



TEMÁTICA LIVRE

Em outras palavras, o que esse texto quer dizer? A paráfrase no ensino da compreensão leitora

In other words, what does this text mean?

The paraphrase in teaching reading comprehension

En otras palabras, ¿qué significa ese texto?

La paráfrasis en la enseñanza de la comprensión de lectura

Pâmela Lopes Vicari¹

orcid.org/0000-0002-3607-500X

pamela.vicari@hotmail.com

Dra. Kári Lúcia Forneck¹

orcid.org/0000-0001-5906-4269

kari@univates.br

Recebido em: 30/11/2019

Aprovado em: 07/05/2020

Publicado em: 17/12/2020

Resumo: Apresentamos aqui os achados de uma pesquisa cujo objetivo foi de verificar a possibilidade de ensino da paráfrase como uma estratégia potencializadora do desenvolvimento da compreensão leitora, em nível metacognitivo, de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. A metodologia adotada foi composta por três etapas de desenvolvimento, sendo a primeira uma pré-testagem, seguida por uma intervenção didática e, por fim, uma pós-testagem. Os dados coletados não foram suficientes para que pudéssemos atingir o objetivo de forma satisfatória. Entretanto, a partir das análises e discussões, evidenciamos as dificuldades em compreensão leitora dos sujeitos participantes e a necessidade de ampliação de estudos sobre a paráfrase como estratégia metacognitiva no ensino da leitura, uma vez que parafrasear um texto, como evidenciamos em nosso estudo, requer um longo trabalho de intervenção didática.

Palavras-chave: Paráfrase. Leitura. Compreensão leitora. Metacognição. Estratégias de leitura.

Abstract: We present here the findings of a research whose objective was to verify the possibility of teaching paraphrase as a strategy that potentiates the development of reading comprehension, in a metacognitive level, of 9th grade students. The adopted methodology consisted of three development stages: the first was a pre-test, followed by a didactic intervention and, finally, a post-test. The collected data were not enough for us to be able to reach the objective satisfactorily. However, from the analyzes and discussions, we evidenced the difficulties in reading comprehension of the participating subjects and the need for further studies of the paraphrase as a metacognitive strategy in the teaching of reading, since paraphrasing a text, as evidenced in our study, requires a long work of didactic intervention.

Keywords: Paraphrase. Reading. Reading comprehension. Metacognition. Reading strategies.

Resumen: Presentamos aquí los resultados de una investigación cuyo objetivo era verificar la posibilidad de enseñar la paráfrasis como estrategia para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora, a nivel metacognitivo, de los alumnos de 9º grado de la enseñanza primaria. La metodología adoptada se compone de tres etapas de desarrollo, la primera de las cuales es un pre-test, seguida de una intervención didáctica y, finalmente, un post-test. Los datos recogidos no fueron suficientes para alcanzar el objetivo de manera satisfactoria. Sin embargo, a partir de los análisis y discusiones, se evidenciaron las dificultades de comprensión lectora de los sujetos participantes y la necesidad de ampliar los estudios sobre la paráfrasis como estrategia metacognitiva en la enseñanza de la lectura, ya que parafrasear un texto, como mostramos en nuestro estudio, requiere un largo trabajo de intervención didáctica.

Palabras-clave: Paráfrasis. Lectura. Comprensión de lectura. Metacognición. Estrategias de lectura.



¹ Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado, RS, Brasil

Considerações iniciais

Buscamos relatar, aqui, os estudos que vêm sendo evidenciados dentro do campo da Psicolinguística e os achados desta pesquisa cujo foco foi a produção de paráfrase.

O ensino da leitura nas escolas brasileiras, sobretudo na rede pública, tem apresentado dificuldades na formação de leitores autônomos e proficientes, capazes de solucionar obstáculos encontrados durante o percurso da leitura. Tal afirmação fica evidente nos resultados das avaliações de compreensão leitora, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), em que os estudantes brasileiros têm dificuldades em produzir inferências, comparações e contrastes, levantar hipóteses sobre o texto, produzir relações de intertextualidade (BRASIL, 2016, p. 102).

Esse panorama nos leva a (re)pensar os caminhos percorridos pela escola no que diz respeito ao ensino da leitura. Sendo assim, tomando como escopo teórico a metacognição (RIBEIRO, 2013) e as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), definimos como foco de estudos a paráfrase, assumida como uma estratégia favorável ao ensino da leitura e ao desenvolvimento da competência leitora.

A metacognição apresenta características relevantes para o ensino escolar, uma vez que sua definição está centrada na desautomatização dos processos de aprendizagem, isto é, na tomada de ciência do próprio caminho percorrido para alcançar os propósitos de instrução, identificando e solucionando as dificuldades encontradas durante o percurso.

No que diz respeito à leitura, a metacognição auxilia o estudante a verificar onde está sua dificuldade durante a leitura e, a partir dessa constatação, tomar medidas – estratégias – que o ajudem a converter a situação e resolver o problema. Nesse sentido, entendemos que ler é um processo complexo e demanda uma série de ações que ultrapassa o ato de reconhecer e decodificar o sistema linguístico. Portanto, se uma das metas da escola é a formação de leitores proficientes, é dever do professor propor tarefas de compreensão leitora que estimulem o desenvolvimento da metacognição e o aperfeiçoamento das estratégias de leitura.

Em vista disso, tomando como base tais premissas, esta pesquisa teve como objetivo verificar a possibilidade de ensino da paráfrase como uma estratégia potencializadora do desenvolvimento da compreensão leitora, em nível metacognitivo, de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, nos propomos a responder às seguintes perguntas: a) a partir de uma perspectiva teórica, a paráfrase pode ser assumida como uma estratégia metacognitiva de leitura? e; b) pensando no âmbito escolar, é possível ensiná-la?

Considerando essas questões norteadoras e o objetivo da pesquisa, este texto apresenta, na continuação, os pressupostos teóricos sob quais nos fundamentamos para o desenvolvimento deste estudo. Além disso, descreve, também, os procedimentos metodológicos, os resultados obtidos e as análises realizadas.

1 No âmbito pedagógico, o que diz a BNCC?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento oficial que tem por finalidade nortear os currículos do sistema de ensino brasileiro, isto é, uma referência para conduzir os docentes às práticas pedagógicas a partir do desenvolvimento de habilidades e competências.

Tendo em vista esse objetivo, o documento propõe – e aqui nos baseamos em apenas o que se refere ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental – uma relação entre práticas de linguagem, objetivos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas. Algumas dessas relações fazem menção ao uso de paráfrase, como: "(EF8gLP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (**paráfrases**, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre)" (BRASIL, 2018, p. 177, grifo nosso) e

(EF6gLP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a **sistematização de conteúdos** e informações

e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

Esta habilidade [EF6gLP34] refere-se ao **uso de estratégias** e procedimentos envolvidos na leitura para estudo (grifar, anotar nas margens etc.) que se desdobram na produção de diferentes tipos de textos, conhecidos na área como "gêneros de apoio à compreensão" (resumos, quadros, esquemas, resenhas, **paráfrases** etc.). As operações envolvidas na produção de um resumo a partir de um artigo científico, por exemplo, são resultado de um exercício de retextualização (BRASIL, 2018, p. 151, grifo nosso).

Esses trechos citados são exemplos de estratégias – dentre uma relação de diversos objetivos, estratégias e habilidades – a serem desenvolvidas nos alunos e que possibilitam um trabalho com a leitura sob uma perspectiva de que ler é um processo complexo. Queremos dizer aqui que ler, em nosso entender, ultrapassa a ideia de decodificação do sistema linguístico de uma língua.

A partir dessas considerações, nas próximas seções são apresentados os estudos teóricos referendados na área de Psicolinguística, a partir dos quais nos apoiamos para o desenvolvimento desta pesquisa.

2 Ler para compreender

Sendo a compreensão leitora o ponto de partida deste estudo, cabe uma reflexão sobre as diversas concepções de leitura. Por meio de pressupostos fundamentados pela Psicolinguística, apresentaremos o nosso entender sobre a temática, partindo de uma análise sobre as diferentes visões sobre o assunto, conforme Sousa e Hübner (2016), a visão restrita, a visão ampla, a visão simples e a visão complexa.

A visão restrita olha para a leitura como forma de decodificação, ou seja, ler é reconhecer palavras no texto. Ela seria a solução para acabar com a crise da leitura, uma vez que seria ensinada apenas nos anos iniciais e todos os alunos poderiam aprender. Essa noção "empurra" para outros professores a tarefa de ensinar a compreender (SOUSA; HÜBNER, 2016).

Na visão ampla, o conceito baseia-se na leitura como compreensão de tal forma que toma a decodificação como um meio para alcançar o

fim que é o entendimento. Nessa noção, é entendido que ler é extrair sentido do texto, pois o processo tem finalidades escolares, profissionais, políticas, culturais, etc (SOUSA; HÜBNER, 2016). Entretanto, entendemos, assim como as autoras, que a limitação dessa visão é que a decodificação não é suficiente para alcançar a compreensão leitora, o que podemos afirmar com base nos resultados apresentados pelo Pisa.

A visão simples da leitura apresenta duas habilidades que são independentes: a decodificação e a compreensão linguística (SOUSA; HÜBNER, 2016). Aqui, nessa conceituação, a decodificação é entendida como a leitura correta das palavras isoladas, enquanto que a compreensão corresponde ao processo de interpretação. A crítica a essa opção é que há uma ideia comparativa entre a compreensão oral e a escrita, já que, mesmo sendo a língua o ponto comum, as habilidades necessárias para ambas não são as mesmas (SOUSA; HÜBNER, 2016).

Já a visão complexa entende a leitura como um processo complexo compreendido por múltiplos componentes que sustentam tanto a decodificação como a compreensão dela, tais como processamento fonológico, ortográfico, morfológico, léxico-pragmático, discursivo e pragmático, velocidade de leitura e fluência, e vocabulário (SOUSA; HÜBNER, 2016). Ou seja, essa perspectiva considera que ler não é só decodificar, como também, não é só compreender. O processo é muito mais amplo e complexo, pois demanda o desenvolvimento de diversas habilidades.

Nesse sentido, este estudo converge a um entendimento de leitura como um processo complexo. É uma competência cujas necessidades para alcançá-la dependem do desenvolvimento de diversas habilidades em diferentes níveis cognitivos.

3 Metacognição e estratégias de leitura: um caminho para a compreensão leitora

O conceito de metacognição diz respeito "ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos" (RIBEIRO, 2003). Sendo assim, o controle e a regulação dos processos de

cognição tornam o sujeito ativo no desenvolvimento das atividades, relacionadas a experiências, recursos e estratégias utilizadas para aprender. O conhecimento metacognitivo coordena e controla de forma efetiva e eficaz as tentativas de aprendizagem, levando à resolução dos problemas.

No que diz respeito à metacognição da leitura, Kato (1995), em seus estudos, evidenciou duas categorias de conhecimento, uma de aspectos cognitivos e outra, metacognitivos. As estratégias em nível cognitivo são entendidas pelos percursos automáticos e inconscientes realizados pelo leitor durante a leitura. Já as metacognitivas são princípios que desautomatizam, de forma consciente, as cognitivas (KATO, 1985, p. 102).

É importante destacar que, segundo Leffa (1996), quando se fala em estratégias cognitivas como sendo processos inconscientes, "pressupõe-se inconsciência do processo, não do resultado" (LEFFA, 1996, p. 49). Em outras palavras, o indivíduo concentra-se no efeito que adquire com o texto, não se dando conta, por exemplo, da velocidade de leitura (LEFFA, 1996).

Tanto Kato como Leffa entendem que a metacognição é o processo automonitorado da leitura, isto é, a capacidade do leitor em "avaliar a qualidade da sua própria compreensão" (LEFFA, 1996, p. 45). Ou seja, durante o seu percurso, se houver dificuldades, ele deve fazer uso de diversas estratégias para que, de tal forma, consiga alcançar a compreensão do texto. Portanto, a leitura em nível metacognitivo é perguntar-se a todo momento, durante o processo, "estou entendendo o texto?" e "o que devo fazer aqui para entendê-lo?" e escolher estratégias que auxiliem a alcançar o objetivo da leitura para que ocorra a compreensão (LEFFA, 2015, texto digital).

Ao tratar das suas estratégias, nos aprofundamos nos estudos de Solé (1998). A autora defende que leitores experientes fazem uso de estratégias de forma inconsciente, isto é, enquanto lê, o processamento da informação escrita se dá de forma automática. Entretanto, quando se depara com algum obstáculo, como uma frase incompreensível, o leitor proficiente volta sua atenção ao problema e realiza ações, como a releitura do contexto da frase, para solucioná-lo.

De acordo com a autora, no momento em que nos colocamos em alerta para uma dificuldade ou falha na compreensão, nos tornamos conscientes daquilo que objetivamos, como ter certeza de que alcançamos o propósito da leitura, uma vez que colocamos em funcionamento ações que contribuem para tal. Nesse sentido, as estratégias de interpretação textual "caracterizam-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão" (SOLÉ, 1998, p. 72).

Então, considerando a complexidade do ato de ler, entendemos, bem como Solé (1998, p. 72), que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas devem se direcionar ao ensino dessas estratégias para formar leitores autônomos capazes de compreender os mais diversos gêneros textuais, dos mais simples aos mais difíceis.

4 Paráfrase: compreender, sistematizar e recriar

Na Linguística Textual, em que grande parte dos estudos de recursos coesivos se concentra, a paráfrase aparece com mais frequência do que nos estudos em Psicolinguística. Por essa razão, trazemos para nosso escopo teórico a contribuição de pesquisas de paráfrase neste ramo dentro do estudo da linguagem.

A paráfrase, dentro da Linguística Textual, portanto, é assumida como um recurso da repetição, isto é, "voltar a dizer o que já foi dito antes" (ANTUNES, 2005, p. 62) recorrendo ao uso de palavras sinônimas. Segundo a autora Irandé Antunes (2005), a paráfrase é um meio de grande relevância, uma vez que seu objetivo é apresentar uma "nova formulação" de uma informação anterior por meio de recursos coesivos como expressões do tipo em *outras palavras, isto é, ou seja, quer dizer*. Ou seja, expressões que sinalizam a retomada do que já foi dito, entretanto, fazendo uso de uma formulação linguística diferente (ANTUNES, 2005).

Durante as pesquisas bibliográficas para a fundamentação desta pesquisa, nos deparamos com os estudos da linguista francesa Catherine

Fuchs (1985). Apesar de ser um texto relativamente antigo, a autora problematizou os conceitos que permeiam a paráfrase. Uma discussão que, até hoje, não apresenta respostas muito objetivas.

Fuchs (1985) debruça seu estudo sob uma análise de três perspectivas conceituais: a) a paráfrase assumida como uma equivalência formal entre frases; b) a paráfrase a partir da perspectiva gramatical da sinonímia e; c) a paráfrase concebida a partir da perspectiva retórica da reformulação.

Na primeira perspectiva, equivalência formal, há o pressuposto de que duas frases são equivalentes à medida que apresentam o mesmo "valor de verdade", o que, para a autora, possibilita saber se elas são "conjuntamente verdadeiras ou falsas" (FUCHS, 1985, p. 130). São apresentados como exemplos os enunciados "Todos os homens são mortais = Não há um homem que não seja mortal" e, ainda, "Eu partirei = Eu não ficarei". Ainda que esse olhar seja refutado por alguns linguistas, de acordo com ela, essa lógica de equivalência sempre é considerada, já que "duas paráfrases são formalmente equivalentes à medida que elas compartilham uma propriedade em comum" (FUCHS, 1985, p. 130).

A paráfrase assumida como sinonímia entre frases, conforme Fuchs (1985), apresenta duas problemáticas na sua concepção: por um lado, a validade das semelhanças e diferenças lexicais e, por outro, a presença de uma noção intuitiva de identidade de sentido na consciência linguística. Assim, ainda segundo a linguista, a sinonímia pode assumir um caráter altamente subjetivo, porque a escolha de um sinônimo contém visões de mundo do próprio leitor. É justamente por esse caráter subjetivo que a sinonímia não é suficiente para a elaboração da paráfrase.

A concepção de paráfrase como reformulação tem sua conceptualização centrada no plano do discurso, isto é, o locutor reformula, total ou parcialmente, o conteúdo de um texto fonte sob a forma de um secundário. Aqui, são levantadas três questões: a) a reformulação a partir do sujeito interpretante, isto é, cada um percebe e restaura o texto de modo diferente; b) a reformulação apoiada na identificação da significação do texto fonte para a paráfrase do novo material, a qual também é interpretada pelo sujeito enunciativo no momento da reformulação e;

c) a reformulação por meio metalinguístico, como exemplo X para dizer Y, em que X e Y querem dizer a mesma coisa (FUCHS, 1985).

Por outro lado, Flores (2016, p. 255), com cujas asserções nos aproximamos, afirma que "o texto parafraseado se constitui num material disponível para investigar como o conhecimento é construído, evidenciando de modo congruente a intersecção entre linguagem, cognição e cultura". Assim, quando se quer avaliar o modo como é processado o ensino-aprendizagem, a análise de paráfrases torna-se relevante, uma vez que o "recurso à retomada do já dito é constante tanto na fala quanto na escrita, para os mais diversos fins" (FLORES, 2016, p. 255).

Na prática docente, um dos testes para comprovar se o aluno, de fato, entendeu o que foi lido é a produção de um novo texto no qual se mantém o conteúdo, usando suas próprias palavras, sem copiar as informações (FLORES, 2016). Em decorrência disso, a autora afirma que

É importante frisar com insistência que parafrasear não se restringe, necessariamente, a fazer mudanças sintáticas e semânticas mínimas, de modo usual, elencadas em estudos concernentes ao tema (Ver PERINI, 1995; ILARI e GERALDI, 1990), exigindo também articular ideias, relacionando-as ao contexto em que foram produzidas e, também, ao contexto histórico do leitor (FLORES, 2016, p. 255).

Em vista disso, consideramos positivas as contribuições dos estudos em Linguística Textual para esta pesquisa. Entretanto, entendemos que não são suficientes para um projeto mais aprofundado no âmbito da aprendizagem da leitura, uma vez que o objeto de pesquisa nessa área se restringe ao texto. Entendemos, pois, que o processo de constituição da paráfrase requer compreender, sistematizar e recriar um novo texto, sendo, portanto, um processo linguístico-cognitivo.

5 Pesquisas em paráfrase

Para o bom desenvolvimento deste estudo, consideramos necessário tomar ciência do que vem sendo desenvolvido recentemente nessa mesma temática dentro da área de fundamentação desta pesquisa, a Psicolinguística. Para tanto, apresentamos nesta seção o resultado de uma

busca por estudos a partir dos termos "paráfrase", "compreensão leitora", "estratégias de leitura" e "psicolinguística". A partir disso, evidenciamos que se trata de um tema pouco investigado, já que encontramos apenas dois projetos experimentais que abordam a paráfrase no escopo de pesquisa.

O artigo *Quando as crianças passam a entender que dois textos querem dizer o mesmo, ainda que as palavras neles contidas sejam diferentes?*, de Ônici C. Flores, teve como objetivo "verificar se, como e em que momento de sua experiência leitora, a criança se dava conta de que já conhecia uma dada história apesar de tê-la escutado (ou lido) com outras palavras" (FLORES, 2014, p. 140).

O outro artigo encontrado, *Estratégias meta-cognitivas de leitura na escola*, de Angela Dondoni e Maria Elena Pires dos Santos, não apresenta um estudo aprofundado no tema em questão, entretanto, o descrevemos aqui devido à sua relevância pelas informações apresentadas. As autoras investigaram se professores da educação básica fazem uso de estratégias de leitura e, em contrapartida, se as ensinam nas suas práticas pedagógicas envolvendo o tema.

Os resultados apresentados nesse artigo mostraram que muitos profissionais da educação, ao realizarem suas próprias leituras, fazem uso de estratégias de interpretação textual de forma significativa, desde grifar partes do texto bem como a produzir paráfrases e resumos. No entanto, no que diz respeito ao ensino, o resumo e a paráfrase não foram contempladas com a mesma relevância.

A partir desses relatos de pesquisa, reafirmamos a importância deste estudo considerando a paráfrase como uma estratégia de ensino da leitura em nível metacognitivo para o desenvolvimento da competência leitora.

6 Procedimentos metodológicos

A partir de uma abordagem quali-quantitativa, buscamos, como já mencionado ao longo deste texto, verificar a possibilidade de ensino da paráfrase como uma estratégia potencializadora do desenvolvimento da compreensão leitora, em nível metacognitivo, de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Portanto, como evidenciado

já no próprio objetivo, nosso *locus* de pesquisa foi uma escola da Rede Pública de Ensino Fundamental, e os sujeitos, 19 estudantes de nono ano. Salientamos ainda que todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e terão suas identidades preservadas.

Para atingir nosso objetivo, adotamos o seguinte método de investigação: a) aplicação de pré-teste para avaliar a compreensão leitora e as habilidades de identificação e produção de paráfrase; b) intervenção didática com abordagens pedagógicas de ensino da paráfrase; c) aplicação de pós-teste para avaliar se houve melhora nos níveis apresentados na primeira testagem.

Os instrumentos de coletas de dados selecionados para as etapas a e c foram o teste *cloze*, validado por Pereira (2008), um teste de compreensão de texto com questões de múltipla escolha (QME), validada por Sousa (2015), o qual foi adaptado pelas autoras com base no estudo de Lopes (2015). A escolha por esses instrumentos se deu à medida que se relacionam com a finalidade desta pesquisa. Ambos os testes foram elaborados para anos finais do Ensino Fundamental e validados como bons instrumentos de coletas de dados, sendo, também, utilizados por outros grupos de pesquisa.

A técnica de *cloze* aplicada aqui é constituída por um texto lacunado a cada 5 palavras somando, ao final, 50 lacunas. Os sujeitos deveriam preencher as lacunas com as palavras que considerassem adequadas. O desempenho nesse teste é avaliado pela seguinte pontuação: 2 pontos para o preenchimento correto, 1 ponto para o preenchimento com um termo sinônimo, 0 pontos para erro ou não preenchimento (=100 pontos no total).

Em relação ao teste de compreensão de questões de múltipla escolha (QME), os sujeitos deveriam escolher uma alternativa, entre cinco, que melhor respondesse às cinco perguntas de compreensão do texto. Ao selecionar esse teste, adicionamos a ele as proposições desenvolvidas por Lopes (2015) para avaliar o processo metacognitivo: "essa é a resposta certa porque" e "para chegar a essa resposta, eu pensei assim". Entendemos que essas proposições poderiam

revelar os percursos metacognitivos nos quais os sujeitos se apoiaram para chegar a uma resposta.

A avaliação foi feita considerando erro (0 pontos) ou acerto (1 ponto), somando, ao final, 5 pontos; quanto às respostas dissertativas, a avaliação se deu conforme o Quadro 1 (Níveis das respostas dissertativas de caráter metacognitivo), apresentado na próxima seção.

O teste de avaliação da identificação e produção de paráfrase, também aplicado nas etapas a e b, foi elaborado pelas autoras, uma vez que não foi encontrado nenhum já validado para esse fim. A construção desse instrumento se deu a partir de textos curtos selecionados da Revista Ciência Hoje para Crianças. Cada texto é seguido por três opções de paráfrases: a) paráfrase alterando as relações de sentido do texto base; b) paráfrase com poucas alterações e uso moderado de sinônimos; c) paráfrase com maior incidência de alterações sintáticas e semânticas e uso de sinônimos. Dessa forma, selecionar a opção² a) configura erro (0 pontos), a opção b) acerto parcial (1 ponto); e c) acerto integral (2 pontos). Podendo somar 6 pontos no total. Após sinalizar a opção que julgasse correta, o aluno também deveria responder por que escolheram determinada opção e como fizeram para escolhê-la. A última tarefa do teste consistia, portanto, na produção de uma paráfrase.

Salientamos que, como forma de validação do instrumento, duas professoras do curso de Letras e uma do Programa de Pós-Graduação em Ensino da instituição realizaram a testagem, apontando sugestões e melhorias.

Como parte dos procedimentos metodológicos, aplicamos uma intervenção didática com foco em paráfrase para os sujeitos pesquisados. Esta intervenção ocorreu durante as aulas de Língua Portuguesa, cedidas pela professora titular da turma, totalizando seis encontros de 50 minutos. No quadro abaixo, descrevemos os encontros realizados.

Em todas as aplicações, nos atentamos aos procedimentos de identificação e construção de paráfrase, partindo de estratégias de leitura e da compreensão do texto. Em vista disso, para cada texto eram realizadas perguntas de compreensão

durante e após as leituras precedentes a cada proposta final. Cabe salientar que todos os encontros culminavam com a produção de uma paráfrase.

Posteriormente, será apresentado um conjunto de dados quantitativos e qualitativos. Os quantitativos correspondem às pontuações obtidas em cada teste, já os qualitativos, os percursos metacognitivos e as produções de paráfrases.

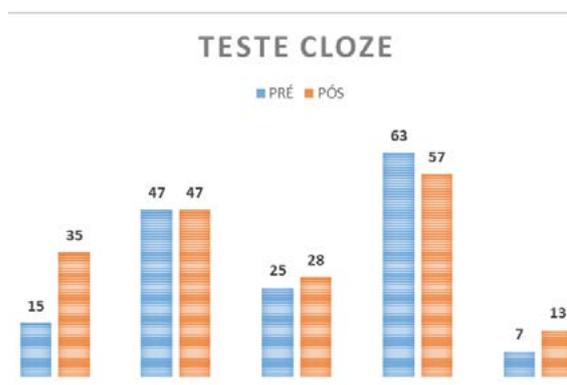
7 Apresentação e análise dos dados

Dos 19 sujeitos, apenas cinco participaram de forma assídua em todas as etapas de aplicação, o que representa uma amostragem pequena e, portanto, não muito significativa para fins de análise de desempenho comparativa entre sujeitos. Evidenciamos que a periodicidade de encontro com os alunos, totalizando 12 momentos, foi um determinante para a definição dos dados de análise e, como consequência, para as avaliações em si. Isso porque a frequência em todo o processo era condicionante à inserção no corpus de análise. Percebemos que a presença efetiva nos 12 momentos de pesquisa foi, portanto, um dificultador do processo.

À vista disso, acreditamos que para estudos posteriores é necessário ampliar o escopo de variáveis de maneira que possibilite o tratamento dos dados coletados com esse grupo de sujeitos que não realizaram todas as tarefas.

Da aplicação dos testes antes e após as intervenções didáticas obtivemos os dados representados nos Gráficos 1, 2 e 3, apresentados a seguir.

Gráfico 1 – Pontuação dos sujeitos no teste cloze

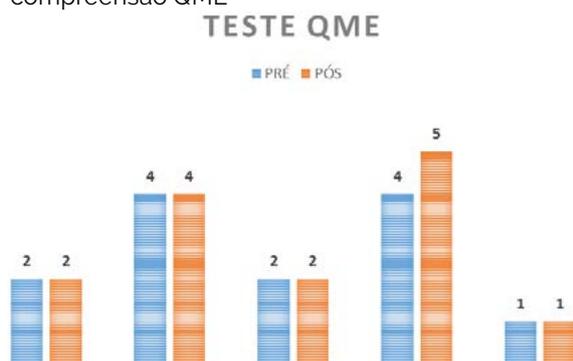


Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com os dados coletados (2019).

² Observamos que as opções tal como se descrevem e se ordenam aqui são expostas dessa maneira a fim de apoiar e facilitar a explicação. No teste, tais opções foram embaralhadas.

Com base no gráfico acima verificamos que o sujeito 1 obteve resultado na primeira avaliação (pré-teste=etapa a) igual a 15. Já na segunda avaliação (pós-teste=etapa b) demonstra melhora, uma vez que obteve nota igual a 35. Entretanto, cabe salientar que este dado é subversivo, pois ele deixou as últimas 10 lacunas em branco no pré-teste. O segundo analisado manteve a mesma avaliação (47%), e o terceiro apresentou pouca oscilação entre o pré e o pós-teste: no primeiro teve nota 25 e no segundo, 28. O quarto sujeito teve um decréscimo da sua avaliação, uma vez que na primeira teve nota 63 e na segunda, 57. E, completando as avaliações, o último sujeito obteve notas 7 e 13, respectivamente.

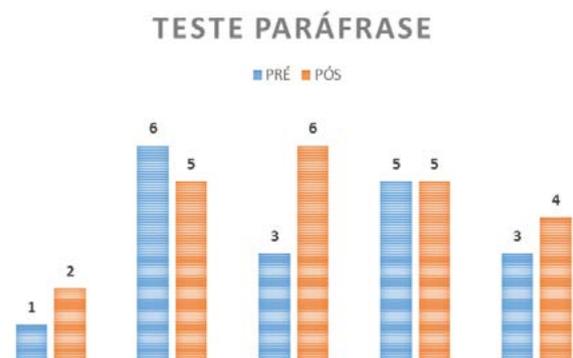
Gráfico 2 – Pontuação dos sujeitos no teste de compreensão QME



Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com os dados coletados (2019).

A partir dos resultados apresentados no teste de compreensão QME, verificamos que não há diferença nas avaliações entre a primeira e a segunda amostragem, com exceção do sujeito 4 que teve como resultado na primeira avaliação 4 e na segunda ficou com avaliação igual a 5.

Gráfico 3 – Pontuação dos sujeitos no teste de paráfrase



Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com os dados coletados (2019).

Nas avaliações do teste de paráfrase percebemos maior variabilidade nos resultados, o primeiro, terceiro e quinto avaliados, tiveram aumento em suas pontuações quando comparadas à primeira, porém o segundo avaliado teve um decréscimo e o quarto avaliado permaneceu com o mesmo resultado.

Considerando apenas as pontuações dos alunos em cada teste, podemos entender que houve uma melhora de desempenho. Entretanto, para saber se houve uma diferença significativa, submetemos esses resultados a um tratamento estatístico, a ser observado na tabela abaixo. Os dados coletados foram tratados estatisticamente, através do Teste de Comparação de Wilcoxon, obtendo os resultados a seguir.

TABELA 1 – Demonstrativo dos dados estatísticos

	Média	Desvio Padrão	P*
Cloze			
Pré	31,40	23,16	0,357
Pós	36,00	17,00	
QME			
Pré	2,60	1,34	0,317
Pós	2,80	1,64	
Paráfrase			
Pré	3,60	1,95	0,257
Pós	4,40	1,52	

Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com os dados coletados (2019).

Nota: *Teste de Comparação de Wilcoxon, utilizado para comparação em dados não paramétricos de amostras relacionadas.

Conforme resultados apresentados pelos cinco estudantes, verificamos que no teste cloze a média é de 31,40 com desvio médio de 23,16, no pré-teste e, após, média 36,0 e desvio padrão de 17,00. Mesmo apresentando um aumento da média, os resultados, não constatamos uma diferença significativa ($p=0,357$, $p>0,000$). O teste de compreensão QME apresentou média de 2,60 e desvio padrão de 1,34 anteriormente e, quando aplicado novamente, teve média de 2,80 e desvio padrão de 1,64, e não apresentou diferença significativa entre os

dois resultados ($p=0,317$, $p>0,0000$). O teste para a verificação de paráfrase apresentou média de 3,60 e desvio de 1,95 no pré-teste e média de 4,40 e desvio padrão de 1,52 no pós-teste, de tal maneira que não foi possível comprovar a diferença entre os resultados antes e depois ($p=0,257$, $p>0,000$).

Apesar da pequena amostragem de dados que conseguimos coletar, se considerarmos apenas os gráficos de pontuação por teste, podemos observar uma certa melhora no desempenho dos sujeitos, em especial no teste de paráfrase, que é o foco deste estudo, em que três dos cinco sujeitos aumentaram suas pontuações. Entretanto, a evolução positiva desses resultados não implica em uma diferença significativa entre os testes aplicados.

Em vista disso, podemos evidenciar a inconclusividade dos procedimentos metodológicos. Apesar dos avanços na pontuação da pós-testagem, os alunos ainda apresentam dificuldades em compreensão leitora, como atestado no teste de compreensão QME, em que quatro sujeitos manti-

veram os mesmos resultados nas duas aplicações.

O mesmo ocorre com o teste *cloze*, no qual não é possível afirmar que houve progresso no desempenho do sujeito 1, por exemplo, já que deixou as últimas lacunas em branco, podendo ter apresentado dificuldades ou mesmo desistência. Em relação aos demais, houve um decréscimo, uma melhora e uma inalterabilidade, ou seja, não há possibilidades de atestar o tipo de desempenho.

Bem como mencionado nos procedimentos metodológicos, os testes de compreensão e de paráfrase solicitavam ao estudante as respostas dissertativas: "essa é a resposta certa porque"; "para chegar a essa resposta, eu pensei assim"; e a produção de uma paráfrase, no caso, apenas o teste de paráfrase.

Em relação aos processos metacognitivos, avaliamos as respostas dos sujeitos com base no quadro elaborado por Lopes (2015), compreendendo quatro níveis de classificação do processo. Abaixo, o quadro descritivo da classificação das respostas (Quadro 1).

Quadro 1 – Níveis das respostas dissertativas de caráter metacognitivo

JUSTIFICATIVA "essa é a resposta certa porque"	EXPLICAÇÃO DO PROCESSO DE PENSAMENTO "para chegar a essa resposta, pensei assim"
N I – Não justifica; não sabe; ou não responde. Justificativa sem relação com a resposta escolhida. Responde que "estava no texto", ou usa frases/palavras vagas. Responde "porque sim". Repete a alternativa que escolheu.	N I – Não explica como pensou; não sabe; ou não responde. Explicação sem relação com a resposta escolhida. Responde que "estava no texto", "porque sim", ou usa frases/palavras vagas. Repete a resposta anterior.
N II – Justifica, mas de modo errado ou insuficiente. Possíveis tergiversações.	N II – Explica como pensou, mas de modo insuficiente, incompleto ou incorreto. Possíveis tergiversações. Reforça a resposta anterior.
N III – Justifica, com resposta relativamente correta (pode ser incompleta).	N III – Explica, de modo relativamente correto, como pensou (pode ser incompleta ou com alguns elementos da resposta à questão anterior).
N IV – Justifica, com resposta correta, o porquê de ter selecionado a alternativa que imagina correta.	N IV – Explica como pensou para selecionar a alternativa que considera correta, sem repetir a resposta à questão anterior.

Fonte: Lopes (2019).

Dessa forma, cada resposta foi avaliada e classificada nos níveis acima. Abaixo, a tabela com os resultados dessas perguntas, separadas por tipo de teste (compreensão e paráfrase).³ As respostas

de cada nível, de I a IV, foram contadas e dispostas na Tabela 2. O teste de compreensão QME compreende um total de 50 respostas (pré e pós), já o teste de paráfrase soma 30 respostas (pré e pós).

³ O teste *cloze* não é avaliado aqui por não solicitar ao sujeito a justificativa das respostas e nem a explicação do processo de escolha.

TABELA 2 – Níveis das respostas dissertativas nos testes de compreensão (QME) e paráfrase

TESTE DE COMPREENSÃO (QME)				
Nível da resposta	Justificativa		Explicação	
	Pré	Pós	Pré	Pós
N I	9	11	3	10
N II	10	6	15	12
N III	2	3	4	2
N IV	4	5	3	0

TESTE DE PARÁFRASE				
Nível da resposta	Justificativa		Explicação	
	Pré	Pós	Pré	Pós
N I	0	4	2	4
N II	7	5	5	2
N III	7	4	3	6
N IV	1	2	5	4

Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com os dados coletados (2019).

Em relação ao teste de compreensão QME, podemos perceber que a maioria das respostas de justificativa, no pré-teste, se concentra no nível II. Entretanto, no pós-teste, o nível I é predominante, sendo que as respostas foram “está no texto”, “é o que o texto diz”. Quanto às respostas que correspondem ao processo metacognitivos, o nível II é predominante em ambas as testagens, pois há explicação do percurso, mas de forma incompleta.

Em relação ao teste de paráfrase, os níveis I e II obtiveram o mesmo número de respostas no pré-teste, havendo, portanto, justificativas incorretas, insuficientes e corretas, mas incompletas; e no pós-teste, houve predominância no nível II. Já os caminhos explicativos, há igualdade de respostas entre os níveis II e IV, enquanto que no pós-teste o nível com maior representação é o III.

Podemos inferir que esses dados justificam o desempenho dos sujeitos tanto no pós-teste quanto no pré. De certa forma, esse resultado

reafirma as dificuldades dos alunos em compreender o texto e, além disso, expõe a dificuldade – ou talvez a falta de interesse em justificar ou explicar seu pensamento – em desenvolver suas respostas de forma escrita.

Para a análise das produções de paráfrases, elaboramos um quadro de critérios avaliativos por níveis de desenvolvimento (Quadro 2), cuja referência advém do quadro descritivo da classificação dissertativas de caráter metacognitivo e dos pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa.

Quadro 2 – Quadro classificativo dos níveis de produção de paráfrase

Nível	Descrição
N 0	Cópia integral ou parcial do texto base.
N I	Reformulação inadequada, alterando as relações de sentido.
N II	Conservação da ordem progressiva das informações. Poucas alterações. Uso moderado de sinônimos.
N III	Conservação da ordem progressiva das informações. Incidência de alterações sintáticas e semânticas, sem alteração do sentido global do texto. Uso de sinônimos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

A partir do quadro acima e das respostas obtidas pela validação do instrumento de paráfrase, classificamos as produções desenvolvidas pelos sujeitos desta pesquisa da seguinte forma:

TABELA 3 – Níveis das produções de paráfrases

Nível	Pré-teste	Pós-teste
N 0	-	-
N I	3	2
N II	1	1
N III	1	2

Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com os dados coletados (2019).

Em relação às produções, verificamos que a incidência maior no pré-teste é o nível I; no pós-teste, há uma igualdade entre os níveis I e III. Apesar de haver uma melhora, se considerar que o nível III aumenta de 1 para 2, ainda assim, percebemos que os sujeitos apresentam dificuldades em reformular um novo texto sem alterar o sentido global da base. Esses dados reafirmam que o tempo dedicado para a intervenção não foi suficiente para atender às necessidades deles.

Cabe destacar aqui que, no decorrer dos encontros, notamos uma diferença significativa nas formas de expressão oral e escrita dos estudantes. Quando perguntados "de que outra forma podemos dizer isso?", os alunos conseguiam reproduzir a informação, de forma oral, com maior destreza, já que os colegas podiam fazer intervenções nas falas contribuindo para a reformulação. Por outro lado, no processo de escrita, apresentaram diversas dificuldades como organização de ideias de uma forma progressiva e uso de sinônimos sem alteração de sentido.

Ainda com relação ao teste de paráfrase, podemos verificar que há aqui o emprego de duas habilidades diferentes: identificação e produção. Uma não é dependente da outra – já que a identificação requer maior atenção à leitura, enquanto que a produção demanda dois processos, leitura e escrita –, mas ambas estão condicionadas à compreensão leitora. Ou seja, se há problemas na compreensão total do texto também haverá problemas no reconhecimento de uma paráfrase ou na própria reformulação escrita da informação.

Entendemos, a partir disso, que o ponto mais vulnerável da metodologia é o tempo dedicado à intervenção didática, já que foram aplicados apenas seis momentos de prática, demonstrando-se insuficientes por duas razões: a) as dificuldades iniciais desse grupo de sujeitos não foram identificadas previamente e; b) a complexidade dos processos que envolvem a produção de paráfrase, o que não se configura em uma não possibilidade de ensino, mas, em nosso entender, apenas ratifica a necessidade de repensar a proposta de ensino e o tempo de intervenção.

Embora não seja nosso objetivo nesta pesquisa, não podemos deixar de observar, da mesma forma como evidenciado por Dondoni e Santos (2017), que a paráfrase parece ser uma estratégia pouco ensinada pelos professores e tampouco os alunos conseguem aprendê-la em um tempo limitado. Queremos dizer, aqui, que entendemos que apenas solicitar aos estudantes que escrevam com as suas próprias palavras o que entenderam não se configura como ensino de paráfrase. Diferente disso, é necessário ensinar a compreender o texto e, depois, os caminhos para a reformulação.

Considerando os resultados descritos neste artigo e as discussões realizadas ao longo deste texto, apresentamos, por fim, nossas considerações finais sobre esta pesquisa.

Considerações finais

Buscamos, neste estudo verificar a possibilidade de ensino da paráfrase como uma estratégia potencializadora do desenvolvimento da compreensão leitora, em nível metacognitivo, de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, abrangendo as seguintes questões norteadoras: a) a partir de uma perspectiva teórica, a paráfrase pode ser assumida como uma estratégia metacognitiva de leitura? e; b) pensando no âmbito escolar, é possível ensiná-la?

Em relação ao objetivo geral, dada a natureza metodológica desenvolvida e considerando os dados encontrados, não foi possível constatar que o ensino da paráfrase pode ser assumido como potencializador do desenvolvimento da compreensão leitora. Evidenciamos que os procedimentos metodológicos apresentaram-se inconclusivos e necessitam de aprimoramento nas etapas de aplicação, em especial a intervenção didática.

Em relação à segunda pergunta norteadora, entendemos que é possível ensinar a paráfrase no âmbito escolar, desde que a proposta compreenda o desenvolvimento da compreensão leitora e das estratégias de leitura, já que são fundamentais para a produção de uma paráfrase. Além disso, como atestado neste estudo, o tempo de dedicação de ensino também é um

determinante no resultado final para comprovar se houve ou não aprendizagem.

Por outro lado, levando em consideração que o processo de constituição da paráfrase requer compreender, sistematizar e recriar um novo texto, não foi possível confirmar, a partir dos dados apresentados aqui, a hipótese de que a paráfrase pode ser assumida como uma estratégia metacognitiva de leitura. Ainda que objetivamos confirmar essa hipótese, nossos dados não foram suficientemente elucidativos para corroborar essa ideia.

Entretanto, levando em consideração os poucos estudos desenvolvidos com foco em paráfrase, acreditamos que, após a revisão da metodologia, podemos desenhar um novo percurso de pesquisa compreendendo nossas premissas iniciais e os resultados obtidos neste projeto.

Constatamos, também, que há dificuldades de processamento em dois níveis: leitura e escrita. Por isso, entendemos que, sendo a paráfrase composta por esses dois aspectos, há a necessidade de ampliar nosso escopo teórico de forma a compreender não somente os processos de leitura como também os de escrita, e aperfeiçoar, como já mencionado, os procedimentos metodológicos.

Os achados desta pesquisa não revelaram diferenças significativas entre as testagens aplicadas e a intervenção didática, mas não deixam de ratificar o baixo desempenho em leitura, como revelado pelas avaliações de compreensão leitora. À vista disso, entendemos que existe uma lacuna muito grande no ensino de leitura, que precisa ser levada mais a sério, quando se fala, por exemplo, em didática da linguagem. O que queremos dizer é que dada a complexidade dos processos cognitivos e metacognitivos que a leitura exige ainda há muito que se fazer.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>. Acesso em: 27 mar. 2019.

DONDONI, Angela; SANTOS, Maria Elena Pires dos. Estratégias metacognitivas de leitura na escola. *R. Letras*, Curitiba, v. 19, n. 26, p. 76-85, set. 2017. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rl/article/view/6060/4901>. Acesso em: 29 mai. 2019. DOI: <https://doi.org/10.3895/rl.v19n26.6060>.

FLORES, Onici. C. Parafrasear: Por quê? Para quê?. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 253-263, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2016.2.23314>.

FLORES, Ônici. C. Quando as crianças passam a entender que dois textos querem dizer o mesmo, ainda que as palavras neles contidas sejam diferentes? *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 37, p. 134-144, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i37.776>.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. *Leitura, Compreensão e Metacognição*. In: PEREIRA, Vera Wannmacher et al. (org.). *Compreensão e processamento da leitura: uma visão psicolinguística* [Audiobook]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/audio/cpl/>. Acesso em 26 abr. 2019.

LOPES, Marília Marques. *Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e Resumo de histórias – possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística*. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v41i71.7195>.

PEREIRA, Vera Wannamacher. Compreensão leitora de alunos do ensino médio. *ReVEL*, [s. l.], v. 6, n. 11, p. 1-15, ago. 2008.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, L. B. *A relação entre compreensão leitora, conhecimento e integração léxico-semântica*. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SOUSA, Lucilene Bender; HÜBNER, Lilian Cristine. Diferentes visões e componentes da compreensão leitora. In: GABRIEL, Rosângela; PELOSI, Ana Cristina (org.). *Linguagem e cognição – emergência e produção de sentidos*. Florianópolis: Insular, 2016. p. 47-66.

Pâmela Lopes Vicari

Graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES).

Dra. Kári Lúcia Forneck

Professora no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UNIVATES).

Professora no curso de Letras (UNIVATES).

Endereço para correspondência:

Av. Avelino Talini, 171 – Universitário

Lajeado - RS

CEP: 95914-014