

Série Os Bobos da Corte  
de Eva Furnari

A Editora Moderna acaba de lançar a Série **Os Bobos da Corte**. De maneira muito divertida, a autora Eva Furnari aborda temas que podem ser trabalhados em sala de aula – respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade – atendendo aos objetivos de Ética sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dauzinho

No mundo tem gente alta, baixa, magra, gorda, careca, cabeluda, preta, branca, amarela. Cada pessoa é de um tipo e tem seu próprio jeito. Ainda bem, senão o mundo ia ficar sem graça.

Acontece que, às vezes, a gente esquece isso e quer tornar todos iguais. Foi pensando assim que Dauzinho ordenou que todos os homens tivessem nariz igual a um brigadeiro amassado e que as mulheres tivessem nariz do tipo cenoura gorda. Pois é, como vocês podem imaginar, isso gerou uma grande confusão. Na coleção **Os Bobos da Corte**, as histórias brincam com manias bobas que a gente tem. Mania de querer todos iguais, de querer mandar nas pessoas, de ficar atacado e de mau humor quando as coisas não são do nosso jeito. Bom, mania é o que não falta nesse mundo da gente.

Rumboldo

Porque será que existem leis no mundo? Se a gente fosse fazer uma, como ela seria? Será que dá para fazer uma lei para proteger os passarinhos do mundo? Daria certo uma lei para organizar a vida das minhocas da Austrália?

Pois veja o que aconteceu na história do Rei Rumboldo, quando ele resolveu criar leis esquisitas, mandando na natureza dos passarinhos, proibido-os de fazer cocô. Imagine só, será que deu certo?

Tartufo

Todo mundo tem, de vez em quando, uma nuvem negra na cabeça. Isso é normal, mas ter nuvens sempre, todo dia e a toda hora é chato. Às vezes, isso deixa estressado que está em volta.

E foi isso que aconteceu com o pobre do Tartufo, o bobo da corte, tendo que cuidar da nuvem negra do príncipe Fernandinho de Alcatrão. Um dia Tartufo teve sua própria crise e sumiu do castelo.

Editora Moderna

# Avaliação da compreensão leitora de alunos de ensino médio: escores de Teste Cloze, representações do professor e boletim escolar

Ana Paula Dias Souza\*

## Introdução

A avaliação feita por professores na escola nem sempre mostra os aspectos subjacentes envolvidos na aprendizagem da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que as representações dos professores podem não corresponder às condições que os alunos efetivamente apresentam. Considerando isso, a presente pesquisa visa examinar, com base nos estudos psicolinguísticos, a leitura, mais especificamente o nível de compreensão leitora de alunos da 2ª série do Ensino Médio.

Com isso, buscaram-se alunos de uma escola particular de Porto Alegre, avaliando a compreensão leitora através dos escores obtidos no teste de compreensão leitora e correlacionando com outras duas variáveis: a nota do boletim escolar e as representações do professor. Fez-se uma entrevista com o professor desses alunos, visando obter as representações do professor acerca da compreensão leitora de seu aluno, assim como se buscou o desempenho alcançado por esses alunos, evidenciado em um grau atribuído no boletim escolar.

\* Fonoaudióloga e Mestre em Letras – Linguística Aplicada/PUCRS.

Neste momento faz-se necessário apresentar os conceitos de compreensão leitora e representações do professor, assim como, mostrar os estudos até o presente momento sobre a leitura na disciplina de Língua Portuguesa.

## 1 Compreensão leitora

A compreensão do texto escrito, ao mesmo tempo em que é o objetivo, também é, em determinado nível, o produto final de todo ato de leitura. Kintsch e Van Dijk (1978) dizem que, à medida que o leitor vai ativando informação que já possui na memória de longo prazo, ele vai juntando essa informação com as novas, que são transitórias e mantidas por um determinado tempo na memória de curto prazo. Essa atividade de processar a informação realizada pelo cérebro humano é a compreensão leitora.

Marcuschi (1996) refere que a compreensão textual se dá em boa medida como um processo inferencial. A inferência é uma atividade de construção do sentido do texto em que se parte de informações textuais (que o autor revela no seu texto) e informações não-textuais (que os leitores colocam no texto, que fazem parte dos conhecimentos do leitor ou da situação em que o texto é produzido), para que haja a produção de sentido. Para o autor nada mais é do que *compreender*.

Dentro dessa perspectiva é importante ressaltar os processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora: os processos *bottom-up*, *top-down* e interativo, as operações de recodificação e decodificação e as estratégias cognitivas e metacognitivas.

Kato (1999) examina os processos de decodificação através de dois tipos básicos de processamento da informação: o processamento *bottom-up* (ou ascendente) em que o leitor se concentra nos dados escritos, isto é, parte das letras para as palavras, as frases; e o processamento *top-down* (ou descendente), ao contrário da *bottom-up*, parte da informação não-visual, isto é, dos conceitos (sentido das palavras) para os elementos que os expressam. Alderson (2000) descreve um terceiro tipo de processamento, o interativo, no qual há a combinação dos outros dois, isto é, há uma inter-relação do processamento ascendente com o descendente. Verifica-se que a compreensão só é atingida na interação entre leitor e texto. Nesse caso, a leitura implica uma correspondência entre conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos no texto. O autor refere que o modelo mais adequado conhecido é o modelo interativo, no qual cada componente no processo leitor pode interagir com qualquer outro componente, mais alto ou mais baixo. O

uso de um ou outro acesso varia de acordo com o texto, o leitor e a proposta (objetivo) da leitura.

A leitura, segundo Alliende e Condemarin (1987), compreende uma série de operações parciais, que acontecem durante o uso das estratégias referidas. Uma dessas operações é a decodificação, que é a capacidade de o indivíduo identificar um signo gráfico por um nome ou som. Outra operação que acontece é a recodificação que é a habilidade de fornecer uma produção sonora para uma palavra impressa por meio da conversão grafema-fonema.

Goodman (1971) tem uma visão diferente acerca desses processos de recodificação e decodificação. Para ele, o leitor, durante a leitura oral, desenvolve as duas tarefas ao mesmo tempo: o leitor, primeiramente, recodifica o *input* do código gráfico como um *output* fonológico ou oral. Essa recodificação pode ser feita por qualquer um que não fale essa língua. Quando o leitor se envolve na análise semântica para reconstruir o significado do escritor, somente nesse momento é que ele está decodificando. Na leitura oral, o leitor pode recodificar o *input* gráfico como linguagem oral e somente após decodificá-lo. Pode recodificar e decodificar simultaneamente ou, ainda, decodificar primeiro e somente após codificar o significado como um *output* oral.

Para o leitor alcançar um bom entendimento do texto, construindo adequadamente seu sentido, de forma que seja o mais fiel possível ao sentido passado pelo autor, são adotados alguns procedimentos: as estratégias de leitura. Moreira (1999) entende por estratégias, do ponto de vista cognitivo, os processos mentais que os indivíduos utilizam quando estão envolvidos em uma tarefa de leitura. Elas se dividem em cognitivas e metacognitivas.

Kato (1999) afirma que as estratégias cognitivas em leitura são aquelas inconscientes e que ocorrem sem a intenção de um agente. Elas designarão os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor. Alguns exemplos dessas estratégias são: *scanning*, fixação, formação, busca, escolha provisória, testagem, testagem grafonológica, regressão, decodificação, iniciação ou reconhecimento da tarefa, seleção, inferência, predição, confirmação ou desconfirmação, correção e finalização.

No seu artigo de 1971, Goodman descreve como uma das estratégias fundamentais para a compreensão na leitura a *PREDIÇÃO*. Com o nome de "Reading: a Psycholinguistic Guessing Game", o artigo refere que a habilidade de antecipação é vital na leitura, demonstrando o conhecimento prévio através da soma total de experiências e seu desenvolvimento da linguagem e pensamento.

O leitor prediz e antecipa com base na informação sintática e semântica, retendo do texto escrito somente o suficiente para confirmar sua suposição do que está por vir. As redundâncias e restrições sequenciais na linguagem fazem essa predição possível.

Já as estratégias metacognitivas são atividades em que se pressupõe a intenção do leitor. Têm função planejadora e avaliadora, pois se referem aos mecanismos que podem ser controlados pelo leitor no momento em que este está lendo o texto. São essas estratégias que designam os princípios que regulam a desautoma-tização consciente das estratégias cognitivas.

Para se poder avaliar com fidedignidade a compreensão leitora em todos os seus aspectos tem-se um instrumento que proporciona com validade este requisito: o Procedimento Cloze.

O Procedimento Cloze é uma ferramenta organizada por Taylor (1953) que tem como objetivo medir a efetividade da comunicação em geral, em que os dados são facilmente quantificados. Leffa (1996) diz que esse também é um instrumento válido e confiável para medir a proficiência em leitura, discriminando com fidelidade o leitor fluente do leitor fraco.

Oller (1979) refere-se a tal ferramenta como um teste construído pelo apagamento de palavras de um texto ou segmento do discurso. Esse apagamento só é possível pela redundância do discurso e pelo sistema de expectativas internalizado que falantes de uma língua possuem. Nesta técnica, espaços (lacunas) são colocados no lugar onde as palavras no texto foram apagadas. O leitor deve preencher os espaços pela suposição das palavras "perdidas", e esta suposição não é tão diferente da conclusão de padrões visuais imperfeitos de percepção. Com base nessa descrição, percebe-se que tal procedimento tem como pressuposto a predição, isto é, a capacidade que o leitor tem em predizer o que está por vir no texto.

Oller (1979) considera o Procedimento Cloze para as seguintes aplicações: julgar a dificuldade dos textos; índice de bilingüismo; estimar compreensão leitora; estudar restrições textuais; e avaliar a efetividade do ensino.

Leffa (1996) refere que, para a correção dos textos, originalmente, havia apenas um método de correção: o método da palavra exata - a resposta dada pelo leitor era considerada correta apenas se fosse a mesma do texto original. Mais tarde, considerou-se também uma palavra aceitável, ainda que não fosse a apresentada no texto. Mas, com o tempo, descobriu-se que a segunda opção não era justificada quando se pretendia medir a inteli-

gibilidade do texto ou a proficiência do leitor, sendo o método da palavra exata mais confiável e de correção mais simples.

O leitor busca em sua leitura a compreensão do texto, sendo inicialmente através da decodificação de palavras, para mais tarde, com as suas experiências e informações estocadas ao longo de sua vida, construir um texto mental, integrando informações dele extraídas com aquelas já existentes em sua mente. A interpretação de informações implícitas se dá pelas informações que já lhe são conhecidas, que já estão na sua memória. A essas informações já conhecidas dá-se o nome de conhecimento prévio.

A compreensão de um texto, para Kleiman (1992), é um processo que se caracteriza pela utilização desse conhecimento prévio, que é por ela descrito como os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida tais como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que é de onde o leitor vai construir o sentido do texto. Considerando esses conhecimentos, pode-se dizer que a leitura é um processo iterativo, pois, sem a ativação desse conhecimento prévio, não existe a compreensão em leitura. Leffa (1996) acrescenta que o conhecimento prévio do assunto é geralmente visto como fator decisivo na compreensão do texto, afetando os escores nos testes de leitura e facilitando a compreensão de qualquer tipo de texto.

## 2 Representações

Qualquer pessoa, ao demonstrar a sua opinião sobre um assunto, revela também uma ideologia, uma representação acerca deste. A teoria das representações sociais vem como um contribuinte na explicação de que tipo de ideologia, e quais variáveis socioculturais estão implicadas nos conceitos referidos pelo sujeito.

Para Moscovici (1984), os fenômenos que nos permitem identificar as representações sociais são as conversações, em que se elaboram saberes populares e crenças do senso comum. Contudo, isso não significa que as representações sociais se dêem apenas pelas conversações, podendo da mesma forma, ser veiculadas através das práticas sociais como a religião, a ideologia, etc.

Refere também (1978) que toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização das imagens e linguagem. Ele diz que, por representações sociais, pode-se indicar um conjunto de conceitos, explicações e afirmações interindividuais. São equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das

sociedades tradicionais; pode-se dizer que são a versão contemporânea do senso comum.

Jodelet (1988) diz que a representação social refere-se à maneira de o indivíduo pensar e interpretar o cotidiano, ou seja, constitui-se em um conjunto de imagens, dotado de um sistema de referência que permite ao indivíduo interpretar sua vida e a ela dar sentido.

Van Dijk (1998) vem ao encontro dessa teoria quando estuda a "ideologia". Em seu estudo afirma que representações sociais têm como elementos constituintes as "crenças sociais", isto é, as representações sociais são grupos organizados de crenças compartilhadas socialmente. Conhecimento escrito e atitudes, para o autor, são ambos exemplos de representações sociais, então são ideologias.

Dentro dessa perspectiva, ideologias são conjuntos de crenças na mente. Isso não significa que ideologias são somente processos mentais. Ideologias são também socialmente compartilhadas e relacionadas a estruturas sociais. Semelhantemente, crenças não são somente pessoais, nem emergem sempre espontaneamente como produto de uma mente individual. Muitas delas são adquiridas, construídas e mudadas socialmente. Isso denota que, por trás de suas dimensões mentais, elas têm dimensões sociais.

Para melhor compreender o que essa teoria diz a respeito, faz-se necessário explicar o que Van Dijk entende por esses termos. Crenças são como idéias, produtos ou propriedades do pensamento e, portanto, associadas com a mente. Algo que é pensado é tomado como crença. Crenças, neste caso, são os blocos construídos na mente, das quais o conhecimento faz parte. O conhecimento é apenas uma categoria específica de crenças, aquelas que são tomadas como sendo as *crenças verdadeiras*, de acordo com certas razões ou critérios (de verdade).

Pessoas estruturam, entendem e experienciam o mundo natural ou social (diretamente ou por instrumentos) em termos de suas crenças. Existem crenças que tipicamente são divididas entre pessoas, por exemplo, a maioria de membros de um grupo, organização ou cultura, e que, portanto, podem ser simplesmente chamadas de crenças sociais (ou socioculturais). No entanto, as pessoas individualmente podem "ter" ou "participar de" uma ideologia como membros de um grupo, em que possam aprovar, aceitar e usar uma ideologia grupal em suas práticas diárias. As ideologias são definidas como sendo "ideologias-de-grupos", que podem ser individualmente usadas pelos membros do grupo, de forma que os membros sociais desses grupos não são cópias

idênticas de tais crenças ou ideologias. Cada membro pode ter uma versão pessoal das crenças compartilhadas ou ideologia, uma versão que é uma função da socialização individual ou desenvolvimento ideológico.

Opiniões são tipicamente cogitadas ou expressas de uma perspectiva ou posição específica, por uma pessoa ou um grupo, ou numa situação específica, e são, por conseguinte, também chamadas de pontos de vista. Opiniões não são crenças que falam algo sobre o mundo, mas sobre pessoas que as têm, ou sobre as relações (julgamentos) que as pessoas têm com o mundo. Enquanto opiniões pressupõem um julgamento baseado em valores ou normas socialmente compartilhadas, os critérios de verdade ou regras de evidência, que fazem parte desse julgamento, podem ser aquelas do senso comum de cada dia, aquelas de ciência, de religião, ou qualquer outra base de avaliação, dependendo do domínio social, grupo ou cultura para cada verdade ou facticidade que deve ser socialmente estabelecida.

Considerando esses conceitos, faz-se necessário aprofundar alguns pontos relevantes para este trabalho. Um ponto que é discutido por Van Dijk é o fato de que as atitudes, são provavelmente organizadas de uma maneira que reflita ou facilite suas funções sociais, sua construção social e seus usos sociais na prática social de cada dia.

Ao mesmo tempo, em avaliações está implicada uma série de valores. Esses valores representam a regra geral na construção das ideologias. Como o conhecimento e as atitudes, eles estão situados na memória do domínio das crenças sociais, isto é, não se têm valores como abstrações sociais ou sociológicas, mas como objetos mentais compartilhados da cognição social. Embora existam diferenças ideológicas entre grupos, poucas pessoas na mesma cultura têm sistemas de valores muito diferentes. Os valores governam as crenças sociais.

Variações e contradições na realização ou expressão de tais ideologias são perfeitamente compatíveis com a hipótese de que tais manifestações são expostas por múltiplas lealdades ideológicas de indivíduos sociais, tanto no nível de atitudes, quanto no nível do específico, contextual e pessoal, que por sua vez monitoram o discurso e outras práticas sociais. Como é geralmente o caso das representações sociais, incluindo conhecimento, membros sociais são peritos em adaptar essas representações compartilhadas às suas necessidades pessoais e restrições contextuais.

Considerando a teoria das representações sociais como um elemento significativo na obtenção de imagens que a sociedade

tem acerca dos mais diversos assuntos, objetos e fenômenos da vida humana, muitos pesquisadores a têm utilizado com frequência. Alguns deles têm se valido desse instrumento para obter as representações da instituição chamada "escola" e os vários elementos que a constituem. Neste momento, o aspecto que interessa são as representações dos professores sobre seus alunos.

Rangel (1997) fez o seu estudo sobre as imagens que as pessoas, tanto professores, quanto pais, assim como os próprios alunos, têm sobre o que é ser um "bom aluno": o real e o ideal. Centrando-se na imagem que professores têm sobre o que é um "bom aluno", ela observou que a imagem obtida é aquela em que alunos são críticos, questionadores e criativos, contradizendo os elementos pinçados na memória de quem acredita que, por ter sido "bom aluno", conseguiu chegar à faculdade e "ser professor".

Essas crenças que os professores têm estão impregnadas de conhecimentos, opiniões, crenças sociais e pessoais, valores que são utilizados nas suas avaliações. Isso significa que o professor, ao verbalizar julgamentos sobre as condições de compreensão leitora de seus alunos, assim como ao atribuir um grau final que se evidencia no boletim escolar, está sendo marcado por esse conjunto de experiências prévias e valores. Daí a importância de, nesta pesquisa, coletar dados subjetivos como as representações do professor (o grau atribuído no boletim escolar e as representações verbalizadas) correlacionando-os com os resultados obtidos pelos alunos de um teste objetivo, científico e controlado de compreensão leitora (teste Cloze).

### 3 Leitura na disciplina de Língua Portuguesa

A leitura faz parte da vida de cada pessoa neste mundo, seja ela letrada ou não. Com esta afirmação, não se pode ignorar a sua importância e, assim, procurar adquiri-la e desenvolvê-la da melhor forma possível. O ambiente mais indicado para esse aprendizado é sala de aula, onde o professor pode contribuir para o passo-a-passo que a leitura requer. Considerando isso, deve-se observar mais profundamente qual a importância que o ensino da língua portuguesa dá à leitura e, também, como está o desempenho dos alunos com relação a esse aprendizado.

O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) viabiliza instrumentos de ação, como por exemplo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que a cada dois anos realiza uma pesquisa, por amostragem, do ensino fundamental e médio, destinada a acompanhar a evolução do

desempenho dos alunos e os diversos fatores incidentes na qualidade do ensino ministrado.

O SAEB 2001 utilizou dois instrumentos: provas e questionários. As provas em Língua Portuguesa centraram-se na compreensão de textos e abrangeram os seguintes tópicos: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento de textos; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação lingüística.

Observando os resultados do SAEB 1997 e SAEB 1999, pode-se verificar que o nível proficiente de leitura não foi alcançado mesmo ao término do ensino médio durante o ano de 1999. Os dados de 2001 ainda não foram divulgados para a comparação.

O INEP participou, também, do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) como convidado do programa no ano de 2000, do qual fazem parte membros cadastrados da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

O PISA é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, independentemente da série escolar em que se encontram, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade.

O PISA pretende atingir os seguintes objetivos: avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real, relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas e permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho.

Depois da aplicação dos instrumentos, comparando os resultados com os obtidos em outros países, o que se pode observar é que o Brasil teve o pior resultado médio de todos os países, demonstrando, assim, a imensa deficiência que existe no ensino de língua portuguesa no país. É importante recordar que os resultados médios comentados não levam em consideração a série cursada pelos alunos. Em muitos países da OCDE, praticamente a totalidade dos jovens de 15 anos concluiu o nível de ensino equivalente ao ensino fundamental brasileiro e já está cursando o equivalente à 1ª ou 2ª série do ensino médio.

A principal barreira para a apresentação dos resultados relaciona-se com a heterogeneidade dos sistemas educacionais dos mais de trinta países que participam do PISA. No presente relatório, essa barreira é superada por meio da apresentação dos

resultados para três grupos de alunos em cada país: o formado por alunos com, pelo menos, nove anos de estudo (no Brasil, cursando a 1ª ou 2ª série do ensino médio); o formado por alunos com oito anos de estudo (no Brasil, cursando a 8ª série do ensino fundamental); e o de alunos com até sete anos de estudo (no Brasil, cursando a 7ª série do ensino fundamental). Considerando a série cursada, o desempenho dos alunos brasileiros é o seguinte:

#### Quadro 1

Níveis de proficiência em leitura considerados pelo PISA

Abaixo do nível 1 Menor que 335	Nível 1 De 335 a 407	Nível 2 De 408 a 480	Nível 3 De 481 a 552	Nível 4 De 553 a 625
Brasil_7 (322; 312 a 331)	Brasil_8 (368; 360 a 377)	Brasil_9+ (431; 423 a 439)		
Não atingiu as habilidades básicas que o PISA objetivava mensurar.	Localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.	Localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal, em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal.	Localizar e reconhecer as relações entre várias informações presentes no texto; integrar várias partes de um texto em uma ordem para identificar a idéia principal, compreendendo uma relação ou construindo o sentido de uma palavra ou frase; construir conexões, comparações ou explicações ou avaliar uma característica do texto.	Localizar e organizar informações relacionadas em um texto; interpretar os vários sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo; empregar o conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou para avaliá-lo criticamente.

O nível 5 de proficiência em leitura não foi encontrado em nenhum país, o que demonstra que os alunos aos 15 anos não são proficientes completos. O PISA considera para o nível 5 as seguintes habilidades: localizar e organizar várias informações contidas

no texto, inferindo a informação; demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não-familiar; avaliar criticamente ou por hipótese um texto, extraindo dele determinado conhecimento.

O que os resultados refletem, em boa medida, é a situação ainda precária do trabalho com leitura e produção de textos nas escolas brasileiras. Excetuando-se algumas situações excepcionais em que, inspirados e estimulados por material e discussões recentes sobre o assunto, os professores já vêm realizando um trabalho voltado para a exposição dos alunos aos diversos gêneros em circulação na sociedade (com a conseqüente discussão dos aspectos formais e temáticos que caracterizam o estilo peculiar de cada gênero), o que se vê com mais freqüência nas escolas é um ensino de língua materna totalmente desvinculado das reais necessidades de uso social da linguagem por parte dos alunos.

Pode-se perceber, atualmente, que há uma certa dificuldade em se avaliar a compreensão de textos escritos. O que professores têm feito é uma interpretação acerca das microestruturas, não sendo preocupação central se o seu aluno conseguiu ou não captar o sentido global do texto.

A interpretação de textos que é observada se dá de uma maneira superficial, sendo que as questões que os alunos respondem dizem respeito mais a questões imediatamente disponíveis na leitura destes. Falta o trabalho de compreensão leitora que vise tanto a aprofundar o conhecimento que o texto apresenta quanto relacioná-lo com outros textos e conhecimentos vindos do leitor. A escola ainda tem esta tarefa a ser trabalhada para que os alunos estejam preparados para a vida acadêmica e social.

Em concordância com os estudos feitos na área da leitura e os demonstrados nas pesquisas feitas pelo INEP, vários autores demonstram a precariedade do ensino de Língua Portuguesa, afirmando que a gramática é o elemento principal de tal ensino.

Batista (1997), em seu livro "Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares", discute o que se ensina na aula de Língua Portuguesa através de observações feitas em sala de aula. O estudo por ele realizado mostra que a gramática é o objeto que constitui a figura do ensino dessa disciplina.

Barroso (2001) afirma que o tratamento escolar dado à leitura tem revelado uma concepção de texto e de leitura que leva a uma pedagogia da fragmentação. Aborda-se o texto como produto, ignorando-se, assim, a dinamicidade de seu processo de significação, que inclui a consideração de estruturas de conhecimentos prévio e partilhado, de múltiplos recursos semióticos, como a

imagem, e ainda a moldura comunicativa na qual está inserido (o contexto de produção, os sujeitos envolvidos nessa ação de linguagem, as intenções comunicativas).

Kleiman (1989) critica a concepção de texto e leitura que subjaz às práticas escolares: ou o texto é apresentado como um repositório de informações ou como um conjunto de elementos gramaticais.

Com essas afirmações, percebe-se que muitos são os estudos que demonstram a importância da leitura e a preocupação desses pesquisadores com este aspecto do ensino, seja na Língua Portuguesa ou em qualquer outra disciplina. Os autores, com esse tipo de abordagem aqui demonstrada, buscam soluções para a prática que encontram em sala de aula e que fica evidenciada pelas pesquisas feitas pelo INEP (SAEB ou PISA).

#### 4 Metodologia

A presente pesquisa teve como sujeitos alunos, de ambos sexos, da 2ª série do Ensino Médio (três turmas) de uma escola particular de classe média de Porto Alegre e seu respectivo professor de Língua Portuguesa. Os alunos não eram repetentes em nenhuma série escolar. Buscou-se a homogeneidade dos sujeitos nesses aspectos, para que os dados não sofressem a interferência de variáveis não enfocadas neste trabalho, sendo que a amostra (ou sujeitos) se constituiu de 89 sujeitos (44 meninos e 45 meninas).

Para se avaliar as variáveis em questão, foram utilizados alguns instrumentos:

1) Teste de compreensão leitora: consiste em um texto "Antídoto para o stress" extraído de uma revista de circulação local, sobre o qual aplicou-se o Procedimento Cloze, com o objetivo de avaliar a compreensão leitora. O método de correção do Procedimento Cloze escolhido nesta pesquisa foi o da palavra exata. A escolha por esse método se deu por ser uma maneira mais objetiva e exata de correção, não dependendo, assim, do julgamento subjetivo do interpretante, como refere Oller (1979), já que o objetivo era avaliar a performance global do aluno.

2) Teste de conhecimento prévio: considerando que o conhecimento prévio é um fator importante para o entendimento dos textos escritos, foi elaborado um teste de conhecimento prévio, privilegiando o conhecimento de mundo, sobre o conteúdo do texto "Antídoto para o stress", tendo sido esse o texto selecionado

para a aplicação definitiva. Tal teste constituiu-se de 11 afirmações referentes ao conteúdo do texto, em que o aluno deveria indicar F se considerasse falsa e V se considerasse verdadeira. Se a resposta fosse falsa, o aluno deveria justificar a sua indicação. A cada questão correta assinalada com V corresponde 1 ponto; a cada questão correta assinalada F também corresponde 1 ponto; à indicação correta foi atribuído 0,5 pontos e a cada justificativa coerente com a resposta e com o texto também foi atribuído 0,5 pontos.

3) Entrevista com o professor: primeiramente, examinou-se sua concepção sobre compreensão leitora. As perguntas dessa etapa são abertas e servem para o controle e verificação da coerência entre suas respostas nessa etapa e na etapa seguinte, em que deve utilizar tais conceitos para justificar a sua representação acerca da compreensão leitora de seus alunos, assim como são utilizados durante a análise dos dados. Na segunda etapa da entrevista, o professor devia atribuir (e justificar) um grau de 1 a 10 a cada aluno, indicando o seu julgamento sobre o desempenho em compreensão leitora de cada um dos alunos participantes da pesquisa. Nessa segunda etapa da entrevista o professor atribuiu um grau para a compreensão leitora das diferentes turmas da pesquisa, isto é, qual a nota que daria para a Turma A, Turma B e Turma C em compreensão leitora.

4) Nota do boletim escolar: A obtenção da grade de notas dos alunos em suas respectivas turmas se deu através da secretaria da escola, após a devida autorização da coordenadora pedagógica.

Os dados obtidos na pesquisa passaram pelo tratamento estatístico, visando buscar as correlações entre eles de acordo com os objetivos deste trabalho. Faz-se necessário ressaltar que a amostra da pesquisa passou pelo tratamento estatístico em turmas separadas e como um só grupo. A razão de separar a amostra em turmas foi para avaliar a correlação entre as representações do professor com as demais variáveis. Para as variáveis compreensão leitora e boletim escolar, foram tomados como relevantes os resultados apresentados pelo grupo geral.

#### 5 Análise dos dados

Foram obtidas as seguintes médias de acertos no teste de compreensão leitora:

- Turma A: 28,16, sendo 37 o número máximo de acertos obtidos pelos alunos neste teste e 18, o mínimo;

- Turma B: 29,00, sendo 37 o número máximo de acertos obtidos pelos alunos neste teste e 18, o mínimo;
- Turma C: 27,97, sendo 38 o número máximo de acertos obtidos pelos alunos neste teste e 15, o mínimo.

A média de acertos para todas as turmas foi de 28,33.

Através desses resultados, é possível afirmar que os alunos da 2ª série do Ensino Médio têm um nível de proficiência em compreensão leitora baixo, pois, de acordo com Oller (1979), o Procedimento Cloze serve para avaliar a efetividade do ensino e, segundo Leffa (1996), é um instrumento válido para medir a proficiência em leitura. Embora não se tenha parâmetro de outras escolas ou séries, pode-se perceber que a média de acertos foi de 28,33 acertos, o que corresponde a 53,45%, demonstrando, assim, a não-proficiência dos alunos.

As médias quanto às representações do professor foram as seguintes:

- Turma A: 7,13, sendo 10 o grau máximo atribuído e 3, o grau mínimo;
- Turma B: 6,88, sendo 10 o grau máximo atribuído e 5, o grau mínimo;
- Turma C: 7,59, sendo 10 o grau máximo atribuído e 4, o grau mínimo.

A média dos graus atribuídos pelo professor para todas as turmas foi de 7,22.

Neste momento faz-se necessário destacar as representações do professor sobre o conceito de compreensão leitora. Aqui se buscam, na teoria desenvolvida por Van Dijk, explicações para as representações que o professor tem. Analisando a entrevista feita com o professor, percebe-se que o discurso desse está permeado pelos diversos fatores descritos pelo autor: crenças pessoais, crenças sociais, conhecimentos e crenças factuais comungam de um mesmo discurso.

Os conhecimentos (crenças factuais verdadeiras) ficam evidenciados no momento em que o professor respondeu às questões em que define leitura, da mesma forma que ao responder à questão 8, quando o professor refere inteligências múltiplas, entre outros trechos em que também se percebe o conhecimento científico acerca dos assuntos em questão.

Ao mesmo tempo, nota-se a crença social compartilhada pela "classe de professores". Esse aspecto fica evidente quando o professor justifica o "bom aluno", pois as representações dos

professores sobre o que é ser um "bom aluno" são de que este deve ser crítico, questionador e criativo de acordo com Rangel (1997). Esse fato demonstra que o pensamento social é compartilhado pelo professor desta pesquisa.

Também se podem encontrar as crenças pessoais do professor interferindo nas suas concepções. Na questão 5 o professor relatou que o bom e o mau leitor são leitores: "ser leitor já é um fato". Nessa parte da entrevista percebeu-se que, segundo os conceitos de leitura, em nenhum deles encontra-se esse tipo de definição. O que se vê como conceito é que "mau leitor" é aquele que não apreende o conteúdo do texto, fazendo simplesmente uma decodificação dos símbolos gráficos. Com isso, também fica evidente a contradição entre a conceituação de leitura e de boa leitura. No momento em que definiu leitura como decodificação, interpretação e visão de mundo, esperava-se que o professor tivesse em mente tal conceituação ao falar de bom leitor. Este, segundo a própria visão do professor, deve ser aquele que decodifica, interpreta e tem a visão de mundo que o texto propicia. Esse tipo de contradição também fica claro quando respondeu à questão 11 que refere que a leitura não pode ser pedida nas duas disciplinas que o professor leciona: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. A contradição nesse caso se dá em relação à questão 4, na qual o professor referiu o tipo de atividade em que é trabalhada a leitura em sala de aula. Dentro dessa visão, Van Dijk afirma que isso acontece visto que membros sociais são peritos em adaptar as representações compartilhadas às suas necessidades pessoais e restrições contextuais. Para esse caso, pode-se perceber que a contradição pode ser evidenciada como concepções diferentes de leitura. A leitura, enquanto definição dada pelo professor, é vista como processo, mas durante a prática em sala de aula, parece estar sendo vista como um ponto de partida para outros conhecimentos.

Na análise da entrevista, encontrou-se também a crença factual (baseada em fatos) do professor. Na questão 8, o professor afirmou que possui alunos que são bons na sua disciplina mas têm dificuldades em outras. Esse discurso demonstra que o professor baseou-se na própria experiência da docência.

Já para as médias de acordo com os escores apresentados no boletim escolar as turmas apresentaram os seguintes resultados:

- Turma A: 6,06, sendo 8,30 a nota máxima apresentada no boletim escolar e 4,20, a nota mínima;
- Turma B: 5,48, sendo 7,60 a nota máxima apresentada no boletim escolar e 3,10, a nota mínima;

- Turma C: 6,14, sendo 7,40 a nota máxima apresentada no boletim escolar e 4,30, a nota mínima.

A média total das notas apresentadas no boletim escolar é de 5,93.

Aqui cabe salientar que a média da escola exigida para a aprovação do aluno sem a recuperação terapêutica é 7,00. Nota-se, então, que os alunos dessa escola, na disciplina de Língua Portuguesa, apresentam notas baixas, o que é um indicativo de problemas.

No teste de correlação de Pearson utilizado para verificar quais variáveis estão relacionadas obtiveram-se os seguintes coeficientes:

1. compreensão leitora e conhecimento prévio: 0,363<sup>1</sup>
2. compreensão leitora e boletim escolar: 0,263<sup>1</sup>
3. compreensão leitora e representações do professor: 0,162.

Não se pôde encontrar correlação entre compreensão leitora e representações do professor mas, por outro lado, constatou-se forte correlação positiva das representações do professor com a nota atribuída aos alunos expressa no boletim escolar. Essa correlação demonstra que a nota atribuída pelo professor ao nível de compreensão leitora (representações do professor) está baseada na nota que este atribuiu ao desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, como já pôde ser observado na análise das médias.

### Conclusões

A primeira correlação encontrada é aquela existente entre conhecimento prévio e compreensão leitora. Pelo coeficiente de correlação de Pearson encontrado, confirmam-se os estudos de Kleiman (1992), Trevisan (1992), Leffa (1996) e Koch e Travaglia (1989).

Já no cruzamento das variáveis compreensão leitora e boletim escolar, encontrou-se uma baixa correlação para o grupo geral.

Ao verificar a correlação entre compreensão leitora e boletim escolar, fica difícil não compará-la aos resultados obtidos no cruzamento das outras variáveis que constituem este estudo. Com a baixa correlação encontrada entre essas variáveis, é possível pensar que a avaliação em Língua Portuguesa pode não estar

<sup>1</sup> Correlação significativa ao nível de 1%.

demonstrando o nível de compreensão leitora dos alunos, pois, como a correlação existente entre boletim escolar e representações do professor evidencia, o professor pode estar dando valor a outros aspectos do ensino de Língua Portuguesa, não percebendo tal desempenho dos alunos com relação à leitura. Isso também fica evidenciado quando se correlaciona a compreensão leitora com as representações do professor.

Existem inúmeros estudos que demonstram a não-consideração da leitura como importante para o trabalho em sala de aula. Entre os estudos desenvolvidos podem ser citados os feitos pelo INEP (SAEB e PISA). Os dois estudos demonstraram resultados insatisfatórios no que se refere à leitura. Ambos evidenciaram a pouca capacidade encontrada nos alunos ao ler um texto. Este fato reflete a situação ainda precária do ensino da leitura nas salas de aula.

Outros estudos como os de Batista (1997), Barroso (2001), Kleiman (1989) e Marcuschi (1996) vêm demonstrar a realidade da aula de Língua Portuguesa. Todos esses estudos concluíram que o objeto principal trabalhado em sala de aula é a gramática. A leitura, segundo esses autores, tem sido mero coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem. Parece que a presente pesquisa também vai ao encontro dessas afirmações. Tanto pelo baixo desempenho dos alunos no teste de compreensão leitora, quanto pela entrevista feita com o professor, esses achados concordam com esses estudos. O professor refere que os textos são utilizados para demonstração das estruturas textuais ou para exemplificação de estruturas sintáticas.

Enfim, com a presente pesquisa, percebe-se que a baixa correlação entre compreensão leitora e boletim escolar deve-se à não-consideração da leitura como um processo, tomando-a como um ponto de partida para outros conhecimentos, sendo que não há o trabalho de leitura em sala de aula na perspectiva teórica apontada nesta pesquisa, isto é, de leitura como processamento cognitivo.

O terceiro cruzamento feito neste estudo é o das variáveis compreensão leitora e representações do professor. Em uma das turmas (turma A), encontrou-se correlação entre essas duas variáveis, mas, como foi visto anteriormente, nessa correlação existe a influência de uma outra correlação que não é um dos principais objetivos deste estudo, as representações do professor e o boletim escolar. Essa correlação encontrada é fundamental para a explicação de outras correlações entre as variáveis da pesquisa.

Tal correlação entre "representações do professor" e "boletim escolar" evidencia que a nota atribuída pelo professor aos seus alunos está intimamente relacionada ao desempenho desses expresso no boletim escolar. O professor, ao invés de buscar as respostas no conhecimento observável relativo especificamente à compreensão leitora de seus alunos, utilizou, provavelmente, os mesmos critérios adotados ao atribuir a nota do boletim escolar, ou ainda pode ter simplesmente reproduzido a avaliação feita ao atribuir o grau do boletim escolar. É possível também que o professor possa realmente não ter conhecimento sobre as condições em leitura de seus alunos, pois, como já foi observado na correlação entre compreensão leitora e boletim escolar e pela entrevista feita com o professor, parece que esse aspecto não é trabalhado em sala de aula. Esse fato acaba por não fornecer subsídios para que as representações do professor estejam em concordância com a realidade de leitura de seus alunos.

Com base na entrevista feita com o professor, observa-se que este tem consciência do que se trata a compreensão leitora, tem conhecimento (crença factual verdadeira) ao conceitualizar a leitura. Demonstra a sua crença pessoal dentro dessa perspectiva, mas também contradiz a sua fala com a sua prática, embora tenha a visão integrada que a leitura requer. Este é mais um fato que evidencia que não é por falta de conhecimento das estruturas que compõem a leitura que o professor a deixa em segundo plano e, sim, porque vem sendo feito dessa forma há muitos anos pelas instituições de ensino.

Ao mesmo tempo, na medida em que é questionado sobre o trabalho de leitura, o professor parece desconsiderar os conceitos que tem sobre a compreensão leitora e se refere a ela como um meio para obter outros fins (gramática, redação). O desinteresse pela leitura como processo durante o ensino parece ser um fator de influência social sob essa perspectiva.

Trazendo essas observações para a correlação entre compreensão leitora e representações do professor, fica claro o motivo de tais resultados. O professor tende a se basear nas "imagens" que tem do aluno. Não somente naquelas verificáveis pela avaliação feita em sala de aula, mas também naquelas em que o aluno faz parte de um grupo social contrário ao dos professores.

Retomando a questão norteadora geral do trabalho, em que se busca correlacionar a compreensão leitora com o desempenho escolar em Língua Portuguesa e as representações do professor sobre o desempenho em compreensão leitora de seus alunos, chega-se a algumas observações importantes.

Um dos pontos principais é o baixo desempenho apresentado pelos alunos em compreensão leitora. Considerando que tinham conhecimento prévio do assunto, que o texto desenvolve um assunto amplamente discutido e que é de uma revista de circulação a que os alunos têm acesso, era esperado que os alunos evidenciassem melhores condições de compreensão leitora.

Esse fato evidencia que a leitura está sendo usada como meio para outros fins (como já foi referido anteriormente) ou para tratar de pontos polêmicos em discussão social. O texto passa a ser o propulsor para tal discussão, sendo que, para isso, o leitor necessita usar algumas proposições do texto. Dessa forma, parece que a leitura é tratada como uma capacidade natural e espontânea do indivíduo e não como algo que necessita ser aprendido.

A baixa correlação entre compreensão leitora e boletim escolar, de certa forma, é um resultado inesperado. Pesquisas indicam que, quanto melhor a compreensão leitora do aluno, melhor a sua produção escrita. Desse modo, a compreensão leitora interfere no aprendizado da Língua Portuguesa em todos seus aspectos. Nesta pesquisa, percebe-se que ou a leitura não tem participação forte no trabalho de Língua Portuguesa ou a compreensão leitora desses alunos não é avaliada, fazendo com que o resultado observado no boletim escolar revele um trabalho desenvolvido em sala de aula diferente daquele associado à leitura.

Da mesma forma, a ausência de correlação entre compreensão leitora e representações do professor também demonstra que a leitura não é objeto de ensino. O professor, embora saiba a importância da leitura e seus princípios teóricos, tem dificuldade em traduzi-los numa ação pedagógica. Como não consegue transformar seu conhecimento em atividade, o professor não tem clareza das condições de seus alunos em compreensão leitora. Esse fato fica evidenciado na contradição encontrada em sua entrevista.

Considera-se esta pesquisa de valor significativo para o ensino escolar no momento em que demonstra as condições ainda precárias que os alunos da 2ª série do Ensino Médio evidenciam ao ler um texto, sendo que estes estão às "vésperas" da vida acadêmica. Também demonstra a falta de clareza do professor sobre as reais condições de compreensão leitora do aluno.

## Referências

- ALDERSON, J. C. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BARROSO, T. Práticas de leitura em sala de aula. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, maio 2001.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de Português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GOODMAN, K. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDELL, R. *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 1971. p. 497-508.
- INEP. *Finalidades e Atribuições*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/inep/finalidades.htm>. Acesso em: 21 jun. 2002.
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. *Psicología Social*. Barcelona: Paidós, 1988. v. 2, p. 469-494.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, v. 85, n. 5, 1978. p. 363-394.
- LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.
- KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1992.
- . *Oficina de Leitura*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1989.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- MOREIRA, C. M. *O uso de estratégias de leitura na fase inicial de aprendizagem da lectoescrita*. 1999. Dissertação de mestrado no Curso de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- . The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M. e MOSCOVICI, S. *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 3-69.
- OLLER, J. W. *Language tests at school*. London: Longman, 1979.
- PISA. *Pisa 2000 - Relatório Nacional*. 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2002.
- RANGEL, M. "Bom aluno": real ou ideal?. Petrópolis: Vozes, 1997.
- RUDELL, R. B. Psycholinguistic implications for a systems of communication model. In: SINGER, H.; RUDELL, R. *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 1971. p. 239-258.
- SAEB. *Informe de resultados comparativos do SAEB 1995, 1997 e 1999*, 1999. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/saeb/1999/resultados/saeb99\\_relatorio.zip](http://www.inep.gov.br/download/saeb/1999/resultados/saeb99_relatorio.zip). Acesso em: 21 jun. 2002.
- SAEB. *SAEB 2001 - Novas perspectivas*. 2001. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo\\_Novas\\_Perspectivas2001.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf). Acesso em: 21 jun. 2002.
- SOUZA, A.P.D. *Avaliação da Compreensão Leitora de Alunos de Ensino Médio: Escores de Teste Cloze, Representações do Professor e Boletim Escolar*. Dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.
- TAYLOR, W. L. Cloze Procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quaterly*, v. 30, 1953. p. 415-433.
- TREVISAN, E. M. C. *Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame Carnaval*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1992.
- VAN DIJK, T. A. *Ideology. A multidisciplinary approach*. London: Sage, 1998.