

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL DE
ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA**

*TEXTUAL READING AND COMPREHENSION STRATEGIES FOR STUDENTS:
QUALI-QUANTITATIVE ANALYSIS*

Jakeline Mendes

Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO: O ensino e o aprendizado dos processos de leitura e escrita são desafiadores nas diferentes etapas da educação. A partir de uma abordagem Psicolinguística, este trabalho tem o objetivo de revisar dados coletados e analisados por Finger-Kratochvil (2010), para a partir deles discutir pontos de encontro e divergência nas afirmações de estudantes ingressantes no ensino superior sobre suas estratégias cognitivas e metacognitivas e seu desempenho no teste de compreensão leitora CF-K (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). Tendo por base os estudos de Schwartz e Perfect (2004) e demais autores pesquisadores da metacognição, chamamos atenção para as habilidades metacognitivas, que têm demonstrado maior relevância e necessitam ser melhor desenvolvidas nos estudantes ao iniciarem o ensino superior, momento em que a necessidade de leitura para obtenção de conhecimento aumenta significativamente, se comparada a etapas de educação anteriores.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; psicolinguística; compreensão leitora; estratégias de leitura.

ABSTRACT: Teaching and learning the reading processes are challenging within different phases of education. From a psycholinguistic perspective, this article aims to review data collected and analyzed by Finger-Kratochvil (2010), in order to discuss matching and divergent features in university students' affirmatives about their cognitive and metacognitive strategies and their performance in the test of reading comprehension CF-K (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). Based on the studies by Schwartz e Perfect (2004), and some other metacognitive researchers, we aim to discuss the metacognitive skills, which have shown more importance and need to be well-developed among students who start their studies at a university, when the need of learning-focused reading increases meaningfully, when compared to the previous phases of education.

KEYWORDS: reading; psycholinguistics; reading comprehension; reading strategies.

Introdução

Os processos de leitura e escrita são desafiadores àqueles que se propõem a ensiná-los e deles se apropriar. Partindo de uma abordagem Psicolinguística, busca-se neste trabalho revisar dados coletados e analisados por Finger-Kratochvil (2010), a fim de discutir pontos de encontro e divergência em afirmações de estudantes ingressantes no ensino superior no que diz

respeito a suas estratégias cognitivas e metacognitivas e seu desempenho no teste de compreensão leitora CF-K¹ (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). A graduação é o momento em que o volume de leituras com o propósito de adquirir conhecimento aumenta significativamente na vida dos estudantes. Verificar seu desempenho em tarefas de compreensão, bem como suas estratégias pode dar pistas de sua construção como leitor em etapas anteriores, apontando também para as necessidades de seu desenvolvimento ao longo da vida acadêmica.

A pesquisa cujos dados serão base para esta discussão apontou para a fragilidade da compreensão leitora dos participantes. Embora a autoavaliação dos sujeitos aponte para leitores capazes de utilizar seu conhecimento prévio para auxiliar na compreensão em leitura, com capacidade de integrar diferentes partes do texto e entender o significado global do texto, o desempenho nos testes de leitura CF-K mostram uma realidade discrepante dos relatos. Por meio da observação dos resultados dos participantes que obtiveram pontuação média no teste de compreensão de leitura e das respostas coletadas com o questionário autoavaliativo, o qual conduziu os participantes a refletirem sobre as estratégias que têm a percepção de utilizar no momento de ler um texto, buscamos verificar eventuais discrepâncias entre dados objetivos e subjetivos gerados pelo instrumento do estudo de Finger-Kratochvil (2010).

Com base em autores como Schwartz e Perfect (2004) e Tomitch (2003), buscamos discorrer sobre as habilidades metacognitivas e o fenômeno de ilusão

1

¹ Finger-Kratochvil (2010), em estudo de maior porte, buscou estudar as relações entre as estratégias de aquisição do conhecimento lexical (competência lexical) e a compreensão em leitura. Na etapa inicial de sua pesquisa experimental, investigou a competência leitora, atitudes e posicionamentos diante de leitura, de um grupo de 31 estudantes ingressantes em um curso de licenciatura em uma universidade no interior de Santa Catarina. Utilizou-se de tarefas de compreensão em leitura (teste CF-K), para obter dados sobre a competência leitora dos estudantes, e de questionários com assertivas sobre momentos de leitura, acesso a livros, preferências por gêneros textuais, bem como tempo dedicado diariamente para a leitura e posicionamento em relação à leitura e à compreensão. O teste CF-K contou com tarefas de compreensão, elaboradas pela pesquisadora com base nos níveis de proficiência da prova PISA (2000).

do saber (ou ilusão da compreensão), fatores que interferem significativamente na compreensão em leitura e, portanto, no aprendizado por meio da leitura, realidade dos estudantes que ingressam no ensino superior, momento em que a leitura se apresenta ainda mais relevante e mais presente na busca por novos conhecimentos, como é o caso dos participantes envolvidos no estudo de Finger-Kratochvil (2010).

1 Metacognição e processos metacognitivos

A metacognição se refere ao conhecimento que temos de nossos processos cognitivos. Em relação à leitura, é relevante considerar a consciência metacognitiva, que é aquilo que sabemos, e a regulação ou controle metacognitivo, que se refere ao conhecimento de quando, onde e como usar estratégias, que por sua vez são o que somos capazes de fazer quando nos utilizamos dos demais processos metacognitivos. De um modo geral, a metacognição inclui consciência e controle de planejamento, monitoramento, reparo, revisão, sintetização e avaliação. Aprendemos a ter consciência de nosso processo de compreensão. De maneira mais específica, aprendemos estratégias que sustentam nossa compreensão (nossa consciência das estratégias) e aprendemos como utilizar as estratégias de forma efetiva, que é nosso controle das estratégias (KARBALAEI, 2011).

As pesquisas modernas em metacognição têm duas vertentes paralelas: uma na Psicologia Cognitiva, emergente na década de 1960; e a outra na Psicologia do Desenvolvimento pós-piagetiana, 1970. À época, essas duas veias teóricas permaneceram separadas. Na atualidade, há dois campos paralelos, ambos nominados metacognição, e mais recentemente houve um esforço em unificá-los. Obviamente, ambos têm importantes contribuições para o avanço deste campo científico e para sua aplicação a problemas relacionados ao aprendizado (SCWARTZ; PERFECT, 2004).

Em suas pesquisas, Hart (1965, 1967) se ocupava com as avaliações que as pessoas fazem sobre a memória e a precisão destas avaliações, experiências conscientes que denominou "sensações de saber". Hart se inseria em uma tradição da cognição adulta e considerava importante descobrir se estas sensações podiam servir como preditores do comportamento. Em seu experimento, os participantes passavam por um teste de memória, com informações recentes ou conhecimentos gerais. Nos casos em que o participante não recordasse, era solicitado que fizesse uma avaliação de sua sensação do saber, a partir de um questionário de múltipla escolha. No primeiro experimento, as opções eram "sim" e "não", e em um segundo experimento, foram dadas opções em escala numérica, de um a seis pontos. À pontuação um a três correspondia a sensação de saber; de quatro a seis eram correspondentes à sensação de não saber (SCWARTZ; PERFECT, 2004).

Ao final do experimento de Hart (1965), o participante era submetido ao teste de reconhecimento. O experimento demonstrou que as avaliações da sensação de saber eram indicativas do correto reconhecimento das informações de conhecimentos gerais, e tal dado se verificou nas diversas vezes em que o experimento foi replicado. A técnica apresentada por Hart (1965, 1967) ficou adormecida até a década de 1980, tendo Nelson e Narens (1990) a revisitado.

A metacognição também interessou aos desenvolvimentistas, porém em um caminho diferente. O objetivo para estes era compreender problemáticas como, por exemplo, se a evolução nas competências de memória das crianças é uma função de uma maior compreensão das regras que governam a memória e a cognição (KUHN, 2000). Tais estudos delineiam o desenvolvimento do pensamento metacognitivo, que permite refletir sobre os processos cognitivos. As duas escolas da metacognição apresentaram uma confluência nos anos recentes. As ferramentas de Hart e Nelson servem a desenvolvimentistas, na busca por responder questões como as apresentadas por Flavell (1979), sobre o desenvolvimento das competências da memória das crianças.

Em 2002, a metacognição passa a figurar como importante sub-área da Psicologia Cognitiva. Este impulso, possivelmente, se deve ao maior foco dos psicólogos cognitivos aos aspectos experimentais da memória. Aos que se ocupavam em estudar falsas memórias, por exemplo, era inevitável abordar os aspectos metacognitivos da recuperação das informações (SCWARTZ; PERFECT, 2004).

2.1 Metacognição e Compreensão de Leitura

A importância do aprendizado da leitura tem suscitado debates acalorados em torno de questões teóricas, práticas e políticas, considerando métodos e materiais e sua efetividade. Os dez últimos anos foram mais marcantes nestes debates, em razão dos olhares terem se voltado mais à sala de aula e a seus resultados. Houve também um estímulo maior e uma maior observação às pesquisas científicas centradas neste tema. Aos pesquisadores voltados para a leitura cabe uma responsabilidade ainda maior em desenvolver, por meio da pesquisa, modelos para o desenvolvimento da leitura, instrução e avaliação, tendo como base o elo entre a teoria e a prática (KARBALAEI, 2011).

A metacognição representa um elemento muito importante no processo do aprendizado. Os estudos desta área se ocupam da consciência metacognitiva das estratégias de leitura e da relação entre a percepção das estratégias, seu uso e a compreensão de leitura. A grande relevância da metacognição reside na capacidade dos estudantes em perceber quando sua compreensão não foi efetiva, no momento da leitura, e decidir o que fazer para torná-la efetiva, cumprindo os objetivos propostos para a tarefa de leitura. De acordo com O'Malley et al. (1985), sem as abordagens cognitivas, os estudantes ficam sem direção ou mesmo sem oportunidade de revisar seu progresso, suas tarefas cumpridas e por consequência decidir as direções futuras. Também, a metacognição auxilia aos estudantes estarem conscientes do que aprenderam e

reconhecer situações nas quais estes aprendizados são úteis, utilizando-os para progredir em sua formação (PRESSLEY; SNYDER; CARIGLIA-BULL, 1987).

2.2 O fenômeno da Ilusão do Saber

Leitores mais proficientes têm um melhor monitoramento de sua compreensão de leitura ao ler um texto do que leitores menos proficientes. Um exemplo de falha no monitoramento é a discrepância entre a avaliação subjetiva do leitor sobre sua compreensão e a avaliação objetiva (por meio de testes de leitura). Este fenômeno foi denominado por Glenberg, Wilkinson e Epstein (1982) de "ilusão do saber". Outro exemplo dessa percepção ilusória no momento da compreensão de um texto é a falha em detectar uma contradição em um texto e avaliar posteriormente à leitura a compreensão como positiva.

Tomitch (2003), seguindo este conceito, propõe dois experimentos, buscando relacionar a proficiência em leitura, a percepção das estruturas de um texto e de eventuais contradições ou distorções da estrutura textual, adicionando à discussão a capacidade de memória. Com 12 alunos de graduação em medicina e letras da UFSC, falantes nativos de língua portuguesa, a autora aplicou testes para verificar a correlação entre capacidade de memória de trabalho e habilidade de leitura (por meio da verbalização do conteúdo e de respostas a perguntas de compreensão textual) e investigou a capacidade de leitores mais e menos proficientes (supostos detentores de maior e menos capacidade de memória, respectivamente) em perceber a estrutura de textos e contradições neles inseridas (distorções da estrutura problema-solução), bem como a capacidade de lembrar corretamente o conteúdo lido e de avaliar subjetivamente a compreensão do texto.

Os participantes foram divididos em dois grupos pelo grau de proficiência (medidas pelos escores em tarefas de compreensão-verbalização e respostas a perguntas sobre a macroestrutura do texto lido). Também foi medida a sua capacidade de memória. O teste de capacidade de leitura foi conduzido

pedindo aos participantes que lessem grupos de frases em voz alta e tentassem compreendê-las, memorizando também a última palavra de cada frase. O segundo experimento contou com dois textos que continham estrutura problema-solução e que tinham distorções, como apresentação parcial ou não apresentação da solução. Tal distorção procura interferir no fluxo normal do processamento e auxilia na observação dos efeitos na compreensão, como o número de proposições lembradas e a avaliação subjetiva por parte dos participantes.

O experimento contou também com um protocolo de pausa, momento em que os participantes deveriam interromper a leitura e verbalizar eventuais problemas, elementos que chamassem a sua atenção. Ao fim de cada parágrafo, pontos vermelhos sinalizavam pausa para reportar o que compreenderam.

Os resultados do estudo de Tomitch (2003) apontam para uma correlação entre a habilidade de leitura e a capacidade de memória de trabalho. Escores mais altos na compreensão estão relacionados a escores mais altos no teste de compreensão de leitura. Tomitch (2003) também argumenta em favor de que a habilidade de processamento linguístico depende da sua capacidade de memória.

O segundo experimento conduzido pela autora revela que leitores mais proficientes tendem a usar a estrutura do autor na organização das informações lembradas (macroestrutura mais completa). Desse modo, seguindo a estrutura do texto, são capazes de se lembrar de mais informações contidas no texto. A percepção da estrutura problema-solução também é característica dos leitores com maior proficiência, e a utilizam para organizar o fluxo do pensamento na memória de trabalho.

Já os leitores menos proficientes, segundo Tomitch (2003), se deixam levar pelo esquema acionado, incluindo poucas informações provenientes do texto em suas verbalizações. A autora também constatou que esses leitores não utilizam a estrutura textual na verbalização, não mencionando percepção da

distorção da estrutura e demonstrando lembrar de menos proposições. Além disso, quando entrevistados de forma retrospectiva à leitura, relataram fluência e boa organização do texto lido. Tomitch (2003), por meio dessas características apresentadas, classifica esses leitores como inseridos no fenômeno descrito por Epstein (1984) como "ilusão do saber". A autora discute que a distorção presente nos textos contribui para a ilusão do saber, com fatores como ambiguidade e elementos desconexos.

A interpretação dos dados da pesquisa de Tomitch (2003) aponta para um processamento que ocorre diferentemente entre os dois grupos estudados. A utilização do conhecimento da estrutura do texto contribui na liberação da memória de trabalho e possibilita o monitoramento da compreensão de forma mais apropriada. Segundo a autora, uma estratégia que se valha de uma visão excessivamente ascendente pode levar o leitor a compreender proposições individuais da microestrutura, mas não a estabelecer relações entre elas. Já uma estratégia excessivamente descendente pode permitir a construção de uma representação incorreta da macroestrutura do texto.

Tomitch (2003) corrobora com a literatura ao detectar que leitores mais proficientes têm maior capacidade de monitorar sua compreensão do texto, acrescentando que a memória de trabalho também é fator relevante neste processo. Para a detecção da contradição, segundo a autora, é necessário que as informações contraditórias sejam ativadas na memória e é preciso que ocorra a reestruturação da interpretação anterior para estabelecer a coerência do texto. Conforme afirma a autora, a capacidade de memória está diretamente ligada a este processo.

A ilusão do saber ou da compreensão interfere no aprendizado, pois a avaliação incorreta da compreensão leva à realocação incorreta dos recursos de processamento e ao fracasso na compreensão do texto. Além disso, a falha na percepção da contradição ou distorção do texto leva o leitor a compreender erroneamente toda a sequência de argumentos. A autora continua argumentando que a capacidade de detectar contradições ou distorções está

relacionada à percepção das inter-relações entre as ideias de um texto, necessidade presente nas situações de aprendizado por meio da leitura.

Resultados de pesquisas como a de Epstein, Glenberg e Bradley (1984) revelam que, quando a autoavaliação do leitor (subjetiva) sobre sua compreensão é alta, mas sua avaliação objetiva (medida por testes de compreensão de leitura) apresenta escores baixos, ocorre o fenômeno da ilusão do saber. Participantes que recebem instruções para encontrar contradições entre proposições dentro de um texto falharam nesta tarefa, alegando terem tido boa compreensão do texto. No estudo conduzido pelos autores, o fenômeno da ilusão do saber foi mais frequente quando as contradições inseridas nos textos tinham relação com inferências, quando estavam em parágrafos separados e quando as sentenças parafraseavam um mesmo conceito.

As discrepâncias entre níveis de compreensão avaliadas objetiva e subjetivamente são frequentes. A ilusão do saber, ou da compreensão, decorrente da autoavaliação equivocada, pode interferir negativamente no aprendizado, uma vez que o aluno que superestima a própria compreensão terá de retomar processos pelos quais já passou no momento da leitura, demandando recursos de processamento que poderiam ser utilizados para a compreensão, tornando o processo de apreensão dos conhecimentos mais lento e trabalhoso (EPSTEIN; GLENBERG; BRADLEY, 1984). Em textos expositivos, continuam os autores, cuja estrutura traz uma progressão dos argumentos logicamente ordenada, as falhas na compreensão inicial levarão à quebra do entendimento das partes subsequentes, como em um efeito "cascata".

O estudo desenvolvido em 1984 por Epstein e colaboradores objetivou identificar um dos fatores que determina a ocorrência da ilusão do saber durante a leitura de textos científicos. De modo a examinar a ilusão em condições controladas, os autores retomaram um experimento conduzido em 1982, em que apresentaram aos estudantes textos para que lessem, informando-lhes que esses textos serviriam como forma de se prepararem a um exame posterior. Os participantes receberam a informação de que alguns textos podiam conter um ou

outro trecho contraditório, como proposições inconsistentes com os elementos anteriores a elas no texto. Quando uma contradição fosse localizada, a tarefa do participante era sinalizar o trecho contraditório. Ao final, havia a avaliação subjetiva da compreensão, em que o participante atribuía um número equivalente à compreensão que obteve do texto, e completava um teste objetivo e breve sobre o que havia lido.

A ilusão do saber foi detectada quando um trecho contraditório não fosse indicado na folha de respostas sobre a leitura e o participante havia avaliado numericamente como compreendida aquela passagem lida. Epstein e colaboradores (1984) discutem o motivo de leitores que receberam a informação de contradições em determinado texto, sendo instruídos a reportar quando as encontrassem, falharem em detectar boa parte das contradições. Como resposta parcial, sugerem que um fator contribuinte é a falha na coativação das duas partes presentes no texto e que apresentam informações contraditórias.

3 METODOLOGIA

Neste trabalho foram revisitados dados coletados e analisados por Finger-Kratochvil (2010), com o objetivo de discutir pontos de encontro e divergência nas afirmações dos participantes, estudantes ingressantes no ensino superior, sobre seu desempenho no teste de compreensão leitora CF-K² (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). Propusemo-nos a observar os dados dos participantes que obtiveram escores medianos nas unidades de leitura (ULs) desenvolvidas pela autora, buscando traçar um paralelo entre os escores de avaliação objetiva com os dados gerados pela avaliação subjetiva envolvendo os

2

Tendo por base a prova PISA (2000) e seus níveis de proficiência em leitura, o teste CF-K é composto de questões de compreensão em leitura a partir de textos de diferentes áreas e temáticas, com o objetivo de verificar o nível de compreensão dos participantes da pesquisa de Finger-Kratochvil (2010).

participantes, aplicada pela autora por meio de questionários que visavam a conhecer os hábitos e conceitos dos participantes como leitores.

A escolha por fazer o recorte dos participantes cuja avaliação objetiva apresentou escores medianos se deve à intenção de verificar a relevância dos conhecimentos e consciência metacognitiva nos dados que separam leitores medianos de leitores mais proficientes.

Procuramos, então, observar as questões objetivas do teste CF-K zeradas pelos participantes de escore total mediano, as quais contribuiriam fundamentalmente para que esses participantes figurassem com este escore. Selecionamos a questão 05 da unidade de leitura 01 (UL01Q05), zerada por seis dos oito participantes; a questão 04 da unidade de leitura 03 (UL03Q04), zerada pelos oito participantes; e a questão 07 da unidade de leitura 03 (UL03Q07), também zerada pelos oito participantes.

A UL01Q5 demandou dos leitores reflexão e avaliação. As experiências pessoais dos estudantes puderam auxiliar na comparação ou formulação de conexões entre o texto e o conhecimento que possuem, assim como suas experiências e atitudes.

Figura 1: UL01Q5

UL01Questão 5 – Por que motivos se afirma que a princesa Isabel não teria papel representativo na história do Império? Justifique sua resposta com dados do texto, se possível.

Fonte: Apêndices da pesquisa de Finger-Kratochvil (2010, p. 377).

Classificada como reflexão e avaliação, segundo os níveis de proficiência PISA (2000), a UL01Q5³ requer o estabelecimento de comparações e conexões

3

Os textos correspondentes a esta e às demais questões do teste CF-K constam no apêndice deste artigo.

entre os direitos e deveres das mulheres na época do Império e as regras estabelecidas para a sucessão governamental em uma monarquia, considerando-se que a princesa Isabel era a segunda filha do imperador D. Pedro II. Segundo Finger-Kratochvil (2010, p. 377), esperavam-se e foram consideradas corretas "respostas que fazem referência ao conteúdo do texto, posicionando-se em relação ao ser mulher e às questões de sucessão em regime monárquico. A referência pode ser por paráfrase, mas não a cópia sem alterações ou acréscimos".

Utilizando-se também de habilidades de reflexão e avaliação, os estudantes necessitaram avaliar criticamente ou mesmo hipotetizar a partir de um conhecimento especializado para cumprir a tarefa exigida na UL03Q4. Esta resolução demandou que considerassem conceitos contrários às expectativas para que atingissem uma compreensão mais aprofundada.

Figura 2: UL03Q4

UL03Questão 4 – Por que podemos afirmar que os cogumelos são espécies ameaçadas de extinção?

Fonte: Apêndices da pesquisa de Finger-Kratochvil (2010, p. 370).

A resolução da UL03Q4 demandou dos estudantes a reflexão sobre o conteúdo do texto, utilizando seu conhecimento e experiência para formular uma hipótese coerente com as informações fornecidas. Também, era necessário, nessa questão, "trabalhar com a hipótese de extinção que, em princípio, é contrária a toda a ênfase nas descobertas e avanços científicos a respeito dos cogumelos para a aplicação fitoterápica" (FINGER-KRATOCHVIL, 2010, p. 389).

Para responder a UL03Q7, os estudantes precisaram recuperar a informação solicitada, devendo integrar duas partes de uma informação

explicitamente fornecida; também era necessário trabalhar com informação competitiva proeminente, de acordo com Finger-Kratochvil (2010). A questão, classificada como interpretação e recuperação da informação, de acordo com a escala PISA (2000), requeria uma completa e detalhada compreensão do texto.

Figura 3: UL03Q7

UL03Questão 7 – Qual o número de cogumelos que podem ser, de alguma forma, consumidos por seres humanos?

Fonte: Apêndices da pesquisa de Finger-Kratochvil (2010, p. 393).

Em seguida, estabelecemos as relações entre as capacidades requeridas na resolução das questões objetivas que foram zeradas e as questões subjetivas que levaram os participantes a avaliar aquelas mesmas capacidades avaliadas objetivamente nas ULs. Estas questões subjetivas constam do estudo de Finger-Kratochvil em seus questionários socioeconômicos e culturais, aplicados com os participantes na primeira etapa de coleta de dados da sua pesquisa.

Sistematizamos, a seguir, o paralelo que traçamos entre as questões objetivas zeradas pelos participantes de escore mediano e as questões subjetivas do questionário 30 de cunho autoavaliativo:

Tabela 1: Relações entre questões objetivas e subjetivas provenientes do teste CF-K

Questões objetivas do teste CF-K (Finger-Kratochvil, 2010)		
UL01Q05	UL03Q04	UL03Q07
Requer do leitor o estabelecimento de comparações e conexões entre	Requer o uso do conhecimento prévio, a reflexão sobre o conteúdo do texto para formular uma	Requer a recuperação da informação solicitada, integrando duas partes de

elementos do texto e o uso do conhecimento prévio.	hipótese coerente com as informações presentes no texto.	informação fornecida explicitamente no texto.
Questões subjetivas relacionadas (questionário 30, teste CF-K)		
<p>ST30Q05 Quando leio, sou capaz de usar meu conhecimento anterior e experiências para entender o conteúdo do texto.</p> <p>ST30Q17 Quando leio, um fator que auxilia é relacionar o texto ao que já sei a respeito do tópico.</p> <p>ST30Q26 Quando leio, fatores que dificultam o entendimento são, por exemplo, relacionar o texto com o que eu sei sobre o tópico.</p>	<p>ST30Q05 Quando leio, sou capaz de usar meu conhecimento anterior e experiências para entender o conteúdo do texto.</p> <p>ST30Q17 Quando leio, um fator que auxilia é relacionar o texto ao que já sei a respeito do tópico.</p> <p>ST30Q26 Quando leio, fatores que dificultam o entendimento são, por exemplo, relacionar o texto com o que eu sei sobre o tópico.</p>	<p>ST30Q34 Na sua opinião: um bom leitor sabe integrar a informação do texto com aquela que ele já possui.</p>

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa de Finger-Kratochvil (2010).

Os participantes⁴ que selecionamos seguindo o critério de escore mediano no teste CF-K foram mantidos com seu código de identificação atribuído pela pesquisa desenvolvida em 2010 pela autora citada. Apresentamos a seguir os códigos dos oito participantes cujos dados analisamos, relacionando avaliações objetivas e subjetivas às quais foram submetidos.

4

⁴ O grupo de participantes foi composto por estudantes do primeiro ano da graduação, em cursos da área de Ciências Humanas, em uma universidade no Oeste de Santa Catarina. A maioria deles, 67,74%, estavam ativos no mercado de trabalho, e os demais, 32,26%, estavam procurando emprego no período da coleta dos dados. De acordo com dados analisados por Finger-Kratochvil (2010), 61% dos participantes afirmou dedicar à leitura entre trinta minutos e duas horas diariamente.

Tabela 2: Participantes selecionados

Códigos dos participantes com escore mediano no teste CF-K
CSPP 0809 / CSPP 0822 / CSPP 0819 / CSPP 0835 / CSPP 0811 / CSPP 0810 / CSPP 0836 / CSPP 0820

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa de Finger-Kratochvil (2010).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A questão identificada como **UL01Q05** requeria do leitor o estabelecimento de comparações e conexões entre elementos do texto⁵ e o uso do conhecimento prévio para estabelecer o sentido. Seis dos oito participantes selecionados obtiveram pontuação zero nesta tarefa. A ela corresponde a questão de avaliação subjetiva **ST30Q05** (quando leio, sou capaz de usar meu conhecimento anterior e experiências para entender o conteúdo do texto), assinalada por quatro participantes com a alternativa "concordo plenamente" e pelos outros quatro como "concordo". Também verificamos a correspondência com a questão subjetiva **ST30Q17** (quando leio, um fator que auxilia é relacionar o texto ao que já sei a respeito do tópico), assinalada por cinco participantes com a alternativa "concordo", por dois com "concordo plenamente" e um participante marcou "neutro". Também se relaciona a esta questão objetiva a avaliação subjetiva da questão **ST30Q26** (quando leio, fatores que dificultam o entendimento são, por exemplo, relacionar o texto com o que eu sei sobre o tópico), marcada por cinco participantes como "discordo" e por três como "discordo plenamente".

Verificamos uma avaliação subjetiva alta em relação ao uso do conhecimento anterior e experiências e uma avaliação objetiva baixa em função do escore obtido na questão **UL01Q05**, cuja realização implicava o uso do conhecimento prévio e a realização de comparações e conexões.

5

Os textos que compuseram o teste CF-K constam do apêndice deste artigo.

A questão objetiva **UL03Q04** demandava do leitor o uso do conhecimento prévio, a reflexão sobre o conteúdo do texto para formular uma hipótese coerente com as informações presentes no texto e foi zerada pelos oito participantes. A esta questão relacionam-se, de igual modo à **UL01Q05**, as questões subjetivas que visaram a avaliar metacognitivamente o uso do conhecimento prévio por parte do leitor. Apontamos também para uma avaliação subjetiva alta, e uma avaliação objetiva ainda mais baixa, visto que todos os participantes selecionados zeraram a questão objetiva.

Já a **UL03Q7** requeria a recuperação da informação solicitada, integrando duas partes de informação fornecida explicitamente no texto, tendo sido, entretanto, zerada por todos os participantes. A ela relacionamos a **ST30Q34** (na sua opinião: um bom leitor sabe integrar a informação do texto com aquela que ele já possui), para a qual quatro dos participantes responderam "concordo", três "concordo plenamente" e um expressou-se com "neutro". Esta questão subjetiva corrobora com a tarefa de integração das partes do texto e também com o uso do conhecimento prévio. Obviamente, os participantes podem tê-la marcado em conformidade com o conceito que possuem de um bom leitor, o que não necessariamente quer dizer que se incluam nesta descrição. A pesquisa de Finger-Kratochvil, entretanto, nos permite ampliar a interpretação deste dado, por meio da observação do questionário II, também submetido aos participantes quando da aplicação do teste CF-K. Neste questionário, a questão **L02Q05** interroga: "você se considera um bom leitor?". Para esta questão, sete participantes responderam positivamente, inclusive aquele que se manteve como "neutro" na **ST30Q34**. E apenas um participante se absteve da resposta.

Verificamos, por meio dos dados observados, que a maioria dos participantes concorda que um bom leitor deve integrar as partes do texto e valer-se do seu conhecimento e experiência para a compreensão em leitura. Também, consideram-se bons leitores, logo esta avaliação subjetiva está a eles relacionada. Entretanto, na resolução da questão objetiva a pontuação foi zero para os oito participantes.

Com a discussão dos dados observados, retomamos o conceito de ilusão do saber ou ilusão da compreensão apresentado por Epstein, Glenberg e Bradley (1984) e por Tomitch (2003) como uma falha no monitoramento, quando há discrepância entre a avaliação subjetiva do leitor sobre sua compreensão e a avaliação objetiva (por meio de testes de leitura). Outro exemplo dessa percepção ilusória no momento da compreensão de um texto é a falha em detectar uma contradição em um texto e avaliar posteriormente à leitura a compreensão como positiva, fenômeno verificado pelos autores citados em suas pesquisas.

As discrepâncias entre níveis de compreensão avaliadas objetiva e subjetivamente são frequentes. A ilusão do saber, decorrente da autoavaliação equivocada, pode interferir negativamente no aprendizado, uma vez que o aluno que superestima a própria compreensão terá de retomar processos pelos quais já passou no momento da leitura, demandando recursos de processamento que poderiam ser utilizados para a compreensão, tornando o processo de apreensão dos conhecimentos mais lento e trabalhoso (EPSTEIN; GLENBERG; BRADLEY, 1984).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma abordagem Psicolinguística, este trabalho revisitou os dados coletados e analisados por Finger-Kratochvil (2010), para propor uma discussão dos pontos de encontro e divergência avaliações objetiva e subjetivados participantes da pesquisa da autora, que eram estudantes ingressantes no ensino superior e foram submetidos ao teste CF-K (FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

Verificamos que os participantes tiveram uma avaliação subjetiva alta em relação ao uso do conhecimento prévio e uma avaliação objetiva baixa em função do escore obtido na questão que implicava o uso do conhecimento prévio e a realização de comparações e conexões. Também apresentaram avaliação subjetiva alta em relação à consideração do texto como um todo, seu

entendimento global, porém tiveram uma avaliação objetiva baixa na questão que demandava exatamente esta capacidade em leitura. A maioria dos participantes concorda que um bom leitor deve integrar as partes do texto e valer-se do seu conhecimento e experiência para a compreensão em leitura, como também se consideram bons leitores, então esta avaliação subjetiva se relaciona a eles como leitores também. Entretanto, na resolução da questão objetiva a pontuação foi zero para os oito participantes.

Segundo os autores consultados, a discrepância de avaliações objetivas e subjetivas é frequente e influencia negativamente na aprendizagem pela leitura. A este fenômeno os autores denominam ilusão do saber, ou ilusão da compreensão, e se caracteriza por uma falha no monitoramento.

Apenas a detecção do fenômeno não diminui os impactos que ele causa no aprendizado, e o próximo passo da pesquisa é encontrar apontamentos teóricos voltados à diminuição de sua incidência, buscando ampliar as discussões para aprimorar o ensino e o aprendizado que passam pela compreensão em leitura.

REFERÊNCIAS

EPSTEIN, W.; GLENBERG, A.M.; BRADLEY, MM. Coactivation and comprehension: contribution of text variables to the illusion of knowing. **Memory and cognition**. 12 (4), p. 355-360.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. Tese (Doutorado em Letras). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

FLAVELL, J. H. Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. **American Psychologist**, 34, p. 906-911, 1979.

HART, J. T. Memory and the feeling-of-knowing experience. **Journal of Educational Psychology**, 56, p. 208-216, 1965.

HART, J. T. Memory and the memory-monitoring process. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 6, p. 685-691, 1967.

KUHN, D. Metacognitive development. **Current Directions in Psychological Science**, 9, p. 178-181, 2000.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Metamemory: a theoretical framework and new findings. In: BOWER, G. (Ed.). **The psychology of learning and motivation**. Volume 26, pp. 125-141. San Diego, CA: Academic Press, 1990.

O'MALLEY et al. Learning strategies applications with students of English as a second language. **TESOL Quarterly**, n. 19, p. 285-296, 1985.

PISA 2000. **Relatório Nacional**. Brasília, dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pisa2000.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2015.

PRESSLEY, M.; SNYDER, B.; CARIGLIA-BULL, B. How can good strategy use be taught to children? Evaluation of six alternative approaches. In: CORMIER, S.; HAGMAN, J. (Eds.). **Transfer of learning**: contemporary research and application. Orlando: Academic Press, 1987.

SCWARTZ, Bennett L.; PERFECT, Timothy J. **Applied Metacognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. **Fragmentos**, Florianópolis, n. 24, p. 117-129, jan./jun. 2003.

Revista do SELL

v. 5, no. 1

ISSN: 1983-3873

APÊNDICE: TEXTOS UTILIZADOS NAS UNIDADES DE LEITURA (FINGER-KRATOCHVIL, 2010)

Texto referente à UL01

Sob o império da dúvida

Carta atribuída à princesa Isabel fala em reforma agrária e voto feminino e cria polêmica entre especialistas

Lucila Soares

A princesa Isabel é personagem dos mais interessantes da história do Brasil. Mulher e segunda na linha de sucessão do imperador dom Pedro II, dificilmente teria lugar de destaque na posteridade. No entanto, acabou protagonista da abolição da escravatura. Na semana passada, uma carta a ela atribuída pareceu trazer revelações sobre a princesa, mostrando-a como uma mulher politizada e à frente de seu tempo. Dirigida ao visconde de Santa Victoria, a carta é datada de 11 de agosto de 1889. Nela, Isabel agradece *"o envio dos fundos de seu Banco em forma de doação como indenização aos ex-escravos libertos em 13 de Maio"*. A idéia, de acordo com o texto divulgado pela revista *Nossa História* e mostrado pelo *Fantástico* no domingo passado, era *"colocar esses ex-escravos, agora livres, em terras suas próprias trabalhando na agricultura e na pecuária e delas tirando seus próprios proventos"*.

Figuras de proa do movimento abolicionista, como André Rebouças e Joaquim Nabuco, defendiam a doação de terras a ex-escravos, como parte de um conjunto de medidas compensatórias. Mas não se tinha notícia de que a princesa compartilhava essas preocupações. Tampouco se sabia que Isabel era defensora do voto feminino e pretendia dedicar-se a *"libertar as mulheres dos grilhões do captiveiro doméstico"*. Essa é uma formulação de espantosa contemporaneidade, mesmo na avaliação de estudiosos que atribuem à princesa papel mais relevante que o de mera sancionadora da Lei Áurea, como o professor Humberto Fernandes Machado, da Universidade Federal Fluminense.

A carta foge aos padrões da correspondência da princesa. O documento, que pertence ao Memorial Visconde de Mauá, acervo privado dos descendentes de Mauá e Santa Victoria, causou estranheza. Em correspondência formal, na qual se dirige ao destinatário como "Caro Snr. Visconde de Santa Victoria", a princesa refere-se a dom Pedro

II como "papai". A forma usual seria "o Imperador". Na avaliação do embaixador João Hermes Pereira de Araújo, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e ex-diretor do Museu Histórico e Diplomático do Itamaraty, o documento precisa ser mais bem entendido antes de ser dado como legítimo. "Se utilizasse a referência familiar, Isabel usaria *Papae*, com inicial maiúscula e 'e' final", diz o embaixador. Fátima Argon, chefe do Arquivo Histórico do Museu Imperial de Petrópolis, também estranhou o uso de "papai" pela princesa. Mas ressalva que a correspondência dela, ao contrário do que dizem outros especialistas, não segue um padrão rígido.

A assinatura "Isabel" também é intrigante. Mesmo em cartas a amigas próximas e a seus pais, depois de casada e enquanto durou o Império, a princesa assinou-se "Isabel Condessa d'Eu". "Isabel" aparece em sua correspondência com o marido e os filhos e no exílio, depois da proclamação da República – caso da carta dirigida ao papa Leão XIII por ocasião da morte de dom Pedro II, que está no Museu Imperial. Outro ponto obscuro é a saudação "Muito do coração". No arquivo de Petrópolis, Fátima Argon só localizou cartas com esse tipo de despedida dirigidas a amigas da princesa. Quando dirigidas a homens, há mais formalidade – "*Creia-me sempre sua amiga*" (ao visconde de Santa Isabel). Diz Fátima Argon: "O documento traz muito mais indagações do que respostas".

Veja, Edição 1955 . **10 de maio de 2006**, p. 111.

Extraído de Finger-Kratochvil (2010, Anexo A).

Texto referente à UL03

Muito além do champignon

Se ao pensar em cogumelos o único nome que vem à sua mente é champignon, está na hora de expandir seus conhecimentos. Hoje, diferentes tipos desses organismos são alvos de pesquisas em todo o mundo, e não apenas por suas propriedades nutricionais. A tendência é que cada vez mais cogumelos saiam do anonimato e caiam nos pratos de comida de muitas pessoas por indicação médica. Não é para menos: alguns deles têm vários efeitos farmacológicos, que vão da ativação do sistema imunológico à prevenção e recuperação de males como o câncer, paralisia cerebral, doenças cardíacas e diabetes.

A eficiência de tais ações depende da composição de cada cogumelo, que varia em função das espécies e linhagens, assim como das condições de cultivo e métodos de obtenção do produto final. De modo geral, o teor de proteína situa-se entre o dos cereais e o das carnes, sendo equivalente ao do leite. Por conterem ácidos graxos predominantemente poliinsaturados, os cogumelos não aumentam o colesterol de seus degustadores e são mais bem digeridos do que produtos de origem animal.

Esses quitutes apresentam ainda ácido linoléico ou vitamina F – componente determinante para o equilíbrio imunológico – e ergosterol, substância pró-vitamina D (capaz de se converter em vitamina, sob a ação de luz e calor, dentro do organismo). O ergosterol também mostrou-se eficaz contra tumores, por diminuir sua vascularização e dificultar seu crescimento.

Estudos científicos demonstraram que parte da atividade antitumoral dos cogumelos se deve à beta-glucana em sua composição, um polissacarídeo que aumenta o número e potencializa a ação dos linfócitos T e dos macrófagos (glóbulos brancos de nosso sistema de defesa). Sabe-se ainda que o consumo de determinados cogumelos aumenta o número de outras células do sistema imunológico, as NK (*natural killer* ou CD-56), responsáveis por atacar células estranhas ao organismo, como as cancerosas.

Para testar sua eficiência, o mastologista Jorge Gennari, o médico do esporte e perito médico judicial Marcelo Gennari e o médico fisiologista José de Felipe Junior acompanharam, clínica e laboratorialmente, 150 pacientes que consumiam o cogumelo *Agaricus sylvaticus* (hoje reconhecido como *Agaricus brasiliensis*). Destes, 70 (50 eram mulheres) tiveram as células NK contadas antes e após a introdução do alimento em suas dietas.

A partir de 30 dias de consumo, os médicos notaram um aumento das células NK (que saltaram da quantidade média entre 111 e 183 para valores entre 155 e 276) em 53 pacientes (dos 70 acompanhados antes e após o início do consumo do *A. brasiliensis*), com conseqüente melhora de seu sistema imunológico. “O mais intrigante é que, na época, 43 deles recebiam ativamente rádio e/ou quimioterapia, o que costuma deprimir o sistema imunológico”, diz Jorge Gennari. Entretanto, em 17 pacientes não houve a resposta esperada: um manteve o mesmo número de células NK e, em 16, o número de células NK caiu. Baseados em cálculos bioestatísticos, os pesquisadores acreditam que tal diminuição não é significativa, e lembram que 10 desses pacientes estavam sob tratamento rádio e/ou quimioterápico. O estudo foi publicado em 2001 na Revista da Associação Brasileira de Medicina Complementar.

O cogumelo usado pelos pesquisadores nesse estudo – o *Agaricus brasiliensis* – é um dos mais promissores, estudados e valorizados no mercado mundial. Além de seus efeitos antitumorais, destaca-se sua ação na redução da glicose sanguínea e do colesterol. Originário no Brasil, o *A. brasiliensis* foi introduzido no Japão em 1995, onde suas propriedades medicinais foram descobertas.

Conhecer e preservar

A biomédica Maria Angela Amazonas, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa Florestas), diz que é preciso conhecer e preservar os diferentes fungos presentes no país. “A busca por novas espécies com alto valor nutricional e medicinal é fundamental”, destaca. Estima-se que 12 mil espécies de fungos produzam corpos de frutificação de tamanho e textura adequados para serem considerados cogumelos. Metade delas possui diferentes graus de comestibilidade e mais 2 mil são de grande valor para o consumo humano.

No Paraná, o micólogo holandês André de Meijer vem pesquisando macrofungos há 20 anos. Cerca de 1.700 espécies já foram catalogadas, mas muitas outras ainda devem ser descobertas. Recentemente, a Embrapa passou a apoiar esse inventário e está produzindo um livro com ilustrações e descrições detalhadas de 100 espécies raras de floresta com araucárias.

Foi formado ainda um grupo de pesquisa multidisciplinar que está desenvolvendo o projeto ‘Bioprospecção da Macromicota da Floresta com Araucária e Mata Atlântica’. “Pretendemos montar um banco de germoplasma para preservação e uso das espécies de maior potencial econômico”, explica Maria Angela Amazonas. Em março, a pesquisadora apresentou o projeto no seminário ‘Cogumelos e imunoterapia: avanços científicos’, realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no qual também estiveram presentes Jorge e Marcelo Gennari e Ricardo Veronesi.

Na ocasião, Marcelo Gennari destacou em palestra as implicações do uso desses alimentos. “Já se sabe que cogumelos têm princípios ativos com diversos benefícios para a saúde”, explica. “Mas ainda faltam pesquisas que esclareçam a quantidade exata desses princípios e se funcionam isolados ou em conjunto.” Além disso, o modo de cultivo e preparo dos cogumelos pode acarretar diferenças em sua constituição, prejudicando ou ressaltando a ação de determinados ingredientes. “Sem padronização e análises mais detalhadas de seus princípios ativos, um médico nunca irá recomendar a um paciente com câncer que use apenas os cogumelos como forma de tratamento”, exemplifica Gennari. Mas é possível, pelo menos, verificar se as empresas que fabricam medicamentos a partir de cogumelos têm certificado de identificação taxonômica concedido pela Embrapa e se realmente possuem registro no Ministério da Saúde.

Para o médico Ricardo Veronesi, o empenho dos pesquisadores em dar credibilidade aos cogumelos tem rendido bons frutos. “Hoje, a

Revista do SELL

v. 5, no. 1

ISSN: 1983-3873

biotecnologia já viabiliza a identificação de todos os princípios ativos dos cogumelos”, lembra o presidente do Instituto Ricardo Veronesi de Pesquisas em Saúde. Ainda que esse seja um objetivo atingido apenas a longo prazo, o otimismo já contagia a área de pesquisas.

Elisa Martins

Ciência Hoje, junho de 2003, vol.33, n.194, pp.52-53

Extraído de Finger-Kratochvil (2010, Anexo C).