

CONSENSO ENTRE DOCENTES SOBRE AS IDÉIAS PRINCIPAIS DE UM TEXTO ACADÊMICO *

Zeneide Soubhia **
Elma Mathias Dessunti **
Maria Helena D.M. Guariente ***
Benedita Ribeiro Cordeiro ***

RESUMO – O trabalho surgiu da preocupação com o desempenho deficiente dos alunos em trabalhos que exigiam atividade em biblioteca. Este fato despertou interesse em buscar como os docentes estudam e orientam o estudo dos alunos. O trabalho tem por objetivo mostrar que o emprego habitual de algumas estratégias de leitura favorecem o consenso em torno de idéias principais. Isto foi obtido oferecendo-se a um grupo de docentes um curso de preparo para o ensino e aprendizagem significativos e desenvolvimento de habilidades em leitura. Através dos resultados obtidos, concluiu-se que o treinamento foi eficiente em mudar o desempenho dos sujeitos.

ABSTRACT – The research has come up because of the preoccupation about the weak performance of the students with assignments which demanded them to go to libraries. This fact has arisen interests in knowing how teachers direct and deal with the students' way of studying. The aim of the research is to show that the habit of some reading strategies help in the consensus around main ideas. This has been achieved by offering a training course to a group of teachers to prepare them for meaningful teaching and learning and development of reading skills. As a result, it was concluded that the training was efficient in changing the performance of the doers.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu da preocupação com o desempenho do aluno em biblioteca. Em trabalhos anteriores, SOUBHIA¹⁵ detectou que os alunos possuem dificuldades em compreender livros didáticos e demonstravam comportamentos de fuga em relação aos trabalhos desenvolvidos com o emprego de estudo em biblioteca.

Este fato despertou interesse em buscar como os docentes estudam e como orientam o estudo dos alunos. A primeira iniciativa foi verificar se existe consenso entre os docentes sobre as idéias principais de um texto. Esta idéia foi levada à prática oferecendo-se aos docentes um curso de preparo para o ensino e aprendizagem significativos e desenvolvimento de habilidades em leitura. Neste curso, faz-se duas avaliações, uma prévia (pré-teste) e outra posterior ao curso (pós-teste).

Este trabalho tem por objetivo mostrar que o emprego habitual de algumas estratégias de leitura favorecem o consenso em torno de idéias principais; facilitando a orientação dos professores a trabalhos acadêmicos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Estratégias facilitadoras da compreensão de texto.

As estratégias facilitadoras da compreensão de texto segundo MORLES¹¹ podem ser agrupadas em dois grandes blocos: estratégias cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas são recursos que o leitor se serve, de maneira habitual ou sistemática, para processar as informações; enquanto que as metacognitivas são ações desenvolvidas com o propósito de assegurar a efetividade da informação, FLAVEL^{5, 6}.

Esses dois grupos de estratégias englobam uma série de habilidades intelectuais. Salienta-se neste momento, o mínimo de atividades mentais que o leitor deve realizar para garantir uma efetiva compreensão de texto.

Entre as estratégias cognitivas enfatizam-se algumas como:

a) Identificar o texto. Consegue-se isto pelo conhecimento do nome do autor, de sua formação básica e da data de publicação do texto. O leitor deve ter estes cuidados porque um

* Prêmio Lafs Netto dos Reis - 3º lugar - 43º Congresso Brasileiro de Enfermagem - Curitiba-PR. 1991.

** Professores Assistentes do Departamento de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina - PR.

*** Professores Auxiliares do Departamento de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina-PR.

mesmo tema pode ser tratado por vários autores e sua formação básica (psicólogo, enfermeiro, microbiologista ou clínico geral) determina a linha diretriz do tema;

b) Fazer uma ligeira pausa ante o título e subtítulo para refletir sobre o possível conteúdo do texto (inferir). Isto ajuda o leitor a lembrar experiências passadas, a tomar consciência do que sabe e/ou do que gostaria que o texto tratasse;

c) Elaborar perguntas. Estas devem ser feitas sobre o título, subtítulos, palavras-chave contidas no título ou no corpo do texto, segundo FELKER, DAPRA⁴. Podem ser elaboradas antes, durante e/ou após a leitura, recomendam PAUK¹², FELKER e DAPRA⁴. Exemplificando, temos o título: "Hepatite por vírus". O que o termo hepatite significa? Por que vírus e não bactérias? Quais as diferenças básicas entre estes dois agentes etiológicos? Esta estratégia está estreitamente relacionada com a anterior (pausa);

d) Ordenar as idéias obedecendo uma linha diretriz. Linha diretriz é o plano de trabalho do autor, é o objetivo explícito ou implícito de produzir o texto, afirma RUIZ¹³. Nem sempre o que o leitor julga importante dentro de um texto está coerente com a linha diretriz do autor, sendo, portanto, tratado superficialmente pelo mesmo. O leitor menos experiente não consegue perceber este detalhe. Exemplificando com o texto sobre "Hepatite por vírus", extraído de um livro de microbiologia, a linha diretriz aborda os agentes etiológicos. No decorrer do texto, o autor faz referência ao quadro clínico como consequência da lesão histopatológica determinada pelo vírus. Esta informação não faz parte da linha diretriz, sendo descrita superficialmente pelo autor;

e) Integrar as diversas partes da informação, formando um todo coerente. Nessa conexão de idéias, está implícita a linha diretriz do tema. Em textos da área de saúde, em geral, essa harmonia entre as idéias expressam uma relação de causa e efeito. Exemplificando com um tema hipotético, o autor identifica a etiologia, as conseqüentes lesões orgânicas, as manifestações clínicas e as medidas terapêuticas e profiláticas;

f) Avaliar o texto. Levar em consideração a clareza das idéias expostas, o encadeamento das mesmas e a profundidade com que o tema é tratado, recomenda SEVERINO¹⁴.

Entre as estratégias metacognitivas realçam-se a definição do propósito ou razão da leitura. Consegue-se isto fazendo uma pausa antes de ler o texto para tomar consciência dos objetivos que deseja atingir no final da leitura. Este recurso ajuda o leitor a usufruir o máximo da mesma, segundo PAUK¹² e MORLES¹¹.

A segunda estratégia metacognitiva é o es-

tado de alerta e concentração que o leitor deve manter no decorrer da leitura. Durante o processamento desta é necessário lembrar-se, constantemente, do motivo da leitura e do título; o que favorece o encadeamento das idéias e ajuda na identificação das idéias principais, de acordo com PAUK¹².

Finalmente, o leitor deve fazer uma avaliação do texto, em função do propósito da leitura e de seu tema em estudo, recomenda SEVERINO¹⁴.

3 METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido através de reuniões semanais, com duas horas de duração, num total de 60 horas no primeiro semestre de 1991. Foi realizado com quatro docentes do Departamento de Enfermagem da Fundação Universidade de Londrina. SOUBHIA¹⁷ recomenda um número pequeno de participantes em virtude de melhor aproveitamento nas discussões, pois o treinamento envolve vários raciocínios que devem ser executados por todos os elementos. Um número maior de participantes é motivo de divagações e alongamento das reuniões, tornando o trabalho exaustivo. Outro fator importante para o andamento das discussões é a homogeneidade do grupo. Por exemplo, grupos só com docentes ou só com alunos; as vivências anteriores desempenham papel fundamental no treinamento.

Na primeira reunião, discutiu-se a metodologia de trabalho e aplicou-se um pré-teste em um texto extraído de um livro de Microbiologia Médica, da autoria da JAWETZ, E. e col., 1982, p. 416 (texto nº 1).

O pré-teste consistiu na identificação de idéias principais através do grifo e/ou anotações à margem do texto.

Nos primeiros encontros exercitou-se com o grupo as estratégias de leitura por alto, de fazer inferência, perguntas, anotações à margem do texto e grifar aspectos importantes. Durante estes exercícios o retorno ao título foi o recurso que mais ofereceu pistas sobre as idéias principais e a linha diretriz do tema.

Decorridos dez encontros, mudou-se de tática. As leituras, grifo e anotações à margem do texto foram feitas individualmente. Em grupo, avaliou-se as tarefas e discutiu-se as dúvidas até atingir o consenso sobre as idéias que deveriam ser grifadas.

Em torno da 15ª reunião se notou divergências entre o grupo sobre o que deveria ser grifado; havia somente diferença na quantidade de termos utilizados para expressar uma mesma idéia.

Neste momento, aplicou-se um pós-teste que consistiu no emprego de dois textos para identificar idéias principais através do grifo e

anotações à margem do mesmo. O primeiro texto foi aquele empregado no pré-teste e o segundo texto foi retirado do livro de Ginecologia da Infância e Adolescência, de autoria de TOUTRINHO, C.R., 1977, p. 77 (texto nº 2).

Intencionou-se com o primeiro texto avaliar a evolução de cada participante entre pré e pós-teste. Com o segundo texto, desconhecido pelos participantes, visou-se avaliar o grau de consenso entre o grupo em torno das idéias principais.

Avaliou-se a forma de grifar, isto é, se obedecia algum critério, se a conduta era uniforme e se complementava o grifo com anotações.

Considerou-se como "acerto", quando o grifo identificava a compreensão da idéia. As palavras-chave grifadas de maneira isolada, isto é, sem anotações complementares ou sem o verbo, não foram julgadas corretas.

As últimas reuniões foram utilizadas para a discussão de temas relacionados com princípios teóricos da educação, como: educação bancária e educação transformadora, segundo BORDE-

NAVE, PEREIRA², aprendizagem significativa, de acordo com AUSUBEL¹; MOREIRA, MASINI¹⁰ e considerações em torno do ato de estudar, , relatadas por FREIRE⁷

4 RESULTADOS

Os resultados deste estudo são decorrentes da análise dos textos empregados no pré e pós-teste.

Analisando o grifo efetuado pelos sujeitos no texto do pré-teste, observou-se diferenças na maneira de grifar; um sujeito grifou só as palavras-chave, dois grifaram frases por inteiro e um quarto grifou ora de uma forma ora de outra.

As informações quantificáveis são demonstradas em três tabelas.

A tabela 1 mostra a quantidade de idéias principais identificadas por cada sujeito no pré e pós-teste. Nas tabelas 2 e 3 relacionam-se as idéias principais dos textos e o acerto dos sujeitos em cada uma delas.

Tabela 1 - Diferença no desempenho dos sujeitos entre o pré e pós-teste identificada através do grifo das idéias principais no texto nº 1.

Sujeitos	Idéias principais identificadas (n = 14)					
	Pré-teste		Pós-teste		Diferença	
	x	%	y	%	d = y - x	%
1	7	50,0	11	78,6	4	28,6
2	5	35,7	7	50,0	2	14,3
3	6	42,9	9	64,3	3	21,4
4	7	50,0	9	64,3	2	14,3
x	6,3		9,0		2,7	

Nota-se nesta tabela que a medida de idéias identificadas no pré-teste foi de 6,3 e no pós-teste de 9,0, ficando a diferença entre as médias de 2,7.

Ressalta-se que o sujeito número 2 detectou apenas 35,7% das idéias principais no pré-teste. O sujeito nº 1, reconheceu 78,6% dessas idéias no pós-teste.

Tabela 2 - Consenso dos sujeitos em torno das idéias principais do texto nº 1 utilizado no pré e pós-teste.

Sujeitos	Idéias Principais													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	S	S	N	S	N	S	S	S	N	S	S	N	S	N
2	S	S	N	S	N	S	S	S	N	S	S	N	S	N
3	S	S	N	S	N	S	S	S	N	S	S	N	S	N
4	S	S	N	S	N	S	S	S	N	S	S	N	S	N
Σ	4	4	0	1	4	4	2	4	3	3	0	1	0	1

* - Pré-teste
 Δ- Pós-teste

S = Sim identificou
 N = Não identificou

Verifica-se no pré-teste que as idéias nºs 1, 2, 4 e 6 foram identificadas por todos os sujeitos, ao passo que as idéias nºs 3, 9, 10, 12, 13 e 14 foram omitidas por todos e as idéias nºs 5, 7, 8 e 11 foram identificadas por alguns.

Observa-se no pós-teste que as idéias nºs 1, 2, 4 e 6 foram identificadas por todos os sujeitos, enquanto somente a idéia nº 14 foi omitida por todos e as idéias nºs 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 não foram identificadas por todos.

Tabela 3 - Consenso dos sujeitos em torno das idéias principais no texto nº 2 utilizado no pós-teste.

Sujeitos	Idéias Principais															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
3	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
4	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Σ	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4

S = Sim identificou

N = Não identificou

Esta tabela apresenta as idéias principais do texto nº 2 empregado somente no pós-teste.

Nota-se, as idéias nºs 1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15 e 16 foram identificadas por todos os sujeitos, enquanto que as idéias nºs 3, 5, 6 e 12 foram identificadas por três sujeitos.

5 DISCUSSÃO

O texto grifado sem uma sistematização, como aconteceu com os sujeitos deste estudo no pré-teste, não auxilia na compreensão e nem na revisão de conteúdo e, não raro, prejudica o leitor como afirmam GIACAGLIA⁸ e HARTLEY e col.⁹.

Vários autores como SEVERINO¹⁴, RUIZ¹³, DEESSE e DEESE³ e SOUBHIA¹⁷ afirmam que estas finalidades são atendidas obedecendo alguns critérios como: não grifar na primeira leitura; grifar a lápis formando frases que expressam com clareza as idéias, contendo o mínimo de termos; fazer anotações à margem do texto que funcionem como curtos lembretes sobre a idéia principal do parágrafo. O texto grifado desta forma torna-se fácil de ler, pois não apresenta uma sobrecarga visual e a leitura das frases formadas pelo grifo dispensa a leitura como um todo, facilitando revisões posteriores do conteúdo.

Os resultados obtidos no pós-teste, mostrados nas tabelas 1, 2 e 3, indicam que o emprego habitual de algumas estratégias direcionam o raciocínio durante a leitura, mantêm a atenção e favorece a descoberta das idéias principais pelo leitor.

Pela tabela 1 nota-se que houve uma diferença no desempenho dos sujeitos entre pré e pós-teste. Este resultado mostra a interferência do treinamento no desempenho positivo dos sujeitos no pós-teste. Os sujeitos número 1 e 2 não identificaram nem 50% das idéias principais no pré-teste, passando para um desempenho de 50% e 64,3%, respectivamente, no pós-teste.

As idéias não identificadas no pré-teste, registradas na tabela 2, revelam a dificuldade dos sujeitos em discriminar o que é importante do que é secundário em um texto. No pós-teste a quantidade de idéias grifadas aumentou, concluindo-se que essa dificuldade foi amenizada pelo treinamento. Por esta tabela, verifica-se ainda que no pré-teste as idéias dos dois primeiros parágrafos foram identificadas com mais facilidade do que os dos últimos. Isto indica desconhecimento da idéia diretriz do texto e falta de atenção do leitor.

Vale ressaltar que o terceiro parágrafo, que corresponde às idéias nº 8, 9 e 10 do texto nº 1, é de compreensão mais difícil, por faltar clareza na exposição de idéias pelo autor. No pós-teste, maior quantidade de idéias importantes contidas nos últimos parágrafos foram relacionadas pelos sujeitos. Isto demonstra preocupação com a idéia diretriz e com a integração das várias partes da informação. Somente a idéia nº 14 não foi enumerada por nenhum sujeito.

Os dados da tabela 3 mostram que os sujei-

tos, após o treinamento, conseguiram descobrir, por unanimidade, 12 idéias de um total de 16, e as outras quatro não foram relacionadas somente por um sujeito. Este dado reforça a importância e a eficácia do treinamento oferecido, pois os sujeitos adquiriram mais habilidades mentais e alcançaram o consenso em torno da maioria absoluta das idéias principais.

Merece salientar diferença de desempenho dos sujeitos nos dois textos. Embora o texto 1 fosse do conhecimento dos sujeitos, pois foi utilizado no pré-teste, o rendimento foi inferior ao demonstrado com o texto 2. Este fato pode ser explicado pelos argumentos que se seguem. O texto 1 trata de assunto específico de uma área, com emprego de terminologia própria. O escritor não foi claro na exposição de sua idéia no terceiro parágrafo, desestimulando o leitor e comprometendo a compreensão do restante do conteúdo. O texto 2, embora de uma área específica, com emprego de termos próprios, aborda um tema geral e conhecido pelos sujeitos e desenvolve suas idéias de forma clara.

Este fato chama a atenção segundo AUSUBEL¹ e MOREIRA, MASINI¹⁰, para a importância das experiências prévias dos sujeitos em relação ao tema abordado, facilitando a compreensão.

A finalidade do treinamento é exatamente oferecer pistas que ajudem o leitor a discriminar o que é importante do secundário em um texto desconhecido. A habilidade no desempenho dessas estratégias é adquirida com o exercício constante e habitual das mesmas. Durante o treinamento, os sujeitos tomam conhecimento e exercitam essas estratégias, mas a habilidade é atingida com prática constante e sistemática, conforme recomenda FREIRE⁷.

6 CONCLUSÃO

A realização deste trabalho permitiu aos autores chegar às seguintes conclusões:

- O treinamento de um grupo de docentes em estratégias facilitadoras da compreensão de texto melhora significativamente o desempenho dos mesmos nesta atividade.

- Os dados do pré-teste demonstraram que, neste grupo, não havia consenso na forma de grifar um texto e nem na identificação das idéias principais.

- Através dos dados do pós-teste, deduziu-se que, após o treinamento, houve maior consenso entre o que é importante e secundário em um texto.

- Houve melhora na forma de grifar o texto: o grifo formava frases com idéias claras, utilizando o mínimo de termos; as frases formadas continham quase as mesmas palavras entre os sujeitos; as partes grifadas apresentavam uma seqüência lógica entre as idéias.

O programa de treinamento executado e avaliado atendeu a finalidade de melhorar o desempenho dos sujeitos em compreensão de textos acadêmicos, favorecendo o consenso em

torno das idéias principais e, portanto, deverá contribuir na orientação de trabalhos acadêmicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 AUSUBEL, D. *Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1978. 769 p.
- 2 BORDENA VE, J.D., PEREIRA, A.M. *Estratégias de ensino e aprendizagem*. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988. 312 p.
- 3 DEESE, J., DEESE, E. *Como estudar*. 12 ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1986. 155 p.
- 4 FELKER, D.B., DAPRA, R. Effects of question type and question placement on problem-solving ability from prose material. *Journal of Education Psychology*. v. 67, n. 3, p. 380-384, 1975.
- 5 FLAVEL, J.H. Metacognitive aspects of problem solving. In: Resnick, L.B. *The nature of intelligence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 231-235, 1976.
- 6 ———. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive - developmental inquiry. *Rev. American Psychologist*, v. 34, n. 10. p. 906-911. Oct., 1979.
- 7 FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. In: ———. *Ação cultural para liberdade*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-12, 1984.
- 8 GIACAGLIA, L.R.A. Efeitos do comportamento de sublinhar na aprendizagem de texto em prosa. Subsídios para uma teoria de atenção na aprendizagem de texto de material em prosa. *Arq. Bras. Psic. Apl.*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 61-69, Jan./Mar. 1977.
- 9 HARTLEY, J., BARTLETT, S., BRANTHWAITE, A. Underling can make a difference-sometimes. *Journal of education research*, v. 73, n. 4, p. 218-224, 1981.
- 10 MOREIRA, M.A., MASINI, E.F.S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982. 112 p.
- 11 MORLES, A. Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender a lectura. *La Education*. Rev. Interamericana de Desarrollo Educativo. Washington: v. 30, n. 98, p. 39-50, 1985.
- 12 PAUK, W. *El arte de aprender*. Santiago Huemel, 1971. 240 p.
- 13 RUIZ, J.A. Estudo pela leitura trabalhada. In: ———. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, p. 34-45, 1986.
- 14 SEVERINO, A.J. *Diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos*. In: ———. *Metodologia do trabalho científico*. 5 ed. São Paulo: Cortez, p. 83-95, 1984.
- 15 SOUBHIA, Z., Comportamento de ler: identificação de variáveis relacionadas ao comportamento de ler. *SEMINA*, Londrina, v.7, n. 1, p. 10-15, Jan./Abr., 1986.
- 16 SOUBHIA, Z., RODRIGUES, A.I. Leitura: uma opção metodológica para avaliar a compreensão de um texto e estabelecer um programa de treinamento. *SEMINA*, Londrina, v.9, n.3, p. 128-135, Dez. 1988.
- 17 SOUBHIA, Z. Programa educativo em estratégias facilitadoras da compreensão de texto acadêmico. Dissertação de Mestrado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto- USP, 1990. 107 p.