

A compreensão leitora e a ação docente na produção do texto para o ensino a distância

(Reading comprehension and teacher action at text production to distance education)

Wilsa Maria RAMOS¹
Universidade de Brasília

ABSTRACT: The essay approaches theoretical and practical questions implied in the text elaboration to distance education. Focus on the subjects about reading comprehension, the text comprehensibility and the print materials elaboration. Discuss the possibilities to improve the reading comprehension from interventions in the text using some resources. Prioritises the quarrel of two more controversial textual resources: the learning objectives and simplification. Its objective is to alert author's professors of print material about possible application forms of these resources and theirs pedagogical implications to learning process. The conclusion is that the authors must benefit of the discoveries and results of psychology research of learning from texts to improve the arduous writing job.

¹ Com o apoio do Programa Alban, Programa de bolsas de alto nível da União Européia para América Latina, bolsa nº E04D047103BR. Bolsa de doutoramento para a UNED – ES. Doutoranda da UnB – Brasília - Faculdade de Psicologia.

A COMPREENSÃO LEITORA

RESUMO: O ensaio aborda questões teóricas e práticas implicadas na elaboração de textos para o ensino a distância. Enfoca os temas sobre a compreensão leitora, a compreensibilidade do texto e a elaboração de materiais impressos. Discute as possibilidades de melhorar a compreensão leitora a partir de intervenções no texto usando alguns recursos. Prioriza a discussão de dois recursos textuais mais polêmicos: os objetivos de aprendizagem e a simplificação. Tem por objetivo alertar os docentes autores de material impresso sobre as possíveis formas de aplicação desses recursos e suas implicações pedagógicas para o processo de aprendizagem. Conclui que os autores devem se beneficiar das descobertas e resultados das pesquisas da psicologia da aprendizagem a partir de textos para aprimorar o árduo trabalho de redação.

KEY-WORDS: reading comprehension, distance education, learning objectives, simplification.

PALAVRAS-CHAVE: compreensão leitora, educação a distância, objetivos de aprendizagem, simplificação.

INTRODUÇÃO

Em Educação a Distância (EAD), emprega-se a palavra tecnologia educacional relacionando-a ao texto. O discurso escrito é o principal recurso tecnológico da EAD, conforme destacado por vários autores (García Madruga & Martín Cordero, 1987; García Madruga, Elosúa, Gutiérrez Martínez, Luque, Gárate, 1999; Corral Íñigo, 2002).

Não é raro observarmos estudantes investindo muito tempo e esforço na leitura de materiais muito complicados ou em

leituras muito fáceis para seu nível de compreensão. A aprendizagem por meio de textos envolve a construção por parte do sujeito de uma representação mental dos objetos que o texto evoca, é dizer, a construção de um modelo mental, ou imagens mentais concretas da situação que o texto descreve. Sem dúvida, o processo de aprendizagem por meio de texto não se restringe a essa idéia simplificada sobre o produto final da compreensão leitora, mas envolve uma enorme complexidade cognitiva e interativa entre autor, leitor, texto e contexto.

Na compreensão leitora, as variáveis que determinam a construção do significado do texto são: a) os conhecimentos que o leitor detem sobre o mundo, sobre o tema específico e os tipos de textos, e b) a estrutura do próprio texto, ou seja, o uso adequado e apropriado dos recursos textuais. Por isso, pode-se dizer que a compreensão é uma habilidade do leitor para interpretar as intenções comunicativas do escritor, registradas no texto escrito, enquanto que a compreensibilidade diz respeito à qualidade do material escrito. Assim, a compreensão é uma qualidade inerente ao leitor, e a compreensibilidade, uma qualidade inerente ao texto.

Na produção textual, existem muitos recursos que aumentam a compreensibilidade. García Madruga, Martín Cordero, Luque Vilaseca, Santamaría Moreno (1995) afirmam que é possível melhorar a compreensão a partir de intervenções no texto usando estrategicamente algumas ajudas, tais como: os marcadores lingüísticos da coerência textual; o título; os organizadores prévios; as questões e atividades de estudo; as ilustrações; os sinalizadores; os objetivos de aprendizagem e as simplificações léxicas e sintáticas.

Considerando a importância da aprendizagem por meio de texto, o presente artigo traz uma discussão teórica de interesse dos autores de materiais didáticos. Espera-se alertar os

A COMPREENSÃO LEITORA

docentes produtores de material impresso sobre os recursos textuais intervenientes na compreensão leitora e suas implicações pedagógicas. Os recursos textuais, objetos de nossa análise, são o uso de objetivos de aprendizagem, e a realização de simplificações léxicas e sintáticas para melhorar a compreensibilidade do texto para o ensino a distância.

A maior parte dos estudos encontrados na literatura sobre a aprendizagem por texto e compreensão leitora foi desenvolvida pela psicologia cognitiva e psicolinguística, e nosso desafio foi abordar esses temas numa perspectiva sociocultural. Vale destacar que o artigo abrange as discussões de alguns autores clássicos no âmbito da compreensão leitora (Kintsch e van Dijk, 1978), bem como as pesquisas recentes na área. A revisão da literatura é abrangente e atualizada, proporcionando uma contribuição teórico-prática para o trabalho de autoria de textos para o ensino.

Para tanto, iniciamos discutindo a dinâmica da compreensão leitora e as implicações da ação docente na produção textual.

A DINAMICIDADE DA COMPREENSÃO LEITORA E A AÇÃO DOCENTE NA PRODUÇÃO TEXTUAL

A compreensão de textos é uma habilidade essencial no processo de aprendizagem em geral e constitui um ato interativo entre as características do texto e as do leitor. O resultado da compreensão é a construção de uma representação mental significativa e global a partir da base textual, produzida de forma dinâmica enquanto o leitor avança na leitura e aporta seu conhecimento de mundo.

Em função dos processos integrados e construtivos que

WILSA RAMOS

ocorrem durante a elaboração da representação, o leitor experiente geralmente constrói uma representação mental que vai além das idéias do autor, incorporando seu conhecimento de mundo, enquanto o leitor menos experiente tem dificuldades no ato de interpretação e construção das idéias centrais, permanecendo muitas vezes na superfície do texto. Entretanto, como destacam García Madruga e Martín Cordeiro (1987) não são somente as características do leitor (as metas, a experiência previa, o conhecimento prévio, o estado emocional etc), mas também as do texto que intervêm no produto final da compreensão leitora. É importante pensarmos durante a produção de textos nos fatores que facilitam a compreensão e a aprendizagem. Para introduzir esse conteúdo, vamos conceituar o termo aprendizagem numa perspectiva sociocultural.

O processo de aprendizagem envolve atividade ativa e bi-direcional do sujeito, em que a interação social passa a ser uma oportunidade para negociar a co-construção de normas, valores, crenças e habilidades com a comunidade cultural. Considera-se que a pessoa age sobre as mensagens recebidas, transformando-as ativamente para integrá-las, tanto quanto possível, a sua estrutura cognitiva – base emocional, a qual pode ser transformada durante todo o processo (Valsiner, 1987).

Ampliando essa proposição teórica da compreensão leitora numa perspectiva sociocultural, podemos afirmar que a produção de significados é um fenômeno cultural mediado, atribuído a um conjunto de conhecimentos, fatos, idéias, coisas ou ações que coexistem no processo de significação, resultado de um consenso compartilhado por um determinado grupo social. O significado de um enunciado não é fornecido exclusivamente pelo próprio material lingüístico. E tão pouco existe isolado de um contexto sócio-cultural, depende da existência prévia de um sistema compartilhado de símbolos. Para Bruner (1997), a

A COMPREENSÃO LEITORA

nossa capacidade de compreender as estruturas e a coerência dos contextos num sentido mais amplo no qual os significados são socialmente produzidos e transmitidos é o que nos torna capazes de interpretar e produzir novos significados a partir de um conjunto de orientações.

Assim, a construção de significado é um espaço onde o leitor, por meio de processos inferenciais, constrói a representação global incorporando o seu conhecimento prévio, crenças, valores etc. Para Ribeiro (2003, p.114), “a inferência é uma informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial”(…) visando estabelecer relações entre as frases que não estão diretamente conectadas. Os fatos e o conhecimento de mundo nos permite fazer inferências sobre outros fatos, e muito desse conhecimento é produto cultural e socialmente determinado.

A teoria da construção e integração (C-I) da compreensão leitora de Kintsch (1988, 1998) representa um dos modelos teóricos de como o conhecimento é usado na compreensão. Neste modelo, durante a leitura, há a construção de uma situação mental derivada da intersecção do conhecimento prévio e da base textual, que é representada por redes associadas de conceitos e proposições. Estas proposições representam uma dupla interpretação da estrutura textual que foi denominada por Kintsch e van Dijk (1978) de microestrutura e macroestrutura. Na compreensão da leitura, o texto é processado pelo leitor em círculos que, de forma grosseira, correspondem às seqüências das sentenças. A partir de então o sujeito-leitor constrói uma microestrutura ou base textual que consiste em “um conjunto de proposições formadas por um predicado ou um ou mais argumentos, conectados entre si mediante a repetição de argumentos ou a sobreposição” (García Madruga et al., 1995, p.11).

WILSA RAMOS

Na construção da macroestrutura (representação semântica do significado global do texto), o leitor abstrai os temas ou idéias mais gerais do texto, que são inferidas mediante a aplicação de determinadas regras (macro-regras) a partir da microestrutura. As macro-regras (supressão-seleção, generalização, construção-integração) permitem reduzir e organizar a informação da microestrutura, descrevendo os mesmos fatos de um ponto de vista mais global. Pode-se manter algumas microproposições (proposições da microestrutura) que são especialmente relevantes e incorporar novas proposições, mediante a generalização ou a construção-integração. Um sumário ideal pode ser considerado uma macroestrutura por sua forma de apresentação dos conteúdos hierarquizada e categorizada.

Na fase de construção da microestrutura, elementos do texto e do conhecimento são incorporados sem nenhuma referência ao contexto. Eles são indiscriminadamente ativados e alguns podem ser até mesmo inapropriados. Essa fase de construção não é totalmente coerente. São aplicadas regras para a construção de proposições, a interconexão, a ativação do conhecimento (que procede numa maneira associativa de baixo para cima, ou de cima para baixo) e as regras de inferência. Esse processo é seguido pela fase de integração, que submete a base textual de forma apropriada ao contexto e integra a rede de conhecimentos. A principal característica da integração é a possibilidade de ativar a expansão, considerando os elementos contextuais e integrando a rede de conhecimentos.

Segundo Kintsch (1994), o resultado da compreensão textual é a representação de uma rede de proposições coerentes na memória episódica que permite ao leitor resgatar esse conteúdo quando necessário. Parafraseando-o, a interpretação

A COMPREENSÃO LEITORA

semântica do discurso não é somente uma cópia literal do texto, mas é o produto da conexão do mundo do autor e suas intenções ao mundo do leitor. Implica em apreender o significado do discurso pelo uso de mecanismos de construção de uma representação do texto na mente. Pode-se afirmar que o leitor compreende a mensagem quando é capaz de extrair o significado dos signos lingüísticos e integrá-los em suas estruturas cognoscitivas (Kintsch, 1998). Neste caso, a aprendizagem por meio de texto é resultado da conexão do conhecimento prévio do leitor com a representação mental do texto. E novamente afirmamos que compreensão e aprendizagem devem depender da estrutura do texto e do conhecimento prévio (Caillies, Denhière & Kintsch, 2002).

Pode-se concluir que pensar como o conhecimento é usado na aprendizagem por meio do texto resulta em pensar como o conhecimento é adquirido. Portanto, entender a aprendizagem por meio de textos é compreender o processo de aprendizagem em geral (Voss, 1984).

A ação docente na elaboração de textos para o ensino a distância envolve um trabalho complexo que implica, entre outros aspectos, em encontrar soluções para compatibilizar o nível de compreensão leitora dos alunos com nível de dificuldade do conteúdo. Textos muito acadêmicos, densos e complexos, resultado muitas vezes do trabalho de autoria de um docente muito experiente na elaboração de artigos científicos, obrigam o leitor a buscar em sua memória conhecimentos prévios necessários para a compreensão ou, ainda, demandam realizar inúmeras inferências para construir uma representação coerente dos propósitos e intenções do autor. Isto resulta em dificuldade para a aprendizagem de quem não é um leitor experiente (McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996a). Uma outra consequência, no extremo, é a produção de textos muito simples,

WILSA RAMOS

ainda baseados na visão tradicional de aprendizagem e no desenho instrucional, não beneficiando o leitor do processamento ativo de inferências (McNamara & Kintsch, 1996b).

A seguir, vamos discutir como a redação dos objetivos de aprendizagem pode contribuir para construção de uma aprendizagem significativa.

A ENUNCIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Descrever os objetivos de aprendizagem no começo do texto didático sempre favorece a aprendizagem? Os objetivos no texto para o ensino não poderiam também restringir e dirigir muito para a aprendizagem intencional, desprezando aprendizagens incidentais?

Segundo Corral Íñigo (2002), os objetivos de aprendizagem representam a tradição da psicologia condutivista e explicitam, com prioridade, a meta educativa a ser alcançada pelo estudante. Para esses autores, objetivos bem formulados podem ter efeitos positivos, pois servem como estímulos que dirigem a aprendizagem do leitor, discriminando idéias principais, secundárias e acessórias. Também podem prover uma estrutura geral do texto, favorecendo a compreensão e integração e, além disso, podem acionar os conhecimentos prévios do leitor necessários para a compreensão do texto. Embora a maioria dos teóricos da produção de textos apóie a explicitação no texto dos objetivos de aprendizagem, há muita controvérsia nesse tema, principalmente quanto à forma de redação dos objetivos, o grau de especificidade, a densidade e a apresentação global. Há pesquisas que demonstram que existem efeitos contraproducentes na enunciação de objetivos (Peterson, Glover & Ronning, 1980).

A COMPREENSÃO LEITORA

Na década de 70, a utilização das técnicas de instrução programada no processo educativo justificou a sua existência por prover orientações: a) ao professor, na realização de sua tarefa para estabelecer metas, selecionar os conteúdos e as atividades; b) ao processo de avaliação do desempenho; c) à atividade dos estudantes. Rothkopf (1970) pressupunha que as atividades de identificação dos conteúdos relevantes para os estudantes são fundamentais para que haja aprendizagem. Os objetivos teriam a função de discriminar os conteúdos relevantes dos incidentais. O estudo sobre o impacto dos objetivos na aprendizagem dos alunos sempre esteve ligado à aprendizagem intencional e à aprendizagem incidental. A aprendizagem intencional está relacionada aos dados relevantes do texto que estão expressos nos objetivos, nas questões e atividades. As incidentais, por sua vez, estão relacionadas aos conteúdos que não são relevantes, portanto, não são destacadas nos objetivos.

Aparentemente, os estudantes que se guiam pelos objetivos de aprendizagem e estão cientes do tipo de questão do teste têm maior probabilidade de sucesso do que os outros que os desconhecem.

Em estudos realizados por Duchastel e Merrill (1973), não foram encontrados efeitos positivos ou negativos na comparação entre estudantes que receberam os objetivos e os que não receberam. Duell (1974), em seu estudo, usou, além de um grupo controle, perguntas em que os participantes avaliavam os pontos mais importantes do texto e concluiu que os objetivos devem ser dirigidos para destacar efetivamente as informações que os estudantes não consideram importantes no texto.

A forma de redação dos objetivos também foi estudada por Rothkopf e Kaplan (1972), os quais definiram que os objetivos de aprendizagem devem ter apenas uma proposição; uma frase com objetivos de aprendizagem genéricos não teriam re-

sultados positivos para a aprendizagem. Esses autores realizaram outros experimentos em 1974 e 1976 e concluíram que objetivos muito específicos levam o estudante a estudar partes específicas do conteúdo, podendo haver prejuízo na integração das partes para a construção de uma representação mais global do texto. Isto pode funcionar adequadamente quando existem testes que serão realizados depois dos estudos. A questão crítica seria que as informações importantes que não são especificadas nos objetivos podem ser ignoradas, pois os estudantes não acreditam que irão ser testados quanto a esses conhecimentos. Dessa forma, haveria uma predominância da aprendizagem intencional e haveria menores possibilidades de aprendizagens incidentais, também muito importantes para os estudantes.

Os estudos de Rothkopf e Kaplan (1972), Rothkopf e Billington (1974) e Smith e Kulhavey (1974) não comprovaram que há redução da aprendizagem incidental na presença de objetivos específicos. Mas outros estudos (Duchastel, 1972; Duchastel e Brown, 1974; Kaplan e Simmons, 1974) mostram que há perda na aprendizagem incidental na presença dos objetivos específicos.

Alguns resultados têm sugerido que os objetivos somente têm efeito quando os estudantes estão convencidos de que estudar guiado por objetivos é relevante para eles. E, ainda, outros autores apontam que os objetivos não têm efeito nenhum para o estudante que já é altamente motivado.

Para Royer, Bates e Konold (1984), os objetivos facilitam a aprendizagem quando são claramente estabelecidos e relacionados com as questões de conteúdo específico e não são gerais. Também são válidos quando os estudantes estão convencidos de que estudar orientado por objetivos pode ser útil para a melhoria do seu rendimento; ou quando os estudantes

A COMPREENSÃO LEITORA

não têm motivação intrínseca, guiando-se, portanto, pelos objetivos e dirigindo a sua atenção para os aspectos que inicialmente não percebiam como o mais importante. Esses autores também sugerem a investigação sobre o impacto dos objetivos nos resultados de aprendizagem não apenas imediatos, mas da aquisição de conhecimentos que podem ser generalizados a partir de situações que extrapolam o texto.

Em estudos mais recentes, foram encontradas evidências de que o grau de especificidade do objetivo influencia a aprendizagem (Green, 2002). Sweller, Mawer e Ward (1983) mostram que uma diminuição da especificidade do objetivo pode melhorar a aprendizagem, que se torna mais ampla e global. Vollmeyer, Burns e Holyoak (1996) apresentam resultados consistentes com os de Sweller et al. (1983), ao relatar que o método de solução de problemas que possui um objetivo específico dirige o indivíduo para a sua solução e, conseqüentemente, para a aprendizagem dessa parte específica do problema, mas, em contrapartida, o estudante não constrói uma representação global do problema. O objetivo específico pode ter por conseqüência induzir os participantes a focalizar uma seqüência precisa na qual as operações devem ser aplicadas (Green, 2002). Esses estudos recentes confirmam aqueles realizados na década de 70.

Os estudos de Vollmeyer et al. (1996) mostram que os grupos de estudantes que trabalham sem objetivos de aprendizagem pré-determinados podem gerar seus objetivos próprios. Entretanto, nos estudos de Green (2002), esses objetivos não demonstraram ter função operativa para o grupo. Os estudos experimentais de Green (2002) sugerem que não é a redução da especificidade dos objetivos por si que aumenta a aquisição do conhecimento, mas sim a natureza da representação da tarefa, do problema, que o indivíduo constrói para si. Os estudos

WILSA RAMOS

indicam que a capacidade de representação mental em distintas tarefas é ampliada quando os objetivos não são específicos. Sweller, Levine (1982) e Sweller et al. (1983) concluíram que a redução da especificidade dos objetivos facilita a aprendizagem, porque os estudantes podem explorar novos espaços de aprendizagem e representação.

Como conclusão, diante das controvérsias sobre a enunciação dos objetivos, podemos inferir que eles favorecem a aprendizagem, apesar de, simultaneamente, limitá-la. Para os autores de textos didáticos, trata-se de uma ferramenta importante de planejamento da produção textual e, na perspectiva dos alunos, pode também apoiá-los no auto-monitoramento e auto-regulação de seus estudos. Porém, deve-se estar atento à especificidade do objetivo; pois quanto mais específico maior a possibilidade de reduzir a construção do significado global do texto e da interpretação pessoal, resultando num predomínio de conhecimentos intencionais em detrimento dos incidentais (García Madruga et al. 1987). O docente escritor deve estar consciente de que a obtenção de uma compreensão mais significativa e global do texto pode ser afetada pela forma como os objetivos são descritos. Entender e dosar o grau de especificidade dos objetivos considerando a sua funcionalidade, o perfil do estudante e o contexto do programa são tarefas primordiais na produção textual.

LINGUAGEM SIMPLES E SIMPLIFICAÇÃO DE TEXTOS

A simplificação de textos, ao contrário do que parece, é um processo mais complexo do que vem sendo tratado na literatura (Davies, 1984). Qual a intenção de simplificar um texto

A COMPREENSÃO LEITORA

para o ensino? Qual o impacto da simplificação do texto na aprendizagem e sob quais circunstâncias ela é mais apropriada? E quais os cuidados que devem ser tomados?

Segundo Leffa (1996), o enfoque na estrutura do texto e suas implicações pedagógicas tiveram maior impacto nas décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos. As fórmulas de inteligibilidade (*readability formulae*) e as antologias básicas (*basal readers*) tiveram aplicação no ensino da segunda língua e na redação de livros didáticos. O texto inteligível deveria possuir um vocabulário comum, regulado pelo critério de extensão da palavra, e uma estrutura simples, medida pelo critério do tamanho da frase. Ainda citado por Leffa (1996), fórmulas expressamente simples eram capazes de avaliar e medir facilmente o grau de inteligibilidade de um texto (Dale, Chall, 1948; Flesch, 1951; Fry, 1968). A proposta básica era de que os conceitos complexos poderiam ser explicados em uma linguagem simples, com vocabulário comum, frases curtas e a voz ativa do verbo.

Na revisão de bibliografia na área de educação a distância (García Aretio, 1997, 2001; Lambert, 1975; Holmberg, 1985), encontramos indicações de que a linguagem escrita com o objetivo de ensinar deve permitir um alto grau de compreensibilidade, de modo que os destinatários possam entendê-la sem grande esforço e que obtenham uma interpretação consistente. García Aretio et al. (1997) nos lembra que o estilo simples para as funções de ensinar e demonstrar; com foco na clareza, precisão e naturalidade é uma qualidade indiscutível do discurso que os retóricos clássicos já propunham.

Assim, de alguma forma, a EAD resgata os conceitos de simplificação textual para adaptá-los à produção de materiais escritos para o ensino a distância.

Entretanto, muitos docentes/autores de materiais didáticos defendem o pressuposto que tornar os conteúdos comple-

WILSA RAMOS

xos em objetos simples para a compreensão fere alguns princípios educacionais, porque na simplificação pode-se perder a intencionalidade e a originalidade do autor ou *baratear* a qualidade do texto, menosprezando a capacidade intelectual progressiva do estudante. Acreditam que aos alunos devem ser oferecidos recursos para que elevem seu padrão de compreensão da leitura, e não o contrário, ou seja, o texto baixar o seu padrão de complexidade. Portanto, diante dessas posições divergentes, propomos identificar conceitos, situações, oportunidades e implicações pedagógicas desse ato, sem querer simplificar a discussão teórica por sabermos que a nossa audiência é preparada para a compreensão dessa leitura.

Então, o que é a simplificação e até que ponto ela contribui para o processo de aprendizagem por meio de textos diante da possibilidade dos diferentes perfis e níveis de compreensão dos leitores?

Alguns teóricos (Catell, 1969) sugerem que as estruturas simples compõem-se de um sujeito, um verbo e um modificador (adjetivo, advérbio ou preposição frasal). Em um *survey* aplicado por meio de questionário numa amostra, pôde-se perceber que há um estereótipo de que o texto que contém palavras e sentenças curtas é de mais fácil leitura. Isto porque palavras curtas são mais freqüentes e então, normalmente, são mais conhecidas pelos leitores, e as sentenças curtas são menos propensas a conter estruturas complexas, como orações subordinadas (Davies, 1984).

O docente/autor trabalha para organizar textualmente, didaticamente e psicopedagogicamente os saberes historicamente produzidos pela humanidade em cadernos ou guias impressos. Nas suas produções, o autor estará, muitas vezes, reescrevendo teorias, ou simplificando materiais ou ainda elaborando novas idéias teórico-práticas e compartilhando com o

A COMPREENSÃO LEITORA

leitor. Parafrazeando Corral Íñigo (2002), recapitular em poucos anos uma evolução de muitos séculos de conhecimento acumulado de geração a geração é uma tarefa gigantesca da educação. Portanto, e principalmente, quando for tratar de assuntos que foram originalmente produzidos para outra audiência, deveria simplificá-los de forma a satisfazer a compreensão leitora da audiência secundária. Assim, a simplificação expressa uma ação deliberada e dirigida para determinados objetivos pedagógicos. A linguagem simples, a linguagem simplificada e a simplificação são preocupações que tem o professor para facilitar a comunicação, por isso possui um forte caráter pedagógico. A simplificação pode ser vista como um processo no qual o professor conscientemente adapta a linguagem presente ao aprendiz (Davies e Widdowson, 1974). Todos reconhecem prontamente, no ato da leitura, a diferença de um texto científico, que utiliza termos técnicos sem explicações, que foi escrito para pessoas que detêm muito conhecimento prévio sobre o tema, para um texto de proposições mais explícitas, diretas e simples. Davies (1984, p.183) postula que a “simplificação de materiais refere-se à seleção de um conjunto restrito de características da extensão total dos recursos de linguagem em prol da eficiência pedagógica”. Nos textos escritos para o ensino, a simplificação tem a função de abordar muitas teorias num reduzido número de páginas e numa linguagem mais adequada ao leitor, mas, de qualquer forma, não pode perder o sentido apropriado do texto original. Isto poderia por em risco o código original da base textual. Contrariamente à afirmação de Davies (1984), Tommola (1979) alerta que na simplificação o código não é afetado, porque aos aprendizes não é apresentado um sistema de linguagem simples, mas, sim, um exemplo restrito do sistema total.

Widdowson (1978) sugere que as versões simplificadas

são passagens derivadas de uma instância genuína do discurso para um processo de substituição lexical e sintática. Para o autor, o resultado desta versão é uma simplificação do código de linguagem. As proposições originais são mantidas e o que muda é a conexão lingüística entre elas. Widdowson (1979) distingue a reescrita da simplificação, sendo que, para ele, a reescrita é um relato simples, uma mudança do vocabulário e da sintaxe. Mas podemos encontrar numa reescrita parte simplificada. A simplificação também é usada para atender a demandas de certas audiências.

Davies (1984) afirma que a simplificação é usada para tornar a informação disponível para a audiência que não é a mesma para a qual o texto foi originalmente elaborado. Portanto, a simplificação pode ser determinada pela necessidade da audiência. A audiência pode requerer um texto mais longo, porém mais simples, específico para uma ocasião, ou, então, um texto com uma estrutura gramatical mais complexa com poucas palavras repetidas. Os discursos, mesmos em versões simplificadas, devem ser relevantes para a sua audiência.

Para Widdowson (1979, p.166), “a autenticidade é alcançada quando o leitor chega na intenção do autor pela referência a um conjunto compartilhado de convenções”. Uma das vantagens dos materiais simplificados é que preparam o leitor para a leitura eventual dos textos autênticos. Por isso, os textos para o ensino sempre devem dispor da referência bibliográfica ao final das unidades para que os leitores as consultem quando for de seu interesse e necessidade.

Estudos realizados desde a década de 80 investem em pesquisas sobre a aprendizagem a partir da compreensão leitora e dos fatores e variáveis que influenciam esse processo, incluindo a estrutura do texto e as capacidades e disposições do leitor (inferências, representação mental, conhecimento prévio,

A COMPREENSÃO LEITORA

memória operativa, episódica e de longo prazo etc), como veremos em alguns estudos descritos a seguir.

Nas pesquisas realizadas com falantes nativos e não-nativos da língua inglesa, Ulijn & Strother (1990) observaram que a complexidade sintática da frase não afeta a compreensão de textos técnicos. Os pesquisadores não encontraram diferenças significativas entre o uso de textos autênticos e simplificados na área de ciências da computação, quer na compreensão do texto, quer na velocidade de leitura.

García Madruga e Martín Cordeiro (1995) destacam a importância de se avaliar, no discurso escrito a complexidade léxica (vocabulário de milhares de palavras e os tipos de conhecimentos que são associados com cada palavra) e sintática (refere a uma organização sequencial dos enunciados e das regras que presidem a língua). Isso porque um alto grau de complexidade poderá prender o leitor na microestrutura (estrutura local do discurso, formada por uma rede de idéias simples relacionadas linearmente entre si), e este não terá acesso ao nível de processamento requerido para se beneficiar da organização global do texto (ou macroestrutura, formada por idéias principais conectadas globalmente).

Os resultados dos estudos de McNamara, Kintsch, Songer, e Kintsch (1996a), baseados no modelo teórico de compreensão leitora de Kintsch (1988), indicam que os textos devem induzir os estudantes a formar modelos situacionais apropriados, não apenas boas representações reproducionistas da base textual. A formação desses modelos requer duas ações básicas: ativação da inferência, isto é, provocar uma atividade cognitiva através da qual o sujeito busca ativamente obter informações novas a partir de informações já disponíveis, e aporte de conhecimento prévio adequado.

As inferências são tão fundamentais na compreensão

de textos que se pode afirmar que não é possível a elaboração de uma representação mental unitária do texto sem pôr em jogo o conhecimento de mundo que possui o leitor. McNamara et al. (1996a) partem do pressuposto que o bom texto (claro, simples, coeso, coerente, etc), muitas vezes, promove níveis de aprendizagem linear ou superficial. Kintsch (1988) sugere que uma forma de evitar uma compreensão superficial do texto é torná-lo mais difícil pela ruptura com a coerência.

Para McNamara et al. (1996a), a coerência é fundamental para a compreensão, porém a compreensão profunda resulta da capacidade do leitor de construir suas próprias pontes de inferências e produzir sua própria macroestrutura, participando ativamente na construção do significado do texto. O texto que instiga o processo inferencial e a co-construção ativa da compreensão e aprendizagem deve permitir que o leitor preencha as lacunas lingüísticas, deve requerer um certo grau de conhecimento anterior, e deve forçá-lo a sair do seu modo de processamento passivo induzido pelo texto fácil. Assim, uma coerência fraca (que implica na substituição de substantivos por pronomes e na remoção de elaborações descritivas e de conectivos) pode ser muito saudável ao desenvolvimento dos processos de co-autoria na construção da representação mental do texto e a uma aprendizagem mais significativa e permanente.

Estes pressupostos foram testados (McNamara et al., 1996a), e o resultado foi que o texto fácil (alto grau de coerência) pode ser bom para os leitores iniciantes e que não possuem conhecimento prévio sobre o tema, mas os leitores com conhecimento prévio irão melhorar o desempenho acadêmico a partir do texto em que a coerência é fraca e que estimula mais o processamento ativo das inferências.

Para alguns autores (García Aretio, 2001; García Madruga & Martín Cordero 1995 et al), deveria haver uma

A COMPREENSÃO LEITORA

prática pedagógica de graduar o vocabulário e a estrutura textual do mais simples para o mais complexo. Para García Aretio (2001, p.212), é necessário realizar o avanço progressivo numa estrutura lógica, evitando excessiva simplificação. Os conceitos e idéias chaves devem estar apoiados por evidências e elementos que auxiliem o leitor na construção de uma representação mental, e os novos termos devem ser definidos com clareza e rigor evitando-se redundâncias, reduções e omissões.

Podemos concluir que, no ensino, não se pode optar pela simplificação sem se considerar a compreensão leitora da audiência. A seleção de textos deve seguir uma escala progressiva de aumento da capacidade leitora, do mais simples para o mais complexo, de forma que haja envolvimento e compromisso crescente por parte do leitor. Em outras palavras, o autor não deve estar preocupado somente com a simplificação do texto. Para que o processo seja efetivo, ele deve também se preocupar com o envolvimento do leitor e o seu engajamento.

Segundo Leffa (1996, p.6), “o livro didático que pretende preparar para a vida pode estar fazendo o contrário quando insiste na simplicidade da linguagem não só deixando o aluno despreparado, mas até matando seu interesse”. Ainda num tom crítico, Leffa (1996) acrescenta uma citação de Charles Horton Cooley (Life and the Student, citado em Lanham, 1974) para dar um pouco de tempero em seu texto e nos questiona se a “impessoalidade, os parágrafos numerados e rotulados, estilo óbvio, questões de compreensão no fim do capítulo não são a morte?” (Traduzido). Obviamente que para um educador que detém o sentido da educação como emancipatória no conceito de Paulo Freire (1997), as regras excessivas na produção textual são também restritivas à criação na medida em que cerceiam o texto da amplitude e do sentido da complexidade dos fatos, conceitos e procedimentos que, querendo ou não,

WILSA RAMOS

estão presentes cotidianamente no nosso contexto sociocultural.

Finalmente, pode-se acrescentar que a compreensão e a aprendizagem por meio de texto não são potencializadas quando baseadas apenas em textos simplificados e coerentes. A simplificação é fundamentalmente uma ação pedagógica que todos os professores exercem diariamente quando, ao elaborar os seus planos, conscientes ou não, pensam em seus alunos (audiência) e prevêm como reagem aos textos e materiais didáticos a partir de seu perfil. Mas essa ação deve ser bem balanceada para que o nível de aprendizagem proposto não seja inferior, empobrecido, ou alto demais para os alunos. Na redação do texto, o autor deve ter ciência da complexidade e dos vários processos que estão em jogo na compreensão leitora, visando atingir os resultados esperados por uma dada audiência.

Recomenda Leffa (1996) que o autor precisa estar consciente do mundo conceitual de seus novos leitores, realizando adaptações para a apresentação do assunto, estruturação sintática das frases e definição de terminologia. Acrescenta ainda que o texto não será simples quando apresentar um vocabulário mais ou menos difícil, mas quando apresentar uma realidade que está mais próxima dos conhecimentos prévios do leitor. A facilitação das tarefas inferenciais através de textos altamente coerentes pode resultar de uma decisão importante relacionada à redução ou aumento da dificuldade proposta aos alunos no ato da compreensão textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio discute a complexidade do trabalho de autoria de texto para a aprendizagem. Privilegiou-se, na discussão,

A COMPREENSÃO LEITORA

as questões relacionadas à estrutura textual, pressupondo que a melhoria da compreensão leitora depende, também, de qualidades intrínsecas do texto. Na proporção em que se utilizam adequadamente os recursos textuais, pode-se atingir níveis melhores de compreensão e, conseqüentemente, melhor aprendizagem.

Aprender a partir do texto é, principalmente, tornar-se capaz de utilizar a informação obtida aplicando-a a novas situações-problema. Por isso, dizemos que a aprendizagem depende de uma compreensão profunda e da construção de uma representação global do texto. O que se propõe nos estudos de compreensão leitora é que a estrutura do texto não estimule somente o recordar, propiciando uma compreensão superficial de sua base textual, mas que proporcione a realização de generalizações e abstrações para outras situações. Os recursos textuais não devem ser usados para a construção de formas estereotipadas ou a reprodução provisória do conhecimento, em detrimento de uma aprendizagem de caráter permanente.

Quanto aos docentes/autores de textos para o ensino, é esperado que detenham conhecimentos sobre a compreensão leitora e as implicações da estrutura, dos recursos textuais e dos marcadores lingüísticos da coerência textual para a efetividade da aprendizagem (Corral Íñigo, 2002). E que atuem equilibradamente em concepções apropriadas sobre a compreensibilidade e a compreensão leitora, devendo se beneficiar das descobertas e resultados das pesquisas para aprimorarem o árduo trabalho de redação.

Para isso, é necessário que as instituições de ensino proporcionem assistência técnica ou ajuda personalizada ao docente/autor, ampliando suas competências e habilidades cognitivas por meio de discussões, estudos específicos e aplicados, que deveriam ser aproveitados nos próprios materiais em sua fase

WILSA RAMOS

de produção (Corral Íñigo, 2002).

Ademais, espera-se que o autor utilize conhecimentos metacognitivos aplicados à metodologia da elaboração de texto para o ensino à distância, exercendo sua capacidade de refletir sobre os seus próprios processos, de fixar metas ou propor e resolver problemas e de idealizar planos para alcançá-los e resolvê-los. Pensar a forma de pensar do outro e prever dificuldades que os estudantes poderão ter na interlocução com o texto é um ato metacognitivo altamente desejado. Também envolve um processo de metacompreensão entender como as pessoas compreendem e aprendem a partir dos textos.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAILLIES, S.; DENHIÈRE, G.; KINTSCH, W. The effect of prior knowledge on understanding from text: evidence from primed recognition. *European Journal of Cognitive Psychology*, v.14, n.2, p.267-286, 2002

CATTELL, N.R. *The new English grammar: a descriptive introduction*. Cambridge: Mass. MIT Press, 1969. 104 p.

CORRAL ÍÑIGO, A. (Coord.). *Psicología del aprendizaje a partir de textos*. Madrid: UNED, 2002. 254 p.

DALE, E.; CHALL, J.S. A formula for predicting readability. *Educational Research*, v.27, p.11-20, 28, 1948.

DAVIES, A. Simple, simplified and simplification: what is authentic? In: ALDERSON, J.C.; URQUHART, A.H. *Reading in a Foreign Language*. London and New York:

A COMPREENSÃO LEITORA

Longman, 1984, 1986. p.180-198.

DAVIES, A.; WIDDOWSON, H. The teaching of reading and writing, In: ALLEN, J.P.B.; CORDER, S.P.(Ed.). *Techniques in applied linguistics*. Oxford: University Press, 1974.

DUCHASTEL, P.C. Incidental and relevant learning with instructional objectives. *Technical memo 66*, CAI Centre, Florida State University, Tallahassee, 1972.

DUCHASTEL, P.C.; BROWN, B.R. Incidental and relevant learning with instructional objectives. *Journal of educational psychology*, v.66, p.481-485, 1974.

DUCHASTEL, P.C.; MERRILL, P. The effects of behavioural objectives on learning: a review of empirical studies. *Review of Educational Research*, v.43, p.53-70, 1973.

DUELL, O.K. Effect of type of objective, level of test questions, and the judged importance of tested materials upon post-test performance. *Journal of Educational Psychology*, v.66, p.225-232, 1974.

FLESCH, R. *How to test readability*. New York: Harper, 1951.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

FRY, E. A reading formula that saves time. *Journal of Reading*, v.11, p.513-516, p.575-578, 1968.

GARCÍA ARETIO, L. (Coord.). *Aprender a distancia... estudiar en la UNED*. Madrid: UNED, 1997.

GARCÍA ARETIO, L. *La educación a distancia: de la*

WILSA RAMOS

teoría a la práctica. Barcelona: Ariel, 2001.

GARCÍA MADRUGA, J.A.; ELOSÚA, M.R.; GUTIÉRREZ, F.; LUQUE, J.L.; GÁRATE, M. *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós, 1999. 184 p.

GARCÍA MADRUGA, J.A.; MARTÍN CORDEIRO, J.I. *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid: UNED, 1987. 157 p.

GARCÍA MADRUGA, J.A.; MARTÍN CORDERO, J.L.; LUQUE VILASECA, J.L. e SANTAMARÍA MORENO, C. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI, 1995. 163 p.

GREEN, A.J.K. Learning procedures and goal specificity in learning and problem-solving tasks. *European Journal of cognitive Psychology*, v.14, n.1, p.105-126, 2002.

HOLMBERG, B. *On the status of distance education in the world in the 1980's*. Hagen: FernUniversität (ZIFF), 1985.

KAPLAN, R.; SIMMONS, F.G. Effects of instructional objectives used as orienting stimuli or as summary/review upon prose learning. *Journal of Educational Psychology*, v.66, p.614-622, 1974.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, v.2, p.163-182, 1988.

KINTSCH, W. Discourse Processing. In: YDEWALLE G. d', EELEN, P. y BERTEBRON, P.(Comps.). *International Perspectives on Psychological Science. The state of art*. Volume 2. Londres: Erlbaum, 1994.

A COMPREENSÃO LEITORA

KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W; van DIJK, T.A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, v.85, p.364-394, 1978.

LAMBERT, W. E. Culture and language as factors in learning and education. In: WOLFGANG, A. (Ed.). *Education of immigrant students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1975.

LEFFA, V.J. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos no IL*, Porto Alegre, v.15, p.143-159, 1996. <<http://www.leffa.pro.br/fatores.htm>>. Acesso em 22 dez. 2004.

MCNAMARA, D.S.; KINTSCH, E.; SONGER, N.B. e KINTSCH, W. Are good texts always better? Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, v.14, p.1-43, 1996 (a).

MCNAMARA, D.S.; KINTSCH, W. Learning from text: effect of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, v.22, p.247-288, 1996 (b).

PETERSEN, C.; GLOVER, S.; RONNING, R. An examination of prose learning strategies on reading comprehension. *The Journal of General Psychology*, v.102, p.39-52, 1980.

RIBEIRO, O.M. Por uma engenharia da leitura: construindo trajetórias para a leiturização. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.6, n.2, p.107-148, jul/dez. 2003.

ROTHKOPF, E.Z. The concepts of mathemagenic activities. *Review of Educational Research*, v.40, p.325-336, 1970.

ROTHKOPF, E.Z.; BILLINGTON, M.J. *Indirect review and*

WILSA RAMOS

priming through questions. Murray Hill: NJ, Bell Laboratories, 1974.

ROTHKOPF, E.Z.; KAPLAN, R. Exploration of the effects of density and specificity of instructional objective on learning from text. *Journal of Education Psychology*, v.63, n.4, p.295-302, 1972.

ROYER, J.M.; BATES, J.A.; KONOLD, C. E. Learning from text: methods of affecting reader intent. In: ALDERSON, J.C.; URQUHART, A.H. *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman, 1984; 1986. p.63-83.

SMITH, P.E.; KULHAVY, R.W. *The influence of adjunct rules and objectives on learning from text material*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association. Chicago: 1974.

SWELLER, J.; LEVINE, M. Effects of goal specificity on means-ends analysis and learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, v.8, n.5, p.463-474, 1982.

SWELLER, J., MAWER, R.F.; WARD, M.R. Development of expertise in mathematical problem solving. *Journal of Experimental Psychology: General*, v.112, n.4, p.639-661, 1983.

TOMMOLA, J. Some parameters of simplification. Communication Studies Paper, MSc in *Applied Linguistics*, Dept. of Linguistics, University of Edinburgh, mimeo, 1979.

ULIJN, J.M.; STROTHER, J.B. The effects of syntactic simplification on reading EST texts as L1 and L2. *Journal of Research in Reading*, v.13, p.38-54, 1990.

VALSINER, J.V. *Culture and the development of children's*

A COMPREENSÃO LEITORA

action. New York: Wiley & Sons, 1987.

VOLLMMEYER, R., BURNS, B.D; HOLYOAK, K.J. The impact of goal specificity on strategy use and the acquisition of problem structure. *Cognitive Science*, v.20, n.1, p.75-100, 1996.

VOSS, J.F. On learning and learning from text. In: MANDL, H.; STEIN, N.L.; TRABASSO, T. *Learning and comprehension of text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1984. p.193-209.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978. 245 p.

WIDDOWSON, H.G. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

Recebido: Janeiro de 2005.

Aceito: Abril de 2005.

Endereço para correspondência:

Wilsa Maria RAMOS
Cond. Quintas Interlagos, rua 21
Módulo E - Casa 3 - Lago Sul
71680-375 - Brasília DF
wilsaramos@brturbo.com