

ESTUDO TAXIONÔMICO DAS PRINCIPAIS DIFICULDADES DE LEITURA ENFRENTADAS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE PATOS DE MINAS

OLIVEIRA, Elizene S.¹, COELHO, Sueli Maria²

RESUMO: Este estudo se propõe a pesquisar as principais dificuldades de leitura enfrentadas por alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Patos de Minas. A pesquisa envolveu alunos da 8ª série da rede municipal de Patos de Minas e teve como objetivo detectar os principais obstáculos encontrados em relação ao tema leitura, visto aqui numa visão interacionista. Após detectar tais obstáculos, passou-se à elaboração de questões que poderão servir como suporte metodológico para superar as dificuldades encontradas e fornecer ao aluno boas condições de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura. Estratégias. Interação. Compreensão

ABSTRACT: This study aims at searching the main reading difficulties faced by students of the basic education of the public school in Patos de Minas. The research involved students of the 8th grade from the public school in Patos de Minas and it had the purpose of detecting the obstacles the students had concerning the reading already seen here with an interactionist perspective. After detecting such obstacles, some questions were made in order to help the teachers to improve their class methodology and also as an attempt to give the students good learning conditions.

KEY-WORDS: Reading. Strategics. Interacion. Understanding.

1- INTRODUÇÃO

O processo de leitura é tema recorrente nas discussões atuais do nosso país. Após constatação da ineficiência dos leitores brasileiros, várias pesquisas se ocupam em detectar quais as principais dificuldades enfrentadas por estes leitores. A leitura, antes vista somente como processo de descodificação do texto, é atualmente entendida como processo de interação entre texto (autor) e leitor. Este não é mais concebido como um ser passivo, que simplesmente descodifica e aceita o que lê como verdade, mas sim como um ser ativo, que processa e examina o texto. Colomer (2002, p.31) nos alerta para o fato de que

¹ Graduanda da 3ª série do curso de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM/2005.

² Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas e Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Estado de Minas Gerais.

ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar uma série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 53), “qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê; a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias”.

Sabendo-se que o sucesso da leitura depende diretamente do desenvolvimento, por parte do leitor, de uma série de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, não pode ser deixado de lado o relevante papel que exerce o mediador desse processo, ou seja, a importante função que desempenha o professor. Ele precisa estar em constante atualização e apto a colocar seu aluno, futuro leitor proficiente, em contato com diferentes gêneros textuais, textos estes que exijam do leitor um certo esforço para compreensão. Sendo assim, o leitor irá conscientemente desenvolvendo estratégias tanto cognitivas quanto metacognitivas, as quais serão responsáveis por colocar este leitor em um patamar de qualidade, sendo ele capaz de interpretar e de contestar as idéias expostas pelo texto.

Tomando como base o atual panorama da prática de leitura nas escolas, esta pesquisa buscou realizar um levantamento das principais dificuldades enfrentadas por alunos e, conseqüentemente, detectar quais aspectos precisam ser melhor trabalhados, propondo, por fim, sugestões de trabalho para melhorar esses aspectos “falhos”.

Diante da relevância e da abrangência do tema leitura, este estudo se justifica por ser um meio de discutir acerca das concepções que circulam em nossa sociedade sobre o ato de ler e também por constituir material teórico para estudo de outras pessoas que se interessam pelo tema, contribuindo, assim, para a conscientização dos principais envolvidos no processo de aprendizagem leitora. Além disso, destaca-se, ainda, por não ficar somente em discussões teóricas, mas também por contemplar discussões das análises dos resultados reais dos testes aplicados, testes que funcionaram como *corpus* da pesquisa e que, através de seus resultados, guiaram a elaboração de questões que visam a suprir as dificuldades leitoras dos alunos de nossas escolas públicas.

2- REVISÃO TEÓRICA

Modernamente, a leitura é concebida numa perspectiva interacionista, ou seja, como uma atividade de interlocução entre autor e leitor mediada pelo texto. Podemos tomar aqui a definição de texto dada por Orlandi (1987, p.180):

o texto não é uma unidade completa, pois sua natureza é intervalar. Sua unidade não se faz nem pela soma de interlocutores nem pela soma de frases. O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores; também não está em um ou outro segmento isolado em que se pode dividir o texto, mas sim na unidade a partir da qual eles se organizam. Daí haver uma característica indefinível no texto que só pode ser apreendida se levarmos em conta sua totalidade.

Nessa concepção de que a leitura se concretiza na interação entre leitor e autor do texto, não mais se pode adotar a prática da leitura descodificação (cf. KLEIMAN, 2000), bastante recorrente em nossos livros didáticos e, conseqüentemente, em nossas escolas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 53),

a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, descodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.

Algumas das concepções equivocadas sobre o processo interativo de leitura se devem, talvez, ao fato de seguir rigidamente as concepções dos modelos hierárquicos ascendentes – *bottom up* – e descendente – *top down*. No primeiro, considera-se que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases e períodos em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. É um modelo centrado no texto e não pode explicar fenômenos tão recorrentes como o fato de, continuamente, inferirem-se informações, ler e não perceber determinados erros tipográficos, e até mesmo compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos.

O modelo descendente afirma o contrário: o leitor não processa letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando os olhos para verificá-las. Dessa forma, quanto mais

informações o leitor detiver sobre o texto a ser lido, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação.

Kleiman (2000, p. 65) nos alerta para o fato de que a utilização tão somente de um desses processos não garante o sucesso da leitura e afirma ainda que “mediante a leitura estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos”. Pode-se concluir, então, que o melhor caminho é o modelo interativo de leitura. Este não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. O leitor usa, simultaneamente, seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre o que lê.

Na leitura, o leitor está diante de palavras escritas pelo autor que não está presente para completar as informações. Por isso, é natural que o leitor forneça ao texto informações enquanto lê. Contudo, o texto também atua sobre os esquemas cognitivos do leitor.

Conseqüente a este processo interativo de leitura é o trabalho com a leitura colaborativa. Este tipo de leitura é providencial para a formação do leitor proficiente, uma vez que o professor interage com os alunos, levando-os a interagir com o próprio texto e a explorar todas as suas diversas possibilidades. Entretanto, a despeito disso, essa prática é pouco adotada em nossas escolas e o cidadão brasileiro continua tateando entre a letra e o som, esquivando-se da produção de sentido.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs/LP) e da divulgação dos resultados desastrosos obtidos pelo brasileiro em relação à proficiência em leitura, sua prática passou a ser repensada não apenas por educadores, mas também pelo mercado de livros didáticos. Muitas editoras chegam a inserir na capa de suas publicações que estas se encontram adequadas à proposta dos PCNs/LP, embora os exercícios propostos para a abordagem textual continuem priorizando a decodificação e a exploração de aspectos gramaticais. A conseqüência disso já se conhece: a inabilidade do leitor.

Já se sabe também que, se o objetivo é formar cidadãos leitores, faz-se necessário trabalhar com a diversidade textual, com a leitura colaborativa, alertando o aluno para a necessidade de se adotarem estratégias metacognitivas para explorar os diversos gêneros, de se estabelecerem objetivos para a leitura, de se ativar conhecimento prévio durante o processamento do texto, de se aplicarem os conhecimentos lingüísticos e discursivos, de se levar em consideração o nível de dificuldade do texto, bem como a sua

organização estrutural³. Contudo, como comenta Kleiman (2000), esses aspectos não são privilegiados pela escola, já que “muitas das práticas do professor (...) sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno, que logo passa a ser mais um não-leitor em formação” (p. 16).

A autora pontua que essas “práticas desmotivadoras, perversas até, pelas conseqüências nefastas que trazem (...) são sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este legitimado tanto dentro como fora da escola” (ibidem, p. 16). O professor vê-se dividido entre as orientações que recebe de seus supervisores, entre as leituras que faz⁴ e entre as cobranças de pais, que julgam que o trabalho com a língua portuguesa deve ser realizado tal qual quando estudaram há anos, de alunos e da própria sociedade, através das provas de concurso público a que são submetidos.

Vê-se, pois, que o problema da leitura é bem mais complexo do que se possa parecer ao se pensar que a escola não faz nada para inserir o aluno no mundo do letramento. Muitos fatores, não apenas cognitivos, mas também sociais, econômicos e políticos, encontram-se inseridos neste emaranhado e apenas o professor tem sido o alvo das críticas e o responsável por tamanho fracasso. É chegado o momento de se desviar um pouco o olhar do produto (fracasso escolar e inabilidade leitora) para centrá-lo no processo (aspectos cognitivos envolvidos na leitura, leitor e mediador). As pesquisas até então empreendidas têm trazido contribuições inquestionáveis quanto ao processamento leitor e às habilidades esperadas do leitor, mas têm desconsiderado o apoio ao mediador do processo, partindo do pressuposto de que este é capaz de resolver todos os problemas com os quais se depara em sua prática docente. Faz-se necessário, portanto, ater-se um pouco mais à figura do professor, buscando instrumentos que o auxiliem a diagnosticar os problemas enfrentados e também fornecendo subsídios para que ele possa atuar de forma segura e eficaz.

A concepção de leitura como ato individual pressupõe uma reflexão sobre a forma como se deve trabalhar o ensino da habilidade leitora. Em conseqüência disso, pode-se dizer que temos um trabalho equivocado nas nossas escolas: o ensino de leitura se baseia nos livros didáticos, que contêm, em sua maioria, questões propostas que não permitem que o aluno se coloque como sujeito da leitura, ou seja, questões focadas na leitura predominante do professor, vista como a única leitura correta e adequada. Além

³ Os descritores utilizados na elaboração das questões do pré-teste foram todos baseados nos descritores das questões do SIMAVE (2000).

⁴ Muitos professores não atualizam suas leituras quando começam a exercer a docência, principalmente quando já adquiriram uma certa estabilidade funcional. Outros, contudo, buscam se atualizar, mas não dispõem de conhecimento técnico suficiente para entender o que está sendo discutido e, muitas vezes, perdem-se em meio à aridez do texto, não concluindo a leitura ou mesmo não conseguindo assimilar a proposta.

disso, tais questões organizam-se em torno da mera descodificação de símbolos, cabendo ao leitor a tarefa de localizar informações no texto. Para tentar quebrar esse obstáculo no ensino de leitura, é preciso, como já nos alertara Kleiman (2000), centrar o trabalho com a leitura no ensino de estratégias de leitura e no desenvolvimento das habilidades lingüísticas, aspectos característicos de um bom leitor.

O papel das estratégias de leitura tem sido visto como conceito-chave no desenvolvimento da leitura proficiente. Essas estratégias são operações mentais das quais o leitor lança mão para processar a informação visual, utilizando de forma interativa e também compensatória todos os conhecimentos necessários para atribuir sentido ao que lê. Elas são classificadas em dois tipos: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas são definidas por Kleiman (2000, p. 50) como sendo as “operações inconscientes do leitor” e que se desenvolvem a partir do início da aquisição da leitura, aperfeiçoando-se com o tempo e a com a prática, conduzindo o leitor a uma automatização de grande parte dos processamentos.

As estratégias cognitivas são operações inconscientes e, portanto, consideradas operações baseadas no conhecimento das regras gramaticais e no conhecimento de vocabulário. Kleiman (2000, p. 65) já explicitava essa relação:

devido à inacessibilidade das estratégias cognitivas (...) nossa proposta pedagógica envolve o ensino de habilidades lingüísticas, isto é, o ensino de capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos. Tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções.

Já as estratégias metacognitivas são “aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (p. 50); essas são consideradas estratégias de natureza externa e exigem do leitor um monitoramento mais consciente. As estratégias metacognitivas mais importantes, com base no modelo psicolingüístico de leitura defendido por Goodman (1987), são as seguintes: a *predição* (a capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto, à medida que vai processando a sua compreensão); a *seleção* (a habilidade que o leitor tem de selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão e propósitos da leitura); a *inferência* (através da qual o leitor completa a informação utilizando as suas competências lingüística e comunicativa, o seu conhecimento conceptual e seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios); a *confirmação* (utilizada para verificar se as predições e as inferências estão certas ou se precisam ser reformuladas) e a *correção* (ou seja, uma vez não confirmada a predição, o

leitor retrocede no texto a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas, sempre na tentativa de encontrar sentido no que lê).

Kleiman comenta ainda que “o ensino dessas habilidades deve envolver um trabalho com o texto que vise, por um lado, desenvolver a capacidade do aluno para usar seu conhecimento gramatical implícito, e, por outro, a sua capacidade de identificar palavras mediante reconhecimento visual instantâneo” (2000, p. 66).

Como se nota na afirmação de Kleiman (2000, p. 61), “o ensino de leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto”. Portanto, as práticas pedagógicas deverão envolver experiências de leitura que promovam o uso de estratégias através do contato com os mais variados tipos de texto, pois o emprego eficaz das estratégias de leitura está fortemente ligado ao tipo de texto que se lê e ao propósito que se tem dessa leitura. É importante, pois, trabalhar a elaboração de objetivos prévios à leitura e a elaboração de predições sobre o texto.

3- METODOLOGIA

O presente trabalho se baseou em pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em livros e em artigos de pesquisadores renomados na área da leitura como Kleiman (2000), Smith (1989), Colomer (2002), Fulgêncio e Liberato (1996/2000), dentre outros, e visou a construir o referencial teórico que sustenta a análise desenvolvida. A pesquisa de campo efetivou-se através da elaboração de um pré-teste que funciona como esteio central deste trabalho. Este pré-teste (cf. apêndice) foi composto de seis gêneros textuais diferentes, com base nos quais foram elaboradas dez questões, sendo nove objetivas e uma discursiva. Cada questão elaborada almeja ativar uma estratégia específica do leitor, descrita aqui como objetivo, ou, em algumas vezes, como descritor. Após a elaboração deste pré-teste, o mesmo foi aplicado a 67 alunos da oitava série da Escola Municipal Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues. Subseqüente à correção e à tabulação dos resultados obtidos, passou-se à análise destes resultados, confrontando-os com os estudos compreendidos por meio da pesquisa bibliográfica. Na fase final do trabalho, posterior às análises dos resultados, foram elaboradas questões⁵ que visam a trabalhar as principais dificuldades enfrentadas pelo aluno leitor. Tais questões poderão servir de subsídio metodológico para os professores e auxiliá-los nas atividades que possam vir a desenvolver em sala de aula.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS (PRÉ-TESTE)

Após elaboração, aplicação e correção do pré-teste, seguem tabulados os resultados obtidos:

Tabela 1: Percentual de proficiência e não – proficiência relativo às questões propostas

Descritores	Proficiência (%)	Não-proficiência (%)	Total (%)
1. Realizar inferências	31,3	68,7	100
2. Realizar inferências textuais a partir da comparação de textos (verbais e não-verbais)	80,6	19,4	100
3. Inferir o tema central de textos curtos e simples	16,4	83,6	100
4. Inferir o sentido de palavras a partir do contexto	10,4	89,6	100
5. Localizar informações em textos curtos e simples	34,3	65,7	100
6. Refletir sobre o valor expressivo dos sinais de pontuação	76,1	23,9	100
7. Refletir sobre recursos lexicais na construção do gênero	40,3	59,7	100
8. Realizar reflexões sobre recursos semântico-formais e sobre a variação lingüística	25	75	100
9. Refletir sobre coesão referencial em contexto simples (substituição pronominal)	32,9	67,1	100
10. Realizar reflexões sobre o valor expressivo de recursos discursivos (repetição de idéias, construção sintática).	74,6	25,4	100

Fonte: Pré-testes aplicados

O ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor, por meio das quais ele processa informações. Essas ações são as estratégias de leitura que o leitor deve utilizar para que possa ter sucesso na leitura. Os descritores da tabela 1 são suportes para a ativação de diversas estratégias e podem ser subdivididos em dois amplos grupos de conhecimento: do descritor 1 ao descritor 5, pode-se dizer que o aluno necessita ativar mais especificamente as estratégias metacognitivas, colocando em prática um trabalho consciente de busca de informações no texto, confrontando-as com o seu conhecimento prévio. Já, nos descritores seguintes - do 6 ao 10 -, o aluno irá colocar em prática seu

⁵ Estas questões não serão disponibilizadas junto a este artigo, mas aqueles que se interessarem em ter acesso a elas podem entrar em contato pelo e-mail ellizzenne@yahoo.com.br.

conhecimento lingüístico, muitas vezes utilizando processos inconscientes para interpretação das respostas, o que determinará um uso mais expressivo de estratégias cognitivas.

A realização de inferências, uma estratégia metacognitiva de leitura, é um processo através do qual o leitor completa a informação do texto utilizando as suas competências lingüística e comunicativa, o seu conhecimento conceptual e os seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios. Em relação a este descritor, os alunos obtiveram somente 31,3% de proficiência, ficando comprovada a dificuldade que tiveram durante o processo de realização de inferências, o que pode ser atribuído, em parte, à pobreza de conhecimento prévio por parte dos alunos e, em parte, à inabilidade para processar as pistas lingüísticas deixadas pelo autor do texto no desenrolar da tessitura, o que não promove uma interação entre leitor e autor. Na maioria das vezes, o uso dessa estratégia por parte de um leitor proficiente é tão freqüente que é comum o leitor não lembrar se determinado aspecto estava implícito ou explícito no texto. Teresa Colomer e Anna Camps ([1996]/2002, p.31) alertam que

uma mensagem verbal jamais oferece o total da informação, mas o emissor o constrói simplesmente com a informação que julga necessária para que o receptor o entenda, supondo que há muitas coisas que não é preciso explicitar. Assim, durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua (...), deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis (...).

Durante a leitura de alguns gêneros textuais, cabe ao leitor a tarefa cooperativa de inferir a partir de comparações de textos verbais e não-verbais. Muitas vezes, o leitor se prende somente às formas gráficas e deixa de lado a parte não-verbal dos textos, o que acaba por prejudicar a sua leitura, pois ele se acomoda e não considera as pistas lingüísticas oferecidas pelo texto, pistas estas que ajudam na busca de respostas para suas hipóteses levantadas no início da leitura. Ao observar os dados obtidos, nota-se que os alunos não encontraram maiores dificuldades quanto à realização de inferências textuais a partir da comparação de textos verbais e não verbais, ficando o percentual dessa proficiência fixado em 80,6%.

O descritor 3 – inferir o tema central de textos curtos e simples – obteve baixo índice de proficiência (16,4%). A ineficiência dos alunos diante deste descritor pode estar relacionada à dificuldade que eles têm de lidar com um determinado gênero textual (poema), o qual trabalha com uma linguagem mais metafórica, mais poética que a linguagem usual a que os alunos são constantemente expostos. Um baixo índice de proficiência também pôde ser observado no descritor 4 – inferir o sentido de palavras a partir do contexto –, que

obteve índice de proficiência de 10,4%, o que permite concluir que os alunos não conseguem identificar o significado das palavras destacadas a partir do conteúdo informacional do texto, não encontrando, portanto, as pistas que deverão ser seguidas para se chegar ao sentido das palavras destacadas, comprovando, dessa forma, a pobreza de vocabulário dos escolares. Quanto ao descritor 5 – localizar informações em textos curtos e simples –, o percentual de proficiência obtido foi de 34,3%, demonstrando que os alunos não conseguiram estabelecer uma relação entre as formas verbais “faz” e “fazia” usadas no texto, sendo que a primeira remete ao tempo presente e é antecedida de uma negação, e a segunda remete ao passado e é antecedida da expressão comparativa “como”. Ambas as expressões citadas permitem concluir que houve uma diminuição na eficiência dos efeitos do arpejo humano. Contudo, os alunos que se submeteram ao pré-teste não foram capazes de inferir a informação pressuposta, o que sinaliza que tais “leitores” estão aptos apenas para extrair informações explícitas.

Diante dos dados obtidos (cf. tabela 1), pode-se afirmar que os alunos não obtiveram sucesso relevante no que diz respeito às questões que envolvem processamento de estratégias metacognitivas, pois, dos cinco descritores propostos, somente no descritor 2 os alunos atingiram um percentual de proficiência acima de 50%. Vê-se, pois, que o ensino da leitura não tem contemplado o desenvolvimento de estratégias de leitura, o que justifica a sua prática escolar, considerando-se o fato de que essa é uma atividade individual.

Quanto às habilidades lingüísticas, os alunos também conseguiram atingir um percentual de proficiência superior a 50% em apenas dois descritores. O primeiro deles foi o descritor 6 - refletir sobre o valor expressivo dos sinais de pontuação (76,1%) –, o que leva à conclusão de que a escola já discute com os alunos os possíveis desvios intencionais de determinados usos lingüísticos, com vistas a obter um efeito estilístico, já que conseguiram perceber a intenção do autor do diálogo ao colocar os sinais de pontuação para expressar a incompreensão do filho diante das informações pouco esclarecedoras do pai. Os alunos recuperaram as palavras “negócio” e “coisas” presentes na fala do pai, palavras que não possuem a clareza necessária e que levam ao não entendimento da ordem dada pelo pai. O segundo descritor em que os alunos demonstraram proficiência, o descritor 10 - realizar reflexões sobre o valor expressivo de recursos discursivos – repetição de idéias, construção sintática (74,6%), ao se deparar com a questão que explorou esta habilidade, os alunos conseguiram também entender que a repetição de idéias, característica recorrente em textos poéticos, é um recurso que o autor utilizou para construir o sentido de seu texto. A leitura do poema rompe com o conceito de linearidade e permite ao aluno ingressar no universo literário. Os descritores restantes ficaram todos abaixo dos índices de 50% de proficiência: descritor 7 - refletir sobre recursos lexicais na construção do gênero (40,3%); descritor 8 - realizar reflexões sobre recursos semântico-formais e sobre variação lingüística

(25%) e descritor 9 - refletir sobre a coesão referencial em contexto simples – substituição pronominal (32,9%). Os baixos índices de proficiência demonstram que o trabalho com a leitura não contempla a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, tampouco aspectos estruturais e funcionais referentes ao gênero. Além disso, parece não haver na escola reflexões acerca da riqueza semântica da língua, a despeito de o significado constituir critério de aceitabilidade de expressões produzidas pelo falante. A variação lingüística também parece não receber o tratamento necessário, o que muito contribuiria para a redução do preconceito lingüístico, que nada mais é senão uma extensão do preconceito social. Os alunos também não demonstraram habilidade na interpretação dos elementos anafóricos do texto, o que dificulta o processamento das informações que se ligam na construção da tessitura textual. Essa dificuldade não apenas compromete o desempenho leitor, como também interfere negativamente na produção dos textos.

Parece que o que ocorre, na maioria das vezes, é que o professor trabalha o texto como pretexto para ensinar gramática, ou seja, toma o texto como repositório de elementos gramaticais, o que acarreta uma desmotivação no leitor, já que ele lê somente buscando extrair do texto classes gramaticais, estrutura sintática, dentre outras. O leitor não desenvolve suas habilidades lingüísticas, as quais o auxiliariam durante o processo de leitura. Conclui-se, então, que o professor trabalha com a gramática **no** texto, utilizando a leitura somente como pretexto e acaba por não estudar a gramática **do** texto, o aspecto mais produtivo da língua e que facilitaria a aquisição de habilidades lingüísticas por parte do leitor.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados obtidos, pode-se notar uma confirmação da crítica situação em que se encontra o aluno da escola pública diante do tema leitura. Há uma grande dificuldade no desempenho das estratégias essenciais para uma leitura proficiente. O aluno ainda persiste no método de simplesmente descodificação, tornando-se assim muito difícil a compreensão dos textos e sua avaliação. Há uma pobreza de habilidades lingüísticas e cognitivas por parte dos alunos da escola pesquisada, a qual trabalha com o ensino fundamental e pertence à rede municipal de Patos de Minas. Hoje, sabe-se que essas habilidades lingüísticas e cognitivas, a estrutura textual, as limitações da memória, os objetivos da leitura e o conhecimento prévio são fatores determinantes na compreensão de um texto.

As análises feitas conduzem à conclusão de que há uma distorção no trabalho com a leitura, ou seja, o modo como é trabalhada não corresponde ao modo que é preciso para desenvolver no aluno uma posição crítica diante do que se lê e até mesmo diante do mundo, já que se sabe que o cidadão deve ter sua formação baseada no processo da leitura. O aluno aprende a ler e a escrever lendo e escrevendo, vendo outras pessoas lerem e escreverem, tentando e errando, sempre guiado pela produção do sentido ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido. O professor precisa estar atento a este processo, pois, na verdade, ele nada mais é que um modelo para o seu aluno. Nesse sentido, é preciso ensinar ao aluno o caminho para que ele possa aprender a aprender ler. O professor deve assumir o papel de mediador que lhe compete no ensino, tornando-se um criador de oportunidades que desenvolvam o processo cognitivo de leitura e a compreensão do texto escrito e sabe-se que essas oportunidades podem ser melhor criadas na medida em que se conhece o processo.

Espera-se que o estudo aqui realizado constitua um alerta para os docentes, para que os mesmos possam (re)pensar sua prática pedagógica, adequando-a para a formação de leitores proficientes.

6- REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997. (Ensino Fundamental).

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2000 (Repensando a Língua Portuguesa).

GOODMAN, Keneth. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: Ferreiro, E. e Palácio, M. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes médicas, 1987. p. 11-22.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Leia o texto literário a seguir e responda às questões 3 e 4.

Catar feijão se limita com escrever
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.

(João Cabral de Melo Neto)

3. O objetivo principal do produtor do texto é

- () caracterizar o ato de catar feijão;
- () comparar o ato de catar feijão ao ato de escrever;
- () descrever poeticamente o ato de escrever;
- () mostrar a necessidade de se revisar um texto para eliminar o desnecessário.

4. No poema lido, os verbos “limita” e “boiar” podem ser substituídos, respectivamente, por

- () assemelha e emergir;
- () compara e apontar;
- () encerra e sobrar;
- () parece e imergir.

O texto abaixo foi retirado da revista **Super Interessante** publicada no mês de outubro de 2004 – Seção *Superintrigante*. Leia-o para responder à questão 5:

Por que arrepiamos?

Na maior parte das vezes, o arrepio é uma tática do nosso corpo para amenizar a sensação de frio. O cérebro manda uma mensagem para que os pêlos fiquem eriçados e seu conjunto forma uma espécie de colchão de ar quente, que nos protege contra as baixas temperaturas.

O mecanismo não faz tanto sentido hoje em dia como fazia para nossos ancestrais, que tinham pêlos em abundância. “No homem moderno, a elevação da temperatura com o arrepiar dos pêlos é insignificante”, diz o professor José Roberto da Silva, do Instituto de Ciências Biomédicas da USP. Hoje, tremer dá mais resultado.

Os pêlos também arrepiam quando nos sentimos ameaçados. A tática não é muito eficaz em humanos, mas outros animais têm bastante sucesso com o arrepio. Cães como os da raça husky, por exemplo, têm muitas camadas de pêlo e parecem maiores com o eriçar dos pêlos.

Mas e o arrepio que toma conta quando você ganha um beijinho na orelha? Segundo José Roberto, ele acontece porque o nosso corpo responde da mesma forma que quando estamos assustados. “O sistema interligado do organismo faz com que o corpo reaja de uma única maneira para estímulos diferentes”.

Carla Soares

5. Após a leitura do texto é possível afirmar que

- () o corpo humano reage de diferentes modos a estímulos distintos;
 () com o passar do tempo, os efeitos do arrepio humano para amenizar o frio tornaram-se menos eficientes;
 () o arrepio dos pêlos é causado somente pelo frio;
 () o processo de arrepio dos pêlos independe de estímulos cerebrais.

Leia o diálogo abaixo para responder à questão 6:

O pai para o filho – Joãozinho, vai na sala, vê em cima da mesa, tem o meu negócio, você pega e põe com as coisas que eu vou levar para o serviço.
Filho - !?!?!?!?!?

6. Os sinais de pontuação colocados na fala do filho foram empregados pelo produtor do texto para mostrar que

- () o filho está assustado com o que ouviu do pai;
 () o filho não compreendeu o que seu pai falou;
 () o filho não ouviu o que o pai disse e por isso os sinais de pontuação foram colocados no lugar da resposta;
 () o filho sabe o que fazer para atender o pedido do pai.

Leia esta tirinha para resolver a questão 7:



7. É CORRETO afirmar que a confusão ocorrida no quadrinho se deve à

- () distração por parte do atendente;
 () ambigüidade do sufixo ada, usado também em palavras como cadeirada, paulada, pedrada;
 () forma como o cliente fez o pedido;
 () falta de paciência do atendente, que resolveu ser grosseiro com o cliente.

Observe a forma irreverente como foi conjugado o verbo correr e, em seguida, responda às questões 8 A e 8 B:

eu corro
tu foges
ele azula
nós damos no pé
etc.

8. A) Com a intenção de ironizar os métodos de ensino gramatical baseados na memorização, o autor conjuga o verbo “correr” de uma forma bastante divertida. Adotando o mesmo procedimento do autor, complete a conjugação nas pessoas “vós” e “eles”.

vós: _____

eles: _____

B) Agora reveja a conjugação completa e responda:

- a) Em que pessoas foi empregada a linguagem formal?
- b) Que recurso o autor utilizou para produzir o humor no texto?

Leia a piada e responda à questão 9:

Indivíduo A – Não deixe sua cadela entrar em minha casa. **Ela** está cheia de pulgas.
 Indivíduo B – Diana, não entre nessa casa. Ela está cheia de pulgas.

9. O pronome ela destacado no texto recupera que elemento já mencionado?

- () a casa do indivíduo B;
- () a cadela do indivíduo B;
- () a cadela do indivíduo A;
- () a casa do indivíduo A.

Leia o texto abaixo e responda à questão proposta:

Poema brasileiro

No Piauí de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí
de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí
De cada 100 crianças
Que nascem
78 morrem
antes
de completar
8 anos de idade

antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade

(Ferreira Gullar)

10. No poema, a repetição do verso “antes de completar 8 anos de idade” foi

- () um erro de digitação e impressão;
- () uma forma de assegurar a rima;
- () um modo de enfatizar a mortalidade infantil;
- () um recurso para compor uma estrofe de quatro versos.