

# Preditibilidade – uma estratégia de leitura<sup>1</sup>

Valquíria C. M. Borba

*ABSTRACT: Once the study of reading strategies has an essential importance for the teaching process of reading, we have tried to go deeper into the study of one of these strategies: the predictability. This strategy can be checked in all levels of the language. We have chosen to show the predictability as a reading strategy in the level of the syntax, specifically the relation between the prediction of conjunctions and reading comprehension.*

*KEY-WORDS: Reading, predictability, comprehension.*

*RESUMO: Uma vez que o estudo das estratégias de leitura é fundamental para o processo de ensino da leitura, procuramos estudar uma dessas estratégias de forma mais detalhada: a predictibilidade. Essa estratégia pode ser verificada em todos os níveis da língua. Nosso estudo aborda o emprego dessa estratégia no nível da sintaxe, especificamente a relação entre a predição de conjunções e a compreensão leitora.*

*PALAVRAS-CHAVE: Leitura, predictibilidade, compreensão.*

## Introdução

Segundo relatórios nacionais e internacionais sobre a avaliação da leitura, o Brasil encontra-se numa situação crítica, apresentando um ensino muito defasado em relação ao que é esperado. Isso mostra a necessidade de se reverem as estratégias adotadas no ensino da leitura e escritura nas escolas, para que os estudantes obtenham êxito na decodificação do que lêem de forma que compreendam e possam, a partir disso, atuar no mundo consciente e livremente.

Entendendo que o estudo de estratégias de leitura continua sendo um ponto fundamental para que se compreenda o processo de leitura e, assim, seja possível auxiliar os professores na sua tarefa de levar o aluno ao êxito na leitura, o presente artigo propõe o trabalho com uma estratégia específica: a **preditibilidade**.

## 1. Leitura

A aprendizagem da leitura é apenas a tentativa de dar sentido ao que se lê, e o esforço para ensinar a ler, portanto, é apenas o de tornar aquela tarefa interessante e compreensível.

Smith, 1999

---

<sup>1</sup> Este texto é parte da dissertação de mestrado da autora intitulada *Preditibilidade de conjunções e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do Ensino Fundamental (PUCRS, 2005)*.

Leitura é, em nossa visão, um conceito em construção que tem mostrado diferentes acepções ao longo dos estudos científicos sobre os processos envolvidos no ato de ler. Kleiman (1993, p. 10), por exemplo, concebe a leitura como “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”, ou seja, uma prática que ativa o sistema de valores, crenças e atitudes do leitor, refletindo o grupo social em que foi criado. Segundo a autora, para que a leitura aconteça, deve-se pressupor que o leitor tenha condições de ler e compreender o texto exposto e isso só acontece se o conhecimento prévio do leitor é considerado durante o processo de leitura. Esse estudo, focalizando o aspecto social da leitura, vai ao encontro do que entendemos por leitura. Em nosso estudo, concebemos leitura como um processo cognitivo, em que muitos fatores estão implicados formando um todo que possibilita que a leitura aconteça, e a ativação do conhecimento prévio nesse processo, incluindo valores, crenças e atitudes do leitor é, em nossa visão da leitura, um componente fundamental para que o leitor consiga ler.

Segundo Smith (1999, p. 107), a leitura acontece quando fazemos perguntas ao texto escrito e, se obtemos as respostas a essas perguntas, então compreendemos o texto. Constitui-se, assim, para Smith (op. cit. p. 110), em processo de leitura, fazer perguntas, previsões e obter respostas para tais perguntas. Diz o autor ainda que o processo de leitura é implícito, não temos consciência dele, mas apenas de suas conseqüências, “das decisões tomadas pelo cérebro” (op. cit. p.111). Para Smith (1989, p.17),

...a leitura não deve ser considerada como um tipo especial de atividade, mas como algo que envolve aspectos muito mais amplos do pensamento e comportamento humano, uma compreensão da leitura não pode ser adquirida sem levar em conta a natureza da linguagem e as várias características do cérebro humano.

Nessa busca por compreender o que é e como se realiza a leitura, o presente trabalho se justifica, propondo a análise de um dos procedimentos envolvidos na mesma e que, segundo o autor, é o núcleo da leitura: a previsão (ou predição).

Outro autor que defende a predição como um procedimento inerente da leitura é Goodman (1976, p. 498), que se refere à leitura como um processo seletivo que envolve um uso parcial das pistas lingüísticas disponíveis selecionadas do *input* perceptual de acordo com as expectativas do leitor. O autor vê a leitura como um jogo de adivinhação psicolingüístico, em que prever é uma estratégia fundamental de leitura. Para ele, a leitura é “um processo no qual o pensamento e a linguagem estão involucrados em

contínuas trans-ações, quando o leitor busca obter sentido do texto impresso” (GOODMAN, 1990).

Segundo Goodman (1990), existe apenas um processo de leitura para todas as línguas, independentemente das diferenças na ortografia, do nível de capacidade com o qual se usa esse processo, da estrutura do texto e do propósito que tenha o leitor no momento de ler. Para ele, ainda que a leitura exija flexibilidade, o processo apresenta características essenciais que não podem variar: iniciando com um texto com alguma forma gráfica, produzido como linguagem e que terminará com a construção de significado. Para compreender o processo de leitura, conforme o autor, precisamos compreender de que maneira o leitor, o escritor e o texto contribuem para ele. Diz Goodman (1990, p. 15):

A relativa capacidade de um leitor em particular é obviamente importante para o uso exitoso do processo. Mas também é importante o propósito do leitor, a cultura social, o conhecimento prévio, o controle lingüístico, as atitudes e os esquemas conceptuais. Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita *a priori*, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentarão variações no que se refere à compreensão do mesmo, segundo a natureza de suas contribuições pessoais ao significado. Podem interpretar somente de acordo com a base do que conhecem.

Partilhamos dessa concepção de leitura proposta por Goodman, que também afirma que a forma como o texto representa o escritor afetará o modo como leitor e escritor possam transacionar significado através dele, referindo-se ao modo como a sensibilidade do escritor em relação ao seu público e a maneira pela qual consegue representar significado para esse público influencia na compreensão.

Poersch (2002), enfatiza que a leitura tem como objetivo a compreensão do texto, sendo esse um mediador entre o escritor e o leitor. Esse autor considera “a leitura como um ato de comunicação que leva o leitor a construir intencionalmente na sua mente, através da percepção de sinais impressos (processamento *bottom-up*) e da ajuda de elementos não verbais (processamento *top-down*), uma substância de conteúdo similar ao que o escritor queria expressar através de uma mensagem verbal” (POERSCH, 2002, p. 85). Assim, o significado é, segundo esse autor, construído através dos dados do texto percebidos pelos olhos, que são transmitidos pelo nervo óptico até o cérebro. No cérebro, esses dados, juntamente com informações previamente armazenadas, começam a serem processados. Caso não haja informações no cérebro do

leitor que possam ser ativadas durante a leitura, então ele fará novas conexões que permitam depreender o significado que o escritor quis passar com o texto. Contudo, para isso, o leitor precisa ter um conhecimento prévio que permita que ele faça essas novas conexões.

Outra autora que tem se empenhado no estudo sobre a leitura é Mary Kato. A autora (KATO, 1999, p.65), ao descrever as várias hipóteses sobre os processos mentais subjacentes à leitura, apresenta “a leitura como um processo de reconstrução do planejamento do discurso por parte do escritor”. Nesse processo de reconstrução, a autora também se refere às duas concepções opostas sobre o processamento da leitura: a hipótese ascendente (*bottom-up*), na qual o leitor analisa o texto de forma linear, cuidadoso, partindo das partes para o todo, e a hipótese descendente (*top-down*), na qual o leitor utiliza seu **conhecimento prévio** e **sua capacidade inferencial** para fazer **predições** sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas, como possibilidades complementares. A leitura é, assim, para a autora, vista como uma interação entre leitor e texto, e um leitor maduro é aquele que tem um controle consciente e ativo de ambos os processos, escolhendo qual utilizar conforme a necessidade, ou seja, para esse leitor, a escolha desses processos já é uma estratégia metacognitiva (consciente). Kato (1999) apresenta também **a predição** como **uma estratégia de leitura importante**, mas chama a atenção para as outras estratégias, mostrando que todas são fundamentais quando necessárias para a compreensão de um texto e enfatizando a necessidade do professor de conhecê-las para poder, então, auxiliar o seu aluno a desenvolver estratégias de leitura eficientes. A autora sugere que a escola pode oferecer atividades de leitura orientadas com o fim específico de criar situações que exijam a aplicação de estratégias metacognitivas. Para isso, segundo a autora, a escola pode oferecer situações-problema, nas quais obstáculos na leitura trazem à consciência a leitura. Mas o que são estratégias metacognitivas? Trataremos sobre as estratégias de leitura na seqüência.

## 2. Estratégias de leitura

Kleiman (1993, p. 49) apresenta uma reflexão bastante pertinente sobre o ensino da leitura:

... não seriam as tentativas de ensino de leitura incoerentes com a natureza da atividade, uma vez que a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será

diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento?

Para essa autora, tais tentativas são realmente incoerentes se o ensino de leitura segue a prática escolar, na qual se privilegia a leitura do professor. Contudo, Kleiman considera válidas tais tentativas quando o ensino é entendido como ensino de **ESTRATÉGIAS DE LEITURA** e como desenvolvimento das *habilidades lingüísticas*, ponto de vista que adotamos e no qual nosso estudo se baseia.

Mas o que são estratégias de leitura? Conforme Goodman (1990, p.16), uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Para esse autor, os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto de tal forma que seja possível construir significado ou compreendê-lo, e esse desenvolvimento de estratégias de leitura acontece através da leitura. Para o autor, as estratégias básicas de leitura que os leitores desenvolvem são: **a seleção dos índices** mais úteis que o texto fornece, de maneira a não sobrecarregar o aparelho perceptivo; **a predição**, recurso em que o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio para predizer o que virá no texto e qual o seu significado; e **a inferência**, segundo a qual os leitores complementam a informação disponível, utilizando o conhecimento conceptual e lingüístico e os esquemas que já possuem. Através dessas estratégias básicas, os leitores controlam sua própria leitura de forma constante para assegurar-se de que tenha sentido.

As estratégias de leitura são classificadas em **ESTRATÉGIAS COGNITIVAS** e **ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS**. Estas são as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente; podemos, assim, dizer e explicar nossa ação. As **ESTRATÉGIAS COGNITIVAS** são as operações inconscientes do leitor, são ações que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar ciente. Essas operações são realizadas de forma estratégica e não através de regras (KLEIMAN, 1993).

O processo de leitura é, assim, um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto. Conforme Kleiman (1993), o ensino estratégico de leitura consiste na modelagem de estratégias metacognitivas e no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas.

Ao tratar de estratégias metacognitivas de leitura, podemos dizer que um leitor proficiente utiliza vários procedimentos para atingir seu objetivo com a leitura. Se um não dá certo, ele tentará outro. Para Leffa (1996, p. 46), “a metacognição trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da

leitura”, envolvendo a habilidade para monitorar a própria compreensão e a habilidade para tomar as medidas adequadas para chegar à idéia principal. São muitas as estratégias empregadas de modo que se obtenha a compreensão de um texto. Por isso, devemos procurar identificar os mais variados recursos utilizados pelo leitor e não apenas um ou dois procedimentos, caracterizando-os como fórmulas de leitura.

Brown (1980, *apud* LEFFA, 1996) classifica as seguintes atividades como metacognitivas:

Definir o objetivo de uma determinada leitura;

Identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto;

Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes;

Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura;

Determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados;

Tomar as medidas corretivas, quando falhas na compreensão são detectadas;

Corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções.

Esses itens acima citados vão ao encontro do que diz Kleiman (1993), ou seja, que o leitor lê porque tem um objetivo em mente e compreende ou não o que lê. Esses dois procedimentos tornam a leitura uma atividade consciente. No segundo, se o leitor não compreende o que lê, ele recorre a vários procedimentos que o auxiliem na compreensão. Estudar as estratégias que o leitor utiliza nesse caso proporciona ferramentas para o ensino da leitura como uma atividade que envolve operações regulares para abordar o texto.

Leffa (1996) diferencia a atividade cognitiva da metacognitiva pelo tipo de conhecimento utilizado para executar a atividade: declarativo ou processual. Para ele, as atividades cognitivas envolvem o conhecimento declarativo, ou seja, envolvem apenas a consciência da tarefa a ser feita, como, por exemplo, resumir um texto. Já o conhecimento processual envolve não apenas a consciência da tarefa a ser feita, mas também a consciência da própria consciência, uma avaliação e controle do próprio conhecimento, envolvendo não só o produto do conhecimento, mas também o controle do próprio processo necessário para se chegar ao produto, ou seja, o sujeito tem consciência do resultado da tarefa e do caminho percorrido até chegar a ele.

A **preditibilidade**, neste caso, é classificada como uma estratégia metacognitiva, pois, ao encontrar alguma dificuldade num texto, o leitor vai acessar seu conhecimento

prévio e fazer uma aposta a respeito do que está no texto, de forma a decifrar a mensagem ali contida.

### 3. Preditibilidade – uma estratégia de leitura

**Preditibilidade** é um conceito que vem sendo estudado pela Psicolinguística no que se refere à leitura. Ler não é visto como um processo linear, mas como um processamento em paralelo, ou seja, envolvendo vários processos concomitantemente que apresentam alteração conforme o objetivo da leitura, o conhecimento prévio do leitor, o tipo de texto, etc. Segundo Pereira (2002, p. 47), a *preditibilidade* “estimula a associação da leitura a um jogo de risco automonitorado em que o leitor faz as suas apostas, controla-as e, assim, chega ao êxito”.

Para fazer suas apostas acerca do conteúdo do texto, o leitor utiliza seu conhecimento prévio a respeito do assunto tratado e também as pistas que o escritor colocou no texto. Nessa perspectiva, ler é visto como um processo cognitivo, que se altera de acordo com o objetivo da leitura, o conhecimento prévio do conteúdo, as condições de produção do texto, o tipo de texto e o estilo cognitivo do leitor (PEREIRA, 2002, p. 51).

Segundo Pereira (2002, p. 51),

a predictibilidade pode ser caracterizada como um jogo linguístico que ocorre durante o processo de leitura. Esse jogo situa-se no âmbito da interação do leitor com o texto, realizando-se através de jogadas que implicam apostas com diferentes graus de risco. O jogo assim estabelecido é um instrumento que o leitor utiliza para antecipação do conteúdo do texto. Faz o seu lance, isto é, prediz o que seus olhos ainda não leram, tentando adivinhar o jogo do próprio texto. Nesse momento, corre riscos cuja intensidade está associada à possibilidade de confirmação da predição realizada. Por sua vez, a dimensão da possibilidade de êxito depende de uma correlação entre as condições do leitor (universo de conhecimentos e crenças) e as pistas oferecidas pelo texto.

Nesse processo de leitura, escritor e leitor cooperam mutuamente a partir do momento em que o escritor leva em consideração o conhecimento prévio do leitor, colocando as pistas necessárias para que o leitor reconstrua o caminho para chegar o mais próximo possível do texto original, e o leitor, por sua vez, observa essas pistas e relaciona-as de modo a decifrar a mensagem. É nesse momento que a **preditibilidade** surge como uma estratégia de leitura, quando o leitor, a partir das pistas encontradas, elabora suas hipóteses, que são confirmadas ou não. Caso suas hipóteses se confirmem, ele segue seu caminho, se não, ele volta e refaz o percurso na busca do sentido perdido.

A predição pode realizar-se em todos os níveis de constituição da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Conforme Pereira (2002, p. 52-60), o leitor faz antecipações no nível fonológico baseado nas expectativas fônicas (rima, ritmo, manejo de letras e sílabas, etc.). Já no nível morfológico, o leitor baseia-se nos aspectos lexicais e gramaticais da língua para fazer suas antecipações (radicais, sufixos, prefixos). Quanto ao nível sintático, o leitor faz predições a partir das relações entre as palavras, entre as frases, entre os parágrafos. No nível semântico, o leitor levanta suas hipóteses a partir de expectativas de sentido. E no nível pragmático, o leitor utiliza as conexões entre o texto e a situação de uso (quem enuncia, para quem enuncia, com que objetivo, em que momento e local) para elaborar hipóteses. Essa autora propõe atividades pedagógicas que exijam do leitor a realização de predições em todos os níveis de constituintes da linguagem, sendo que, muitas vezes, o leitor faz suas predições com base em mais de um desses níveis. Segundo a autora, atividades que priorizam a predição como estratégia de leitura fazem com que o leitor pare, conforme a dificuldade encontrada, e recorra ao que antecede e ao que segue, ativando seu conhecimento prévio, de forma que possa, com base nele, fazer suas predições, suas apostas. Essas atividades propostas pela autora são exemplos de uma proposta pedagógica que entende que o processamento da leitura acontece em paralelo através do manejo dos vários níveis de constituintes da língua e que o desenvolvimento de estratégias de leitura metacognitivas como a preditibilidade tem muito a contribuir no desenvolvimento cognitivo do leitor.

Como atividades envolvendo a **preditibilidade** enquanto estratégia de leitura leva o leitor a ativar sua consciência metalingüística e seu conhecimento prévio de mundo na busca por respostas para as perguntas que surgem durante a leitura, que o levarão à compreensão do texto, o trabalho pedagógico de ensino da leitura que propicie ao aluno tais atividades estará auxiliando o seu desenvolvimento em leitura.

De forma a compreender melhor como atividades que se utilizam da preditibilidade auxiliam nas propostas pedagógicas de ensino da leitura, vejamos na próxima seção uma pesquisa sobre preditibilidade de conjunções e compreensão leitora feita com alunos de 4ª série do Ensino Fundamental.

#### **4. Preditibilidade de conjunções – uma possibilidade de trabalhar relações semânticas**



Como vimos, a preditibilidade, enquanto estratégia de leitura, é usada de maneira que o leitor ative sua consciência metalingüística e seu conhecimento prévio de mundo ao buscar respostas para as perguntas que surgem durante a leitura e que o levarão à compreensão do texto.

Uma vez que as conjunções expressam relações semânticas que conectam sistematicamente o que veio antes ao que vem depois (HALLIDAY; HASAN, 1976), o leitor, com base no seu conhecimento prévio sobre as relações estabelecidas através das conjunções, faz a sua aposta no elo que se seguirá, fazendo a ligação de forma coerente, ou seja, prevendo que conjunção é adequada à seqüência do texto. Ao escolher determinada conjunção, acreditamos que o leitor está relacionando os dados do texto ao seu conhecimento prévio e, ao empregar a conjunção adequada, ele está demonstrando que compreendeu o texto.

Para Smith (1999), a leitura acontece quando fazemos perguntas ao texto escrito, e, se conseguimos responder a essas perguntas, então, compreendemos o texto. Dessa forma, o trabalho pedagógico, visando auxiliar o aluno na tarefa de ler, com ênfase na estratégia de preditibilidade, possibilita ao aluno perceber esse processo e, conscientemente, fazer suas apostas, ativando seu conhecimento prévio de mundo, observando as pistas do texto, fazendo as relações necessárias a sua compreensão.

Com relação ao emprego das conjunções, o aluno, ao fazer sua aposta em determinada conjunção, relaciona-a ao conteúdo anterior do texto e à sua seqüência. Acreditamos, assim, que a relação entre prever tal conjunção e compreender o texto é intrínseca no processo de leitura.

Atividades de leitura que trabalham com a **preditibilidade** como **estratégia de leitura** também possibilitam ao professor identificar, por exemplo, no caso das conjunções, que conjunções apresentam maior grau de entendimento no seu uso pelos alunos e quais apresentam maior dificuldade. Talvez, indiquem até as várias relações que podem ser feitas e que não eram esperadas, demonstrando raciocínios diversos, muitas vezes considerados errados, mas que, se analisados mais profundamente, indicam outras relações possíveis, evidenciando que o aluno compreendeu conforme seu conhecimento prévio, que pode ser diferente, permitindo outras conexões a partir do texto.

Conforme o exposto acima, pesquisamos se a preditibilidade de conjunções, apresentava relação com a compreensão leitora. Para isso, aplicamos dois

instrumentos<sup>2</sup> em 65 alunos de três turmas de 4<sup>a</sup>. Série do Ensino Fundamental de escolas públicas de Porto Alegre: o primeiro foi um teste de lacunamento baseado no procedimento “*cloze*” como medidor de previsão, no qual verificamos a predictibilidade de conjunções, e o segundo foi através do procedimento V/F (verdadeiro ou falso) como medidor de compreensão. As questões dos dois testes foram preparadas de forma que fosse possível avaliar se o emprego das conjunções escolhidas para os exercícios de predição de conjunções significava a compreensão do texto, que foi verificada através do teste de verdadeiro ou falso. A análise foi feita com base no coeficiente de correlação de *Pearson*, adotando um nível de significância de 5%.

O resultado, que foi baseado na correlação de *Pearson*, indicou que a relação existe, apresentando uma correlação média, considerada significativa diante do número de sujeitos, e direta, ou seja, quando uma varia num sentido a outra varia predominantemente no mesmo sentido.

Quando nos propusemos trabalhar com crianças de 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, um dos questionamentos que surgiu foi sobre o fato de as crianças nesse nível de escolaridade não terem trabalhado formalmente com conjunções na escola. Esse questionamento fundamental, em nosso ponto de vista, é fruto de nossa reflexão sobre a forma como a aprendizagem é encarada pelos professores que trabalham com o ensino da leitura e escrita na escola. Nossa preocupação maior era que as professoras das classes que fizeram parte da nossa pesquisa compreendessem que, mesmo os sujeitos não tendo estudado formalmente as conjunções na escola, isso não significava que eles não soubessem usá-las. Muito pelo contrário, os resultados mostraram que as crianças não apresentaram maiores dificuldades com o emprego das conjunções, evidenciando que o uso correto das conjunções não é necessariamente um uso escolar, classificatório, mas um emprego baseado no conhecimento prévio que a criança já traz ao ingressar na escola, ou seja, já está internalizado antes de uma classificação formal. Uma das grandes contribuições dos estudos contemporâneos sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura e escrita é justamente a importância de ver o aluno não como alguém que chega à escola sem nenhuma bagagem, mas alguém que chega com muita experiência e conhecimento adquiridos no seu meio social, já apresentando um domínio relativo da língua materna.

---

<sup>2</sup> Ver anexos.

Os resultados encontrados com o emprego das conjunções pelas crianças evidenciaram que elas identificam a relação de dependência entre um elemento no discurso e outro. Esses elos são apreendidos pelas crianças, em nossa visão, ao longo da sua existência, da observação do emprego das conjunções pelas que as rodeiam. Assim, a criança que inicia seus estudos formais numa escola já usa as conjunções, já tem um conceito sobre suas relações num texto. Talvez haja graus de uso, de acordo com a exposição das crianças ao emprego de conjunções no seu dia-a-dia. Mas elas têm já internalizados conceitos sobre as conjunções e seus usos. Cabe ao professor salientar esses usos através de atividades, como as que utilizam a estratégia da preditibilidade, por exemplo, que possibilitem a identificação da função que as conjunções apresentam de relacionar elementos lingüísticos que ocorrem em sucessão.

## **5. Palavras finais**

A partir dos dados de nossa pesquisa, verificamos que a preditibilidade é uma estratégia de leitura importante que auxilia na compreensão e que pode oferecer ao professor pistas das dificuldades enfrentadas por seus alunos. A parada, ao resolver os exercícios, força o sujeito a refletir sobre o que está lendo e, ao escolher uma opção para completar o texto, ele faz uma aposta baseada no seu conhecimento prévio, ativando um ou vários níveis de constituição da língua que o auxiliarão nessa tarefa. Se for verificado que sua escolha foi equivocada, o professor poderá verificar em que ponto o aluno não compreendeu e qual a dificuldade que ele apresenta, podendo, então auxiliá-lo. Trabalhar essa estratégia em todos os níveis de constituintes da língua trará benefícios para o leitor/aluno, pois ele, provavelmente, passará a ativar cada vez mais o seu conhecimento prévio de forma a compreender os textos que lê. Acreditamos que um trabalho pedagógico a partir da preditibilidade propiciará o desenvolvimento cognitivo dos alunos, auxiliando-os a atingir o objetivo da leitura: a compreensão do texto.

## **Referências**

- BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (Orgs.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 456.
- GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: RUDDEL, R. B. et al. *Theoretical models and process of reading*. 2 ed. Newark: IRA, 1976.

- \_\_\_\_\_. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas*. 3 ed. Porto Alegre: Ates Médicas, 1990.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. New York: Longman, 1976.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura, teoria e prática*. São Paulo: Pontes/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.
- PEREIRA, V. W. Arrisque-se...faça seu jogo. *Letras de Hoje*, v. 37, n. 2, 2002. p. 47-63.
- POERSCH, J. M. How can unity of content be obtained from diversity of expression: From symbolism to connectionism. In: SCLiar-CABRAL, L. *Unity and diversity in communication*. Florianópolis: DAUFSC, 2002. p. 83-100.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

## ANEXOS

Complete as lacunas em branco com as palavras que faltam. Escolha entre as palavras entre parênteses para completar as lacunas

O DIA EM QUE MIGUEL ESTAVA TRISTE

**Ruth Rocha**

Miguel, naquele dia, estava muito triste...

Ele não quis ir à escola, \_\_\_\_\_ quis almoçar o macarrão de  
(ou, nem, quando)  
borboleta que a mamãe fez para ele.

E também o joelho dele estava doendo muito, \_\_\_\_\_ tinha um  
(ou, nem, porque)  
arranhão que ele fez \_\_\_\_\_ levou um tombo no quintal.  
(e, quando, mas)

E a mamãe estava tão ocupada cuidando do Pedrinho, que nem queria brincar de carrinho com ele.

Até o trator que o tio Jorge deu pra ele não estava engraçado, \_\_\_\_\_ o  
(nem, quando, ou)  
balde com pecinhas de montar da vovó tinha graça.

E, também, o papai estava indo trabalhar \_\_\_\_\_ não podia brincar  
(e, quando, ou)

com ele.

Até a tia Belinha, que veio de visita, estava passando a roupinha do bebê e não podia levar o Miguel ao parque para brincar na caixa de areia.

Aí, o Miguel telefonou para a vovó e pediu pra ela vir brincar com ele. \_\_\_\_\_ a vovó estava doente e não podia ir.

(ou, mas, quando)

\_\_\_\_\_ o Miguel estava muito triste naquele dia.

(por isso, mas, quando)

\_\_\_\_\_, então, a mamãe acabou de dar de mamar para o Pedro e veio

(ou, mas, nem)

conversar com o Miguel, botou ele no colinho e fez nele um carinho bem gostoso.

E a tia Belinha acabou de passar a roupa e botou bastante água na banheira. Pôs dentro todos os brinquedos de brincar na água. Até a girafa de soprar que ficava maior do que o Miguel...

\_\_\_\_\_ pôs o barquinho que o vovô fez pra ele, o dinossauro e tudo!

(ou, e também, mas)

E botou na banheira um sabonete que fazia muitas bolas.

Aí o Miguel resolveu tomar um banho bem gostoso e até jogou um pouquinho de água na tia Belinha.

E, \_\_\_\_\_ ele já estava enjoado de tomar banho, sabe quem chegou?

(porque, ou, quando)

O papai!

E então o papai tirou ele do banho, enrolou ele na toalha azul cheia de patinhos e brincou que ele era um avião que roncava RRRRRRRRRRRR...

E \_\_\_\_\_ enxugou o Miguel e fez cócegas na barriga dele.

(porque, depois, mas)

Aí o papai ficou com o bebê, e a mamãe vestiu o Miguel com o pijama cheio de cachorrinhos. \_\_\_\_\_

pegou ele no colo e fez muito carinho

(mas, ou, depois)

nele, \_\_\_\_\_ a mamãe adora o Miguel.

(ou, porque, nem)

\_\_\_\_\_, eles foram jantar, e o Miguel comeu franguinho, comeu

(mas, ou, então)

milho, alface e cenourinha, tomou suquinho de maçã e comeu um queijinho.

\_\_\_\_\_ ele ficou com sono, e a mamãe deitou ele na caminha, que

(ou, aí, nem)

era muito gostosa, e contou esta história que a vovó escreveu pra ele...

### **GABARITO DO INSTRUMENTO DE PREDIÇÃO DE CONJUNÇÕES**

1. nem
2. porque
3. quando
4. nem
5. e
6. mas
7. por isso
8. mas
9. e também

10. quando
11. depois
12. depois
13. porque
14. então

Escreva V (verdadeiro) ou F (falso) de acordo com o texto.

1. ( ) Miguel preferiu comer macarrão ao invés de ir para a escola.
2. ( ) O arranhão no joelho fazia o joelho doer.
3. ( ) Um tombo causou o arranhão *no joelho*.
4. ( ) O balde e o trator animavam Miguel naquele dia.
5. ( ) O trabalho do papai impedia que ele pudesse brincar com Miguel.
6. ( ) A doença da Vovó não permitiu que ela atendesse o pedido de Miguel para ir brincar com ele.
7. ( ) Sem ter com quem brincar, Miguel estava triste.
8. ( ) A mamãe do *Miguel* ficou com ele então.
9. ( ) A tia Belinha pôs vários brinquedos na água, menos o barquinho.
10. ( ) O papai chegou no início do banho de Miguel.
11. ( ) O papai fez Miguel rir após ele estar sequinho.
12. ( ) A mamãe pegou ele no colo e colocou o pijama nele ao mesmo tempo.
13. ( ) A mamãe, que gosta muito de Miguel, pegou ele no colo e fez carinho.
14. ( ) Após o banho e os carinhos de papai e mamãe todos foram jantar..
15. ( ) Miguel ficou com sono antes da janta.

### **Gabarito dos instrumentos de compreensão leitora.**

1. F
2. V
3. V
4. F
5. V
6. V
7. V
8. V
9. F
10. F
11. V
12. F
13. V
14. V
15. F