

# COMPETÊNCIA LEITORA: PRÁTICAS DE LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO

## READING COMPETENCE: READING PRACTICES FOR HIGH SCHOOL

Onici Claro Flôres (UNISC)<sup>1</sup>  
Adriane Marchese Chiodi<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este relato apresenta e discute os resultados da aplicação de uma bateria de testes que verificou a competência leitora de estudantes do ensino médio, segundo o Modelo Pragmático Integrado (DASCAL, 2006). O estudo concebe o ato de ler como a ativação cognitiva de um sistema complexo, mobilizado através de atividades leitoras complementares, elaboradas de modo a desencadear distintas combinações de processos mentais. O objetivo não foi apenas avaliar o produto final, mas testar a possibilidade de prevenção das dificuldades de compreensão leitora. Os resultados indicaram a produtividade da dissociação das habilidades cognitivas envolvidas na atividade por focalizá-las melhor, apesar de não ter sido possível detectar até que ponto uma ou outra pode afetar a compreensão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interpretação. Compreensão. Leitura. Avaliação leitora. Ensino.

**ABSTRACT:** This paper presents and discusses the results of the application of a battery of reading tests concerning the reading competence of high school students, according to the Integrated Pragmatic Model of Reading (DASCAL, 2006). The study conceives the act of reading as a set of interdependent mental functions, constituting a complex system to be mobilized through complementary reading activities, prepared with the purpose to activate distinct combinations of mental processes. The objective is not only to verify the results but also to try to prevent possible reading difficulties. The results showed the validity of our hypothesis (productivity of the dissociation of cognitive skills involved in reading practice in order to get a better assessment of students' reading competence), although it has not been possible to find out up to what extent one or another of the investigated skills would affect comprehension.

**KEYWORDS:** Interpretation. Comprehension. Reading. Reading evaluation. Teaching.

### 1 Introdução

Uma característica marcante da época atual é o descarte de conhecimentos considerados inquestionáveis até bem pouco. Ciência e tecnologia têm contribuído para isso, pois se renovam continuamente, exigindo que as pessoas pensem, tomem decisões, produzam inferências e elaborem sínteses e sistematizações quase simultâneas à entrada de novas informações, compreendendo o que leem com discernimento e eficiência. A expectativa, então, é a de que estudantes de Ensino Médio tenham desenvolvido plenamente sua competência leitora, até mesmo para apreender e analisar pontos de vista distintos dos seus. A realidade mostra o oposto. Crescem as comprovações de fracasso em testes de leitura e as queixas dos professores quanto à falta de compreensão leitora dos alunos.

Em vista disso, a presente proposta de práticas leitoras escolares focaliza a compreensão como uma função cognitiva, indissociavelmente, inter-relacionada com a interpretação, a aprendizagem, a memória e a atenção. No trabalho, a compreensão é tratada como um feixe de funções mentais interdependentes, constituindo um sistema complexo a ser ativado através de atividades diversas, elaboradas com o intuito de mobilizar distintas combinações de processos mentais.

Por outro lado, se ler é imprescindível, há que considerar que ninguém lê *tudo* o que é publicado. A questão deixa de ser simplesmente ler, mas saber de que tipo de leitura se está falando. Até porque, as várias esferas sociais mobilizam os gêneros discursivos específicos de seu campo de atuação e não qualquer texto. Se essa é a realidade, então, é preciso pensar em que habilidades cognitivas específicas o professor tem de investir para garantir uma proficiência básica que dê aos alunos condições de ler, autonomamente. Em vista disso, optamos por selecionar alguns gêneros (crônica jornalística, crônica publicada em livro, conto publicado em livro, texto da Wikipédia e texto de livro didático), tendo em vista a sua *acessibilidade*,

<sup>1</sup> Doutora em Letras. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Departamento de Letras – UNISC. Email: oflores@unisc.br.

<sup>2</sup> Mestre em Letras UNISC. Email: adri.marchese@hotmail.com.

*importância cultural e utilização* contínua no ensino escolar. Em suma, focalizamos o trabalho nesses gêneros, apesar de não pretendermos, com isso, esgotar todas as possibilidades existentes.

## 2. Ler para quê?

Sem dúvida, faz-se indispensável conceber e testar alternativas pedagógicas que alterem e revigorem as rotinas de leitura, no contexto escolar, mas, antes disso, é preciso pensar na motivação dos alunos. Esse deve ser o primeiro passo, pois muitos deles não demonstram saber por que, nem para que a leitura pode ser-lhes útil. Para isso, os professores precisam repensar suas crenças sobre o que seja leitura, admitindo, já de início, que a questão não seja simples, nem que baste dizer “agora, leiam”, ou “abram o livro na página 15”, já que a leitura tanto é *prática social* quanto *competência individual*.

O preenchimento do prerequisite ‘motivação’ requer saber qual a experiência leitora dos alunos, pois se eles não tiverem o conhecimento procedimental requerido, por exemplo, não irão ler por não conseguirem se concentrar o tempo necessário no cumprimento da tarefa, para começo de conversa. Mais ainda, todo grupo – professor e alunos- precisa estabelecer um patamar metodológico-conceitual que talvez lhes possibilite, conjuntamente:

- (1) reavaliar a importância de ter objetivos de leitura bem definidos;
- (2) variar a metodologia utilizada, possibilitando maior participação de todos, ou da maioria, - mais realisticamente falando - dos envolvidos na prática leitora;
- (3) incrementar a circulação de conhecimentos e experiências por meio da comparação de pontos de vista, de discussões em grupo etc.;
- (4) selecionar gêneros discursivos e textos adequados ao grupo, em questão;
- (5) aceitar (professor) e formular (alunos e professor) questões as mais diversas, sem desqualificar nenhuma, pois alguns alunos podem querer embaraçar o professor, fazendo perguntas capciosas, outros não. Estes últimos talvez achem que suas perguntas são bobas, desnecessárias, não valendo a pena formulá-las e por isso se absterem, não perguntando nada, sinalizando desinteresse, o que nem sempre é verdadeiro. Se tiverem medo de fazer perguntas ridículas, ou seja, ‘pagar mico’, nem vão tentar. É necessário estimular a participação, qualquer participação, e levar a sério as perguntas, mesmo que em um primeiro momento pareçam despropositadas. Pedir explicações ou parafrasear a pergunta feita, perguntando se é isso ou aquilo que a pessoa quer dizer, podem ser estratégias produtivas, em tais situações;
- (6) lembrar sempre de que professor/alunos fazem parte de um contexto sociocultural e político genérico, apesar de cada um ter sua própria história de vida.

A consideração desses pequenos “*detalhes*”, às vezes esquecidos no ramerrão diário, pode significar maior interesse nas atividades de leitura. Quanto à seleção textual e às atividades que acompanham os textos, vale destacar o comentário de Marcuschi (1996, p. 64) que, depois de uma investigação sobre as atividades de leitura presentes em livros didáticos, concluiu: “[...] os exercícios de compreensão [...] raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto”. Kleiman (2001, p. 10) também chamou-nos a atenção para esse inconveniente e assegurou, enfaticamente, que “[...] o tipo de pergunta que o professor faz – ou seja, a sua mediação entre o leitor em formação e o autor do texto escrito - é crucial”.

## 3. Compreensão e interpretação

A compreensão leitora é um fenômeno complexo, seja em relação aos aspectos cognitivos, seja em relação aos fatores de ordem emocional, psicossocial e cultural envolvidos, dependendo das aptidões pessoais e do conhecimento prévio do leitor. Conforme Kleiman (1995), a compreensão se processa via percepção, experimentação e construção de significados, apoiando-se no texto, enquanto a interpretação se relaciona diretamente às práticas culturais da comunidade do leitor. Assim, em que pese o processo de compreensão iniciar-se com a atividade mental do leitor, não fica nele confinado, pois envolve aspectos sociocognitivos, também, de vez que cada leitor compreende o que lê, a partir de suas crenças e visão de mundo, daquilo que é e do que faz, em uma determinada comunidade. Como os dois tipos de demanda (individual/social) requeridos para ler com entendimento têm natureza distinta, inviabilizam a pretensão de captar o sentido de um texto integralmente, com uma ‘*cajadada só*’.

Neste estudo, optamos pelo modelo de leitura proposto por Dascal (2006), um modelo pragmático que integra interpretação/compreensão. Para esse autor não é possível falar em compreensão sem envolver a interpretação, já que para afirmar que alguém não entendeu algo que tenha lido, é preciso interpretar o que

essa pessoa respondeu. Se para Dascal (op. cit.) os processos de interpretação/compreensão são indissociáveis, teoricamente, na perspectiva deste trabalho sua indissociabilidade decorre, sobretudo, da impossibilidade de apartá-los, dada à necessidade de articular de modo complementar as duas dimensões envolvidas na produção dos sentidos que, sem tal articulação, fica desenraizada, descontextualizada. (FLÔRES, 2007).

Prosseguindo, temos a acrescentar que a atividade leitora exige a mobilização dos sistemas linguístico, enciclopédico e interacional de conhecimento, os quais acabam interagindo entre si. Essa mobilização integral enriquece o texto, dando-lhe uma dimensão não existente antes de ser lido (KLEIMAN, 1995b). Nesse entremeio, destacamos a comprovação adicional de que o ato de leitura acontece de determinado modo, em circunstâncias específicas, num contexto social e cultural, também, específico e peculiar, fazendo parte ou não da vida do indivíduo e de sua comunidade, ou seja, ler pode ser uma atividade familiar ou não para a pessoa. Dizendo de outra forma, a compreensão de um texto depende também das relações existentes entre leitor, (autor) e texto no momento em que a leitura está sendo feita, não pairando acima das circunstâncias de vida normais dos indivíduos e da sociedade na qual esses indivíduos vivem.

Para detalhar nosso conceito de compreensão, retomamos Kleiman (1998, p. 9) que afirma o seguinte: “a compreensão, não se dá necessariamente durante o ato de ler, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, ao propor atividades que criem condições para o leitor retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo”. Também é necessário considerar as trocas de ideias entre colegas, as controvérsias e confrontos. A observação da autora e a nossa complementação evidenciam decisivamente o caráter social e processual da atividade de compreensão, que não pode ficar *enjaulada* dentro do leitor.

A autora pondera, ainda, a respeito da importância de ter em mente que “[...] ensinar uma prática é ensinar para que o aluno desenvolva uma competência, não é mera questão de terminologia [...]” (Kleiman, 1998, p.1). Ou seja, a mudança de prioridade que propomos, ao indicar e testar uma bateria de testes complementares, a serem aplicados em situações diversas, com ou sem material de apoio - como dicionários etc. -, não se restringe apenas a uma troca de rótulo. Faz-se necessário, antes de qualquer outra coisa, abandonar a crença na mística do dom e apostar na prática da conversa, da troca de ideias, do compartilhar modos de pensar e entender a língua e o mundo, já que os caminhos da interpretação/compreensão são distintos. A questão é *negociar sentidos*, expandindo os horizontes interpretativos de todo grupo – professor e alunos.

#### 4. Os diferentes níveis de compreensão leitora

Como já comentado, a compreensão leitora depende de um bom número de fatores complexos inter-relacionados. Com certo conhecimento teórico desses fatores, prevemos ser um pouco mais fácil detectar o foco das dificuldades de compreensão e, talvez, descobrir alternativas para facilitá-la.

As perguntas centradas na superfície do texto, por exemplo, têm a finalidade de verificar a capacidade da memória de trabalho e da memória de curto prazo, a capacidade de concentração e a possibilidade de focalização da atenção. Já as perguntas inferenciais se voltam à análise das expectativas e deduções do leitor quanto às ideias contidas no texto, além de averiguar o conhecimento enciclopédico por ele detido (memória semântica, episódica). As perguntas interpretativas, por sua vez, envolvem julgamentos pessoais e captam as reações do leitor a respeito das ideias apresentadas, comparando o ponto de vista do leitor com o ponto de vista exposto no texto.

Na presente proposta, as perguntas distribuem-se em três tipos, de acordo com a sugestão de Allende e Condemarín (1987, p.141). O primeiro tipo - compreensão literal - versa sobre informações explícitas/quase explícitas, isto é, sobre o que está contido textualmente, sendo detectável na superfície do texto. Essas questões podem implicar *reconhecimento* ou *evocação*. A compreensão inferencial, segundo tipo de questão elencado, exige que o leitor descubra implícitos (elipses, pressupostos e subentendidos) presentes no texto, derivando-os da interação entre conhecimento enciclopédico e texto. Esse tipo de questão implica a descoberta de relações e a produção de inferências a partir do texto, não se apoiando, estritamente, no que está escrito. Em vista disso, as perguntas inferenciais exigem produção de conhecimento. Já na interpretação, segundo os autores citados, o leitor formula um juízo de valor, comparando as ideias apresentadas no texto com critérios externos, provenientes de outros textos, ou, então, com algum critério interno, fornecido pela sua experiência de vida, seus conhecimentos, crenças e valores.

Interessa-nos, pois, trabalhar com níveis diversos de interpretação/compreensão leitora através de questões que contribuam para que os leitores tanto considerem as informações explícitas quanto apreendam

as implícitas, recuperáveis por meio das pistas e sugestões fornecidas pelo texto, além de formular suas avaliações a respeito do que foi lido, já que cada sujeito interage com o texto impregnado de teorias pessoais enriquecidas por conhecimentos e vivências.

## 5. Exercícios de avaliação leitora

Durante o processamento cognitivo do texto, o leitor decifra os signos ao mesmo tempo em que tenta entender do que, ou sobre o que ele versa. Para dar conta disso tudo, diferentes atitudes podem ser tomadas a partir do próprio texto, considerando ou não a sua complexidade. Se o texto for complexo, um dado leitor poderá sacrificar a progressão em favor da interpretação. Outros poderão querer saber o significado das palavras desconhecidas, consultando um dicionário, por exemplo; outros, conversar sobre o que foi lido. Em suma, a diversificação de estratégias de leitura e a negociação de sentidos parecem constituir o cerne da dificuldade/facilidade de aproximação leitor/texto.

Tendo em vista diversificar as estratégias de abordagem do texto, propusemos uma tipologia de perguntas que busca familiarizar os leitores com modos distintos de ler. A tipologia em questão contém perguntas *objetivas*, *inferenciais* e *interpretativas*. As perguntas objetivas centram-se na memória, contendo questões de reconhecimento e de evocação. Essas perguntas são importantes porque a memória de trabalho, por exemplo, permite que, a partir do que está lendo, o leitor chegue à ideia central do texto, sua temática, significando isso manter na memória ativa apenas o que é relevante para a apreensão do ‘todo’ textual.

As perguntas inferenciais, de sua parte, exigem cálculo mental. Tais perguntas podem envolver antecipação de informações (hipóteses interpretativas); previsões (possibilidades interpretativas); apreensão de pressuposições e subentendidos; mobilização de conhecimento extratextual, relacionando-o à informação textual; dedução lógica (hiperonímia/hiponímia); dedução vinculada ao contexto (meronímia); paráfrase (sinonímia); ironia e metáfora (inferência pragmática); inter-relações informativas que extrapolem as informações contidas no texto; previsibilidade sintático-semântica (procedimento cloze). Por fim, perguntas interpretativas que prevejam o estabelecimento de inter-relações entre conhecimento adquirido (enciclopédico) e experiência pessoal.

## 6. Propostas de exercícios avaliativos de interpretação/compreensão leitora

A seguir apresentamos duas das propostas de leitura testadas no presente estudo.

### A) Gênero discursivo: crônica jornalística

Leitura silenciosa da crônica *A competência do coração* de Paulo Santana. O preenchimento das lacunas do texto, a seguir, tem o objetivo de observar a inter-relação compreensão/atenção e a busca de coerência por parte do leitor. O exercício exige que o aluno focalize a atenção, mantendo a coerência entre as ideias contidas no texto e a alternância entre as duas palavras-chave do texto.

#### A Competência do Coração

Paulo Santana

O coração não sente ciúme. O coração só ama. Quem sente ciúme é o cérebro. Por isso se diz que o ciúme é coisa da cabeça da gente.

O ciúme é um sentimento tão perverso que não cabe no (L.1) \_\_\_\_\_. O ódio também vem do (L.2) \_\_\_\_\_. Por isso é que se diz que estamos com a cabeça quente.

O (L.3) \_\_\_\_\_ só ama. Ternura vem do (L.4) \_\_\_\_\_. Tolerância vem do (L.5) \_\_\_\_\_. Bondade só vem do (L.6) \_\_\_\_\_.

Quando alguém trai a quem ama ou estima, é porque o (L.7) \_\_\_\_\_ foi superado na luta que ele mantém contra os outros órgãos.

Não existe mau caráter original. O caráter só será mau quando o (L.8) \_\_\_\_\_ não tiver influência sobre ele. E será bom quando o (L.9) \_\_\_\_\_ o tiver envolvido.

Tanto prova que é corrente a expressão “mau-caráter”. Mas nunca se ouviu dizer “mau (L.10) \_\_\_\_\_”. Porque no (L.11) \_\_\_\_\_ só cabem as coisas boas. A lixeira do homem está em outras partes, algumas bem notáveis, do seu corpo. No (L.12) \_\_\_\_\_ não cabe nem um argueiro.

O (L.13) \_\_\_\_\_ é a parte nobre do corpo humano, todas as outras são plebeias, porque se conspurcam.

A bênção sai do (L.14) \_\_\_\_\_ o impropério salta do (L.15) \_\_\_\_\_ Saudade

nasce no (L.16) \_\_\_\_\_, rancor vem do (L.17) \_\_\_\_\_.  
Quem dispara a lágrima é o (L.18) \_\_\_\_\_. Quem dispara o revólver é o (L.19) \_\_\_\_\_.  
E sempre se travará a luta, descrita pelo filósofo, entre o (L.20) \_\_\_\_\_ e o (L.21) \_\_\_\_\_.  
E o incrível é que nesta luta, vença quem vencer, a razão sempre está com o (L.22) \_\_\_\_\_.  
Quando enfrenta o (L.23) \_\_\_\_\_, o (L.24) \_\_\_\_\_ perde a razão. “E o (L.25) \_\_\_\_\_ tem razões que a própria razão desconhece”.  
Razão só tem aquele que tiver (L.26) \_\_\_\_\_. (L.27) \_\_\_\_\_ só tem aquele que mostrar boa razão.  
O (L.28) \_\_\_\_\_ é, portanto, um mero rival do (L.29) \_\_\_\_\_. E o homem se corrompe quando o (L.30) \_\_\_\_\_ toma o lugar do (L.31) \_\_\_\_\_.  
Eu, às vezes, amo tanto que penso que tenho dois (L.32) \_\_\_\_\_, o segundo no lugar do (L.33) \_\_\_\_\_. Sem (L.34) \_\_\_\_\_, eu enlouqueço de tanto amar, porque só o (L.35) \_\_\_\_\_ pode travar a corrida alucinada do (L.36) \_\_\_\_\_ para o amor.  
Daí que quem pensa não ama, e quem ama não pensa. Se o destino tiver que escolher entre me avariar o (L.37) \_\_\_\_\_ e o (L.38) \_\_\_\_\_, que me preserve o (L.39) \_\_\_\_\_ e dane-se meu (L.40) \_\_\_\_\_. Mil vezes ser um encefalopata que um cardiopata.  
Prefiro vegetar como um idiota, mas tonto de amor.  
(Fonte: Zero Hora, 03 de outubro de 2004.)

## B) Gênero discursivo: crônica jornalística

Leitura, interpretação/compreensão da crônica ‘*Dia Ocidental da Mulher*’, de Martha Medeiros. O teste a seguir baseia-se no “conhecimento prévio”, ou seja, no conhecimento enciclopédico já detido pelo aluno, tendo por meta inter-relacionar compreensão, aprendizagem e atenção.

### **Dia Ocidental da Mulher** *Martha Medeiros*

Na Arábia Saudita, mulher não pode dirigir automóvel. No Irã, o testemunho de uma mulher vale metade do de um homem. No Egito, ainda se fazem mutilações genitais, para que as garotas não sintam prazer no ato sexual. Na Jordânia, a Justiça faz olho branco para o pai que mata a filha por alguma razão sensata, como suspeitar que ela anda transando antes do casamento. E o Afeganistão é um doce: lá é proibido mulher trabalhar fora e quem deixa o tornozelo à mostra descobre que sangue de Aiatolá tem poder.

Essas mulheres sem direito à cidadania, ao sexo livre e à vaidade teriam todo o direito de se queixar, se isso também não fosse reprimido a chibatadas. Elas têm um árduo e longo caminho pela frente, que só será percorrido se houver uma atenuação no fanatismo religioso que governa seus países. Enquanto isso, nós, católicas apostólicas romanas, passamos o dia trabalhando, depois vamos buscar os filhos no colégio, damos banho neles, servimos o jantar e brigamos para colocá-los na cama, e terminamos o dia reclamando que é jogo duro ser mulher.

Se vissem a cena, nossas colegas do outro lado do mundo gargalhariam por trás do xador, e olha que sorrir também deve ser proibido por lá. Temos, é verdade, uma rotina estressante, já que, mesmo trabalhando de igual para igual com os homens, a casa e as crianças ainda correm por nossa conta. Temos o problema da violência sexual, que é uma espada na cabeça de todas as mulheres. Temos a questão da equiparação salarial, que em alguns setores ainda inexistente. E ainda tem a Gisele Bündchen em todas as revistas, encarnando uma perfeição que passa longe dos nossos espelhos. Ainda assim, santificado seja o livre arbítrio.

Algumas mulheres, em vez de soltar foguete por tudo o que foi conquistado até agora, comprometem nossa classe com uma eterna postura de vítima e com um comportamento arditoso nas relações afetivas. Mantêm-se em casamentos insatisfatórios por causa de dinheiro, submetem-se às grosserias dos parceiros por medo de ficar sozinhas, armam vinganças quando traídas e ainda acham que têm muita fibra por isso. Fibra tem quem sai pela porta e passa a se bancar.

Hoje é o Dia Internacional da Mulher. Um dia que não sei para que serve, mas não deveria ser para erguer um muro de lamentações. A parada está ganha neste lado do mundo. Tendo emprego e escolaridade, a mulher pode tudo. Pode ser presidente, astronauta ou toureira. Pode ter filho aos 40, pode prender bandido, pode participar do Paris-Dakar e tudo isso sem abdicar do batom e do decote. As muçulmanas mal podem respirar por baixo do xador que lhes cobre o corpo, só os olhos ficam de fora. A gente, ao contrário, deixa quase tudo à mostra, mas ainda há quem tape voluntariamente os próprios olhos porque tem medo de enxergar o quão longe fomos. Ninguém nos proíbe de nada. Não há razão para temer a liberdade.

(Fonte: Zero Hora, 08 de março de 2000.)

*Perguntas:*

- 1) a. Em quantas partes é dividido o mundo, no texto considerado?  
b. Como são chamadas essas partes?
- 2) Qual é o outro lado do mundo a que o texto se refere?
- 3) Os países citados no texto, excluindo-se o Brasil, fazem parte de que lado do mundo?
- 4) Localize os dois lados do mundo citados no texto, de acordo com o mapa, fazendo uma descrição.
- 5) Levando em conta a origem das palavras Oriente e Ocidente vindas do latim, descreva a localização de cada parte, quanto ao movimento do sol em torno da terra.
- 6) O Iraque faz parte do mundo Ocidental ou do mundo Oriental?
- 7) Que outros países fazem parte das duas divisões do mundo, e não estão presentes no texto? Cite cinco deles.
- 8) Quais são as religiões mencionadas no texto?
- 9) Registre abaixo as atividades femininas aceitas no mundo Ocidental e não aceitas no mundo Oriental
  - a. Ocidente
  - b. Oriente
- 10) Qual a relação de sentido existente entre as palavras: religião e católica? Faça um gráfico para representá-la adequadamente.
- 11) O que é preciso saber para explicar o significado das palavras e expressões abaixo.
  - a) Aiatolá -
  - b) Xador -
  - c) Gisele Bündchen -
  - d) livre arbítrio -
  - e) Paris-Dakar -
- 12) Localize no texto os *sinônimos* das palavras abaixo, copiando-os e identificando o número da linha em que aparecem.

a) renunciar -	f) igualdade
b) diminuição -	g) difícil
c) astucioso -	h) lamúrias
d) desgastante -	i) espontaneamente
e) oculta -	j) ostentação
- 13) Indique, no texto, um antônimo da palavra *aceitar*.
- 14) Qual a intenção da autora do texto ao dizer que o pai tivera uma “razão sensata” para matar a filha?
- 15) De acordo com o texto, qual o significado da palavra *tape*? Que outra(s) possibilidade(s) de significação poderia ter esta palavra fora do contexto em que está inserida? Tal como está escrita, essa é uma palavra exclusiva do léxico do português?

## 7. Comentários finais

A possibilidade de investigar a compreensão leitora com mais acurácia, diversificando os tipos de perguntas feitas e focalizando distintas habilidades cognitivas, foi devidamente confirmada.

Além disso, comprovamos que interpretação, aprendizagem, memória e atenção, sem dúvida, são funções cognitivas de suma importância para a compreensão leitora. Porém, mais importante ainda, concluímos que a formulação de questões que enfoquem essas habilidades cognitivas de maneira focal e complementar, bem como o tipo de pergunta elaborada em cada caso, parecem ser as *chaves-mestras* para a preparação de atividades de leitura mais direcionadas às dificuldades (ou habilidades) apresentadas pelos leitores.

Constatamos, por outro lado, que os alunos não costumam mobilizar os conhecimentos escolares, vistos em outras séries e disciplinas, dissociando e até desconsiderando o que aprenderam ao longo do tempo. Em geral, apresentam dificuldade tanto em *relacionar informações provenientes de diferentes fontes*, quanto em *produzir inferências*. É comum, ainda, ignorarem *detalhes* informativos, o que pode distorcer a significação do texto; ou seja, *focalizar a atenção* também é uma função cognitiva determinante para entender o texto.

Quanto à falta de conhecimento enciclopédico, ela provou empobrecer sobremaneira a compreensão leitora, já que a cultura geral é um dos são fatores determinantes para o sucesso da atividade de leitura. Concluindo, então, os problemas de compreensão leitora detectados neste estudo relacionaram-se tanto à *dificuldade de atenção focal*, à *falta de conhecimento enciclopédico* e à *fragmentação do ensino*, quanto à *falta de integração do já sabido ao lido*.

Por fim, resta-nos aditar que o desenvolvimento da competência leitora depende de um gesto de aproximação do aluno, uma vez que é ele que deverá desencadear a atividade, mobilizando e relacionando toda sua experiência de vida à leitura em andamento. Se não o fizer, não há nada nem ninguém que possa substituí-lo.

## 8. Referências

ALLIENDE G. F. e CONDEMARÍN, M. *A Leitura: teoria e desenvolvimento*. Trad. José Cláudio Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

DASCAL, M. *Interpretação e Compreensão*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

FLÔRES, O. C. Dualismo e leitura. *MOARA*, 28, 58-73, jul./dez 2007.

KLEIMAN, A.(org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado Aberto, 1995a.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1995b.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1998.

KLEIMAN, A. Material didático do Curso Ensino de Português: a formação do professor leitor, produtor e analista de textos. PREPES. PUCMINAS VIRTUAL, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, nº 69, jan. / mar. 1996.