

METACOGNIÇÃO E ESQUEMAS

por Loni Grimm Cabral

(Laboratório de Leitura - UFSC)

A busca da compreensão de um texto é um processo criativo, e que, às vezes, vai exigir um certo esforço por parte do leitor.

Durante o ato de ler, guiado pelo texto, o leitor deve ativar em sua memória esquemas apropriados que lhe permitam gerar um significado coerente.

As falhas responsáveis pela falta de compreensão dos textos poderiam ser apontadas como resultantes de:

- 1) a falta de esquemas adequados para um texto;
- 2) a existência de esquemas, mas a não ativação dos mesmos;
- 3) a ativação de esquemas inadequados.

A inexistência de esquemas adequados realmente frustra a compreensão imediata de um texto havendo a necessidade de buscar informação básica suplementar para a compreensão do mesmo.

Como porém explicar a falta de ativação ou a ativação errônea de esquemas para gerar a compreensão de um texto?

Assim como alguns pesquisadores, como Liberman e seus colaboradores (1973), discutem a necessidade de um conhecimento metalinguístico para a alfabetização, poderíamos argumentar, junto com Baker e Brown (1984) e outros, que para haver compreensão há a necessidade de um metac conhecimento do processo de leitura.

Por metac conhecimento precisamos entender dois fenômenos separados, mas não necessariamente independentes, que envolvem: A - o conhecimento sobre a cognição, no caso em questão, sobre a leitura, e B - monitoria controladora dos processos envolvidos (Flavell, 1978).

O leitor precisa estar consciente de que deve chegar a um significado e exercer uma certa monitoria sobre os seus procedimentos de leitura para atingir o seu objetivo.

Segundo Baker e Brown (1984) as seguintes habilidades metacognitivas estão envolvidas na leitura:

- a) estabelecer propósito para a leitura, isto é compreender as exigências implícitas e explícitas;
- b) identificar os aspectos importantes da mensagem;
- c) focalizar a atenção no conteúdo principal ao invés de nos detalhes;
- d) monitorar a atividade de verificação se a leitura compreensiva está acontecendo;
- e) exercer um autoquestionamento para determinar se os objetivos estão sendo alcançados;
- f) adotar atitudes corretivas quando as falhas na compreensão são detectadas.

Tendo em vista estas considerações, procuramos analisar o metac conhecimento dos alunos da UFSC que buscam auxílio no Laboratório Clínico de Leitura para estabelecer as causas de seus problemas de compreensão.

Analisamos os dados de 85 alunos que procuraram o Laboratório, através de uma bateria de testes que media vários aspectos envolvidos na leitura como: compreensão literal e inferencial, atenção seletiva, vocabulário. Juntamente com esta bateria de testes aplicamos outros instrumentos procurando verificar qual o metac conhecimento que o aluno tinha a respeito de seus hábitos e condições de leitura e estudo. Este aspecto foi analisado através da sua forma tradicional - através de questionário, onde os alunos marcavam as asserções que consideravam verdadeiras. O questionário foi complementado por algumas questões específicas para medir a metacognição durante o teste de compreensão, questões do tipo "Como você pode concluir isto?

Obtivemos os seguintes resultados entre outros:

90% dos alunos reconhecem que tem problemas de compreensão.

80% precisam reler o texto muitas vezes para responder e reter

58,8% dos alunos refletem enquanto lê

54,1% dos alunos ajustam a velocidade de leitura ao texto ou a situação

27% balbuciam enquanto lê.

Chamaríamos a atenção novamente para os dois componentes da metacognição:

1. o conhecimento
2. o controle.

Não basta o aluno ter o conhecimento de suas falhas e, inclusive, das estratégias que poderiam ser empregadas para resolver os seus problemas. O segundo aspecto é tão importante quanto o primeiro: o controle sobre o processo para que os objetivos sejam avançados.

Os resultados acima nos demonstraram que os alunos têm, de certa forma, um conhecimento sobre seus problemas de compreensão, o que realmente é um passo importante, porque o problema mais sério está entre aqueles maus leitores que não conseguem alcançar o objetivo pretendido pelo autor, mas que julgam ter compreendido o texto.

São poucos, no entanto, que têm um controle sobre o processo, ou, se tentam ter um controle, este não é dos mais adequados, como é o caso, por exemplo, dos 80% de alunos que precisam reler os textos várias vezes. Estes alunos reconhecem que precisam entender e reter o texto, mas utilizam como estratégia um processo mecânico. Isto se confirma quando vemos que somente 58,8% dos alunos dizem que refletem enquanto lêem, e 54,1% dos alunos variam sua velocidade de leitura de acordo com o texto.

A utilização de questionário do tipo entrevista não é dos procedimentos mais confiáveis em termos de sabermos com maior precisão o que aluno realiza, mas nos dá alguns dados sobre o que o aluno acha que deve ser o mais adequado para a leitura. Para complementarmos estes dados, observamos, também, o desempenho dos alunos em relação aos textos de compreensão. A estratégia utilizada para observarmos a monitoria da compreensão foi através da estrutura de textos e de perguntas.

Vamos analisar em primeiro lugar, dentre os testes aplicados, o teste "Marinho", que tem como objetivos

específicos verificar a organização de um esquema a fim de responder a perguntas imediatamente após a leitura, sem voltar a consultar o texto.

Sujeitos: Os sujeitos que participaram deste teste foram 85 estudantes universitários que procuraram o laboratório de leitura para diagnóstico.

Procedimento:

A todos os alunos foi dado o texto "**Marinho perde boa oportunidade**" (vide em anexo) com a instrução de que deveriam lê-lo e de que iriam responder perguntas escritas sobre o mesmo sem consultá-lo. Durante a leitura silenciosa, sempre havia um pesquisador observando as estratégias do sujeito. Perguntas dirigidas ao pesquisador sobre o texto não eram respondidas. Logo após a leitura, o texto era recolhido e a folha de perguntas era entregue. Os alunos foram testados individualmente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

O texto "**Marinho perde boa oportunidade**", extraído da **Folha de São Paulo**, foi apresentado sem a informação sobre o autor e a seção na qual estaria inserido. Foi escolhido, por apresentar características apropriadas para verificarmos o que queríamos testar - levantamento de hipóteses, organização de esquemas -, com a vantagem de ser um texto que fora naturalmente produzido, isto é, não fora forjado para um experimento. É, de certa forma, representativo dos textos que os leitores encontram na sua experiência de leitura normal, apresentando parte da informação de forma implícita.

UMA LEITURA DO TEXTO

O leitor que lê montando hipóteses, utilizando seu conhecimento prévio, já, a partir do título, pode começar o seu "diálogo" com o texto, na medida em que tenha armazenado em sua memória alguma referência a **Marinho**.

Marinho perde boa oportunidade

Quem seria este "**Marinho**"? O presidente das organizações Globo? O jogador de futebol? Outra pessoa?

Se ele criou uma destas expectativas iniciais, deverá confirmá-la ou rejeitá-la de acordo com a leitura que segue. O texto não diz explicitamente, mas no final do segundo parágrafo infere-se que **Marinho Barbosa** é um diretor de cinema - que fez o filme **Baixo Gávea** -

"...**Marinho Barbosa** freia seu filme, adiando a conclusão sem qualquer ganho em aprofundamento

psicológico. Com isso, desperdiçou uma ótima oportunidade de realizar uma espécie de "Bar Esperança" (Hugo Carvana) sob a ótica feminina."

Voltaremos a falar sobre "Marinho" no desenrolar do trabalho.

No primeiro parágrafo, o autor descreve algumas características do filme "Baixo Gávea", lançado em 1986 sem, no entanto, dizer explicitamente que é um filme.

A soma das implicações das pistas

Exibido + Baixo Gávea + primeira meia hora + comédia de costumes

no primeiro período nos monta um significado de que "Baixo Gávea" é um espetáculo. A própria palavra **exibido** traz em si uma associação com filmes, embora para algumas pessoas não seja tão evidente. "Primeira meia hora" exclui a possibilidade de que seja, por exemplo, um quadro, exigindo uma certa continuidade neste objeto. Por fim, "comédia de costumes" que implicaria um livro, peça ou filme, reduz essas opções à uma peça ou filme. A representação esquemática do texto (Figura 1, adiante) mostra como existe uma sobreposição de conceitos.

Comédia de costumes implica uma estória com personagens e uma trama. Para que o texto faça sentido e tenha coesão é necessário que estes aspectos façam parte do conhecimento de mundo do leitor e também que ele atente para esta pista. Se o leitor, no primeiro período, hipotetizou que **Baixo Gávea** é uma peça de teatro, as próximas linhas "poderiam" confirmar a sua hipótese pois elas levam exatamente a um esquema de teatro, dados os traços comuns existentes entre cinema, teatro, comédia de costumes. No último período, porém, o leitor atento recebe uma pista que definitivamente descarta a hipótese de que **Baixo Gávea** seja uma peça de teatro, quando se fala na "criticada direção de fotografia" de Antonio Penido.

A partir do segundo parágrafo, o referente de "Baixo Gávea" - filme - se torna explícito. "Os trechos da peça sobre Fernando Pessoa, que funcionam como contraponto para as crises afetivas de Clara e Ana, começam a alongar-se indefinidamente... Passam a estar no filme* por estar no filme*..."

"Já fartamente delineado... Marinho Barbosa freia seu filme*..."

Realizamos esta análise do texto, pois subsequentemente à leitura do mesmo os sujeitos deveriam responder a uma série de perguntas, que visavam verificar se o haviam entendido ou não.

Não vamos analisar aqui as respostas a todas as perguntas, mas apenas à primeira e à última, que nos permitem observar o esquema montado pelos leitores.

A primeira pergunta "O que é Baixo Gávea"? tinha as seguintes expectativas de respostas:

É um filme.

É um local do Rio de Janeiro

É uma comédia de costumes.

De 85 alunos que realizaram o teste 31 responderam que "Baixo Gávea" era uma peça de teatro, 5 deixaram em branco ou não sabiam, 1 respondeu que era o nome de um teatro, e 1 respondeu que era um conto.

Trinta e três (33) leitores montaram um esquema errado para o texto lido, não conseguindo estabelecer os referentes, não levando em consideração as pistas textuais. Cinco (5) leitores não conseguiram dar nenhuma resposta - poderíamos hipotetizar que não conseguiram montar um esquema.

Durante o desenrolar do questionário, várias perguntas se referem claramente ao filme e, no final, a última pergunta se refere a Marinho Barbosa: "Quem é Marinho Barbosa?"

Dos 31 que responderam que "Baixo Gávea" era uma peça, 8 posteriormente respondem que Marinho Barbosa tem alguma relação, correta ou não, com o filme. Os outros mantêm sua relação com a suposta peça de teatro.

Estes resultados nos demonstram a falta de metacognição dos leitores analisados. No momento em que montam a sua hipótese inicial, não importando quais as informações que venham a seguir, mantêm a mesma hipótese, sem se dar conta, ou se importar com o fato de que as coisas não fazem sentido. Alguns, embora passem a admitir que Baixo Gávea é um filme, não refazem suas respostas, deixando de utilizar a monitoria, que é muito mais factível na lecto-escritura.

COMO EXPLICAR AS FALHAS AO MONTAR O ESQUEMA?

Podemos aventar quatro hipóteses:

1. A falta de atenção às pistas do texto. No momento em que o leitor constrói um esquema que faz sentido, ele o considera definitivo não estando receptivo ou percebendo elementos novos que possam modificá-lo.
2. A falta de conhecimento de mundo que faz com que certas pistas não levem ao conceito pretendido pelo autor.

3. A reunião das duas hipóteses acima.
4. Uma atitude displicente que leva o leitor a ler o texto sem objetivo, sem estabelecer uma hipótese básica, que lhe sirva de parâmetro para a monitoria da compreensão.

No caso do texto examinado, as duas perguntas O que é **Baixo Gávea**? e **Quem é Marinho Barbosa**? exigem para sua resposta que o leitor acione os seus esquemas prévios sobre cinema. Para a primeira é importante que o leitor consiga fazer a distinção genérica entre peça de teatro e filme. Já a segunda pergunta exige um conhecimento sobre filmes - diretores e o cinema brasileiro. Os erros a esta última pergunta poderiam indicar que faltam aos leitores, os esquemas prévios necessários para a compreensão do texto.

As figuras 1 e 2 são representações parciais do esquema resultante da leitura de **Baixo Gávea**, quando conceitos e esquemas existentes são integrados através da informação oferecida pelo texto. A figura 1 seria o resultado da leitura do primeiro parágrafo, quando a inferência de que **Baixo Gávea** é um filme deve ser feita. A figura 2 seria o resultado da leitura de todo o texto.

inserir figura 1

inserir figura 2

Se observarmos o esquema do texto como um todo (vide figura 2), se torna evidente que leitores com respostas do tipo :

Baixo Gávea é uma peça de Fernando Pessoa
Baixo Gávea é uma peça sobre Fernando Pessoa

ou não montaram o esquema adequado, pois a relação de **Baixo Gávea** com **Fernando Pessoa** é bastante indireta, ou simplesmente não montaram esquema algum. A informação que ficou retida não foi estruturada. O leitor simplesmente se lembra de fatos isolados.

No caso da resposta "**Baixo Gávea** é uma peça de teatro", uma das hipóteses é a de que eles realizam uma inferência errada logo no início, acionando o conceito **peça de teatro** a um nível mais próximo do nódulo **Baixo Gávea**, não o descartando posteriormente quando vem a informação **diretor**

de fotografia, não acionando o nódulo filme. A figura 1, esquematiza a informação contida no primeiro parágrafo. Neste esquema (Fig.1) podemos ver que "peça de teatro" embora não faça parte da informação contida é um estímulo bastante forte. São vários os pontos que poderiam levar a uma inferência errada. É importante observar, também, que o conceito "filme" não está explicitamente colocado. É um nódulo que deveria ser acionado via outros estímulos como, entre outros, "Exibido" - "interpretação" - "diretor de fotografia". O fato de o leitor não inferir que Baixo Gávea é um filme, apesar da pista, diretor de fotografia, poderia ser explicado, pelo próprio esquema incompleto de filme, onde direção de fotografia seria um item inexistente, ou irrelevante, e também pela falta de metacognição, conforme nos referimos anteriormente.

A identificação de Marinho Barbosa como diretor do filme também exige um esquema adequado para filme, e a realização das conexões necessárias. Outras respostas mostram que os alunos não montaram o esquema sugerido pelo autor (conforme figura 2), nem tentaram formular ou responder a pergunta a partir do título. Respostas "Marinho é o diretor da peça" é mais coerente com a hipótese de que foi montado um esquema durante a leitura.

Estas falhas ao montar os esquemas ocasionam um problema circular, pois devido à falta de atenção a algumas das informações; o leitor acaba não desenvolvendo novos conceitos, uma das condições básicas para um bom leitor (Scliar-Cabral, 1985) e, conseqüentemente, não aumenta o seu conhecimento de mundo.

A hipótese da falta de conhecimento de mundo é bastante viável na medida em que observamos que os 38 leitores que não responderam corretamente à questão 1 somente 10 obtiveram acima de 50% de acertos no teste de vocabulário. Laboratório de Leitura (Relatório Final, 1989).

A grande maioria dos leitores que tiveram problemas de compreensão neste teste (17 leitores), está entre os que obtiveram 30 e 49% de acertos no teste de vocabulário.

As perguntas sobre o texto *Marinho perde a oportunidade* na sua maioria exigiram inferências, e tiveram entre os 85 alunos investigados uma média de acertos de 40,90% com um desvio padrão de 28.554. Deve-se ressaltar que junto à variável inferência atuou a variável retenção, uma vez que os alunos não consultaram o texto para responder as perguntas.

Outro texto que consistia basicamente de inferências, foi o sobre *Johan Albert*. Este teste difere do anterior, porém, porque o leitor sente a necessidade

explícita de realizar inferências. Muitos dos leitores que fizeram o teste o julgaram um "problema de matemática", e realmente se empenharam para resolvê-lo como tal, ou desistiram logo alegando que não eram bons em cálculos matemáticos.

O aspecto mais interessante na análise dos resultados deste teste não são as respostas, mas a atitude demonstrada em relação a diferentes tipos de textos. Enquanto que no texto anterior (Marinho...), também centrado em inferências, mas efetivamente um texto expositivo, não sentimos em nenhum momento o leitor com o lápis e papel na mão, tentando montar um esquema para responder as perguntas, no texto Johan Albert, caracteristicamente uma resolução-de-problema, os leitores disfarçada, ou abertamente calculavam as datas. Para os problemas há a necessidade de "raciocínio", enquanto que para a leitura não há esta necessidade, remontando a este aspecto então o fracasso nas inferências e compreensão em geral quando a tarefa de raciocinar fica a critério do leitor não-eficiente.

Esta constatação levanta a hipótese de que as falhas de compreensão podem não ser somente relacionadas com esquemas inexistentes ou com a ativação de esquemas errados, mas, ou de uma atitude mais displicente de que leitura, de um modo geral, não exige o pensar com o texto, ou de uma falta de controle sobre a busca de significado, conforme colocamos anteriormente. Passar os olhos várias vezes sobre a página dá ao leitor ineficiente alguns fatos isolados que podem fazer sentido ou não, o que lhe basta. Isto porém cria a necessidade de o aluno ler várias vezes o mesmo texto, numa tentativa de memorizar mecanicamente a informação.

CONSEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Um dos argumentos muito usados a respeito da remediação em leitura é o de que só se melhora o nível de leitura lendo. É bem verdade que certos leitores realmente se beneficiam com o aumento do volume de leitura. Há aqueles, porém, que, incapazes de controlar os mecanismos auto-reguladores que lhe asseguram uma boa compreensão, só irão perpetuar o problema, sem a possibilidade, de algumas vezes, adquirirem conhecimento.

A aquisição de conhecimento implica utilizar uma informação já existente para estruturar as novas informações que são sugeridas em um texto ou por outro meio. Há uma reelaboração de esquemas velhos face a nova informação (Vosniadou e Brewer, 1985). É importante, então, se estabelecer o que o indivíduo já sabe, para a partir do velho introduzir o novo. Ora, se o leitor é incapaz de montar esquemas apropriados, ou os seus esquemas prévios são

muito deficientes, há a necessidade de uma condução do pensamento do leitor para que ele realize as analogias e conexões corretas.

Existe na escola uma certa preocupação em relação ao conteúdo do que os alunos lêem. Inexiste porém, a preocupação em saber como os alunos lêem e em ensiná-los a ler. A grande maioria dos bons leitores aprendem o processo de leitura espontaneamente. Existem aqueles, porém, que nunca saíram do estágio da decodificação, seja porque não automatizaram bem o processo e com isto todo o tempo de processamento é gasto apenas no reconhecimento da informação gráfica, seja porque não desenvolveram a necessidade da busca do significado. Estes se beneficiariam de um trabalho específico relacionado com estratégias de leitura. Baker e Brown (1984, p.44) citam vários trabalhos bem sucedidos, cujo objetivo foi desenvolver a conscientização dos vários aspectos envolvidos na estrutura do texto e processo de leitura, como: avaliação de texto quanto à sua veracidade e consistência, sensibilidade à estrutura lógica, e técnicas de auto-questionamento.

No Laboratório Clínico de Leitura, depoimentos dos alunos que receberam atendimento evidenciam que técnicas como a do auto-questionamento em que o aluno constante e conscientemente monitora a sua atenção seletiva sobre o objeto de leitura, surtiram bastante efeito.

Também tiveram resultados positivos, na opinião dos alunos, trabalhos sobre a estrutura do texto, quando o aluno passa a observar pistas linguísticas que evidenciam, entre outros aspectos, introdução, contestação e/ou comparação de idéias.

O leitor deve estar consciente de que sempre que a leitura não for por prazer, ele terá que dispender um certo esforço; de que leitura eficiente não é apenas uma leitura rápida e pronto: já se sabe tudo. A leitura eficiente, para obter informação, envolve, necessariamente, um planejamento da atividade em foco estabelecendo-se para ela um propósito, desenvolvendo-se uma monitoria constante e uma avaliação de todo o processo.

Cabe observar, no entanto, que o exercício da monitoria da compreensão só vai se efetuar no momento em que o leitor se dá conta de que não está compreendendo o texto. Obviamente não existe uma auto-consciência do processo de leitura, quando a compreensão flui naturalmente. Somente quando percebemos que algo não está dando certo é que mudamos de estratégias, tais como voltando um pouco no texto, diminuindo a velocidade de leitura e questionando o que o autor está propondo.

A observação de um indivíduo lendo em voz alta nos ilustra em parte este processo:

"Não retomaremos aqui todas as discussões levantadas sobre a arbitrariedade do signo. Todos concordarão que há alguma semelhança, nenhuma relação natural entre um "cheval" que pasta no campo, e as vibrações que correspondem ao que"... NÃO, NÃO. "Todos concordarão que não há nenhuma semelhança, nenhuma relação natural... (transcrição de leitura em voz alta realizada por aluno de II fase do curso de Letras, curso Linguística I).

No caso acima, embora a leitura em voz alta não seja idêntica à leitura silenciosa, temos um exemplo do exercício da monitoria. O leitor na sua primeira tentativa não atende a uma negação, o que consequentemente afeta o conceito sobre o qual está lendo. No entanto, o seu conhecimento de arbitrariedade faz com que interrompa a leitura e a retome com a devida correção.

Isto, evidentemente, explica o que um bom leitor faz. O problema está em desenvolver a auto-consciência daqueles que não são tão eficientes. O bom leitor se dá conta eventualmente do que foi que ele processou errado que afetou sua compreensão, e, mesmo antes disto, ele se dá conta de que o que está lendo não faz sentido. Ele tem expectativas sobre quais informações que deveriam estar contidas no texto, para reconhecer algo contraditório. Para os leitores menos eficientes temos que desenvolver esta expectativa de significado para o ato de ler como, também, fazer com que os mesmos aumentem seu conhecimento de mundo para que possam criar expectativas de significado.

É preciso transformar o processo de leitura de uma atividade puramente mecânica para uma atividade criativa, de busca de informação.

Bibliografia:

BADDELEY, Alan; LOGIE R.; NIMMO-SMITH, Ian e BRERETON, Neil. "Componentes of Fluent Reading", *Journal of Memory and Language*, 24 ():119-131, 1985.

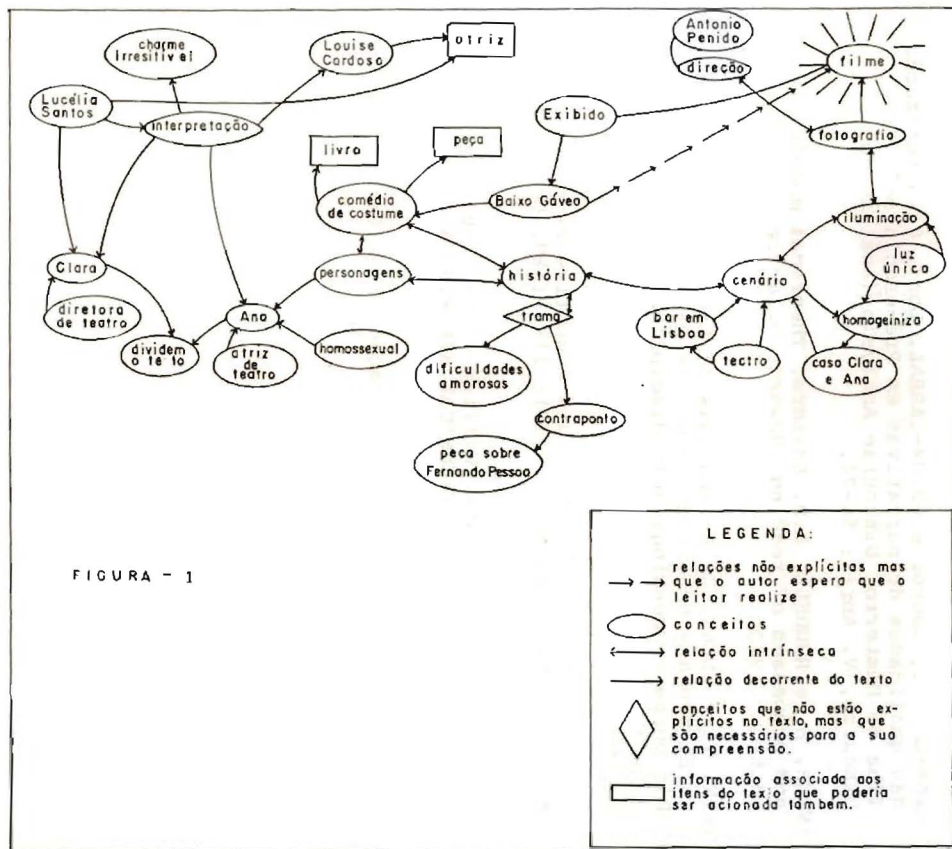
BAKER, Linda e BROWN, Anne L. "Cognitive Monitoring in Reading" in *Understanding Reading Comprehension*, Newark, Delaware, International Reading Association. 1984, p.p 24-25.

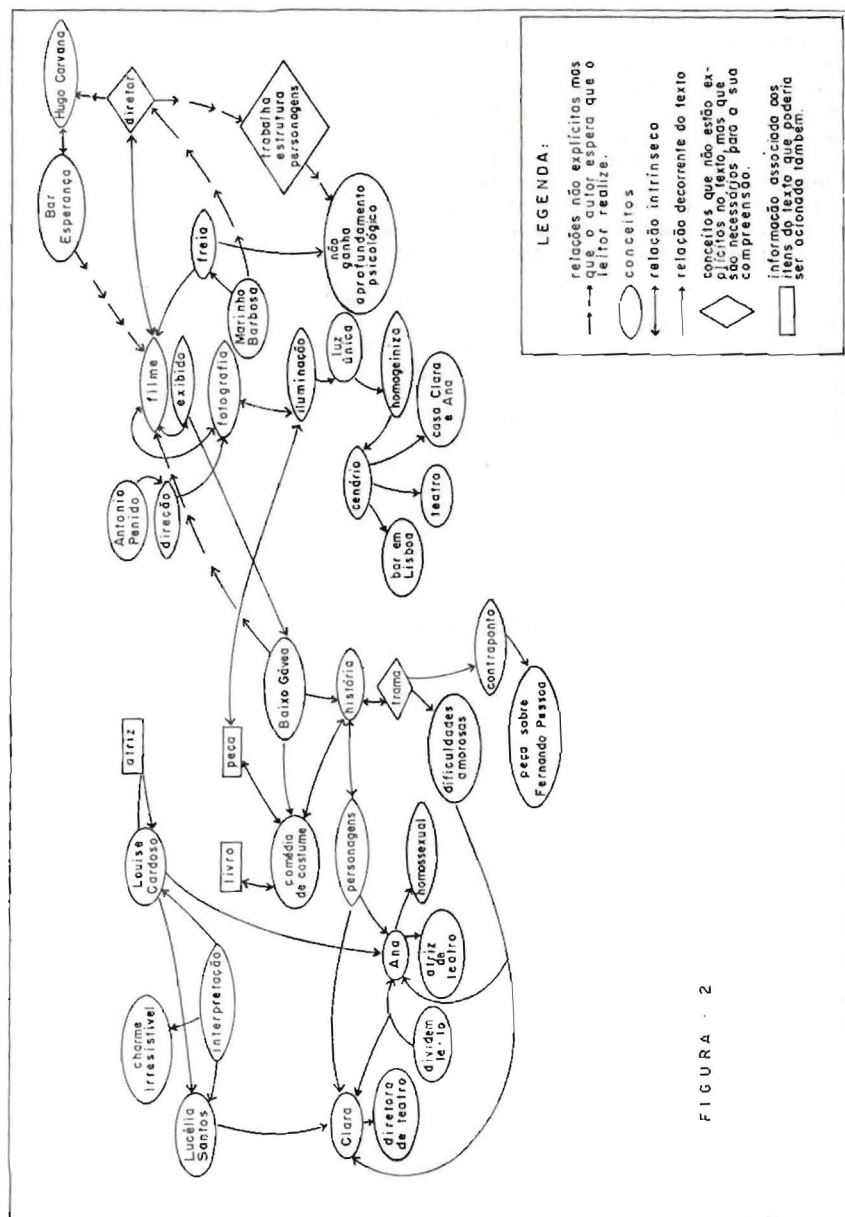
BREWER, William. The Story Schema Universals and Culture-specific properties, Center for the Study of Reading, Technical Reports, August, 1984.

COHEN, Andrew D. "Testing Linguistic and Communicative Proficiency: The Case of Reading Comprehension". In *Perspectives on Second Language Teaching*, H.B. Altman et al (editor), 1987.

- FLOOD, James. editor. **Promoting Reading Comprehension.** Newark, Delaware, 1984, International Reading Association.
- GRIMM-CABRAL, Loni - Por que um Laboratório de Leitura", **Ilha do Desterro: Psicolinguística**, Florianópolis, UFSC, no 19, 1988.
- HARRIS, A. e SIPAY, E.R. -**How to Increase Reading Ability**, New York, David McKay, Company, Inc, 1975.
- JOHNSTON, Peter. "Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias". in **Technical Reports. Center for the Study of Reading**, no289, New York, September, 1983.
- JOHNSTON, William A. e DARK, V.J. "Selective Attention". **Annual Review of Psychology**. 37:43-75, 1986.
- JUST, Mosal A. e CARPENTER, Patricia A, editors. **Cognitive Processes in Comprehension**, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- KATO, A. Mary. **No Mundo da Escrita: Uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo, Ática, 1986.
- LIBERMAN, I. Y. Segmentation of the spoken word and reading acquisition. **Bulletin of the Orton Society**, 23, 1973, 65-77.
- MCWHORTER, Kathleen T. **College Reading and Study Skills**, Boston, Little, Brown and Company, third edition, 1986.
- MICCINATI, Jeannette L. "Mapping the Terrain: Connecting Reading with Academic Writing." **Journal of Reading**, 1988 (Mar), vol. 31 (6), 542-552.
- PAUK, Walter. **How to study in College**, Boston, Houghton Mifflin Company, 1984.
- PEARSON, David. "The Comprehension Revolution: A Twenty-year history of process and practice related to reading comprehension" in **Reading Education Reports**, Center of the Study Reading no57, New York, February, 1985.
- PEARSON, D. e JOHNSON, D. **Theaching Reading Comprehension**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1978.

- SAMUELS, S. Jay e KAMIL, M.L. "Models of the Reading Process" in **Handbook of Reading Research** p.p. 185-224 by P.D. Pearson (Editor). New York, 1984.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. "Psicolinguística Aplicada à Alfabetização e Leitura." in **Roteiro**, Fundação Educacional do Oeste Catarinense, 15, 1985
- SCLIAR-CABRAL, LEONOR. "Processos psicolinguísticos de leitura e a criança" - **Letras de hoje**, 63, 1986, pp.7-20,
- SCLIAR-CABRAL, Leonor e GRIMM-CABRAL, Loni. Caracterização das qualidades de narrativas em Pré-escolares" **Ilha do Desterro**, Discourse Analysis (Análise do Discurso, V, Abril: 56-74.
- SINGER, H. e RUDELL, R.B. Editors. **Theoretical models and processes of reading**, Neward, Delaware, Second edition, 1980.
- STEIN, V. e GLENN, C. An Analysis of Story Comprehension in Elementary Scholl Children. In R. Fredle (ed) **Discourse Processing: Multidisciplinary Perspectives**, Hillsdale, New Jersey, Lawrencw Erlbaum Associates, 1979.
- STERNBERG, Robert J. "Testing and Cognitive Psycholgy" **American Phychologist**, 36 (10): 1181-1189, October, 1981.
- VOSNIADOU, Stella e BREWER, William - The Problem of Knowledge Acquisition **TECHNICAL REPORTS**, August, 1984.
- RELATÓRIO FINAL. Projeto "Implantação de um Laboratório Clínico de Leitura" FINEP/UFSC, 1989.





Marinho perde boa oportunidade
Folha de São Paulo

Exibido sem maior alarde, "Baixo Gávea" em sua primeira meia hora delinea-se como uma agradável comédia de costumes, tipicamente carioca. A história das dificuldades amorosas de Clara (Lucélia Santos) e Ana (Louise Cardoso), respectivamente diretora e atriz de teatro que dividem um teto, desenvolve-se inicialmente com muito humor e leveza. As interpretações de Lucélia e Louise - que compõe uma homossexual sem descambar para as caricaturas de sempre-dão-lhe um charme irresistível. Apesar da muito criticada direção de fotografia de Antonio Penido, que usa uma luz única que homogeniza cenários tão díspares quanto um bar em Lisboa forjado em teatro e a casa das duas amigas.

Mas "Baixo Gávea" estende-se demais. Os trechos da peça sobre Fernando Pessoa, que funcionam como contraponto para as crises afetivas de Clara e Ana, começam a alongar-se infinitamente, perdendo qualquer justificativa dramática. Passam a estar no filme por estar no filme, interrompendo o desenvolvimento da trama central. "Baixo Gávea" torna-se assim, do meio para o final, insuportável. Já fartamente delineadas as duas principais personagens, Marinho Barbosa freia seu filme, adiando a conclusão sem qualquer ganho em aprofundamento psicológico. Com isso, desperdiçou uma ótima oportunidade de realizar uma espécie de "Bar Esperança" (Hugo Carvana) sob a ótica feminina. Esteve a um passo disso, mas a deixou escapar.

Responder as questões abaixo:

- 1) O que é "Baixo Gávea"? Como você depreende isto?
- 2) Em que gênero você enquadra o que você acaba de ler?
- 3) Que impressão o autor do artigo nos deixa de "Baixo Gávea"?
- 4) Quais são os aspectos positivos?
- 5) Quais são os aspectos negativos?
- 6) A que o autor se refere?
"passam a estar no filme por estar no filme..."
- 7) Quem "desperdiçou uma ótima oportunidade"?

8) Esteve a um passo disso mas a deixou escapar.

Quais o (s) referentes (s) para os itens sublinhados?

9) Quem é Marinho Barbosa?

Johan albert

Leia o texto abaixo e responda as perguntas:

Com esta obra estamos comemorando o centenário do nascimento de Johan Albert que morreu aos 76 anos após uma extensa contribuição ao conhecimento humano.

Os capítulos foram divididos em duas partes: a primeira versando sobre sua biografia e a segunda sobre as várias contribuições à ciência. Os autores da primeira parte são todos pessoas que conviveram com Albert no período em que viveu nos Estados Unidos.

Maio de 1979.
Os autores

Segundo o texto acima:

a) Em que ano Johan Albert nasceu? -----

b) Em que ano ele morreu? -----

c) Johan Albert morou () somente nos Estados Unidos
() também nos Estados Unidos

d) Em que categoria você colocaria o texto acima:

() carta () artigo () prefácio () palestra.

e) Que pistas você encontra no texto para justificar as suas respostas anteriores?

a) -----
b) -----
c) -----
d) -----