

O ENSINO DA LEITURA FOCALIZANDO O PROCESSO — RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Lúta Lerche Vieira Rocha

Este trabalho resultou de uma experiência didática conduzida com dezessete estagiários de Prática de Ensino de Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, em setembro de 1986.

Objetivando levar os alunos a uma compreensão direta do processo de ler, a fim de instrumentá-los para um trabalho produtivo perante o texto, foi montada uma tarefa voltada para a observação da leitura enquanto *processo*. Ora, o alvo das preocupações docentes em geral é o *produto* da leitura, ou seja, a manifestação daquilo que foi apreendido pelo sujeito, quer em forma de relato, ou de respostas a perguntas sobre o conteúdo do texto. Neste caso, as estratégias de leitura (1) empregadas pelos leitores, o processamento cognitivo do texto como um todo significativo, que importam muito mais para a compreensão que a manifestação de habilidades de leitura, (2) são deixadas em segundo plano, ou nem mesmo são abordadas. Ainda que muitos alunos desenvolvam uma leitura compreensiva ao longo de suas atividades como participantes de uma sociedade letrada, não se pode afirmar que isso se deva à intervenção da escola. Basta considerar a grande maioria que é deixada à margem e, mesmo dentro de instituições educativas, continua lendo sem compreender o que lê. Assim é que as pesquisas e estudos atuais sobre o assunto têm se voltado para a focalização do processo. E esta também deveria ser a preocupação dominante no ensino da leitura, sob pena de o sujeito permanecer prisioneiro de estratégias de leitura inadequadas ou de o processo de ler prosseguir sendo tratado na escola como uma misteriosa "caixa preta".

1. A EXPERIÊNCIA

Procurou-se observar a atividade do leitor ao ler compreensivamente um texto. Para tanto, foi empregado o método do "protocolo verbal" ou método do "pensar em voz alta" (HOSSENFELD, 1977 e 1984), por permitir a apreensão das estratégias utilizadas pelo aluno na leitura, mediante atividades de introspecção e/ou de retrospecção.

O texto proposto para leitura foi um texto acadêmico (3) intitulado *A Natureza do Senso Crítico* (CARRAHER, 1983).

As instruções dadas aos alunos foram as seguintes:

"Leia o texto silenciosamente. Procure, ao mesmo tempo, verbalizar seu pensamento, paralelamente à leitura. Para isso, procure se dar conta do que está pensando no momento em que interrompe a leitura, tentando relatar os problemas com que vai se defrontando no texto, à medida que lê. Para melhor identificação, marque no texto os elementos problemáticos ou os locais dessas pausas. Registre tudo num papel à parte. Ao final da atividade, reflita sobre seu processo de leitura e escreva tudo que lhe ocorrer."

Estas instruções foram complementadas por esclarecimentos orais, até que todos demonstrassem haver entendido o que deveriam fazer.

A novidade da tarefa, bem como a dificuldade que muitas pessoas têm de se darem conta de seus processos, ou até mesmo a duplicidade de objetivos — ler e relatar como leu — poderiam ser levantadas como dificuldades no registro das ocorrências. No entanto, a análise de protocolo é uma técnica utilizada por várias ciências, como a matemática, por exemplo, para descrever os processos psicológicos que ocorrem no momento em que o sujeito está desempenhando uma tarefa. Assim, mesmo considerando o risco de alguns desvios dos objetivos apresentados, tal metodologia funciona como "janelas" por onde observar e avaliar os procedimentos usados pelos leitores. Vale dizer que foi através de procedimentos desta natureza que se pôde chegar à definição do elenco de estratégias características de um leitor competente. E, por extensão, é possível auxiliar o leitor não maduro na aquisição de tais estratégias.

Quanto ao texto, não houve um interesse específico em caracterizar procedimentos empregados na leitura de textos do gênero acadêmico. O que se procurou, ao utilizar um texto assim, foi retratar um pouco do que acontece com os alunos ao lerem textos típicos de sua vivência universitária. Por outro lado, o assunto tratado no texto era relevante e contribuiria para ativar o senso crítico desses alunos. De qualquer maneira, o tipo de texto utilizado permitiria reflexões sobre a leitura, direcionadas para o contexto acadêmico da UFC.

2. A ANÁLISE DO PROCESSO

Procedeu-se a uma análise qualitativa das verbalizações feitas pelos alunos acerca de seu próprio processo de ler. Inicialmente as explicitações dos estagiários foram convertidas em enunciados de estratégias de leitura. A seguir, tais estratégias foram categorizadas em função dos critérios *adequação à tarefa e atividade do leitor*. Para considerar a adequação dos procedimentos empregados pelos leitores recorreu-se a um elenco comum de estratégias de leitura compreensiva. (4) Quanto ao tipo de leitor (leitor ativo ou passivo), foi usado o critério do uso de estratégias adequadas ou inadequadas à tarefa de leitura. Ora, sabe-se que um leitor ativo é um leitor que interage com o texto, (5) que *busca* informação, fazendo uso de estratégias adequadas à tarefa de leitura em questão. Um leitor passivo, ao contrário, é um leitor que apenas espera *receber* informação, ao invés de se dispor a extraí-la do texto como o faz o leitor ativo, que processa o texto, recorrendo à sua experiência prévia e à toda sorte de dados do próprio texto, procedendo por indução ou por dedução, conforme o tipo de texto, os objetivos da leitura, etc.

Na quantificação dos comportamentos descritos, os problemas de leitura foram identificados nas baixas pontuações dos "comportamentos adequados" e nas altas pontuações dos "comportamentos inadequados. Quanto aos "parcialmente adequados", indicam esforços de interpretação não complementados.

Os resultados da análise dos protocolos verbais não foram alentadores no que diz respeito ao conjunto de sujeitos avaliados, considerando que eram todos universitários em fase de conclusão do curso, em vias de se habilitarem como professores de língua portuguesa. No entanto, as explicitações feitas, ainda que em grande parte indiquem comportamen-

tos negativos, podem revelar pontos críticos que deveriam ser trabalhados no ensino da leitura e, como tal, tornam a experiência válida. Além disso, a análise e avaliação desses dados aponta para o significado de um trabalho envolvendo os processos do aprendiz a partir de testemunhos da imensa gama de possibilidades subjacentes ao processo de ler, tão empobrecido nas práticas escolares.

Entre os sujeitos da experiência 24% não entenderam sequer tarefa proposta (ver tabela 2 na página 17), conforme demonstram seus relatos em forma de comentário de passagens do texto escolhidas a seu bel prazer e, ainda mais, sobrepondo inadequadamente suas idéias prévias à informação do texto, que desta forma não é "lido".

Ao lado destes, 41% dos leitores utilizaram estratégias inadequadas à tarefa, o que totaliza 65% de leitores passivos, que não compreendem o que lêem, nem mesmo enunciados de instruções, acompanhadas de esclarecimentos orais do professor.

Apenas 35% dos estagiários recorreram a estratégias de leitura adequadas, figurando como leitores ativos. Aproximadamente, pode-se dizer que em cada três leitores do experimento apenas um fez uma leitura compreensiva do texto proposto.

Esses resultados, por si só, demonstram o fracasso do ensino da leitura a nível de 1.º e de 2.º graus, que é retomado pela universidade, quando pressupõe que seus alunos sabem ler e pauta seu ensino sobre a leitura, sem ensiná-los a ler de modo compreensivo. E, assim, não se rompe a cadeia de causas e efeitos que interferem na qualidade do profissional que a universidade está formando e que, por sua vez, continuará formando leitores incompetentes...

O problema pode ser visto mais detalhadamente a partir do inventário de comportamentos de leitura explicitados pelos leitores do experimento ao revelarem como procederam ao decodificar o texto ou resolver os problemas encontrados em sua leitura. Para melhor esclarecimento, cada estratégia descrita será acompanhada de exemplo(s) correspondente(s), extraídos dos protocolos de leitura dos alunos. Da mesma forma, o elenco de procedimentos a seguir apresentado procura especificar ao máximo as descrições feitas pelos alunos, razão por que aparecem, em enunciados distintos, estratégias que poderiam ser agrupadas em um mesmo tipo de problema de processamento do texto.

3. COMPORTAMENTOS DE LEITURA VERBALIZADOS PELOS ALUNOS DO EXPERIMENTO:

3.1. ADEQUADOS (A)

3.1.1. *Traçado de propósitos para a leitura.*

“Iniciei a leitura do texto sem nenhuma preocupação de entendê-lo ou não. Procurei apenas senti-lo, como se fosse apenas uma primeira sondagem, sem compromisso.” (sujeito m).

“Fiz duas leituras. Na primeira parei três vezes para me certificar de alguma coisa (...) Na segunda leitura, eu já tinha uma idéia e muitas informações do texto, procurei então formar um todo e extrair a mensagem transmitida.” (sujeito q).

3.1.2. *Estabelecimento de inferências autorizadas pelo texto.*

“Não entendi estados cognitivos de conflito! Cognitivos se refere a conhecimentos... então o pensador crítico é um detetive intelectual.” (sujeito 1).

“(...) paradoxos então são opiniões contrárias às comuns” (sujeito 1, referindo-se à antepenúltima linha do texto).

3.1.3. *Uso variado de procedimentos, conforme o gênero do texto.*

“Fiz uma leitura com pausas até um pouco excessivas. Costumo ler os trabalhos de caráter mais científico quando estou sozinho, em meu quarto ou numa sala de estudo, posto que às vezes sinto a necessidade da leitura com voz (...) Talvez isso explique o fato de a cada parágrafo deste texto ver-me forçado a ler pelo menos a primeira oração mais de uma vez. Só depois deste expediente é que a leitura se tornava fluente, mais rápida e perfeitamente compreensível.” (sujeito e).

“(...) Li o enunciado novamente para saber o que dizia a respeito dos itens. Grifei a passagem para fixar mais a idéia.” (sujeito d).

“Sublinhei as características para ficarem bem marcadas na minha mente e para quando for reler ou precisar em trabalhos elas já estejam acentuadas.” (sujeito o).

3.1.4. *Retenção do significado enquanto se lê. (Ler refletindo, avaliando, relendo para entender melhor ou avançando em busca do significado).*

"(...) No quinto parágrafo parei para saber se tinha entendido alguma coisa, pois estava misturando as idéias expostas pelo autor (...) Parei para refletir o que vem a ser honestidade intelectual, posteriormente comecei o parágrafo novamente para clarear as idéias, mas só compreendi quando terminei o parágrafo. Logo depois ele explicaria o que era 'honestidade intelectual'; (sujeito n, referindo-se ao parágrafo 7).

3.1.5. *Estabelecimento de comunicação ou interação com o texto: concordar, estranhar, questionar, comparar, apreciar, complementar ou avaliar o texto.*

"Iniciei a leitura desse texto com bastante interesse em virtude do seu título me despertar muita curiosidade e simpatia. (...) Achei interessante essa frase e parei para relê-la. Lendo novamente pude compreender o que o autor está querendo dizer ao se referir à curiosidade intelectual." (sujeito q)

"Concordo plenamente com a idéia de Piaget. Não devemos aceitar sempre a idéia do outro" (...) Isso eu já percebi. (...) Que são idéias subjacentes? Não sei; sei o que são idéias subentendidas." (sujeito l)

3.1.6. *Utilização da experiência prévia ou do conhecimento do mundo (uso de informações não-visuais (6) na leitura ou habilidade de distanciamento do texto).*

"(...) Como a Verdes Mares é. Mesmo a Globo é comprometida!" (sujeito e, a propósito do trecho "A leitura crítica exige que se reflita, por exemplo, sobre como os jornais apresentam informações, possivelmente demonstrando tendenciosidade e favorecendo certas posições." (p. 2)

"(...) própria prática, esta frase me fez lembrar uma leitura de um livro na cadeira de Psicologia da Educação I que dizia que o aprendizado se dá através de experiências," (sujeito i)

"(...) Dificilmente me prendo totalmente ao texto que leio; acho que são esses pensamentos clandestinos que deixam lento o meu processo de leitura." (sujeito l)

3.1.7. *Compreensão do significado de palavras ou expressões, recorrendo ao contexto (uso de indícios contextuais).*

“A primeira pausa foi quando encontrei a palavra *chavões*. Não sabendo o seu significado, voltei ao início da frase para relacionar o sentido da palavra com o texto. (...) Na sétima pausa foi porque não conhecia a palavra *cerne*; logo depois peguei a frase e li novamente. Pelo contexto descobri o significado da palavra.” (sujeito *n*)

“(...) quando fui adiante notei que no item mesmo já dava a definição de *consciência pragmática...*, mas num contexto diferente do que eu tinha pensado.” (sujeito *m*)

3.1.8. *Utilização das informações gráficas do texto (diagramação, elementos sublinhados, pontuação, etc.)*

“(...) fiquei a pensar porque estas palavras estão grifadas.” (sujeito *h*)

“Parei na palavra *objetivo* para ver se não havia outra linha após a palavra, porque iria haver uma citação e não havia os dois pontos após a palavra ‘objetivo’. Parei para me certificar.” (sujeito *q*)

3.1.9. *Utilização de itens coesivos como elementos de textura e extrapolação a partir do texto (percepção das ligações internas do texto).*

“No sétimo parágrafo tive que ler duas vezes pois meu pensamento se voltou para o sexto parágrafo em que pela primeira vez foi lido sobre ‘curiosidade social’ e ‘curiosidade intelectual’. Nesse parágrafo estava a resposta dessas duas novidades.” (sujeito *m*)

3.2. INADEQUADOS (I)

3.2.1. *Atenção desviada da leitura: interferência de fatores externos. ausência de motivação ou de propósitos para a leitura.*

“Parei para escutar um pouco o que a professora da sala ao lado estava falando.” (sujeito *d*)

“Voltei tudo, pois não estou conseguindo me concentrar. (...) Voltei a ler, pois interrompi para fazer outra coisa e já tinha perdido a seqüência (...)” (sujeito *o*)

“Achei que na segunda leitura eu preocupei-me menos com o texto, pois percebi claramente o barulho dos carros, a voz da professora da outra sala e encontrei no texto a palavra problema escrita da seguinte maneira: problema e experiência como ‘a experiência.’” (sujeito c)

3.2.2. *Superposição das impressões do leitor às informações do texto (leitura do que se quer e não do que está escrito).*

“Honestidade intelectual, no meu entender, é quem toma posições que satisfaçam às suas exigências desde que esteja dentro de um pensamento lógico e que tenha conhecimento íntimo das questões.” (sujeito h, ver p. 2. O aluno despreza o que o texto diz explicitamente.)

3.3.3. *Não observância dos objetivos da tarefa de leitura.*

O aluno, ao invés de seguir as instruções dadas, descrevendo seu processo de leitura, emite opiniões gerais sobre senso crítico: “Somos orientados e bitolados a aceitar tudo que nos apresentam, principalmente os estudantes. É difícil questionar porque não aceitam nem compreendem nossa posição (...) Particularmente na vida que levo não dá para questionar.” (sujeito g)

3.3.4. *Leitura sem retenção do significado enquanto se lê (perda do sentido global, do todo do texto, do fio da leitura).*

“Li todos os itens, mas não consegui entender.” (sujeito d)

3.3.5. *Leitura em pequenos blocos (leitura segmentada, parando a cada dificuldade, fechamento precipitado de enunciados ou fatiamento inadequado do texto, levando a pausas e releituras).*

“Voltei para melhor entender a frase (...) li bem devagar pois tive dificuldade de colocar as idéias na cabeça, de tirar o essencial.” (sujeito o)

“consciência pragmática, devido à falta de um termo que substituísse a palavra, fiquei a reler o período, embora tenha entendido.” (sujeito i)

3.3.6. *Ausência de recorrência ao contexto como meio de compreensão de palavras ou expressões.*

“Parei para refletir sobre o sentido da palavra *subjacentes*.” (sujeito *c*)

“Não entendi bem o que são estados cognitivos e reli para melhor entender.” (sujeito *o*)

“Consciência pragmática — li o que se seguia a essa expressão para ver se descobria o significado de *pragmática*. Não ajudou muito.” (sujeito *r*)

3.3.7. *Uso excessivo de pausas e retrocessos com insistência na busca de sinônimos, ao invés de buscar o sentido lendo adiante.*

“Parei na palavra ‘predileção’, por necessidade de encontrar uma palavra exata, mais comum, para substituir. Embora tenha entendido o contexto (...) ‘dogmatismo’ — outra palavra que fico tentando encontrar outra mais simples para substituí-la.” (sujeito *i*)

3.3.8. *Não utilização das informações gráficas e visuais do texto.*

“Parei no final do primeiro parágrafo e achei melhor relê-lo para compreendê-lo melhor.” (sujeito *c*)

Lendo adiante e observando os aspectos gráficos, o aluno poderia ter compreendido se tratar de uma citação (tamanho da letra e afastamento da margem), e, como tal, presa pelo sentido ao enunciado anterior.

3.3.9. *Consideração excessiva das marcas gráficas e/ou visuais do texto, provocando pausas e retrocesso e fazendo perder o sentido global.*

“Na primeira leitura fiz pequenas pausas com o objetivo de entender o significado das palavras desconhecidas que apareceram no texto. Procurei ler mais de uma vez as frases sublinhadas com o objetivo de gravá-las.” (sujeito *c*)

3.3.10. *Superposição de práticas de leitura oral à leitura silenciosa, levando a supervalorizar a pontuação como recurso entonacional e desviando a atenção do significado.*

“Li a palavra bem devagar, pois ela é grande e dá um pouco de trabalho de ser lida (...)

(...) Li até massa e coloquei um ponto final, voltei e li de novo com a pontuação correta. Já para o fim estava lendo errando um pouco a pontuação, colocando ponto no lugar de vírgulas. Tinha que voltar e ler tudo de novo para que a frase tivesse sentido.” (sujeito o)

3.3.11. Estabelecimento de inferências não autorizadas pelo texto, por generalização apressada.

Sobre a passagem: “Primeiro, o pensador crítico precisa ter uma *tolerância e até predileção por estados cognitivos de conflito* (grifo do texto), o sujeito e infere:

“Quanto mais conflitante o problema, melhor a crítica.” (Talvez o aluno quisesse concluir:... mais agrada ao indivíduo crítico).

3.3. PARCIALMENTE ADEQUADOS (PA)

Esta categoria constitui um detalhamento, por assim dizer, dos comportamentos inadequados, uma vez que dá conta de esforços de interpretação não complementados. Indica que o sujeito buscou o sentido de modo indevido. A exemplificação é dispensável, pois, em linhas gerais, recai no tipo de comportamentos inadequados já aludidos anteriormente. Funciona como uma espécie de “malha fina”, permitindo a identificação de meios por onde levar o aluno a ajustar sua maneira de processar o texto, atingindo a compreensão. Os protocolos de leitura dos sujeitos do experimento permitiram isolar os seguintes procedimentos:

3.3.1. Pausa por ausência de compreensão, sem nada fazer para lidar com a dificuldade encontrada;

3.3.2. Tentativa inútil de extrair o significado pelo contexto ou de relacionar o que está sendo lido com a experiência prévia, por focalizar indevidamente o trecho lido;

3.3.3. Inferência parcialmente adequada (interpretação correta de uma parte e conclusão falsa, por abrir demais a interpretação, generalizando apressadamente a partir da segunda parte do enunciado).

4. ALGUNS COMENTÁRIOS E PROPOSTAS

O conjunto de estratégias apresentadas dão conta da totalidade de procedimentos *referidos* pelos alunos, mas é preciso certa cautela em generalizar, porque se está lidando com dados não apenas quantitativos, mas qualitativos, sujeitos à considerações de várias ordens. Senão, vejamos: É possível que alguns procedimentos não tenham sido explicitados, ou mesmo não estejam bem formulados, interferindo na interpretação dos dados. Por outro lado, como se sabe, os comportamentos do leitor são variáveis, dependendo de fatores relativos ao sujeito que lê, ao texto ou à situação de leitura. (7)

Além disso, é preciso cuidado para não se inferir apresadadamente uma tipologia grupal, com dados que são individuais, em que pese a tarefa ter sido de sala de aula. Explico: se olharmos apenas para os dados numéricos, podemos ser levados à conclusões falsas. Por exemplo, a estratégia 15 (leitura em pequenos blocos) teve a maior pontuação em frequência no experimento e pode parecer, portanto, que refiita o maior problema de leitura do grupo. No entanto, se atentarmos para o levantamento por sujeito, veremos que o aluno de letra o empregou 16 vezes este procedimento, o que, em parte, desaconselha uma interpretação da leitura do grupo. Isto quer dizer, portanto, que o referido aluno, independente do treinamento grupal, precisa de uma atenção individual no sentido de superar este procedimento aqui convertido, de fato, num problema de leitura (vale lembrar que o procedimento em si não pode ser *a priori* considerado errôneo, depende da situação, do texto etc., como se disse acima). Complementando este aspecto, pode-se dizer que o relato de um único processo de leitura não pode ser tomado rigorosamente como representativo do *tipo de leitor*, embora possa ser tomado como um bom indicador da adequação dos procedimentos ao tipo de tarefa em questão. E foi neste sentido, e não no intuito de traçar um perfil dos leitores universitários, que se procedeu ao levantamento apresentado, levantamento este que nos permite visualizar melhor a problemática da compreensão de leitura, bem como nos autoriza a fazer algumas inferências a partir dos dados. Tais constações preliminares poderiam ser aprofundadas posteriormente, algumas mediante investigação.

De acordo com os dados levantados pela frequência de ocorrência da estratégia na tarefa de leitura proposta, aparecem, por ordem decrescente:

- 1.º) A4 e A6 usadas por 47% de alunos;
- 2.º) I5 usada por 41% de alunos;
- 3.º) I10 empregada por 29% dos alunos;
- 4.º) A5, A7, A9 e I6 usadas por 23% de alunos, respectivamente;
- 5.º) I4, I7, I8, Pa2 usadas por 18% de alunos, respectivamente;
- 6.º) A1, A3, A9; I1, I2, I3, I9, PA4, utilizadas por 12% de alunos, respectivamente;
- 7.º) A2, I11, PA1 e PA3 empregadas por 6% de alunos, respectivamente.

Inicialmente, salta à vista a discrepância dos dados, representativa do quadro insatisfatório da compreensão de leitura entre universitários, futuros professores de língua portuguesa ou de literatura. Vejam que as estratégias usadas com maior frequência só o foram por 47% dos sujeitos! Imediatamente após estes dois procedimentos segue-se o uso de duas estratégias inadequadas, e assim por diante... Vale registrar, assim, o uso *indiscriminado* de procedimentos de leitura pelo grupo em estudo.

O comportamento A2 referente ao estabelecimento de inferências só foi utilizado por *um* entre os 17 que compuseram a amostra, o que indica a necessidade de um treinamento em elaboração de inferências. (8)

Outras estratégias que precisariam ser treinadas são: A3, referente à orientação diversificada para leitura de textos de gênero diferente (equivale a uma maior diversificação no material de leitura); A8, isto é, utilização das informações gráficas do texto; A9, referente à utilização dos elementos de coesão dentro do texto. Paralelamente, deveriam ainda ser trabalhadas com o grupo de procedimentos positivos correspondentes a I5, isto é, a leitura em blocos maiores, a habilidade de ler adiante, ao invés de fechar precipitadamente a seqüência, fazendo interpretações muito localizadas; I10; também referente ao hábito inadequado de superestimar a pontuação numa leitura muito lenta.

Os problemas revelados na leitura compreensiva são de natureza diversa e precisam de abordagens diferenciadas. Tanto o leitor passivo, como o leitor ativo não apresentam um comportamento único, isto é, dentro de cada categoria pode-se perceber a flexibilidade maior ou menor do leitor, refletida no uso variado de estratégias. No experimento percebe-se a ausência de recursos de leitura dos sujeitos para lidar com as di-

ficuldades de processamento do texto. Alguns procedimentos são empregados muito raramente e outros nem sequer aparecem nos relatos, havendo ainda o exagero no uso de determinados recursos como única alternativa de processamento. Desse modo, num plano interior temos leitores passivos que apresentam uma série de procedimentos inadequados e outros que se concentram em determinadas estratégias e para os quais bastariam algumas orientações e exercícios. Do mesmo modo, os leitores ativos podem ser mais ou menos competentes. Os primeiros são capazes de uma variedade maior de procedimentos, mas selecionam aqueles adequados ao tipo de texto ou à tarefa de leitura em questão. Os outros, ainda que se revelando ativos diante do texto, fazem uso excessivo de determinadas estratégias e também poderiam ser orientados no sentido de dosarem melhor seus procedimentos. Não se pode esquecer que a aquisição de diferentes procedimentos de leitura é um processo cumulativo característico do leitor competente, definido, assim, pelo seu *equilíbrio* manifesto no processo de ler, conforme o exijam os diferentes objetivos ou condições da leitura.

Alguns problemas podem ser trabalhados em grupo, outros necessitam de um atendimento individualizado. Por exemplo, é possível instruir os alunos sobre o que um leitor competente faz quando lê. De modo prático, isto pode ser feito mediante a aplicação de um close (9) com objetivos instrucionais. Nesta atividade o grupo, orientado pelo professor, discute as possibilidades de preenchimento das lacunas do texto dando-se conta de uma série de desempenhos do leitor, como, por exemplo, da importância da informação gráfica ou gramatical do texto para sua interpretação, da necessidade de uma segmentação adequada para estabelecer o sentido e evitar preenchimentos agramaticais etc.

A questão da velocidade de leitura também deve e pode ser trabalhada em grupo mediante exercícios apropriados, (10) pois, com se sabe, a compreensão é ativada numa leitura veloz (SMITH, 1978). No caso dos alunos deste estudo, viu-se que é indispensável um treinamento em velocidade de leitura, sem o que uma série de procedimentos adequados não podem ser atingidos.

Por outro lado, dificuldades específicas e recorrentes num mesmo aluno, muitas delas fruto de hábitos inadequados de ler, uma vez detectados, pelo professor, podem ser resolvidas mediante exercícios individuais ou de pequenos grupos com problemas análogos. Ex.: O aluno que sistematicamente

despreza os indícios contextuais para a compreensão do significado de palavras ou de unidades maiores deveria ser instado a lidar com eles. Da mesma forma, tais alunos deveriam resolver questões que envolvessem a explicitação de como descobriram o significado de palavras ou enunciados, recorrendo a oposições, semelhanças, contrastes entre termos, aspectos morfológicos, sintáticos, enfim, recursos formais, semânticos e funcionais.

É notória a influência das práticas escolares nos comportamentos inadequados em leitura. Considere-se, por exemplo, que a estratégia mais empregada entre os leitores passivos foi a leitura segmentada, em pequenos blocos, parando a cada dificuldade encontrada. (15) A seguir vem a não recorrência ao contexto para adivinhar o significado de termos ou expressões desconhecidas (16). Logo após estão as estratégias 14 (leitura sem retenção do significado enquanto lê), 17 (uso excessivo de pausas e retrocessos, que é efeito da estratégia de maior incidência, ou seja, 15) e 18 (não utilização das informações gráficas e visuais do texto).

Ora, é por demais sabido que o modelo de leitura 11 enfatizado na escola é o modelo ascendente, ou seja, aquele que se vale de processos lineares, sintéticos e indutivos, seguindo o percurso da parte para o todo, da forma para o conteúdo. E com o agravante de aparecer nas práticas escolares como única alternativa para o processo de ler. Significa dizer que na escola o modelo descendente (o que recorre a processos não-lineares, analíticos e dedutivos, partindo do todo para a parte e operando da função ou do sentido para a forma) raramente é treinado e, muito menos, apresentado como um procedimento complementar ao modelo ascendente. Assim, o predomínio de estratégias ascendentes, tal como revelam os dados da experiência, está diretamente associado às atitudes e habilidades decorrentes reforçadas pela escola, a saber: dependência e passividade, pouco incentivo à criatividade, visão fragmentada das coisas, autoritarismo. No ensino da leitura o contraponto de tais atitudes vem a ser a prática da leitura como uma atividade meramente decifrativa, literal, com ênfase na produção oral, mediada pelo "auxílio" do professor, ou melhor dizendo, pela sua interrupção constante, que desvia o aluno da busca do significado, que o leva a focalizar a parte em detrimento do todo, tudo isso convergindo para uma visão distorcida do que seja ler. Registre-se, ao lado disso, a ausência de um ensino efetivo de habilidades específicas de leitura.

Após essas colocações valeria refletir, ainda, sobre dois pontos: *E possível ensinar a ler na Universidade? Vale à pena desenvolver o ensino apoiado na pesquisa?*

As duas questões se integram na perspectiva do processo. Como se viu neste estudo, é mais do que necessário promover a leitura compreensiva dos alunos através de cursos permanentes de leitura, seja a nível de graduação ou de extensão. Igualmente urgente é trabalhar com o aluno real que se tem e não com o aprendiz ideal, encarando o problema da leitura como afeto não apenas a alfabetizadores, mas como responsabilidade de todos quantos lidam com o ensino, especialmente o ensino da língua e da literatura. É preciso considerar a necessidade de práticas acadêmicas que abordem o processo e não apenas o produto (o *como* fazer ao lado do *que* fazer). Trata-se de ampliar as atividades práticas, de desenvolver o senso crítico e a criatividade do aluno através de tarefas de manipulação e de aplicação da linguagem, de leitura compreensiva, que transcenda o nível explícito. Tal proposta implica em detectar os "nós" da aprendizagem, em levantar ocorrências na produção e na compreensão do aluno, a fim de atingi-lo, de fato, nas suas reais necessidades. Apenas conhecendo o desempenho discente é que se pode intervir diretamente no processo de ler, propondo-se atividades que corrijam as estratégias inadequadas, que as diversifiquem ou ampliem. E tudo isso decorre de um trabalho simultâneo de ensino e pesquisa, em que os alunos aprendem com seus próprios processos e o trabalho pedagógico pode ser controlado cientificamente, fornecendo novos aportes para o ensino.

5. NOTAS

5.1. Neste trabalho o termo "estratégia" será usado como sinônimo de procedimento ou de comportamento, independente da natureza consciente ou inconsciente de tais processos. Para um esclarecimento maior sobre a conceituação de *estratégia* no âmbito da psicolinguística ver LEMOS (1977) e KATO (1986), conforme indicação nas referências bibliográficas (item 6).

Quanto ao ensino, o interesse na focalização de estratégias de leitura refere-se à possibilidade de interferir no próprio *processo* de ler compreensivamente. Implica em trabalhar "o modo de desvendar a tessitura lingüística do texto", ao invés de apenas levar o aluno a coletar informações expostas (MOREIRA, 1985). Trata-se de uma tomada de consciência do próprio processo de atribuir significado, do

desenvolvimento ou mesmo da construção de esquemas de compreensão através do uso.

5.2. O desenvolvimento de habilidades de leitura focaliza o *produto* da compreensão, apreensão da mensagem textual, mediante o uso de habilidades, como: distinguir a idéia central, apontar detalhes, ordenar fatos ou idéias em seqüência, dar o significado de palavras em contextos (MOREIRA, 1985). Em geral, pressupõe-se que a aplicação destes procedimentos garanta a compreensão, quando, na verdade, eles são apenas um reflexo de que o sujeito compreendeu o que leu.

5.3. Texto de caráter didático-informativo.

5.4. *Foram utilizadas as formulações de:*

5.4.1. SCOTT (1985) — fornecimento de informações não dadas, habilidade de distanciamento do texto;

5.4.2. MOREIRA (1985) — estabelecimento de predições acerca do que está sendo lido, reconhecimento de palavras através de indícios contextuais (elementos ou marcas formais e semânticas existentes no texto, capazes de funcionar como pistas para a compreensão do significado de termos ou expressões desconhecidos).

5.4.3. HOSENFELD (1977/1984) — retenção do significado enquanto lê, leitura e grandes blocos, uso de fontes de informações variadas (ilustrações, sinais gráficos etc), inferências a partir do título, subtítulo etc., adivinhação do significado de palavras a partir do contexto, avaliação de suas próprias adivinhações, utilização do dicionário como último recurso, utilização de seu conhecimento do mundo na decodificação do significado, conceito positivo de si enquanto leitor, identificação de cognatos, identificação da categoria gramatical das palavras (para leitura em língua estrangeira) e percepção de diferença na ordem das palavras (também para leitura em língua estrangeira). SOUZA e SILVA (1986), analisando um processo de leitura em língua materna, substituiu os dois últimos procedimentos por: domínio da estrutura frasal e dos mecanismos sintáticos e utilização dos itens coesivos como elementos de textura e extrapolações.

5.5. Esta colocação é pertinente a uma abordagem *interativa* da leitura, isto é, aquela que a concebe como um processo onde interagem dados do texto e do conhecimento ou experiência prévia do leitor.

5.6. SMITH (1978) considera que na leitura interagem informações de dois níveis — informações visuais (presentes no texto, responsáveis pelos aspectos explícitos) e informações não visuais (fruto dos esquemas interpretativos do leitor, de sua competência lingüístico-comunicativa, possibilitando a captação de informações implícitas).

5.7. A forma de ler varia em função da maturidade do sujeito leitor, de seu estilo individual, motivação ou interesse, assim como varia em função da complexidade do texto, de seu gênero e do objetivo da tarefa de leitura (KATO, 1986).

5.8. Para treinar a elaboração de inferências ver, por exemplo:

PINTO, Leonel C., "Podemos ajudar nossos alunos a raciocinar?", *Educação em Debate*, Fortaleza, UFC, vol III, n.º 2, 1980, p. 19/52;

KRAUSE, SILVA, VOTRE e outros, "Você precisa provar tudo que afirma.", *Laboratório de Redação*, Rio de Janeiro, FENAME, 1979, p. 113/116.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro, "Aplicação de uma estratégia para reconhecimento e uso da relação de causa e efeito.", *O Ensino do Português — roteiros para a prática da leitura, redação e ortografia*, Fortaleza, UFC/NELM, 1985, p. 46/49.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro, "Taxonomia de inferências durante a compreensão de histórias", 1986, mimeog.

5.9. O "close" é um teste de lacunas proposto por TAYLOR (1953) para avaliar a inteligibilidade de textos. Posteriormente foi usado para avaliar a compreensão de leitura e para o ensino da leitura e/ou da redação (close instrucional), tendo admitido muitas variações. A estrutura tradicional do teste consiste na retirada não seletiva de cada quinta palavra do texto, substituindo-se a mesma por um traço sempre do mesmo tamanho. É de se esperar que, sendo o texto inteligível, o leitor seja capaz de adivinhar a palavra omitida, mediante o uso de indícios contextuais. O teste fundamenta-se em princípios da Teoria Gestalt, de onde incorporou o princípio do fechamento (closure), ou seja, a percepção de formas incompletas como se fossem totalidades. Também se fundamenta na Teoria da Informação (aproveitamento da redundância natural da linguagem) e na noção estatística de amostra aleatória. Ao longo do tempo o close tem sido objeto de inúmeras pesquisas, havendo uma vasta bibliografia a respeito em vários idiomas. Em português, veja-se, entre outros:

POTTS, John. *Leitura e Leituras nos Ensinos Primário e Secundário*, Lisboa, Livros Horizonte Ltda., 1974.

GARRIDO, Elza. *A Técnica Close e a Compreensão da Leitura: Investigação em Textos de Estudos Sociais para a 6.º série*, Tese de Mestrado, São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 1980.

KLEIMAN, Ângela B., "Diagnóstico de dificuldades de leitura: Uma proposta de instrumento." *Cadernos PUC 16*, Cortez Editora, S. Paulo, 1983, p. 34/50.

MOLINA, Olga. *Avaliação da Inteligibilidade de Livros Didáticos de 1.º 2.º Graus por meio da Técnica Close*, Tese de Doutorado, São Paulo, Instituto de Psicologia, USP, 1979.

Em espanhol ver:

MORLES, Armando S. "Medición de la Comprensibilidad de

Materiales escritos mediante pruebas close", *Lectura y Vida* n.º 2, Buenos Ayres, abril/1981, p. 16/18.

Para efeitos de avaliação, indica-se a escala de POLINI, PEREZ e MENDEZ (1972) utilizada na Venezuela, em função da maior proximidade existente entre o espanhol e o português:

nível alto: 50% de acertos e acima (compreensão total, sem dificuldades);

nível alto: 50% de acertos e acima (compreensão total, sem esforço);

nível baixo: 20% a 35% de acertos (grande esforço para uma compreensão reduzida);

nível muito baixo: até 20% de acertos (texto excessivamente difícil, de utilidade quase nula).

5.10. A propósito, ver MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro, "Velocidade de Leitura: Fundamentos e Estratégias. "In *O Ensino do Português — Roteiros para a prática da leitura, redação, gramática e ortografia*, UFC/NELM, Fortaleza, 1985, p. 68/75.

5.11. "Modelo" neste contexto refere-se aos procedimentos do leitor, indicadores do que ocorre "no interior inacessível de sua mente". (KATO, 1986).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 6.1. CARRAHER, David William. "A Natureza do Senso Crítico". In: *Senso Crítico — Do dia-a-dia às Ciências Humanas*, Pioneira, São Paulo, 1983, p. 17/19.
- 6.2. GOODMAN, Kenneth S. "El Proceso de Lectura: Consideraciones através de Las Lenguas y Del Desarrollo" In: FERREIRO E. e PALACIO M.G. *Nuevas Perspectivas sobre Los Procesos de Lectura y Escritura*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1982, p. 21.
- 6.3. HOSENFELD, C. "A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Nonsuccessful Second Language Learners". In: *Systems* 5, 1977, p. 110/123.
- 6.4. HOSENFELD, C. "Case Studies of Ninth Grade Readers". In: *Reading in a Foreign Language*, London, Alderson Ch. & Urquhart, A. (ed.), 1984, p. 231/249.
- 6.5. KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita — Uma Perspectiva Psicolinguística*, Ática, São Paulo, 1986.
- 6.6. LEMOS, Cláudia. "Redações no Vestibular: Algumas Estratégias". In: *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* n.º 23, São Paulo, dez/1977, p. 62.

TABELA 1

Levantamento quantitativo e qualitativo dos comportamentos de leitura empregados por sujeito.

ESTRATÉGIAS	A (Adequadas)											I (Inadequadas)											PA (Parcialmente Inadequadas)		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1	2	3		
ALUNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1	2	3		
a (-)										1	1														
b (-)														1											
c (-)				1						1					1										
d (+)			1	1		1				3															
e (+)			1	7	1	6		1											2	3					
f (-)											1	1													
g (-)															2										
h (-)				1										2						1					
i (-)				1		1									1										
j (-)						1										1									
k (-)				5	3	2										4									
l (+)		2		4	1	1			1											1					
m (+)	1			1	1	1			1																
n (+)																									
o (-)														16											
p (-)													3	1											
q (-)																	2								
r (-)				1		1							1	2	2										
Total de estratégias expressas	2	2	2	22	9	14	8	5	2	4	2	2	6	24	5	6	4	2	11	1	3	1	3		

* O sinal (+) representa leitor ativo e o sinal (-) representa leitor passivo.

- 6.7. MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. "Orientações para o Ensino da Leitura". In *O Ensino do Português — roteiros para a prática da leitura, redação, gramática e ortografia*. UFC/NELM, 1985, p. 1.
- 6.8. SCOTT, Michael. "Lendo nas Entrelinhas". In: *Cadernos PUC 16*, Cortez Editora, S. Paulo, 1983, p. 104.
- 6.9. SMITH, Frank. *Understanding Reading — a Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, 2.º ed. Holt Rinehart and Winston, New York, 1978.
- 6.10. SOUSA e SILVA, Maria Cecília Pérez de. "Estratégias de Leitura de Texto em Língua Materna — Uma Investigação Preliminar". In *Linguística Textual — Texto e Leitura, Cadernos PUC 22*, EDUC, São Paulo, 1986, p. 143/153.

TABELA 2

Atividade de leitores universitários na leitura compreensiva de um texto acadêmico por adequação dos comportamentos verbalizados.

LEITORES	N	%
Ativos	6	35
Passivos	7	41
Não compreenderam a tarefa proposta	4	24
Total	17	100

7. ANEXO

A NATUREZA DO SENSO CRÍTICO (David William Carraher)

Um indivíduo que possui a capacidade de analisar e discutir problemas inteligente e racionalmente, sem aceitar, de forma automática, suas próprias opiniões ou opiniões alheias, é um indivíduo dotado de senso crítico. Como Piaget ressaltou, além da formação de pensadores criativos, a educação tem como objetivo formar mentes que possam ser críticas, que possam verificar, ao invés de aceitar tudo que lhes é oferecido. O grande perigo hoje em dia é o dos chavões, das opiniões coletivas, de modas pré-fabricadas de pensamento. Temos que ser capazes de resistir individualmente, de criticar, de distinguir entre o que foi provado e o que não foi. Portanto, precisamos de alunos que sejam ativos, que aprendam cedo a descobrir por si próprios, em parte, através de sua atividade espontânea

e em parte através do material que lhes apresentamos; que aprendam cedo a distinguir o que é verificável da primeira idéia que lhes vem à cabeça.

É claro que o senso crítico depende de um certo amadurecimento intelectual e formalização do pensamento não encontrados em crianças, mesmo as mais inteligentes. O senso crítico refere-se a habilidades já desenvolvidas (e não apenas potenciais), presumivelmente através de leitura, reflexão e da própria prática.

Um pensador crítico, conforme a posição adotada neste livro, tende a demonstrar as seguintes características gerais:

1. uma atitude de constante curiosidade intelectual e questionamento;
2. a habilidade de pensar logicamente;
3. a habilidade de perceber a estrutura de argumentos em linguagem natural;
4. a perspicácia, isto é, a tendência a perceber além do que é dito explicitamente, descobrindo as idéias subentendidas e subjacentes;
5. consciência pragmática, um reconhecimento e apreciação de usos práticos da linguagem como meio de realizar objetivos e influir sobre outros;
6. uma distinção entre questões de fato, de valor e questões conceituais;
7. a habilidade de penetrar até o cerne de um debate, avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática.

Pretendemos considerar brevemente aqui apenas a questão da curiosidade intelectual. Os demais assuntos serão discutidos em detalhe no texto.

Curiosidade intelectual envolve um *estilo* de abordar problemas na vida diária e na vida profissional. O pensador crítico questiona e analisa as coisas não porque alguém exige que ele o faça, mas porque, no fundo, ele tem um desejo de compreender, um interesse em descobrir, por si mesmo, as respostas a interrogações nascidas do contato com pessoas e coisas... A curiosidade assume caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando um alvo distante controla uma seqüência de investigações e observações, ligando-as uma à outra como meios para um fim (DEWEY, 1933).

Essa perspectiva mais ampla contrasta com as preocupações "locais" características do leigo. Enquanto a curiosidade social pode se satisfazer rapidamente através de fofoca e conversas sociais, a curiosidade intelectual depende de um investimento do indivíduo durante muito tempo a fim de compreender fenômenos profundamente.

Diversas outras características decorrem naturalmente dessa atitude. Primeiro, o pensador crítico precisa ter uma *tolerância e até predileção por estados cognitivos de conflito*, em que o problema ainda não é totalmente compreendido. Se ele ficar aflito quando não sabe "a resposta correta", essa ansiedade pode impedir a exploração mais completa do problema. Segundo, ter curiosidade intelectual implica em ter *honestidade intelectual*, a qual não é simplesmente uma questão do caráter do indivíduo. O pensador menos exigente consigo mesmo tende a ver as interpretações que quiser ou que satisfaçam as exigências mínimas (o que o professor queria). Honestidade intelectual significa estar disposto a reformular posições diante de novas informações, a questionar posições que constituem "modas intelectuais" — a forma mais poderosa de dogmatismo (GRUBER, 1981). Terceiro, uma atitude de curiosidade intelectual implica em adotar *perspectivas múltiplas*, para examinar as questões sob várias óticas.

A leitura crítica de revistas e jornais produzidos para consumo em massa, bem como a avaliação crítica de filmes, de programas de televisão e de palestras, exigem a habilidade de analisar as distorções de discurso associadas a tais meios de comunicação. A leitura crítica exige que se reflita, por exemplo, sobre como os jornais apresentam informações, possivelmente demonstrando tendenciosidade e favorecendo certas posições.

O profissional que trabalha nas ciências humanas precisa penetrar além da superfície das informações apresentadas nos meios de comunicação porque os fenômenos que pertencem a seu domínio profissional são conceituados, discutidos, analisados e influenciados por esses meios. Essa consciência de como as idéias são produzidas e construídas, muitas vezes para servir interesses de certos grupos, caracteriza o senso crítico como sendo, além de um conjunto de habilidades e atitudes cognitivas, um tipo de consciência da sociologia da comunicação. Essa consciência é, sem dúvida, muito importante.

Mas seria um erro reduzir o senso crítico a uma conscientização sociológica. O pensador crítico não é um políva-

lente que entra em qualquer campo para elucidar suas questões fundamentais. Cada campo tem suas próprias premissas, o seu próprio "bom senso", suas próprias perspectivas. Assim, embora haja certas características gerais no desenvolvimento do senso crítico, o exercício do senso crítico num determinado campo exige conhecimento íntimo das questões conceituais, das tradições, dos conflitos atuais, dos paradoxos e dos estilos comunicativos — enfim, um conhecimento das práticas e da rede de significados naquele campo, aliando processos cognitivos e atitudes à experiência no campo em questão.

Francisco Carvello

Este Tempo do Silêncio — o mais recente livro da poesia de Linhares Filho. Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor do Departamento de Letras Vernáculas, do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará.

Conhecendo, de longa data, o seu indizível talento poético e o extremo rigor de sua consciência literária, não constitui nenhuma surpresa, para nós, o fato de constatar que na sua poesia atual continuam a prevalecer aqueles mesmos predicados e aqueles mesmos valores que a tornaram conhecida, respeitada e admirada entre nós.

Esperando necessariamente crítico, sensibilidade vigilante, absoluto domínio do artesanato e dos complexos problemas da linguagem e das micro-estruturas de que se compõem os contextos literários, Linhares Filho comporta-se, em todos os momentos, como um poeta que se desincumbem serenamente dos seus privilégios de escritor, um poeta que tudo conhece e tudo sabe sobre os fundamentos de que se constitui o universo da poesia.

O aspecto social e aspecto ético, o aspecto filosófico, o aspecto estético e o aspecto religioso — todas essas dimensões, além do aspecto existencial e do metafísico, estão tão articuladamente articuladas na engenhosa trama metafórica dos seus poemas.

Sua poesia, aliás, sempre se evidenciou por uma atmosfera de irrealidade extraordinariamente marcante. Verifico, agora, que essa condição mística de sua vida poética associa-se numa colisão e entrelaçação mais profunda. Não apenas se resolve essa coisa da irrealidade a partir do título de