

CONHECIMENTOS PRÉVIOS E PRÁTICAS LEITORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo¹
Valter Sávio Roesler²

Resumo. Este trabalho constitui-se a partir da verificação de leitura de dois textos, feita por alunos do ensino fundamental (5ª série) em duas escolas localizadas no município de Prudentópolis-Paraná, uma na área central da cidade e outra na área rural. A pesquisa objetiva diagnosticar a competência leitora desses alunos. Também, tem a intenção de verificar o papel dos conhecimentos prévios na construção dos sentidos na leitura.

Palavras-chave: leitura; concepção interacionista; conhecimentos prévios; ensino fundamental.

Abstract. This article reports the reading of two texts made by students of a primary education (fifth level) in two schools in the municipality of Prudentópolis-Paraná- Brazil, one in downtown Prudentópolis and other in the rural area. The investigation has as purpose to diagnose the reading competence of these students. It also has the objective to investigate the paper of previous knowledge in the building of the senses in the reading.

Key words: reading; interactive conception; previous knowledge; primary education.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho propicia momentos de reflexão sobre a prática de leitura de alunos de duas quintas séries do ensino fundamental, pertencentes a duas escolas localizadas em Prudentópolis-PR, sendo uma localizada na área central da cidade e outra na zona rural. Tem-se por objetivos realizar um diagnóstico da competência leitora dos alunos envolvidos na pesquisa e verificar que conhecimentos prévios são ativados pelos alunos de diferentes contextos durante a leitura.

Para buscar alcançar os objetivos propostos, estrutura-se este artigo em três partes. Na primeira – Revisão teórica – discorre-se sobre as diferentes concepções de leitura que exercem influência na atividade pedagógica e sobre o papel dos conhecimentos prévios na atividade leitora; na segunda parte – Cenário da pesquisa – descrevem-se os sujeitos e os procedimentos para a coleta de informações; na terceira parte, analisa-se e discute-se o material

¹ Professora, Universidade Estadual do Centro-Oeste/ UNICENTRO, Campus de Irati, Departamento de Letras, Irati-PR; e-mail: malinoskicristiane@uol.com.br.

² Professor, Colégio Estadual Ambrósio Bini, Almirante Tamandaré, PR; e-mail: valtersavio@hotmail.com.

coletado durante o trabalho de campo, bem como apresentam-se os resultados, mantendo como linha de discussão os estudos que compreendem a revisão teórica. Por último, as considerações finais retomam os objetivos pretendidos.

1 REVISÃO TEÓRICA

1.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A leitura tem sido estudada e descrita a partir de diferentes teorias, o que gera uma diversidade de concepções. A leitura pode ser concebida como “captação” do significado do texto. Nessa concepção, o texto é o elemento primordial da leitura, pois nele está toda a essência do conhecimento e as informações necessárias para que haja a compreensão do escrito. Assim, o leitor não é concebido como sujeito ativo, cabendo a ele somente extrair as informações já prontas e acabadas.

O ato de ler também pode ser entendido como forma de atribuição de significado às palavras escritas (GOODMAN, 1987; SMITH, 1999). Ao contrário da primeira concepção, a atribuição de sentido coloca o leitor como a fonte do conhecimento. A qualidade do texto é considerada menos importante que o repertório de conhecimentos que o leitor adquire em sua trajetória de vida e traz para a leitura.

Essas duas concepções têm sido alvo de muitas críticas, visto que, ao privilegiarem ora o papel do texto ora o papel do leitor, acabam por oferecer uma visão muito limitada acerca da leitura. Dessa forma, diversos autores vêm abordando a leitura como um processo interativo (KLEIMAN, 1989; 1996; KATO, 1990; LEFFA, 1996). Nessa concepção, o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações da página impressa – um processo perceptivo – quanto as informações que o leitor traz para o texto – um processo cognitivo. Isso implica reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se acessível mediante o processo de interação entre leitor e texto, não mais um produto de leitura que se centra num só dos participantes: o texto ou o leitor.

Para que a interação leitor e texto seja o mais produtiva possível, é preciso que o leitor desenvolva uma série de estratégias, “que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p.70). Nesse sentido, se o leitor processa o texto é porque tem alguma meta a ser alcançada e é a partir desta que faz previsões sobre o conteúdo do texto, seleciona as informações mais relevantes, inferencia – basean-

do-se nas informações proporcionadas pelo texto e nos seus conhecimentos prévios – confirma ou refuta as previsões e inferências antes mencionadas, retrocede na leitura a fim de resolver possíveis dúvidas. É o que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) denomina-se de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Autores como Dell’Isola (1996) e Moita Lopes (1996) adicionam o componente social na atividade de interação. Para eles, a leitura é numa prática social, porque leitor e autor revelam na leitura marcas da individualidade e do lugar social de onde provêm. Dell’Isola (1996) aponta a leitura como ato de co-produção do texto. Isso porque o texto nunca está acabado, pois apresenta espaços lacunares que serão preenchidos de acordo com as condições sociais, ideológicas, culturais, históricas e afetivas do leitor. Moita Lopes (1996) chama a atenção para o fato de que há relações de poder implícitas no uso da linguagem. Assim, ao interagir com o texto, o sujeito leitor deve adquirir uma postura crítica para questionar determinadas “verdades” veiculadas no texto e, conseqüentemente, certos aspectos da realidade.

Portanto, a leitura, enquanto interação, envolve elementos diversos, incluindo não apenas o texto (forma e conteúdo), mas também as características do sujeito leitor (seus conhecimentos prévios, seus objetivos, suas estratégias, suas opiniões, suas crenças) e o contexto social que envolve o leitor, o texto e o momento de produção da leitura.

1.2 O CONHECIMENTO PRÉVIO NA LEITURA

Em seu significado tradicional, conforme vimos, o ato de ler é interpretado como uma forma de decifrar os signos gráficos a partir do conhecimento que o indivíduo tem do sistema de uma língua. Atualmente, compreende-se a leitura como um processo que abrange também os conhecimentos trazidos pelo leitor.

Colomer e Camps (2002) descrevem e agrupam em dois itens os conhecimentos prévios que o leitor utiliza no momento da leitura: *os conhecimentos sobre o escrito* e *os conhecimentos sobre o mundo*.

Os conhecimentos sobre o escrito envolvem o conhecimento da situação comunicativa e os conhecimentos sobre o texto escrito. O primeiro está relacionado ao tipo de interação social proposta pelo autor do texto, isto é, ao conhecimento de quem está propondo a comunicação, com que objetivo, em que tempo e em que espaço. O conhecimento da situação comunicativa particular dá ao leitor a possibilidade de confrontar seu próprio objetivo de leitura com o do autor.

Já os conhecimentos sobre o texto escrito abrangem as noções dos recursos paralingüísticos (por exemplo, o conhecimento das convenções na separação de palavras, orações e parágrafos), as relações grafofônicas (ou seja, a capacidade de análise das letras e sua relação com os sons), bem como os conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos, os quais possibilitam a identificação das categorias lingüísticas, ou seja, permitem ao leitor distinguir sujeito, predicado, verbo, adjetivo e a significação de palavras polissêmicas. Segundo Kleiman (1989), o conhecimento lingüístico desempenha um papel importante para o leitor no entendimento do texto, pois objetiva agrupar as palavras em unidades maiores, também significativas, chamadas constituintes das frases.

Ainda no nível dos conhecimentos sobre o texto escrito, Colomer e Camps (2002) citam os conhecimentos textuais, aquilo que o indivíduo conhece dos conceitos sobre o texto. Esses abrangem o conhecimento das estruturas textuais (narrativa, expositiva e descritiva), dos fatores de textualidade, como a coerência e a coesão, e das regras de construção dos textos. A capacidade de identificar as estruturas textuais “permite prefigurar o desenvolvimento do texto de forma mais previsível e facilita a compreensão das idéias fundamentais que já se encontram ordenadas no esquema do texto” (COLOMER; CAMPS, 2002, p.52). Então, quando o leitor tem noções sobre a estrutura narrativa, isto é, sabe que no desenvolvimento dessa tipologia há sucessão temporal de acontecimentos, personagens inter-relacionados e apresentação de um conflito central que depois será resolvido, é provável que ele, ao se deparar com os vários gêneros da ordem do narrar (fábula, conto, crônica, lenda, etc.), avance mais facilmente na leitura, realizando predições, levantando hipóteses e inferências.

Outro tipo de conhecimento citado por Colomer e Camps (2002) e Kleiman (1989) corresponde ao conhecimento sobre o mundo ou conhecimento enciclopédico, o qual pode ser adquirido formal e informalmente através da escola, do convívio familiar, do convívio com os amigos, através de leituras, rádio, TV, internet. Abrange desde as noções que um médico tem dentro de sua área até as noções sobre fatos simples do cotidiano como: “existem vários tipos de pássaros”; “a geladeira serve para conservar os alimentos”; “o telefone é um meio de comunicação”.

Os conhecimentos sobre o mundo estão organizados na forma de esquemas (KLEIMAN, 1989). Os esquemas formam uma “rede de conhecimentos” que são armazenados de forma extremamente organizada na memória do leitor e que são acionados quando ele processa o texto. À medida que amplia ou se altera o conhecimento enciclopédico do leitor, os esquemas automodifi-

cam-se. Dessa forma, ao ler um texto o esquema armazenado na memória do leitor modifica-se, ampliando-se e possibilitando ao leitor produzir novos significados às leituras que fará a partir do contato com novos textos.

Certamente, os conhecimentos sobre o escrito e sobre o mundo são cruciais para o desenvolvimento da leitura, no entanto, acreditamos que para a formação de sujeitos críticos, capazes de se posicionar conscientemente no contexto social, há necessidade de um outro tipo de conhecimento: *o conhecimento das contradições da realidade*. Trata-se de um saber que permite ao leitor tomar o texto não como um depósito de verdades, mas como uma fonte de informações e idéias que podem ser questionadas, contestadas e contrastadas com a realidade. Conhecer as contradições presentes na sociedade é conhecer as mazelas sociais, como a violência urbana, e saber em que medida elas estão relacionadas com as condições em que vive a população; é conhecer as razões que levam uma minoria a deter os benefícios do trabalho produtivo; é conhecer as formas de opressão e dominação de uma classe sobre a outra; é conhecer os modos de imposição dos referenciais de mundo da classe dominante por meio da publicidade; é conhecer as maneiras que a classe política utiliza para que os atos de corrupção sejam rapidamente esquecidos pela população.

Esse conhecimento também pode ser construído pelos sujeitos no dia-a-dia, no convívio social, mas é no coletivo escolar, nos momentos de leituras compartilhadas, na análise das diferentes interpretações sobre o mesmo tema veiculadas nos diversos textos, nos debates e cotejos de idéias entre os pares, que ele será aguçado e aperfeiçoado, permitindo ao leitor confrontá-lo com os fatos e idéias que circulam através dos novos materiais escritos que serão lidos.

2 CENÁRIO DA PESQUISA

Fizeram parte da pesquisa dois grupos de alunos da 5ª série do ensino fundamental. O primeiro grupo, que será chamado nessa pesquisa de grupo A, é formado por trinta alunos, sendo vinte do sexo masculino e dez do sexo feminino. Tais alunos são de classe baixa, utilizam o transporte municipal para se dirigir à escola e a maioria de seus pais são agricultores. A instituição escolar que freqüentam é de rede pública e está localizada no meio rural. Já o segundo grupo, ou grupo B, é formado por dezessete alunos, oito do sexo masculino e nove do sexo feminino. São de classe média, moram no centro da cidade ou em suas proximidades, todos dispõem de transporte próprio para se dirigir à escola. São filhos de bancários, professores e comerciantes. A escola na qual

estudam é de rede particular e está situada no centro da cidade de Prudentópolis-Paraná.

Para a coleta de informações, foram utilizados dois textos, seguidos de uma pergunta aberta. Primeiramente, foi apresentado o texto “Carroça vazia”, retirado da rede mundial de computadores-internet (Anexo I), o qual proporciona ao leitor uma comparação entre o barulho de uma carroça vazia e as pessoas grosseiras e inoportunas. Num segundo momento, foi exposto aos alunos o texto “Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência” (Anexo 2), de Rubem Alves, que narra um acidente numa BR, envolvendo um ônibus, que atropela uma vaca, que morre logo em seguida. Os moradores das redondezas, ao verem o acidente, correm na direção do ocorrido, para aproveitar a carne da vaca morta, e deixam as vítimas à mercê da sorte.

Após a entrega de cada texto, em dias distintos, solicitou-se aos alunos que realizassem a leitura silenciosa e, em seguida, respondessem à seguinte questão: O que você entendeu do texto? Optou-se por essa pergunta por acreditarmos que essa seria uma oportunidade para que o aluno expusesse com as próprias palavras a sua compreensão do texto e evidenciasse sua visão de mundo e sua criticidade.

De acordo com o propósito de uma pesquisa de campo, em que o pesquisador tem a necessidade de conhecer o ambiente escolar no qual a pesquisa foi efetuada, propusemo-nos a comparecer nas duas escolas nos respectivos dias agendados para assim desenvolver as atividades e obter conhecimento sobre a prática leitora dos alunos.

3 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 DESCRIÇÃO DOS DADOS REFERENTES À LEITURA DO TEXTO “CARROÇA VAZIA”

Nesta seção, são apresentadas as informações obtidas durante o trabalho de campo, quantificando-se e exemplificando-se as respostas dadas pelos sujeitos da escola “A” e, posteriormente, pelos sujeitos da escola “B”. Por questões éticas, os alunos são assim identificados: A1, A2... B1, B2...

3.1.1 Escola “A”

No desenvolvimento da leitura do texto “Carroça Vazia”, estavam presentes 23 alunos da escola A. Os seguintes resultados foram constatados:

91% dos alunos apresentaram respostas superficiais, retirando algumas informações do texto. Por exemplo:

A1: *“Eu entendi que o pai do garotinho disse que quando está fazendo muito barulho e que a carroça está vazia”.*

A3: *“Eu entendi que o pai do menino ouvia o barulho da carroça vazia”.*

A5: *“Que o pai foi com a menina no parque pacear”.*

9% dos alunos teceram comparações entre o barulho de uma carroça vazia e o comportamento de algumas pessoas:

A14: *“Eu entendi que no texto tinha um menino que foi dar um passeio com seu pai e ele deu alguns exemplos, que quando a carroça está vazia ela faz mais barulho e quando nós entramos na carroça faz pouco barulho e eu entendi com isso que tem pessoas que ficam gritando querendo ser o maior que sempre tem mais, as pessoas tem se respeitar”.*

A12: *“Quem está brigando gritando é a mesma coisa que uma carroça vazia. Porque enquanto mais vazia e enquanto a pessoa mais briga mais barulho faz”.*

3.1.2 Escola “B”

Na escola B, em que participaram 15 alunos, obteve-se o seguinte resultado:

33% dos alunos reproduziram na resposta alguns dados do texto:

B1: *“Que uma carroça estava passando e estava vazia”.*

B2: *“Que um dia o pai de um menino disse para ele: -Quanto mais vazia a carroça está mais barulho ela faz”.*

67% buscaram comparar o barulho de uma carroça vazia e as atitudes de algumas pessoas:

B4: *“Eu entendi que algumas pessoas são que nem uma carroça porque fazem barulho encomodam e são chatas”.*

B9: *“Entendi que a pessoa quanto mais vazia é mais barulho faz. Ex: sendo grosseiro(a), interrompendo conversas, se achando que é o dono(a) de tudo, etc.”*

3.2 DESCRIÇÃO DOS DADOS REFERENTES À LEITURA DO TEXTO “RELATO DE OCORRÊNCIA EM QUE QUALQUER SEMELHANÇA NÃO É MERA COINCIDÊNCIA”

3.2.1. Escola “A”

Já na leitura do texto “Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência”, os 23 alunos pesquisados da escola A tiveram as seguintes percepções sobre o escrito:

87% dos alunos extraíram informações da parte inicial do texto:

A9: *“Eu entendi que no dia 3 de uma vaca caminhava pela ponte do Rio coreado em direção a o Rio de Janeiro um onibus de passageiro trafega em direção a São Paulo”.*

A11: *“Eu entendi que no mes de maio um ônibus estava vindo do Rio de Janeiro para São Paulo e tinha uma vaca na ponte, o ônibus bateu na vaca e ela morreu”.*

13% dos alunos mencionaram superficialmente a necessidade de que as pessoas sejam mais solidárias umas com as outras:

A8: *“Eu entendi que a gente não pode canhar as coisas”.*

A13: *“Eu entendi que não pode ser cainho, não pode querer só para gente. Porque se alguma vez a gente precisar de alguma coisa eles vão emprestar”.*

3.2.2 Escola “B”

Quanto aos 15 alunos da escola B, constatou-se o seguinte:

60% dos alunos prenderam-se ao conteúdo textual:

B5: *“Que aconteceu um acidente em cima de uma ponte, com um ônibus que ia do Rio de Janeiro para São Paulo e uma vaca que ia de São Paulo para o Rio de Janeiro”.*

B6: *“Que tem um acidente e uma vaca morrem.”*

20% dos alunos enfatizaram a despreocupação das pessoas com os acidentados:

B8: *“Em uma madrugada, um ônibus está passando em uma ponte, mas lá está uma vaca, o motorista tenta desviar e bate na vaca, a vaca morre e o ônibus cai no rio, muitos morreram. Depois vem várias pessoas para se aproveitar da vaca morta (pegar sua carne) e nem ligaram as pessoas mortas”.*

B9: *“Entendi que a vaca é dividida em várias pessoas e as pessoas nem se preocupam com as pessoas do acidente”.*

20% dos alunos obtiveram interpretações variadas, isto é, enfocaram suas respostas em outros pontos como:

B1: *“Que o motorista atropelou uma vaca na ponte pois está muito rápido”.*

B4: *“Eu entendi que se a gente for andar de carro tem que cuidar os animais e a estrada”.*

3.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS REFERENTES AO TEXTO “CARROÇA VAZIA” E “RELATO DE OCORRÊNCIA EM QUE QUALQUER SEMELHANÇA NÃO É MERA COINCIDÊNCIA”

3.3.1 Escola “A”

Na leitura do texto “Carroça vazia”, os dados revelam que a grande maioria dos alunos da escola A copia partes do texto, demonstrando que não constrói a compreensão, apenas extrai algumas informações. No exemplo A6, constata-se que o aluno inicia sua resposta buscando demonstrar que se trata de uma construção pessoal (“*eu entendi*”), contudo, no restante da resposta, limita-se a copiar as primeiras linhas do texto

A6: *“Eu entendi que certa manhã meu pai munto sábio, convidou-me a dar um passeio no bosque e eu aceitei com muito praser. Ele se deteve numa clareira e depois de um pequeno silêncio me perguntou: - Além do cantar dos pássaros. Você está ouvindo mais alguma coisa? Apurei os ouvidos alguns segundos e respondi: - Um barulho de carroça”.*

Dessa forma, não se evidencia uma prática de interação entre o aluno-leitor e o texto. Tal ocorrência pode ser explicada como resultado da tarefa escolar que orienta para a localização e cópia de trechos do texto como a resposta “certa”.

Já na resposta do aluno A14, pode-se perceber que há uma diferenciação na leitura:

A14: *“Eu entendi que no texto tinha um menino que foi dar um passeio com seu pai e ele deu alguns exemplos, que quando a carroça está vazia ela faz mais barulho e quando nós entramos na carroça faz pouco barulho e eu entendi com isso que tem pessoas que ficam gritando querendo ser o maior que sempre tem mais, as pessoas tem se respeitar”.*

O aluno A14 elabora a resposta resumindo a história e estabelecendo conexão entre suas experiências e o texto, na medida em que compara os ruídos de uma carroça vazia e a conduta de algumas pessoas que querem sobressair-se em relação às demais, *“querendo ser o maior que sempre tem mais”*. Verifica-se, também, que ao se referir à carroça, utiliza a primeira pessoa do plural (nós), demonstrando uma marca de seu lugar social. É importante salientar que a carroça faz parte de sua realidade, pois todos os alunos da escola A residem na área rural, onde a carroça é um dos meios de transporte. Quando A14 menciona *“as pessoas tem se respeitar”*, verifica-se um valor social que é adquirido e perpetuado pelo aluno em suas práticas de interação. Pode-se afirmar, então, que o aluno estabelece diálogo com o texto, pois leva em conta os conhecimentos que ele traz consigo para construir sentidos.

No que se refere ao texto “Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência” percebe-se, também, que a grande maioria se restringe a reproduzir as palavras do texto. O aluno A10, por exemplo, assim responde:

A10: *“Quem primeiro se retira é Elias com a mulher as despojos da vaca estão estendidos numa poça de sangue. João chana com uim assobio seus dois auxiliares”.*

O aluno “escolhe” algumas linhas do texto e as reproduz, não demonstrando a compreensão do texto. Trata-se de, simplesmente, cumprir a tarefa que lhe foi determinada.

Poucos alunos mostram algum distanciamento do escrito para responder à pergunta. Um exemplo é o aluno A21, que inicia a resposta com informações presentes no texto (vaca e o acidente do ônibus), entretanto adota uma atitude valorativa frente ao conteúdo quando se refere à vaca:

A21: *“Que eles bateram numa vaca e pegaram toda a carne da vaquinha, coitadinha. que uma vaca queria ir para o Rio de Janeiro mas o motorista bateu nela e ela morreu”*

Embora não tenha apresentado reflexões sobre os motivos que levaram as pessoas a disputar a carne do animal, o aluno consegue reconstruir com as suas palavras o enredo, manifestando conhecimento da estrutura narrativa. Nota-se, ainda, que o aluno usa o substantivo vaca no diminutivo para expressar algum sentimento de piedade para com o animal. Tal ocorrência pode ser explicada pelo fato de ele morar no interior e de que o animal faz parte de seu cotidiano, podendo assim lhe representar algum valor. Conforme Dell’Isola (1996), os espaços lacunares presentes em todo texto são preenchidos também com as condições afetivas do leitor.

Analisemos outros dois exemplos:

A8: *“Eu entendi que a gente não pode canhar as coisas”.*

A13: *“Eu entendi que não pode ser cainho, não pode querer só para gente. Porque se alguma vez a gente precisar de alguma coisa eles vão emprestar”.*

Observa-se que os alunos A8 e A13 enfatizam suas respostas nas ações das personagens, as quais não dividem suas facas, facões e sacos umas com as outras para abaterem a vaca. Isso evidencia que mesmo não apresentando reflexões sobre os motivos que levaram os moradores a ignorarem as pessoas mortas, os alunos conseguem tecer comentários relevantes sobre a falta de solidariedade. Outro aspecto que pode ser notado na escola A é com relação ao vocabulário utilizado pelos alunos, pois alguns usam algumas palavras da variedade não padrão da língua portuguesa, por exemplo, “canhar”, “cainho”.

Geralmente essas palavras, que revelam a procedência dos alunos – marcas de seu lugar social – são ignoradas pela escola, por se tratar de palavras que não condizem com a variedade padrão da nossa língua, porém se trata de um repertório de conhecimentos adquirido pelo aluno no convívio social.

3.3.2 Escola “B”

Na leitura do texto “Carroça vazia”, os alunos da escola B tiveram uma menor porcentagem de cópias. Assim, pode-se afirmar que tais alunos estão melhor preparados para o exercício da leitura, pois uma grande parte deles ativa seus conhecimentos e interage com o texto. Isso se evidencia na resposta do aluno B10:

B10: *“Que tem gente que quer ser mais rico e glamuroso que os outros e isso é tipo a carroça que faz barulho e irrita os outros e não podemos ser assim”.*

Observa-se que o aluno relaciona a carroça com o comportamento de algumas pessoas. Assim, ele ativa seus conhecimentos prévios, conciliando-os com o texto. Pode-se dizer que ele participa de forma ativa na leitura e apresenta uma percepção reflexiva, demonstrando que na convivência social as pessoas não devem ter o comportamento semelhante ao de uma carroça vazia.

Na leitura do segundo texto, verificam-se, por parte do grupo B, melhores resultados em comparação com o grupo A. Entretanto, percebe-se um número elevado de alunos, 60%, que retira as palavras do texto para responder à questão proposta:

B5: *“Que aconteceu um acidente em cima de uma ponte, com um ônibus que ia do Rio de Janeiro para São Paulo e uma vaca que ia de São Paulo para o Rio de Janeiro”.*

B3: *“Que nenhuma semelhança tem coincidência”.*

Conforme a concepção interacionista, a compreensão de um texto não depende apenas da decodificação de signos lingüísticos. Na realidade, o ato de ler consiste num conjunto que envolve também o conhecimento que o leitor tem sobre a língua, seu conhecimento de mundo, suas crenças e sua experiência de vida. Dessa forma, se a maioria dos alunos da escola B se restringe ao conteúdo textual, pode-se dizer que na leitura do segundo texto não houve um processo de interação entre leitor e texto.

Constata-se que o mesmo grupo de alunos apresentou desempenho diferenciado na leitura dos dois textos narrativos. Compreende-se que a extensão do texto causou essa diferenciação. A narrativa “Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência” é mais extensa que “Car-

roça vazia”, fator esse que pode ter gerado um desinteresse pela leitura e reflexão. Supõe-se, assim, que a escola pode estar acostumando os alunos à leitura de textos curtos e simplificados, prejudicando a formação plena do leitor.

Analisa-se na seqüência algumas respostas dadas por aqueles alunos que procuraram não repetir o conteúdo textual:

B11: *“Que aconteceu um acidente numa ponte um ônibus bateu na vaca e os passageiros morreram mas os vizinhos da ponte queriam só a carne da vaca e nem se preocuparam com as pessoas do acidente que estavam mortas”.*

No início da argumentação, o aluno apresenta insegurança em responder com suas próprias palavras, pois resume parte da história com as palavras do autor. Todavia, quando diz *“os vizinhos queriam só a carne e nem se preocuparam com as pessoas do acidente”*, o aluno B11 revela uma preocupação com o fato ocorrido. Assim, ele participa de forma mais ativa na leitura, pois dá sentido às ações das personagens e expressa sua opinião na resposta.

Já o aluno B1 enfoca sua resposta em outro ponto, o qual corresponde à velocidade do motorista:

B1: *“Que o motorista atropelou uma vaca na ponte, pois está muito rápido”.*

Mesmo não compreendendo a problemática da narração, pode-se dizer que o aluno cumpriu seu papel de leitor, pois sua argumentação trouxe um sentido a mais para o texto. Subentende-se que a resposta do aluno, enfatizando a velocidade, está de acordo com sua realidade de vida, pois o mesmo reside no centro da cidade e seu convívio com carros e outros automóveis é freqüente, sendo assim, o aluno possui consciência sobre o trânsito, conhecimento esse que ele adquiriu em sua vivência.

Outro exemplo demonstra construção semelhante à do aluno B1:

B4: *“Eu entendi que se a gente for andar de carro tem que cuidar os animais e a estrada”.*

Pode-se afirmar que, ao dizer *“Eu entendi que se a gente for andar de carro...”*, o aluno já teve ou tem experiência com automóveis. Seu conhecimento de mundo foi ativado no ato da leitura quando se inclui no texto, e ao continuar *“... tem que cuidar os animais e a estrada”*, o aluno B4 deixa seu ponto de vista e tenta explicar a preocupação que se deve ter com a direção e com os animais. Tratam-se de conhecimentos baseados na experiência vivencial.

3.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A atividade proposta revelou que os alunos da escola A, em sua maioria, destacam-se pela atitude de reproduzir o conteúdo, retirando os fatos e informações presentes no material escrito. Os alunos da escola B tiveram um melhor desempenho do que os da escola, entretanto, em textos mais extensos também apresentam tendência a copiar o que está explícito na superfície textual. Esse ciclo vicioso de apego exagerado ao texto – que reflete uma concepção de leitura como extração de significados – é de certa forma uma realidade rotineira na vida dos alunos, rotina que contribui para a formação de leitores acríticos, condicionados a apenas identificar elementos explícitos na superfície textual, sem atitude ativa e questionadora diante da palavra escrita. De acordo com estudiosos como Angelo (2005) e Araújo (2001), o leitor acredita estar a par do conhecimento que o texto lhe proporciona, porém, copiar ou parafrasear o que o autor escreve pode, num futuro próximo, acarretar dificuldades para o leitor, na interação com diferentes textos e, conseqüentemente, afetar a capacidade crítica do aluno.

Um pequeno número de alunos procurou ativar seus conhecimentos e estabelecer diálogo com o texto. Esses conhecimentos demonstrados por esse grupo foram adquiridos no cotidiano e revelaram-se na leitura por meio da variedade lingüística utilizada (*"canhar"*, *"cainho"*, *"glamuroso"*) e do uso da 1ª pessoa (*"eu entendi"*, *"nós"*, *"a gente"*), por meio da perpetuação de valores afetivos e sociais (*"coitadinha"*, *"as pessoas tem se respeitar"*, *"não querer só pra gente"*), por meio do enfoque dado às ações das personagens (por exemplo, na ênfase à velocidade do motorista e aos cuidados no trânsito). Ao manifestarem esses conhecimentos, os alunos conseguiram distanciar-se das palavras do autor e produzir um sentido a mais para o texto, mesmo que a resposta não seja aquela que o professor poderia determinar como certa.

Nota-se que faltou aos alunos das escolas pesquisadas o conhecimento das contradições da realidade, o qual poderia favorecer o desenvolvimento de argumentos e o posicionamento crítico. Por exemplo, na leitura do texto "Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência", não se evidenciou nenhum comentário acerca do porquê as pessoas demonstrarem preocupação apenas em apanhar a carne da vaca, ignorando as vítimas do acidente. De acordo com Silva (1991, p. 80),

Leitura sem compreensão e sem análise dos referenciais indiciados pelo texto, à luz das experiências de um leitor situado; leitura sem o embate e confronto do contexto do escritor com o contexto do leitor; enfim, leitura sem cotejo qualitativo, gerador de mais significados para o leitor a partir de uma ou mais incursões

num determinado texto, constitui-se em tarefa bancária ou mecânica e, por isso mesmo, “desastrosa” na área de aprendizagem da leitura.

Por isso, é urgente que a prática de leitura nas escolas seja redimensionada, deixando de ser o cumprimento de uma formalidade para se tornar uma atividade de questionamento, confronto e construção de sentidos, um momento em que o aluno pode ouvir o que o outro tem a dizer e oferecer-lhe uma contra-palavra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o primeiro objetivo dessa pesquisa – diagnosticar a competência leitora dos alunos da 5ª série do ensino fundamental – pode-se afirmar que os alunos, de modo geral, não apresentam desempenho satisfatório na leitura, visto que a maioria ainda encontra-se inserida no modelo escolar caracterizado pela tentativa de localizar e copiar as informações contidas no texto e denominá-las como a resposta “correta”.

O segundo objetivo era verificar que conhecimentos prévios são ativados pelos alunos durante a leitura. Aqueles que privilegiam o procedimento de extração, renunciando as palavras próprias, não revelam na leitura conhecimentos sobre o mundo e sobre as contradições da realidade, os quais poderiam favorecer a interação e o exercício da leitura crítica. Já aqueles que não se prendem ao conteúdo textual e interagem com o texto, manifestam em suas respostas conhecimentos que têm a ver com a sua realidade vivencial e que atuam também como marcas do lugar social, embora ainda não revelem atitudes questionadoras, de confronto e contestação.

Ao finalizar este artigo, destaca-se a idéia de que a formação de leitores ativos e críticos só será concretizada se a escola romper com as práticas tradicionais de ensino de leitura, que perpetuam os procedimentos reprodutivistas, e passar a propiciar o diálogo contínuo entre textos e entre leitores, estimulando, assim, a discussão, a reflexão, o confronto, a formulação de argumentos e a tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

ANGELO, C. M. P. *O leitor e o mundo: leitura de alunos de séries finais de ciclo*. Maringá, PR, 2005. Dissertação de mestrado.

ARAÚJO, E. G. *A construção de sentido na leitura por crianças de meio de letramento diferenciados*. Campinas, 2001. Dissertação de mestrado.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p.69-75.
- GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E; PALACIO, M, G (Org.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.11-22.
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1996.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: DC Luzzatto, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas,: Mercado de Letras, 1996.
- SILVA, E.T. da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXOS

1)

Carroça vazia

Certa manhã, meu pai, muito sábio, convidou-me a dar um passeio no bosque e eu aceitei com prazer. Ele se deteve numa clareira e depois de um pequeno silêncio me perguntou:

- Além do cantar dos pássaros, você está ouvindo mais alguma coisa?

Apurei os ouvidos alguns segundos e respondi:

- Estou ouvindo um barulho de carroça.

- Isso mesmo, disse meu pai, é uma carroça vazia.

Perguntei ao meu pai:

- Como pode saber que a carroça está vazia, se ainda não a vimos?

- Ora, respondeu meu pai, é muito fácil saber que uma carroça está vazia por causa do barulho. Quanto mais vazia a carroça, maior é o barulho que faz.

Tornei-me adulto e, até hoje, quando vejo uma pessoa falando demais, gritando (no sentido de intimidar), tratando o próximo com grossura inoportuna, prepotente, interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta, tenho a impressão de ouvir a voz do meu pai dizendo: "Quanto mais vazia a carroça, mais barulho ela faz...".

(Texto veiculado na Rede Mundial de Computador – Internet; autor desconhecido)

2)

Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência

Na madrugada do dia 3 de maio, uma vaca caminha na ponte do rio Co-roado, em direção ao Rio de Janeiro. Um ônibus de passageiros trafega em direção a São Paulo. Quando vê a vaca, o motorista tenta desviar. Bate na vaca, o ônibus cai no rio.

Em cima da ponte a vaca está morta. Debaxo da ponte estão mortos: uma mulher não identificada, Olívia Monteiro, Manoel dos Santos, o filho de Manoel de um ano e Eduardo Varela.

O desastre foi presenciado por Elias Gentil dos Santos e sua mulher Lucília, residentes nas cercanias. Elias manda a mulher apanhar um facão em casa. Ele está preocupado. Lucília corre. Surge Marcílio. Elias olha com ódio pra ele. Aparece também Ivanildo. Elias está com raiva de todo mundo. Suas mãos tremem. Elias cospe no chão.

“Bom dia, seu Elias”, diz Marcílio. “Que coisa”, diz Ivanildo, depois de debruçar na amurada da ponte e olhar os bombeiros e os policiais embaixo.

Em cima da ponte, além do motorista de um carro da polícia estão apenas Elias, Marcílio e Ivanildo.

“A situação não anda boa não”, diz Elias olhando para a vaca. “É verdade”, diz Marcílio. Os três olham para a vaca. Ao longe se vê o vulto de Lucília, correndo. Elias recomeçou a cuspir. “Se eu pudesse também era rico”, diz Elias. Marcílio e Ivanildo balançam a cabeça, olham para a vaca e para Lucília, que chega correndo. Elias segura o facão na mão, como se fosse um punhal; olha com ódio para Marcílio e Ivanildo. Corre para cima da vaca. “No lombo é onde fica o filé”, diz Lucília. Elias corta a vaca.

Marcílio e Ivanildo correm em grande velocidade. “Eles vão apanhar as facas”, diz Elias com raiva. “Aquele mulato, aquele corno. Você devia ter trazido uma bolsa, uma saca, duas sacas, imbecil. Vai buscar duas sacas”, ordena Elias. Lucília corre.

Elias já cortou dois pedaços de carne quando surgem correndo Marcílio e sua mulher Dalva, Ivanildo e sua sogra Aurélia e Erandir Medrado com seu irmão. Todos carregam facas e facões. Atiram-se sobre a vaca.

Lucília chega correndo e mal pode falar. Ela mora no alto do morro. Lucília corta a vaca.

“Alguém me empresta uma faca se não eu apreendo tudo”, diz o motorista do carro da polícia. Os irmãos Medrados, que trouxeram vários facões, emprestam um ao motorista.

Com uma serra, um facão e uma machadinha aparece João Leitão, o açougueiro, acompanhado de dois ajudantes. “O senhor não pode”, grita Elias. João se ajoelha perto da vaca. “Não pode”, diz Elias dando um empurrão em João. João cai.

“Não pode”, gritam todos, com exceção do motorista da polícia. João se afasta, pára; fica observando. A vaca está semidescarnada. Não foi fácil cortar o rabo. A cabeça e as patas ninguém conseguiu cortar. As tripas ninguém quis.

Elias encheu as duas sacas. Os outros homens usam as camisas como se fossem sacos.

Quem primeiro se retira é Elias com a mulher.

Os despojos da vaca estão estendidos numa poça de sangue. João chama com um assobio seus dois auxiliares. Um deles traz um carrinho de mão. Os restos da vaca são colocados no carro. Na ponte fica apenas a poça de sangue.

(Rubem Fonseca – texto adaptado)

