

Fatores que interferem na leitura do texto literário*

Maria Márcia de Oliveira**
Helânia Cunha de Sousa Cardoso***

Resumo: O presente artigo resulta de uma pesquisa de campo que se constituiu de um levantamento que pretendeu analisar os fatores que dificultam a compreensão do texto literário na sala de aula. O projeto visa ao auxílio dos professores regentes das escolas envolvidas na pesquisa, através da elaboração de uma metodologia que venha a sanar as dificuldades detectadas.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão de texto. Inferência. Interação. Proficiência.

Resumo: This present work results from a field research that constituted of a survey which intendeds to analyse the factors that makes the comprehension of a literary difficult in classroom. The project aims at the assistance to the teachers who are working in the classroom and are also involved in the research, through the production of a methodology that can solve the difficulties identified.

Key-words: Reading. Text comprehension. Inference. Interaction. Proficiency.

1. Considerações iniciais

A leitura tem sido, nas últimas décadas, a grande preocupação de lingüistas e de outros profissionais que se engajaram com o objetivo de mostrar a importância dela como uma prática social e cultural que está inserida em nosso meio. Dentro desse contexto, a leitura é considerada como um dos principais indicativos para o desenvolvimento da nação, uma vez que ler é, antes de tudo, uma forma de interpretar o mundo. Sendo assim, a leitura assume o papel de contribuir para que o homem venha a atingir um grau de letramento¹, o que, por sua vez, o tornará um homem mais realizado na sociedade.

Dessa forma, a leitura passa a ser um objeto de estudo que dificilmente será esgotado, principalmente no que diz respeito à leitura sistematizada. Essa leitura concentra num mesmo espaço físico, o primeiro contato com os livros, o gosto de ler com o desinteresse imediato pela falta de compreensão.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa está centrada na compreensão de textos literários na sala de aula, visando a detectar, sobretudo os fatores que dificultam o processo

* Projeto de Pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica (II PIBIC), do Centro Universitário de Patos de Minas.

** Graduada do 4º ano de Letras noturno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas (2003).

*** Doutoranda em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Minas Gerais.

¹ Segundo Soares (2002), entende-se por letramento “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. P.44

de apreensão desses textos. Sabe-se que cabe à escola a árdua tarefa de formar novos leitores, sabe-se também que o responsável pela formação de leitores deve ser um leitor, acima de tudo, competente.

2. Referencial teórico

A pesquisa parte, inicialmente, das observações de Kleiman ² sobre as concepções de textos e dos modelos de leitura que são apresentados pelo livro didático e conseqüentemente trabalhados na sala de aula. De acordo com as observações da autora, o contexto escolar, além de sustentar procedimentos inadequados quanto à abordagem dos textos, fundamenta suas práticas de leituras na decodificação, na leitura pretexto e na leitura avaliação. Ao privilegiar essas três concepções de leitura, a escola e o livro didático deixam a margem a leitura interação.

Sabe-se que a leitura decodificação é uma prática que não contribui para modificar a visão de mundo dos leitores, pois privilegia a localização de informações contidas no texto, o que não desperta a consciência cognitiva do leitor. Nessa situação, exige-se do leitor apenas a habilidade de encontrar determinado trecho do texto sobre o qual foi formulada a pergunta, não necessitando de nenhum esforço intelectual para isso.

Já, na leitura pretexto, o texto é trabalhado como se fosse pura e simplesmente um amontoado de elementos gramaticais. O que se pede aos alunos nessa leitura é a identificação de estruturas sintáticas e de classes de palavras, como adjetivo, substantivo, pronome, etc. Portanto, há a prioridade de exploração dos elementos lingüísticos do texto, não se valorizando nem o contexto de produção e nem os elementos de organização textual.

Outra abordagem que deixa de contribuir para a formação de leitores é a leitura avaliação que, além de não contribuir para a formação de leitores proficientes, inibe os alunos. Tal inibição começa já nas séries iniciais, quando a avaliação é feita através da leitura em voz alta, em que o professor avalia a pronúncia, a entonação e a pontuação. Esse método destrói o gosto de leitura da criança que tem um dialeto diferente do dialeto padrão trazido nos textos e nos livros. Quando se observa que muitos professores desconsideram as variações existentes na sociedade, fica ainda mais prejudicial esse tipo de avaliação, pois, ao exigir da criança a pronuncia padrão, ela estará eliminando a autoconfiança da criança, causando a perda do gosto pela leitura, já que diante dela a criança sente-se diminuída, envergonhada, devido a sua condição “diferente” de falar.

² Durante a pesquisa foram estudadas as obras: “Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura” e “Oficina de leitura: teoria e prática.”

Além disso, constata-se que outro fator negativo na avaliação da leitura na sala de aula é o preenchimento da “famosa” ficha que acompanha os livros, os relatórios, dentre outros que também desmotivam a prática da leitura. Entende-se a necessidade da avaliação para saber se os alunos estão lendo. Essa é uma prática escolar, no entanto, é válido dizer que, para não prejudicar seus alunos, os professores devem buscar estratégias interessantes de avaliação, de forma que os alunos não se sintam desmotivados.

Na abordagem interacionista de Kleiman (1989), ela ressalta que a compreensão de um texto caracteriza-se pela utilização do conhecimento prévio, isto é, o leitor faz uso de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. Entre os conhecimentos descritos pela autora, destacam-se o conhecimento lingüístico, textual e de mundo.³ Esses conhecimentos interagem entre si para formar um todo significativo. Contudo, para conferir sentido a um texto, é necessário que os níveis de conhecimentos, que juntos formam o conhecimento prévio, estejam num nível ciente. Além da integração dos níveis de conhecimento, é fundamental que leitor e autor se engajem para dar sentido ao texto. Esse engajamento entre eles é que coloca a leitura num processo interativo.

Se a leitura interativa se dá através do engajamento de leitor-autor, podemos dizer que o leitor é co-autor do que lê, uma vez que ele constrói junto com o autor o sentido do texto, à medida que preenche espaços vazios com a informação que não está evidente, materializada no texto. Dessa forma, “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte de seu trabalho. Que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo o que o receptor deve compreender – não terminaria nunca”. (ECO, 1999, p. 9).

Em virtude disso, pode se verificar que a obra não está pronta e acabada. O leitor “trabalha” através de seu esforço intelectual na construção do sentido do texto. Assim, o leitor é colocado como “sujeito cognitivo” e o texto como “objeto formal”, que depende do leitor para determinar as diversas possibilidades de leitura que o texto oferece.⁴

Além de partilhar conhecimentos com o autor, o leitor faz uso de estratégias de leituras que garantem o sucesso no processamento⁵ de textos. As estratégias são:

³ De acordo com Kleiman, conhecimento lingüístico é o conhecimento implícito, internalizado, que faz com que reconhecemos as estruturas e regras da língua porque somos falantes dessa língua; conhecimento textual “é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto” e conhecimento de mundo é aquele conhecimento adquirido com as experiências pessoais.

⁴ As diferentes leituras oferecidas pelo texto podem ser verificadas ao estabelecer objetivos na hora de ler. Assim, o leitor vai compreender o texto de acordo com os objetivos que traçou antes de iniciar a leitura. Ao estabelecer objetivos, o leitor está determinando o lado individual da leitura, já que os objetivos de um leitor são diferentes dos objetivos de outros leitores. É importante ressaltar que a instituição escolar não privilegia a criação de objetivos durante a atividade de leitura.

⁵ “O termo processamento refere-se comumente aos passos ou operações mentais que se supõe que sejam necessários para que o falante/ouvinte possa elaborar, emitir ou interpretar mensagens lingüísticas” (MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina, 2000. p. 178).

cognitivas e metacognitivas. A primeira é inconsciente, o leitor não realiza a leitura com o intuito consciente de se chegar a um objetivo. Já a segunda é uma estratégia de reflexão sobre o ato de leitura, que o leitor realiza com algum objetivo em mente, sendo, portanto, consciente⁶.

Diante dessas considerações, a presente pesquisa pretende reforçar a idéia de que a leitura interação privilegia a interlocução do sujeito leitor com o autor mediada pelo texto, merecendo, por isso, maior atenção na prática escolar. Dessa maneira, o texto passa a ser visto de forma dinâmica, sua significação ultrapassa os elementos lingüísticos, além de possibilitar a (re)construção de sentido do mesmo com a intervenção do leitor que o faz de acordo com seus referentes e objetivos.

Se as outras concepções são negativas por priorizar os significados dos elementos discretos que compõem o texto, a leitura interação o aborda como um todo significativo, tendo como base o conhecimento partilhado entre autor e leitor.

Portanto, as idéias aqui desenvolvidas, além de utilizarem os pressupostos teóricos de Kleiman, fundamentam-se também nas propostas dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, que ressaltam o valor do texto literário por residir exatamente no trabalho realizado com a própria mensagem. É importante também perceber que a função poética não é exclusiva da poesia, mas poderemos encontrá-la em textos escritos em prosa, em anúncios publicitários, em slogans, em ditados e provérbios, e mesmo em certas construções de nossa linguagem cotidiana, como nos lembra Terra e Nicola (2002).

Dentre os motivos reais que justificam a escolha do tema, está o resultado do PISA⁷ que avaliou estudantes brasileiros com faixa de 15 anos. O exame que mediu a capacidade de leitura dos estudantes do Brasil aconteceu em Brasília no ano de 2000. O resultado desse teste denuncia um atraso assustador na aprendizagem da leitura, pois o Brasil ficou em último lugar do “ranking”.

Outro fator relevante na escolha do tema é o resultado do SIMAVE⁸ que demonstrou um quadro desastroso acerca da realidade de leitura dos alunos.

⁶ Saber, se o leitor tem consciência e habilidade para ativar seu conhecimento prévio, constitui-se numa estratégia metacognitiva relevante no processo de compreensão e apreensão do texto. Assim, quando o conhecimento prévio não é ativado, há uma ruptura no processo de compreensão e é nesse momento que se faz necessário que a consciência metacognitiva do leitor entra em ação para fornecer um paliativo que irá sanar a dificuldade existente. Esse paliativo é um recurso que irá elucidar o que não foi entendido ou que não ficou claro. Esse procedimento requer a colaboração do aluno-leitor, a orientação do professor durante a leitura bem como o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitam a interpretação textual.

⁷ PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

⁸ SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação Pública, realizado no ano de 2001. Essa avaliação é feita com alunos da 4ª série, da 8ª série e do 3º ano do Ensino Médio. Foi utilizado esse resultado pelo fato de a pesquisa ter se iniciado nessa época.

A pesquisa de campo referente a esse projeto foi realizada com alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de Patos de Minas. As escolas envolvidas com o projeto foram Escola Estadual “Professor Antônio Dias Maciel” e Escola Municipal “Aristides Memória” (CAIC), sendo que a última demonstrou desinteresse em prosseguir com a pesquisa, o que levou a concentração dos estudos em apenas uma escola.

3. Definição e análise do Corpus

Na primeira etapa do trabalho, foi feita uma análise dos livros didáticos⁹ adotados nos últimos quatro anos nas escolas envolvidas no projeto. Os critérios utilizados para a análise dos livros seguem as propostas de Aguiar e Cattani (2001) em projetos desenvolvidos na PUC do Rio Grande do Sul.

Concluídas as análises, chegou-se, assim, às seguintes conclusões.

Na análise do material didático, o que se procurou evidenciar foi o número de textos; a integrabilidade dos mesmos; presença do nome do autor; a existência de procedimentos de leitura; tipos de questões: dirigidas ou de respostas livres pelos alunos e ilustrações.

Dentre os resultados apresentados na análise desse material, foi observado que a maioria dos livros apresentam um número elevado de textos. As interpretações são dirigidas por questões que, na maioria das vezes, são usadas para trabalhar o domínio da língua, um procedimento que não estimula o leitor a buscar as outras possibilidades de leitura que o texto oferece. Tal procedimento pode ser entendido como um desrespeito pela leitura feita pelos alunos, uma vez que, na grande maioria das vezes, eles não podem manifestar sua interpretação, já excluída pelo livro e também pelo professor, que é conivente com tal situação. Evidencia-se, portanto, que o livro didático traz um “modelo” de interpretação que já está arraigado em alguns professores que seguem o modelo trazido pelo livro mesmo quando traz outros textos para a sala de aula, assumindo uma atitude que, com o passar do tempo, vai fatalmente formar leitores acríticos. Ficou evidente também que os livros não oferecem estratégias de leitura que valorizam as competências cognitivas dos alunos. A não ser, é claro, as ilustrações que, na maioria das vezes, não são exploradas pelos professores.

A segunda etapa da pesquisa constituiu na aplicação de testes de leitura de textos literários, em que se fez o uso dos conhecimentos descritos por Kleiman (1989) que juntos formam o conhecimento prévio. Assim sendo, o texto foi considerado em função de suas complexidades, como a complexidade informativa, a complexidade lingüística e a

⁹ Foram analisadas 02 coleções de cada escola.

complexidade textual.¹⁰ No entanto, foi dada prioridade aos conhecimentos textual e de mundo, uma vez que, na abordagem literária, considera-se mais importante o “como” o texto é escrito do que “o que ele diz”.¹¹ Foram propostas questões na 5ª e 6ª séries que analisavam tais complexidades.¹²

Já os textos escolhidos para serem trabalhados na 7ª e 8ª séries foram contos de fada indianos, escolhidos por apresentarem complexidade informativa, já que existe um distanciamento cultural no tempo e espaço. Antes, porém, de efetuar as leituras, os alunos foram motivados e receberam algumas informações prévias sobre autor e obra.

4. Apresentação e análise dos dados

Complexidade informativa				
	Questões	Ac.total	Ac.parcial	Erro
5ª série	03	28,12%	18,75%	53,13%
	04	25%	46,8%	28,2%
	05	28,12%	21,88%	-
	06	3,12%	6,25%	90,63%
6ª série	03	83,90%	-	16,10%
	04	51,6%	-	48,4%
	05	25,81%	-	74,19%
7ª série	03	73,34%	-	26,66%
	04	33,34%	-	66,66%
	05	-	-	100%
	06	93,34%	-	6,66%
	07	86,66%	-	13,34%
8ª série	09	excluída	-	-
	10	70,83%	-	29,16%
	11	75%	-	25%
	12	54,16%	-	45,84%
	13	excluída		

¹⁰ Compreende-se como texto de complexidade informativa aqueles que tem um distanciamento de tempo e de espaço com relação ao leitor. Já a complexidade lingüística pode ser verificada em textos cujo vocabulário é diferente daquele com o qual o leitor está acostumado em sua vida cotidiana. São comuns nesses textos, construções raras na linguagem coloquial como: inversões, elipses e intercalações. Nesse caso, a dificuldade no processamento é gerada pelo fato de haver um distanciamento que separa lingüisticamente autor e leitor. Por fim, tem-se a complexidade textual que está no nível da organização do texto. Nesse sentido, é interessante observar o uso de recursos como simbologias, metáforas, comparações, quebra da seqüência (no caso da narrativa) e uso do discurso indireto livre.

¹¹ Cardoso (2003), in: “Leitura literária no ambiente escolar”, texto a ser disponibilizado em <www.unipam.edu.br/ead> em 2003.

¹² Os textos são: um poema de Roseana Murray (Classificados poéticos) e uma crônica de Fernando Sabino (Menino).

Complexidade textual				
Questões		Ac.total	Ac.parcial	Erro
5ª série	01	90,62%	-	9,38%
	02	56,25%	-	43,75%
6ª série	01	38,70%	-	61,30%
	02	100%	-	-
	06	93,54%	-	6,46%
L/I	07	67,74%	22,58%	9,68%
E/I	08	45,16%	22,58%	32,25%
L/I	09	29,03%	64,52%	6,45%
Estr.	10	45,16%	45,16%	6,45%
7ª série	01	-	56,66%	43,34%
	02	13,34%	-	86,66%
	08	-	80%	20%
	09	-	30%	70%
8ª série	01	-	75%	25%
	02	58,33%	25%	16,67%
	03	62,5%	20,90%	16,6%
	04	-	8,4%	91,6%
	05	4,17%	29,17%	66,66%
	06	91,66%	-	8,34%
	07	41,66%	-	58,34%
	08	37,5%	8,35%	54,16%

Na análise dos resultados, observou-se que, no teste referente à 5ª série, alunos apresentaram um índice satisfatório¹³ de acertos em duas questões. Tais questões relacionavam-se, respectivamente, à complexidade textual, nos aspectos linguagem (90,62%) e estrutura (56,25%).

No teste de leitura aplicado a 6ª série, a maior porcentagem de acertos se deu em quatro questões: três de complexidade textual, sendo que uma apresentou 100% de acertos; outra, a questão número seis, obteve índice de acerto de 93,5% ; e, por fim, a questão número sete apresentou uma incidência de acertos de 67,74%. No entanto, a questão número nove, também relativa à complexidade textual, apresentou acerto parcial de 64,5%. Já a questão relativa à idéia, questão número três, obteve a margem de acerto de 83,9%.

¹³ Considera-se um índice satisfatório aquele superior a 50% de acerto.

Num total de nove questões aplicadas à 7ª série, três questões apresentaram índice de acertos totais superior a 50%. Essas questões são relacionadas à idéia: questão três (73,3%); questão seis (93,3%) e questão sete (86,6%). Enquanto duas apresentaram acerto parcial superior a 50%. Essas duas questões de acertos parciais enfocavam a complexidade textual: estrutura, sendo que a primeira questão apresentou acerto parcial de 56,6% e a questão oito de 80%.

Na avaliação aplicada à 8ª série, das onze questões apresentadas, quatro delas obtiveram uma incidência de erro maior que 50%; e uma questão com incidência de acerto parcial de 75%. Das seis questões com resultados positivos, tem-se que 58,3% dos alunos conseguiram realizar a questão referente à complexidade textual, no nível estrutura; 91,6% dos alunos acertaram totalmente a questão de complexidade textual, relativa aos recursos lingüísticos e, por fim, duas questões relativas às idéias apresentaram, respectivamente, 70,8% e 54,1%. Outras duas questões bem sucedidas foram a de complexidade textual, número três, com 62,5% de acertos e a questão onze, de complexidade informativa, com 75% de acertos.

Em virtude dos resultados encontrados, decidiu-se aplicar o teste da 5ª série no início do ano letivo de 2003, por entender que o resultado podia ser conseqüência do cansaço do final de ano. Outro fator que nos levou a decidir pela aplicação do teste foi o de comprovar se as dificuldades com a leitura vêm das séries anteriores ou se começam na 5ª série.

Com a aplicação do segundo teste, notou-se que os alunos apresentaram um índice satisfatório de acertos nas mesmas questões do primeiro teste, pois a questão um apresentou uma margem de acerto de 84,6% quanto à complexidade textual relativa à linguagem; e 64,1% na questão referente à complexidade textual, nível estrutura.

A terceira etapa da pesquisa constituiu-se da aplicação de um questionário para avaliação do lastro cultural dos alunos. Entende-se que a leitura, além do processo de cognição, está associada às condições de aprendizagem como a questão sócio-cultural dos alunos, pois no ato da leitura percebem-se as influências sócio-culturais dos leitores. Nesse sentido, ao realizar a pesquisa, foram encontradas dificuldades em detectar os reais problemas que contribuem para o fracasso dos alunos durante a leitura. Os resultados apresentados mostram que os alunos têm o gosto pela leitura. Mostram também que, na grande maioria deles, os familiares praticam atos de leitura. Com relação aos espaços de contato com livros ou com outros textos, aparece em primeiro lugar a escola, seguida do ambiente doméstico e depois de bibliotecas públicas. Quanto à preferência de leitura, em primeiro lugar aparecem os livros, seguidos das revistas em quadrinhos e das revistas sobre televisão. De acordo com os alunos, o motivo que os leva a pensar que ler livros não é uma atividade prazerosa é, primeiramente, o fato de não poderem levar o livro pra casa; seguido

do fato de terem que fazer uma avaliação no final da leitura. Em terceiro lugar, aparece o fato de os livros serem impostos, a leitura ser feita por obrigação¹⁴.

5. Considerações finais

A partir dos dados computados e analisados¹⁵, conclui-se que, de modo geral, os alunos não dominam de forma satisfatória os níveis de complexidade textual e informativa, todavia, esse aspecto foi mais relevante na 5ª série, o que não deixa de destacar uma certa ineficiência nas outras turmas. Isso acontece porque os alunos não estão preparados para ativar os seus conhecimentos prévios no momento da interpretação, prendendo-se, portanto, a superfície do texto.

Conclui-se também que os alunos não possuem muita familiaridade com os gêneros textuais. Esse fato aponta para a ineficácia do nosso sistema de ensino, uma vez que os PCNs preconizam que o aluno deva dominar os mais diferentes gêneros textuais para que eles estejam inseridos numa sociedade letrada.

6. Referências Bibliográficas

AGUIAR & CATTANI. Leitura e literatura na sala de aula. Disponível em:

<<http://www.ufac.br/projetos/ufacvaiaescola/experiencias.html>> Acesso em: 22 jun. 2002.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: o que é como se faz. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2002. 102 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: 1998 (Ensino Fundamental).

CARDOSO, Helânia Cunha de Sousa. Leitura literária no ambiente escolar, texto a ser disponibilizado em <www.unipam.edu.br/ead> em 2003.

ECO, Umberto. Seis passeios pelos bosques da ficção. São Paulo: Editora Schwarcz. 1999. 158 p.

¹⁴ Na leitura do texto literário que se encontra fora do livro didático, isto é, na chamada aula de “leitura” ou aula de “biblioteca”, as condições oferecidas pelo sistema são ainda mais confusas. Isso porque o aluno tem que ir para a biblioteca ou os livros têm que ser trazidos para a sala de aula. Percebeu-se durante o estágio que esse processo toma um tempo enorme na distribuição dos livros. Durante a aula (em média 50 min), os alunos lêem 2 ou 3 páginas, marcam numa página do caderno que está destinada para esse fim e só voltam a ter contato com esse livro na semana seguinte.

¹⁵ Em virtude do espaço disponibilizado para publicação a análise total (incluindo gráficos) dos dados não pôde ser anexada.

ERNANI & INCOLA, Gramática, Literatura e Produção de textos – assessoria pedagógica. São Paulo: Scipione, 2003.

FULGÊNCIO, Lúcia & LIBERATO Yara. Como facilitar a leitura. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2000. 99 p.

KAUFMAN, Anna Maria & RODRIGUES, Maria Helena. Escola, leitura e produção de textos. São Paulo: Artmed. 1995. 179 p.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. 8 ed. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 4 ed. Campinas: Pontes, 1989. 82 p.

SOARES, Magda (org). Escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELHISTA, Aracy Alves Martins (et all). Escolarização da leitura literária – jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 272 p. (coleção linguagem e educação).

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 128 p.

WEBER, Demétrio & AVANCINI, Marta. Estudantes brasileiros não compreendem o que lêem. Disponível em: <http://www.estado.estadao.com.br/editoriais/2001/12/05/ger014.html> Acesso em: 18 mai. 2002