

PROCESSOS DE COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 4º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CATALÃO- GOIÁS

Adriana S.P. SADOYAMA
Geraldo SADOYAMA
Universidade Federal de Goiás
Campus Catalão
drisadoyama@gmail.com
gsadoyama@yahoo.com.br

RESUMO: Esta pesquisa tem como escopo apontar a importância da formação de novos leitores como base da educação, pois um indivíduo bem informado tem uma visão de mundo mais ampla e consegue exercer suas atividades tanto profissionais quanto pessoais de forma mais satisfatória. O presente trabalho tratou-se de um estudo transversal. Foram incluídos neste estudo 25 crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola Municipal da cidade de Catalão-Goiás. Para a avaliação do grau de compreensão de leitura foi aplicado o teste Cloze para determinar a compreensão leitora nos textos. Respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural de cada aluno avaliado nesta pesquisa e das competências a serem desenvolvidas como o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso da leitura, bem como a utilização da língua materna para estruturar a experiência e, explicar a realidade das práticas leitora das crianças avaliadas do 4º ano do Ensino Fundamental I, os resultados demonstram que das 25 crianças avaliadas temos: 01 com nível independente (4%), 02 instrucional (8%) e 22 frustração (88%). Podemos concluir que grande parte das crianças avaliadas apresentou o nível muito crítico em compreensão leitora.

Palavras- chave: Leitura; formação de leitores; compreensão leitora.

1. Introdução:

De acordo com Morin (2011), a comunicação não garante a compreensão. Compreender para ele “significa intelectualmente aprender em conjunto o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno.” No entanto percebemos que esta prática quase nunca é contemplada nas aulas de produção textual desenvolvidas nas escolas. O que ocorre em nossa mente quando se interpreta um texto oral ou escrito? Esse é o ponto de partida para conceber alguma intervenção eficaz, pois sem saber que processos intervêm nessa opaca atividade mental, dificilmente poderemos escolher, entre todas as ajudas possíveis, aquelas que sejam relevantes.

Esses processos tem uma dupla natureza. Alguns são específicos da leitura e da compreensão da linguagem e outros são de caráter mais profundo como a relação sujeito/autor/texto. Os primeiros são bem específicos, pois estão ligados à resolução da tarefa em si de produzir o texto; e os segundos, mais complexos, têm a ver com os componentes efetivos dos efeitos de sentido e as condições de produção textual.

Ao determinarmos o perfil do leitor ideal esperamos que o aluno consiga resolver depois de realizar a leitura de um determinado texto. Esperamos que este aluno seja capaz de extrair informações do texto, de interpretar essas informações a partir de seus conhecimentos e metas pessoais, e de refletir sobre os conhecimentos elaborados ou interpretados e sobre o processo

seguido para obtê-los e entendê-los. E tudo isso, é importante assinalar, operando com os vários gêneros textuais que são característicos das situações comunicativas de nosso mundo. Assim, esses são os elementos críticos: extrair, interpretar e refletir por um lado e gêneros textuais e situações comunicativas, por outro. Um certo número de processos cognitivos e uma certa maneira de delimitar a vida letrada que nos é exigido e que exigimos de nossos alunos como perfil ideal do bom leitor.

Ao elaborarmos conceitos e práticas de leitura não podemos deixar de mencionar que existem dois processos intrínsecos o externo e interno. O primeiro é problematizar, ou melhorar, questionar os processos de produção de leitura junto aos que trabalham com seu ensino. O segundo é apreender, no domínio do discurso, o funcionamento da “compreensão”; o que é, quais são seus mecanismos, o que representa em termos de discurso. A reflexão sobre o funcionamento discursivo da compreensão tem como veremos um retorno que incide sobre uma questão crucial a constituição dos processos de sentido. Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentido.

Posto isto, percebemos que a leitura tem sido considerada um importante e indispensável instrumento de desenvolvimento individual e social. Ler implica a capacidade de compreender (decodificar e interpretar) e usar os escritos produzidos pela sociedade e/ou valorizados pelo indivíduo. É quando o leitor dá a resposta textual adequada e apreende o sentido que é dado por quem escreveu o texto.

Atingir a compreensão plena de um texto depende de muitas variáveis como selecionar um esquema adequado, saber combinar esquemas prévios e mantê-los ativados por tempo suficiente, rapidez no processo de decodificação, representação clara do conhecimento e estratégias eficazes para reter e evocar a informação obtida. De acordo com Ruddell e Urau (2001) em suas pesquisas sobre compreensão leitora em leitura investigam as relações entre as informações explicitadas no texto, o conhecimento geral do leitor e seu vocabulário.

Já é de nosso conhecimento que a compreensão de um texto varia segundo as circunstâncias de leitura e depende de vários fatores, complexos e inter-relacionados entre si. Esses fatores referem-se a conhecimento dos elementos linguísticos, esquemas cognitivos, acervo cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido.

Ler, longe de ser uma mera atividade mecânica de decodificação de signos gráficos, constitui-se num processo de construção e de negociação de sentidos. Conceber a leitura dessa forma implica entender que o sentido depende da ação do leitor sobre a materialidade textual e da mobilização de diferentes tipos de conhecimento prévio; portanto, não, é fixo nem é uma propriedade do texto.

A leitura, portanto, constitui-se numa atividade de ação e interação entre os sujeitos, mediada pelo texto, na qual o leitor opera seu conjunto de saberes. Durante o processo de compreensão leitora, o leitor age sobre a materialidade textual, a partir dos elementos linguísticos e não linguísticos, num contínuo processo dialógico. Isto posto, quando há compreensão, pressupõe-se também a integração efetiva do conhecimento que o leitor possui (conhecimento geral e vocabulário discutido por Capovilla & Capovilla, 1997) com que adquire lendo, ultrapassando o limite do domínio imediato do estímulo textual para atingir níveis mais elevados de inferência e elaboração.

Nesse sentido, a cada leitura, o leitor fluente é capaz de atribuir significado diferente ao que foi lido e, desse modo, quanto mais se lê, mais significativa e qualificada torna-se a informação. Essa significação é o resultado da dinâmica social, ativa e crítica, à qual todo indivíduo é sujeito em uma sociedade.

Em suma, a leitura e compreensão dos textos podem levar a diferentes tipos de resultados ou, se nos permitem utilizar este termo, a diferentes representações em nossa mente. Deixando de lado que podemos reter as palavras do texto, como ocorre quando recordamos um poema, uma crônica, uma carta ou uma citação célebre, acabamos de ver que é possível

alcançar uma compreensão que dominaremos superficial, se nos limitarmos a extrair o significado contido no texto, e uma compreensão profunda, que, grosso modo, corresponde ao que denominamos interpretar ou elaborar um modelo da situação tratada no texto (Kintsch, 1998).

Finalmente, pode ser que o leitor (criança, adolescente ou adulto) se detenha a considerar não o texto (compreensão superficial) ou o mundo a que se refere (profunda), e sim o próprio processo seguido para lê-lo. Nesse caso o leitor pode reparar na existência de uma contradição entre o que se diz em dois textos diferentes, ou entre o que pensava e o que se diz no texto, para não mencionar mais uma vez os textos nos quais se examinaram as propriedades do texto. Podemos denominar tudo isso de compreensão crítica ou reflexiva. Em outras palavras, na compreensão superficial, podemos pensar no que diz o texto; na profunda, conseguimos pensar com o texto; e na reflexiva, repensá-lo.

2. Avaliação dos processos de compreensão leitora dos alunos do ensino fundamental:

A leitura é uma habilidade que faz parte do cotidiano das pessoas. Em um mundo globalizado, a leitura se torna uma ferramenta social. Contudo, por mais comum que possa parecer a realização de uma leitura, essa tarefa pode não ser fácil. (Segundo Souza, 2008; Teberosky & Cardoso, 1993), ler, por vezes é sinônimo de apenas decifrar as letras do alfabeto, uma vez que juntar as palavras e sentenças seria suficiente para que houvesse o mínimo de comunicação entre as pessoas. Mas ler significa, especialmente, compreender o que foi lido e, para isso, é necessário que o leitor tenha domínio sintático e linguístico além de também atribuir significado ao texto.

Muitos pesquisadores acreditam e concordam que uma pessoa com proficiência em leitura deve conseguir compreender o texto, considerando o contexto social no qual ele aborda ou foi construído. O leitor proficiente possui literacidade que se refere ao fato da pessoa ser capaz de extrair do texto os significados explícitos e implícitos, por meio de uma coordenação dos sistemas de processamento visual, linguístico e conceitual. Esse leitor se caracteriza por ser uma pessoa que tem concepção de que ler um texto exige uma atitude interativa, que realiza a leitura da palavra por meio de uma leitura da realidade.

A compreensão da leitura é uma atividade que envolve uma interlocução entre o leitor e o texto, implicando uma constante construção do sentido do texto, que se inicia antes e vai além do ato de ler. Para tanto, fomenta-se a necessidade de que o ensino fundamental ofereça as bases necessárias para o aluno aprender, não somente a ler, mas, sobretudo, a compreender a informação lida.

Todavia, evidências apontam que muitos alunos saem do ensino fundamental sem o domínio dessa habilidade. Esses alunos apresentam sérias deficiências no comportamento de leitura, especialmente quando se considera o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN/MEC (1997), que consideram que o aluno do ensino fundamental deve demonstrar comportamento leitor proficiente.

Para ser considerado um bom leitor, o indivíduo tem de ser ativo e possuir objetivos claros sobre a leitura e ser feita afim de que possa avaliar o texto, quanto ao seu conteúdo e estrutura, e alcançar suas metas de leitor proficiente. Para caracterizar os leitores que apresentam problemas em compreensão leitora alguns autores como: Snow, Burns e Griffin (1998) relatam que a não proficiência em compreender o que se está lendo está na limitação de vocabulário e a pouca capacidade de organizar as informações lidas no texto.

Para tanto os professores devem oportunizar práticas e estratégias de aquisição vocabular e de compreensão que facilitem a seleção das principais informações do texto, bem como sua aplicação.

3. Metodologia:

O presente trabalho tratou-se de um estudo transversal, ou seja, nos estudos transversais todas as medições são feitas num único "momento", não existindo, portanto, período de seguimento dos indivíduos. Para levar a cabo um estudo transversal o investigador tem que, primeiro, definir a questão a responder, depois, definir a população a estudar e um método de escolha da amostra e, por último, definir os fenômenos a estudar e os métodos de medição das variáveis de interesse.

Participaram 25 crianças matriculadas no 4º ano dos Anos Iniciais, de um total de 125 crianças matriculadas em turmas de 4º ano de uma escola municipal de Catalão.

3.1 Instrumento de avaliação da compreensão leitora:

Foi utilizado um texto de 250 vocábulos, de autoria de Ziraldo (Anexo 1), intitulado “o joelho Juvenal”. Esse texto foi preparado segundo a técnica Cloze (Taylor, 1953), em que se omitiu todo quinto vocábulo do texto, totalizando quarenta omissões. Foi empregado o critério de correção literal, que aceitou como acerto o preenchimento exato da palavra omitida. Para cada acerto, atribui-se 1 ponto; 0 para cada erro, e, assim, a pontuação no Cloze poderia variar de 0 a 40.

Os acertos foram interpretados utilizando-se os níveis estabelecidos por Bormuth (1968), em que o primeiro nível corresponde a 44% de acertos é denominado nível de frustração; nele não há compreensão da informação lida. O segundo nível varia de 44,1% a 57% de acertos e é conhecido como instrucional; nele o leitor demonstra uma abstração apenas suficiente para a compreensão. No terceiro nível, o percentual de acertos deve ser superior a 57%; as pessoas nesse nível são classificadas como independentes, pois são capazes de demonstrar compreensão crítica, criativa e autônoma do texto.

3.2. Procedimento:

Adotaram-se todos os procedimentos éticos para a realização deste estudo; os pais dos alunos foram informados do objetivo do estudo, e a participação dos menores ficou condicionada à assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido. As aplicações ocorreram de forma coletiva, em uma sessão em horário previamente estabelecido pelo professor na instituição municipal de ensino. Os alunos foram orientados a lerem completamente, apesar das lacunas presentes, o texto apresentado e, em seguida, a voltar ao início do texto para iniciar o preenchimento. A aplicação do texto teve a duração de 60 minutos.

3.3. Análise Estatística

Os dados foram submetidos à estatística descritiva, através da frequência absoluta e relativa em relação às variáveis sócias demográficas (idade e gênero) e escore de respostas no teste Cloze.

4.0 Resultados e Discussão:

A idade dos alunos variou de 09 a 14 anos, pois constam alunos repetentes na amostra estudada. O gênero feminino representou 64% (n=16) da amostra e o masculino 36% (n=09).

Realizou-se uma análise da pontuação do Cloze, sendo que a média de acertos foi a mínima de 3 e a máxima de 35. Os resultados demonstram que das 25 crianças avaliadas temos: 01 com nível independente (4%), 02 instrucional (8%) e 22 frustração (88%) resultando que grande parte das crianças avaliadas apresentou o nível muito crítico em compreensão leitora (figura 1).

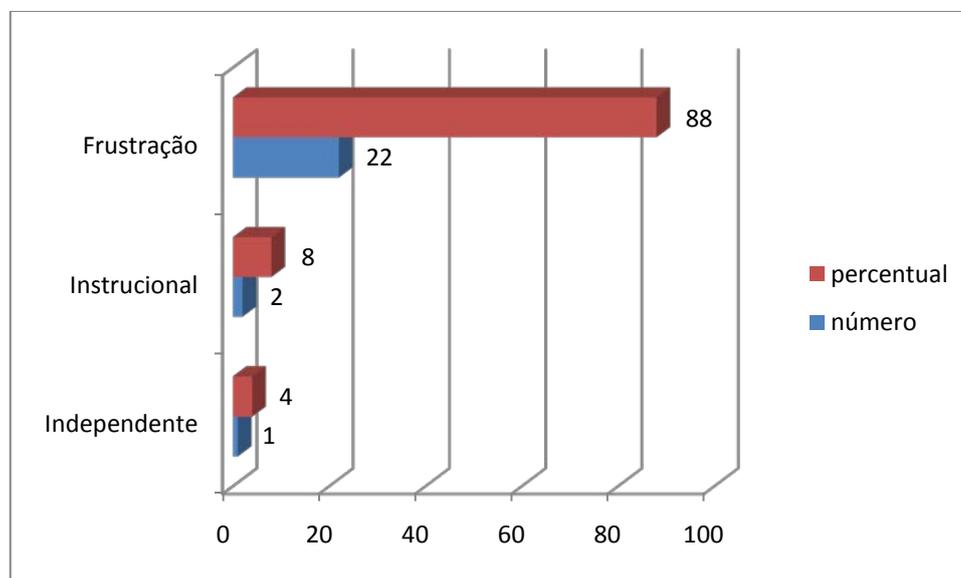


Figura 1. Resultado do teste Cloze de 25 crianças do 4º ano dos Anos Iniciais.

Com estes resultados, fomentemos alguns questionamentos que entendemos pertinentes à discussão dos dados: se a leitura é uma habilidade básica para a aprendizagem dos conteúdos das diferentes disciplinas é possível que os alunos com dificuldades específicas em leitura apresentem dificuldades em desenvolver uma aprendizagem coerente com cada especificidade disciplinar de conteúdo. Todavia, o entrave estaria na leitura em si, que é o caminho de acesso para aquisição de outros conhecimentos. O aluno com dificuldade em leitura que não receber assistência para remediar a situação poderá demonstrar também um autoconceito negativo sobre sua capacidade, baixa autoestima e problemas de comportamento; portanto, seria um candidato ao fracasso e ao abandono escolar.

Diante da situação apresentada, seria ingênuo não mencionar que cabe à escola encontrar medidas e estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora nas atividades escolares. Essas ações exigiriam uma mobilização no que se refere ao espaço adequado para atender aos alunos, materiais e profissionais capacitados para a condução desses programas, além da conscientização dos pais sobre sua importância. Talvez esse aspecto fosse o mais desafiador.

Finalmente, vale observar e segundo oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) que a técnica Cloze poderia ser muito mais utilizada no ensino fundamental. As evidências de sua validade para o diagnóstico da compreensão leitora, bem como o caráter preditivo com relação ao desempenho escolar justificariam seu emprego com alunos desta etapa de escolarização. Desse modo, consideramos que a técnica Cloze poderia se constituir em um recurso valioso para se trabalhar com nossas crianças.

5. Conclusão:

Os resultados apontam que a maioria dos alunos avaliados apresentou nível de frustração na compreensão leitora dos textos propostos. Para a leitura, os conhecimentos

prévios são imprescindíveis para haver entendimento de textos. Para que se possa compreender, é necessário que o leitor interaja com o texto e seu autor. Na verdade, a leitura é um ato de atribuição de significado a um texto escrito. É uma relação que se estabelece entre o leitor e o texto codificado, relação na qual o leitor reconstrói seu próprio significado, a partir dos seus objetivos, do conhecimento do assunto, sobre o autor, a língua, o sistema da escrita e de seu conhecimento prévios e de mundo. Essa reflexão permite pensar que há necessidade de que as escolas repensem a formação de seus alunos no que concerne à atividade de leitura.

5. Referências:

BOURMUTH,R.J. Cloze test readability: criterion reference scores. Journal of Educational Measurement.5,p. 189-196,1968.

CAPOVILLA, F.C. & CAPOVILLA, A.G.S. Desenvolvimento linguístico da criança dos dois aos seis anos: tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn&Dunn de da Language Development Survey de Recorla. Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação, p.53-380, 1997.

KINTSCH,W. Comprehension: a paradigma for cognition.Cambridge,1998.

MORIN, EDGAR. Os sete saberes necessários à educação do futuro; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, K.L.; BORUCHOVITCH, E; SANTOS, A.A.A. Leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental, p.149-164. In: Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf> Acesso em 03/11/2013.

SNOW,C.E.; BUENS,M.S.; GRIFFIN,P. Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press, 1998.

SOUZA, L. A importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente. Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00001095/01aimportanciadaleitura.pdf> Acessado em 08/11/2013

RUDELL, R.B, URAU, N.J. (eds) Theoretical Models and Processes of Reading. 'Studies of Theory of Mind: Are Intuitive Physics and Intuitive Psychology. 2001

TAYLOR,W.L. Cloze procedures: a new toll for measuring reability. Journal Quaterly, 30, p.415-433,1953.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. 5. ed. Petrópolis: Vozes,1993.

Anexo 1.**ALUNO:** _____**TESTE CLOZE**

Era uma vez um _____ que se chamava Juvenal.

_____ tinha um problema, coitado: _____ todo ralado. Também, quem _____ Juvenal ser joelho de __ menino levado?

Juvenal queria _____ aprender língua de menino __ pra falar assim: “Menino, ____ dó de mim!” Mas, _____ o ralado sarava, Juvenal ____ que gostava de correr _ de saltar.

E ele __ desdobrava e se dobrava _____ vez todo alegre, pois _____ que, indo e vindo, _____ o seu menino feliz. _ ficava muito atento conversando ____ o pé: “cuidado aí, _____! Pode ser que no _____ do caminho tenha uma _____... e aí, você tropeça _ quem vai sofrer sou __”.

Mas não adiantava nada! _ pé sempre tropeçava e __ ia o Juvenal outra ____ pra enfermaria.

Mesmo assim, _ Juvenal gostava muito da _____. Do vento ventando nele, _____ o menino corria, todo _____, pelo mundo.

E Juvenal _____ quando a água lhe _____ até onde ele se _____ para ver se a ____ dava pé. Assim como _ pé e a canela, ____ também pensava: “é o ____ ser um mergulhador submarino”.

__ dia, tudo ficou escuro _____ o Juvenal. E aí, ____ descobriu que o menino _____ crescido. E agora, em ____ de short ou calça _____, usava calça cumprida. Por _____, hoje, Juvenal, tem um _____ a fazer aos fabricantes __ calças: que tal criar __ modelo de calça, sob _____, que tenha dois buraquinhos, ____ Juvenal ver a vida!?