

## RESENHAS

1 — FARR, Roger. *Reading: What Can Be Measured?* Newark, Delaware, IRA, 1969. 299 p.

Embora seja evidente a importância da leitura no processo educativo, em todos os níveis e em todas as áreas de ensino, são raras as obras dedicadas ao assunto aqui no Brasil. O livro de Roger Farr — *Leitura: o que pode ser medido?* — é um verdadeiro guia para professores e interessados em leitura. O Autor não pretende oferecer respostas definitivas às questões relativas ao processo de leitura, às práticas de ensino em leitura ou à relação entre essas e os objetivos de programas de ensino. Entretanto, procura esclarecer pontos importantes envolvendo esses fatores, através da análise de estudos realizados por especialistas, além de proporcionar sugestões válidas para pesquisas em medição e avaliação de leitura e para aplicação dos resultados de pesquisas em sala de aula.

*Leitura: o que pode ser medido?* consta de 6 capítulos, obedecendo todos eles, com exceção do último, à mesma estrutura de apresentação: tema central desenvolvido em tópicos e subtópicos, seguidos de um resumo com críticas e sugestões do Autor, mais referências bibliográficas das pesquisas e testes comentados. Como complementos, o Autor inclui um glossário de termos relativos a testes de leitura e em apêndice dividido em 3 partes: 1) lista de testes e instrumentos de medida em leitura, num total de 172. A descrição de cada teste abrange os seguintes dados: título do teste, grau de ensino ou idade a que se destina o teste, subtestes, quantidade de modelos (pré e pós-testes), tempo de aplicação em minutos, autores e editores; 2) índice de resenhas críticas constantes das publicações *Reading Tests and Reviews* e *Mental Measurement Yearbooks*; 3) índice da leitura publicada sobre leitura com base no ERIC/CRIER Basic References.

No capítulo 1 — *Medida em leitura: perspectivas gerais* — o Autor, a princípio, destaca os objetivos do trabalho que realizou, os itens que abordará e as limitações inerentes a uma obra desta envergadura. Após, discorre sobre as habilidades subjacentes à habilidade de leitura e sobre as variáveis que interferem no desempenho em leitura, tanto relacionadas ao "background" do aluno (status sócio-econômico, diferenças de personalidade, escolha do teste de avaliação), quanto ao programa de leitura (nível de dificuldade de materiais, procedimentos de ensino e conhecimento desses procedimentos por parte do professor). Nesse capítulo, são abordados ainda os fatores que contribuem para a velocidade e capacidade de leitura, detectados por Holmes e Singer (1964; 1966) e o levantamento feito por Austin e Morrison (1963) concernente a problemas no ensino de leitura sob o ponto de vista de supervisores e professores regentes de classe.

O capítulo 2 — *Problemas na medição de sub-habilidades de leitura* — trata dos métodos e problemas que envolvem a medição de áreas de sub-habilidades de leitura, as quais incluem vocabulário, velocidade, compreensão e agilidade de compreensão.

Farr esclarece que a diversidade de testes e de procedimentos para medição do vocabulário de leitura causa confusão a quem deseja selecionar um entre os tantos testes existentes. Além disso, alguns testes dão grande importância ao fator tempo, outros não; alguns trazem palavras isoladas para definição, outros não; ainda, enquanto em alguns testes há solicitação de sinônimos, outros pedem definição de palavras. Observa Farr que chega a ser difícil acreditar que tantos testes e subtestes de vocabulário estejam medindo a mesma coisa, tal a variedade de procedimentos e de tipos de comportamento solicitados. Acrescenta o Autor que outro problema da medição vocabular refere-se às chamadas formas equivalentes de testes, uma vez que a equivalência da maioria desses testes repousa mais em bases estatísticas do que em bases lógicas.

Ao discutir a validade das medidas de vocabulário de leitura, Farr apresenta uma série de estudos que tornaram evidentes as diferenças qualitativas de respostas de alunos aos itens de vocabulário: alunos mais novos tenderam a escolher definições mais concretas (descrição e uso), enquanto que os mais velhos escolheram definições mais abstratas (sinônimos e classificações).

Afirma Farr que são raras as pesquisas sobre a fidedignidade de testes de vocabulário de leitura. Pode-se citar, porém, os estudos de Swineford e Miller (1953), Slakter (1967) e Boag e Neil (1962), abordando dois fatores que têm mostrado influência sobre a fidedignidade dos escores de testes de vocabulário: instruções para solução e tempo de duração dos testes.

Quanto à velocidade de leitura, Farr argumenta que não há evidências de pesquisa para comprovar que leitura mais rápida resulta em melhor compreensão. Outrosim, a validade de correlações entre velocidade e compreensão vem dando margem a controvérsias há muitos anos. Farr apresenta os vários estudos realizados sobre fatores que supostamente exercem influência na velocidade de leitura: propósito específico para a leitura (McDonald, 1958 e Gifford e Marson, 1966); sinais tipográficos (Hvistendahl, 1965), tamanho das letras impressas (Mcnamara, Patterson, Tinker, 1953).

Para Farr, o efeito sobre os escores de velocidade de leitura do nível de dificuldade e do interesse pelos textos incluídos em um teste particular, é em si mesmo a base para o levantamento da questão de validade em qualquer faceta de medição de leitura. Entre os estudos sobre validade e fidedignidade de testes da medição de velocidade de leitura, salientamos os de Carlson e Traxler Carlson (1954) que encontrou diferenças consideráveis na velocidade de leitura pela variação de níveis de dificuldade de materiais de leitura. Aportou também as limitações de medição da velocidade de quando o nível de difi-

cuidade do material não é controlado. Se um aluno não é capaz de ler um material destinado a seu grau de ensino, um teste de velocidade de leitura utilizando esse material não é, provavelmente, uma medida válida da velocidade de leitura desse aluno. Traxler (1928), ao estudar a relação entre extensão e fidedignidade de um dos testes de velocidade de leitura, conclui que o tempo de duração da maioria dos testes (de 1 a 5 minutos) é curto demais para garantir alta fidedignidade.

O problema da medição de compreensão de leitura é muito complexo. Vários fatores devem ser considerados e, entre eles, a divisão de compreensão em áreas distintas de sub-habilidades. Davis (1944) desenvolveu testes de 9 habilidades que acreditava serem componentes da compreensão de leitura. Entre as nove, destacamos: habilidade para selecionar a idéia central de um trecho; habilidade para fazer inferências sobre o conteúdo do trecho e sobre o autor; habilidade para reconhecer os artifícios literários usados e para determinar a "atmosfera" e o significado do trecho.

Apoiado nas evidências demonstradas pelos estudos expostos neste capítulo, Farr conclui que é urgente a necessidade de pesquisas para o esclarecimento da natureza da compreensão de leitura, uma vez que até agora não existe consenso em relação aos componentes desta habilidade. Além disso, pesquisas específicas sobre medidas de velocidade de compreensão deveriam investigar com mais cuidado os efeitos da dificuldade do material, o nível de interesse dos textos selecionados, os objetivos do leitor quando lê e os efeitos de certos procedimentos de marcação de tempo e de escora.

O foco do capítulo Métodos de avaliação de desempenho em leitura é a viabilidade de aplicação de duas técnicas muito usadas na avaliação do desempenho em leitura: testes diagnósticos padronizados e inventários informais de leitura.

A discussão que segue detém-se, principalmente, em dois itens: a) testes de leitura e testes psicológicos que têm sido usados com o propósito de diagnosticar; b) fidedignidade e validade de testes individuais.

As investigações apresentadas aqui, bem como aquelas do capítulo 2, comprovam a limitação dos testes de grupo como medidas válidas e sub-habilidades de leitura. Na verdade, parece não existir um acordo entre pesquisadores e editores de testes sobre o que testes de grupo realmente medem. Contudo, esses testes têm sido usados com eficácia nos programas de ensino de leitura, uma vez que são fidedignos na comparação de alunos em termos de progressos gerais em leitura, podendo também serem usados como técnicas para determinar a necessidade de e, possivelmente, o tipo de avaliação posterior necessária. Segundo Farr, testes individuais de leitura e procedimentos informais de testagem são técnicas importantes para a continuação do diagnóstico iniciado pelos testes de grupo padronizados. A Autor considera individuais aqueles testes aplicados a um examinando de cada vez. Volume considerável de pesquisa tem sido dedicado à avaliação da viabili-

dade e fidedignidade desses testes. Por exemplo: Sheldon e Hatch (1950; 1951) estudaram o Durrell Analysis of Reading Difficulty e concluíram que esse teste é um instrumento válido para diagnosticar dificuldades de leitura quando são usados como critério os graus conferidos pelo professor e os escores de teste específico de leitura padronizado. Eller e Attea (1966) encontraram alta correlação entre a análise de palavras e os subtestes de leitura oral de três testes que analisaram: Durrell Analysis of Reading Difficulty, Diagnostic Reading Scales e Gates — McKillop Reading Diagnostic Test.

A validade de testes psicológicos para diagnosticar inaptidão para leitura foi alvo de vários estudos, os quais se concentraram nos seguintes testes: Stanford — Binet Intelligence Scale, Marianne Frostig Developmental Test of Visual Perception, Bender-Gestalt, Wepman Test of Auditory Discrimination e Rorschach Test. Farr comenta todos eles, com exceção do Wepman Test of Auditory Discrimination.

Comparando diversas pesquisas sobre a utilização do Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) para identificar e diagnosticar alunos com inaptidão em leitura, Roger Farr constatou, entre outros, os seguintes problemas:

- muitas pesquisas usaram população bastante pequena e restrita;
- os critérios usados para a determinação de retardamento em leitura diferiam consideravelmente de pesquisa para pesquisa;
- várias pesquisas incluíram somente alunos do sexo masculino;
- a idade dos sujeitos variava em algumas pesquisas, enquanto que em outras, era bastante restritiva.

A despeito de tais limitações, ficou provado que os subtestes-modelos do WISC relacionam-se com retardamento de leitura. Todavia, há necessidade de pesquisas que procurem relacionar o desempenho do WISC a programas de ensino, com o intuito de investigar a validade dos escores obtidos no planejamento de uma recuperação efetiva do aluno com problemas de leitura.

Por usarem ampla variedade de procedimentos para avaliar o desempenho em leitura em diferentes oportunidades, Farr considera as abordagens informais medidas mais fidedignas e mais válidas do que os testes de leitura padronizados. No entanto, se o professor desejar comparar o desempenho de 1 aluno com outros, os inventários informais revelam-se inapropriados, pois avaliam cada estudante individualmente sob condições diferentes. Neste caso, os testes padronizados são os mais indicados.

Já o uso de inventários informais de leitura para a determinação do nível funcional de leitura do aluno e para diagnóstico de habilidades de leitura é uma prática completamente estabelecida. Entretanto, muitos problemas envolvem o uso dos inventários informais, tais como a subjetividade dos critérios de avaliação; a dependência do desempenho do aluno dos textos relacionados e preparo do examinador quanto a conhecimento do processo básico de

leitura e habilidade para registrar erros e fazer julgamentos sobre desempenho em leitura. Pesquisas concernentes a inventários informais de leitura têm se preocupado, principalmente, com a relação entre os inventários informais e os testes padronizados de leitura, bem como com a utilidade daqueles como instrumentos de diagnóstico. Farr descreve e comenta as pesquisas realizadas nesse sentido por Betts (1940), Kilgallou (1942), Sipay (1964), Glasser (1964), McGracken (1962; 1964), Willians (1963), Leibert (1965) e Patty (1965).

Entre as várias generalizações feitas por Roger Farr após examinar os resultados das pesquisas citadas acima, enfatizamos a última: parece que os inventários informais de leitura não funcionam tão bem nos níveis de ensino mais altos, como o fazem nos níveis mais baixos, pois naqueles as habilidades de leitura oral e silenciosa podem ser totalmente diferentes.

O diagnóstico do desempenho em leitura através da auto-avaliação do aluno, é ainda discutível. Pesquisas nesta área estão centradas na validade das auto-avaliações quanto à sua capacidade de fornecer ao professor novos elementos para a detecção das dificuldades em leitura do aluno.

A comparação de avaliações de professores do desempenho do aluno com escores de testes padronizados também tem sido alvo de atenção dos pesquisadores. Exemplificando: Kermoniau (1962) e Henig (1949) compararam a validade predictiva de testes de aptidão para leitura com prognósticos de professores. Outros estudos se preocuparam com a habilidade de professores em diagnosticar e classificar leitores (Burnett, 1963; Hitchcock e Alfred, 1955; Preston, 1953; Emans, 1964) e com a habilidade de professores para selecionar testes de leitura (Fisher, 1961; Bauernfeind, 1967).

Para Roger Farr, a avaliação informal do desempenho do aluno em leitura deveria incluir um exame de habilidade do aluno em aplicar suas experiências de leitura em áreas de conteúdo. A avaliação de leitura do aluno em Estudos Sociais, Matemática, Ciências, Literatura e outras áreas de conteúdo proporciona ao professor relevante informação diagnóstica sobre a maneira como o aluno pode aplicar as estratégias de leitura que lhe foram ensinadas.

O resultado de várias pesquisas (Artley, 1944; Shores, 1960; Maney, 1958; Hafter e Douglas, 1960) demonstrou que a compreensão de material de leitura é diferente para cada área de conteúdo. Isto significa que o diagnóstico de habilidade de leitura deve ir além de uma avaliação da capacidade geral de leitura, isto é, deve examinar a habilidade do leitor em aplicar suas experiências específicas de leitura às várias áreas de conteúdo.

"O progresso do aluno nas habilidades de leitura é o objetivo mais importante do programa de leitura", diz Roger Farr ao iniciar o capítulo 4 — Avaliando o progresso. Para ele, a contribuição mais valiosa que as técnicas de medição podem dar ao ensino de leitura é proporcionar uma a-

valiação válida e fidedigna desse progresso. Pesquisas sobre esse assunto são escassas, o que representa um grande obstáculo ao aperfeiçoamento de procedimentos de avaliação. Contudo, existem alguns estudos que enfatizam a necessidade de aperfeiçoamento das práticas atuais. Tais estudos, comentados neste capítulo, tratam de problemas relacionados aos pré e pós-testes. Duas áreas recebem atenção especial: avaliação do rendimento em programas de recuperação de leitura e o uso de testes de aptidão como recurso para previsão de desempenho.

O problema central na medição do progresso em leitura diz respeito à validade e fidedignidade de métodos de avaliação. Por conseguinte, a escolha de técnica de testagem representa uma decisão importante para quem pretende avaliar o progresso em leitura. Quanto mais não seja pelo fato de que a medição do progresso não seria válida se o instrumento de testagem falhasse em medir o que havia sido ensinado e como havia sido ensinado. Da mesma forma, também representam problemas os testes que envolvem habilidades estranhas àquelas que fazem parte do programa de leitura. Além disso, o teste escolhido deve estar de acordo com o nível de ensino do aluno. Isto porque um teste fácil demais ou difícil demais fornece pouca informação sobre o progresso do aluno em leitura.

Uma vez selecionado o teste, aparece uma interrogação: os métodos usados na aplicação do teste permitem avaliação a prazo dos conhecimentos adquiridos? Ray (1965), Smith e Wood (1955) fizeram estudos a esse respeito, com estudantes universitários. Esses pesquisadores concluíram que, após um lapso de tempo, os estudantes conservaram e possivelmente aperfeiçoaram aqueles aspectos que foram enfatizados no programa de leitura.

Quanto ao uso de testes alternados, Farr coloca a questão: existe proveito em selecionar um teste com alternativas para servir de pré e pós-testes? Muitos pesquisadores acreditam que sim, entre eles Davis (1961), Cronbach (1960), Curr e Gourlay (1960). O argumento usado aqui é que a prática afeta o desempenho quando o mesmo teste é administrado duas vezes. No entanto, surge outra pergunta: o pós-teste mede a mesma habilidade que o pré-teste? Estudos indicam que a dificuldade do vocabulário, o conteúdo do material, a extensão e complexidade de frase são variáveis que a maioria dos autores de testes tentam controlar. Todavia, para cada fator controlado existem muitos que são incontroláveis.

Referindo-se aos inúmeros procedimentos que têm sido sugeridos para determinar o índice de rendimento em leitura que um indivíduo atinge em dado período de tempo, Farr aponta dois obstáculos aos quais a maioria dos procedimentos procura superar: 1) o fato de que a maior parte dos programas de aperfeiçoamento de leitura são desenvolvidos para leitores considerados fracos; 2) a relativa fidedignidade de medidas isoladas da habilidade de leitura. Tais obstáculos não são insuperáveis na opinião de Davis (1961), o qual desenvolveu cinco métodos para avaliação de progresso em leitura em base individual e três para avaliação de progresso em base gru-

pel. Estes métodos idealizados por Davis constituem subsídios consideráveis para a solução de dificuldades no campo de medição de progresso em leitura.

Farr concede atenção especial à medição de rendimento em leitura para leitores deficientes e à medição de progresso no nível de aptidão para leitura. Citando Fisher (1961) e Glaser (1964) assevera que a seleção de um teste apropriado é o problema mais grave quando se trata de avaliar o progresso de leitores deficientes. Outras dificuldades apontadas são: avaliação de mudança de escores; ausência de recursos para medir os efeitos de ensino a longo prazo; o uso de normas de testes e desenvolvimento pelo professor de programas de recuperação baseados em problemas de leitura específicos de alunos de sua classe.

O segundo tópico importante deste capítulo são os testes de aptidão de leitura, os quais constituem instrumentos de avaliação não apenas das capacidades da criança, mas também de seu rendimento nestas capacidades. Assim, os testes de aptidão, além de permitirem a previsão do rendimento que o aluno atingirá ao desenvolver suas habilidades de leitura, diagnosticam aquelas habilidades que o aluno precisa desenvolver mais tarde.

Alguns fatores parecem afetar a validade preditiva dos testes de aptidão de leitura: nível sócio-econômico, sexo, personalidade e programa de ensino. De acordo com Roger Farr, parece lógico concluir que testes de aptidão predizem melhor o desempenho em leitura quando o programa de ensino segue o mesmo padrão do teste.

Grande número de testes e de técnicas têm sido empregados como fatores predictivos de testes de aptidão de leitura, entre os quais o grau conferido pelos professores, testes de aptidão de leitura padronizados, testes de inteligência, testes de desenvolvimento da linguagem, testes percepto-motores. Muitas pesquisas foram feitas com relação a estes procedimentos. No entanto, Farr cita apenas consideradas chaves para o desenvolvimento de medidas de habilidades de leitura, como, por exemplo, os estudos de Kermoniau (1962), Henig (1949), Henderson e Long (1968), Zaruba (1968), Mattick (1963), Aishan (1965), Standish (1959).

Farr encerra o capítulo sugerindo algumas estratégias para seleção e aplicação de testes de aptidão de leitura, os quais, em sua opinião, apresentam poucas correlações com o grau de aproveitamento posterior que um aluno pode atingir em leitura.

O Capítulo 5 — Medição de variáveis de leitura relacionadas — discute a relação entre medidas psicológicas e fisiológicas e sua possível contribuição para a avaliação de habilidades de leitura. O Autor trata a inteligência à parte de outras medidas psicológicas e confere atenção especial aos testes de inteligência usados para avaliar a capacidade de leitura.

Sabe-se que medidas de inteligência e medidas de aproveitamento em leitura têm dado origem a muita polêmica, a muitas perguntas. Existe dúvida se os testes de inteligência medem antes uma habilidade adquirida (leitura) do que uma capacidade inata (Inteligência). Farr considera prioritário para a compreensão da natureza da relação entre teste de inteligência, o estudo das variáveis que afetam a correlação entre ambos os testes, entre elas: a idade dos sujeitos testados, oportunidades para o aprendizado, a influência da leitura sobre o desempenho em testes de inteligência e diferenças de níveis de ensino.

Vários procedimentos concernentes a testes de inteligência são usados como estimativa de aptidão para leitura. Exemplos típicos são os procedimentos descritos por Ravenette (1961) e Woodbury (1963).

A medição de outros fatores psicológicos, tais como maturidade social, impulsividade, compulsão e motivação para atingir sucesso, pode ou não contribuir para as avaliações de habilidades de leitura. Os resultados obtidos pelas pesquisas não indicam a melhor maneira de usar a informação obtida pela medição desses fatores. Por isso, Farr discute aqui apenas os estudos que tentaram desenvolver novos métodos para medir algumas das variáveis relacionadas à leitura e / ou que compararam métodos para medir tais variáveis. Por exemplo, Tabarlet (1958) definiu algumas características dos leitores fracos quando pesquisou se o *Mental Health Analysis* diferenciava os leitores fracos dos leitores médios na 5ª série: comportamento imaturo, ausência de habilidades interpessoais e fracassos na participação de acontecimentos sociais.

Quanto ao uso de medidas fisiológicas, Farr assegura que a medição de variáveis como acuidade visual e auditiva, percepção visual e auditiva, movimento de olhos, predominância lateral, tensão muscular e outras, é significativa, às vezes, para a avaliação de aptidão para leitura. Todavia, dos vários estudos comentados se depreende que, com a possível exceção da acuidade visual, medidas fisiológicas não são instrumentos válidos nem dignos para o diagnóstico de habilidade de leitura.

No último capítulo, Farr apresenta os 4 pontos orientadores do uso de testes em programas de leitura: determinação de níveis de ensino; diagnóstico de habilidades de leitura; estimativa de progresso no rendimento e avaliação do programa de ensino. Reforça, ainda, alguns pontos já discutidos em capítulos anteriores.

Abordando os testes de leitura padronizados, Farr opina que o maior problema com os mesmos está no fato de revelarem o que um aluno pode fazer e não como o faz. Isso talvez seja conseqüência da dificuldade de compreensão da natureza do processo de leitura e dos fatores que agem sobre ele. Uma concepção mais clara do processo de leitura proporcionaria o desenvolvimento de subtestes de leitura mais adequados às suas finalidades, bem como de procedimentos mais precisos para a avaliação da ap-

tidão para leituras. Finalizando, Roger Farr lembra que muitas tentativas têm sido feitas no sentido de aperfeiçoar a medição e a avaliação em leitura, como, por exemplo, maior ênfase na definição de propósitos para a realização da leitura; uso de níveis qualitativos de respostas a questões de múltipla escolha; tendência para medir as habilidades de leitura tal como foram desenvolvidas em situações de sala de aula; o procedimento "cloze" e a formulação de técnicas de elaboração de testes de leitura.

Didaticamente perfeita, a obra que acabamos de analisar representa, sem dúvida, contribuição valiosa para trabalhos de pesquisas no campo da leitura. *Leitura: o que pode ser medido?* é um livro indispensável para professores e especialistas na área de leitura. Além de orientar e esclarecer, abre novas perspectivas para as atividades de leitura em sala de aula.

Marta Kirst

2 — SMITH, Frank. *Reading*. Cambridge University Press, 1978.

#### IDEIAS GERAIS

Desde 1971, quando editou *Understanding Reading* e 1973, *Psycholinguistics and Reading*, Frank Smith se mostra preocupado com o processo de leitura.

Neste último livro, *Reading*, sua preocupação básica é a natureza do processo de leitura juntamente com as habilidades lingüísticas e perceptuais envolvidas e as dificuldades que as crianças encontram durante a aprendizagem de leitura.

É um livro de grande importância para professores e adultos em geral preocupados com o aprendizado da leitura, com problemas que interferem neste aprendizado e para aqueles que visam a facilitar um passo tão importante na vida de todo o indivíduo que é a compreensão da linguagem escrita.

#### RESUMO DO CONTEÚDO

O livro está dividido em sete capítulos, a saber:

1. Entendendo a leitura
2. Leitura — por detrás dos olhos
3. Problemas e possibilidades de memória
4. Superfícies e profundezas da língua
5. Compreensão: a base da aprendizagem
6. Lendo e aprendendo a ler
7. O papel do professor

Apesar de salientar que o livro é de interesse para todos aqueles interessados no assunto leitura, nota-se que há a intenção de abrir os olhos de professores para pontos falhos do ensino da leitura devido à falta de conhecimento na área.

Já no primeiro capítulo é ressaltada a idéia de que professores em treinamento não são levados a tomar suas próprias decisões em relação ao ensino de leitura, porque seguidamente são expostos a teorias específicas. Contrariamente, o autor adota uma posição de questionamento; seus capítulos são repletos de perguntas como "o que você faria para ensinar 35 crianças a ler?"; sua preocupação é mostrar que enquanto não houver uma compreensão clara por parte dos professores sobre o que seja leitura, a tendência a seguir esse ou aquele método famoso será infinda.

Ele é contra decompor leitura em habilidades constituintes e se prende à idéia de que a criança só aprenderá a ler aquilo que tem sentido. Portanto, o que o adulto ou o professor deve fazer é facilitar a aprendizagem da leitura com coisas do mundo real e com sentido. Se uma criança é capaz de compreender uma linguagem falada, que faça sentido, se ela tiver boas condições de visão, tal criança será capaz de ler, mesmo que não seja das mais inteligentes.

No capítulo 2, a preocupação é estabelecer a relação entre informação visual e informação não visual. Por informação visual se entende o contato físico que se tem com a linguagem escrita (olho/papel) e, por informação não visual, o conhecimento que já se possui sobre o mundo. Para mostrar que uma informação necessita da outra, exemplifica que a mesma porção de informação visual é mais fácil de ser fixada de um relance, quando organizada em frases com sentido, porque nesse momento o cérebro está funcionando e a informação não visual entra em ação. Há, no entanto, um limite de informação visual que pode ser mantido pelo cérebro. O quanto pode ser visto de um relance depende da informação não visual que o indivíduo possui. Caso ela for quase nula, o indivíduo se encontrará em um estado que o autor chama de *tunnel vision*, estado no qual os leitores principiantes sempre se encontram. Adultos, quando não conhecem uma língua estrangeira, estão na mesma situação.

Smith apresenta algumas causas de *tunnel vision* e também sugere como superá-las. É interessante notar que, sempre que aponta um problema, ele tenta dar soluções, tornando o livro bastante dinâmico.

#### Causas de tunnel vision

1. Tentar ler algo sem sentido
2. Falta de conhecimento relevante
3. Resistência em usar informação não visual

#### Como superar

1. Não ler algo sem sentido
2. Dar conhecimento através de outro material
3. Não sentir medo de errar

No capítulo 3, Smith enfatiza que a leitura não deveria ser tomada como uma luta para conseguir memorizar o que foi lido. É preciso tirar proveito da informação não visual, sem sobrecarregar a memória curta (atenção) com informações detalhadas. Deve-se seguir adiante com a leitura para se obter a idéia geral daquilo que se está lendo. Diferencia memória de curta duração (atenção) de memória de longa duração (base da informação não visual). Para verificar se algo ficou na memória de curta duração se utiliza a repetição quase que simultânea do que foi lido. No que diz respeito à memória de longa duração, é difícil de se obter a informação desejada prontamente. A memória de longa duração é uma rede organizada de informação, é tudo que se sabe, ou que foi adquirido a respeito do mundo. Quando se tenta memorizar uma informação nova durante a leitura, há uma pausa, uma dispersão e, conseqüentemente, um bloqueio na compreensão. A maneira de superar o bloqueio é utilizar material que tenha sentido para o leitor e o qual se possa predizer. Assim, não haverá preocupação em memorizar aquilo que se lê, mas, à medida que a compreensão se processa, há a passagem para a memória de longa duração, não há ansiedade em memorizar e, no final, o leitor retém o que leu.

Uma das idéias que Smith mais defende, no capítulo 4, é a de que para depreender o significado de um texto escrito não é necessário que o leitor utilize o conhecimento fônico. Para explicar seu ponto de vista, separa dois aspectos da língua: 1º as características físicas (estrutura superficial) que na leitura seria a informação visual e 2º o significado (estrutura profunda) ou informação não visual na leitura. Com estes dois aspectos em mente, Smith explica que, quando um leitor está diante de uma nova palavra, a última coisa que faria seria soletrá-la. A primeira tentativa poderia ser evitar a palavra e a segunda, a mais freqüente, tentar prever os possíveis significados. Ao tentar adivinhar significados para a nova palavra, o leitor não é um ser passivo diante de uma página. Ele interage com a página e tenta dar significado àquilo de que é visualmente informado. Neste momento o leitor está fazendo predição. Por predição se entende a eliminação de alternativas não prováveis ou, ainda, a maneira de se fazer perguntas para o mundo. Caso o leitor obtenha respostas para tais perguntas, ele estará compreendendo o texto. É com base nestas idéias que Smith afirma no capítulo 5 que a compreensão depende da predição e é a base da aprendizagem.

Compreensão não deve ser vista como um resultado (ponto que Smith critica as escolas). Compreensão é um estado que não deve ser confundido com testes de memória. Aprendizagem e compreensão não podem ser separadas. Mas para compreender é preciso predizer, fazer hipóteses e utilizar a teoria que se tem do mundo. Assim como uma criança desenvolve sua teoria do mundo experimentando-o, criando hipóteses e refutando-as, talvez comprovando-as, ela também só conseguirá desenvolver leitura quando ela for exposta à mesma.

Antes de entrar propriamente no problema de como ensinar uma criança a ler, Smith se detém, no capítulo 6, na análise da natureza da leitura. Já

foi visto que ler é fazer perguntas ao texto, e compreender é ter tais perguntas respondidas. Este processo ocorre independente do tipo de leitura que se faça. Da mesma forma, para que o leitor consiga obter compreensão do texto escrito não é preciso reconhecer letras soltas ou soletrar palavras. É necessário interagir com o texto todo e depreender seu sentido através de distinções e alternativas dentro de um contexto que faça sentido. As perguntas que se faz ao texto não podem ser consideradas como uma habilidade a ser ensinada. Elas fazem parte da informação não visual que se tem constantemente no cérebro. É exatamente essa informação não visual no cérebro que proporciona que em um determinado momento a criança comece a dar um sentido para a palavra escrita. Nesse momento, o que a criança precisa é de um adulto que a ajude a dar sentido a toda a informação em língua escrita da qual está cercada. Uma das maneiras do adulto ajudar a criança é ler para ela, a fim de ambientá-la na nova forma de comunicação. Desta maneira, dentro de um ambiente o qual ajude a dar sentido aos símbolos que vê, e com a capacidade inata de entender o mundo, a criança terá condições de aprender a ler. A leitura, portanto, começa a ser despertada em casa e continua a ser aguçada na escola.

O papel do professor é de manter o interesse da criança e inseri-la cada vez mais em um mundo onde a linguagem escrita tenha sentido. Smith apresenta, no último capítulo, 9 regras que o professor não deveria seguir ao ensinar leitura. Ele desenvolve cada uma, mas elas serão aqui apenas enumeradas:

1. tenha por fim o domínio cedo das regras de leitura;
2. tenha certeza que as habilidades fônicas são apreendidas e usadas;
3. ensine letras ou palavras, uma de cada vez, certificando-se de que cada uma foi apreendida antes de seguir adiante;
4. torne a leitura correta de uma palavra um objetivo fundamental;
5. desencoraje a adivinhação, insista que as crianças leiam cuidadosamente;
6. insista na leitura correta de cada palavra;
7. corrija erros imediatamente;
8. identifique e trate dos leitores problemas tão cedo quanto possível;
9. use toda a oportunidade durante o ensino de leitura para melhorar ortografia e expressão escrita e, também, insista no melhor inglês (português se estivermos falando de alunos brasileiros) falado possível.

Com estas nove regras que não devem ser seguidas em sala de aula, Smith resume, de uma maneira bastante objetiva, o que ele considera falho no ensino de leitura.

Para finalizar o livro apresenta alguns pontos de debates sobre dislexia, reversões de letras, leitura terapêutica, problemas de dialeto, leitura e ortografia, sem se aprofundar tecnicamente em cada um,

## CONCLUSÕES

Ao se terminar a leitura deste livro, é possível notar que Smith não está tentando doutrinar professores de leitura. Pelo contrário, ele questiona professores e pessoas relacionadas com o ensino de leitura, insistindo com que essas pessoas não se contentem em aceitar programas. Seu desejo é que elas conheçam e compreendam aquilo que fazem em sala de aula e que sejam coerentes, sem serem levadas por métodos fanáticos. Ao mesmo tempo, Smith leva em consideração o fato de que muitos professores de leitura estejam inseridos em programas governamentais rígidos e difíceis de serem mudados, ou tenham problemas dentro de sala de aula (nº de alunos, condições sócio-econômicas, disponibilidade de material, comportamento dos alunos), aceitando que tais fatores são, muitas vezes, preponderantes nas decisões.

É, portanto, um livro que se baseia em situações reais de ensino para basear suas afirmações. Não visa a estabelecer padrões estáticos de "como ensinar leitura", mas mostra o cerne da natureza da leitura, seus problemas e obstáculos, através de um bom-senso e equilíbrio de raciocínio. Seria conveniente salientar que, quando Smith cita as nove regras a não serem seguidas, sua intenção é a de mostrar, quase que ironicamente, o quanto se está dependente desses tipos de normas.

Como não apareçam citações de outros autores neste livro, seria interessante que, aqueles que quisessem aprofundar suas pesquisas no assunto "leitura", procurassem ler o livro *Understanding Reading*, referido no início deste trabalho.

Fátima Moreira Harbich

3 — LOTMAN, Iuri M. *A estrutura do texto artístico*. Lisboa, Estampa, 1977.

Iuri Lotman define a arte como uma estrutura de comunicação que se sobrepõe ao nível lingüístico natural. Como toda estrutura semiótica, a arte apresenta como característica uma dependência entre a complexidade da informação transmitida e a complexidade estrutural, sendo que, neste tipo de estrutura, não há complexidade supérflua porque a estrutura é motivada, isto é, cada elemento formal é semantizado.

A linguagem literária possui um determinado conjunto fechado de unidades significativas e de regras para a sua combinação. Embora a estrutura da linguagem literária se sobreponha à língua natural, seu conjunto de signos lhe é próprio como também as regras para sua combinação. Assim, há no texto artístico uma semantização dos elementos extra-semânticos da língua natural, que se tornam signos.

A compreensão do texto artístico como signo pode variar de leitor para leitor. Entretanto, para que a comunicação artística seja efetuada, é necessário que o código do escritor e o código do leitor formem conjuntos de elementos estruturais que se cruzem. As partes do código que não são comuns constituem o domínio que se deforma.

O objetivo do estudo de qualquer sistema de signos é a determinação de seu conteúdo. No caso do texto artístico, há a necessidade da compreensão de sua organização interna e sua ligação com os fenômenos externos. É impossível interpretá-lo por intermédio de um código arbitrário ou abstrai-lo de todo o conjunto das ligações extratextuais pois, ou seria deformado, ou não seria portador de qualquer significado.

As ligações extratextuais podem ser descritas como a relação do conjunto dos elementos fixados no texto com o conjunto dos elementos a partir da qual foi realizada a escolha do elemento utilizado. É necessário diferenciar as ligações extratextuais ao nível da linguagem artística e ao nível da mensagem artística. Neste último caso a não utilização deste ou daquele elemento, a ausência significativa, o processo-menos, se torna uma parte do texto e é semantizado.

A literatura imita a realidade, cria a partir do seu material, sistêmico pela sua própria essência, um modelo de extra-sistematicidade. No texto não literário, à medida que se dá a percepção pelo receptor, a predicabilidade aumenta. No texto artístico esta automatização não existe, isto é, tudo leva à desautomatização e a uma informação maior.

Os princípios construtivos do texto artístico permitem a reunião de segmentos do texto na formação de sentidos suplementares (nível sintagmático). O nivelamento dos segmentos (nível paradigmático) os torna sinônimos estruturais. Este procedimento só é possível no texto artístico, onde é possível, como no caso da metáfora, da rima e do ritmo, tornar semelhante o que na língua natural não pode ser nivelado. Tal fato se dá pela suspensão de interdições ao nível da língua natural. Agem, portanto, sobre o eixo sintagmático duas organizações: uma que corresponde às regras da linguagem corrente; a outra, à suspensão das interdições.

Há no texto artístico organizações complementares portadoras de significação: por equivalência (repetições no nível paradigmático) e por ordem (no eixo sintagmático).

As repetições nos níveis fonológico, métrico, gramatical, sintático e léxico-semântico criam cadeias de equivalência. Entretanto, a equivalência não é identidade. São criados para estes segmentos equivalentes, semanticamente diferentes na língua, arquissemas gerais que os nivelam no texto artístico.

A função artística do nível estrutural não pode ser compreendida unicamente a partir da análise sintagmática de sua estrutura interna; ela exige

uma correlação semântica com os outros níveis. Ao mesmo tempo, a organização estrutural do texto artístico não é conduzida até o limite, pois isto levaria a uma automatização e fechamento em termos de significado. Há sempre uma abertura para novas possibilidades de sentido.

O texto artístico só deve ser examinado dentro dos limites de um campo semântico delimitado antecipadamente (a moldura), de onde todas as inferências sobre o texto devem ser feitas. A moldura é constituída de dois elementos: o princípio, que na narração contemporânea tem uma função codificante, e o fim, que geralmente tem uma função mitificante.

A obra de arte é um espaço limitado que reproduz um objeto infinito, exterior em relação à obra. O modelo espacial deste objeto infinito é o elemento organizador em torno do qual se constroem também as características não espaciais do texto. Assim, conceitos espaciais modelizam conceitos culturais sem qualquer conteúdo espacial. Traços antagônicos dividem o espaço artístico em dois subespaços por intermédio do traço topológico fronteira, cuja principal propriedade é a impenetrabilidade. Há, porém, casos de fragmentação do espaço, quando a mesma personagem está ligada a diversos espaços.

A modelização do mundo na obra de arte é ordenada segundo um plano cuja estrutura intervém enquanto linguagem servindo de expressão de outras relações não espaciais do texto. Todo este plano está intimamente relacionado a conceitos como acontecimento, fábula e trama. O acontecimento é definido como a unidade indissolúvel na constituição da trama. A fábula seria o conjunto dos acontecimentos ligados entre si. A trama seria a exposição dos acontecimentos na ordem em que eles são comunicados no decurso da obra.

O acontecimento é o deslocamento da personagem através da fronteira do campo semântico. Ele é um desvio significativo em relação à norma, enquanto o respeito a ela não pode ser considerado um acontecimento. Há, portanto, textos onde não existem acontecimentos, textos sem trama que têm caráter classificador e afirmam um mundo e a sua disposição. Por sua vez, o texto com trama modeliza um mundo dividido onde é possível atravessar os obstáculos que favorecem a divisão. Quanto às personagens, podem ser móveis ou imóveis. São as personagens móveis que rejeitam as interdições e, ao atravessar os obstáculos, propiciam o acontecimento.

O ponto de vista é a orientação que o narrador oferece ao leitor a respeito do assunto tratado, ou seja, sua visão do mundo. A construção do ponto de vista no texto artístico contemporâneo é geralmente feita sob a forma de uma amálgama em que os meios lingüísticos de expressão do ponto de vista do herói são montados com os pontos de vista do autor e das outras personagens. Nesta estrutura polifônica, o ponto de vista é um elemento dinâmico do texto: cada uma dos pontos de vista é verdadeiro e tende a afirmar-se opondo-se aos pontos de vista opostos.

O conceito de texto não é absoluto. Ele está em correlação com toda uma série de outras estruturas histórico-culturais e psicológicas. A obra artística sem contexto cultural determinado, sem sistema determinado de códigos culturais não desempenha sua função semiótica e, conseqüentemente, não tem função social.

A percepção do texto artístico é sempre um combate entre leitor e autor. O leitor não é passivo. A obra que nada traz de novo provoca insatisfação no leitor. Por outro lado, a obra que representa uma destruição do velho modelo do mundo cria para o leitor um novo modelo completo do real.

As obras artísticas construídas de acordo com os princípios que se definem como estética da identidade são aquelas cujas estruturas são dadas antecipadamente.

Por outro lado, as obras baseadas na estética da oposição são constituídas por sistemas cuja natureza codificada não é conhecida do leitor antes do início da percepção artística. Embora haja a tendência para destruir o sistema de regras habituais, as obras baseadas na estética da oposição não podem ser considerados construções sem regras, pois a transgressão torna-se elemento estrutural e não há destruição da sistematicidade.

## 2 — Contornos e vazios (conclusão)

No início do segundo capítulo, o autor refuta acusações de que a análise estrutural desvia a atenção do conteúdo da arte para estudos puramente formais. O que sua proposta de análise estrutural pretende é explicar como se processa o mecanismo de significação. Reconhecendo o caráter mimético e cognitivo da arte, Lotman justifica uma abordagem estrutural de análise da obra.

Mes já não teriam os formalistas tentado provar a validade de tal abordagem? Eikhenbaum, citando Choklovski, diz "... rejeitávamos o princípio da economia artística que estava solidamente estabelecido na teoria da arte. Em contrapartida, enunciávamos o procedimento de singularização e o procedimento da forma difícil que aumenta a dificuldade e a duração da percepção: o procedimento da percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado. A arte é compreendida como um meio de destruir o automatismo perceptivo, a imagem não procura nos facilitar a compreensão de seu sentido, mas criar uma percepção particular do objeto; busca a criação de sua visão e não de seu reconhecimento".<sup>1</sup>

Os formalistas parecem ter também postulado uma visão mimética da obra de arte e tentado, através de uma formalização, procurar captar as condições através das quais se elabora a significação de um texto.

<sup>1</sup> Teoria da Literatura: formalistas russos. Porto Alegre, Globo, 1973.



— Não há dúvida que o estruturalismo propiciou uma apreensão objetiva da linguagem literária, que passou a ser observada empiricamente. Mas até que ponto a análise estrutural não desrespeita a autonomia do texto como obra de arte? Não pode um texto passar a ser visto como variante de outros textos?

— A arte, como produto cultural da sociedade, é também representante da ideologia e de valores dominantes. O homem moderno vive sobre um amálgama de valores morais e de pensamento filosófico muitas vezes elaborados em função de sociedades mais restritas ou até mais "desenvolvidas" do que a que vive e por isso ele contesta. A arte pode ser o instrumento de que se utiliza para contestar. Entretanto a linguagem que utiliza para este fim, ao receber um tratamento estrutural, parece conseguir o efeito oposto. O artista se utiliza de transgressões ao sistema lingüístico, já carregado de valores ideológicos e ao mesmo tempo que consegue contestá-lo, o afirma (mesmo com a suspensão de todas as interdições). Assim o artista estaria realizando também o discurso ideológico do sistema.

— A análise estrutural do texto literário não permite uma análise do discurso psicológico que, na maioria das vezes, oferece uma visão terrível do sistema, uma visão contestatória nos planos emocional e mítico. Fica, assim, camuflada toda a riqueza contraditória típica, por exemplo, do homem moderno que vive a dualidade do pensamento científico, técnico e o pensamento mítico que, como provou Lévi-Strauss, é também estruturado por uma lógica, apesar de inconsciente.

— Não há dúvida que a arte rompe sistemas, conservando-os, mas ela também os transforma e tudo parece indicar que uma abordagem mais ampla que a estrutural possa chegar mais perto da significação da obra de arte.

**Lucia Maria Alves Ferreira**