

## **A LEITURA DE TEXTOS NO 1º GRAU:**

### **Nova Alternativa de Ensino/Aprendizagem**

**Ignacio Antonio Neis  
José Marcelino Poersch  
Lia Lourdes Marquardt  
Maria Tasca**

Centro de Pesquisas Lingüísticas da PUCRS

O presente artigo constitui uma síntese das considerações teóricas, da metodologia e dos resultados expostos no relatório de uma pesquisa experimental realizada por um grupo de professores ligados ao Centro de Pesquisas Lingüísticas do Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Letras da PUCRS, desejosos de darem sua modesta contribuição para a melhoria do ensino de leitura no 1º grau, seguindo a linha e adotando estratégias propostas pela lingüística textual.

#### **1 — SITUAÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA**

##### **1.1 — Situação do problema**

O caráter precário dos resultados obtidos no âmbito do ensino da língua portuguesa no Brasil é um problema que vem preocupando, de maneira crescente, não só as pessoas diretamente responsáveis por este setor de ensino, senão também os que são sabedores da relevância que tem um eficiente desempenho lingüístico dos cidadãos nos diversos setores da atividade científica e tecnológica. Constata-se, freqüentemente, que estudantes egressos dos 1º, 2º e 3º graus revelam-se incapazes de se conduzir com eficiência e adequação, quer no contexto lingüístico, quer no situacional.

Esse é, na verdade, um reflexo da educação brasileira como um todo. Os quase três mil educadores que participaram do II Encontro Nacional de Especialistas em Educação, em julho de 1983, no Rio de Janeiro, admitiram que "nunca o ensino no Brasil esteve tão mal; nunca a criança e o adolescente brasileiro apresentaram um nível tão baixo de escolaridade; nunca os professores estiveram tão despreparados para as suas funções" (O Estado de São Paulo, 1983).

Mas, a notória precariedade no domínio da língua materna — ainda que não seja, como se sabe, exclusiva deste País (cf. Ball, 1983; Baeta et alii, 1982; *Jornal do Brasil*, 1983, entre outros) — foi e está sendo motivo de sérias investigações por um número cada vez maior de estudiosos comprometidos, de alguma forma, com a problemática do ensino do português nas escolas brasileiras (Houaiss, 1960; Cunha, 1968; Comissão do MEC, 1976; Rocco, 1981; Soares, 1983, entre outros).

Sem dúvida alguma, são inúmeros os fatores que determinam o baixo rendimento no processo ensino-aprendizagem da língua materna. A Comissão do MEC (1976), constituída para apresentar sugestões, objetivando melhorar esse processo, localizou, basicamente, três fatores para explicar o baixo rendimento dos alunos: os fatores de natureza sócio-cultural, os de natureza sócio-econômica e os de natureza pedagógica. Soares (1983), referindo-se às deficiências do ensino de português nas escolas brasileiras, alerta para a necessidade de se fazerem estudos de caráter psicolingüístico, isto é, sobre o processo individual de aprendizagem das estruturas da língua, e estudos de caráter sociolingüístico, ou seja, sobre a aquisição das diferentes funções da língua e sobre a aquisição das variedades lingüísticas.

Rodrigues (1966), analisando a problemática do ensino da língua nas escolas de 1º e 2º graus, afirma que toda pedagogia lingüística, para ser acertada, depende do conhecimento seguro de duas ordens de fatos referentes à língua; as características estruturais e as características sociolingüísticas. Lemle (1978) afirma que, se o professor tiver consciência da heterogeneidade lingüística existente no Brasil, e, além disso, se tiver consciência de que são os fatores extralingüísticos que determinam a escolha de uma variante da língua para ser ensinada como padrão nas escolas, ele, o professor, terá condições de auxiliar os educandos no sentido da aquisição da flexibilidade lingüística necessária para o desempenho adequado nos atos lingüísticos diversos que deverá estar preparado a realizar.

O estabelecimento de uma sólida política para o ensino de língua terá de levar em conta a existência de um conjunto de fatores relacionados entre si. Desse modo, o processo de ensinar/aprender uma língua implica, necessariamente, além da especialização do professor e da boa vontade do aluno, o comprometimento dos órgãos oficiais (Ministérios, Secretarias, Escolas, etc.) e de especialistas (sociolingüistas, psicolingüistas, pedagogos, etc.). A cada autoridade ou especialista caberá decidir a respeito de um aspecto específico do processo, não es-

quecendo, todavia, a necessária interação entre os diversos segmentos envolvidos.

Os autores do presente estudo, conhecendo a gravidade do problema, dispuseram-se a dar sua parcela de colaboração, realizando a presente pesquisa com alunos da 8ª série de Escola Pública. Segundo Baeta et alii (1982), "a escola fundamental pública brasileira, aquela que atende a contingentes cada vez maiores de alunos oriundos das camadas populares, vem sendo, ultimamente, alvo de acirradas críticas por parte de variados setores da sociedade, sendo apontada como ineficaz e de baixa qualidade". Tendo procedido a um levantamento das pesquisas produzidas no País e no Exterior sobre o fracasso escolar, as referidas autoras afirmam que a prática pedagógica é apontada, nessas pesquisas, como fator preponderante na produção do fracasso. Será, pois, necessário questionar os objetivos e a metodologia do ensino da língua materna. Halliday et alii (1974), referindo-se ao ensino do inglês na Inglaterra, denunciam a ênfase demasiada no ensino prescritivo, a inadequação do ensino descritivo e a quase ausência do ensino produtivo. Poder-se-ia afirmar que a situação do ensino da língua nacional no Brasil não é muito diferente. De acordo com esses autores, é fundamental que o ensino da língua materna habilite o aluno a usar as diferentes variedades de seu idioma.

Para que isso se torne possível, é necessário, segundo os mesmos autores, que os textos selecionados não sejam de caráter exclusivamente literário. É preciso admitir que a maior parte dos alunos não seguirão a carreira literária, tornando-se muitos deles engenheiros, enfermeiros, técnicos, dentistas, desenhistas, artistas plásticos, comerciantes, secretários, motoristas, costureiros, cozinheiros, médicos ou membros de qualquer outra das mil e uma ocupações que existem na vida moderna. Além disso, a habilidade de compreensão de textos pragmáticos instrumentaliza o aluno a compreender mais eficazmente os textos abordados nas diferentes disciplinas do seu currículo. Parece indiscutível, pois, a pertinência da abordagem do texto não-literário como uma das condições para que o ensino se torne realmente produtivo.

## 1.2 — Justificativa da pesquisa

Embora o livro sofra uma violenta competição por parte dos meios de comunicação de massa, conforme afirma Poersch (1979:43), a leitura continua se constituindo no fator primordial do processo educativo. Parte significativa da informação contida nos programas escolares e para-escolares é transmitida através da escrita. O bom domínio da habilidade de leitura é o

melhor instrumento que o aluno adquire para penetrar no imenso campo de possibilidades que a ciência e a cultura lhe oferecem.

O pedagogo bem como o lingüista e o psicólogo, mais do que nunca, devem estar empenhados em direcionar as investigações para o objetivo de descobrir tecnologia que possa aperfeiçoar as diversas habilidades envolvidas no processo de leitura. É preciso que o aluno conheça o significado e o uso das palavras, que incremente a capacidade de agrupar palavras em unidades de pensamento, que identifique a idéia central do texto, que consiga acompanhar a seqüência do texto, identificando os recursos discursivos utilizados pelo autor, e que desenvolva atitudes analíticas e críticas face a um texto.

Constata-se muitas vezes que o aluno não chega a compreender realmente os textos que lhe são propostos em aula, porque as atividades que ele realiza são geralmente desorganizadas, não levando em conta a estrutura do texto. Os testes de múltipla escolha que freqüentemente constam em livros didáticos não levam o aluno a pensar nem exigem que ele verbalize as idéias do texto. O aluno limita-se a repetir dados secundários do texto em detrimento dos fundamentais. O professor assim age por desconhecer estratégias que explorem a estrutura do texto.

Essas constatações parecem suficientes para justificar a realização deste experimento no setor da didática de línguas, com o intuito de validar uma nova alternativa no ensino da leitura, fundamentada nas conquistas mais recentes das ciências da linguagem. O pressuposto é que o domínio de uma língua não se restringe ao uso correto de frases em contextos lingüísticos e não-lingüísticos, implicando também o conhecimento das diversas funções da linguagem, bem como a compreensão e o emprego de diferentes variedades lingüísticas.

A relevância da presente pesquisa baseia-se no fato de que o aluno precisa adquirir uma sistemática de leitura e de que, para isso, é necessário instrumentalizar o professor com uma nova estratégia para o ensino da leitura. E a lingüística do texto, base da presente pesquisa, tem contribuições significativas para o desenvolvimento da competência textual do aluno. A revisão da literatura revelou que não se realizaram pesquisas experimentais visando à competência de leitura tal como é conceituada nos pressupostos teóricos deste relatório.

## 2 — PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 2.1 — As funções da linguagem

Na literatura lingüística pós-saussuriana, tornou-se lugar-comum afirmar que a função primeira da linguagem ou das línguas é a comunicação. Levando em conta essa concepção, admite-se que o ato de falar ou de escrever é, naturalmente, dirigido a um destinatário e que as realizações lingüísticas só se legitimam quando oportunizam um encontro entre um emissor e um receptor. Nesse sentido, um ato lingüístico informará determinado interlocutor a respeito daquilo que outro interlocutor sabe, deseja ou sente.

Alguns lingüistas mais recentes, entre os quais Ducrot (1972), alertaram para o fato de que a concepção há pouco referida é, pelo menos, insuficiente, uma vez que, concebendo o ato de informar como o ato lingüístico por excelência, não leva em consideração certos fatores, quais sejam: o antes e o depois do acontecimento lingüístico, as intenções e as causas das quais procede, os efeitos que desencadeia, entre outros. Faz-se necessário reconhecer, por isso, que, além da função comunicativa, existem outras funções essenciais ao exercício da linguagem. Em outros termos, é forçoso admitir que as relações intersubjetivas inerentes ao ato de falar ou de escrever não se reduzem à troca de conhecimentos intelectuais, volitivos ou afetivos. Nesse sentido, além de ser o lugar onde os indivíduos se encontram, a língua estabelecerá também as regras do encontro.

Segundo Fonseca & Fonseca (1977), as produções lingüísticas são condicionadas por uma dinâmica inerente à integração dos vários elementos que se fazem presentes no ato verbal. Nessa dinâmica, o emissor, apresentando-se como agente e paciente dos acontecimentos do grupo em que está inserido, preencherá funções variadas no exercício lingüístico, respondendo a intenções e finalidades particulares e revelando não apenas a sua visão do mundo e seu estatuto de indivíduo social, mas também a forma como assume a significação. Por seu turno, o receptor participa ativamente do ato verbal, não só porque realiza a decodificação da mensagem — que é o lugar onde se estabelece a significação — senão também porque atua na própria codificação realizada pelo emissor, uma vez que ela será afetada pela relação interpessoal emissor-receptor.

A integração e interferência recíproca verificada nos componentes emissor-receptor permite que se antecipe uma avaliação da complexidade dos atos lingüísticos considerados em sua integralidade.

Em conseqüência disso, no ensino da língua nas séries do 1º grau, o professor deverá ir além da concepção utilitarista que enfatiza apenas a função comunicativa dos atos verbais.

## 2.2 — A competência de leitura

Tomando como base a formulação proposta por Schmidt (1978) para o conceito de texto: "componente lingüístico funcionando comunicativamente num ato de comunicação", pode-se relacionar o conceito de **competência de comunicação** com o conceito de **competência textual**, utilizado por certos lingüistas atuais. A competência textual é interpretada como a capacidade de agir lingüisticamente no âmbito de um ato de comunicação, realizado mediante o componente "texto".

De acordo com um estudo de Neis (1982) sobre a competência de leitura, que retoma e sintetiza, essencialmente, as teorias apresentadas por Coste (1974 e 1978), Moirand (1979), Rück (1980), Schmidt (1978) e Vigner (1979), deve-se admitir que a leitura — como também a escrita ou o diálogo oral — ultrapassa o âmbito da lingüística tradicional, pois apela para outros campos. A competência de leitura, ou competência textual receptiva, é um fenômeno bastante complexo no qual se pode distinguir vários componentes:

- o domínio lingüístico;
- o conhecimento referencial;
- o componente pragmático;
- o domínio propriamente textual\*.

Por outro lado, compreender um texto de certa extensão não é possível graças à memória imediata: esta logo se satura e o leitor é incapaz de reter todas as palavras. Chega-se, com isso, a postular que no texto existe uma série de dispositivos com a função de favorecer e assegurar a apreensão do sentido do todo, e de aliviar o esforço de percepção verbal. Deve existir um dispositivo semiótico que possibilite manter uma força de coesão e coerência, dando ao conjunto dos signos sua unidade de significação global; esse dispositivo é constituído justamente pelo conjunto dos índices formais, temáticos e enunciativos, que, através de uma dimensão pragmática, permitem ter acesso ao sentido global.

Retomando o conceito de **competência textual** e focalizando-o sob o seu aspecto receptivo de **competência de leitura**, pode-se afirmar, resumidamente, que:

\* Veja-se, a respeito destes conceitos, a seção 5 do artigo de I. A. Neis "Por que uma lingüística textual?", neste mesmo número.

a) em **sentido amplo**, a competência de leitura supõe conhecimento e experiência do uso do sistema lingüístico, conhecimento e prática do sistema pragmático de usos e convenções ligados à comunicação lingüística, e conhecimentos referentes ao tema do texto;

a) em **sentido estrito**, a competência de leitura implica ser capaz de:

— captar prontamente e sem hesitação o tema ou os temas de um texto, através da interpretação de sinais textuais e extratextuais;

— apreender as macroestruturas, as grandes relações de um continuum textual, através de sinais demarcadores, articulações, palavras-chave, distribuição em parágrafos;

— reconhecer as microarticulações estruturais de um texto como sistema diretor: articuladores, processo diafórico; e, graças a elas, captar também de modo certo as informações isoladas e os arranjos específicos;

— distinguir os tipos e as categorias textuais e reagir adequadamente a eles.

## 3 — DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

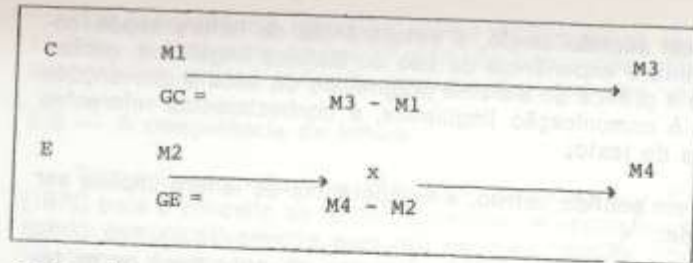
### 3.1 — Objetivo da pesquisa

O objetivo fundamental da presente pesquisa é verificar o crescimento, no desempenho de leitura, em alunos de 8ª série de 1º grau submetidos a um treinamento específico em compreensão de textos.

### 3.2 — Hipótese

A hipótese é de que alunos de 8ª série de 1º grau, submetidos a um treinamento específico em compreensão de textos por um período de seis sessões de 90 minutos, revelarão um ganho significativamente superior em compreensão de textos aos de alunos de 8ª série de 1º grau não treinados especificamente para a compreensão de textos.

Configura-se o estudo através do esquema de Hayman (1969, p. 144):



onde: C = grupo de controle

E = grupo experimental

M = medição da compreensão de leitura

G = ganho

→ = o tempo que passa

x = atividades de treinamento específico

Com base nesse esquema, a hipótese estatística reescreve-se da seguinte forma:  $GE > \beta$ ;  $GE > GC$ .

### 3.3 — Variáveis

#### 3.3.1 — Variável independente

A variável independente é o treinamento específico em compreensão de leitura. Consiste em seis sessões de 90 minutos em que os alunos são treinados em leitura compreensiva de textos, de acordo com o seguinte esquema:

- distribuição de um texto de aproximadamente 250 palavras;
- leitura expressiva do texto pelo professor;
- estudo do vocabulário desconhecido do texto;
- discussão, a partir de um questionário escrito, também distribuído, dos aspectos fundamentais do texto, a saber:
  - as diferentes partes do texto,
  - as diferentes idéias do texto e as relações entre elas,
  - o sentido contextual de palavras e expressões,
  - o estudo dos nexos lógicos e retóricos,
  - o estudo dos elementos anafóricos,
  - o estudo do sistema verbo-temporal e de sua função no texto,
  - o levantamento das palavras-chave e a identificação do tema,
  - a identificação do objetivo do autor,
  - a definição do tipo de texto.

Este trabalho é realizado sob a forma de aula dialogada; os alunos anotam por escrito algumas das respostas.

Os textos a serem trabalhados são distribuídos, segundo sua tipologia, em: dois textos literários e quatro não-literários.

#### 3.3.2 — Variável dependente

A variável dependente é o grau de compreensão de leitura mensurável através dos escores de respostas corretas que revelam a compreensão do texto, especificamente:

- a apreensão do tema do texto,
- a identificação da estrutura do texto, das diferentes idéias e das relações entre elas,
- a interpretação adequada dos índices temáticos, formais e enunciativos,
- o reconhecimento das microarticulações textuais: nexos, processo diafórico, tempos verbais, sentidos contextuais,
- o reconhecimento da função do texto e do objetivo do autor.

## 4 — O EXPERIMENTO

### 4.1 — População e amostra

A população da pesquisa foi constituída pelos alunos da 8ª série do 1º grau das Escolas Públicas Estaduais de Porto Alegre.

Entre estas Escolas, foi selecionada uma que apresentasse as condições desejáveis para a execução da pesquisa. Foram escolhidas para amostras duas turmas da 8ª série: uma, com 32 alunos, como grupo experimental (GE), e outra, com 28 alunos, como grupo de controle (GC). O critério adotado para a escolha dessas duas turmas, entre as demais da 8ª série, foi a conveniência dos horários do pesquisador e do professor das turmas.

### 4.2 — Instrumentos

Foram utilizados dois tipos de instrumentos: o de treinamento e o de avaliação.

Para o treinamento específico relativo à variável independente (cf. a seção 3.3.1), foram elaborados exercícios de compreensão a partir de seis textos, intitulados:

- A 80 por hora dá até para economizar mais de 40%;
- Hotéis-fazenda;
- O mar;
- Matas e chuvas;
- Pingo;
- A bicicleta.

A seleção dos textos levou em consideração o exposto na seção 1.1. Assim, os textos **O mar** e **Pingo** são considerados literários e os demais, não-literários. Sobre cada um dos textos foram formuladas aproximadamente 30 questões, a fim de treinar os aspectos da compreensão discriminados na seção 3.3.1.

Para a mensuração da variável dependente (cf. a seção 3.3.2), foram elaborados dois tipos de testes: um de múltipla escolha (ME) e outro de procedimento cloze. Para evitar que o conhecimento ensejado pelo pré-teste (T1) influenciasse o resultado do pós-teste (T2), foram utilizadas duas modalidades de cada um dos tipos de teste: uma para o T1 e outra para o T2.

Para o T1, foi utilizado o texto **Balão aceso**, com 31 lacunas para o cloze e 20 questões para o ME. Para o T2, foi utilizado o texto **Festa da árvore**, igualmente com 31 lacunas e 20 questões, respectivamente.

Optou-se pelo teste ME, partindo do pressuposto de que ele mediria mais especificamente os diferentes aspectos descritos nas variáveis. Incluiu-se, por outro lado, o cloze por dois motivos: porque, de acordo com a revisão de literatura, ele se enquadra na linha da lingüística do texto e porque possibilitaria uma análise correlacional entre as duas medições.

#### 4.3 — Implementação da pesquisa

O experimento foi realizado no período de setembro a novembro de 1983 por um membro da equipe de pesquisadores.

Após a aplicação do T1 nos dois grupos, seguiram-se cinco sessões de treinamento com o GE, uma por semana, com duração de 90 minutos cada uma. As sessões obedeceram à seguinte sistemática:

- levantamento de um problema em relação ao tema do texto, como estímulo;
- leitura expressiva do texto pelo professor;
- explicação do vocabulário desconhecido;
- discussão das respostas ao questionário proposto.

Em cada sessão, distribuíram-se aos alunos cópias datilografadas tanto do texto quanto do questionário. O trabalho sobre o questionário era realizado oralmente, mas, a partir da terceira sessão, os alunos redigiram por escrito a resposta ao último item do questionário, referente ao objetivo do autor do texto. As cópias do texto e do questionário eram recolhidas ao final de cada sessão.

No decorrer dessas atividades houve o cuidado de estabelecer o diálogo entre o professor e os alunos. Assim, foi possível ouvir as respostas de vários alunos a cada questão e induzir os alunos, através de perguntas condutoras, à resposta adequada.

Devido a mudança nas atividades da Escola, não foi possível a realização da sexta sessão de treinamento, sobre o texto **A bicicleta**. Por isso, já após a quinta sessão foi aplicado o T2 nos dois grupos da amostra.

## 5 — ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 5.1 — Levantamento dos dados

Tanto o T1 quanto o T2 consistiram de um teste ME e de um teste cloze, cujos resultados foram organizados em quadros antes de serem analisados.

Para os dados dos testes ME, organizaram-se 4 quadros: um para o T1 e um para o T2, tanto para o GC quanto para o GE. Consta em cada quadro: o número de chamada dos alunos (de acordo com as listas fornecidas pela Escola), a identificação dos vinte itens do teste com a indicação da resposta correta (gabarito) e as respostas de cada aluno para cada item.

Para os dados dos testes cloze, utilizaram-se quadros com as seguintes características: identificação do teste (T1 ou T2) e do grupo (GC ou GE); identificação do item (lacuna) com a indicação da palavra do texto que devia preencher a lacuna; levantamento, para cada sujeito, dos seguintes dados: a palavra com a qual preencheu o item; a classificação da resposta, pelos pesquisadores, em "Exata", "Adequada" e "Não aceita". "Exata" é a palavra que consta no texto original; "Adequada" é a palavra que, não sendo a "Exata", é, no entanto, contextualmente aceitável; "Não aceita" é a palavra que não se enquadra em nenhuma das definições anteriores. O critério para avaliar a adequação das respostas dadas baseou-se numa análise sintático-semântica realizada em equipe pelos quatro pesquisadores, sendo a decisão tomada pelo parecer da maioria.

Essa análise resultou num total de 124 quadros, a saber: 31 para o GC e 31 para GE, no T1 (texto **Balão aceso**); e 31 para o GC e 31 para GE, no T2 (texto **Festa da árvore**).

Numa segunda etapa, a partir dos 128 quadros elaborados conforme a descrição acima, verificou-se o número de acertos por item e por aluno, tanto no T1 como no T2, tanto no **cloze** como no teste ME, em ambos os grupos. Esse levantamento resultou em 4 quadros relativos ao teste ME e 4 quadros relativos ao teste **cloze**.

Os dados levantados nesses 136 quadros foram sistematizados em 4 tabelas, as quais apresentam, respectivamente, o número de acertos do GE no teste ME, o número de acertos do mesmo GE no **cloze**, o número de acertos do GC no teste ME e o número de acertos deste mesmo GC no **cloze**.

## 5.2 — Tratamento dos dados

O experimento forneceu dados referentes a cada item de cada teste em relação a cada sujeito, tanto do GE quanto do GC. Estes dados receberam um tratamento estatístico com o objetivo de verificar sua fidedignidade e sua força confirmadora da hipótese formulada. A primeira atividade consistiu em analisar a consistência interna dos testes pelo cálculo do coeficiente de fidedignidade. A segunda atividade consistiu em calcular o coeficiente de correlação dos sujeitos em relação aos escores do T1 e do T2. Visto não ter sido utilizado o mesmo teste para o T1 e o T2, e não ter sido avaliada a homogeneidade dos dois grupos, lançou-se mão da análise de covariância.

### 5.2.1 — Análise da consistência interna

Esta análise consiste num procedimento que tenta verificar se realmente há sentido em calcular um escore total do teste. Isso se obtém através do cálculo do coeficiente de fidedignidade. Este coeficiente verifica se cada item tem a força de medir aproximadamente a mesma coisa ou se mede coisas distintas. As vezes convém fazer a análise dos itens (nível de dificuldade, poder discriminativo e padrão das respostas) a fim de eliminar aqueles que militam contra um bom coeficiente de fidedignidade. Um bom item é aquele que é acertado pelos sujeitos de nível superior e errado pelos de nível inferior. A eliminação dos itens que não discriminam bem ou que apresentam falhas na formação é um dispositivo para se alcançar um melhor coeficiente de autocorrelação.

De cada item foram computados o número de acertos e o número de erros. A partir desses dados, calculou-se a variância de cada item. Resultaram deste procedimento mais 4 tabelas, que registraram os dados, respectivamente, do teste ME no T1, do teste ME no T2, do **cloze** no T1 e do **cloze** no T2.

O cálculo dos coeficientes de fidedignidade feito com tais dados foi sintetizado na seguinte tabela:

TABELA 1 — COEFICIENTES DE FIDEDIGNIDADE DE CADA TESTE

TESTE	Média do Escore Total	Variância do Escore Total	Somatórios das Variâncias dos Itens	Coefficiente de Fidedignidade de Cronbach
ME-T1	10,807	5,733	3,699	0,374
ME-T2	10,842	10,800	4,161	0,641
CLOZE-T1	14,597	23,118	5,008	0,809
CLOZE-T2	15,070	21,153	5,384	0,773

Nesta tabela verifica-se que somente o **cloze** apresenta um coeficiente aceitável de fidedignidade, isto é, tem consistência interna. Os coeficientes da tabela dizem que os diversos itens do teste ME não medem, em seu todo, a mesma coisa, e que os itens do **cloze** o fazem, sem, no entanto, afirmarem que aquilo que é medido seja exatamente a compreensão.

### 5.2.2 — Análise da covariância

Inicialmente havia-se pensado em utilizar o esquema de Hayman para discutir a hipótese. De acordo com este esquema, calcular-se-ia o coeficiente de correlação dos sujeitos em relação aos escores do T1 e aquele do T2. Como não foi utilizado o mesmo teste, nem um teste equivalente (validado como tal), teve-se que optar pela análise da covariância, que consiste num tratamento estatístico que permite corrigir os resultados finais comparando-os com os resultados iniciais. Para analisar a diferença de duas médias, tratando-se de amostra pequena, utilizou-se, segundo Hoel, o teste t de Student, corrigido pela análise da covariância. Esta análise forneceu a média ajustada ( $\bar{Y}$  aj.) tanto do GE quando do GC, conforme a tabela abaixo.

TABELA 2 — MÉDIAS DO PROCEDIMENTO CLOZE

GRUPOS	N	Média do Pós- Teste (Y)	Média do Pré- Teste (X)	Média Ajustada (Y aj.)
EXPERIMENTAL	32	17,219	15,998	16,494
DE CONTROLE	26	12,320	12,890	13,249

Utilizando-se a média ajustada na fórmula que calcula  $t$ , obtém-se o coeficiente 3,71. Esta diferença é considerada estatisticamente significativa em nível inferior a 0,05. Este nível de significância indica a probabilidade que existe de o coeficiente de correlação na população ser nulo, isto é, de não existir correlação e, em consequência, de o coeficiente obtido na amostra ter sido o fruto do acaso. Quanto mais baixo for o nível de significância, tanto maior a certeza de que realmente existe correlação entre as variáveis no universo. O cálculo do nível de significância considera, basicamente, o número de indivíduos e o coeficiente obtido na amostra. Para certos resultados exige-se nível abaixo de 5% (0,05), enquanto para os outros somente é aceito um grau de significância abaixo de 1% (0,01). Isto quer dizer que a probabilidade de os dados terem sido obtidos por acaso é inferior a 5% ou inferior a 1%. A diferença de 3,71 entre as médias ajustadas é estatisticamente significativa em nível inferior a 0,05.

A diferença de 3,71, considerada estatisticamente significativa em nível inferior a 5%, é um dado que confirma a hipótese da presente pesquisa.

## 6 — DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 6.1 — Avaliação dos resultados obtidos

O objetivo deste experimento era confirmar a hipótese de que sujeitos submetidos a um treinamento específico em leitura, treinamento baseado nos princípios da lingüística textual, apresentariam, no final, um grau de compreensão superior ao daqueles que não foram submetidos a tal treinamento.

Esta hipótese compreendia duas partes. A primeira previa um ganho de compreensão do GE ao serem comparados os escores do T1 e do T2. A segunda preconizava um ganho maior em compreensão de leitura para o GE sobre o GC.

Para que este esquema funcionasse, era mister preencher certos requisitos. O GE e o GC deveriam apresentar características semelhantes no que tange à compreensão de leitura; essa similitude poderia ser verificada através dos escores de um teste de compreensão de leitura aplicado a sujeitos de um mesmo nível de idade/escolaridade e que apresentassem um emparelhamento quanto às variáveis de nível intelectual e de nível sócio-econômico-cultural. Além disso, os testes T1 e T2 deveriam ser iguais ou equivalentes.

Ora, analisando os procedimentos usados e os dados obtidos, constatou-se que o critério adotado para a escolha dos dois grupos foi simplesmente a seriação escolar e que os escores dos testes mostraram que os dois grupos não apresentavam a semelhança esperada. Por outro lado, os testes T1 e T2 foram apresentados deliberadamente (conforme o projeto) em versões diferentes. A equivalência dessas duas versões não foi testada antes da aplicação do experimento.

Como não foram satisfeitos os dois requisitos para a aplicação do esquema de Hayman, fez-se necessária a utilização de um outro expediente para a análise geral: a análise da covariância que procura corrigir os resultados finais em relação aos resultados iniciais.

Um segundo aspecto que prejudicou os resultados finais foi o fato de os instrumentos de aferição da compreensão, tanto dos testes ME quanto do cloze, não terem sido validados previamente através do cálculo do coeficiente de fidedignidade que mede a consistência interna (cf. 6.3). Este fato ensejou a obtenção de resultados não esperados. Os coeficientes de fidedignidade dos testes ME foram considerados não aceitáveis pela análise estatística, de modo que todos os cálculos de análise da hipótese tomaram por base os escores obtidos através do cloze. Desta maneira, foram desconsiderados os dados de ME, o que acarretou a anulação de grande parte do trabalho, do esforço e do tempo gasto, quer na sua elaboração, quer na sua aplicação, quer na sua correção. Por outro lado, a invalidação do teste ME também deve ser lamentada porque cobria certos aspectos do treinamento proposto não abarcados pelo cloze (cf. análise feita em 6.3).

Outro aspecto fraco do experimento refere-se ao número de sessões de treinamento, conforme considerações da secção 6.2.3.

Apesar de todas essas limitações, o tratamento estatístico dos dados conseguiu confirmar a hipótese geral. Realmente hou-



ve um ganho estatisticamente significativo em compreensão de leitura por parte do GE, de acordo com os escores do T1 e do T2.

## 6.2 — Avaliação do treinamento

### 6.2.1 — Os tipos de textos trabalhados

De acordo com o exposto na seção 1.1, um dos problemas apontados no ensino da língua materna é o critério de seleção dos textos para o exercício da leitura; quer dizer, privilegiam-se determinados tipos de textos em detrimento de outros, sem levar em conta, muitas vezes, as características da clientela. Os autores desta pesquisa entendem que, se o texto for adequadamente escolhido, permitirá, além de desenvolver os processos mentais do leitor em formação, realizar um trabalho com inteligência e sensibilidade, levando o aluno a perceber as relações entre a micro e a macroestrutura, a compreender o explícito e o implícito, recriando, produtivamente, as informações trazidas pelo texto. Tal exercício de leitura despertará a imaginação e a inteligência, provocando no jovem estudante um interesse sempre renovado por assuntos concernentes ao mundo que o cerca.

Os textos trabalhados com os sujeitos da amostra parecem constituir um dos pontos positivos deste experimento. Comparando-se as informações dos alunos nas respostas ao questionário de avaliação. Perguntados se os tipos de textos utilizados lhes despertaram interesse (pergunta 1), 75% responderam positivamente, 18,5% disseram que os textos interessaram em parte e apenas 6,5% responderam negativamente. Solicitados a indicar, por ordem de preferência, os dois textos mais interessantes (pergunta 2), os alunos indicaram tanto textos literários quanto não-literários, sendo mais vezes citado o texto **Hotéis-fazenda** (não-literário). Ao serem indagados sobre a utilidade das informações contidas nos textos (pergunta 3), 93,5% revelaram-se inteiramente favoráveis e 6,5% mostraram-se parcialmente favoráveis. Solicitados a dizer se os tipos de textos utilizados lhes facilitaram a compreensão (pergunta 4), 68,5% dos alunos disseram que os textos favoreceram a compreensão e 31,5% disseram que a favoreceram parcialmente. Indagados sobre as possíveis novidades da experiência (pergunta 8), os alunos indicaram, entre os aspectos novos, os tipos de textos apresentados. E, finalmente, nos percentuais das respostas à pergunta 9, a respeito da utilidade da experiência para a melhoria da compreensão de leitura, o grupo apontou a oportunidade que os textos oferecem para adquirir cultura geral.

Ainda que este estudo não pretenda oferecer resultados definitivos, o exposto acima parece evidenciar a adequação dos textos selecionados para o treinamento.

### 6.2.2 — A sistemática do treinamento

Conforme foi dito na seção 4.3, a sistemática escolhida para o exercício da leitura compreensiva foi, basicamente, o diálogo entre professor e alunos. Após a distribuição de um texto e de um questionário de aproximadamente 30 perguntas sobre o texto, o professor criava uma situação de diálogo para abordar os aspectos visados pela pesquisa. A abordagem em forma de diálogo, que permitia a todos os alunos se manifestarem em cada sessão de estudo, agradou sobremaneira ao grupo, conforme se pode constatar nas respostas à pergunta 7 do questionário, onde 84% dos alunos afirmaram que a aula em forma de diálogo contribuiu para que eles se interessassem pelos textos e os compreendessem melhor, enquanto 16% revelaram-se parcialmente favoráveis à mencionada abordagem. Além disso, a aula em forma de diálogo foi apontada como uma dentre as novidades apresentadas pela experiência, como se verifica nos percentuais das respostas à pergunta 8.

Todavia, considerando os resultados obtidos no T2, o grupo de pesquisadores levantou a possibilidade de a metodologia acima explicitada ser insuficiente, sugerindo que, na realização de uma pesquisa definitiva, o treinamento preveja, além do diálogo, a redação de um maior número de respostas. Essa medida, aliás, tornar-se-ia necessária, tendo em vista que os tipos de testes a serem aplicados numa próxima pesquisa não seriam mais de múltipla escolha, e sim discursivos (cf. 6.3). Acredita-se que o exercício escrito seria um recurso a mais a levar o aluno a refletir, a retomar o texto, a elaborar o pensamento. Em decorrência disso, o número de perguntas sobre cada texto deveria sofrer uma redução, a fim de oportunizar mais tempo para a parte escrita. O tipo de exercício, entretanto, deveria ser mantido, mesmo porque 93,5% dos alunos se posicionaram inteiramente favoráveis (cf. pergunta 6), ao serem interrogados se as perguntas formuladas os auxiliaram a compreender melhor o texto.

### 6.2.3 — O número de sessões de treinamento

No projeto desta pesquisa foram previstas oito sessões para o treinamento. No entanto, esse número foi reduzido para cinco, uma vez que as atividades programadas pela escola interferiram na mudança do calendário (cf. seção 4.3). Esse fato, além de prejudicar o desenvolvimento normal das sessões — tendo o aplicador por duas semanas ido à escola inutilmente,

uma vez que os alunos participavam de atividades extraclasse — acarretou a redução do número de sessões, contribuindo, possivelmente, para o prejuízo dos resultados esperados. Com base nesses resultados, os autores do presente estudo, além de entenderem que as sessões de treinamento não devem sofrer solução de continuidade, julgam ser necessário um aumento do número de sessões destinadas aos exercícios de leitura compreensiva, a fim de que os resultados possam adquirir maior confiabilidade. Esse posicionamento encontra ressonância nas respostas dadas pelos alunos ao questionário, os quais, não obstante terem afirmado que a experiência lhes proporcionou um crescimento na competência textual e um enriquecimento do vocabulário, solicitaram um período mais longo para o treinamento (cf. respostas às perguntas 9 e 10).

As limitações há pouco apontadas podem ter contribuído para o baixo rendimento revelado pelos alunos no T2.

### 6.3 — Avaliação dos testes

Como fora previsto no projeto da pesquisa (seções 4.2, 4.3 e 4.4), foram utilizados testes nas modalidades **cloze** e ME, tanto no T1 quanto T2. O T2 utilizado não foi o mesmo do T1, para que, como consta no projeto, o conhecimento ensejado pelo primeiro contato com o texto no T1 não influenciasse o resultado do T2.

A verificação e a análise dos dados obtidos através da aplicação dos testes conduzem à reavaliação de alguns aspectos desses instrumentos.

#### 6.3.1 — O procedimento **cloze**

Um desses aspectos refere-se à inclusão do procedimento **cloze** como instrumento de medição. Embora esse procedimento seja considerado adequado para medir objetivamente certos elementos da compreensão de leitura, não se pode afirmar com precisão até que ponto ele mede globalmente os aspectos da compreensão de textos estudados com a aplicação das estratégias propostas na presente pesquisa; mais que isso, pode-se afirmar com bastante segurança que o **cloze** não é adequado para medir alguns desses aspectos especificamente treinados, tais como: a identificação do tema do texto, das diferentes idéias que ele contém, da sua estruturação, do objetivo do autor, das pressuposições e inferências, elementos esses básicos na perspectiva da lingüística textual.

Pode-se, pois, questionar a oportunidade da inclusão deste procedimento como instrumento de mensuração.

#### 6.3.2 — O teste de múltipla escolha

Um segundo aspecto refere-se à aplicação de um teste de ME para avaliar a compreensão de textos. Foi observado, na aplicação do instrumento, que os sujeitos, ao responderem às questões de múltipla escolha assinalando uma só das cinco alternativas propostas, realizaram esta tarefa com pressa, superficialidade e pouca seriedade; o que chamou especialmente a atenção foi a ausência de esforço, revelada principalmente pelo fato de que, para responder às diferentes questões, os sujeitos praticamente não voltaram a consultar ou conferir o texto. Acresce o fato de que os sujeitos não se comprometeram com os testes porque seu resultado não seria avaliado no rendimento escolar.

Por outro lado, o conteúdo das questões propostas nesse procedimento inclui especificamente aspectos relevantes da compreensão textual segundo as teorias que nortearam a presente pesquisa. A conclusão que parece impor-se é a de que o teste ME não é adequado para se obter o devido comportamento dos sujeitos diante do texto, que supõe atenção, reflexão e exame atento do texto. Mais adequado parece ser um teste que, através de perguntas abertas, mas objetivas, exija respostas escritas dos sujeitos, através das quais se possa avaliar sua compreensão dos diferentes itens propostos na definição da variável dependente (cf. seção 3.3.2).

#### 6.3.3 — Identidade de instrumentos em T1 e T2

Os pesquisadores chegaram à conclusão de que o risco, previsto no projeto, de que o conhecimento ensejado pelo contato com o texto no T1 pudesse influenciar o resultado do T2 é mínimo, em comparação com os inconvenientes de se aplicarem instrumentos diferentes para as duas medições. O principal desses inconvenientes consiste na dificuldade de se chegar à elaboração de dois instrumentos equivalentes.

O procedimento ideal a ser adotado neste tipo de pesquisa seria o da aplicação de um mesmo instrumento, tanto no T1 quanto no T2, o que propiciaria a verificação do ganho dos sujeitos do GE no T2 em relação ao T1, e a comparação desse ganho com os dos sujeitos do GC.

#### 6.3.4 — A validação dos testes

Observa-se, enfim, que esta pesquisa se ressentiu do fato de não terem sido validados os respectivos instrumentos de mensuração, com fora previsto no projeto.

A razão principal dessa falha reside nas limitações relacionadas com os fatores tempo, disponibilidade de turmas e de professores adequadamente treinados para a aplicação dos testes.

#### 6.4 — Conclusões finais e sugestões

Embora tenha sido confirmada a hipótese geral, a equipe realizadora do presente estudo, considerando diversas limitações metodológicas na condução da pesquisa, é do parecer de utilizar os resultados obtidos exclusivamente para a amostra, sem generalizá-los para toda a população. Isso posto, sugere que a pesquisa aqui relatada sirva de piloto e a experiência adquirida seja utilizada para refazer o projeto inicial. Sugere, outrossim, que, para a implementação do projeto definitivo, sejam consideradas as seguintes ponderações:

— que o novo projeto realce os pontos positivos do experimento: seleção criteriosa dos textos, utilização do diálogo na condução do processo docente e escolha das técnicas e dos aspectos próprios do treinamento;

— que o treinamento não seja aplicado por elementos da equipe, mas que estes treinem professores das escolas onde o experimento deve ser aplicado;

— que o período treinamento comporte, no mínimo, oito sessões de duas horas/aula;

— que não haja interrupção na periodicidade regular das sessões;

— que seja utilizado um tipo de teste que consiga abarcar claramente os aspectos de compreensão de leitura preconizados pela lingüística textual, isto é, os aspectos que constituem o fundamento da nova alternativa de ensino/aprendizagem de leitura;

— que se dê preferência a um teste elaborado com perguntas objetivas que permitam respostas abertas, o que levaria o aluno a voltar constantemente ao texto;

— que seja utilizado o mesmo teste, tanto para o T1 quanto para o T2;

— que este instrumento de medida seja devidamente validado mediante uma aplicação prévia em amostras semelhantes, mediante a análise de itens e a análise da consistência interna. A análise dos itens ensejará a eliminação daqueles que apresentam disparidade quanto ao seu nível de facilidade e sua força discriminativa; também oportunizará a substituição dos itens mal formulados e pouco válidos;

— se for mantido o procedimento **cloze**, que as lacunas a serem preenchidas se restrinjam a aspectos específicos da lingüística textual explicitados na revisão teórica (3.3.2);

— que seja diminuído o número de questões sobre os textos de treinamento, a fim de que haja tempo para os alunos redigirem por escrito durante o treinamento, sem se descuidar o diálogo.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1 — BALL, Raymond. *Pedagogia da comunicação*. Lisboa, Europa-América, 1973.
- 2 — BAETA et alii. O fracasso escolar. Enfoque, Brasília, MEC-INEP, 1 (6), maio 1982.
- 3 — COMISSÃO conta 23 milhões de analfabetos nos EUA. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1 maio 1983, Domingo, p. 23.
- 4 — COMISSÃO DO MEC. Fracasso no ensino é geral. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (24): 34-43, jun. 1976.
- 5 — COSTE, Daniel. Lire le sens. *Le Français dans le Monde*, Paris, Hachette, Larousse, 14 (108): 40-4, déc. 1974.
- 6 — ———. Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le Monde*, Paris, Hachette, Larousse, 18 (141): 25-34 nov./déc. 1978.
- 7 — CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1968.
- 8 — DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo, Cultrix, 1972.
- 8 — FONSECA, Irene & FONSECA, Joaquim. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra, Almedina, 1977.
- 10 — HALLIDAY, M. A. K. et alii. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, Vozes, 1974.
- 11 — HAYMAN, John L. *Investigación y educación*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- 12 — HOUAISS, Antônio. *Sugestões para uma política do idioma*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1960.
- 13 — LEMLE, Miriam. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro (53/4): 60-94, abr./set., 1978.
- 14 — MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit*. Paris, CLE International, 1979.
- 15 — NEIS, Ignacio Antonio. A competência de leitura. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 15 (48): 43-57, jun. 1982.
- 16 — PESSIMISMO encerra mais um congresso educacional no Rio. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 10 jul. 1983, Domingo, p. 25.
- 17 — POERSCH, José Marcelino. Aspectos lingüísticos envolvidos no ensino de leitura. *Educação*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (3): 43-54, 1979.
- 18 — ROCCO, Maria Theresza Fraga. *Crise na linguagem*. São Paulo, Mestre Jou, 1981.
- 19 — RODRIGUES, Aryon. Tarefas da lingüística no Brasil. *Estudos Lingüísticos*, Campinas, 1 (1): 4-15, jul. 1966.
- 20 — RÜCK, Herbert. *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris, Hatier, CREDIF, 1980.
- 21 — SCHMIDT, Siegfried J. *Lingüística e teoria de texto*. São Paulo, Pioneira, 1978.
- 22 — SOARES, Magda Becker. *Aprendizagem de língua materna: problema e perspectivas*. Enfoque, Brasília, MEC-INEP, 2 (1): 3-10, jan. 1983.
- 23 — VIGNER, Gérard. Lire: du texte au sens. *Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris, CLE International, 1979.