devem ser deslocadas da memória de trabalho devido a limitações de armazenamento. É esse processo de agrupamento e integração na memória de longo prazo que possibilita ao leitor a construção do que Perfetti (1999:187) denomina de um modelo do texto — que é, em última instância, o que lhe possibilita compreender o texto. Relacionando esses conceitos com nossos achados de pesquisa, podemos perceber que, para os leitores com escores mais baixos de compreensão leitora, esse modelo de texto foi menos satisfatoriamente construído do que para os leitores com escores mais altos. Como um fator de peso, entre outros que podem ter

contribuído para esse resultado, temos a dificuldade de agrupamento e integração da informação textual na memória de longo prazo.

Já mencionamos na introdução deste artigo a relevância de qualquer estudo que busque investigar os processos de leitura. Nossa tentativa de efetivar isso foi a partir da investigação de possíveis correlações entre uso de estratégias de leitura e escores de compreensão leitora. Sendo senso comum que não há qualquer possibilidade de dissociar os processos de compreensão leitora da nossa capacidade de memória, entendemos que o valor de nosso estudo reside no fato de ter demonstrado como essa relação tão complexa aconteceu entre sujeitos com considerável prática de leitura, mas diferenciados por seus escores de compreensão. Ainda que seja um pequeno passo na busca por elucidarmos os mais diversos componentes envolvidos na leitura e, especialmente, na busca por identificarmos os fatores que diferenciam leitores mais e menos proficientes, estamos convencidos que a direção seja essa.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, N. J. 1991. Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75, 460-472.
- BALDO, A. 2006. Uso de estratégias de leitura na língua materna e na língua estrangeira. *Tese de Doutorado* não publicada. Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- BOSCOV, Isabela. 2002. 1.200.000 espectadores. *Revista Veja*. São Paulo: Abril, ano 35, n. 39, pp.132-133.
- SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A.A.A. 2002. Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 31-38.
- GRABE, W; STOLLER, F. 2002. *Teaching and Researching Reading*. Grã-Bretanha: Longman.
- GRABE, W. 2000. Reading research and its implications for reading assessment. In: E. Kunnan, ed. *Fairness and Validation in Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 226-262.
- PERFETTI, C. A. 1999. Comprehending written language. A blueprint of the read. In: P. Haggort; C. Brown, eds. *Neurocognition of Language Processing*. Oxford University Press, pp. 167-208.
- _____. 1985. *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- SARIG, G. 1983. High-Level reading in the first and in the foreign language: some comparative process data. In: Joanne Devine, Patricia Carrell, David Eskey; eds. *Research in Reading in English as a Second Language*. Washington. D.C.: TESOL, pp. 105-120.
- VAN DIJK, T.A.; KINTSCH, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.