



EDIÇÃO 17 – 1º SEMESTRE DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/12/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 05/01/2014



COMPREENSÃO DE TEXTO NAS TAREFAS EXTRA-CLASSES

Juliana Oliveira de Santana Novais¹
UEMS

ABSTRACT: This work presents the result of a research developed with the aim of compile studies which deal with the development of texts comprehension at public and private schools in Patos de Minas. Furthermore, the goal was to investigate the existence or not of an incorporation of theoretical conjecture resulting from linguistic studies in the activities of studies of texts given as homework. Thus, we can considerate that the approach given to reading has gone through substancial advancements, which refer to the theory. However, the homework analysed revealed a lack of a reading practice conducting, because the comprehension questions of the texts are mainly still in the decodification level and the superficial analysis of the text, not incorporating efficiently the linguistic studies.

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de compilar estudos que tratam sobre o desenvolvimento com compreensão de textos nas escolas públicas e particulares de Patos de Minas. Além disso, o trabalho empreendido buscou averiguar a existência ou não de uma incorporação dos pressupostos teóricos metodológicos advindos dos estudos lingüísticos nas atividades de estudo de texto dadas como lições de casa. Assim, pode se considerar que o tratamento dado à leitura sofreu avanços substanciais no que se refere à teorização, no entanto, a análise das tarefas de casa denunciou uma carência no encaminhamento da prática da leitura, pois as questões de compreensão dos textos ainda se situam, predominantemente nos níveis de decodificação e de análises superficiais do texto lido, não incorporando eficazmente os estudos lingüísticos.

Palavras Chaves: lição de casa; compreensão de textos; estratégias de leitura.

INTRODUÇÃO

A lição de casa é uma tarefa requisitada pela escola, com o objetivo de fixar conteúdos ou mesmo de implementar o processo de aquisição do conhecimento.

Contudo, as tarefas de casa se tornaram atividades complexas em função das mudanças de paradigmas da educação, exigindo dos educadores um redimensionamento de sua prática.

Um dos grandes pontos que tem merecido atenção por parte daqueles que se interessam pela educação é o desafio de como trabalhar a leitura em ambiente extra classe formando leitores capacitados, proficientes, pois o aluno não deve simplesmente se prender à linguagem verbal, é preciso propor uma atividade para que o aprendiz não caía no automatismo do ato de ler.

Os alunos precisam de apoio para desenvolver a sua capacidade de compreensão bem como para relacionar o conteúdo do material lido a sua própria experiência de mundo.

Para tal desenvolvimento, é imprescindível que se adote uma metodologia que explore os elementos importantes para a compreensão do texto, como aqueles relativos à idéia central do texto, ao argumento principal

¹ Trabalho de monografia de graduação. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande.

defendido, à finalidade global do texto, aos reconhecimentos dos conflitos existentes, às intenções, ao gênero escolhido, as inferências, dentre outros.

A leitura deve ser concebida como um lugar de constituição de sujeitos, inseridos em uma realidade histórica social. Assim, no processo de leitura devem ser considerados os propósitos e os objetivos do autor, que serão percebidos a partir do estudo do contexto situacional. Dessa forma, as atividades de leitura dadas para casa podem constituir num momento profícuo para o desenvolvimento da capacidade leitora.

Diante das considerações feitas, o referido trabalho tem como objetivo analisar a existência ou não de uma incorporação dos pressupostos teóricos-metodológicos advindos dos estudos lingüísticos nas atividades de estudo de texto dadas como lições de casa, enfocando o uso da língua e a compreensão de textos.

Para a consecução do objetivo proposto foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica juntamente com uma análise qualiquantitativa de atividades de estudo de textos dadas como tarefas extra-classe, realizada a partir de indicadores estabelecidos com base no referencial teórico.

Como já é sabido, a lição de casa representa uma estratégia de análise da língua bastante profícuo, uma vez que propicia a exploração das formas e uso da língua em situação comunicativa concreta.

Espera-se com esse trabalho poder contribuir, ainda que minimamente, para uma reflexão sobre o tema, uma vez que os deveres de casa são exigidos de forma que pouco soma, pois em sua maioria são pedidas tarefas repetitivas ou como uma simples cópia.

EM BUSCA DE UM CONCEITO DE LEITURA

A leitura implica, na sua essência, a capacidade de entender um texto escrito, uma vez que entender é a base do aprendizado.

De acordo com Fulgêncio e Liberato (2003), a leitura não é uma atividade meramente visual, pois é possível enxergar perfeitamente um texto e mesmo assim não conseguir lê-lo por estar escrito em uma língua que não se conhece.

OS PCN'S (1997, P.53) DEFINEM A LEITURA COMO

(...) 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 sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema da escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente,

compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Para Colomer e Camps (2002), ler é um ato de raciocínio, já que é preciso orientar uma rede de pensamentos no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir de informações dadas pelo texto e pelos conhecimentos do leitor.

Ligia Chiappini (1997) completa dizendo que o ato de ler é um processo abrangente e complexo: é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem, a sua capacidade simbólica e de interação com o outro.

Em face do exposto, pode-se considerar que compreender não é simplesmente um mero ato de passar os olhos pelas linhas de um texto, é uma atividade de busca pelo leitor no seu passado de conhecimento e de lembranças de fatos que são importantes para a interpretação.

No entanto, a compreensão de texto, na maioria dos casos, é considerada como um simples e natural ato de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou como uma atividade de cópia. Porém, compreender vai além da decodificação, é um processo que envolve vários mecanismos, inclusive a decodificação. O grande problema é que na maioria das escolas a leitura é tida como uma simples atividade de decifração dos códigos lingüísticos; os professores tornam a leitura numa atividade tortuosa de decifração de palavras, na qual os alunos não conseguem extrair o sentido da atividade, desmotivando-os.

Neste sentido, reitera Kato (1999, p.40) que a “capacidade de reconhecimento instantâneo de palavras não explica pois a leitura fluente com compreensão.” Ler vai além da decodificação; para ser um bom leitor é preciso entender além das palavras, é preciso perceber o que está inserido nas entrelinhas e o próprio mundo que as contém (RONY PEREIRA apud FREGONEZI, 1999, p.81). A verdadeira leitura consiste na captação de significados, numa crescente comunicação entre o leitor e o texto. Implica em aprender a descobrir, reconhecer e utilizar os sinais da linguagem, é uma atividade ativa do leitor que reage ao estímulo que lhe foi proposto.

1.2 Importância do leitor proficiente

Leitor proficiente (VILLARDI e RÊGO) “é aquele capaz de apropriar-se do que lê, de atribuir significados diversos, de colocar um texto em diálogo com outros, com a realidade e com ele mesmo, de

estabelecer relações e associações, transcendendo a esfera do texto”. O leitor crítico, proficiente compreende o texto no dizer de Bakhtim (apud FREGONEZI, 1999, p.40), “descodifica o signo e não apenas identifica o sinal.”

O leitor proficiente é mais hábil no que diz a respeito do entendimento devido a sua flexibilidade, e é mais autônomo, devido a sua independência. Desta forma ele terá facilidade em interpretar as atividades dadas se saindo bem na escola, pois bons leitores, normalmente, são bons alunos em qualquer disciplina.

Nesta perspectiva, Solé (apud TEBEROSKY, 2003, p.32) afirma que

a leitura e a escrita estão entre as ferramentas mais importantes que o seres humanos possuem. Possibilitaram mudanças qualitativas e revolucionárias em nossa história e em nosso pensamento de maneira que fazem parte da herança cultural que determina nossos desenvolvimentos pessoal e social.

Para os PCN’s (1998, p.70)

um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Um leitor proficiente tem plena participação social, pois ele é capaz de comunicar, expressar seus pontos de vista, produzir conhecimento e compartilhar idéias, uma vez que é através da compreensão dos textos que ele terá uma reflexão crítica e imaginativa. (PCN’s, 2001)

Diante das considerações feitas, a importância do leitor proficiente se deve ao fato de que, é através dos textos que o aluno expande seus conhecimentos e toma consciência sobre diversos assuntos.

A Efetivação da Leitura

A compreensão de um texto acontece quando o leitor é capaz de ler e entender. Entender é muito mais que decodificar, é usar de inferências e estratégias. O leitor se torna proficiente quando, do mesmo texto, ele consegue fazer questionamentos, levantar dúvidas e comparar a verossimilhança, é capaz de formular e responder questões sobre a leitura.

Smith (1989, p.24) complementando o exposto, postula que a compreensão é muito mais do que o entendimento do texto, é o modo pelo qual se aprende.

Gonçalves (apud FREGONEZI,1999) descreve a leitura como um processo de quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A partir de um trabalho progressivo, uma atividade vai desencadeando a outra e completando. A decodificação é mais relacionada à memória visual, pois consiste numa “série de automatismo de

identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 2000, p.20); é o momento em que o leitor reconhece as palavras relacionando-as a um significado. Já a compreensão ocorre quando o leitor é capaz de captar as informações oferecidas pelo texto, podendo aprofundar a leitura e retirar as idéias principais, realizando mecanismos de inferência. É na interpretação que a capacidade crítica do receptor é acionada; ele se torna apto a fazer julgamentos e a reformular as informações daquilo que lê. A retenção é o processo no qual o leitor ativa a memória, é capaz de contar e resumir aquilo que leu. Um leitor proficiente deve, se não dominar, pelo menos ter uma noção do que sejam as regras sintáticas, semânticas e textuais.

No processo de interpretação, o leitor deve ser capaz de criticar, fazer julgamentos do que leu. Para tal exercício, é preciso que o leitor seja capaz de buscar em sua mente experiências já vividas procurando nexos com a verossimilhança.

Gonçalves (apud FREGONEZI, 1999, p. 72) lembra que para chegar à compreensão é preciso que o leitor domine certos mecanismos de construção da língua como a coesão e a coerência.

Para Gonçalves o leitor deve entender as palavras desconhecidas através do contexto até chegar à compreensão das frases e, em consequência, à compreensão do texto, tornando-se apto a apreender o significado textual.

O leitor deve extrapolar o texto, ele deve reformular conceitos, analisar e questionar o tema, chegando ao seu verdadeiro sentido. É necessário ir além do que está explícito no texto; o leitor deve ser capaz de ler nas entrelinhas.

O ato de compreender, na concepção de Colomer e Camps (2000, p.33), é um processo de “formar, elaborar e modificar as estruturas de conhecimento que o sujeito tinha antes de entender essa nova informação.”

Para obter uma leitura eficiente, é preciso ativar os processos perceptivos, cognitivos e lingüísticos. Kleiman (2000, p.51) resume dizendo que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio”, conhecimento este adquirido ao longo da vida. Os níveis de conhecimento são vários, podendo ser citados alguns como o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Para poder chegar ao momento de compreensão, é preciso ativar os conhecimentos supra mencionados.

Os PCN’s (1997, p.53) alertam para o fato de que

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 como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.

Éric Jamet (1997, p.43) discorre sobre a leitura dizendo que esta atividade raramente se limita à análise de uma única palavra. Na grande parte, a palavra é lida em um contexto. Ele trata a compreensão como um processo completo onde há a interação entre a sintaxe e a semântica.

Não podemos esquecer que, assim como existem distintos leitores, com diferentes expectativas, objetivos, conhecimentos gerais, etc., também existem diferentes interpretações. É o que lembra Solé (1998) ao argumentar que, a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem em sua frente, do conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura.

Em face do exposto, o ensino da leitura pode ser entendido como um trabalho de exploração das estratégias de leitura e como um desenvolvimento de habilidades lingüísticas, e não como um simples ato de decodificação, pois ler é fazer levantamento de inferências: ativar conhecimento prévio, fazer expectativas sobre o texto, fazer delimitação do tema, lembrando que cada um tem sua própria interpretação.

Estratégias

Kleiman (2000) caracteriza as estratégias como sendo as diversas formas que o leitor utiliza durante o processo da leitura. Para alguns especialistas em leitura, não há um método de compreensão de texto escrito, mas há vários métodos de leitura. Estes métodos estão sempre ativos dependendo dos objetivos do leitor, podendo ser determinados pelos tipos ou formas de texto.

As estratégias de leitura são necessárias para a formação de leitores autônomos, capazes de compreender textos que abordem assuntos diversos, capazes de aprender a partir dos textos. “O ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (SOLE, 1998, p.72), Solé (1998, p.24) em outras palavras, diz que “para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam a compreensão.”

É consensual entre estudiosos na área da leitura (cf. Kleiman, Kato, Marcuschi, SOLÉ) a afirmação de que os leitores dependem das estratégias ativadas durante a leitura para a proficiência, porém não chegam ao comum acordo quando tratam de quais seriam essas estratégias.

Para Smith (apud KATO, 1999), a estratégia fundamental numa leitura é a estratégia de predição, pois a leitura também envolve informações não visuais do universo cognitivo do leitor.

Gough (apud KATO, 1999) apresenta um modelo oposto ao do Smith, no qual o leitor não é um adivinhador e sim um labutador das sentenças, onde tenta encontrar o sentido do texto através de cada letra, de cada palavra, de cada frase.

Nesta perspectiva, Kolers (apud KATO, 1999) mostra, através de experimentos, que a leitura por meio de adivinhações não pode ser considerada como leitura proficiente; pelo contrário os leitores que-se utilizaram dessa técnica foram os maus leitores.

Abordando a questão, Kato (1999, p.106) considera que a leitura é “um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos”. Ela define essas habilidades como sendo

- a) a de encontrar parcelas (fatias) significativas do texto;
- b) a de estabelecer relações de sentidos e de referência entre certas parcelas do texto;
- c) a de estabelecer coerência entre as proposições do texto;
- d) a de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas;
- e) a de inferir o significado e o defeito pretendido pelo autor do texto.

A referida autora enfatiza o fato de que a escolha do tipo de estratégia está sujeita a vários fatores como a maturidade do leitor, a natureza do texto, o propósito da leitura e dependendo de onde o leitor se encontra no texto. Para ela, o mesmo leitor pode-se utilizar de varias estratégias para chegar ao entendimento do mesmo texto, podendo também variá-las de modo a focalizar o seu propósito na leitura.

Uma outra autora que também aborda as estratégias de leitura é a Kleiman (2000 p.50), que faz a classificação das mesmas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias metacognitivas são as operações realizadas em prol de um objetivo em mente, sobre as quais se tem controle consciente. Já as estratégias cognitivas são as operações inconscientes do leitor.

Para a autora, o ensino estratégico da leitura consiste na modelagem de estratégias metacognitivas e no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas.

2.1.1 Estratégias Cognitivas

O processamento cognitivo lida com os aspectos ligados “à relação entre sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento.” (Kleiman 2000, p.31)

Do ponto cognitivista, a leitura é considerada como um jogo de suposições, pois grande parte do material que se lê não é diretamente percebida e sim inferida. Essas inferências, lembra Kleiman (2000, p.33), estão relacionadas com o nosso conhecimento prévio “sobre o assunto, o autor, a época em que ele escreveu e com os nossos objetivos” aspectos esses determinantes na confirmação de nossas expectativas sobre o tema.

Kato (2000) define outras estratégias cognitivas importantes: *top-down* ou descendentes e as *bottom-up* ou ascendentes. A primeira é marcada pelo uso do conhecimento prévio, já a segunda pela falta do mesmo. O leitor que privilegia o processo descendente apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é um leitor mais fluente e veloz, porém ele utiliza adivinhações em abundância sem se preocupar em confirmar os fatos com os dados do texto. “É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso do seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto” (Kato, 2000, p.51). Enquanto que, o leitor que utiliza o processo ascendente, constrói o significado com base nos dados do texto, sendo capaz de apreender detalhes detectando até erros ortográficos, ao contrário do leitor descendente, não tira conclusões apressadas, mas é uma leitura vagarosa e pouco fluente, dificulta a sintetização das idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante.

Segundo a autora supracitada, quando o leitor consegue fundir as duas estratégias relatadas, ele se torna num leitor maduro, ou seja, é o leitor que usa os dois processos de forma adequada e no momento apropriado para se ter uma leitura fluente, tendo um controle consciente e ativo de seu comportamento. O leitor iniciante utiliza em sua maioria o processamento *bottom-up*, ou seja, a decodificação. Nesse sentido, Kleiman (2000, p.36) alerta que a decodificação é importante, porém a leitura fica seriamente comprometida se o professor não ajudar o aluno a fazer inferências através de perguntas ou debates.

2.1.2 Estratégias Metacognitivas

As estratégias metacognitivas ao contrário das cognitivas são monitoradas, conscientes. Kleiman (2000, p.50) esclarece o que vem a ser metacognição quando diz que “seriam 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”.

Kato (1999, p.132) diz que “as metacognitivas é que tem um interesse especial para aprendizagem formal na escola em virtude de sua natureza consciente”. Sendo assim, Brown (apud KATO, 1999, p.104) enumera uma lista de estratégias de leitura que levam a compreensão, são elas:

- Esclarecer os propósitos da leitura, isto é, compreender as exigências da tarefa, tanto as explícitas quanto as implícitas.
- Identificar os aspectos da mensagem que são importantes.
- Distribuir a atenção, de modo que haja mais concentração nos conteúdos principais, e não em detalhes.
- Monitorar as atividades em processo para verificar se ocorre compreensão.
- Engajar-se em revisão e auto-indagação, para ver se os objetivos estão sendo atingidos.
- Adotar ações corretivas quando se detectam falhas na compreensão.
- Prevenir-se contra truncamentos e distrações, etc.

“Metacognição é, portanto, o controle deliberado e consciente de nossas ações cognitivas” (BROWN apud KATO, 1999 p.104), uma vez que as estratégias metacognitivas são utilizadas para “autoavaliar constantemente a própria compreensão” e para “determinar um objetivo para a leitura”, sendo que o “leitor que tem controle consciente sobre essas duas operações saberá dizer quando ele não está entendendo um texto e saberá dizer para que ele está lendo um texto” (KLEIMAN,2000,p.50), chegando assim a uma leitura proficiente. Kato (1999 p.135) lembra que “as estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente”, e as estratégias metacognitivas fazem o papel de reguladora, “orientam o uso das cognitivas para desautomatizá-las em situações de problema”.

Desta forma o leitor proficiente utiliza de estratégias metacognitivas para o bom desenvolvimento da leitura, quando este percebe falhas em sua compreensão do texto, ou com o propósito de memorização ou aprendizagem.

3- COMPREENSÃO DE TEXTO NA ESCOLA

3.1- Estratégias teórico-metodológicas

Kleiman (2000, p.51) diz que “a característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura”. O leitor competente lê porque tem um objetivo em mente, recorrendo a diversos procedimentos nos quais torna o texto inteligível quando não consegue compreender. O processo de automonitoração da compreensão é desenvolvido naturalmente, já que o leitor tem objetivos em mente para uma leitura proficiente.

Para chegar à compreensão do texto, é preciso ativar o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. A leitura implica em uma atividade de procura pelo leitor no conhecimento prévio, através de suas lembranças, pois é através das recordações que se encontra pistas e caminhos para o entendimento do texto.

A leitura para Bofarull (apud TEBEROSKY, 2003, p.127), é “um processo de interação entre o leitor e o texto mediante o qual aquele que lê tenta atingir os diferentes objetivos que orientam sua leitura e que lhe permitem interpretar o texto e construir um significado em função do objetivo ao qual se tenha proposto.” Nesta perspectiva, o leitor põe em jogo uma série de elementos durante o processo de interação entre a pessoa que lê e o texto, sendo estes elementos: “a informação que facilita o texto; a informação que facilita o contexto; os conhecimentos prévios que o leitor possui sobre o texto e sobre o mundo.” (BOFARULL apud TEBEROSKY, 2003, p.127).

Diante das considerações feitas para que o leitor chegue a compreensão é necessário que ele faça previsões, verifique-as e elabore outras. Porém para atingir tais fins, é preciso que quem lê utilize uma série de estratégias de leitura.

Colomer e Camps (2000, p.81) sugerem algumas estratégias para melhorar o desempenho do aluno na compreensão, como: dar um papel mais ativo para os alunos na elaboração do significado; utilizar formas gráficas de representação; mostrar aos alunos como fazer através de exemplos práticos; aguçar a sensibilidade às incoerências do texto; utilizar de discussões coletivas; ajudar a introduzir orientações a serem seguidas e por fim ajudar a relacionar compreensão com a produção de texto.

Marcuschi apud Dionísio (2001, p.56) complementa as indicações supracitadas, recomendando as seguintes sugestões para a compreensão de texto:

- Identificação das proposições centrais do texto;
 - Perguntas e afirmações inferências;
 - Tratamento a partir do título;
 - Produção de resumos;
 - Reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual;
 - Reprodução do texto na forma de diagrama;
 - Reprodução do texto oralmente;
- Trabalhos de revisão da compreensão;

Neste sentido, as estratégias de metacognição (ou reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem) é o que permitirá ao aluno pensar sobre a sua própria atuação, posicionar-se diante um objetivo de leitura, planejar o trabalho que terá de realizar para atingir seus fins, supervisionar e avaliar esses processos para se necessário modificá-lo. No entanto, para Bofarull (op. cit, p.128)

estas estratégias devem ser ensinadas às crianças na escola desde muito pequenas. Para aprendê-las, é preferível começar por uma leitura compartilhada com o adulto, em voz alta, pois o professor irá proporcionando as ajudas necessárias e, à medida que a criança possua um autocontrole desse processo, irá praticando a leitura individual e silenciosa, passando por outras modalidades de leitura (em dupla, etc.).

Solé (apud TEBEROSKY, 2003, p.28) considera que os alunos diante de um texto devem

- compreender os propósitos da leitura: O que devo ler? Por quê? De quê me servirá?
- Colocar na leitura seus interesses e sua motivações, assim como seus conhecimentos prévios: O que sei pode me ajudar a compreender o que vou ler?
- Focalizar o que é importante, levando em conta os propósitos que orientam a leitura: Qual a informação essencial que o texto traz? Qual posso considerar que é pouco relevante?
- Avaliar a consistência interna do texto, sua adequação ao conhecimento prévio e o grau em que responda às expectativas geradas: Este texto tem sentido? Suas idéias são coerentes?
- Comprovar em que medida vão compreendendo o texto, mediante a recapitulação, a revisão e a indagação: Qual é a idéia principal neste parágrafo? Posso reconstruir a linha de argumentação?
- Elaborar e tentar inferências de diferentes tipos, como interpretações, hipóteses e antecipações e conclusões: Qual poderia ser a solução do problema que se coloca aqui? O que posso extrair do que li? Qual poderia ser o significado desta palavra?

Nesta perspectiva, a leitura fluente envolve uma série de estratégias como “seleção, antecipação, inferência e verificação” (PCN’s, 2001, p.53). O uso desses procedimentos é que permite controlar a leitura, tomar decisões perante as dificuldades de compreensão buscar as comprovações dentro do texto, verificando-se o que se leu foi compreendido. Para os PCN’s (1998), um leitor proficiente é aquele leitor capaz de fazer uma seleção de trechos dentro do texto daquilo que o interessa, utilizando as estratégias de leitura. Sendo que as estratégias de leitura compreendem

um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir, de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada-a

menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise de processo. (PCN's 2001, p.53).

Assim, é preciso repensar o papel da escola no encaminhamento do ato de ler, uma vez que faz parte do currículo escolar, o dever de inserir os alunos ao universo dos textos que circulam na sociedade e oferecer condições para que os mesmos possam colocar o ato de ler em prática. Neste sentido, Pereira (1999, p.88) lembra que “ninguém ensina ninguém a ler”, apenas “cria condições favoráveis para alguém aprender” a ler.

3.2- Importância da escola para a formação do leitor proficiente

É consensual entre os autores pesquisado a constatação de que a escola é a entidade responsável de viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos, ensinar a produzir e a interpretá-los, incluindo os mais variados tipos de textos, envolvendo todas as disciplinas, com os quais o aluno se defronta em seu cotidiano.

Em face do exposto, podemos ressaltar que o objetivo do ensino e também da leitura “consiste em ajudar os alunos a alcançar as cotas mais elevadas de autonomia, que lhes permitam dirigir e regular a própria aprendizagem sem a presença de um tutor.” (SOLÊ apud TEBEROSKY, 2003, p.29)

Dessa forma, Lígia Chiappini (1997) cita que

conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo com textos e leitores.

Para a autora referenciada, é através dos textos que alunos e professores se confrontam com saberes e conhecimentos. Nas escolas, infelizmente o que predomina é uma obediência hierárquica, que dita, verticalmente as normas a serem seguidas tanto pelos alunos como pelos professores. Procura-se por meio de uma disciplina rígida, reduzir o aluno a um ser passivo, sem que haja vazão de críticas de um discurso pessoal que implica numa leitura mais analítica do mundo.

Dentro das salas de aula, o livro didático é a “muleta” de vários professores que se apoiam neles e não conseguem mover em sua ausência. Eles apenas emprestam a sua voz a um discurso alheio. Chiappini (op.cit.) completa dizendo que “o ensino, via de regra, torna-se um sistema em que o aluno se vê obrigado a consumir compulsoriamente informações distantes de sua realidade”.

No entanto, é sabido que a finalidade do trabalho com a leitura é a formação de leitores competentes, sendo o ato de ler um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção de significados do texto, utilizando de recursos como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, sobre a língua. Compreender um texto não trata apenas de extração das informações, não é um trabalho de decodificação. “Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.”(PCN’s, 2001, p.53)

A partir das colocações feitas, é imprescindível admitir que, gradativamente, o trabalho com linguagem nas escolas vem sendo caracterizado pela presença de textos, no entanto, o tratamento dado ao estudo de texto ainda tem sido objeto de constantes discussões.

Neste sentido, Geraldi (1993, p.106), ao buscar caracterizar as práticas de leitura, considera que dentro das escolas são abordadas diferentes maneiras de inserção, mesmo sendo o ensino gramatical de maior relevância, o texto mantém seu modelo. O autor cita três destes modelos

- O objeto de leitura vozeada; o professor lia o texto em voz alta, depois chamava-se aluno por aluno para ler partes do texto. O parâmetro adotado como forma de escolher o melhor leitor era baseado na leitura do professor, ou seja, aquele que a leitura mais aproximava do professor era o melhor leitor.
- Objeto de imitação; o texto era lido como modelo para a produção de texto dos alunos.
- Objeto de uma fixação de sentidos; o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada do professor ou do crítico de seu gosto disse que o texto tem.

Geraldi (2003, p.108) lembra que “estas três formas de inserção do texto na atividade de sala de aula são suficientes para mostrar como torna *uno* o que, por princípio, poderia levar à pluralidade.”

De acordo com os PCN’s (2001, p.32) o objetivo das escolas deve ser o de

formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam. A leitura é indispensável, ficando incumbida a escola oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e prática de leitura eficazes. Não se forma bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no Livro Didático de Português. É preciso trabalhar com a diversidade textual, pois precisamos de leitores competentes e não simples decodificadores.

Portanto, o papel da escola, segundo Gonçalves comentando Vieira (apud FREGONEZI, 1999, p.75) é o de

alfabetizar, despertar e estimular o gosto pela leitura, não é menos verdade que lhe cabe, também, a tarefa de transformar seus alunos em leitores críticos, auxiliando o desenvolvimento de espíritos atuantes, capazes de mudar, de algum modo, a sociedade em que vivemos.

Nessa condição, é preciso redimensionar a escolarização da leitura, uma vez que essa prática ajuda o aluno a ampliar suas experiências e seu conhecimentos. É na escola que os alunos têm a possibilidade de aumentar seus conhecimentos sobre o mundo de representação e comunicação através dos textos.

4- Análise do “Corpus”

4.1- Lição de casa como objeto de estudo

Direcionado o eixo da análise para a questão das tarefas extra-classe, que é o objeto de estudo eleito por esta investigação, partiremos do pressuposto que analisar o porquê das lições de casa é de suma importância, pois faz-se necessário redimensionar a utilidade dos deveres de casa e não utilizá-los simplesmente como uma tradição. A tarefa é um meio de multiplicar o rendimento da sala de aula, pois serve de entrelaçamento entre a família do aluno e a escola, porém “o dever de casa só contribui para o aprendizado se bem planejado” (STELA PICONEZ apud PELLEGRINI, 1999, p.7)

Os deveres de casa têm que chamar a atenção dos alunos, fazer com que eles desenvolvam o interesse pela pesquisa e assim tomem autonomia de estudo. Lições de casa que apenas repetem os exercícios entregues na sala de aula desmotivam os alunos, “o desânimo é ainda maior quando ao entregar seu trabalho, a criança ganha um visto e ponto final”. (PELLEGRINI, 1999, p.8)

Para a autora referenciada, as tarefas extra classe devem manter uma continuidade para não perder o sentido. As tarefas precisam ter um objetivo, uma intenção clara. “A lição de casa pode servir, para desenvolver habilidades de pesquisa, introduzir novos conteúdos, avaliar a aprendizagem da turma, recuperar estudantes em defasagem, sintetizar conhecimentos veiculados em sala de aula.”(PELLEGRINI, 1999, p.10)

Os alunos devem sair da sala cientes da importância do objetivo e com clareza o suficiente para poder responder seus deveres sem necessitar da ajuda. É fundamental conscientizar os pais de que as tarefas de casa são responsabilidade do aluno. Cabe à família apenas o suporte para que ele desenvolva as atividades. Em caso de dúvidas,

os pais devem orientar seus filhos para que busquem as soluções em seus livros didáticos de português, em seus cadernos ou até mesmo em enciclopédias, incentivando o interesse por livros.

Já o papel do professor se direciona para a dedicação de um tempo para discutir com seus alunos a importância do dever de casa e tentarem achar juntos uma forma mais tranquila e eficiente para o desenvolvimento das lições. “A função do professor é ajudar o aluno a refletir.”(PELLEGRINI, 1999, p.12)

Entre os vários determinantes do desempenho acadêmico, o acompanhamento escolar em casa tem sido considerado como um dos maiores contribuidores para o bom andamento escolar, pois ele tem como objetivo fixar conteúdos.

Exercícios na área de compreensão de textos nos deveres de casa são fartos. Podemos observar este fato na quantidade de exercícios encontrados nesta área. A grande questão é a qualidade dos mesmos. Na maioria dos casos, Marcuschi (1997, p.49) chama a atenção para o fato que a compreensão é tida como uma natural atividade de “decodificação”. Outro problema por ele apontado acerca da interpretação dos textos é o fato de as questões de compreensão serem misturadas com uma série de outras que não têm relação com o assunto; outra questão é que os exercícios, muitas vezes, não têm nenhuma ligação com o texto ao qual ele se refere, e raramente levam à reflexão crítica, não permitindo a expansão de conhecimento.

O autor supracitado, evidencia através dos problemas apontados, o fato de que não há clareza quanto ao tipo de exercícios que devem ser usados para a compreensão, perdendo assim uma excelente chance de “treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também perde-se a oportunidade de incentivar a formação de opinião.” (MARCUSCHI, 1997, p.49)

4.2- Tipos de perguntas

A variedade de perguntas encontradas nas tarefas de casa e mesmo nos exercícios utilizados em sala de aula permite o uso de uma tipologia para a classificação. Neste trabalho, foi proposta o uso da tipologia utilizada por Marcuschi (1997), no qual ele explica que não é a única e nem a mais correta forma de classificar as perguntas, porém serve como referência para refletir sobre as questões de compreensão. A tipologia das perguntas são:

- a) A cor do cavalo branco de Napoleão: são perguntas auto respondidas pela própria formulação.
- b) Cópias: são perguntas que sugerem atividades de transcrição de palavras ou frases.
- c) Objetivas: são perguntas de decodificação, apenas indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto.
- d) Inferências: são perguntas que exigem conhecimentos textuais, enciclopédicos e análise crítica para a busca das respostas.
- e) Globais: são perguntas que levam em conta o texto como um todo.

- f) Subjetivas: são perguntas que se relacionam superficialmente com o texto, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade
- g) Vale tudo: são perguntas que admitem qualquer resposta, pois suas indagações tem a ver com as preferências do aluno e o texto é apenas um pretexto.
- h) Impossíveis: são perguntas nas quais se exige um grande conhecimento externo ao texto, só podendo ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos.
- i) Metalingüísticas: são perguntas que indagam sobre as questões formais do texto, geralmente da estrutura do texto ou do léxico.

É importante ressaltar o fato de que existem perguntas classificadas como mistas, envolvendo questões de dois tipos.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, foram tomados como objeto de análise 29 exercícios dados como tarefas extra classe. Tais lições foram coletadas aleatoriamente em diversas escolas, tanto públicas, quanto particulares, de Patos de Minas, tomando como critério o fato de pertencerem as séries do Ensino Fundamental.

Para a análise foram observadas 200 perguntas referentes a compreensão de textos e classificadas de acordo com a tipologia de Marcuschi (1997) acima, sendo possível chegar aos seguintes resultados:

Tabela 1: Frequência dos tipos de perguntas.

TIPOS	%
A cor do cavalo branco	0,0
Mistas	2,0
Globais	4,5
Impossíveis	5,5
Subjetivas	6,5
Inferências	8,0
Metalingüísticas	10,5
Cópias	12,5
Vale tudo	19,5
TOTAL	100

A partir da análise empreendida foi possível constatar nas atividades propostas como deveres de casa a falta de alguns dos fatores relacionados à compreensão mencionados no referencial teórico, bem como o excesso de outros faltando um equilíbrio. Foi possível verificar o predomínio de objetivas e metalingüísticas, para as quais as respostas estão exclusivamente inseridas no texto e não levam o aluno a buscar respostas em seu conhecimento extra-lingüístico.

Outra atividade bastante comum é nomeada como vale-tudo que admite qualquer resposta, não havendo como o aluno se equivocar, o texto não da base para a resposta do aluno. Parecidas com as vale-tudo, foram encontradas, também em alto índice, as subjetivas que levam em consideração o texto de maneira superficial sendo que “a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade”. (MARCUSCHI, 1997, p.53).

As questões conhecidas como cópias correspondem a 25%; estas atividades exigem do aluno uma cópia fiel do texto, um trabalho mecânico de pura decodificação que acrescenta muito pouco conhecimento ao aluno, pois “ler é mais que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio.” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 32)

Dentre as questões que propiciam a formação de leitores proficientes, destacam-se as inferenciais, que são perguntas mais complexas e que exigem conhecimentos textuais e extra-textuais, bem como uma análise crítica para a busca das respostas, e as globais, que levam em conta o texto como um todo bem como “aspectos extra-textuais envolvendo processos inferenciais

complexos.”(op. cit) . Apesar de serem questões altamente recomendadas, pois trabalham com o processamento cognitivo do aluno, nos exercícios analisados, a incidência desse tipo de pergunta foi mínima.

Foram encontradas também ocorrências de questões denominadas impossíveis, que vão muito além das informações contidas no texto.

Outro fator relevante observado foi o fato de, muitas vezes, a tarefa proposta como extra-classe apresentar perguntas pertencentes a uma só tipologia.

O que se observou nesta pesquisa foi a falta de critério para a organização dos exercícios propostos, uma vez que foram utilizadas predominantemente perguntas que em sua maioria, não ultrapassam a primeira etapa proposta por Gonçalves que é a decodificação, sendo esta uma “etapa mais relacionada à memória visual e que se completa apenas com a decodificação dos símbolos escritos: as palavras.”(1999, p.70). As etapas mais importantes, de acordo com a autora supracitada, seriam a compreensão e a interpretação que compreendem a captação de informações e a capacidade crítica, sendo encontradas nas perguntas do tipo inferenciais e globais que correspondem apenas a 12,5% das questões. Já, a última etapa correspondente às perguntas globais, que tratam de uma memorização imediata da leitura, chamada por Gonçalves como a etapa da retenção, foi encontrada minimamente nos exercícios.

Levando em consideração as colocações de Kleiman (2002) acerca das estratégias de leitura, as cognitivas e metacognitivas, pode-se constatar, nos exercícios analisados, a falta de uso das mesmas, pois não foi encontrado nenhuma atividade que exigisse do leitor um conhecimento prévio, muito menos um conhecimento do autor da época em que a obra foi escrita, os objetivos do texto, revelando uma falta de conhecimento pela aprendizagem formal de natureza consciente, uma vez que a leitura é considerada pela autora supracitada, como uma atividade cognitiva pelo fato de envolver processos mentais, como a atenção, a percepção, a memória e o pensamento.

Não foram constatadas perguntas tidas como a cor do cavalo branco de Napoleão, podendo ser considerado tal fato como um avanço, pois estas questões são auto-respondidas pela própria formulação, não acrescentando no conhecimento do aluno.

Através da pesquisa feita, ficou constatada a necessidade de um tratamento mais científico-pedagógico no encaminhamento das tarefas de casa, uma vez que os exercícios tal como demonstra a análise, ainda se caracterizam por uma abordagem sem bases teóricas. Nesse sentido, pode-se afirmar que esta análise sinalizou para a questão de que as perguntas baseadas genericamente na técnica de pergunta-resposta, embora úteis, não devem ser consideradas como a única forma adequada ao trabalho com a compreensão de texto.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo empreendido teve como escopo analisar a existência ou não de uma incorporação de pressupostos teórico-metodológico advindos dos estudos lingüísticos nas atividades de estudo do texto dadas como lições de casa. Desta forma, Fulgêncio e Liberato (2003, p. 13) deixa claro que compreender um texto “é um processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimento lingüístico, conhecimentos prévios a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivação e interesse na leitura, entre outros.” Sendo assim, é importante que a escola trabalhe com cada um dos fatores mencionados, pois são imprescindíveis para se chegar a uma leitura proficiente.

Para o desenvolvimento de um trabalho competente de compreensão é necessário que se aprenda

a ler no sentido cabal da palavra (em que ler não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isso implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto o entenda. (KLEIMAN, 1995, p.10)

Em outras palavras, faz-se necessário que a escola proporcione tanto nas atividades dentro de sala de aula quanto nas atividades extra classes uma adequada intervenção para o aluno “desenvolver a capacidade

de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos” (op.cit, p.91).

Partindo do pressuposto de que leitura não é uma atividade meramente visual de decodificação e sim um processo interativo, e que a função da escola seja “formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados” (KLEIMAN, 2002, p.91), é possível concluir que a escola, e mais diretamente os professores, precisam refletir sobre as atividades dirigidas para serem feitas em casa, levando em consideração o conhecimento que o aluno deverá construir. Atividades que não propiciam a aquisição de conhecimentos em nada aumenta o desenvolvimento do aluno, sendo necessário encarar a leitura como “uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade” (op.cit, p.91).

É sabido, que os deveres de casa representam uma estratégia de análise da língua bastante profícua, uma vez que é solicitada pela escola com o objetivo de fixar conteúdos ou mesmo de implementar o processo de aquisição de conhecimentos. No entanto, ao fazer um levantamento sobre as pesquisas que abordam esta situação de ensino aprendizagem, foi possível constatar que os estudos são escassos. Desta forma, o presente trabalho, embora de caráter de iniciação científica, apresenta um valor essencial à formação de futuros profissionais, pois pode desencadear uma reflexão acerca de um tema praticamente inexplorado.

Diante do exposto, parece razoável admitir que, a escolha das estratégias de leitura adequadas depende da mediação do professor, pois o tipo de pergunta utilizada pelo mesmo determina se o aluno lê para memorizar ou para inferir, se apenas passa os olhos pela página ou se auto-avalia constantemente. Se o professor adotar uma estratégia adequada no tratamento da compreensão de texto nas tarefas extra classes, estará ajudando na formação de pessoas mais críticas e capazes perante os textos que recebem para seu uso na vida diária.

Espera-se com este trabalho poder contribuir, ainda que minimamente, para uma reflexão sobre o tema, uma vez que os estudos acerca das tarefas extra classe ainda são incipientes e não permitem uma atuação pautada numa reflexão teórica.

7- REFERÊNCIAS



EDIÇÃO 17 – 1º SEMESTRE DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/12/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 05/01/2014



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed.- Brasília: A secretaria, 2001.

CHIAPPINI, Ligia (coord). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. V.2. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. V.3. São Paulo: Cortez, 1997.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FREGONEZI, Durvali Emilio (org). *Leitura e Ensino*. Londrina: UEL, 1999.

FULGÊNCIO, Lucia, LIBERATO, Yara Goulart. *Como facilitar a leitura*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JAMET, Éric. *Leitura e aproveitamento escolar*. Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.



EDIÇÃO 17 – 1º SEMESTRE DE 2014
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 30/12/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 05/01/2014



KLEIMAN, Angela e MORAES, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. 2 rep. Campinas: Mercado de letras, 2002.

MARCUSCHI, L.A. Compreensão de textos. IN: BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONÍSIO, Ângela. *Livro didático de português: múltiplos olhares*. São Paulo: Lucerna, 2002.

PELLEGRINI, Denise. Oba, lição de casa. *Revista Nova Escola*. Fundação Vitor Cevita, São Paulo: Abril Cultural, maio/1999. P.8-15.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes medicas, 1991.

SOLÈ, Isabel. *Estratégias de leitura*. trd. Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana. *Compreensão de leitura a língua como procedimento*. trd. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VILLARDI, Raquel; RÊGO, Marta Lima. *Leitura e tecnologia percursos de uma ação transformadora*. < <http://www2.uerj.br/~leitura/artigofrag1.htm> >, 07/04/2006.