

Relendo a relação entre conhecimento enciclopédico e leitura

Niura Maria FONTANA
Morgana ROSSETTI
Universidade de Caxias do Sul

***Resumo:** O conhecimento do mundo (enciclopédico) é reconhecidamente um dos fatores que interagem no processo da produção de sentidos de textos. Este artigo¹ busca, apoiado em pressupostos cognitivos e sociointeracionais, e com base em dados de pesquisa, compreender melhor a natureza do conhecimento do mundo que o leitor possui arquivado na memória e de sua relação com leitura. Resultando da inter-relação de processos cognitivos e interacionais, o processo da leitura apóia-se em grande parte no conhecimento do mundo do leitor. Um fator que pode facilitar a leitura é a disponibilidade, na estrutura cognitiva de quem lê, de idéias de apoio relevantes, estáveis, claras e suficientemente genéricas, permitindo, no entanto, a discriminação de conceitos. Ao final do artigo são feitas ponderações a respeito da prática da atividade de leitura em sala de aula, de acordo com a perspectiva teórica adotada.*

***Palavras-chave:** conhecimento do mundo; conhecimento enciclopédico; leitura; abordagem cognitiva e sociointeracional.*

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece.

Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.

(David P. Ausubel, Joseph D. Novak e Helen Hanesian,

Psicologia educacional)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando o tema é leitura, parece haver consenso quanto à importância do conhecimento do mundo disponível na memória de cada leitor na construção de sentidos a partir de

¹ Agradecemos à professora Isabel Paese Pressanto, à bolsista (FAPERGS) Marinilde de Castilhos e à ex-bolsista (FAPERGS e UCS) e mestranda Samira Dall Agnol a leitura cuidadosa e os comentários relevantes sobre versões anteriores deste artigo.

textos (Orlandi, 1983; Smith, 1989; Leffa, 1996; Kleiman, 1999; Garcez, 2001; Marcuschi, 2001; Koch, 2003; Silva, 2003, entre outros). De fato, a coerência, como etapa da compreensão textual, é entendida não como uma propriedade do texto, mas como uma atividade de construção de sentidos e, sendo assim, comumente é formulada a hipótese de que quanto mais conhecimento o leitor tiver, mais rica será a sua experiência de leitura.

No entanto, evidências de pesquisa e mesmo a observação empírica demonstram que essa relação nem sempre se manifesta em termos de bom desempenho em leitura. Assim, a questão que se nos apresenta no momento é, portanto, como se caracteriza e que repercussões tem o conhecimento enciclopédico na construção da leitura. A partir de dados de pesquisa, procurou-se verificar se um maior repertório de conhecimento enciclopédico resultava de fato em melhor desempenho em leitura.

Assim, tendo em vista esse objetivo, este artigo, primeiramente, caracteriza a leitura como atividade cognitivo-discursiva; em seguida, discute aspectos cognitivos do processamento textual, com ênfase no conhecimento enciclopédico; na seqüência, analisa dados de pesquisa realizada com alunos universitários quanto ao conhecimento enciclopédico e desempenho em leitura; e, por fim, apresenta sugestões para a inclusão do conhecimento enciclopédico em situações formais de ensino da leitura.

LEITURA: ATIVIDADE COGNITIVO-DISCURSIVA MEDIADA PELO TEXTO

Pensar a leitura implica, inicialmente, reconhecer sua natureza como processo altamente complexo, que abrange várias dimensões e operações interligadas e interdependentes, seja do ponto de vista estritamente lingüístico e cognitivo ou, mais amplamente, semiótico e social. No último sentido, Freire (1984, p.11), há bastante tempo, apontou as relações entre realidade e leitura, ensinando que “a leitura do mundo

precede a leitura da palavra”. Por sua natureza complexa, a leitura justifica, para o tratamento teórico das diferentes dimensões que a integram, o suporte de diferentes abordagens que se complementam: lingüística, textual, discursiva, sociointerativa, cognitiva.

Assim, importa considerar, além dos aspectos fisiológicos requeridos pelo processamento textual, os processos de construção dos sentidos do texto, com toda a carga sociocultural constitutiva da linguagem e da própria cognição, como quer Vigotsky (1984). Compreender a leitura é mais do que analisar os aspectos lingüístico-textual-discursivos das produções lingüísticas: é tentar desvelar os processos sociocognitivos que se constituem através de mecanismos lingüísticos, mas que não se restringem a eles. Pressupostos indispensáveis para a constituição dos sentidos através do texto são processos cognitivos (a percepção do som, da forma escrita, da relação grafofônica, a decodificação simbólica da linguagem escrita, a compreensão do conteúdo proposicional) e interacionais (o conteúdo pragmático e as trocas comunicativas estabelecidas num contexto sociocultural amplo).

Com foco no uso da linguagem pelo indivíduo, na linha da tradição sociolingüística, uma possível abordagem do processo envolvido na atividade de ler é a da competência de leitura proposta por Neis (1982). Definindo competência de leitura como a capacidade de construir os sentidos do texto, o autor identifica componentes que a integram: competência referencial, lingüística, textual e pragmática.

Seguindo a mesma linha teórica, Bachman (1990) propõe um arcabouço teórico da habilidade comunicativa de linguagem (abrangendo a habilidade de leitura, portanto) dividido em três componentes: competência lingüística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. Por competência lingüística o autor entende, fundamentalmente, um conjunto específico de componentes de conhecimento que são utilizados na comunicação que ocorre por meio da

língua. A competência lingüística, especificamente, compreende: (a) competência organizacional (que consiste em competência gramatical e textual) e (b) competência pragmática (que consiste em competência funcional e sociolingüística). Por competência estratégica, ele concebe a capacidade mental de implementar os elementos da competência lingüística no uso concreto da língua para fins de interação. Os mecanismos psicofisiológicos são entendidos como os processos neurológicos, psicológicos e fisiológicos que permitem a concretização da língua como fenômeno físico audível e legível.

Dentro desse modelo, cada componente tem a sua função: a competência lingüística assume relevância, pois oferece os recursos lingüísticos sem os quais a interação ficaria comprometida. Os mecanismos psicofisiológicos permitem a concretização das produções através da linguagem. Já a competência estratégica tem a função de relacionar a competência lingüística, ou conhecimento da língua e das convenções de uso, às estruturas de conhecimento do falante (seu conhecimento do mundo) e às especificidades do contexto de situação, além de incluir aspectos metacognitivos (planejamento, monitoramento, avaliação).

Apesar de oferecer contribuições importantes, por detalhar os componentes da habilidade comunicativa de linguagem de forma didática, a visão compartilhada em linhas gerais por Bachman (1990) e Neis (1982) não inclui muitos aspectos socioculturais, tais como âmbito discursivo da interação, fatores da formação do leitor, variáveis socioculturais (idade, sexo, grau de instrução, ocupação, etc.), lugar social do autor e do leitor, hoje considerados fundamentais na interação situada entre leitor, texto e autor, a partir da noção de língua como prática social (Bourdieu, 1998; Marcuschi, 2001; Bakhtin, 2003; Bronckart, 2003, entre outros).

Nessa última perspectiva, a leitura é considerada uma atividade de interação entre leitor e autor, mediada pelo texto

(Marcuschi, 1999). Concorrem para tal interação múltiplos e complexos fatores, de natureza psicofisiológica, lingüístico-discursiva, socioistórica e cultural, político-ideológica, filosófica e estética, vistos na literatura algumas vezes de forma integrada e, outras, isoladamente. Do ponto de vista psicolingüístico, todos esses fatores integram-se no ato da leitura de forma não-linear, num “processo de seleção que se dá como um jogo com avanço de predições” e “recuos para correções”, progredindo “em pequenos blocos ou fatias”, não produzindo “compreensões definitivas” (Marcuschi, 1999, p.96). Isso não significa, no entanto, que o leitor possa ler de forma totalmente subjetiva, atribuindo livremente qualquer sentido ao texto, pois este apresenta restrições que precisam ser respeitadas para manter a compreensão. Entre os textos mais informativos e os literários, por exemplo, há uma gradação de restrições, expressas através de pistas de orientação discursiva ou marcas textuais, que estabelecem maior ou menor abertura textual, de acordo com as condições de produção de cada um.

Numa visão centrada na interação, entendendo-se a leitura como processo dialógico, conforme a tese de Bakhtin (2003), o leitor pode construir compreensões diferentes das contidas no texto e/ou pretendidas pelo autor, a partir de hipóteses e inferências que lhe permitem posicionar-se diante do insumo textual. Ou seja, “o leitor, ao construir o sentido do texto, o faz baseando-se em seus valores sociais, seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida” (Souza, 2003, p.97). Esse processo é de natureza sociointerativa, uma vez que as hipóteses e inferências são constituídas a partir de conhecimentos, crenças, valores, costumes, etc. que, a um só tempo, resultam de determinados padrões de cultura e contribuem para que essa cultura se construa e reconstrua, num movimento recíproco, como constituída e constituinte, segundo a visão de Bourdieu (1998). Assim, não só o leitor constrói os sentidos do texto, como também constrói a si mesmo a partir do texto, e essas construções repercutem, de

alguma forma, no âmbito social.

Além disso, é preciso considerar que um texto sempre está relacionado a outros textos (Bakhtin, 2003; Silva, 2003; Souza, 2003) e que a percepção dessa intertextualidade é fundamental no processo da leitura. É essa dimensão que oportuniza ao leitor a interação, não apenas com o texto que lê, mas através dele com muitos outros textos e autores, que se relacionam uns com os outros, formando redes de informação, de pensamento, de sentido, que são constituídas ao longo do processo histórico e que se assemelham ao funcionamento cognitivo na visão conexionista.

TIPOS DE CONHECIMENTO PRÉVIO E INTERAÇÃO

No contexto da habilidade de leitura, o conhecimento prévio é muitas vezes referido na literatura indistintamente como enciclopédico, referencial ou do mundo. No entanto, esse uso indiscriminado pode ocasionar mal-entendidos. Para alguns autores, como Garcez (2001), Kleiman (1999) e Trevisan (1992), o conhecimento prévio consiste numa supra-categoria que compreende conhecimento lingüístico, textual e do mundo. Essa categorização é coerente; o que pode ocasionar dificuldades de compreensão é o uso do hiperônimo (conhecimento prévio) por um hipônimo (conhecimento do mundo, conhecimento lingüístico ou conhecimento textual), uma vez que a distinção entre os hipônimos torna-se quase sempre necessária na discussão de aspectos da prática de linguagem.

Na perspectiva que propõe a distinção entre os hipônimos, autores como Koch e Travaglia (1989), Neis (1982) e Bachman (1990), por exemplo, identificam tipos específicos de conhecimento prévio, partindo diretamente dos tipos de conhecimento (ou competências) e de seu papel na construção da coerência textual ou da competência de leitura. Essa abordagem permite uma análise mais pontual da leitura no que diz respeito às inter-relações específicas de diferentes

espécies de conhecimento em ação no processo de ler.

Com base nessas características distintivas, adota-se neste trabalho a seguinte concepção: o *conhecimento prévio* é entendido como uma categoria mais geral, que compreende o conhecimento lingüístico, textual, sociolingüístico, pragmático e enciclopédico, entre outros tipos possíveis de conhecimentos. Por sua vez, o *conhecimento do mundo*, como sinônimo de conhecimento enciclopédico, diz respeito às informações sobre determinado tópico, armazenadas na memória do leitor. Metodologicamente, essa delimitação de termos possibilita maior objetividade e clareza, assegurando níveis de compreensão mais adequados.

Apesar dessa distinção, é importante considerar que a natureza do conhecimento que o leitor já possui, seja num nível mais geral ou mais específico, é, em alguma medida, semelhante do ponto de vista cognitivo, já que se trata do armazenamento dos conhecimentos ou experiências anteriormente vivenciados. Sendo assim, não basta afirmar que é incontestável a relevância do conhecimento prévio na aprendizagem e na linguagem, enfatizada por Ausubel, Novak e Hanesian (1980). É necessário esclarecer como se caracteriza esse conhecimento e que repercussão tem na construção da coerência de textos e na interação entre leitor, texto e autor. Nesse sentido, a concepção cognitivista oferece uma base teórica consistente, mesmo sem excluir a possibilidade de outras contribuições.

O conhecimento prévio constitui parte da estrutura cognitiva (Smith, 1989). Por estrutura cognitiva, entende-se, seguindo Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p.140), “um corpo de conhecimento claro, estável e organizado”, que, no primeiro momento, é a variável dependente da aprendizagem. Após constituído, esse conhecimento torna-se “a variável independente mais significativa” capaz de influenciar a aquisição de novos conhecimentos na mesma área temática.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) afirmam que o novo material aprendido está relacionado às informações prévias

integrantes da estrutura cognitiva do aprendiz. Mas essa relação não se dá de modo simplista, como um elo apenas: na aprendizagem significativa, tanto as informações novas quanto os aspectos relevantes da estrutura cognitiva são modificados. Para que se entenda melhor como essa relação se dá, é importante conhecer as principais variáveis da estrutura cognitiva, segundo os mesmos autores:

(1) a disponibilidade, na estrutura cognitiva do aprendiz, de idéias de esteio especificamente relevantes num nível ótimo de inclusividade, generalidade e abstração; (2) a extensão na qual tais idéias são discrimináveis de conceitos similares e diferentes (mas potencialmente passíveis de confusão) no material de aprendizagem; e (3) a estabilidade e clareza das idéias de esteio. (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980, p.138)

Fica claro, a partir dessa perspectiva teórica, que informações isoladas, não reconhecidas como relevantes pelo aprendiz, insuficientemente discriminadas e pouco generalizadas, oferecem precário suporte cognitivo à tarefa de aprendizagem e podem resultar em construções instáveis, ambíguas e pouco duradouras. Esse construto aplica-se, igualmente, à leitura como processo interacional. Na visão de Ausubel, Novak, Hanesian (1980, p.59), “aprender a ler é essencialmente uma questão de aprender a perceber o significado potencial das mensagens escritas e depois relacionar o significado potencial percebido à estrutura cognitiva, de modo a compreendê-lo”.

Tratando-se do processo leitura no âmbito deste trabalho, a concepção de conhecimento prévio, discriminada em seus níveis mais específicos, assume importância operacional, principalmente tendo em vista o ensino (aspectos pontuais podem ser detectados e trabalhados). De fato, para haver real interação com o texto, o conhecimento enciclopédico (do mundo) do leitor, juntamente com outros tipos de conhecimento, é acionado, e sua importância é claramente

apontada por vários autores, entre os quais Garcez (2001, p.23), que propõe a seguinte definição de leitura:

A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos.

Nessa definição, os aspectos cognitivos, lingüísticos e interacionais da leitura são destacados, além do conhecimento do mundo (enciclopédico), elementos também enfatizados por Koch (2003). Defendendo a tese de que o processamento textual ocorre em paralelo (apesar de reconhecer a existência de outras hipóteses), Koch (2003) aponta os sistemas de conhecimento acessados durante a leitura e os fatores integrantes desse processo: a estrutura da memória, a natureza das representações na mente e a organização do conhecimento em unidades cognitivas. Heinemann e Viehweger *apud* Koch (2003) citam os sistemas de conhecimento que são acessados durante o processamento textual: o lingüístico, o enciclopédico e o interacional. O conhecimento lingüístico abrange os fatores gramaticais, lexicais e textuais. O conhecimento enciclopédico consiste no conhecimento do mundo que se encontra armazenado na memória de longo prazo, e o interacional recobre os conhecimentos funcional, comunicacional, metacognitivo e superestrutural, sendo o último o que garante a interação (as ações verbais) pela linguagem (Koch, 2003). A inclusão do elemento interacional é, basicamente, o que distingue o modelo defendido por Koch (2003) do proposto por Neis (1982) e Bachman (1990).

Concordando com Koch (2003) no que diz respeito à

interação desses diferentes sistemas de conhecimento, parece relevante também mencionar a importância social das ações através da linguagem. De fato, a compreensão e a construção da coerência dependem da capacidade do leitor de “construir ou recuperar na memória um modelo satisfatório” (Koch, 2003, p.46), já que “a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam seus saberes quer de ordem lingüística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo” (Koch, 2003, p.44), que consistem em pacotes de informação referencial, devidamente estruturados na memória de longo prazo, e que têm recebido diferentes denominações. Nesse sentido, é fundamental o papel das unidades cognitivas (conceitos e modelos) e da estrutura da memória na leitura como processo de interação através da linguagem, principalmente quando se admite a concepção de construção social da mente (Vigotsky, 1984).

Em resumo, por apresentar os elementos organizados e explicitar no que cada um consiste, a proposta de Bachman (1990) pode ser útil para embasar a ação pedagógica, desde que complementada por elementos sociointeracionais. Oferecendo uma visão ampla da habilidade comunicativa de linguagem, que inclui o conhecimento do mundo, o conhecimento lingüístico, a competência estratégica, os mecanismos psicofisiológicos e o contexto de situação, tal concepção põe em destaque fatores relevantes para o ensino e a aprendizagem. Mas esse arcabouço ainda não é suficiente para dar conta da leitura como prática social, uma vez que nas atividades de linguagem, incluindo-se a leitura, “social/individual, alteridade/subjetividade, cognitivo/discursivo coexistem e condicionam-se mutuamente, sendo responsáveis, em seu conjunto, pela ação dos sujeitos empenhados nos jogos de atuação comunicativa ou sócio-interativa” (Koch, 2001, p.20). Desse modo, é necessário considerar também os aspectos sociointerativos recobertos pela competência discursiva.

Por competência discursiva entende-se, numa perspectiva bem ampla, corrente na literatura contemporânea na área, o domínio das regras de uso da língua nas mais variadas situações. Numa acepção mais restrita, segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p.101-102), a competência discursiva é “a aptidão, historicamente definida, de um sujeito para produzir e interpretar enunciados que decorrem de uma *formação discursiva determinada* (concebida em termos de posicionamento)” (grifo dos autores). Nessa visão, o discurso é sempre sociohistoricamente situado, assim como os próprios interactantes, provindos de determinados lugares sociais que configuram sua identidade ideológica e social em termos de valores (Charaudeau; Maingueneau, 2004).

CONHECIMENTO ENCICLOPÉDICO E DESEMPENHO EM LEITURA

Com o objetivo de realizar um diagnóstico da competência de leitura de universitários primeiranistas, foi realizado um estudo analítico-descritivo, que utilizou os seguintes instrumentos para a coleta de dados: questionário socioeconômico e cultural, testes de leitura (um a partir de reportagem e outro de editorial), teste *cloze* e instrumentos de retrospectção. Esses instrumentos foram aplicados, num único semestre, a toda a população de alunos de uma disciplina de Língua Portuguesa numa instituição de ensino superior. Para a composição da amostra, foi realizado um sorteio, com estratificação dos aprendizes por gênero, o que resultou num *corpus* total de 144 conjuntos de instrumentos respondidos. A análise dos dados foi realizada a partir da tabulação e categorização das questões fechadas e abertas, de acordo com critérios pré-estabelecidos pelas pesquisadoras (por exemplo, ver quadros 1 a 4).

Para os propósitos deste artigo, foram selecionadas questões do teste de leitura elaborado a partir do texto *Na corda bamba* (reportagem publicada na *Revista Superespecial Ecologia*, em dezembro de 2001). Duas das questões

selecionadas são da parte do teste denominada pré-leitura, que foi aplicada aos aprendizes antes que tivessem lido o texto. As outras duas são da parte final do teste de leitura, realizado após a leitura e com a possibilidade de reconsulta ao texto.

As questões da pré-leitura e da leitura referem-se aos mesmos tópicos, o que possibilita a comparação entre as respostas: a questão mostrada no Quadro 1 (pré-leitura A) relaciona-se com a do Quadro 2 (leitura A), e a questão do Quadro 3 (pré-leitura B) tem relação com a descrita no Quadro 4 (leitura B). O objetivo dessa comparação é verificar se é confirmada a hipótese de que mais conhecimento enciclopédico resulta em maior possibilidade de construção adequada de sentidos na leitura. A seguir, são mostrados quadros comparativos entre o conhecimento enciclopédico expresso pelo aprendiz nas respostas às questões de pré-leitura e o conhecimento construído durante a interação com o texto, verificado através das respostas às atividades de leitura. A questão de pré-leitura A, assim formulada: *Onde está situado o Pantanal?*, eliciou os dados que estão sistematizados no Quadro 1.

Quadro 1: Categorias de respostas e percentuais da questão de pré-leitura A

Categoria de resposta	Percentual
respostas que contemplam aspectos verídicos/ pertinentes em relação ao tópico	85,3%
respostas que não contemplam aspectos verídicos/ pertinentes em relação ao tópico	8%
não sabe/não lembra/resposta inválida/ resposta absurda	6,6%

Como o quadro revela, 85,3% das respostas demonstram que os alunos tinham algum conhecimento sobre a localização do Pantanal, mesmo que incompleto ou genérico, como por exemplo: *Brasil; centro-oeste do Brasil; Mato Grosso do Sul.*

Nenhum dos respondentes soube precisar a localização do Pantanal. Entre os 8% de respostas que não contemplaram aspectos verídicos ou pertinentes em relação à localização do Pantanal estão: *Floresta Amazônica; Amazônia; Argentina.*

A questão do teste de leitura A solicitou resposta à questão: *A partir do texto, pode-se concluir que o Pantanal situa-se só dentro das fronteiras do Brasil?* Os percentuais de resposta a essa questão são os que seguem no quadro 2.

Quadro 2: Categorias de respostas e percentuais da questão de atividade de leitura A

Categoria de resposta	Percentual
adequada	65,3%
parcialmente adequada	9%
inadequada	24,3%
em branco/não sabe/incoerente	1,4%

Na interação com o texto, verifica-se que 65,3% dos aprendizes responderam adequadamente à questão apresentada no quadro 2. É exemplo representativo das respostas que foram consideradas adequadas: não. Das respostas consideradas inadequadas, algumas ocorrências foram: sim; não, também no Uruguai.

Nesse par de questões, como 85,3% dos respondentes demonstraram ter alguma informação prévia sobre o tópico, embora incompleta, poder-se-ia esperar que, interagindo com o texto, as respostas à questão descrita no quadro 2 atingissem no mínimo o mesmo percentual de adequação. Contrariamente ao esperado, 65,3% das respostas estavam adequadas, o que mostra que 20% dos aprendizes não aproveitaram devidamente as informações prévias na construção de um dado novo, no caso o de que o Pantanal situa-se em grande parte (80%) no Brasil. Diante dessa

informação, por inferência lógica, deduz-se que parte da sua área (20%) fica fora do país.

Intuitivamente, a leitura de um texto com novas informações acerca de algo conhecido deveria contribuir para a construção de novos conhecimentos. No entanto, é importante considerar também o processo de integração entre conhecimento enciclopédico e conhecimento novo. Conforme o que afirmam Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a relação entre a estrutura cognitiva do leitor e as informações novas não constitui uma simples justaposição ou ligação de elementos, mas uma reestruturação, o que parece não ter sido o caso com os aprendizes da amostra, contrariando a hipótese inicial. Retomando Ausubel, Novak e Hanesian (1980) no que diz respeito às principais variáveis da estrutura cognitiva, verificam-se nos dados (a) generalizações excessivas das idéias relevantes com relação ao tópico; e (b) discriminação insuficiente de informações. Dessas verificações dos dados, infere-se que há insuficiência da estabilidade e da clareza das idéias de apoio para a construção das informações.

Eysenck e Keane (1994) explicam que, na compreensão de um texto, se um esquema falha, isso pode ser consequência ou de ausência do esquema, ou de uso inapropriado desse recurso. No caso, parece ter ocorrido falha no processamento da informação nova em relação ao grau de organização da estrutura cognitiva do leitor (esquemas incompletos ou isolados), devido a possíveis inadequações, principalmente no que diz respeito à habilidade de estabelecer relações e construir inferências. Não houve, para 35% dos aprendizes, a integração entre a estrutura cognitiva e as informações contidas no texto, o que configura um nível precário de competência de leitura.

Um outro par de questões relaciona o item de pré-leitura B à questão do teste de leitura B, oportunizando os quadros-resumo e análises apresentados a seguir. A questão formulada na pré-leitura B foi a seguinte: Por que o Pantanal é importante do ponto de vista ecológico?

Quadro 3: categorias de respostas e percentuais da questão de pré-leitura B

Categoria de resposta	Percentual
respostas que contemplam aspectos verídicos/ pertinentes em relação ao tópico	92,4%
não sabe/não lembra/resposta inválida/ resposta absurda	7,8%

Como se vê no Quadro 3, 92,4% das respostas demonstram que os alunos tinham algum conhecimento sobre a importância ecológica do Pantanal, como no exemplo: devido à grande biodiversidade. Nessa questão, registraram-se apenas respostas que contemplavam aspectos pertinentes em relação ao tópico e respostas inválidas, absurdas, ou outras como: não sei; não lembro.

No Quadro 4, são apresentadas as respostas ao item de teste de leitura B, que é: De acordo com o texto, cite uma razão que permite entender por que o Pantanal é tão importante do ponto de vista ecológico.

Quadro 4: categorias de respostas e percentuais da questão de atividade de leitura B

Categoria de resposta	Percentual
adequada	66%
parcialmente adequada	11,8%
inadequada	13,9%
não sabe/incoerente	8,3%

Nessa questão, são exemplos de respostas consideradas adequadas: *concentra a maior diversidade de aves do mundo; biodiversidade*. Os tópicos levantados pelas respostas consideradas parcialmente adequadas são exemplificados por: *ambiente aquático; ecossistema único*. Já um exemplo de tópico levantado pelas respostas consideradas inadequadas é: *preservação, pesquisas*.

Nesse par de questões, o percentual de respostas consideradas adequadas após a leitura (66%) também é inferior ao percentual de respostas adequadas na pré-leitura (92,4%), o que, à primeira vista, parece ser contraditório. De forma semelhante ao constatado na análise do primeiro par de respostas, fica evidente que o conhecimento enciclopédico do aprendiz parece não ter sido integrado adequadamente às informações novas. Novamente, uma hipótese explicativa é que a estrutura cognitiva do aluno não tenha idéias de apoio suficientemente discriminadas, claras e consistentes. Outra hipótese é que, apesar de ter uma estrutura cognitiva bem organizada (já que o conhecimento prévio sobre o tópico apresentou nível elevado de adequação), ocorreu uma falha no processamento, impedindo a integração do conhecimento novo na estrutura pré-existente.

Além das estruturas cognitivas, outras variáveis podem influenciar no processamento das informações. No caso, o desempenho verificado permite supor também a presença de outros fatores intervenientes, tais como: habilidades lingüísticas e cognitivas pouco desenvolvidas, estratégias de processamento textual inadequadas, alto grau de informatividade do texto, complexidade inerente ao texto, tempo insuficiente para a tarefa, desatenção, cansaço ou desinteresse pela atividade. Esses aspectos não foram contemplados no âmbito do estudo apresentado aqui e merecem investigações futura.

CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS

Para bem mediar situações que oportunizam o desenvolvimento da leitura, o professor precisa ter clareza, entre outros aspectos, quanto à dimensão do conhecimento prévio que servirá para desencadear e permear o processo. Nesse âmbito, o conhecimento enciclopédico assume grande relevância, uma vez que está diretamente associado ao conteúdo temático do texto. Estabelecer uma “ponte cognitiva” (para usar a analogia de Ausubel, Novak e Hanesian, 1980) entre o novo e o conhecido, trabalhando as habilidades cognitivas que preparam o leitor para processar o texto com eficácia talvez seja uma chave no desenvolvimento de habilidades de leitura. Vale ressaltar que tais habilidades são importantes não só para a leitura, mas também para a realização de múltiplas tarefas intelectuais e físicas, úteis na vida prática, especialmente na resolução de problemas e na tomada de decisões.

Nesse processo, o papel do professor como mediador é de suma importância, organizando a situação de aprendizagem com material introdutório relevante e cognitivamente estruturado. Ainda, se o foco for a aprendizagem autônoma, o mais apropriado seria *ajudar* o aluno a organizar-se cognitivamente. Ou seja, criar situações de desafio, descoberta e sistematização reflexiva sobre os aspectos cognitivos identificados e postos em prática.

Inúmeras são as possibilidades de desenvolvimento de atividades de leitura, dependendo dos propósitos, dos recursos pedagógicos do professor e das necessidades detectadas em cada grupo de alunos no contexto da aprendizagem. Na linha das análises realizadas neste trabalho, sugerem-se os seguintes pressupostos para o tratamento da leitura:

(a) As atividades de leitura dependem diretamente de uma concepção clara de língua, aqui entendida como uma atividade sociocultural.

(b) A leitura, embora seja um processo global, requer um tratamento didático a partir de etapas definidas (pré-leitura, leitura e pós-leitura) e de focos em diferentes dimensões (lingüística, textual e discursiva).

(c) A ênfase nas dimensões do conhecimento prévio (especialmente o enciclopédico) está relacionada à especificidade do texto e objetiva ajudar o aluno a organizar sua estrutura cognitiva para, posteriormente, interagir com o texto.

A partir desses pressupostos teóricos, sugerem-se as seguintes práticas para a exploração da leitura:

(a) Pré-leitura: etapa proposta ao aluno anteriormente ao contato com o texto. Nesse momento, podem ser exploradas as informações sobre o tópico do texto através de variadas propostas, como, por exemplo, interação oral, questionamentos, reflexões, exemplos, informações e problematizações, para ativar o conhecimento do mundo do leitor e ajudá-lo a sistematizar esse conhecimento, estabelecendo relações entre as informações. Aqui importa considerar as propriedades da estrutura cognitiva (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980). Esse é o momento de trabalhar as relações entre as idéias de esteio, contemplando os níveis de generalidade, discriminação e estabilidade. As questões formuladas devem procurar trabalhar as relações entre tópicos, as inferências, as relações causais, as relações temporais, as definições, as classificações, etc. Além desses aspectos cognitivos, é importante também contemplar a dimensão afetiva, através de relatos de vivências e de exemplos de experiências agradáveis de leituras tanto do professor quanto do aluno. Tais depoimentos geralmente contagiam o aluno, incentivando-o a ler.

(b) Leitura: etapa na qual o aluno irá processar e compreender o texto através do levantamento de dados sobre as condições de produção, propósito comunicativo e público-alvo do texto; identificação do gênero textual, das funções da

linguagem (ideacional, poética, manipulativa e heurística);² identificação dos fatores lingüísticos (gramática), textuais (coesão: referenciação e seqüenciação; coerência: argumentação e inferência) e enunciativos (modalização, objetivos do enunciador e vozes presentes no texto). Esses aspectos todos devem culminar com a construção dos sentidos globais do texto, via integração do conhecimento enciclopédico aos conteúdos temáticos e discursivos do texto.

(c) Pós-leitura: momento de reintegração do texto à realidade do aluno, com análise crítica e avaliação relativa aos conteúdos temáticos e à organização do texto como unidade de comunicação. Nessa etapa podem ser propostas a discussão e a elaboração de um texto argumentativo que possa interagir com o texto trabalhado (por exemplo: campanha dentro da sala de aula ou no âmbito do curso ou da comunidade, carta para a mídia, levantamento de dados/entrevista a partir de um aspecto apresentado no texto, reescrita do texto original com propósitos e público-alvo diferenciados).

Tais procedimentos não esgotam as possibilidades de exploração didática da leitura; pretendem apenas sugerir um roteiro que contemple as dimensões lingüístico-textual-discursivas dessa complexa atividade, destacando a importância da identificação e sistematização do conhecimento enciclopédico pré-existente como fator de ancoragem do conhecimento novo trazido à tona pelo texto, transformando-se, portanto, num facilitador da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento enciclopédico é, sem dúvida, elemento fundamental para o estabelecimento da coerência de textos. Afinal, a coerência começa a ser construída através dos mecanismos lingüísticos e textuais, mas será concretizada

² Conforme Bachman (1990).

pela ativação dos conhecimentos armazenados e pela realização de inferências por parte do leitor. No entanto, é fundamental lembrar que o texto corresponde a uma atividade social, cujo sentido precisa ser compreendido, a partir de seu contexto de produção e recepção, para que a interação se estabeleça.

Pelo desempenho dos alunos analisado neste estudo, pode-se concluir que o conhecimento enciclopédico, tomado de forma genérica, não é suficiente para garantir a realização das inferências necessárias para a construção da coerência do texto, permitindo que se estabeleça a interação entre leitor e autor. Algumas condições parecem necessárias para que o conhecimento enciclopédico possa efetivamente servir de base à construção de novos conhecimentos: uma estrutura cognitiva consistente disponível (uma base de conhecimentos estruturados) e estratégias adequadas de interação, tanto cognitivas como sociais. De fato, elementos de outras ordens, como experiências e crenças integrantes do contexto sociocultural (Marcuschi, 1999), além de habilidades cognitivas específicas para o processamento textual, também contribuem para que o leitor realize adequadamente essas inferências e leia os implícitos do texto.

Além do requisito de uma estrutura cognitiva estável e bem estruturada, há que se considerar também a necessidade da integração do conhecimento novo ao anterior, processo que contribuiria para a compreensão e reconfiguração da própria estrutura cognitiva. Assim sendo, mesmo que o conhecimento anterior esteja bem estruturado, há sempre o risco de ocorrerem inadequações no processo de integração com o conhecimento novo. Se o aluno não é capaz de integrar o novo conhecimento ao seu conhecimento enciclopédico, há inadequações, que podem ocorrer isoladamente ou combinadas entre si: falta de um repertório de conhecimentos indispensáveis para o processamento textual, unidades cognitivas precariamente estruturadas na memória, ausência de estratégias adequadas para relacionar o novo e o antigo.

Os dados analisados não permitiram verificar quais desses fatores influenciaram o desempenho, mas claramente mostraram que não há uma correspondência direta e previsível entre conhecimento enciclopédico e bom desempenho em leitura. O conhecimento prévio, enquanto supra-categoria, é muito mais complexo, tendo aparentemente graus de organização/estruturação, o que não foi alvo de investigação neste estudo. Então, se o conhecimento prévio, assim como o conhecimento enciclopédico, não está bem estruturado, há poucas possibilidades de que os novos conhecimentos oportunizados pela leitura sejam integrados na estrutura cognitiva. Isso sem levar em conta todas as estratégias de processamento textual e os demais fatores envolvidos na atividade da leitura, quais sejam a habilidade comunicativa de linguagem associada aos elementos socioculturais inerentes às práticas sociais.

O que decorre dessas análises e reflexões é a constatação da necessidade de se repensar a leitura nas instituições de ensino, no sentido de resgatar a dimensão social do texto e, a partir disso, propor vivências de leitura através de abordagens mais sensíveis às necessidades cognitivas, afetivas e sociais dos alunos. Conhecendo profundamente o processo da leitura em seus aspectos lingüístico-discursivos, cognitivos e interacionais, os professores poderão oportunizar a seus alunos o desenvolvimento de competências, habilidades e estratégias de leitura, que poderão contribuir para torná-los leitores críticos, autônomos e apreciadores da leitura.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. 2. ed. Trad. Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACHMAN, L.F. Communicative language ability. In: _____. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. p. 81-110.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. (Clássicos; 4).

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

EYSENCK, M.W.; KEANE, M.T. *Psicologia cognitiva: um manual introdutório*. Trad. Wagner Gesser e Maria Helena Fenalti Gesser. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 6. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1984.

GARCEZ, L.H. do C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Caminhos da Lingüística).

_____; TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

LEFFA, V.J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996. (Ensaio).

MARCHUSCHI, L.A. Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino de língua. I ENCONTRO NACIONAL DO GELCO, 2001, Campo Grande. Anais do I Encontro Nacional do Gelco. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001.

____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V.H. (Org.). *Estado de leitura*. São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999.

NEIS, I. A. A competência de leitura. *Letras de Hoje*, n. 48, p. 43-57, jun. 1982.

ORLANDI, E.P. A produção da leitura e suas condições. In: _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 180-190.

SILVA, E.T. da. *Unidades de leitura: trilogia pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

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

SOUZA, L.V. de. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TREVISAN, E. *Leitura: coerência e conhecimento prévio, uma exemplificação com o frame carnaval*. Santa Maria: Editora da UFSM, 1992.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

[Recebido em março de 2006
e aceito para publicação em outubro de 2006]

Title: *Rereading the relation between world knowledge and reading*

Abstract: *World knowledge (encyclopaedic knowledge) is indeed one of the factors which interact in the process of meaning production of texts. Supported by cognitive and sociointeractional assumptions, and based on research data, this article seeks to understand in a better way the nature of the world knowledge the reader has filed in memory, and its relationship with reading. As a result of the inter-relationship of cognitive and interactional processes, the process of reading greatly bases itself on the reader's world knowledge. One factor which may facilitate reading is the availability on the reader's cognitive structure of relevant, stable, clear, and sufficiently generic support ideas, which allow, nevertheless, conceptual discrimination. At the end of the article some observations about the practice of the reading activity in the classroom are presented, in line with the adopted theoretical perspective.*

Key-words: *world knowledge; encyclopaedic knowledge; reading; cognitive and sociointeractional approach.*