

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**COMPREENSÃO LEITORA, MATURIDADE LINGÜÍSTICA,
DESEMPENHO ESCOLAR:
UM ESTUDO CORRELACIONAL**

Tânia Vieira Marra

Porto Alegre, janeiro de 2007.

Tânia Vieira Marra

**Compreensão leitora, maturidade lingüística, desempenho escolar:
um estudo correlacional**

Orientador: Prof. Dr. José Marcelino Poersch.

Porto Alegre - RS

Tânia Vieira Marra

**Compreensão leitora, maturidade lingüística, desempenho escolar:
um estudo correlacional**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada sob orientação do Prof. Dr. José Marcelino Poersch.

Aprovada em 04 de janeiro de 2007.

Banca:

Prof. Dr. _____

Prof. Dr. _____

Prof. Dr. _____

A todos os professores que ainda acreditam em um ensino público de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Qualquer obra não é fruto do esforço de um único indivíduo, é o produto do trabalho e da vontade de muitas pessoas ao longo de muito tempo. Assim, as primeiras pessoas às quais quero agradecer são os meus professores do Ensino Fundamental. Eles acreditaram que mostrar o mundo a crianças de uma escola pública de periferia não era “jogar pérolas aos porcos”. Eles nem imaginam a importância que tiveram na minha vida. Ao meu companheiro-namorado Charles que muitas vezes deixou sua pesquisa para me auxiliar. Também quero agradecer à minha grande amiga Margot que sempre me incentivou a trilhar novos caminhos. Às minhas amigas Célia, Aline, Cintia, Marilda, Luciana, Estefania, Izabel, de cujas companhias muito tive que me privar para obter este grau de Mestre. À minha família, que mesmo distante, me ancora nos momentos difíceis. Aos meus colegas do Colégio Militar de Porto Alegre, principalmente Ione, Stropper, Hiran, Pierre, Cynara, que me facilitaram a vida, permitindo que eu fizesse todos os créditos. Ao Comando do CMPA por ter compreendido que as atividades do curso de Mestrado ajudariam na melhoria do nosso ensino. À Ten. Alice por ter sido tão solícita e compreensiva ao me ajudar na coleta dos dados. Aos alunos que colaboraram, mesmo que de forma compulsória, neste trabalho e por serem a razão de toda a minha preocupação

profissional. Aos meus colegas de mestrado por todas as risadas e loucuras. À coordenadora da PPGL, Professora Regina Lamprecht, que me ajudou a resolver problemas. A todos os docentes do programa pelas oportunidades de discussão. À PUCRS, que além de me propiciar este excelente curso, tem uma grande preocupação com a formação de professores.

Finalmente ao meu orientador, um professor no mais amplo sentido da palavra, Marcelino Poersch, que me aceitou no meio do caminho, acreditando no meu projeto e na minha capacidade.

RESUMO

O presente estudo insere-se na área de pesquisa da Psicolinguística. Seu objetivo é verificar a correlação entre compreensão leitora, maturidade lingüística e desempenho escolar. Como premissa básica, considera a leitura como resolução de problema, assim, quem melhor compreende aquilo que lê, possui um nível mais alto de maturidade lingüística e, conseqüentemente apresenta um bom desempenho escolar num processo de retroalimentação.

São sujeitos da pesquisa quarenta e cinco estudantes da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública federal de Porto Alegre. Para comprovar as correlações existentes entre as variáveis, foram coletados dados por meio de três instrumentos: procedimento cloze para a compreensão leitora; produção textual para a maturidade lingüística; boletim para o desempenho escolar.

Por meio de análise estatística dos dados, comprovou-se que há correlação positiva entre as variáveis estudadas e o objetivo da pesquisa foi atingido.

Palavras-chaves: compreensão leitora – maturidade lingüística – desempenho escolar

ABSTRACT

The present study deals with psycholinguistics research. The main goal is to verify correlations among reading skill, linguistics maturity and academic performance. As basic premise it considers reading as problem solving, in the sense that the student who best understands what he (she) reads should present the highest level of linguistics maturity and, consequently, a good academic performance, in a feedback process.

As study subjects we take forty five third year students of a federal institution in Porto Alegre. Data were collected to check whether correlations exist among the variables by means of three tools: cloze procedure for reading skill; text production for linguistics maturity; test grades for academic performance.

Statistical analyses applied to the data showed a positive correlation among the variables considered. Thus, the goal of this research was reached.

Key-words: *reading skill – linguistics maturity – academic performance*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultados do teste de compreensão leitora	61
Tabela 2	Resumo do teste de compreensão leitora	62
Tabela 3	Resultados do teste de maturidade lingüística	64
Tabela 4	Resultado do desempenho escolar	69
Tabela 5	Coefficiente de correlação	72
Tabela 6	Dados a serem correlacionados	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Diagrama de dispersão – compreensão leitora e maturidade lingüística	74
Quadro 2	Diagrama de dispersão – desempenho escolar e compreensão leitora	75
Quadro 3	Diagrama de dispersão – maturidade lingüística e desempenho escolar	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Resultados do teste de compreensão leitora	63
Gráfico 2	Resultados do teste de maturidade lingüística	66
Gráfico 3	Resultado do desempenho escolar	70

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Instrumento 1 – texto para procedimento cloze	87
Anexo 2	Instrumento 1 – procedimento cloze	89
Anexo 3	Instrumento 2 – produção textual	91

SUMÁRIO

Resumo		07
Abstract		08
Lista de Tabelas, Gráficos e Quadros		09
Lista de Anexos		10
1	INTRODUÇÃO	13
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
2.1	Texto	21
2.2	Leitor	22
2.3	Compreensão leitora	23
2.3.1	Aprendizagem por meio da leitura	31
2.4	Maturidade lingüística	35
2.5	Desempenho escolar	40
2.5.1	Aprendizes eficientes	44
2.5.2	Boletim escolar	47
3	DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	51
3.1	Estado da arte	51
3.2	Justificativa	52
3.3	Objetivos gerais	54

3.4	Objetivos específicos	54
3.5	Problema	54
3.6	Enunciação das hipóteses	55
3.7	Variáveis	55
4	PROCEDIMENTOS	56
4.1	Caracterização da pesquisa	56
4.2	População e amostragem	56
4.3	Aplicação dos instrumentos	57
4.4	Tratamento estatístico dos dados	58
4.5	Levantamento e tabulação dos dados	58
4.6	Avaliação das hipóteses	68
5.0	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	75
6.0	CONCLUSÃO	78
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
	ANEXOS	85

INTRODUÇÃO

A definição sobre o que é analfabetismo vem sofrendo revisões nas últimas décadas. Em 1958, a Unesco definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a Unesco sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Em todo o mundo, a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita. A questão não é mais apenas saber se as pessoas conseguem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países menos desenvolvidos, inclusive no Brasil, emerge a preocupação com o alfabetismo, ou seja, com as capacidades e usos efetivos da leitura e escrita nas diferentes esferas da vida social.

A capacidade de utilizar a linguagem escrita para informar-se, expressar-se, documentar, planejar e aprender cada vez mais é um dos principais legados da educação básica. A toda a sociedade e, em especial, aos educadores e responsáveis pelas políticas educacionais, interessa saber em que medida os sistemas escolares vêm respondendo às exigências do mundo moderno em relação ao alfabetismo e, além da escolarização, que condições são necessárias para que todos adultos tenham oportunidades de continuar a se desenvolver pessoal e profissionalmente.

No meio educacional brasileiro, letramento é o termo que vem sendo usado para designar esse conceito de alfabetismo, que corresponde ao *literacy*, do inglês, ou ao *littératie*, do francês, ou ainda ao *literacia*, em Portugal.

No século 20, as taxas de analfabetismo entre os brasileiros com 15 anos ou mais decresceram de 65% em 1920 para 13% em 2000. Esse decréscimo resulta da expansão paulatina dos sistemas de ensino público, ampliando o acesso à educação primária. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tal como se faz em outros países, sempre apurou os índices de analfabetismo com base na auto-avaliação da população recenseada sobre sua capacidade de ler e escrever. Pergunta-se se a pessoa sabe ler e escrever uma mensagem simples. Seguindo recomendações da Unesco, na década de 90, o IBGE passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. Com isso, o índice de analfabetismo funcional no Brasil chega perto dos 27%, segundo o Censo 2000.

Mas ter sido aprovado na 4ª série garante o alfabetismo funcional? A pergunta não tem resposta categórica, pois o conceito é relativo, dependente das demandas de leitura e escrita existentes nos contextos e das expectativas que a sociedade coloca quanto às competências mínimas que todos deveriam ter. É por isso que, enquanto nos países menos desenvolvidos se toma o critério de quatro séries escolares, na América do Norte e na Europa tomam-se oito ou nove séries como patamar mínimo para se atingir o alfabetismo funcional. E, mesmo já tendo estendido a escolaridade de oito ou até doze séries para praticamente toda a população, muitos países norte-americanos e europeus continuam preocupados com o nível de alfabetismo da população, tendo em vista, principalmente, as exigências de competitividade no mercado globalizado. O grau de escolaridade atingido já não satisfaz como critério de alfabetismo. Por um lado, é cada vez mais patente que os resultados de aprendizagem dos sistemas de ensino são muito desiguais e, além disso, os governos estão interessados em saber quando a população adulta encontra oportunidades de desenvolver as habilidades adquiridas na escola, mantendo a capacidade de aprender.

Com esse tipo de preocupação, na década de 90, muitos países desenvolvidos começaram a realizar pesquisas amostrais para verificar de forma direta, por meio da aplicação de testes, os níveis de habilidades de leitura e escrita da população adulta. O principal programa internacional é articulado pelo OCDE, o *International Adult Literacy Survey*, do qual participam mais de 40 países. Nesses estudos, o foco não é o analfabetismo, mas a insuficiência das habilidades de leitura e escrita da população alfabetizada. A dicotomia analfabeto x alfabetizado cede lugar para o interesse em determinar e comparar níveis de habilidade de leitura e de escrita.

Na América Latina e no Brasil, em particular, a questão tem características específicas e mais complexas. Aqui, enfrentamos ao mesmo tempo os problemas novos e os antigos. O analfabetismo absoluto ainda atinge milhões de brasileiros e precisa ser solucionado com políticas voltadas à superação da pobreza e da exclusão. Ao mesmo tempo, é preciso melhorar o desempenho dos sistemas de ensino e elevar a qualificação da força de trabalho em todos os níveis, tendo em vista a participação nos setores de ponta da economia mundializada e o fortalecimento das instituições democráticas.

A iniciativa de criar um Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional no Brasil, medindo diretamente as habilidades da população por meio de testes, foi tomada por duas organizações não-governamentais, a Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro. Criado em 2001, o objetivo desse indicador, o Inaf, é gerar informações que ajudem a dimensionar e compreender o fenômeno, fomentem o debate público sobre ele e orientem a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas. Quais são as habilidades de leitura e escrita dos brasileiros? Quantos anos de escolaridade e que tipo de ação educacional garantem níveis satisfatórios de alfabetismo? Que outras condições favorecem o desenvolvimento de tais habilidades ao longo da vida?

Para responder a perguntas como essas, o Inaf aplica anualmente testes de habilidades em amostras de duas mil pessoas, representativas da população entre 15 e 64 anos, além de questionários que apuram o *background* educacional dos respondentes, seus hábitos e práticas de leitura e de escrita em diversos contextos de vivência. Em 2001, 2003 e 2005, focalizaram-se as habilidades de leitura e escrita; em 2002 e 2004, foi a vez das habilidades matemáticas, já que esse novo conceito de alfabetismo compreende

também a capacidade de processar informações numéricas presentes no dia-a-dia, no comércio, no trabalho ou nas páginas dos jornais.

Diferentemente dos estudos internacionais, o Inaf ainda opera com o conceito de analfabetismo, já que esse é um problema que persiste no Brasil. Além disso, entretanto, distingue três níveis de habilidades na população alfabetizada: o nível rudimentar, o básico e o pleno. Ainda que os três níveis tenham algum grau de funcionalidade, ou seja, correspondam a habilidades que as pessoas podem aplicar em determinados contextos, somente o nível pleno pode ser considerado como satisfatório, aquele que permite que a pessoa possa utilizar com autonomia a leitura e a matemática como meios de informação e aprendizagem.

Desde a primeira medição realizada pelo Inaf, a distribuição desses níveis na população brasileira vem se mantendo mais ou menos estável. Tanto em leitura quanto nas habilidades matemáticas, verificou-se uma ligeira diminuição nos níveis mais baixos que, na leitura, correspondeu a uma melhora apenas no nível básico. O analfabetismo matemático, ou seja, a incapacidade de ler números familiares, é menor que o analfabetismo em leitura (2% contra 7% nas últimas medições). Provavelmente, isso ocorre porque o sistema numérico é mais simples que o alfabético e porque a leitura de números é mais fortemente imposta pela vida diária. O que merece mais atenção, entretanto, são os percentuais próximos de 30% de pessoas que se encontram no nível rudimentar de domínio das habilidades, tanto em leitura quanto em matemática: só conseguem ler palavras e frases, só lêem números familiares sem fazer operações elementares. Surpreendente e sem dúvida também preocupante é o fato de que só cerca de um quarto da população atinge o nível pleno de domínio das habilidades medidas, tanto em leitura quanto em matemática.

Assim como os estudos internacionais, o Inaf comprova que a duração da escolaridade é o principal determinante das habilidades de leitura e de escrita da população. No caso das habilidades de leitura, por exemplo, constata-se que, entre as pessoas que seriam consideradas alfabetas funcionais por terem a 4ª série completa, um quarto está na condição de analfabetismo absoluto. Entre os que têm de 4ª série a 7ª série, o nível rudimentar somado ao analfabetismo ainda é a situação majoritária. Se algum patamar de escolaridade precisa ser usado como indicador de alfabetismo funcional, o correto seria tomar a 8ª série como mínimo, pois só entre pessoas com esse grau de ensino temos mais de 80% que atingem pelo menos o nível básico de habilidade em leitura. Com relação à matemática, os resultados são semelhantes. Oito anos de ensino fundamental correspondem também ao que a Constituição garante como direito de todos os cidadãos e deve ser a referência quando o país estabelece metas para superar o analfabetismo e a exclusão educacional.

Correlacionando os resultados dos testes com as declarações dos sujeitos sobre suas práticas de leitura e de escrita, podemos ter a dimensão do que os níveis de alfabetismo significam em termos de participação em práticas culturais, acesso à informação e aos postos de trabalho mais qualificados. Por exemplo, o Inaf constatou que a maioria dos alfabetizados no nível rudimentar e básico não costuma ler livros (29% e 16%) ou só lêem um tipo de livro (42%), geralmente a Bíblia ou outros livros religiosos. Só entre pessoas alfabetizadas no nível pleno temos uma maioria de leitores que diversifica seus interesses: 33% costumam ler dois gêneros e 34% três ou mais gêneros, incluindo, além dos religiosos, as obras de ficção, biografia e história, ensaios e livros técnicos, entre outros.

Ao lado dos impressos, os meios informatizados se impõem cada vez mais como forma de comunicação e informação. O uso de computadores ainda é restrito a um quarto da população brasileira, do qual 82% acessam a internet e 70% enviam e recebem e-mail. Como era de se esperar, o uso do computador é inexpressivo entre os analfabetos e alfabetizados no nível rudimentar. Entretanto, entre as pessoas mais escolarizadas, cujo acesso é maior, seu uso mostrou ter uma influência destacada no desenvolvimento das habilidades de leitura. Enquanto 44% dos alfabetizados no nível pleno afirmam usar computador todos ou quase todos os dias, entre os de nível básico esse percentual é de 26%.

É preciso reconhecer que os resultados da escolarização em termos de aprendizagem ainda são muito insuficientes e que um eixo norteador para a melhoria pedagógica na educação básica deve ser o aprimoramento do trabalho sobre a leitura e a escrita. É preciso superar a visão de que esse é um problema apenas dos professores alfabetizadores e dos professores de português. Grande parte das aprendizagens escolares depende da capacidade de processar informações escritas, verbais e numéricas, relacionando-as com fotografias, diagramas, gráficos, imagens. Todos os educadores precisam atuar de forma coordenada na promoção dessas habilidades, contando com referências claras quanto a estratégias e estágios de progressão desejáveis ao longo do processo, para que os avanços possam ser monitorados. Com apoio dos gestores, todos os professores devem agir sistemática e intensivamente no sentido de desenvolver nos alunos hábitos e procedimentos de leitura para estudo, lazer e informação, assim como proporcionar o acesso e a manipulação das fontes: bibliotecas com bons acervos de livros, revistas e jornais, computador e internet.

Visando fazer uma reflexão sobre tal assunto e atingir os objetivos propostos, este trabalho está dividido em cinco capítulos: o primeiro, que ora apresentamos, é a introdução. O segundo trata dos pressupostos teóricos em que se baseiam as premissas da investigação. Ali focalizamos a interdependência entre compreensão leitora, a maturidade lingüística e o desempenho escolar.

O terceiro capítulo trata do problema levantado na pesquisa, das hipóteses, das variáveis que orientam a investigação. O quarto capítulo consiste na explicitação dos procedimentos empregados na pesquisa, bem como no levantamento e tabulação dos dados. O último capítulo será lugar da análise e da discussão dos resultados da pesquisa. Segue-se a ele a conclusão, as referências e os anexos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Tratar a correlação entre compreensão leitora, maturidade lingüística e desempenho acadêmico significa, antes de qualquer coisa, entender a relação do sujeito com o seu meio cultural. A fundamentação teórica que segue procura discutir essa questão em uma perspectiva multidisciplinar, já que para nós é impossível falar de um aspecto do fazer humano sem levarmos em conta as dimensões sócio-culturais que envolvem a leitura e a escritura. Está claro que, por uma questão de recorte teórico-metodológico, em alguns momentos a análise pretendida enfatiza uma dada dimensão, contudo, por estarmos trabalhando em uma fronteira teórica notadamente multidisciplinar, essas dimensões estarão sempre permeando o nosso objeto e estabelecendo uma recorrente interdependência, não só sob o ponto de vista da análise proposta, mas, sobretudo, das implicações dessa visão multifatorial e multidinâmica sobre a linguagem. Assim, apresentamos o nosso esforço de articulação das questões relativas ao desenvolvimento cognitivo, notadamente no que concerne à relação entre leitura, maturidade lingüística e desempenho escolar.

2.1 TEXTO

O texto pode ser entendido como um todo, uma unidade, que se desdobra em uma rede de significações a ser percorrida pelo sujeito leitor. É claro, contudo, que, ao mesmo tempo, um texto precisa ser entendido, também, como uma unidade formal, na medida em que não se resume a um conjunto de frases ou enunciados soltos, havendo dois mecanismos essenciais na sua constituição e que devem ser evidenciados como condição dessa unidade: a coesão e a coerência (Kato, 1992; Charolles, 1978). O caráter coesivo de um texto confere a interrelação entre os seus diversos elementos, enquanto a coerência garante a ordenação das relações significativas em uma rede. Charolles (1978) reforça essa noção de texto como uma unidade formal ao afirmar que existem critérios eficientes de boa formação que instituem uma norma mínima de composição textual. O autor salienta que, no processo comunicativo, o sujeito faz uso desses critérios através de um sistema de regras de base, caracterizando, desse modo, a competência textual do sujeito leitor. Essa competência traduzir-se-ia em uma teoria – ou gramática – de texto que, conseqüentemente, estabeleceria um conjunto de regras das quais derivar-se-iam os princípios de coesão e coerência que sustentam a estrutura do texto.

Mas embora se reconheça a importância da noção de texto como uma unidade formal, não é esse o objetivo do presente estudo. Ele deverá privilegiar a noção de texto como unidade de sentido, um campo de possibilidades de significação que precisa ser negociado através de relações de trocas entre leitor e o autor, atribuindo-se não só ao que o autor produziu, mas também ao leitor, a possibilidade de percorrer produtivamente esse campo.

2.2 LEITOR

Trata-se aqui de um leitor que possa estabelecer uma “relação de compromisso” com o texto, ou seja, que possa interagir com o texto, produzindo sentido. Na compreensão do texto, o leitor negociaria o sentido com o texto/autor, constituindo-se, neste movimento, como um “sujeito leitor”. O leitor é um produtor do texto que, ao percorrê-lo, em seu espaço de sentido, faz uso de todo o sistema de referências e marcas deixadas pelo autor. O trabalho de leitura seria o de redimensionar o texto, a partir de uma linearidade inicial, a fim de compor o sentido, pois este espaço de sentido não preexiste à leitura. Ao ampliá-lo no seu campo semântico, o sujeito leitor se reporta a outros textos, outros discursos, outros leitores e outras leituras, configurando uma verdadeira construção hipertextual em que o texto que está sendo lido constitui uma das tantas possíveis contribuições.

Toma-se essa perspectiva para afirmar que o sujeito leitor é aquele que, ao percorrer o campo da significação, constrói sentidos possíveis ao inter-relacionar-se com o texto. Mas como o sujeito leitor produz essas trocas com o texto? Cabe discutir, então, a compreensão leitora em si.

2.3 COMPREENSÃO LEITORA

A leitura é, antes de tudo, a construção de sentido por parte do leitor a partir de um texto. Construção de sentido porque ele não está no texto, o texto apenas oferece pistas para que o

leitor, por meio de seus conhecimentos prévios, tanto de língua quanto de mundo, compreenda o que o autor pretendeu exprimir. Assim, o texto não é portador de significado, ele está no autor e no leitor. O texto tem potencial para evocá-lo, mas não o tem em si mesmo. Segundo Poersch:

A leitura em seu sentido estrito, constitui um ato de comunicação que leva o leitor a construir, intencionalmente, em sua própria mente, a partir da percepção de signos gráficos e da ajuda de dados não-visuais, uma substância de conteúdo o mais equivalente possível àquela que o escritor quis expressar, através da mensagem verbal escrita (POERSCH, 1989, p. 78).

A leitura é uma busca pelo significado, por isso é especulativa, seletiva e construtiva. Especulativa, pois um leitor tem perguntas que serão respondidas pelo texto; seletiva, pois busca as respostas às suas perguntas; construtiva porque, a partir delas, constrói o significado do texto em seu cérebro. Compreender é um processo construtivo, que acontece durante a leitura e continua muito tempo depois, enquanto o leitor reconsidera e reconstrói o que foi compreendido. O que o leitor sabe após uma leitura é produto daquilo que esse leitor sabia antes mais o quanto ele entendeu do texto, afinal compreender é unir o conhecimento dado à informação nova. Por isso a quantidade de conhecimento comum entre o leitor e escritor influencia bastante o modo como o texto é construído e quanto efetivamente será compreendido.

Assim a aprendizagem da leitura não pode ser entendida como a mera aquisição de um código gráfico que se relaciona com um código acústico, mas trata-se do desenvolvimento da capacidade de elaborar e utilizar a língua escrita nas situações e para as funções que ela cumpre socialmente. Isso significa negar a dicotomia escolar entre *aprender a ler e ler para aprender*, que centra as aprendizagens previstas para os primeiros níveis na aquisição do código para passar à sua

utilização como veículo de aprendizagens e conhecimentos nos níveis seguintes. Ao contrário, a escola deve partir da idéia de um sujeito que amplia suas possibilidades de expressão lingüística com a incorporação de um novo código de uso social, que aprende a elaborar e a encontrar o sentido de um texto dado e como constatou que funcionava socialmente esse tipo de comunicação. Esse é um processo mental único, impossível de se dissociar em duas etapas – aquisição e utilização –, já que a aprendizagem do novo código é inseparável da aprendizagem das finalidades para as quais foi inventado e da utilidade que a sociedade faz dele.

Goodman (1976) enfatiza o papel do leitor na construção do significado de um texto ao referir-se à leitura como um “jogo psicolingüístico de adivinhações”. Durante a leitura, o leitor une as informações que possui com aquelas apresentadas pelo texto, antecipa outras, formula hipóteses e à medida que prossegue sua leitura, confere ou não a concretização destas, ou seja, participa ativamente do processo de construção do sentido de um texto. Portanto, a elaboração do sentido textual nada mais é do que a união e adaptação das informações novas, provindas do escritor, àquelas já existentes na memória do leitor.

Assim, a leitura é um processo que envolve a integração do velho com o novo. Para que isso aconteça, há dois processos cognitivos nela envolvidos: os processamentos *bottom-up* e *top-down*.

No processamento *bottom-up* (ascendente), o leitor se concentra nos dados escritos, isto é, parte das letras para as palavras e depois para as frases. Esse processamento vai do mais simples ao mais complexo, de unidades menores para unidades maiores, juntam-se partes para visualizar o todo. Esse é o modelo tradicional de alfabetização, ensina-se primeiro a

correspondência som/grafema, depois a palavra, depois o significado. O leitor que se utiliza desse processo, normalmente faz poucas inferências, pois não lê as entrelinhas, mas presta atenção em detalhes, como erros de ortografia, por isso é mais lento e muitas vezes oraliza as palavras a fim de lhes dar sentido. Esse é um modelo estruturalista por excelência.

No processamento *top-down* (descendente), o leitor apóia-se em seu conhecimento prévio, tanto de mundo quanto de língua, para fazer a leitura. O *input* visual apenas aciona o conhecimento que o leitor já possui, assim, ele utiliza as pistas deixadas no texto pelo autor para construir o significado do texto. Sua leitura baseia-se em previsões, por isso é mais rápida e fluente. Como parte do todo, esse leitor tem mais facilidade para separar idéias principais de idéias secundárias. Esse é um modelo cognitivista.

Para Kato (1999), há ainda um terceiro tipo de leitor, o leitor maduro. Ele utiliza os dois processos conscientemente, isto é, tem controle consciente e ativo do seu comportamento. Dependendo do tipo de texto, esse leitor opta pelo modelo de processamento. Para textos cujos assuntos lhes são familiares e, portanto a leitura é fácil, processamento *top-down*. Para textos cujo tema é desconhecido, portanto mais difícil de se fazer previsões, *bottom-up*. Assim, percebe-se que o processamento da leitura não é igual para todos, nem é igual para o mesmo leitor em diversas situações. Segundo Colomer & Camps:

“Uma mensagem verbal jamais oferece o total da informação, mas o emissor o constrói simplesmente com a informação que julga necessária para que o receptor o entenda, supondo que há muitas coisas que não é preciso explicitar. Assim, durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua. Isto é deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis:

informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas (temporais, de causa e efeito, etc) entre os elementos do texto, etc” (Colomer & Camps, 2002, p.31)

Dessa forma, o leitor é considerado um sujeito ativo que utiliza seus conhecimentos prévios, tanto de mundo quanto de língua, na construção do sentido do texto. Ler é muito mais que um ato mecânico, é um ato de raciocínio na construção do sentido e na incorporação de novos conhecimentos nos esquemas mentais do leitor.

A compreensão é a finalidade natural da leitura, porém pode-se ter uma compreensão parcial, pois como qualquer ato de comunicação, o leitor realiza uma interpretação determinada do texto que se ajusta mais ou menos à intenção do escritor. O propósito da leitura determinará a forma como o leitor abordará o texto e que nível de compreensão lhe é exigido. É bem diferente ler para fazer um resumo ou responder um questionário e ler por lazer.

Assim, a compreensão leitora é o resultado de uma atividade complexa na qual o leitor deve realizar muitas operações e recorrer a muitos tipos de conhecimentos. Os tipos de processamento da leitura podem seguir uma direção ou outra (*top-down* ou *bottom-up*) dependendo do conteúdo, do tipo de texto lido e da finalidade da leitura.

Van Dijk (1992) indica que a atividade de leitura atravessa diferentes fases com relação à compreensão de texto. As mesmas fases ele reconhece no desenvolvimento da capacidade de leitura do indivíduo. Para o autor, em um primeiro momento, o indivíduo adquire a habilidade de compreender palavras e frases, ou seja, microestruturas, utilizando-se da capacidade associativa da memória semântica que o habilita a decodificar e a estabelecer as relações lexicais e sintáticas. Posteriormente, quando a capacidade inferencial já se desenvolveu, passa a relacionar as

microestruturas, organizando-as em macroestruturas. De acordo com o autor, qualquer uma dessas fases necessita ser aprendida e reaprendida antes de tornar-se automatizada, como todo conhecimento procedimental. Todavia, compreender textos mais específicos, como, por exemplo, artigos científicos ou econômicos, demanda, além disso, um conhecimento especializado. Com relação ao segundo aspecto, a interação do leitor com sua própria cognição envolve o estudo da metacognição.

Brown (1980) identifica as habilidades metacognitivas para a leitura como o planejamento deliberado de estratégias que seriam:

- a. definir a finalidade da leitura;
- b. identificar uma hierarquia entre os segmentos do texto;
- c. concentrar a atenção naqueles segmentos que exigem mais;
- d. monitorar a qualidade da leitura;
- e. auto-regular-se quando o monitoramento assim o exigir;
- f. auto-regular o nível de concentração se esta tornar-se menos eficiente.

Posteriormente, Palincsar e Brown (1984) categorizaram, a partir de suas pesquisas, as seis funções essenciais que caracterizam um leitor eficiente:

- a. entender que o objetivo da leitura é construir significado;
- b. ativar os conhecimentos prévios relevantes;
- c. centrar a atenção nas idéias principais do texto;

- d. avaliar o significado construído;
- e. verificar as interferências entre o conhecimento prévio e as novas informações;
- f. supervisionar as funções anteriores para avaliar a compreensão.

Através do treino, todos esses processos são rapidamente executados pelo leitor eficiente, e, na maioria dos casos, sem que este tome consciência deles. Segundo as autoras, o leitor pode, no entanto, voltar a tomar consciência de seu processo de leitura, o que é possível por meio da capacidade metacognitiva que permite ao sujeito refletir sobre sua cognição.

Os pesquisadores dessa área têm avançado bastante na operacionalização do conceito de metacognição. No entanto, persiste a dificuldade em separar as atividades cognitivas das metacognitivas, já que as últimas não deixam de ser uma atividade cognitiva.

Uma das maneiras de diferenciar a atividade cognitiva da metacognitiva, indicada pelos autores da área, é considerar o grau de consciência envolvido em ambas. Segundo Brown (1980), as atividades cognitivas estariam abaixo do nível de consciência no leitor eficiente, ou seja, estariam automatizadas, enquanto as atividades metacognitivas envolveriam introspecção consciente.

Ao tentar operacionalizar as atividades cognitivas e metacognitivas na leitura, Leffa (1986) sugere que essas sejam classificadas não pelo critério de envolvimento de consciência, como fez Brown (1980), mas pelo conhecimento utilizado para executar tal atividade, ou seja, a ativação dos conhecimentos declarativo ou procedimental. Segundo Leffa, o conhecimento declarativo, ou seja, saber o quê, envolve a consciência da tarefa a ser executada. Portanto, esse tipo de conhecimento seria uma atividade cognitiva. Por outro lado, o conhecimento procedimental, isto é,

saber como, envolve saber sobre a execução da tarefa, tendo ciência dos processos conscientes utilizados. Dessa forma, o indivíduo, ao ter consciência de saber ou não, pode avaliar e controlar seu próprio conhecimento. O autor esclarece que o que permanece fora do acesso consciente é processo cognitivo, não o desempenho, considerando que o conhecimento procedimental, portanto pertenceria ao domínio das atividades metacognitivas.

Esses conceitos, de conhecimento declarativo e procedimental, são também explicados por Sternberg (2000). O autor define o conhecimento declarativo como conhecimento consciente e explícito e o conhecimento procedimental como inconsciente, implícito e automático. Cabe lembrar, no entanto, que em qualquer atividade cognitiva e, em particular, na aprendizagem, o conhecimento declarativo e o conhecimento procedimental estão inter-relacionados.

Duas variáveis parecem ser importantes para delimitar as atividades cognitivas e metacognitivas na leitura: o grau de consciência envolvido no processamento da leitura e a ativação do conhecimento prévio, seja ele declarativo ou procedimental. O grau de consciência abrange desde não ter consciência alguma sobre a atividade cognitiva e metacognitiva, podendo haver, por exemplo, consciência apenas do conteúdo da leitura, até haver um grau de consciência que permite tornar explícito o planejamento, o monitoramento e a regulação dessas atividades. Já o conhecimento prévio envolve o conhecimento específico sobre o conteúdo da leitura, superestrutura e macroestrutura, isto é, o conhecimento declarativo-semântico. E envolve, também, o conhecimento do sujeito de si mesmo como leitor e das estratégias que utiliza, ou seja, conhecimento procedimental. O processo de leitura compreensiva acontece na interação dessas duas variáveis, o grau de consciência envolvido e o conhecimento ativado no ato da leitura.

Sujeitos com um bom conhecimento das estruturas de um texto e um bom conhecimento metacognitivo são apontados pela literatura como leitores eficientes. Tentando caracterizá-los mais especificamente, os autores da área têm enfatizado algumas características para identificá-los. Leffa (1996) analisa o objetivo do sujeito com relação ao texto e às estratégias utilizadas por ele, ou seja, a utilização que faz das habilidades metacognitivas. O autor indica que um leitor eficiente volta-se durante a leitura para a sua cognição, concentrando-se, em alguns momentos, mais nos processos cognitivos do que no conteúdo do texto, monitorando a compreensão e regulando a relação entre desempenho e estratégias. Os leitores eficientes descrevem o ato de ler como o meio de obter o significado do texto. Para tal, utilizam estratégias adequadas, como reler segmentos e fazer inferências de pequenos segmentos do texto. Para os leitores eficientes, portanto, o objetivo da leitura e as estratégias empregadas estariam em perfeita harmonia, resultando em uma leitura compreensiva. Os leitores principiantes, ao contrário, por não terem claro o objetivo da leitura, utilizam poucas estratégias de compreensão, reduzindo a leitura a um simples processo de decodificação.

2.3.1 Aprendizagem por meio da leitura

A leitura, em suas diversas dimensões, é uma interface do processo sócio-histórico de construção e disseminação do saber. Nesta perspectiva, ler e escrever são atividades que podem ser entendidas como processos interacionais entre o sujeito e o mundo físico-cultural. McLuhan salienta que o aparecimento da palavra escrita e, ainda mais, da palavra impressa provocou uma mudança

na percepção sensorial da realidade, da audição para a visão. Assim, paulatinamente, as atividades de leitura e escritura foram modificando subestruturas da linguagem e da sensibilidade. Esse processo, conseqüentemente, causou impactos sobre o pensamento que, por sua vez, aliado às reestruturações lingüísticas e sensoriais afeta e orienta a produção cognitiva e os processos sociais, conforme Luria (1989). Assim, percebe-se nas sociedades ocidentais uma mudança: da crença nas palavras como forças naturais, vivas e ativas para a idéia das palavras como “sentido” ou “significado”.

A passagem do mundo da audição para o mundo da visão produzida pela escrita fonética acarretou uma outra: a separação entre oralidade e escrita. Esse processo histórico de separação provocou uma outra: a separação entre conhecimento e identidade pessoal e coletiva, segundo Lévy (1993). Por extensão, isso se traduzirá em práticas de desvalorização social e psicológica do indivíduo que apenas faz uso dos saberes calcados na oralidade. É nesse contexto sócio-cultural que a escola, principalmente a de nível fundamental, aonde se vai, sobretudo, para se aprender a ler e a escrever, tem que ser vista como dever do Estado. Numa sociedade escritocêntrica como é a nossa, é preciso adquirir a língua em sua plenitude para fazer valer a condição de sujeito condutor do próprio destino.

Assim, a língua escrita permite a existência de uma memória coletiva e uma comunicação muito maior entre as pessoas por não mais se limitar à presença física dos interlocutores. Isso possibilita níveis de análise e de abstração da linguagem que determinam um grande crescimento do saber e que representam a base do desenvolvimento científico e cultural de sociedades atuais.

A escrita é uma atividade complexa, pois aprendê-la significa dominar várias habilidades, tais como pontuar, escrever corretamente as palavras, usar adequadamente a sintaxe, conhecimento vocabular, dentre tantas outras. Smith (1983) observa que muito do necessário para uma boa escrita não se aprende na escola, onde pouco se lê e pouco se escreve. Além disso, é pouco provável que se aprenda através da conceituação oferecida pelo material didático, uma vez que as regras gramaticais da escrita não apresentam sentido fora de seu contexto de uso, isto é, no texto.

Assim, devido à ineficiência didática do ensino de regras aliada à alta complexidade da escritura, percebe-se que ela não pode ser ensinada formalmente, mas sim aprendida.

Cada tipo de texto possui características gramaticais e estilísticas próprias, que o diferencia dos demais. Assim, não há outra forma de se aprender a escrever senão pela leitura. Cada tipo de texto possui estilo diferente, o que se reflete em seu vocabulário, regras gramaticais, pontuação, enfim, na sua tessitura. Assim, para se aprender a escrever um texto dissertativo, é necessário ler textos dissertativos, para a produção de crônicas, deve-se ler crônicas. Tal fato parece óbvio, mas, infelizmente, não é o que ocorre normalmente em nossas escolas.

Para uma criança em idade de aprendizagem da escrita, uma análise formal e explícita da estrutura gramatical dos textos é inviável. A aprendizagem da escrita é muito complexa e demasiadamente composta de sutilezas. Assim, ela pode se dar sem esforço a ponto de nem mesmo ser percebida, semelhante ao que ocorre com a fala. Não é necessário que alguém ensine uma criança a falar. Em contato com falantes, ela mesma é capaz de perceber informações importantes da língua a que está exposta e desenvolver a linguagem falada. A aprendizagem da língua está

relacionada à exposição a ela e pode-se dizer, trata-se de um processo que acontece de forma natural.

As crianças em fase de aquisição da linguagem falam de maneira semelhante a seus cuidadores. Mais tarde, adquirem vocábulos, expressões e estruturas de outras pessoas com as quais convivem. Elas captam características do *input* a que estão mais fortemente expostas. As crianças aprendem a partir do que escutam e observam. Ao escutarem adultos se comunicando, não apenas adquirem o vocabulário e a estrutura da língua, mas também compreendem o sentido da linguagem – a comunicação (Smith, 1983).

Os adultos não teriam tempo nem muita paciência para ensinar formalmente uma criança a falar, entretanto a ensinam sem que queiram ou se esforcem para isso, quando interagem com ela. Da mesma forma, a criança aprende a língua materna incidentalmente e sem que perceba. Ao esforçar-se para entender e se comunicar com os que convivem com ela, aprende a língua sem que ninguém precise ensiná-la formal e explicitamente. É um processo natural e inconsciente.

Da mesma maneira, aprende-se a escrever lendo. É em contato com a escrita que se pode adquirir-la. A criança não apenas compreende o propósito da escritura como também adquire a correção na estrutura gramatical, no estilo, no vocabulário, na coerência, na coesão.

Da mesma forma que se aprende de forma implícita a escritura por meio da leitura, outros conhecimentos também o são. Enquanto a atenção de uma pessoa está conscientemente voltada para um determinado estímulo, muitos outros pontos desse mesmo estímulo estão sendo retidos sem que a própria pessoa perceba. Esse conhecimento que se adquire sem que se tenha

consciência é chamado de conhecimento implícito e o processo de armazenamento dele de aprendizagem implícita.

Prestando-se atenção ao dia-a-dia, percebe-se que o conhecimento implícito é bastante presente nas ações. Sobre a maioria das coisas, sabe-se mais do que se pode falar a respeito. Principalmente em atividades que envolvem habilidades motoras complexas, como dirigir um carro ou equilibrar-se em uma bicicleta. É a supremacia do “saber fazer” sobre o “saber explicar”. Porém essa diferença entre a habilidade verbal e a comportamental não se limita apenas a ações, mas também a atividades de alto nível cognitivo, como a aplicação de conhecimento para resolução de problemas.

Na aprendizagem formal, definida como uma possível situação de resolução de problemas, cujo estado inicial é não saber e o estado final é saber, está-se atento a uma faceta do assunto, mas há vários outros que são aprendidos sem que se perceba, como a aplicação do mesmo raciocínio em outra situação. Para os psicólogos cognitivos, a leitura, como parte da língua escrita, é considerada como mais uma modalidade de solução de problema. Resolver o problema da leitura consiste em transformar símbolos em significados.

2.4 MATURIDADE LINGÜÍSTICA

A maturidade lingüística é um nível que a criança atinge na elaboração de estruturas em determinadas faixas etárias, pois a aquisição da linguagem é um processo lento e gradativo, influenciado tanto por fatores externos quanto internos. As estruturas mais simples da língua são

adquiridas mais cedo, isto é, antes das estruturas complexas. Assim o desempenho pode indicar a competência, e, através dela, pode-se verificar em que nível de maturidade lingüística o falante se encontra.

Segundo Poersch (1983), “a competência lingüística é mensurável através do desempenho: uso efetivo do conhecimento adquirido para propósitos comunicativos”. Nesse desempenho, que reflete a competência subjacente, verifica-se o domínio de recursos lingüísticos que o indivíduo revela ao ler e escrever. Porém há um descompasso entre recepção e produção. A compreensão precede a produção, tanto na língua oral quanto na escrita.

A aquisição da linguagem pressupõe exposição à linguagem, portanto, a aquisição de língua escrita necessita, obviamente, de exposição a textos escritos. Como a escola é o local por excelência onde isso ocorre, é de se esperar que a escolaridade interfira na maturidade lingüística, pois ela é determinante no amadurecimento lingüístico. Na produção de textos escritos na escola, espera-se que o aluno utilize “uma linguagem mais elaborada com o objetivo de ordenar o pensamento, de expressá-lo com mais precisão e, como tal, de utilizar todos os recursos da língua, principalmente construções mais complexas não exigidas por uma linguagem oral” (Poersch, 1992). Os indicadores de maturidade lingüística são elementos da língua, isto é, o desempenho do indivíduo. Para se avaliar a maturidade lingüística, é necessário verificar a constância com que certas estruturas são produzidas em determinadas faixas etárias.

Os defensores da teoria da comunicação postulam a necessidade de uma mensagem cada vez mais diferenciada para efeitos de uma decodificação sem ambigüidade. Os comportamentistas citam o reforço e a imitação como facilitadores desse amadurecimento sintático.

Os inatistas enfatizam o prazer intrínseco em fazer aquilo para o qual o ser humano se encontra especialmente estruturado ou programado. Os que postulam as teorias genéticas colocam o amadurecimento lingüístico como um corolário do amadurecimento global do ser humano: a criança deve atingir determinados níveis operatórios de inteligência, relacionados com faixas etárias diversas para poder exibir um desempenho razoável em determinadas construções sintáticas. Devido ao surgimento de estruturas mais complexas no desempenho, é possível estabelecer índices de maturidade lingüística. O progresso indica, portanto, o atingimento de níveis mais altos de maturidade.

Todo conteúdo lingüístico (sintaxe, léxico, fonologia) é aprendido gradativamente. Isso pressupõe um certo nível global, que se desenvolve ao longo do tempo. Portanto, as duas variáveis a serem consideradas na maturidade lingüística são idade e escolaridade. Nesse sentido, a maturidade lingüística é uma variável complexa, formada por duas outras variáveis.

A aquisição da linguagem pressupõe a internalização de um sistema e corresponde a um processo gradativo, o que demanda tempo. Por isto a idade é uma variável bastante importante e significativa. É no decorrer do tempo que processos maturacionais, tanto fisiológicos quanto mentais, se desenvolvem. O surgimento da função simbólica, base da linguagem, relaciona-se com diversos estágios de desenvolvimento mental e, indiretamente, com os diversos estágios de desenvolvimento orgânico.

A escolaridade exerce influência para a aquisição de uma linguagem mais elaborada, cujo objetivo é ordenar o pensamento, expressá-lo com maior precisão, o que demanda tempo e

raciocínio consciente e, para isto, utiliza mais os recursos disponíveis da língua escrita, principalmente estruturas mais complexas, pouco comuns na linguagem oral.

Como a maturidade lingüística é um nível, é possível mensurá-la. Muitas fórmulas foram elaboradas neste sentido, sendo que a mais antiga verificava o comprimento médio das frases. Esse indicador foi trabalhado por Stern , Schlang , Piaget, Nice, Davis, Heider e Hunt (apud Poersch, 1983). Porém esse indicador é pouco objetivo por não se ter uma conceituação precisa do que é uma frase e a possibilidade de o indivíduo construir uma frase do tamanho do próprio texto, bastando para isso não utilizar a pontuação adequada e multiplicar os nexos coordenativos. LaBrant (apud Poersch, 1983), após ter trabalhado com o comprimento médio das orações, passou a analisar a relação entre orações subordinadas e o número total de orações, a que chamou de razão de subordinação. Hunt retomou os índices anteriores e acrescentou um novo dado, o comprimento médio de unidades termináveis, que são uma seqüência de palavras que contêm somente uma oração principal com todas as possíveis orações que lhe são ligadas. Esse índice apresentou um coeficiente de correlação superior aos anteriores. Com o gerativismo, um novo índice foi criado, a complexidade transformacional, que está relacionado com o número de transformações opcionais que a oração nuclear sofre para ser produzida na estrutura superficial. Já a teoria derivacional da complexidade postula que a complexidade de uma frase é medida pelo número de regras gramaticais utilizadas em sua derivação. A validade desses dois índices gerativistas é bastante “discutível por estarem baseadas na estrutura profunda, cujo status teórico foi questionado, e na oração nuclear, cujo número fica muito difícil de ser precisado em relação a uma determinada seqüência superficial” (Poersch, 1992). Alguns pesquisadores também procuram analisar a

complexidade de encaixe, porém a avaliação é feita intuitivamente, com base na competência do falante.

Poersch (1983) apresenta uma proposta para verificação de maturidade que será adotada para o presente trabalho. Para o seu índice, levou-se em consideração a tendência ao repouso, que leva a utilizar o menor número de unidades lexicais, cada uma com o máximo de significados, e a tendência à eficiência, que é a maior variedade de elementos, cada um apresentando o menor número de significados. Entre essas duas tendências estabelece-se um equilíbrio: informar o máximo com o mínimo de custo (lei do menor esforço). Assim o índice consiste em analisar a hipótese de que a razão de informação sintática constitui um indicador válido de maturidade lingüística para o português.

A razão de informação sintática foi calculada conforme uma fórmula, na qual os índices são significativos e facilmente calculáveis. Eis a equação:

$$I = \frac{\text{DET} + \text{POL} + \text{ADV}}{\text{T} - \text{UNITS}}, \text{ onde:}$$

I = escore da razão de informação sintática

DET = orações determinantes (adjetivas e adverbiais)

POL = palavras polissílabas

ADV = advérbios intercalados

T – UNITS = unidades termináveis mínimas

Índice de maturidade lingüística é o escore obtido com base nos indicadores de complexidade, capaz de medir em que nível o sujeito se encontra. Os valores desse índice devem

crescer à medida que aumenta a variável idade/escolaridade, pois espera-se a regularidade de freqüência de construções cada vez mais complexas.

O texto escrito, quando elaborado, apresenta palavras e tipologia frasais escolhidas de acordo com aquilo que se quer expressar. Cada novo elemento a integrar a seqüência é produto de uma escolha consciente dentre as diversas possibilidades do sistema. Desta forma, segundo Poersch,

Quanto maior o número de alternativas de escolha oferecido pelo sistema para determinado lugar da seqüência, menos previsível será o elemento selecionado, menos provável será a sua ocorrência na mensagem e maior o seu teor de informação. Quanto mais um elemento puder ser previsto pelo sistema, menos informação sintática ele apresentará. (POERSCH, 1983, p.23)

Desta forma, o sujeito, à medida que aumenta seu entrosamento social, é levado a utilizar estruturas cada vez mais elaboradas, mais próximas do mundo adulto. Isso se baseia na necessidade de ser entendido sem ambigüidades e de ser considerado como um igual.

Com isso, verifica-se que há uma relação entre estruturas complexas, escolaridade e idade, pois há uma relação íntima entre maturidade lingüística e maturidade cognitiva. Os termos maturidade e complexidade são aproximados, pois uma determinada estrutura lingüística que for produzida com uma freqüência crescente à medida que o fator idade variar será considerada indicadora de maturidade.

2.5 DESEMPENHO ESCOLAR

O interesse teórico pela leitura como processo de compreensão coincide com as mudanças produzidas em relação à avaliação na escola. Progressivamente, o ensino deixou de apoiar-se na simples memorização de conteúdos, e, portanto, a capacidade de compreender o que se lê foi adquirindo uma importância crescente e estreitamente relacionada com os requisitos de instrução, mais intensos quanto mais se ascende no ciclo escolar.

“A leitura é a única atividade que constitui, ao mesmo tempo, disciplina de ensino e instrumento para o manejo das outras fases do currículo” (Alliende & Condemarín, 2005), pois ela é ensinada nos primeiros anos de vida escolar e permite que o indivíduo aprenda conteúdos das mais diversas disciplinas por toda a sua escolarização. No início da alfabetização, a grande preocupação é *aprender a ler*, depois vem o *ler para aprender*, assim a leitura é ferramenta de aquisição de conhecimentos.

Desse modo, a eficiência do leitor está diretamente ligada ao seu êxito escolar. Um leitor eficiente terá autonomia para buscar informações e lidar com elas, já um leitor deficiente não processará o significado dos textos escritos, e ficará, então, dependente do que ouve tanto dos seus colegas quanto dos professores. Em uma sociedade bastante complexa, o conhecimento também é complexo, apenas a oralidade não dá conta da gama de informações a que se tem acesso. Com a linguagem escrita, há tempo de elaborar um pensamento, ligar o novo ao velho, voltar ao texto quantas vezes se fizer necessário, coisa impraticável na oralidade.

Segundo Vygostsky, todos esses conceitos são veiculados pela língua escrita. Um aluno que não domine a escrita, não os formará bem.

A instrução escolar desempenha um papel decisivo na conscientização do processo mental por parte da criança. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de interrelação, parecem ser o meio em que primeiro se desenvolve a consciência e o domínio do objeto, sendo mais tarde transmitidos para outros conceitos e outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conceitos científicos (Vygostsky, 1979, p.123).

A hipótese de que a estrutura de uma língua, expressão mais acabada da faculdade da linguagem, influencia os processos de pensamento do indivíduo é classicamente denominada de Hipótese da Relatividade Lingüística. O lingüista Benjamin Lee Whorf tornou-se o principal defensor desta proposição teórica. Para ele, o chamado sistema lingüístico fundamental, ou seja, a gramática de cada língua não é apenas um instrumento para reproduzir a expressão de idéias. Na realidade, este sistema é o próprio modelador de idéias, ou melhor, uma espécie de guia e programa para a atividade mental do indivíduo, como por exemplo, a sua análise de impressões. Nesta via de entendimento, a representação que se faz da realidade segue as linhas determinadas pela língua materna. Assim, as impressões são eventos que precisam ser organizados pelo pensamento. Isto, segundo a interpretação proposta pelos defensores da Hipótese da Relatividade Lingüística, significa necessariamente a categorização em quase sua totalidade pelos sistemas lingüísticos de nossas mentes (Whorf, 1965).

Wallon (1975), preocupado em definir as origens biológicas da vida psíquica, aponta como “um dos temas principais da psicologia genética a comparação da inteligência com e sem

linguagem, antes e depois do aparecimento da linguagem”. Além dessa importância que ele atribui à linguagem nos aspectos concernentes à diferenciação de inteligência entre os seres vivos, Wallon ressalta a estreita relação existente entre a forma de estruturação da linguagem e a operacionalização do pensamento. Segundo ele, o homem é transformado pelas realizações mentais, técnicas e sociais que a linguagem lhe permitiu elaborar. “Todo o indivíduo recebe a marca da civilização que regula a sua existência e se impõe à sua atividade. A linguagem que ela recebe é o molde dos seus pensamentos, dá aos seus raciocínios a sua estrutura” (Wallon, 1975).

Voltando à questão do impacto da escrita sobre a cognição humana e tendo esses aspectos referentes à natureza da linguagem e da língua como pano de fundo, é necessário estabelecer em que dimensão se está utilizando o conceito de leitura e escritura. A escritura e a leitura, tomadas em sentido amplo, assim como as regras sócio-culturais, políticas, estéticas e pragmáticas, serão chamadas de letramento. Letramento, então, é uma forma de desenvolvimento de estratégias de apreensão do real e de (co)produção de sentidos por meio de práticas discursivas letradas no interior da sócio-cultura.

Em nossa cultura, como ressalta Silva (1986), criou-se de tal forma um vínculo entre escola-leitura-escritura que não se consegue falar de uma sem necessariamente falar das outras. Este vínculo representa um valor social e estabelece um espaço próprio no qual se torna função primordial da escola ensinar a ler e a escrever. Não se deve considerar que só a escola participa dessa dinâmica, entretanto, ela ainda é a principal sistematizadora do processo de letramento, formadora de leitores, disseminadora de conhecimentos. Essas são atribuições que lhe conferem uma especificidade tal que não pode ser negada ou relegada a um segundo plano, pois a escola é a mais importante das agências de letramento. Conseqüentemente é devido a esse vínculo tão estreito

que não se pode avaliar o fracasso escolar sem procurar ver a relação do mesmo com o que tem sido chamado de “a crise da leitura” (Silva, 1981; Zilberman, 1982).

Por outro lado, as avaliações escolares são, geralmente, escritas. Um aluno que não domina o código escrito, provavelmente terá um desempenho insuficiente. Porém, como a compreensão leitora é a união do dado com o novo, cabe a todas as disciplinas o ensino da leitura, não apenas ao português, afinal cada área do conhecimento humano apresenta conceitos que lhes são específicos. Sem conhecimento prévio, não haverá como ancorar a informação, logo não haverá compreensão. Assim a tarefa de ensinar o aluno a compreender um texto não é apenas do professor de português, mas de todos.

2.5.1 Aprendizes eficientes

Segundo indica Pozo (1998), nos últimos anos, têm surgido várias pesquisas investigando as diferenças entre sujeitos experientes e principiantes, tanto na resolução de problemas quanto na execução de tarefas específicas. Esse autor afirma que, apesar de grande variedade na especificidade temática das pesquisas, alguns princípios são comuns a todas elas:

- a. o especialista ou perito diferencia-se mais pela qualidade e quantidade do conhecimento do que pelas capacidades gerais de processamento;
- b. a experiência advém da prática acumulada, ou seja, do treino. Portanto, há diferentes graus de perícia e diferentes áreas de perícia.

Dentro desse enfoque, autores como Ertmer e Newby (1996), analisaram especialistas ou peritos na tarefa de aprender, tentando elucidar as capacidades cognitivas que estão por trás dessa habilidade. Dessa maneira, surgiu uma das áreas de pesquisa que mais tem estudado o conhecimento das habilidades metacognitivas aplicadas à aprendizagem, isto é, o estudo com aprendizes eficientes.

As pesquisas sobre aprendizes eficientes têm como objetivo o estudo da capacidade metacognitiva e das estratégias de auto-regulação e reflexão. Como colocam Ertmer e Newby (1996), a reflexão nos processos de aprendizagem parece um ingrediente essencial no desenvolvimento dos aprendizes eficientes. Esses autores estudaram como tais sujeitos utilizaram o conhecimento que têm sobre si próprios como aprendizes, sobre as exigências das tarefas e sobre os métodos utilizados conscientemente para selecionar, controlar e monitorar as estratégias necessárias para alcançar uma aprendizagem eficiente. Baseados nesses estudos, os autores criaram um modelo de aprendizagem eficiente que mostra como o conhecimento metacognitivo das estratégias, consideradas por eles cognitivas, motivacionais e ambientais, é traduzido em um controle auto-regulador dos processos de aprendizagem, através do pensamento reflexivo.

O modelo de Ertmer e Newby (1996) de aprendizagem eficiente inclui os processos de planejar, controlar e refletir, destacando, sobretudo, o caráter consciente desses processos. Na aprendizagem eficiente, o sujeito estaria consciente do conhecimento específico, das metas que tem que alcançar, das estratégias necessárias para alcançá-las, assim como do próprio processo no momento de seu acontecimento. Essa atividade *on-line*, como muitos autores a caracterizam, utilizando a metáfora computacional, traz como consequência o processo auto-regulador.

Os indivíduos com capacidade metacognitiva desenvolvida são capazes de incorporar e aplicar vários conhecimentos para otimizar o desempenho acadêmico. Esses aprendizes eficientes são capazes de saber o que sabem (conhecimento declarativo), como utilizar o que sabem (conhecimento procedimental) e por que, onde e quando utilizar o que sabem (conhecimento condicional, contextual), aplicando as estratégias relevantes ao objetivo da atividade cognitiva.

Já na década de 70, Flavell e Wellman (1977) destacaram níveis diferentes de aprendizagem. O nível superior de aprendizagem é relacionado às atividades metacognitivas. Para esses autores, a aprendizagem pode ser analisada desde o nível de um aprendiz principiante até o nível de um aprendiz eficiente. Pode-se considerar a esse respeito que a criança pequena é o aprendiz principiante universal.

A aprendizagem exige transformações e essas são relacionadas por Flavell e Wellman (1977) aos quatro níveis de funcionamento da atividade mental na aprendizagem. Há um primeiro nível, mais elementar, em que os conteúdos da memória organizam-se segundo regras de associação, através dos processos básicos inatos. Nesse nível acontece a aprendizagem dos condicionamentos e automatismos. Por exemplo, quando o bebê chora porque tem fome e recebe o alimento, ele aprende a associar seu choro com o fato de receber alimento. No segundo nível, adicionar-se-iam os conhecimentos declarativos/semânticos, organizados em esquemas através dos processos básicos da estrutura cognitiva. A aquisição da linguagem seria o exemplo mais relevante desse nível. O terceiro nível consistiria nas estratégias e nos métodos fracos e fortes utilizados voluntária e conscientemente, através dos processos cognitivos superiores, por exemplo, ao relacionar os conceitos ou categorizá-los. Nesse nível podem ser verbalizados

conceitos, definições e suas relações, de forma mais reprodutiva ou de forma mais reconstruída, segundo os métodos fracos ou fortes utilizados na sua aprendizagem. O quarto nível, que seria o metacognitivo, consiste no conhecimento, na consciência e no controle dos outros níveis. Trata-se da consciência do próprio sujeito como aprendiz.

Esses níveis podem ser utilizados, tanto para analisar as etapas de desenvolvimento do indivíduo, como nos exemplos citados, quanto nas etapas de aprendizagem de um conhecimento novo. Dessa maneira, pode-se diferenciar se um aluno desenvolve ou não habilidades mais eficientes de aprendizagem. Por exemplo, se ele está apenas repetindo, reproduzindo conceitos ou se ele reconstrói e opera com esses conceitos.

Assim, pode-se dizer que a metacognição é uma conquista evolutiva do ser humano, em sua constante tarefa de adaptação, que se desenvolve para atender às exigências do ambiente. Utilizando o paradigma darwiniano, poder-se-ia dizer ainda que os processos mentais tendem à complexidade e à automatização, permitindo novos níveis de desenvolvimento mental.

É importante destacar que o fato de os pesquisadores dessa área terem estudado e apresentado, de forma explícita e sistemática, os mecanismos cognitivos envolvidos em um melhor desempenho da aprendizagem permite tornar esses mecanismos objetos de estudo e de análise. A partir dessa informação, os professores podem desenvolver situações de aprendizagem que propiciem o surgimento e desenvolvimento de habilidades cognitivas.

2.5.2 Boletim Escolar

O instrumento utilizado para visualizar o desempenho acadêmico dos alunos é o boletim escolar. Nele estão registrados os graus obtidos por eles durante as atividades de avaliação (provas, trabalhos, atividades em sala de aula) elaboradas pelo professor.

Considerando o desempenho do aluno apresentado na avaliação através de provas, ou qualquer outra atividade em que a subjetividade do professor pouco influa, Turra (2000) escreve que a avaliação deve ser entendida como um processo de busca de significação, que envolve tanto professores quanto alunos. O interesse do aluno é compreender o significado do processo que em que está inserido, assim como o significado dos avanços pessoais e de suas dificuldades.

Para a autora, a avaliação deve ser um processo coletivo, que envolve, preferencialmente, todos os professores da instituição, e, numa menor proporção, professores e alunos de uma mesma classe ou nível de ensino. Esse envolvimento deve identificar-se no pensar reflexivo, na declaração e na aceitação dos critérios norteadores da formulação de juízos de valor sobre desempenhos relevantes do aluno no movimento de apropriação, sistematização e manejo do conhecimento.

Araújo (2002) diz que a avaliação vai além da verificação do conhecimento do aluno. Ela abrange não apenas aspectos quantitativos, que são difíceis de serem mensurados, tendo em vista que envolvem objetivos subjetivos, posturas, políticas e valores. As práticas de avaliação são definidas pelas concepções de mundo dos profissionais envolvidos na avaliação, ou seja, a

definição dos instrumentos é determinada pelas idéias e modelos da realidade do sistema em que o profissional atua.

Para ela, na realidade, corresponde a um meio de controle feito através de atribuição de pontos ou notas, para que os alunos realizem as tarefas propostas e tenham o comportamento esperado. A nota, portanto, passa a representar um objetivo diferente da representação do rendimento do aluno. O seu compromisso, então, não é com o conhecimento, mas sim com o sucesso nesses instrumentos estipulados. A preocupação está em obter os pontos determinados para cada atividade escolhida dentro do processo avaliativo.

Quaisquer que sejam os pontos de vista, a escola tem o poder de declarar quem fracassa e quem tem êxito, assim como é o professor que é o responsável pela seleção do conteúdo a ser avaliado. Com isso, a nota representada no boletim escolar tem força de lei, o que nem sempre representa o nível de conhecimento do estudante.

3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

3.1 ESTADO DA ARTE

Os trabalhos sobre leitura são muitos e enfocam diversos aspectos, que vão desde fatores biológicos e maturacionais até elementos sócio-interacionais do processo. A compreensão leitora tem sido objeto de dissertações e teses, como, por exemplo, os citados por Câmara (2005): os trabalhos de Chiele (1996, 2001), que investigou, na sua primeira pesquisa, a existência da relação entre os níveis de inteligência e de compreensão em leitura, demonstrando, por meio dos resultados, que há correlação positiva significativa entre os dois, e na sua segunda pesquisa, elaborou um instrumento de avaliação e diagnóstico dos mecanismos compensatórios utilizados pelos sujeitos nos processos de construção de sentido nos vários níveis pelos quais a leitura se processa, mostrando a significativa importância dessa forma de avaliação no sentido de fornecer subsídios para a elaboração de estratégias adequadas de intervenção terapêutica nos casos em que a compreensão em leitura encontra-se deficitária; Castro (1998), que verificou que o desconhecimento de elementos contextuais impossibilita a construção de uma macroestrutura pragmática correta; Gerke (1993), que mostrou que há uma correlação

positiva entre qualidade da reescritura e o desempenho em leitura; Magalhães (1980), que estudou variáveis que interferem na compreensão e na recordação do texto lido, fixando-se na influência da densidade do conteúdo lido, Marcinkowski (1996), que analisou a ação pedagógica de professores de português em suas aulas de recepção textual .

Diversos estudos apontam para uma relação positiva entre habilidade em leitura e desempenho em produção escrita. Kinstch e van Dijk (1978) tratam das relações existentes entre as informações expressas por um texto e o conhecimento prévio do leitor, isto é, o nível das generalizações inferenciais que este leitor é capaz de operar a partir de suas informações prévias. Esses aspectos integram o que podemos denominar de uma boa capacidade leitora. Vários pesquisadores vêm procurando mostrar que há correlação positiva entre capacidade leitora e desempenho textual. Dentre eles citamos Stotski, Loban, Schonell, Peixoto, Fishco, Heller, La Campagne, Monk, Evanechko, Ollila e Armstrong (apud Souza, 2003). Todos esses pesquisadores concluíram pela existência de relações significativas entre escores de leitura e grau de complexidade sintática, riqueza vocabular, uso de nexos frasais, isto é, concluíram que há correlação entre habilidade em leitura e desempenho em produção textual, indiretamente, maturidade lingüística. Pode-se citar, ainda, a dissertação de Floriani (2005) sobre a aprendizagem implícita de estruturas complexas, por meio da leitura, na produção escrita da língua portuguesa.

Se por um lado, algumas pesquisas mostram haver correlação positiva entre habilidade de leitura e a escrita, por outro lado, há também pesquisas que relatam a inexistência de tal correlação. Fuller (apud Poersch, 1983), em estudo com sujeitos que se encontram no nível básico do Ensino Superior, relata não haver diferença em medidas de T-UNITS nos textos produzidos por bons ou maus leitores.

Existem estudos demonstrando que exercícios de escrita influenciam positivamente na habilidade de leitura. Tais estudos apontam que exercícios de resumo, apontamentos, paráfrase de textos, esboços e esquemas são mais significativos para o aprendizado de conteúdos que se relacionam com compreensão de textos do que o exercício de leitura e releitura.

Os estudos que correlacionam leitura e escrita apontam que os melhores autores, em geral, são melhores leitores. Sujeitos mais proficientes em escrita lêem mais seus próprios textos, bem como uma variedade de outros textos, o que sugere que a experiência em leitura pode ser mais significativa para o desempenho em produção de texto do que a instrução sistematizada da gramática.

Em relação ao desempenho escolar, Souza (2003) estudou a correlação entre compreensão leitora, as representações do professor e o boletim escolar e demonstrou não haver correlação significativa entre eles. Pesquisas que tratem especificamente sobre maturidade lingüística e desempenho escolar não foram encontradas, apesar de vários autores concordarem que a maturidade lingüística é importante fator para a construção de textos próprios e, conseqüentemente, bom rendimento escolar, o que só aumentou nossa expectativa e responsabilidade em relação ao trabalho.

3.2 JUSTIFICATIVA

O ensino de língua portuguesa, nos moldes atuais, não tem sido eficiente para elevar o nível de compreensão leitora, como comprovam os resultados do Enem, Saeb e Pisa, nem o nível de maturidade lingüística dos alunos. Aulas de gramática tradicional, sem a exposição a textos de qualidade, não contribuem para uma efetiva

reflexão sobre o seu uso e, conseqüentemente, elevação no desempenho desses alunos. A leitura sem substância, sem significado, sem seqüência, sem aprofundamento apenas serve para distanciar um possível leitor dos textos escritos, quando, na verdade, sua função deve ser a produção de sentidos.

Além disso, o professor de português enfrenta dificuldades para atingir o que deveria ser seu objetivo primeiro: formar um produtor competente de textos e um leitor autônomo, que perceba a importância do ato de ler para seu crescimento pessoal e, conseqüentemente, para sua formação.

Certamente que a observação de alunos ao longo de suas vidas escolares, seus sucessos ou fracassos relacionados à leitura e à escritura muito contribuiu para a formulação do tema desta pesquisa. Ao observar a realidade da escola, percebe-se que o desempenho dos alunos em relação à leitura não é o esperado. Isso constitui um grande desafio para os lingüistas: investigar as razões desse problema e encontrar formas alternativas para solucioná-lo. Nesse sentido, os estudos da Psicolingüística têm trazido grandes avanços na tarefa de compreender como o processamento cognitivo de leitura acontece e, a partir disso, indicar caminhos para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Poersch (1992), em estudo correlacional entre maturidade lingüística e rendimento escolar, aponta que a capacidade de leitura do aprendiz influencia no processo de aprendizagem uma vez que o ensino e as avaliações propostas aos alunos se realizam por meio de textos escritos. Assim, um ensino gramatical ministrado de forma mecanicista pouco pode contribuir para um melhor conhecimento da língua, conseqüentemente, para a reflexão necessária à elaboração e à compreensão de textos.

Sabe-se que uma investigação sobre leitura, se não delimitada nas suas diversas peculiaridades, seria, necessariamente, bastante superficial. O presente trabalho, portanto, limitar-se-á à investigação sobre a correlação entre maturidade lingüística, compreensão leitora e desempenho escolar, isto é, a relação entre a habilidade do sujeito em usar adequadamente estruturas da língua para a construção de sentido do texto tanto na escritura quanto na leitura e como isso se reflete no seu rendimento escolar. A hipótese desta pesquisa é que um sujeito será tanto mais capaz de compreender um texto quanto

mais maturidade lingüística tiver e, conseqüentemente, seu rendimento escolar será influenciado por esses processos cognitivos.

Assim, constitui-se objetivo do presente projeto contribuir nessa busca. Para isso, este trabalho propõe-se a verificar se há correlação positiva entre compreensão leitora, maturidade lingüística e desempenho escolar.

3.3 OBJETIVOS GERAIS

1. Contribuir para o aprofundamento dos estudos psicolingüísticos em relação à compreensão leitora e à maturidade lingüística reunindo informações teóricas a resultados de pesquisa sobre esse assunto.
2. Subsidiar a prática pedagógica de professores de língua portuguesa em relação à leitura através da reunião de dados sobre maturidade lingüística, compreensão leitora e desempenho escolar.

3.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Verificar a correlação entre compreensão leitora e maturidade lingüística.
2. Verificar a correlação entre compreensão leitora e desempenho escolar.
3. Verificar a correlação entre maturidade lingüística e desempenho escolar.

3.5 PROBLEMA

Há correlação positiva entre compreensão leitora, maturidade lingüística e desempenho escolar?

Com base na busca feita por estudos sobre essa correlação, verificamos não haver ainda trabalho sobre tal assunto. Assim, nossa pesquisa procura aprofundar o

estudo sobre maturidade lingüística e revisar o que já se analisou sobre compreensão leitora e correlacioná-las ao desempenho escolar.

3.6 ENUNCIÇÃO DAS HIPÓTESES

1. Há correlação positiva entre compreensão leitora e maturidade lingüística.
2. Há correlação positiva entre compreensão leitora e desempenho escolar.
3. Há correlação positiva entre maturidade lingüística e desempenho escolar.

3.7 VARIÁVEIS

- Compreensão leitora;
- Maturidade lingüística;
- Desempenho escolar.

A compreensão leitora será avaliada por meio da aplicação do procedimento cloze, com cinquenta lacunas. A maturidade lingüística será verificada por meio da fórmula de maturidade lingüística utilizando-se os escores obtidos na produção textual. O desempenho escolar será avaliado por meio das notas obtidas em cada uma das disciplinas do currículo e da média global.

4. PROCEDIMENTOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para o estudo proposto, foi empreendida uma pesquisa de campo em que levantamos dados objetivos sobre compreensão leitora, maturidade lingüística e desempenho escolar para a correlação. Dado o grau de generalização dos resultados e, ainda, a quantidade de sujeitos pesquisados, entendemos que esta é uma pesquisa quantitativa.

4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM

A população-alvo de nosso estudo, no começo era formada por 53 sujeitos, porém, por terem faltado a um ou mais instrumentos, oito foram eliminados. Assim, contamos com 45 alunos, todos na mesma faixa etária, concluintes do Ensino Médio regular de uma escola pública federal de Porto Alegre. Para que as condições sócio-econômicas não interferissem nos resultados, buscou-se uma relativa homogeneização dos sujeitos por meio de seus cadastros junto à secretaria do estabelecimento de ensino. A escolha de tal população deveu-se à expectativa de que a escolaridade e a idade constituem um fator altamente determinante para o amadurecimento lingüístico.

4.3 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

A pesquisa de campo foi realizada por meio de três instrumentos. O primeiro objetivou recolher dados sobre a compreensão leitora; o segundo, sobre a maturidade lingüística e o terceiro, sobre o rendimento escolar dos sujeitos.

Para avaliar a compreensão leitora, foi selecionado um texto do tipo dissertativo extraído do jornal Zero Hora. Dele foram subtraídas cinquenta palavras tanto de conteúdo quanto relacionais, isto é, foi realizado o procedimento cloze. Os alunos foram solicitados a preencher as lacunas de forma a dar sentido ao texto considerando o contexto. Para a correção, foi utilizado o critério da palavra exata, uma vez que a utilização de sinônimos não apresentou poder de discriminação. A cada acerto foi atribuído um escore.

O segundo instrumento teve como objetivo recolher uma amostra de produção textual dos alunos a fim de se aplicar a fórmula de maturidade lingüística. Os alunos foram solicitados a redigir um texto dissertativo, cujo tema foi o mesmo do texto trabalhado no primeiro instrumento. Para a coleta, foram utilizadas dez linhas intermediárias do texto, isto é, seu desenvolvimento. Optou-se por essa parte do texto por uma questão de autoria, uma vez que tanto na introdução quanto na conclusão, os sujeitos poderiam repetir, com maior frequência, palavras e estruturas encontradas no texto original.

O terceiro instrumento serviu para recolher dados sobre o desempenho escolar tanto em língua portuguesa quanto nas demais disciplinas. Foi analisado o boletim de rendimento escolar referente ao primeiro semestre do ano letivo.

A aplicação-piloto dos dois primeiros instrumentos foi realizada em uma turma

com trinta sujeitos de terceira série do Ensino Médio de uma escola privada. Tal aplicação visou corrigir eventuais falhas no instrumento em tempo hábil. A escolha desses sujeitos se deveu à semelhança de realidade do grupo de testagem. Para coletar os dados sobre o desempenho escolar, será analisado o boletim referente ao primeiro bimestre do ano letivo.

4.4 TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS

Os dados coletados por meio dos três instrumentos foram quantificados em escores e receberam tratamento estatístico para que se pudesse fazer a correlação entre eles. Optamos pelo coeficiente de correlação de *Pearson*, adotando um nível de significância de 0,45, para a análise estatística. Ressaltamos que a amostra, idealmente, deveria ser maior para que os resultados fossem estatisticamente mais relevantes. Entretanto, para viabilizar a pesquisa no pouco tempo disponível, tivemos que nos restringir a duas turmas. Embora o número de sujeitos, quarenta e cinco, não seja o ideal, ainda assim consideramos que os resultados são estatisticamente representativos.

4.5 LEVANTAMENTO E TABULAÇÃO DOS DADOS

Inicialmente serão apresentados os dados do procedimento cloze. Em uma primeira correção, havíamos optado pela aceitação de sinônimos, uma vez que seu uso de forma adequada representa, também, entendimento do texto e do contexto. O aluno pode ter um nível de vocabulário menor que o do autor do texto, mas isso não o impede de compreender. Tal fato relaciona-se ao conceito de competência e desempenho, o aluno usa

palavras de seu universo que não alteram o sentido do texto original. É necessário ter esse cuidado, se o objetivo for avaliar o aluno e dar-lhe um grau que interferirá em sua promoção para séries seguintes. Porém, esse critério não se mostrou eficiente para o nosso objetivo, uma vez que não discriminava os sujeitos, isto é, todos ficaram com médias muito próximas. Também havia a subjetividade do examinador interferindo na avaliação. Assim, resolvemos fazer uma segunda correção, utilizando, desta vez, apenas a palavra exata.

Tabela 1 – Resultado do teste de compreensão leitora

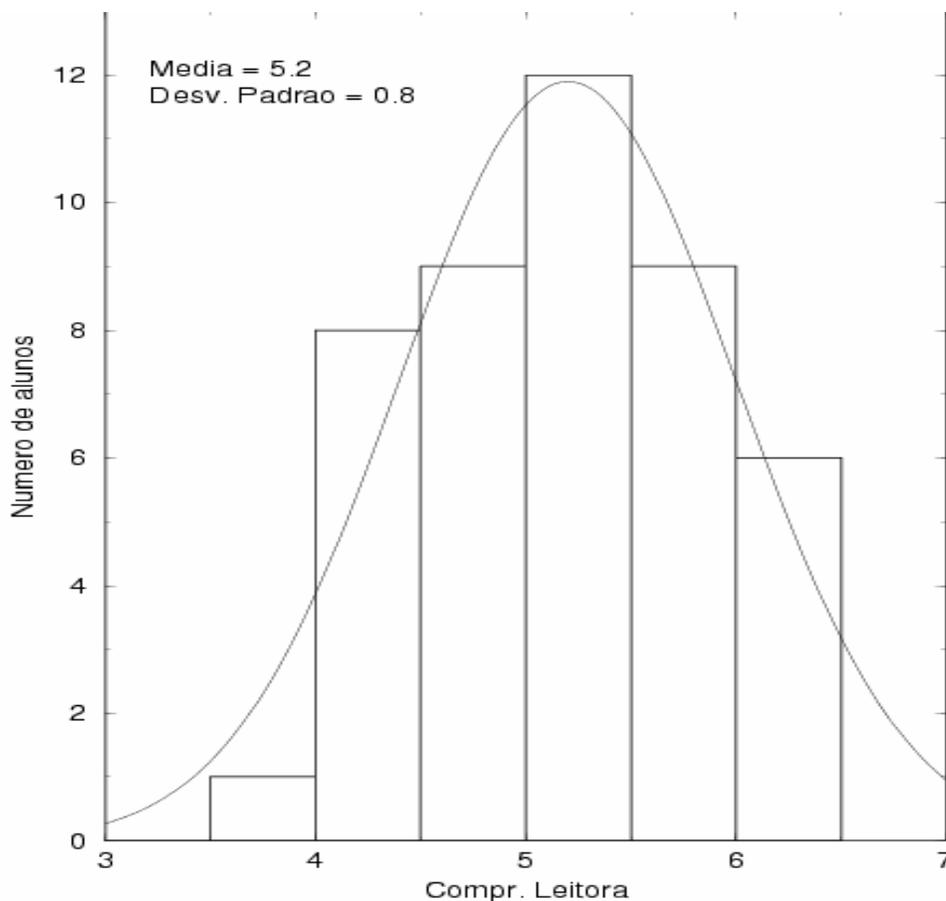
Sujeitos	Comp. Leit.	Sujeitos	Comp. Leit.	Sujeitos	Comp. Leit.
01	58	16	50	31	50
02	60	17	48	32	62
03	46	18	44	33	60
04	52	19	44	34	58
05	48	20	44	35	54
06	42	21	44	36	56
07	54	22	44	37	48
08	40	23	60	38	50
09	50	24	40	39	50
10	38	25	56	40	48
11	48	26	58	41	56
12	54	27	60	42	56
13	52	28	46	43	48
14	48	29	50	44	58
15	54	30	60	45	56

Tabela 2 – Resumo do teste de compreensão leitora

Nota	Número de alunos
0 a 3,4	00
3,5 a 4,0	01
4,1 a 4,4	08
4,5 a 5,0	09
5,1 a 5,4	12
5,5 a 5,9	09
6,0 a 6,4	06
6,5 a 10	00

O gráfico 1 resume o resultado da aplicação do instrumento para coleta dos dados da compreensão leitora, o procedimento cloze.

Gráfico 1 – Resultados do teste de compreensão leitora



O gráfico acima evidencia que o grupo, mesmo composto por um número relativamente pequeno de sujeitos, apresenta uma distribuição de número de alunos por índice de compreensão leitora muito bem descrita por uma curva normal, caracterizada por média de compreensão leitora 5,2, com desvio-padrão 0,8, ou seja, aproximadamente 67% da amostra tem índice de compreensão leitora entre 4,4 e 6,0. É interessante observar que não houve nenhum sujeito com nota inferior a 3,5, porém também não há notas superiores a 6,5, dado um tanto quanto preocupante, uma vez que se tratava de um tema conhecido dos sujeitos e que foi vinculado em um jornal de grande circulação na cidade.

A segunda etapa foi a aplicação do instrumento que coletava dados sobre maturidade lingüística. A produção textual foi feita em sala de aula como prova de redação e cuja duração foi de 90 minutos. Após a tabulação dos dados, utilizou-se a fórmula para o cálculo do Índice de Maturidade Lingüística.

O quadro abaixo resume os dados coletados pelo instrumento e os resultados.

Quadro 3 – Resultado do teste de Maturidade Lingüística

SUJEITO	POLIS	ADV	PRINC	COMPL	DETER	I
01	7	0	3	2	1	1,6
02	10	1	4	2	4	2,5
03	10	1	4	1	3	2,8
04	16	2	6	1	5	3,29
05	5	0	5	1	4	1,5
06	5	3	3	2	1	1,8
07	14	0	3	2	1	3,0
08	4	0	3	3	0	0,67
09	3	1	3	4	1	0,71
10	6	1	3	6	2	1,0
11	8	1	5	3	3	1,5
12	9	0	2	2	0	2,25
13	6	1	2	1	1	2,67
14	6	2	3	3	0	1,33
15	8	2	4	3	2	1,71
16	9	2	3	3	0	1,83
17	7	1	2	2	2	2,5
18	10	2	2	1	3	5,0
19	8	0	2	3	2	2,0
20	10	0	4	4	3	3,25
21	2	0	4	0	4	1,5
22	12	3	4	5	4	2,11
23	9	1	2	2	1	2,75

24	7	1	3	3	1	1,5
25	18	3	4	2	3	4,0
26	10	3	2	2	2	3,8
27	13	1	3	1	2	4,0
28	7	2	5	5	1	1,0
29	12	1	7	5	2	1,3
30	5	1	7	4	4	0,9
31	10	2	2	1	2	4,7
32	6	1	2	1	4	3,7
33	10	4	2	2	2	4,0
34	3	2	2	2	1	1,5
35	7	2	4	3	2	1,6
36	10	4	4	4	3	2,1
37	7	1	3	3	1	1,5
38	10	1	1	1	0	5,5
39	10	3	1	1	3	8,8
40	11	1	1	1	3	7,5
41	8	3	1	1	3	7,0
42	8	1	1	2	3	4,0
43	9	0	4	5	3	1,3
44	12	0	4	0	7	4,8
45	9	0	2	2	2	2,8

Onde:

DET = orações determinantes (adjetivas e adverbiais)

POL = palavras polissílabas

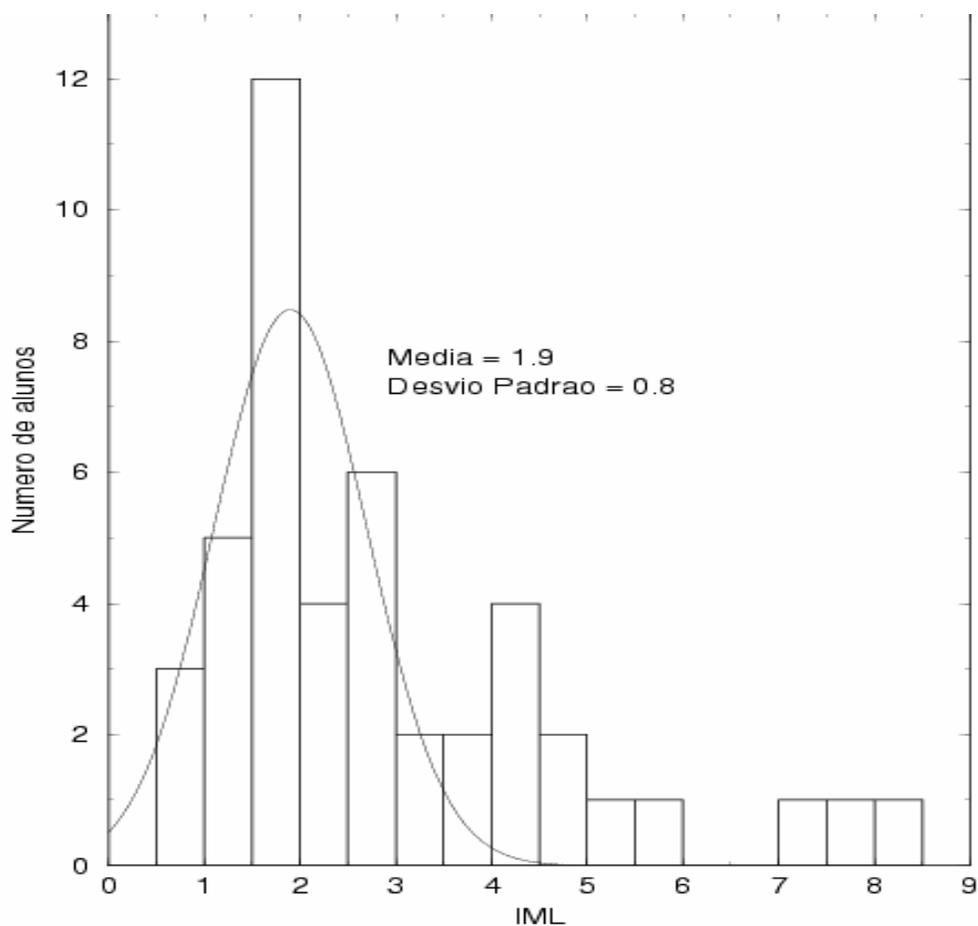
ADV = advérbios intercalados

PRINC = orações principais

COMPL = orações completivas (orações substantivas)

O gráfico 2 resume a tabela 2.

Gráfico 2 – Resultados do teste de Maturidade Lingüística



O gráfico 2 apresenta a distribuição de número de alunos por índice de maturidade lingüística para os 45 sujeitos da amostra. Nota-se que a maioria da amostra segue uma curva normal, caracterizada por média 1,9 e desvio-padrão de 0,8. o valor médio da distribuição está claramente caracterizado pela presença de doze sujeitos com índices muito próximos a 1,9.

Três sujeitos apresentam I muito altos, com pelo menos cinco desvios-padrões acima da média. Claramente, percebe-se que eles não são representativos da amostra, pelo

menos neste índice. Entretanto, pode-se dizer que há pelo outros quatro sujeitos com I maior que 4,5, que também parecem estar fora da curva normal.

A última etapa da coleta de dados foi a análise dos resultados obtidos pelos sujeitos nas diversas disciplinas do currículo escolar. Os dados referem-se às médias que os alunos tiveram no primeiro semestre escolar em cada uma das disciplinas. Para o nosso estudo, desempenho acadêmico será considerado a média global, isto é, a média calculada a partir do resultado das disciplinas. Esses resultados são o produto de trabalhos, testes e avaliações feitas pelos professores em sala de aula, sem qualquer interferência da pesquisa em questão. Nem os alunos nem os professores sabiam que tais dados seriam utilizados para o presente estudo.

Quadro 4 – Resultado do desempenho escolar

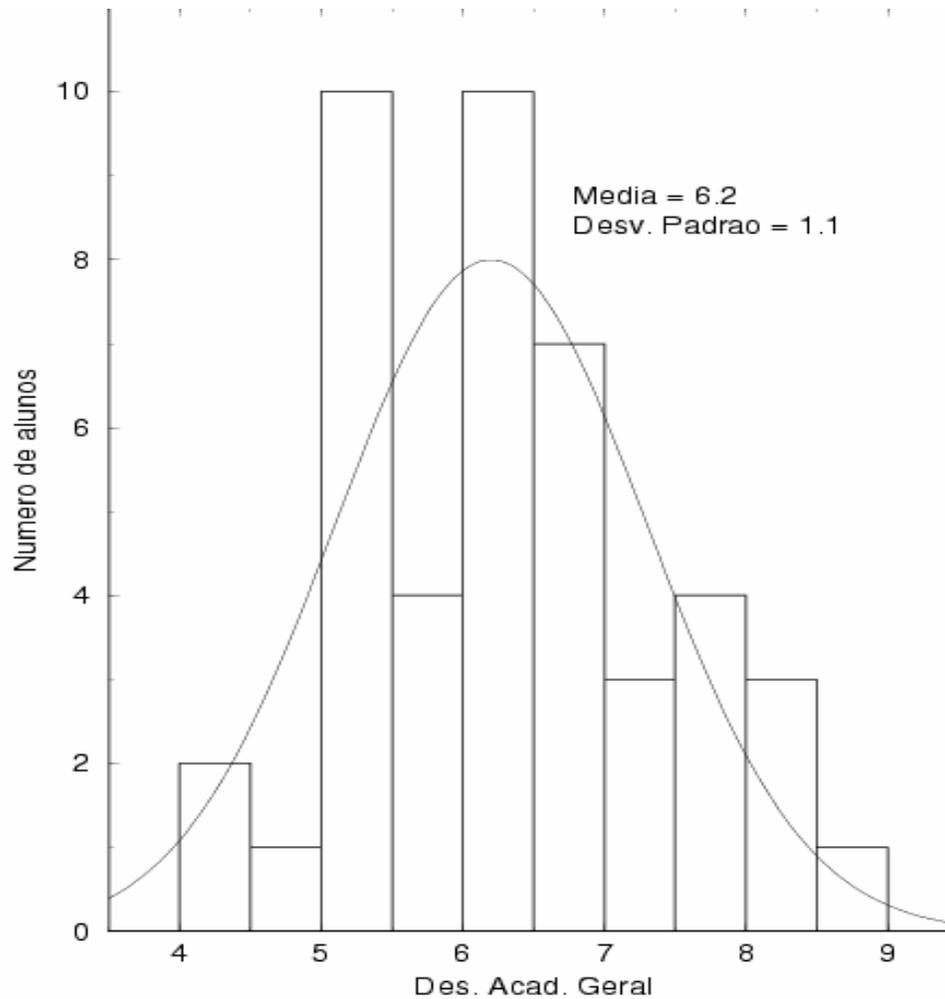
Sujeito	Port	Lit	Mat	Bio	Fis	Qui	Geo	Hist	LEM	Des. Acad.
01	6,0	6,1	5,1	7,8	5,9	5,1	4,7	7,2	6,9	6,1
02	7,7	8,7	8,5	9,2	8,2	7,1	7,2	9,2	8,0	8,2
03	6,9	7,3	9,0	8,4	6,8	8,5	4,0	6,7	7,0	7,2
04	5,2	8,8	7,4	8,1	6,8	7,9	8,7	9,0	8,4	7,8
05	4,8	5,6	5,5	6,1	5,0	3,4	4,4	7,0	6,8	5,4
06	6,8	2,9	5,2	6,4	4,4	4,9	4,2	6,9	5,7	5,3
07	7,7	8,4	6,3	8,6	7,4	6,5	6,2	7,9	8,4	7,5
08	5,7	5,0	6,9	5,3	5,2	4,5	3,0	6,4	7,0	5,4
09	5,6	5,0	2,5	5,6	3,5	3,8	2,5	5,7	3,6	4,2
10	4,0	4,6	5,6	6,8	6,5	3,9	5,9	4,7	5,2	5,2

11	6,5	6,9	4,7	6,1	4,3	4,2	3,0	5,7	5,8	5,2
12	4,9	2,9	3,8	5,9	4,0	4,3	3,0	5,8	6,7	5,9
13	5,3	8,1	5,5	7,5	3,7	4,9	5,0	6,8	5,9	5,9
14	4,6	6,4	5,3	6,5	5,3	5,6	6,0	6,7	5,3	5,7
15	5,9	6,1	6,3	6,3	7,7	4,7	5,9	6,9	6,8	6,3
16	6,2	8,9	6,7	8,0	6,5	6,3	8,2	8,2	7,5	7,4
17	5,6	6,2	6,7	7,1	5,7	5,5	4,7	6,3	6,4	6,0
18	5,4	7,6	6,4	7,5	7,0	7,3	6,2	7,0	6,0	6,7
19	6,5	7,7	8,2	7,2	6,2	5,2	5,9	7,4	6,9	6,8
20	4,7	8,2	6,4	6,6	5,1	5,1	5,2	7,2	6,8	6,1
21	3,4	4,0	3,4	3,9	4,1	3,0	3,5	5,5	5,4	4,0
22	3,7	6,9	3,4	5,9	4,2	4,1	5,2	6,5	5,2	5,0
23	4,6	6,5	4,0	5,6	3,2	3,4	4,0	7,0	5,4	4,9
24	6,0	6,6	3,0	6,1	2,8	3,1	5,5	5,9	6,5	5,1
25	8,7	9,6	8,4	9,3	9,3	9,3	9	8,2	8,6	8,9
26	4,6	7,5	5,5	4,8	5,7	5,5	3,2	8,8	8,9	6,1
27	6,2	8,8	8,9	6,2	9,1	7,8	6,7	8,3	8,9	7,9
28	5,4	5,9	3,4	6,4	6,8	5	7,2	8,7	6,1	6,1
29	6,9	8,6	3,7	7,8	5,6	5,7	5	7,4	7,5	6,5
30	5,9	7,8	5,1	5,9	3,9	5,2	6,5	6,6	6,6	5,9
31	8,5	8,6	7,8	8,7	8,5	8,2	7	8,8	8,1	8,2
32	5,3	6,9	6,6	7,2	7,1	5,9	6,7	7,5	5,6	6,5
33	7,7	9	6,7	8,7	7,2	5,7	7,9	7,3	7,7	7,5

34	5	7,4	4,2	6,8	5	3,8	5	6,2	4,3	5,3
35	6,9	7,2	5,2	6,4	6,4	4	5,2	8,7	6,7	6,3
36	5,2	8,1	4,6	6,8	6	6	5,7	7,5	4,1	6,0
37	4,7	6,8	6,4	7,8	6,3	5,6	7	8,2	6,2	6,6
38	5,2	6,3	5,4	5,2	4	3,5	5	6,2	4,1	5,0
39	5,6	7,5	7,2	6,8	8,3	5,7	5,7	7	6,4	6,9
40	5,6	7,5	6,1	7,7	5,1	7,2	6	7,5	5	6,4
41	5,4	6,9	9,2	8,4	9,2	9	6,4	7,7	4,7	7,4
42	3,4	5,5	4,5	6,2	5	3,4	5,9	6,3	8,2	5,3
43	6,9	8,5	6,4	7,1	6,3	6,5	5	7,5	5,8	6,7
44	8,8	9,4	7,7	8,8	8,5	8,2	7,4	8,3	8,9	8,4
45	6,9	8	5,3	6	5	4,4	5,9	7,8	7,2	6,3

O gráfico 3 resume o quadro 3.

Gráfico 3 - Resultado do desempenho escolar



O gráfico acima mostra que a distribuição de número de alunos por desempenho escolar segue uma curva normal, caracterizada por uma média de 6,2 e desvio-padrão de 1,1. embora apresente algumas flutuações, por exemplo, um número acima da curva de estudantes com índices entre 5,0 e 5,5, mesmo assim, toda a amostra

compreendida na curva normal. Nota-se que 69% dos alunos têm índice compreendido entre média menos um desvio-padrão e mais um desvio-padrão, ou seja, entre 5 e 7.

É interessante observar que os três sujeitos com alto índice de maturidade lingüística mostrados no gráfico 2, não apresentam desempenho acadêmico excepcional, encontrando-se na média da amostra.

Como a média para promoção escolar é de 5,0, o resultado acima parece apontar para o fato de que os estudantes buscam apenas atingir graus suficiente para tal objetivo. Seria interessante que a mesma análise fosse feita com sujeitos de uma instituição cuja média de promoção escolar fosse mais alta para verificar se a média desse índice continuaria a corresponder à média mínima para promoção escolar.

4.6 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES

Para atingir o objetivo de nosso estudo, devemos fazer a correlação dos dados. Eles foram submetidos a avaliação estatística. Para verificar se existia correlação entre Compreensão Leitora, Maturidade Lingüística e Desempenho Escolar, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson, uma medida da intensidade ou do grau de associação entre as variáveis por meio de uma representação dos dados no plano cartesiano.

Conforme a tabela abaixo, nos dados analisados, a correlação é:

Coeficiente de correlação	A correlação é dita
0,0	Nula
0,0 - 0,3	Fraca
0,3 - 0,6	Regular
0,6 - 0,9	Forte
0,9 - 1,0	Muito forte
1,0	Plena

Variáveis a serem correlacionadas:

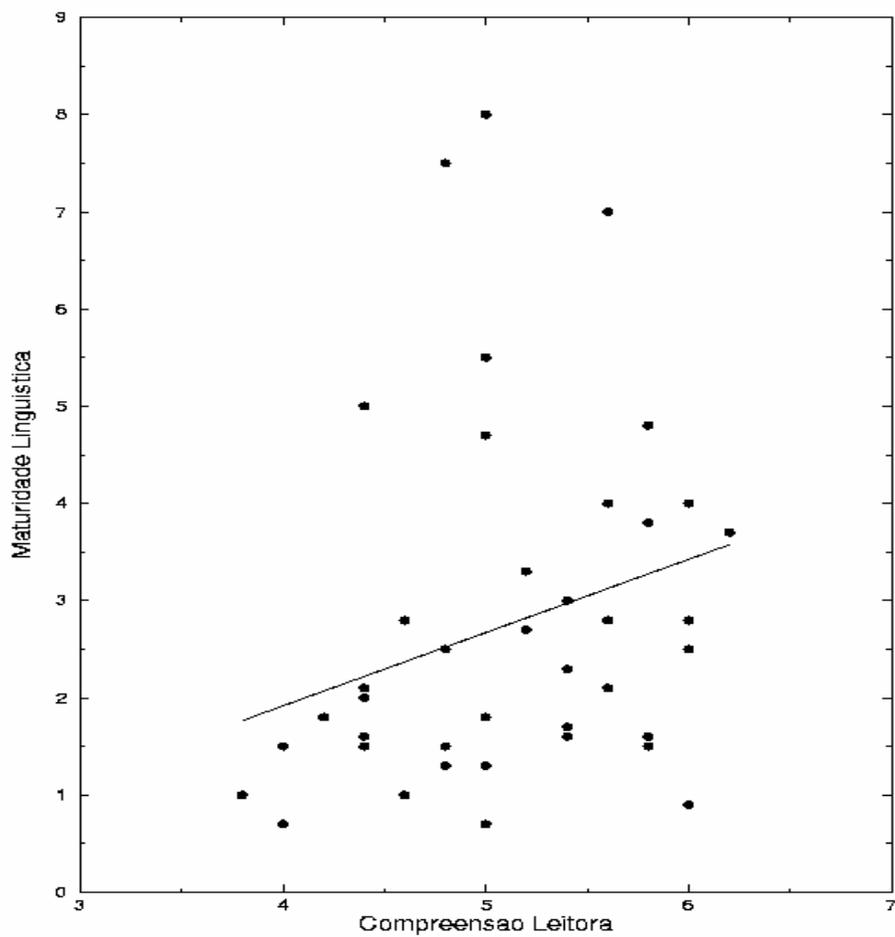
1. Compreensão Leitora
2. Maturidade Lingüística
3. Desempenho Escolar

Quadro 4 – dados a serem correlacionados

Sujeito	Des. Acad	Mat. Ling.	Com. Leit.
01	6,1	1.6	58
02	8,2	2.5	60
03	7,2	2.8	46
04	7,8	3.3	52
05	5,4	1.5	48
06	5,3	1.8	42
07	7,5	3.0	54
08	5,4	0.7	40
09	4,2	0.7	50
10	5,2	1.0	38
11	5,2	1.5	48
12	5,9	2.3	54
13	5,9	2.7	52
14	5,7	1.3	48
15	6,3	1.7	54
16	7,4	1.8	50
17	6,0	2.5	48

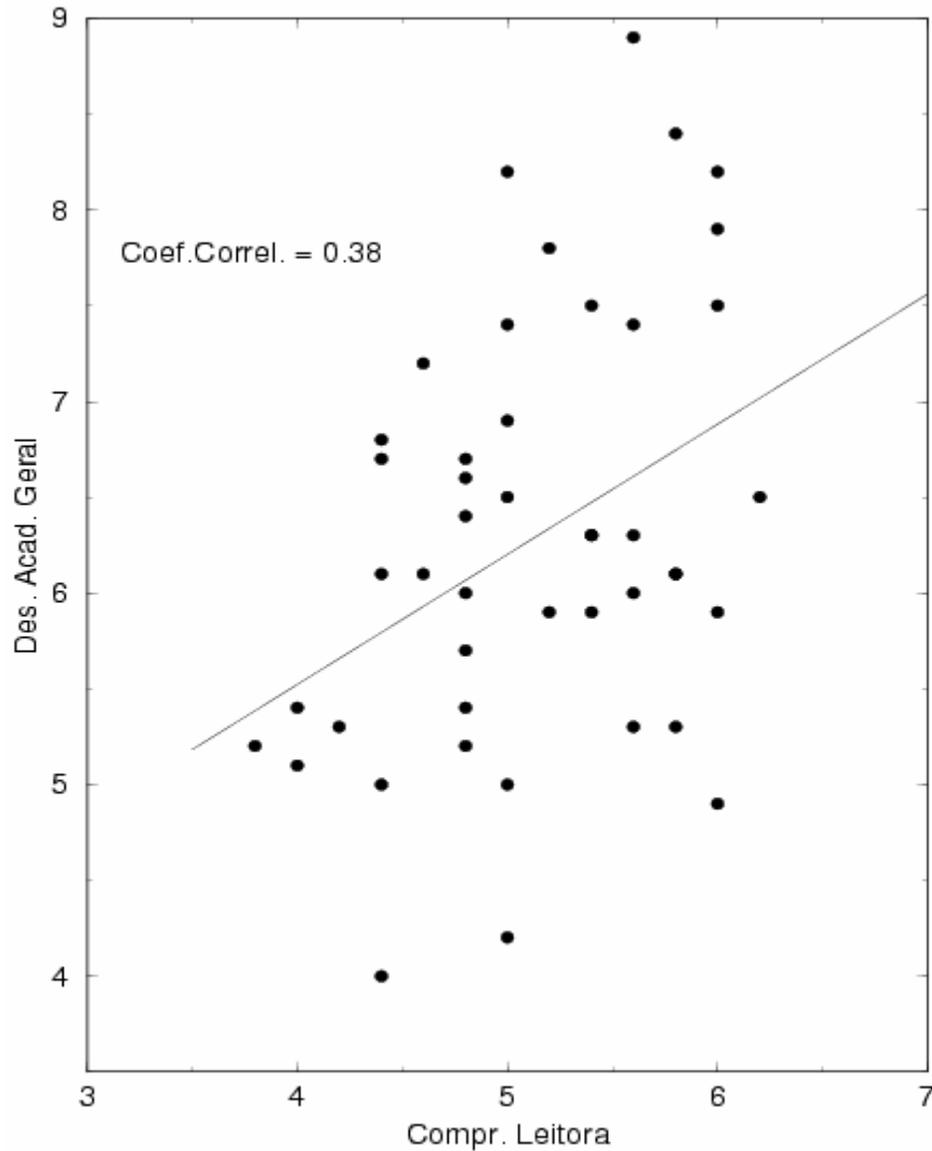
18	6,7	5,0	44
19	6,8	2,0	44
20	6,1	1,6	44
21	4,0	1,5	44
22	5,0	2,1	44
23	4,9	2,8	60
24	5,1	1,5	40
25	8,9	4,0	5,6
26	6,1	3,8	5,8
27	7,9	4,0	6,0
28	6,1	1,0	4,6
29	6,5	1,3	5,0
30	5,9	0,9	6,0
31	8,2	4,7	5,0
32	6,5	3,7	6,2
33	7,5	4,0	6,0
34	5,3	1,5	5,8
35	6,3	1,6	5,4
36	6,0	2,1	5,6
37	6,6	1,5	4,8
38	5,0	5,5	5,0
39	6,9	8,0	5,0
40	6,4	7,5	4,8
41	7,4	7,0	5,6
42	5,3	4,0	5,6
43	6,7	1,3	4,8
44	8,4	4,8	5,8
45	6,3	2,8	5,6

Diagrama de dispersão 1 – Compreensão leitora e maturidade lingüística



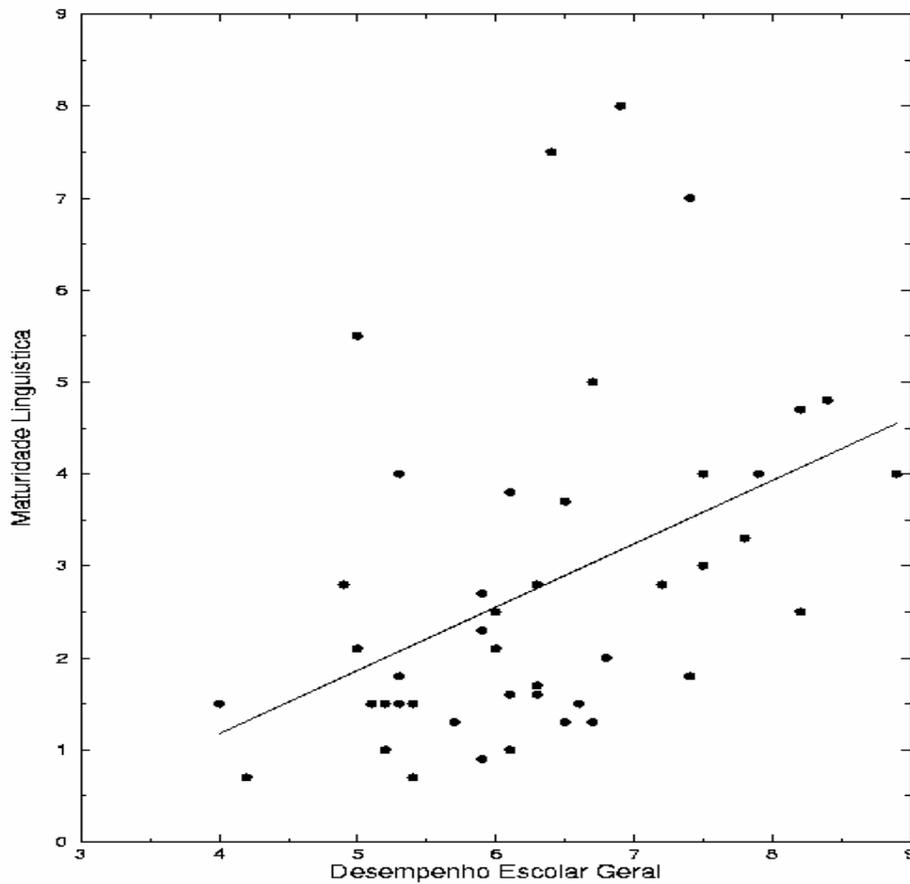
Considerando-se a amostra completa, ou seja, os 45 sujeitos, obtém-se um coeficiente de correlação de 0,39, o que indica uma correlação apenas regular entre maturidade lingüística e compreensão leitora.

Diagrama de dispersão 2 – Compreensão Leitora e Desempenho Escolar



No diagrama de dispersão entre desempenho escolar e compreensão leitora, observa-se um grande espalhamento dos pontos, o que reflete uma fraca correlação entre os dois índices. De fato, a análise estatística mostra um coeficiente de correlação de 0,38, o que caracteriza uma correlação regular entre os dois índices. Observa-se também que há sujeitos com alto desempenho escolar e desempenho escolar apenas regular.

Diagrama de dispersão 3 – Maturidade Lingüística e Desempenho Escolar



Finalmente, focaliza-se a relação entre maturidade lingüística e desempenho escolar. Considerando a amostra completa, encontra-se uma coeficiente de correlação de 0,43 (correlação regular). Essa pouca elevação no coeficiente se deve ao fato de sujeitos com alto índice de maturidade lingüística terem desempenho escolar similar aos demais estudantes, caracterizado, no diagrama, pelo espalhamento dos pontos.

As três hipóteses foram testadas e corroboradas e discussão dos dados serão feitas a seguir.

5.0 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A compreensão leitora constitui importante fator para o desempenho escolar, como pudemos averiguar pela correlação entre as duas variáveis. Esperava-se, no entanto, que o índice de correlação fosse mais alto, isto é, acima de 0,6, afinal, as avaliações feitas na escola são, normalmente, escritas e os conteúdos para estudo demandam ou deveriam demandar bastante leitura. No entanto, o índice de 0,38 leva-nos a fazer algumas reflexões:

- a. os alunos estudam a partir de seus livros e anotações para as avaliações ou eles se fiam no que escutaram em aula?
- b. como são as avaliações feitas pela escola? Elas exigem níveis mais elevados de compreensão e reflexão ou são repetições de exercícios feitos em sala de aula?
- c. alunos que não são leitores eficientes conseguem desempenho suficiente para terminarem o Ensino Médio. A escola não cumpriu seu papel de agência fomentadora da compreensão leitora.

Claro é que trabalhamos com uma pequena amostra, fato que pode interferir bastante nos cálculos estatísticos. Mas, no universo estudado, como se explicaria tal resultado? A avaliação na escola acontece em um dia predeterminado, o que poderia levar o aluno a decorar o seu conteúdo, sem qualquer tipo de reflexão. Ele faria a prova, se sairia bem, mas não seria um aprendiz eficiente, pois não saberia lidar com as informações que

possui, não estaria consciente do objetivo maior da avaliação, que é verificar o quanto se conhece, se sabe de um determinado assunto.

Por outro lado, as avaliações poderiam não exigir um grau elevado de compreensão leitora, uma vez que possui um modelo já bastante utilizado pela escola, segue um padrão preestabelecido, o qual o aluno já se acostumou a fazer. Para que obtenha a média necessária, não se faria necessário um raciocínio mais aprofundado, estudo além das anotações de sala de aula.

É interessante verificar, pelos dados, que dos cinco sujeitos que apresentaram maior grau na compreensão leitora, apenas dois apresentam também bom desempenho escolar. Seria oportuno fazer uma reflexão sobre isto. A escola incentiva ou até mesmo ensina aos alunos como serem aprendizes eficientes, isto é, serem leitores que realmente entendem o que lêem? Em contrapartida, os alunos que são leitores eficientes se sentem motivados a terem um desempenho melhor, ou apenas estudam o suficiente para atingirem a média?

Por outro lado, dos dezoito sujeitos que apresentaram menor grau na compreensão leitora (abaixo de cinco), apenas dois não atingiram a média necessária para a promoção escolar. Claro que há o problema de ter sido aplicado apenas um teste em um único dia, mas seria interessante verificar se este é um fato isolado ou se uma constante em nossas escolas, sujeitos que não são leitores eficientes, mas que estarão prontos para o mercado de trabalho, conforme o atestado da escola.

A maturidade lingüística faz parte da maturidade cognitiva do indivíduo. Sendo um nível a ser atingido, é de se esperar que jovens egressos do Ensino Médio dominem estruturas lingüísticas escritas da linguagem adulta, afinal, eles já fazem parte deste

universo. Nossa hipótese de que a leitura contribui a para a elevação desse nível foi corroborada com índice de 0,54, correlação regular.

Como utilizamos, por uma questão de recorte metodológico, uma fórmula baseada em princípios sintáticos, não nos ativemos à coesão e à coerência dos textos produzidos. Alguns alunos escrevem bastante, empregam períodos longos, mas que não têm sentido preciso. Em alguns textos, há o predomínio de orações coordenadas, no entanto, eles são coerentes e lógicos. Por nosso viés, apresentaram pouca subordinação, fato que diminui o valor do Índice de Maturidade Lingüística. Seria interessante uma pesquisa que utilizasse a ótica da Lingüística do Texto.

Com relação à nossa última hipótese, há correlação positiva entre maturidade lingüística e desempenho escolar, cujo índice de correlação é de 0,49, isto é, correlação regular. Como a maturidade lingüística é formada por duas variáveis, escolaridade e idade, era de se esperar que sujeitos mais velhos possuíssem uma maior maturidade e assim um melhor desempenho.

Os resultados obtidos por meio da pesquisa apontam para uma lógica muito simples e óbvia, mas nem por isto, fácil de ser implementada nas escolas: investir-se mais na compreensão leitora dos alunos para que eles se tornem leitores e aprendizes eficientes. A conclusão a que chegamos é que o grau de escolaridade não é garantia de leitores maduros. A escola deve utilizar a língua escrita, tanto para leitura quanto para escritura, como ferramenta para a organização do pensamento e para a elevação do nível de maturidade lingüística dos seus alunos. O melhor desempenho escolar será apenas uma conseqüência de todo este processo.

6. CONCLUSÃO

Comprovar a correlação entre compreensão leitora, maturidade lingüística e desempenho escolar era o objetivo principal deste trabalho, fato que atestamos. Claro que por trás deste, havia outros, bem mais práticos. Era nosso interesse contribuir para o aprofundamento dos estudos psicolingüísticos em relação à compreensão leitora e à maturidade lingüística reunindo informações teóricas de diversas áreas a resultados de pesquisa sobre esse assunto. Mas o objetivo mais importante para nós era subsidiar a prática de professores de língua portuguesa em relação à leitura como principal instrumento na elevação do nível de maturidade lingüística e no rendimento escolar de nossos alunos.

Este estudo evidencia como a prática da leitura é capaz de proporcionar aprendizagens implícitas de conteúdos que não são o foco da atenção do leitor, assim como a prática do monitoramento da compreensão leitora.

Tornar-se um leitor eficiente, hoje, é imprescindível, pois já se foi o tempo em que as pessoas podiam estudar até os 20 ou 25 anos de idade e viver toda a vida com os conhecimentos adquiridos. Vivemos a era do conhecimento e nesse mundo é preciso aprender durante toda a vida. O conhecimento evolui numa velocidade sem precedentes, a tecnologia dá saltos cada vez mais freqüentes e é preciso acompanhar essas mudanças para estar inserido na sociedade. Ela exige dos sistemas educacionais o oferecimento de oportunidades de educação permanentes, ao longo da vida das pessoas. Trabalhar, consumir e participar da vida social exigem, agora, que a pessoa tenha acesso à educação

ao longo da vida, o que se dará de forma autônoma caso o sujeito seja um leitor e um aprendiz eficiente.

Assim, é essencial que a escola passe a ensinar as crianças e os jovens simplesmente a aprender. Desenvolver o raciocínio, o pensamento crítico, a capacidade de pensar, de analisar e criticar, tais devem ser os grandes objetivos pedagógicos da escola na era do conhecimento. A interdisciplinaridade, a contextualização do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências devem substituir os velhos conteúdos de disciplinas estanques. Ler muito e escrever muito, essas são duas práticas pedagógicas que têm uma atualidade cada vez maior e mais do que nunca devem estar presentes na escola.

A pesquisa científica, mais do que nunca, precisa revelar à escola que a mera alfabetização não é a via de promoção escolar aos usos da escrita. A oralização do texto é ainda a visão da escola sobre a leitura. É essa a habilidade que a alfabetização se propõe a desenvolver. As pesquisas precisam, então, revelar o óbvio: alfabetização é diferente de letramento e as relações entre leitura, maturidade lingüística e desempenho escolar são muito mais estreitas do que a escola, infelizmente, ainda supõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, F., CONDEMARIN, M. **A Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ARAÚJO, A.C.M. **A avaliação do desempenho escolar como ferramenta de exclusão social**. Disponível em:

http://www.revista.unicamp.br/infotec/artigos/andrea_cristina2.html, 2002.

ARAÚJO, C.C. **O conhecimento lexical como indicador de desempenho em produção escrita**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre. PUCRS, 2005

BROWN, A. L. **Metacognitive development and reading**. In R.J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Orgs). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 1980.

CARROLL, J. B. The nature of the reading process. In: SINGER, H.; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. Newark: International Reading Association, p. 292-303, 1971.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In **O texto: escrita e leitura**. Organização e revisão técnica da tradução: Galves C., Orlandi E., Otoni P. São Paulo: Pontes. 1978.

COLOMER, T., CAMPS, A. **Ensinar a ler ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ERTMER, P. A. & NEWBY, T. J. **The expert learner: strategies, self-regulated, and reflective**. In *Instructional Science*. V. 24, p. 1-24, 1996.

FLAVELL, J. H. & WELLMAN, H. M. **Metamemory**. In *Perspective on the development of memory and cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

FLORIANI, K. B. **A influência da leitura na aprendizagem implícita de estruturas complexas na produção escrita da língua portuguesa**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre. PUCRS, 2005

GOODMAN, K. Psycholinguistic universals in the reading process. In: SMITH, F. **Psycholinguistic and reading**. New York: Rinehart and Winston: 1973.

_____. Reading, whiting and written texts. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (Ed.) **Theoretical models and process of reading**. 4 ed. Delaware: International Reading Association, 1994.

_____. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. Newark: International Reading Association, p. 497-508, 1971.

JOU, G. I. **As habilidades cognitivas na compreensão da leitura: um processo de intervenção no contexto escolar**. Tese de doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2001.

KATO, M. A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In Kato, Mary (org). **A concepção da escrita pela criança**. 2ed. Campinas: Pontes, p.193 – 206, 1992.

_____. **O aprendizado da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. **Towards a model of text comprehension and production**. *Psychological Review*, 85 (5), p. 363-394, 1978.

LEFFA, V. J. **Aspectos de leitura, uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato. 1996.

POERSCH, J. M. **Razão de informação sintática, uma medida de maturidade lingüística para falantes do português.** Porto Alegre, PUCRS, 1983. Tese de Doutorado.

_____. **Por um nível metaplícito na construção do sentido textual.** Letras de Hoje, v. 26, n. 86, p. 127-143, dezembro, 1991.

POERSCH, J. M.; AMARAL, M. P. **Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura.** Veritas, v. 35, n. 133, p. 77-89, 1989.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Psycholinguistic and reading.** New York: Rinehart and Winston, 1973.

SOUZA, A. P. D. **Avaliação da compreensão leitora de alunos de ensino médio: escores de teste cloze, representações do professor e boletim escolar.** Dissertação de mestrado. PUCRS, 2003.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TURRA, C. M. G. **Avaliação e reconstrução contínua da realidade.** In: GRILLO, M.; ENRICONE, D. **Avaliação: uma discussão em aberto.** Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

VAN DIJK, A. **Cognição. Discurso e interação.** São Paulo: Contexto, 1992.

VIGOSTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Você é emo?

Se for, por mim, tudo bem. Se não for, também. E se não sabe o que é, não tem problema. Até há pouco, eu nem suspeitava de que existia tal coisa. Estava assistindo a um novo programa da MTV: Tribunal de Pequenas Causas Musicais. O formato é interessante. Há uma juíza, um advogado de acusação e um de defesa. Os três são VJs da emissora. A questão que vai ser julgada é enviada pela Internet por um telespectador. Os argumentos contra ou a favor também são enviados pela audiência. Há um júri formado por jovens, e a sentença é dada por votos pela Internet. (104)

A questão lançada foi que está havendo uma generalização do termo EMO. Qualquer coisa mais emocional na música está sendo chamada com essa denominação. E EMO, de fato, é um termo que nasceu como uma abreviatura do inglês “emotional” para designar um gênero de punk rock. O termo foi originalmente dado às bandas do cenário punk de Washington que tocavam um estilo mais emotivo. Fiquei sabendo que há também um visual EMO: uma franjona e ainda piercieng abaixo do lábio. A bronca então era que não se deve chamar de EMO qualquer coisa emocional. E o debate foi esquentando com o argumento de que a música com apelo emocional sempre existiu. Sendo assim, até sertanejo é EMO. O rótulo é impreciso. A contra-argumentação era de que só EMO, punk, com franja, é EMO! Impreciso é usar o termo para o que ele não se presta. (145)

Perguntei à minha filha de 17 anos o que ela acha dos EMOS. Ela respondeu “odeio EMO!”. Disse que tem uma comunidade no Orkut com esse nome. Na linha da imprecisão, Agnaldo Timóteo é o rei do EMO! O que me chamou a atenção foi o clima de debate do programa. A partir de questões importantes para a rapaziada, há um exercício de defender a argumentação. De defender um ponto de vista. Não se trata apenas de uma interatividade tipo sim ou não. Há o envio de argumentos a favor e contra. Há o diálogo. E isso, desde Platão, é fundamental para que se evolua na compreensão dos fatos. (109)

Olhar um problema por diversos ângulos, acompanhar uma discussão, posicionar-se e voltar atrás, ficar confuso, tudo isso dá uma outra qualidade à forma de pensar. E é preciso exercitar. Vivemos uma época de formadores de opinião. Ou seja, alguém diz alguma coisa que outros repetem. Precisamos é de formuladores de questões, de debatedores, de gente desfazendo o que aparentemente está dado como sendo a versão final. (66)

O exemplo da MTV é muito bem vindo principalmente em um ano eleitoral. Falta debate entre as pessoas no Brasil. Por exemplo: queremos um governo social-democrata, um governo socialista, um governo liberal democrata? Que EMO seja a principal coisa a debater para os adolescentes da MTV, vá lá. Mas e para os adultos do Brasil, qual é o tema? (59)

Total de palavras – 483

Trechos inalterados – 59 palavras iniciais e finais.

Lacunas de sete em sete palavras. Total de cinqüenta lacunas.

Instrumento 1 – Procedimento Cloze

Você é emo?

Se for, por mim, tudo bem. Se não for, também. E se não sabe o que é, não tem problema. Até há pouco, eu nem suspeitava de que existia tal coisa. Estava assistindo a um novo programa da MTV: Tribunal de Pequenas Causas Musicais. O formato é interessante. Há uma juíza, um adogado de acusação e um de defesa. Os três são VJs da emissora. A questão que vai ser julgada é enviada pela Internet por um telespectador.

_____ argumentos contra ou a favor também _____ enviados pela audiência. Há um júri _____ por jovens, e a sentença é _____ por votos pela Internet.

A questão _____ foi que está havendo uma generalização _____ termo EMO. Qualquer coisa mais emocional _____ música está sendo chamada com essa _____.

E EMO, de fato, é um _____ que nasceu como uma abreviatura do _____ “emotional” para designar um gênero de _____ rock. O termo foi originalmente dado _____ bandas do cenário punk de Washington _____ tocavam um estilo mais emotivo. Fiquei _____ que há também um visual EMO: _____ franjona e ainda *piercieng* abaixo do _____.

A bronca então era que não _____ deve chamar de EMO qualquer coisa _____. E o debate foi esquentando com _____ argumento de que a música com _____ emocional sempre existiu. Sendo assim, até _____ é EMO. O rótulo é impreciso. _____ contra-argumentação era de que só EMO, _____, com franja, é EMO! Impreciso é _____ o termo para o que ele _____ se presta.

Perguntei à minha filha _____ 17 anos o que ela acha _____ EMOS. Ela respondeu “odeio EMO!”. Disse _____ tem uma comunidade no Orkut com _____ nome. Na linha da imprecisão, Agnaldo Timóteo _____ o rei do EMO! O _____ me chamou a atenção foi o _____ de debate do programa. A partir _____ questões importantes para a rapaziada, há _____ exercício de defender a argumentação. De _____ um ponto de vista. Não se _____ apenas de uma interatividade tipo sim _____ não. Há o envio de argumentos _____ favor e contra. Há o dialogo. _____ isso, desde Platão, é fundamental para _____ se evolua na compreensão dos fatos.

_____ um problema por diversos ângulos, acompanhar _____ discussão, posicionar-se e voltar atrás, ficar _____, tudo isso dá uma outra qualidade _____ forma de pensar. E é preciso _____. Vivemos uma época de formadores de _____. Ou seja, alguém diz alguma coisa _____ outros repetem. Precisamos é de formuladores _____

Instrumento 2 – produção textual

Prova de Redação

Leia com atenção as instruções a seguir: sua redação deverá ter extensão mínima de 30 linhas, excluindo o título, e máxima de 50 linhas, considerando letra de tamanho regular. O lápis poderá ser usado apenas para rascunho; ao transcrever sua redação para folha definitiva, faça-o com letra legível, usando caneta.

“Olhar um problema por diversos ângulos, acompanhar uma discussão, posicionar-se e voltar atrás, ficar confuso, tudo isso dá uma outra qualidade à forma de pensar. E é preciso exercitar. Vivemos uma época de formadores de opinião. Ou seja, alguém diz alguma coisa que outros repetem. Precisamos é de formuladores de questões, de debatedores, de gente desfazendo o que aparentemente está dado como sendo a versão final.”

Ricardo Silvestrin, in Zero Hora de 08/04/06.

A argumentação pode transformar “repetidores” em formuladores de questões? E por que precisamos de “gente desfazendo o que aparentemente está dado como sendo a versão final.” ?