

A COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL: SITUAÇÃO, APOIO TEÓRICO E ENCAMINHAMENTO PEDAGÓGICO

Vera Wannmacher Pereira¹

RESUMO

O presente artigo tem origem no reconhecimento das dificuldades de compreensão leitora dos estudantes de Ensino Fundamental. Nesse quadro, o objetivo da autora é disponibilizar informações e reflexões que possam contribuir para entendimento da situação, análise do apoio teórico e identificação de caminhamentos pedagógicos produtivos. Para tanto, apresenta dados oriundos de exames oficiais e de pesquisas por ela desenvolvidas, expõe fundamentos teóricos associando compreensão leitora e consciência textual, com apoio na Psicolinguística, e propõe encaminhamentos pedagógicos nessa perspectiva teórica.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Consciência Textual. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades de estudantes do Ensino Fundamental na compreensão de textos são evidenciadas pelas diversas avaliações oficiais, pelos resultados de pesquisas acadêmicas, pelas observações no cotidiano escolar, pelas verbalizações dos familiares e pelas manifestações da sociedade por diferentes meios. Nesse quadro, há o reconhecimento da situação como um problema que exige aprofundamento e busca de caminhos teóricos e metodológicos produtivos para o encontro de respostas.

Nessa busca, as diferentes perspectivas linguísticas apresentam-se como possibilidades. Entre elas, a Psicolinguística vem dando sua

¹ Doutorado em Letras (PUCRS) e Pós-Doutorado em Psicolinguística (UFSC). É Professora Titular da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Desenvolve estudos psicolinguísticos no campo do processamento cognitivo da leitura e da escrita, utilizando tecnologias como instrumentos de pesquisa, ensino e extensão. E-mail: vpereira@pucrs.br.

contribuição, especialmente no que se refere ao papel da consciência linguística na compreensão de textos. Isso faz com que a autora proponha como eixos para este artigo a compreensão leitora com alicerce especialmente em Goodman (1991) e Smith (2003) e a consciência textual, com apoio predominantemente em Gombert (1992) e Dehaene (2001, 2007, 2009), com o objetivo de examinar as relações entre ambas e propor encaminhamentos para seu ensino.

Para tanto, com apoio em dados oficiais e em sucessivos estudos da autora, é apresentada primeiramente a situação da compreensão da leitura pelos estudantes do Ensino Fundamental. A seguir, é desenvolvida uma exposição teórica sobre compreensão e consciência textual, tópicos importantes para o propósito deste texto. Posteriormente, são feitos encaminhamentos pedagógicos para um ensino baseado no entrelaçamento desses dois tópicos. Por último, são desenvolvidas reflexões sobre a possibilidade de o caminho proposto contribuir para a solução do preocupante problema da compreensão de textos nesse nível de ensino.

2 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Para apresentação da situação atual do aprendizado e ensino da leitura, cabe percebê-la numa linha evolutiva, o que pode cooperar para seu entendimento, considerando especialmente que algumas iniciativas de hoje olham para outras de um passado mais ou menos distante, com a expectativa de retomada de comportamentos então bem sucedidos.

Essa análise pode ser feita a partir de fatos que possam ter gerado mudanças na estrutura social e nos comportamentos individuais, grupais e coletivos, reconstituindo concepções e valores sobre a instituição escolar, considerando o conhecimento, seu aprendizado e ensino. Embora

importante, trata-se de um exame de amplitude excessiva para este artigo, parecendo mais possível restringi-lo a um fato (Lei 5.692) orientador de caminhos educacionais com diferenças nítidas em relação aos até então trilhados, ocorrido em 1971. Muitos foram os desdobramentos desse fato, sendo a transferência para a escola de decisões até então da competência da ponta da pirâmide do sistema, a partir de mudança de base curricular centrada no conhecimento científico para outra dividida entre conhecimento científico-acadêmico e conhecimento técnico, alterando o escopo de formação humanística para o de formação profissionalizante. Nesse processo de transferência, os programas estabelecidos por ano escolar foram substituídos por diretrizes curriculares gerais, conferindo à escola a definição dos conteúdos a serem ensinados. A Língua Portuguesa, que é de especial interesse neste artigo, foi diluída na Área de Comunicação e Expressão, juntamente com a Educação Artística e a Educação Física, todas de natureza profundamente diferentes, pressupondo questionável convergência relevante entre elas. Paralelamente, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos, anualmente realizada pela Secretaria de Educação por meio de provas elaboradas, aplicadas e corrigidas por esse órgão, passou às mãos dos professores.

Esse conjunto de definições e decorrências abriu espaços para a alteração dos propósitos científico-pedagógicos, a flexibilização dos conteúdos e procedimentos de ensino, a eliminação do controle oficial desses aspectos. Tudo isso, acompanhado da redução da formação dos professores, até então realizada por meio de encontros quinzenais e de um periódico continuado, a Revista do Ensino, da extinção do setor máximo de supervisão e orientação educacional da Secretaria de Educação/RS, que tinha a incumbência do acompanhamento continuado das escolas, e da substituição de uso de critérios para publicação de livros didáticos para

uso de critérios para avaliação de livros já publicados, gerou dificuldades importantes no ensino e na aprendizagem escolar.

As manifestações continuadas de familiares, professores e empregadores sobre dificuldades dos estudantes no manejo da Língua Portuguesa geraram o reconhecimento, pelos governos, da gravidade e complexidade da situação, e alguns movimentos nessa direção. Entre eles, cabe apontar a produção e divulgação de sucessivos documentos contendo diretrizes, princípios, orientações curriculares, que se mostraram continuamente pouco produtivos, pois com poucas possibilidades de se constituírem em ferramentas significativas para as escolas, diante da natureza geral que sempre os caracterizou e da impossibilidade de os órgãos oficiais desenvolverem capacitações continuadas – dois aspectos um dia bem resolvidos.

A ineficiência de tais movimentos, a divulgação nacional da situação e as pressões externas conduziram ao reconhecimento de que a situação necessitava de análise e acompanhamento. Foram então planejados e postos em execução procedimentos avaliativos, com a convicção de que isso contribuiria para o encontro de soluções, conforme exposto a seguir.

O PISA² da OCDE³, que consiste num programa internacional de pesquisa trienal de competências de estudantes na faixa dos 15 anos de idade, contou, em 2006, com a participação de 57 países, sendo que os alunos brasileiros, por sua vez, alcançaram a média de 393 pontos, sendo ainda um resultado inferior ao do PISA 2003, quando a média foi de 403 pontos, o que colocou o Brasil nas últimas posições no *ranking* internacional de competência em leitura. O PISA de 2009⁴ envolveu estudantes de 66 países. O Brasil, mesmo melhorando sua posição, ainda

2 Programa de Avaliação Internacional de Estudantes.

3 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

4 Disponível em portal.mec.gov.br. Acesso em: 2 abr. 2011.

se colocou no 55º lugar, tendo alcançado em leitura uma média de 412 pontos, numa escala global de 325 a 577. No PISA de 2012 o Brasil, no *ranking* geral, novamente ficou entre os últimos lugares, indicando estar longe da identificação de um caminho de solução.

Na Prova Brasil 2011⁵, numa escala crescente de 0 a 9⁶, a porcentagem de alunos brasileiros por nível de proficiência em Língua Portuguesa na 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental foi, sucessivamente, de 6,99; 14,49; 19,94; 19,46; 16,44; 11,63; 7,16; 3,32; 1,27; 0,19. Em relação aos alunos de 8ª série/9º ano, os resultados foram, sucessivamente, de 0,32; 2,40; 6,23; 11,20; 16,16; 18,87; 17,86; 13,90; 8,41; 4,64.

Em relação ao alfabetismo funcional, segundo dados do INAF de 2011⁷ são alfabetizados funcionalmente (analfabeto e leitor rudimentar) - 65%, no Ensino Fundamental 1 e 26%, no Ensino Fundamental 2.

Essas informações, obtidas por meio de diferentes instrumentos e situações, confirmam que as preocupações dos diversos segmentos sociais procedem, cabendo apontar motivos sociais, culturais e científico-pedagógicos, que de algum modo se entrelaçam e até se confundem, de uma sociedade e uma escola que foram se modificando em seus pontos de vista norteadores, ocasionando crescente insucesso nos desempenhos em compreensão leitora.

Considerando essa conjuntura, a autora deste artigo vem desenvolvendo pesquisas com o objetivo de examinar o desempenho em compreensão leitora de estudantes de diferentes anos escolares do EF, a partir de iniciativas pedagógicas dirigidas precisamente para esse ponto,

5 Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf

6 0: 125 ou menos; 1: 125 a 150; 2: 150 a 175; 3: 175 a 200; 4: 200 a 225; 5: 225 a 250; 6: 250 a 275; 7: 275 a 300; 8: 300 a 325; 9: mais de 325.

7 Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por. Acesso em: 14 fev. 2014.

a compreensão leitora e seu indispensável suporte teórico, a consciência textual.

Em pesquisa⁸ realizada, com apoio da FAPERFS e do CNPq, com alunos de 4º e 5º anos iniciais, utilizando textos literários com sequências narrativas dominantes (ADAM, 2008), foram elaborados materiais virtuais para desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual desses alunos. Foi possível confirmar os dados iniciais quanto ao desempenho em situação de pré-teste. No entanto, após o desenvolvimento das oficinas pedagógicas com esses materiais, foi constatado crescimento dos escores nos dois gêneros textuais e nos dois anos escolares, embora discreto. Também se evidenciou o fato de que as diferenças de escores entre os alunos do 4º ano e os do 5º ano foram também discretas.

Com o objetivo de verificar a contribuição de oficinas com materiais virtuais e não virtuais utilizando textos de gêneros diversos, para o desenvolvimento do desempenho em compreensão leitora de alunos de 5ª série/6º ano, foi realizado um estudo⁹, com apoio da FAPERGS, que contou com a aplicação de pré e pós-teste de leitura de texto com estrutura narrativa dominante e de texto com estrutura descritiva dominante. Conforme os dados obtidos, os alunos apresentaram desempenho pouco satisfatório no pré-teste, com 49,6% de acertos no texto narrativo e 36,4% no texto descritivo. No pós-teste apresentaram evolução importante no texto narrativo (64,04%) e evolução discreta no texto descritivo (44,13%). Ficou evidente que os alunos tiveram mais dificuldades no texto descritivo e que evoluíram mais no texto narrativo.

Com apoio da CAPES/CNPq, foi realizado um estudo¹⁰ vinculado

8 Projeto Compreensão leitora e consciência textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo com apoio em tecnologia.

9 Projeto Aprendizado da leitura e da escrita em ambiente virtual e ambiente não virtual: alunos, pais, professores e acadêmicos de Letras da PUCRS em interação.

10 Projeto Caminhos de leitura virtual pelo RS/Brasil: PROUCA, universidade e escolas

ao Programa Um Computador por Aluno - UCA, com o propósito de verificar os benefícios de oficinas virtuais com alunos de 7ª série (texto instrucional e poema) e de 8ª série (texto de curiosidade científica e fábula) para o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual. Conforme os dados coletados em situação de pré e pós-teste, houve crescimento em todas as séries e textos, tanto em relação à compreensão leitora (CL) como em relação à consciência textual (CT): na 7ª série – poema (em CL 7,9 e em CT 6,1) e texto instrucional (em CL 26,6 e em CT 20,3); na 8ª série – fábula (em CL 12,1 e em CT 17,8) e texto de curiosidade científica (em CL 24,3 e em CT 24,3). Cabe registrar que os escores de pré-teste foram mais baixos na compreensão leitora do que na consciência textual, na 8ª série do que na 7ª, e no texto de curiosidade científica e na fábula do que no instrucional e no poema.

Usando a tecnologia de livros eletrônicos - *e-book* e *a-book* – foi desenvolvido, com apoio do Edital BPA/PUCRS, um projeto¹¹, buscando examinar comparativamente a contribuição, para a compreensão e a consciência textual de alunos de 8ª série, de material pedagógico virtual para ler e material pedagógico virtual para ouvir, utilizando gêneros textuais diversos. Conforme os dados coletados, os escores iniciais foram baixos – mais na consciência textual do que na compreensão leitora. Também evidenciaram evolução na relação pré-pós-teste, tanto na consciência textual como na compreensão leitora, sendo maior nesta. Mostraram ainda que o material auditivo foi mais produtivo do que o escrito – tanto na compreensão leitora como na consciência textual. Também apontaram que a estratégia de compreensão detalhada foi a mais utilizada nos dois formatos, tanto em número de ocorrências como em tempo total de

em rede de ensino, pesquisa e extensão.

11 Projeto *E-book* e *a-book*: compreensão, processamento e aprendizagem por alunos do Ensino Fundamental.

utilização, seguida da estratégia de automonitoramento.

Esses projetos desenvolvidos, que tiveram como tema a compreensão leitora, estabelecendo relações com a consciência textual, confirmaram as dificuldades já demonstradas pelos exames oficiais. Os resultados obtidos permitem recomendar que propostas de ensino da leitura sejam apoiadas teoricamente nessas concepções, conforme está exposto a seguir, e metodologicamente alicerçadas em tecnologias virtuais.

3 FUNDAMENTOS E ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO

Compreensão e consciência textual são dois conceitos fundamentais para explicitação da leitura, sendo aqui expostos.

A compreensão da leitura se realiza por meio de dois processamentos cognitivos simultâneos e interativos – *bottom-up* e *top-down* (SCLIAR-CABRAL, 2009). O processo *bottom-up* caracteriza-se como ascendente, fazendo o movimento da informação textual em direção à cognição. Trata-se de uma leitura minuciosa, vagarosa, em que todas as pistas visuais são utilizadas. É um processo de análise e de síntese em que, após o reconhecimento da palavra escrita, vão sendo construídos os sentidos, gradativamente, de palavras, frases, orações, até a macroestrutura. O processo *top-down* caracteriza-se como um movimento que provém dos conhecimentos prévios armazenados nas várias memórias, sejam eles linguísticos ou extralinguísticos, baseando-se na concepção antecipatória da leitura, segundo a qual são utilizadas simultaneamente as informações linguísticas do texto e os conhecimentos prévios do leitor.

O processo cognitivo de leitura se altera (GOODMAN, 1991) a partir de algumas variáveis relativas ao leitor, ao autor e ao texto. Nesse sentido, os dois movimentos são utilizados pelo leitor, dependendo da

situação que se apresenta durante a leitura. O sucesso do desempenho na compreensão da leitura está na escolha do processo mais eficiente para dar conta dessa situação, em que variáveis se inter-relacionam e influenciam as decisões do leitor.

O processamento cognitivo da leitura ocorre através de estratégias de leitura cognitivas (intuitivas e inconscientes) e metacognitivas (conscientes). Nos estudos sobre o assunto, são frequentemente citadas as seguintes estratégias (PEREIRA, 2006): *skimming* (leitura rápida e global do texto); *scanning* (leitura rápida em busca de alguma informação específica); predição (leitura antecipatória); leitura detalhada (leitura minuciosa); inferência (leitura dedutiva com base em dados do texto, do contexto e dos conhecimentos prévios do leitor); automonitoramento (acompanhamento da própria leitura), autoavaliação (verificação da produtividade da própria leitura) e autocorreção (alteração da própria compreensão).

O uso das estratégias de leitura está vinculado à consciência, constituindo-se em importantes referências as concepções sobre consciência desenvolvidas por Baars (1993), Bächler (2006) e Dehaene (2009).

A teoria do espaço global da consciência (*global workspace*) foi desenvolvida por Baars, segundo a qual os conteúdos conscientes estão contidos num espaço global: uma espécie de processador central usado para mediar a comunicação com um conjunto de processadores especializados não conscientes. Quando esses processadores especializados precisam transmitir informação para o resto do sistema, eles o fazem mandando informação para o espaço global que atua como uma espécie de quadro comunitário, acessível a todos os outros processadores.

Bächler (2006) apresenta as propriedades da consciência com base em Chafe: tem um foco circundado por informações que proporcionam um

contexto, é dinâmica, tem um ponto de vista, necessita de uma orientação. Consistindo em traço central da mente, ela é indispensável para compreender qualquer processo cognitivo, sendo que sua estrutura intencional a vincula ao mundo. No caso da consciência sobre a linguagem, é fundamental a significação das palavras, das frases e dos discursos.

Os experimentos de Dehaene (2009) evidenciam o fato de que, apenas a partir do tempo de 270-300 milissegundos, é possível ver diferença entre o processamento consciente e o inconsciente. Isso ocorre a partir do momento em que diferentes áreas do cérebro entram em sincronia. Essas concepções de consciência são importantes para tratar especificamente da consciência linguística, que atua em sincronia diversas áreas do cérebro, tem um foco linguístico específico, utiliza informações periféricas a esse foco (o contexto) e é intencional na busca da análise de algum ponto específico (DEHAENE, 2001, 2007).

A consciência linguística (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010), que aqui interessa especialmente por seu vínculo com a compreensão leitora, volta-se para o conhecimento da própria linguagem em todos os modos de constituição e organização, estando predominantemente associada à memória declarativa e direcionada para o manejo desses elementos linguísticos.

Nesse entendimento, a consciência linguística (GOMBERT, 1992) pode focalizar determinado segmento linguístico, considerando sempre o contexto dos demais segmentos. Essa condição faz com que ela seja categorizada de acordo com cada um desses segmentos em atenção. A consciência fonológica tem como foco os fonemas (consciência fonêmica) e as sílabas (consciência silábica) que constituem a estrutura linguística e as propriedades entonacionais e rítmicas da língua em uso. A consciência morfológica tem como ponto de observação o vocábulo – os limites de

início e fim, a estrutura (constituintes lexicais e gramaticais), os processos flexionais (gênero, número, pessoa/número, tempo/modo) e os processos derivacionais. A consciência sintática direciona seu olhar para a frase internamente: seu limite (início e final da frase), seus constituintes (e suas relações). A consciência léxico-semântica abrange o léxico mental (vinculado à memória lexical), o significado (significação básica) e o sentido (construção *ad hoc*). A consciência pragmática volta-se para a situação de uso da língua, considerando enunciador/receptor, objetivo, suporte comunicativo, momento e espaço da comunicação. A consciência textual se direciona para as marcas linguísticas que constituem o material escrito como texto. Sendo essa consciência um dos eixos deste artigo, está mais densamente desenvolvida a seguir.

Conforme Gombert (1992), a consciência textual, que aqui interessa especialmente, focaliza a superestrutura, a coerência e a coesão do texto. A superestrutura envolve os traços que definem o texto como um determinado gênero (BAZERMAN, 2009), contribuindo para isso a situação comunicativa (autor, leitor, tempo, espaço, suporte) e o modo de organização - moldura, componentes constitutivos (unidades linguísticas), sequências dominantes - narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, expositiva (ADAM, 2008), traços linguístico-estruturais (próprios dos diversos planos linguísticos). A coerência se refere predominantemente ao conteúdo e suas relações internas e com o entorno, que podem ser explicitadas nas regras definidas por Charolles (1978) como manutenção do tema, progressão do tema, ausência de contradição interna e relação com o mundo. A coesão (HALLIDAY; HASAN, 1976) consiste nos liames linguísticos do texto que contribuem para sua amarração e, assim, para a construção de seus sentidos. Apresenta-se em duas dimensões – a coesão lexical (palavras lexicais) e a coesão gramatical (palavras gramaticais).

Tendo a consciência textual como ponto de análise o texto, é preciso ter presente que ele é organizado em planos linguísticos que se inter-relacionam e se amarram – o fônico, o morfológico, o sintático, o léxico-semântico, o pragmático e o textual. Desse modo, a observação da estrutura, da coerência e da coesão implica a observação de todos esses planos e de todas as unidades linguísticas constitutivas do texto. Isso significa que a consciência textual direciona sua atenção para a estrutura, a coerência e a coesão, mas no trânsito por todos os planos linguísticos e as unidades que os constituem.

Considerando a natureza da consciência textual, acima explicitada, e da compreensão leitora como processamento cognitivo, exposta primeiramente, evidenciam-se seus vínculos. Essa condição fortalece cada um dos tópicos em si e valoriza suas conexões, agregando-lhe consistência teórica e adequação metodológica. Desse modo, essa perspectiva agrega propriedades para se constituir em fundamentos para encaminhamentos pedagógicos produtivos para o ensino da leitura dirigido a estudantes do Ensino Fundamental, apresentados na sequência deste tópico (PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012).

Considerando o exposto até aqui, cabe propor alguns pontos que podem se constituir em norte para o ensino da leitura na escola de Ensino Fundamental com apoio em bases psicolinguísticas.

É importante considerar que a compreensão leitora e o seu processamento cognitivo são marcados pela situação de leitura. Daí a importância de o professor ter critérios claros para a seleção do texto, considerando a situação de leitura – propósitos da escola, objetivos da leitura, conhecimentos prévios dos alunos, características do texto.

Do mesmo modo, cabe ter presente que a compreensão leitora tem suporte nos elementos linguísticos do texto, isto é, nos traços fônicos (ritmo

e relações fonema/letra), morfológicos (limite das palavras, constituintes das palavras e relações entre eles), sintáticos (limites da frase, constituintes e suas relações), léxico-semânticos (vocábulos e seus significados e sentidos), pragmáticos (relações entre o texto e a situação comunicativa) e textuais (estrutura, coerência e coesão). Desse modo, é tarefa do professor propor atividades de análise linguística cuidadosa do texto, pois essa alavanca seu entendimento, alicerçando o trabalho de compreensão.

Também é necessário considerar que os conhecimentos prévios armazenados na memória declarativa são acionados pelo leitor para a compreensão do texto. Isso significa que cabe ao professor propor atividades que estimulem o aluno a acionar seus conhecimentos prévios, colocando-o diante de textos que têm maior ou menor correspondência com eles.

É necessário igualmente considerar que, ao chegar à escola, o aluno já possui muitos conhecimentos intuitivos sobre a língua. Um aprendizado produtivo exige, por sua vez, o desenvolvimento da consciência sobre eles. É o que faz transformar os conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos, cabendo salientar que é para isso que as crianças vão para a escola. É, assim, tarefa do professor propor atividades de ensino da leitura em que a atenção do aluno seja dirigida para os elementos linguísticos do texto, não apenas no sentido de seu uso, mas no sentido de sua explicação, da justificação do seu funcionamento, sendo, para isso, de grande importância os dados já armazenados na memória declarativa.

Há que registrar ainda que o processo de leitura prepara o processo de escrita. Desse modo, a escrita deve ser realizada no mesmo gênero textual lido, uma vez que as atividades de desenvolvimento da consciência textual, se realizadas no texto do gênero A, devem encaminhar para a escrita de texto do gênero A (PEREIRA, 2010). Cabe então ao professor propor atividades

de ensino da leitura em que o exame das marcas linguísticas do texto seja favorecedor do desenvolvimento da consciência textual do leitor (SMITH, 2003).

Os pontos aqui apresentados podem ser considerados relevantes para um ensino da leitura no Ensino Fundamental que valorize as relações entre compreensão leitora e consciência textual, na perspectiva de leitura como processamento cognitivo.

4 COMENTÁRIOS FINAIS

Ao fechar este artigo, é oportuna a realização de alguns comentários sobre o tema que o norteou – compreensão e consciência textual no Ensino Fundamental. Esses comentários abrangem a situação apresentada no que se refere ao desempenho em leitura dos estudantes de Ensino Fundamental, os fundamentos teóricos expostos e os encaminhamentos pedagógicos apontados, em seus pontos essenciais.

A situação examinada evidencia com boa clareza as dificuldades no desempenho em compreensão leitora que os estudantes de Ensino Fundamental evidenciam. Para confirmação desse quadro, as provas realizadas em âmbito regional, nacional e internacional por si parecem suficientes. Associam-se a elas ainda as manifestações cotidianas da sociedade em seus diversos segmentos, contribuindo para a eliminação de dúvidas a respeito dessa conjuntura.

A análise realizada sobre o histórico de acontecimentos vinculados aos órgãos responsáveis pelas definições e orientações do ensino contribui para entendimento dessa situação, bastando, para isso, que sejam observados os movimentos de eliminação e/ou substituição de ações produtivas e de repetição de ações já comprovadamente improdutivas. Naturalmente o resultado dessas observações pode ser o de muito desconforto por parte da

sociedade, gerando perda de confiança.

Nessa análise, as pesquisas realizadas pela autora confirmam esse quadro, mas demonstram a possibilidade de avanço, no caso de iniciativas pedagógicas fundamentadas teoricamente e apoiadas em tecnologias compatíveis com o momento, aceitas pelos estudantes e produtivas para o aprendizado.

Os fundamentos teóricos utilizados indicam, por sua vez, a existência de relações entre a compreensão leitora e a consciência textual. A primeira, definida com base em Goodman (1991) e Smith (2003), realiza-se como processamento cognitivo contando com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. A segunda consiste na reflexão, pelo leitor, sobre os constituintes linguísticos do texto e sobre os caminhos de compreensão por ele realizado. Nesse processo, segundo Gombert (1992), a consciência textual focaliza a estrutura do texto, a coerência e a coesão. Há que ressaltar que esse nível de consciência, por ter o texto como objeto de observação, atravessa todos os planos linguísticos e suas correspondentes unidades constituintes – os fonemas, os morfemas, os vocábulos, as frases e os próprios textos.

Isso significa que, para o desenvolvimento da compreensão leitora no Ensino Fundamental, é necessário que o professor encaminhe atividades de observação da estrutura, da coerência e da coesão do texto, considerando os entrelaçamentos com os elementos constitutivos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Ao mesmo tempo deve propor a reflexão, pelos alunos, sobre seus próprios processos realizados no trajeto da compreensão textual.

Cabe registrar finalmente que, para o sucesso das intenções de contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes de Ensino Fundamental, a excelência da escolha teórica e a produtividade da

definição metodológica são de grande relevância, mas não são suficientes, uma vez que a orquestração dos grandes procedimentos orientadores sempre terá de ser feita pelos órgãos oficiais, pois têm tal incumbência formal, sendo sempre para isso desejável a companhia da história.

READING COMPREHENSION OF BASIC EDUCATION: SITUATION, THEORETICAL SUPPORT AND EDUCATIONAL REFERRAL

ABSTRACT

This article has its origin in the recognition of the reading comprehension difficulties of elementary and middle school students. In this context, the aim of the author is to provide information and ideas that can contribute to understanding the situation, analysis of the theoretical base and identification of the productive pedagogical referrals. To achieve this goal, the author presents data from official exams applied and research carried out by her, exposes theoretical foundations associating reading comprehension and textual awareness, with support in psycholinguistics, and proposes teaching referrals in this theoretical perspective.

Keywords: Reading Comprehension. Textual Awareness. Elementary and middle school.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A Linguística: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BAARS, B. J. **A Cognitive Theory of Consciousness**. Cambridge: Cambridge Univ., 1993.

BÄCHLER, R. Conciencia y Lenguaje: análisis del vínculo proyectado através de la intencionalidad. **Rev GU**, v. 2, n. 4, 2006.

BAZERMAN, C. (Orgs.: Dionísio, A. P.; Hoffnagel, J. C.). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2009.

CHAROLLES, M. Introduction Aux Problèmes de la Cohérence des Textes. **Langue Française**, Paris, n. 38, mai 1978.

DEHAENE, S. **The Cognitive Neuroscience of Consciousness**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2001.

_____. **Les Neurones de la Lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

_____. **Signatures of Consciousness**: a talk by Stanislas Dehaene. Edge in Paris, 2009. Entrevista concedida a Edge Foundation. Disponível em: <http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html>. Acesso em: 15 jul. 2010.

GOMBERT, J. É. **Metalinguistic Development**. Chicago: The University of Chicago Press: 1992.

GOODMAN, K. S. Unidade na Leitura: um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, n. 86, dez. 1991.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

PEREIRA, V. W. Aprendizado da Leitura e Consciência Linguística. In: IX ENCONTRO DO CELSUL, 9., 2010, Palhoça, SC. **Anais...** Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p. 1-11.

_____. Computer-based Learning of Reading and Writing in Elementary School. In: CESTARI, M. L.; MASSAGERO, E.; TONNESSEN, E. **Networking cultures**: Brazilian-Norwegian Dialogues on Education and Culture. Norway: Portal Ebooks, 2006. p. 107-18.

PEREIRA, V. W.; SCLIAR-CABRAL, L. **Compreensão de Textos e Consciência Textual**: caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Insular, 2012.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento da Leitura: recentes avanços das neurociências. In: PEREIRA, V. W.; COSTA, J. C. da (Orgs.). In: LINGUAGEM e Cognição: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 49-60.

SMITH, F. **Compreendendo a Leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E. da; CORREA, J. Consciência Metalinguística e Compreensão da Leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, n.1, set./dez. 2010.