TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: LER PARA APRENDER

Maria Celina Teixeira Vieira – PUC/SP

RESUMO: O trabalho aborda a leitura e sua importância no processo ensino e aprendizagem no ensino superior. A partir de conceitos da teoria de texto, da psicolingüística mostra que ler não é apenas decodificar, mas, sobretudo, compreender. Professores e alunos dependem do texto em quaisquer disciplinas do currículo. Com as mais sofisticadas tecnologias, o texto continua com seu valor, permeando toda a comunicação acadêmica, empresarial e social. Pesquisas apontam que os estudantes universitários no Brasil e em outros países, lêem pouco e pouco entendem o que lêem o que afeta o processo ensino e aprendizagem. As informações, relativas à leitura na universidade, de que dispomos são poucas, assim, nos propusemos a analisar as razões dos professores no uso de textos no processo de ensino e aprendizagem; a orientação oferecida á leitura a ser feita; e o tratamento em classe do conteúdo do texto supostamente lido pelo aluno. Realizamos um estudo num curso de formação de educadores, Pedagogia, envolvendo alunos e professores de uma universidade de referência na cidade de São Paulo. Os resultados mostraram, entre outros aspectos, que os professores consideram o texto um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que direciona e fundamenta a discussão entre alunos e professores. O trabalho sugere ao professor a mediação no processo de tornar o aluno um leitor competente. Entendemos que uma concepção de leitura que sustente estratégias adequadas e dinâmicas põe em contato o texto, o autor, o leitor, o mundo de um e de outro, em uma troca e diálogo enriquecedor.

Palavras – Chave: Interação: autor-texto-leitor; Mediação do professor; Estratégias de leitura.

A leitura é um dos meios de o indivíduo manter-se informado e aprender em todas as esferas do interesse humano. O texto escrito é muitas vezes a chave mestra, condição por excelência, do processo ensino - aprendizagem. A leitura de um texto é instrumento básico para o professor, pois tem a consistência de documento e pode ser examinado, sempre que necessário, possibilitando a aquisição de informações, novos conceitos, análise e reflexão, em qualquer grau de ensino. Quaisquer que sejam as estratégias de ensino, sua base repousa, na maior parte das vezes, na capacidade de o aluno compreender o texto.

O professor, independentemente da disciplina e do nível em que lecione, é co-responsável pelo ensino da leitura, cabendo - lhe conscientizar o aluno de que ler é atividade de busca, em que se trabalha o texto e se transforma a informação em conhecimento. O papel do professor no diálogo leitor-texto é provocador / incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler disponibilizando-lhe estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses, como também fazer diferentes tipos de leitura em diferentes tipos de texto.

A ação docente é um permanente exercício de tomada de decisões. Passos e prescrições de um método de ensino são de pouca valia quando não se tem claro uma compreensão da natureza do objeto de estudo a **leitura.**

A finalidade deste trabalho é analisar as razões dos professores no uso de textos no processo de ensino e aprendizagem; a orientação oferecida e o tratamento em classe do conteúdo do texto supostamente lido pelo aluno, além de caracterizar uma concepção de leitura que sustenta estratégias adequadas e dinâmicas, pondo em contato o texto, o autor, o leitor.

Sobre Leitura

O que é ler? Para que ler? Como ler? Essas perguntas poderão ser respondidas de diferentes modos, e poderão revelar determinadas

concepções de leitura, a partir da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se considere.

Para Koch & Elias (2006 p.10 a 11) **se o foco for o autor** temos a língua como representação do pensamento. Um sujeito autor visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor leitor da maneira como foi mentalizada. O texto é visto como um produto, lógico, do pensamento do autor cabendo ao leitor captar essa representação mental, exercendo, assim, um papel passivo. A leitura é entendida como uma atividade de captação das idéias do autor ou de reconhecimento das intenções do autor sem se levar em conta as experiências e conhecimentos do leitor.

Se o foco for o texto temos a língua como estrutura, isto é, todo e qualquer fenômeno e todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer lingüístico quer social. Nessa concepção a língua é entendida como código, como mero instrumento de comunicação, e o sujeito autor como pré-determinado pelo sistema. O texto é visto como simples produto da codificação de um emissor autor a ser decodificado pelo leitor bastando para este leitor o conhecimento do código utilizado. A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto em sua linearidade, no reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.

Se o foco for a interação autor – texto – leitor, concepção interacional, dialógica, da língua, os sujeitos (autor e leitor) são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente se constroem e são construídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores; contexto sóciocognitivo dos participantes da interação. Nessa perspectiva o sentido de um texto é construído na interação texto-autor-leitor e não algo que preexista a essa interação. A leitura é assim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Goodman,1982; Smith,1989; Rumelhurt,1984; Spiro,1980; van Dick,1983; Kleiman,1989; entre outros, afirmam que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos[1], em que o leitor usa de todo o seu conjunto de conhecimentos prévios (conhecimento lingüístico, textual e de mundo), objetivos, habilidades de raciocínio e de decodificação para ao interagir com as pistas fornecidas pelo autor no texto, construir o sentido global do mesmo.

Ao fazer isso o leitor envolve-se em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem pessoal, de forma a encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes pensadas. Constrói assim um significado do texto. O significado que o texto tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor lhe quis dar, mas uma construção que envolve o texto, com seu conteúdo e forma o leitor com suas finalidades, objetivos e conhecimentos prévios e o autor com sua intencionalidade.

Ler é, por um lado, atividade psicológica perceptual, por outro, atividade lingüística e, ainda, habilidade social. O inter-relacionamento da lingüística e da psicologia, especialmente a cognitiva, tem sido altamente vantajoso para o desenvolvimento de uma perspectiva interdisciplinar utilizada tanto por sociolingüistas, voltados para os usos e funções da linguagem, quanto por psicolingüístas, voltados para a interação das relações entre a linguagem e a mente.

Com o desenvolvimento dos estudos psicolingüísticos, houve grande interesse pelo contexto lingüístico onde ocorrem as orações, procurando quais elementos do contexto dão pistas ao leitor para realizar predições e resolver ambigüidades.

Para Goodman (1982:41 e 1987:18) o processo receptivo nas línguas naturais é constituído por processos cíclicos de estratégias de colheita de amostragem, predição, testagem e confirmação. Podemos pensar a leitura como sendo composta de quatro ciclos, começando com um **ciclo ótico** que passa a um **ciclo perceptual**, depois a um **gramatical** e finalmente termina com o **ciclo do sentido**. À medida que a leitura progride, segue-se uma série de ciclos, de tal modo que cada um segue e precede outro, até

que a leitura tenha chegado ao final. O leitor está sempre voltado para obter sentido no texto. A atenção está focalizada no sentido, e tudo o que há, além, como letras, palavras ou gramática apenas recebe atenção plena quando o leitor encontra dificuldade na obtenção do sentido. Cada ciclo é uma sondagem e pode não ser completado se o leitor for diretamente ao encontro do sentido. Essas estratégias fornecem ao leitor, através do uso mínimo de informações disponíveis, as predições mais confiáveis. A leitura é definida pelo autor como "um jogo piscolingüístico de adivinhação" (Goodman, 1982), onde pensamento e linguagem estão articulados.

Para Smith, (1989) nas habilidades de percepção e de linguagem envolvidas no ato de ler não há nada que seja exclusivo do ato de ler no que se refere à estrutura e às funções do cérebro. Muitas áreas do cérebro entram em atividade quando lemos, algumas podem até ser essenciais, mas nenhuma delas está totalmente envolvida na leitura excluindo qualquer outra atividade. Do ponto de vista da linguagem, a leitura não exige nada além daquelas habilidades que o cérebro necessita para compreender a fala.

Visualmente, não há nada na leitura que os olhos e o cérebro deixem de realizar quando olhamos ao nosso redor em uma sala para localizar um objeto ou distinguir um rosto de outro. Não vemos tudo o que está diante de nossos olhos e não vemos nada imediatamente. É necessário algum tempo para que o cérebro decida sobre o que os olhos estão vendo. A leitura depende mais da informação não visual - do conhecimento, por parte do leitor, sobre o assunto, do conhecimento da linguagem em que foi escrito o texto, do conhecimento da estrutura dos textos, da habilidade leitora geral - do que da informação visual que está diante deles. O cérebro vê; os olhos simplesmente olham, geralmente sob a orientação do cérebro. O que vemos é a interpretação, no cérebro, do acumulo de impulsos nervosos que nos foram enviados pelos olhos.

No cérebro está, também, uma visão/concepção de mundo intrincadamente organizada e internamente consistente, coerente, construída na experiência e na cultura vivida pelo ser humano e resultado de uma permanente aprendizagem. Para o referido autor possuímos uma teoria sobre como é o mundo, teoria essa base de todas às nossas

percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio e criatividade. A teoria do mundo é a fonte do entendimento ou compreensão. Esta, por sua vez, é a base da leitura e do aprendizado, pois é geradora de sentido, pode ser considerada o fator que relaciona os aspectos do mundo à nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. O aprendizado pode ser considerado como a modificação do que já sabemos, como uma conseqüência de nossas interações com o mundo que nos rodeia. A compreensão e o aprendizado são, fundamentalmente, a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido.

A possibilidade de antecipar o que poderá acontecer no desenrolar da leitura de um texto escrito ocorre graças à previsão, que é a eliminação antecipada de alternativas improváveis. É uma espécie de adivinhação que ocorre dentro de um contexto provável e compatível com a teoria de mundo, pois á medida que vamos lendo vamos criando expectativas sobre o que iremos ler em seguida. Se nossas previsões forem se confirmando, estamos compreendendo o texto, ou seja, estamos atribuindo sentido à leitura. Isso nos leva a crer que fazer previsão é fazer perguntas e compreensão é responder essas perguntas

Nesta visão a previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas e "frames" que temos em nossas cabeças possibilitam-nos prever, quando lemos, e, assim compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para o texto, reduz ambigüidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes.

As propostas acima expostas consideram a leitura como uma atividade essencialmente construtiva, pois ao lermos um texto, a única coisa fora da mente do leitor são as formas gráficas numa página; as palavras que são comunicadas através destes objetos visuais; as frases e sentenças em que se organizam (estrutura de superfície) e o significado, (estrutura profunda) é o resultado de complexos processos psicológicos na mente do leitor. É essa interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado na memória, que possibilita antever ou predizer o que um

leitor irá encontrar no texto pelo que a estratégia de adivinhação é fundamental numa leitura significativa.

Sobre o Método

Pareceu-nos necessário captar a realidade em sua dinamicidade e complexidade. O contato pessoal e estreito, durante um determinado período de tempo, entre o pesquisador e o fenômeno a ser pesquisado, fez com que se captasse as perspectivas dos sujeitos envolvidos. Realizamos um estudo de um particular curso de formação de professores, Pedagogia, de uma universidade de referência na cidade de São Paulo. Optamos por esse curso pois este se responsabiliza, entre outros fatores, pela formação de outros educadores.

Os sujeitos do estudo além dos alunos, onze, foram, também, os professores, três, de disciplinas que trabalharam, constantemente, com textos escritos no processo de ensino e aprendizagem com seus alunos. O aprofundamento de nosso estudo deu-se através de técnicas de triangulação de dados (Trivnos, 1987). Foram feitas observações cursivas nas três disciplinas durante um semestre, entrevistas semi-estruturadas com os professores das disciplinas e com os alunos da classe. O objetivo deste procedimento foi abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão das práticas de leitura adotadas, de forma a atender aos objetivos da pesquisa.

Sobre a Discussão dos Resultados

A análise dos resultados evidenciou que os professores consideram o texto um elemento fundamental no processo de ensino, pois contém a informação a ser explorada em classe. "O texto dá embasamento ao aluno para responder as dúvidas postas em aula e direciona a discussão entre aluno e professor, subsidiando a estruturação de raciocínio (Prof 1)".

Na orientação que os professores oferecem ao texto indicado para leitura, viu-se que os professores, provavelmente por serem leitores, usam práticas de leitura adequadas do ponto de vista da teoria de texto e da

psicolingüística; ativam conhecimentos prévios, e exploram fatores de textualidade, mas de forma assistemática.

A forma como os professores tratam em classe, o conteúdo do texto caracterizou-se pela reprodução do mesmo, de acordo com o ponto de vista do professor. Pareceu-nos como na visão de Orlandi (1983), que o texto não dá concretude à fala do professor, instrumento, mas da-se a sí próprio, objeto. Em outras palavras, não interessa explorar o texto para um determinado objetivo, o que interessa é o texto em si. E o professor faz muito para isso, pois apropria-se do autor e se confunde com o mesmo, sem que explicite a sua voz de mediador. Este fato contribui para ò autoritarismo pedagógico, uma vez que a opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitória e muitas vezes definitiva.

Sobre estratégias de Leitura

Muitas das dificuldades que o aluno tem em depreender o sentido do texto são tão fortes que o sentido do mesmo se esvazia. Cabe ao professor, pela sua ação, em termos de estratégias, mediar a situação.

Por estratégias entendemos o que Doffy e Rohler (1987) propõem: o desenvolvimento de planos flexíveis, que consideram a natureza do texto, de forma a garantir o conhecimento do todo.

Para Baker e Brown (1984) o conhecimento monitorado é um dos elementos que levam à metacognição isto é o controle que o leitor tem dos diferentes processos cognitivos que permitem construir a relação de sentido do texto com o contexto, portanto, à compreensão do texto. Para eles, o professor, além de ativar os conhecimentos prévios dos alunos para interpretar as novas informações, explorar o contexto do texto, levantando hipóteses com o intuito de fazer previsões deve estabelecer objetivos claros explorar a superestrutura e a macroestrutura do texto de forma a identificar as idéias importantes nas diferentes passagens.

Nesta concepção a unidade básica é o texto, que passa a ser visto não mais como uma seqüência isolada de frases, mas como um conjunto encadeado das mesmas, situadas em blocos contextuais: condições nas

quais a comunicação se efetua. Tudo isso explicita a competência textual e justifica a construção de teorias sobre o texto.

O texto caracteriza-se pelos fatos de textualidade: contextualização (Fávero e Koch, 1984), coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade (Beaugrande e Dressler, 1981). São funções que o texto vai cumprindo como entidade atual, concreta e situacional e não como um sistema abstrato. Com isto a lingüística de texto é uma lingüística dos sentidos e processos cognitivos e não da organização pura e simples dos constituintes da frase. Os fatores de textualidade são funcionais não são "modelos" descritivos ou explicativos para cada fato. Apresentam, de algum modo, um sistema abstrato de relações ou funções observáveis e concretas. Ainda não há, em lingüistica textual, propostas claras de formalização categorial, mesmo as propostas de van Dijk, Petöfi, Beaugrande e outros, são ainda intuitivas. Selecionamos, dos diferentes fatores de textualidade, os contextualizadores e os fatores de conexão-cognitiva (coerência). Os primeiros, por ancorarem o texto numa situação comunicativa, os segundos, por se referirem aos componentes do universo textual (conceitos, modelos cognitivos globais, superestrutura) que se unem numa configuração acessível e relevante aos usuários do texto, os professores e os alunos, na situação de ensino e aprendizagem.

1. Fatores de Contextualização

Os fatores de contextualização contribuem para equacionar expectativas de compreensão, entendidos por muitos como não pertencentes ao texto. Já Fávero e Kock (1984) os consideram pertencentes ao texto em um processo de interação.

Esses fatores formam dois grupos: os contextualizadores propriamente ditos, que ajudam a colocar o texto na situação comunicativa, e os perspectivos, que contextualizam o texto, gerando expectativa.

Contextualizadores

- ***Localização:*** local, cidade, país onde a obra foi publicada.

- ***Data:*** mês e ano em que foi publicada a obra.
- ***Assinatura:*** quem escreve o texto; por exemplo, numa carta comercial, temos que observar quem assina.
- ***Elementos gráficos***: toda a estrutura do "design" e organização do texto.

Perspectivos

- ***Título:*** revela a intenção do autor, decide e orienta a leitura, pois representa a base para uma primeira seleção entre as possibilidades de expectativas, podendo tanto nortear como desnortear e criar falsas expectativas.
- ***Autor:*** tomar conhecimento do autor leva a uma série de suposições, ativa expectativas e, muitas vezes, decide a leitura de um texto.
- ***Início do Texto***: tem funções bem marcadas, cria raios de dependência com o restante do texto. A primeira sentença pode ser iniciada com palavras de qualquer categoria gramatical, conforme os efeitos que se desejam obter.

2. Fatores de conexão conceitual-cognitiva (coerência)

Para Fávero (1991: 59), os fatores de conexão conceitual cognitiva são os que dão conta do processamento cognitivo do texto e estruturação do sentido.

Para Beaugrande e Dressler (1981:85), texto coerente é aquele em que há continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões lingüísticas e incoerente aquele em que o leitor não consegue descobrir nenhuma continuidade de sentidos, devido à defasagem entre a configuração de conceitos nas relações expressas no texto e o conhecimento anterior, de mundo, do leitor.

Analisando estudos de Psicologia e Psicolingüística, Kato (1986) propõe três níveis da memória: ***memória temporária*** ou de curto termo,

memória operacional ou de médio termo e ***memória permanente*** ou de longo termo.

M*emória temporária* é o nível imediato de identificação de seqüência de números e palavras, operando com formas superficiais e tendo limitação quantitativa de armazenagem. Smith (1989) acredita que a capacidade média dessa memória seja de, aproximadamente, seis a sete itens de cada vez.

M*emória operacional* é o nível onde ocorre a recodificação dos elementos armazenados na memória temporária. Nesse processo há abstração da forma pela associação do seu conteúdo proposicional a uma informação prévia do leitor. É na memória operacional que os conceitos são ativados, não como formas superficiais, mas como unidade de sentido.

M*emória permanente* é o nível onde ocorre a armazenagem e a organização do conhecimento de mundo, que inclui, além do conhecimento lingüístico (regras gramaticais, léxico e instrução para uso), o conhecimento de fatos gerais e particulares provenientes da experiência. Para Smith (1989), a forma como organizamos nosso conhecimento é a operação básica da memória permanente.

O leitor reconhece uma série de expressões lingüísticas gramaticalmente dispostas na superfície textual, que devem ser interpretadas e retidas para que, no prosseguimento da leitura, possam ter seu sentido retomado. Com a memória de curto termo, só é possível integrar letras e palavras.

A função da memória operacional é extrair da memória de longo termo as informações necessárias à abstração da forma superficial textual pela ativação de conceitos, os quais dependem da interpretação das expressões e relações da superfície, a partir de hipóteses baseadas em experiência anterior. Os conceitos ativados possibilitam o prosseguimento da leitura e percepção dos dados necessários à consistência interna do texto.

Os conhecimentos que determinam a produção do sentido e, conseqüentemente, a coerência textual encontram-se armazenados na memória de longo termo, em estruturas cognitivas de diferentes níveis.

Beaugrande e Dressler (1981) e Marcuschi (1983) consideram a semântica procedimental (procedural semantics) como a mais adequada para o tratamento da coerência, porque opera em dois níveis de aquisição de conhecimentos: razão e experiência. No nível da razão, o conhecimento é dado pelas orações e suas proposições que organizam conhecimentos a respeito de situações, eventos e fatos do mundo real, estabelecendo relações do tipo lógico, como generalizações, especificações, causalidade, etc. No nível da experiência, o conhecimento é dado pelos fatos e convicções, armazenado na memória por determinados modelos globais, culturalmente determinado e construído pela experiência e trazido à memória permanente no momento da interação verbal, a partir dos elementos do texto.

Superestrutura textual

A ***superestrutura textual*** pode ser caracterizada como um *molde global do texto*, que se compõe de categorias convencionais, formando tipos de texto: narrativo, argumentativo e outros. O texto narrativo possui uma superestrutura e seqüência de categorias próprias da narrativa (situação, complicação, resolução, avaliação e moral). Da mesma forma os textos, descritivo, dissertativo, etc. O conhecimento dessas formas facilita a generalização, a recordação, a reprodução das macroestruturas. A superestrutura define a ordem e relações entre seus fragmentos, além de considerar recursos retóricos e estilísticos, portanto, um guia para a macroestrutura.

Para van Dijk (1983) e van Dijk e Kintsch (83), macroestrutura é a representação abstrata da estrutura global dos significados de um texto, isto é, dos níveis de estrutura e organização dos pontos essenciais do texto.

Cada leitor representa, para um mesmo texto, um conjunto possível de macroestruturas, pois possui objetivos, conhecimentos prévios e

interação com o texto os mais diferenciados com os quais tece a coerência do texto.

Exemplificando:

SUPERESTRUTURA

CINDERELA

Situação	(ir ao baile)
Complicação	(não ter roupa apropriada)
Resolução	(fada madrinha)
Avaliação	(...)
Moral	(...)

Define ordem e relação entre os fragmentos.

É um guia para a macroestrutura.

MACROESTRUTURA

Cada leitor e/ou autor identifica em um mesmo texto um conjunto possível de macroestruturas, pois possui objetivos, conhecimentos prévios e interação com textos os mais diferenciados.

Não há uma superestrutura universal, mas superestruturas culturalmente dependentes. Assim, na narrativa, o que conta, segundo cada cultura, é o estilo, níveis de descrição, a ordem, a perspectiva, o ponto de vista, etc. que o leitor e/ou autor consideram relevantes. É por isso que em muitas há omissão explícita das categorias avaliação e moral.

Conceitos

São estruturas de natureza operacional, para obtenção de coerência. Os conceitos ativados num texto não possuem componentes fixos, pré-existentes, mas resultam de um jogo de relações entre as expressões dispostas gramaticalmente, as informações prévias do leitor e o contexto em que está sendo utilizado.

Beaugrande e Dressler (!981:95) propõem uma tipologia com ***conceitos primários,*** e ***secundários***. Os primários funcionam como controles centrais, pontos de apoio para o processamento textual e os ***secundários*** são ativados a partir das relações com os conceitos primários.

Tais conceitos são estruturas cognitivas operacionais que funcionam como mediadores entre os conhecimentos estabilizados no texto por expressões lingüísticas e os conhecimentos prévios do leitor.

Modelos Cognitivos Globais

As noções que constituem os modelos cognitivos globais, como *frame* e esquema, são compartilhadas pela maior parte dos membros de uma cultura. São estruturas cognitivas que organizam nosso conhecimento convencional de mundo em conjuntos bem integrados e intensamente utilizados na interação humana.

- **Frame**

O termo *frame, que* pode ser traduzido como moldura ou quadro, contém o conhecimento diário sobre um conceito central, como festa junina, reunião de pais na escola, vestibular, eleições, etc. Seus componentes aparecem soltos sem qualquer ordem ou seqüência lógico-temporal, mas estabilizados em tipos.

Beaugrande (1980: 168) ressalta a importância dos *frames* no reconhecimento do desenvolvimento de tópicos do texto. Um texto, cujos tópicos são estranhos ao leitor, cria dificuldades para ser processado, podendo mesmo ser rejeitado por insuficiência de conhecimentos que não

possibilitam enquadrá – lo em um *frame* ou fazer associações com outros *frames.*

- **Esquemas**

São elementos ordenados numa progressão, que possibilitam estabelecer hipóteses sobre o que será mencionado e/ou feito.

Ao contrário dos *frames,* os esquemas contêm elementos interligados por uma relação temporal, causal, portanto, previsível, fixa e ordenada (RUMELHART, 1980,1984 e FÁVERO, 1991). Nosso conhecimento de mundo está organizado em esquemas que podem ser confirmados ou negados.

Garrafa (1987:31) caracteriza os esquemas como estruturas de expectativas que possibilitam formular hipóteses entre os conhecimentos ativados em um trecho do texto e os nossos esquemas prévios.

Os modelos cognitivos globais são hipóteses plausíveis para a representação do conhecimento na memória. Os *frames,* esquemas, não são um fim em si mesmos, mas pontos de apoio para análise da coerência textual. Marcuschi (1985) e Smith (1989) afirmam que a memória não é repositório caótico de coisas e sim um instrumento estruturado com grande dinamismo e capaz de se reorganizar a todo momento.

Todo o processo de aprendizagem passa pela leitura de textos, pequenos ou grandes, de livros ou revistas, jornais ou internet. Conhecimentos, informações, experiências e idéias aí estão à espera de quem os compreenda, assimile e transforme em conhecimentos pessoais, úteis para a vida social e profissional.

Cabe ao professor a mediação no processo de tornar o aluno leitor competente por meio de estratégias adequadas, dinâmicas e variadas, que despertem o gosto pela leitura, o prazer pela descoberta dos sentidos explícitos e implícitos do texto, como desafio para a reflexão, formulação de hipóteses, aplicação à realidade e contexto do aluno. Ler a si e ao mundo, entender, reelaborar e expressar o texto, compará - lo com outros, conhecer o autor e sua obra e tantas outras estratégias podem contribuir para posicionar melhor o Brasil na lamentável ranking dos que não lêem,

lêem pouco, não compreendem o que lêem, o que reflete no baixíssimo nível de escolaridade da população.Cabe lembrar Bill Gates, o fundador da Microsoft: *Meus filhos vão ler, quero que leiam.*

NOTAS:

[1].Para Beaugrande e Dressler (1981:85), o **significado** é a capacidade potencial, virtual de uma expressão lingüística de representar ou transmitir conhecimentos e o **sentido** é a realização atual desse conhecimento por expressões inseridas num todo determinado.

Referências Bibliográficas

BAKER,L & BROWN,A.L. Cognitive e monitoring reading. In: **FLOOD,J. Understanding reading comprehension.** Wewark: International Reading Association,1984. p. 21 – 44.

BEAUGRANDE, R. **Text, discourse and process toward a multidisciplinary science of texts.** NewYork: Longman, 1980.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to test linguistics**. London: Longman, 1981.

DIJK, T.A. van. **La ciência del texto.** Barcelona: Paidós, 1983.

DIJK, T.A. van e **KINTSCH,** E. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

DUFFY,G G & ROELHER.L R. Teaching reading skills as strategies. **The reading teacher.** V.40,Nº 4, p. 141 – 418, 1987.

FÁVERO, L.L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática,1991.

FÁVERO, L.L.; **KOCH,** I.G.V. **Critérios de textualidade. VEREDAS.** São Paulo: Nº 104.pág.17 – 34. 1984.

GARRAFA, I.C. **Coerência e Literatura infantil: introdução à análise textual de produções literárias para a infância.** São Paulo: PUC-SP, 1987. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas: Língua Portuguesa). PUC-SP, 1987.

GOODMAN, K. S. **Language and literacy, the selected writings**. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982, cap. 3.

GOODMAN, K S . **O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO,** E**; PALACIO**, M G. (Orgs.) **OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA.** Porto Alegre: Novas perspectivas, 1987. pág. 11 – 22.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH,I V & ELIAS,V M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto,2006

MARCUSCHI, L.A. **Leitura como processo inferencial num universo cultural – cognitivo. LEITURA: TEORIA E PRÁTICA.** Porto Alegre, vol. 1, Nº 5, 1985.

ORLANDI, E P. A linguagem e seu funcionamento. São Paulo: Brasiliense,1983.

RUMELHART, D. E. **Understanding, understanding**. In: FLOOD, J. **UNDERSTANDING READING COMPREHENSION**. Wewark: International Reading Association, 1984, p. 1-20.

_____ **Schemata: The building blocks of cognition.** In: SPIRO, R. J. **THE PSYCHOLOGY OF READING.** New Jersey: Hillsdale, 1980, p. 33-58.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.** Trad. Daise Batista, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SPIRO, R. J. **Constructive processes in prose comprehension and recall.** In: **SPIRO,** R.J.; **BRUCE**, B.C. e **BREWER,** W. F. **THEORETICAL ISSUES IN READING COMPREHENSION.** New Jersey: Hillsdale, 1980, p. 245-278.

TRVIÑOS, A N S. Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas,1987.