

MARIA JOSÉ DE MOURA

O ENSINO DA LEITURA EM ESCOLAS DE 1º GRAU

(Um estudo das habilidades de compreensão
de leitura de alunos da 4a. série do
1º grau Município de Teresina - Piauí)

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do grau de mestre
em educação, na área de (Administração
e Supervisão Escolar) sob a orientação do
Prof.Dr. José Camilo dos Santos Filho.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1982

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Comissão Julgadora

Aos meus pais,
Joaquim e Maria

Aos meus irmãos
Ori e Chagas

e Cunhadas
Regina e Socorro

AGRADECIMENTO

Este trabalho contou com a colaboração de inúmeras pessoas, às quais sinceramente agradeço, e entre as quais permito-me deixar aqui registrado alguns nomes que mais diretamente contribuíram para sua realização.

Ao Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho, pelo empenho na orientação e revisão deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva e Dr. James Patrick Maher, pela contribuição e apoio na elaboração do Projeto de Pesquisa.

Ao Prof. Décio Pacheco, pela colaboração no tratamento estatístico desta Pesquisa.

Aos Profs. Dr. Joaquim Brasil Fontes Jr. e Dr. José Dias Sobrinho pelo apoio prestado durante o desenvolvimento deste trabalho e pela participação na banca de tese.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, que, em etapas anteriores, contribuíram para a preparação que me habilitou a este trabalho.

A Sr. Admir Canoas e à Sra. Maria do Carmo Cardoso, pelo dedicado empenho na datilografia deste trabalho.

À Sra. Maria Helena Pedroso Gabrielli, Secretária do Curso de Pós-Graduação, pela presteza com que atendeu a todas as solicitações feitas por mim durante minha permanência nesta Universidade.

Aos Professores de Comunicação e Expressão de Campinas e São Paulo que fizeram parte do quadro de Juizes que analisaram exercícios que serviram de suporte para o trabalho.

Aos Professores de Comunicação e Expressão das escolas da rede oficial de Teresina (Piauí) que permitiram a observação

de suas aulas e forneceram informação sobre o ensino da leitura em suas salas de aulas.

Aos Colegas que participaram do dia a dia das atividades acadêmicas e, em particular, àqueles que participaram de momentos de entusiasmo ou de incertezas.

"Vulgar é o ler, raro o refletir. O saber não está na ciência alheia, que se absorve, mas principalmente, nas idéias próprias, que se geram dos conhecimentos absorvidos, mediante a transmutação, porque passam no espírito que as assimila. Um sabedor não é armário de sabedoria armazenada, mas transformador reflexivo de aquisições digeridas!"

(Rui Barbosa em "Oração aos Moços")

Í N D I C E

Capítulo I

O PROBLEMA	01
Introdução.....	01
Estabelecimento do Problema.....	04
Objetivos.....	04
Importância do Estudo.....	05
Pressupostos Básicos da Pesquisa.....	06
Delimitação do Estudo	06
Definição dos Principais Termos do Problema.....	07
Organização do Restante do Estudo.....	08

Capítulo II

REVISÃO DA LITERATURA.....	09
Habilidades de Compreensão de Leitura	09
Habilidades Necessárias ao Desempenho do Leitor.....	09
Abordagens de Compreensão de Leitura	10
Taxionomia das Dimensões de Compreensão de Leitura	14
O Papel da Escola na Formação do Leitor	20
O Professor e o Ensino da Leitura.....	20
O Livro Didático no Ensino da Leitura	25
A Função da Biblioteca Escolar	30
Estratégias Facilitadoras do Ensino da Leitura	33

Capítulo III

METODOLOGIA	36
Modelo de Análise	36
Sujeitos	37
Procedimentos de Coleta dos Dados	40
Classificação dos Exercícios pelos Juizes.....	40
Observação.....	42
Entrevista	43
Tratamento Estatístico	44
Limitações do Trabalho	47

Capítulo IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO	48
Classificação dos Exercícios de um Livro de Leitura por Juizes	48
Metodologia Utilizada no Ensino da Leitura.....	54
Dificuldades no Ensino da Leitura	61

Capítulo V

CONCLUSÕES E SUGESTÕES	71
Conclusão	71
Sugestões	73
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	75
ANEXO I	79
ANEXO II	92
ANEXO III	94
ANEXO IV	100
ANEXO V	104
ANEXO VI	108

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

Introdução

Dentre muitas queixas emitidas pelos professores está a de que "o aluno não sabe ler". Esta queixa se reflete até mesmo no 3º grau, onde se supõe não haver mais problemas desta natureza. A título de exemplo, note-se os resultados de uma pesquisa feita por Oliveira (1982) junto aos professores e alunos de algumas faculdades do Sistema Estadual de Ensino Superior da Bahia - SEES/BA, a respeito das dificuldades que os docentes sentiam no desempenho de suas funções. A falta de domínio da leitura pelos alunos ocupou o segundo lugar na escala das dificuldades apontadas pelos professores destas faculdades.

Esta dificuldade detectada até mesmo em estudantes universitários constitui obstáculo para o desenvolvimento de todas as atividades acadêmicas da escola, visto que a leitura é o passaporte para todos os conhecimentos veiculados pela escrita. É através da leitura que estes conhecimentos são adquiridos, discutidos e reelaborados. Para isto, é preciso que ela instrumentize o homem para confrontar idéias e questioná-las diante de determinadas circunstâncias.

É neste tipo de ensino que a escola deveria se fundar, levando em conta que a leitura não se restringe apenas à aprendizagem dos conteúdos por ela ministrados, mas ultrapassa estes limites e abrange todo um contexto social e experiencial do indivíduo. Benevise (1976) expressou bem este contexto abrangente da leitura nos seguintes termos:

A prática da leitura é fundamentalmente social. É a vida em comum que nos cria a necessidade de ler: ler os outros, ler a nossa disposição para os outros, ler o texto comum que nós e outros escrevemos de todos para todos (p. 10).

Daí a necessidade de se indagar qual a posição do sistema escolar com relação ao ensino da leitura. Retomando a questão e colocando-a em termos mais específicos, pretende-se investigar qual o estado do ensino da leitura dentro dos currículos escolares. Esta é uma das preocupações que deveria inquietar os educadores brasileiros, embora o problema do ensino da leitura não se restrinja apenas ao seu lugar dentro da escola, uma vez que sua definição dentro do currículo escolar reflete intensamente no seu desenvolvimento junto ao aluno.

Este estudo se relaciona com as preocupações profissionais deste pesquisador com relação ao ensino de Comunicação e Expressão nas escolas estaduais de Teresina (Pi) e, em particular, com o ensino da leitura. A idéia fundamental que gerou esta reflexão partiu da própria experiência do pesquisador, resultante de sua prática educativa, primeiramente como professora de Comunicação e Expressão e, em seguida, como supervisora pedagógica da mesma área. Como professora, experimentou grandes dificuldades no sentido de não saber como desenvolver o ensino da leitura de modo a facilitar a aprendizagem do aluno. Como supervisora, ainda na contingência de precisar orientar melhor o trabalho dos professores no desempenho de suas tarefas na sala de aula, principalmente no que se referia ao ensino da leitura, viveu as mesmas dificuldades.

Foram estas algumas das muitas causas que fizeram com que este pesquisador se preocupasse em buscar subsídios para orientar sua prática, na tentativa de melhor poder contribuir para o aprimoramento do desempenho didático dos professores de Comuni

cação e Expressão das primeiras séries do 1º grau.

Estabelecimento do Problema

O ensino da leitura nas escolas da rede estadual tem como principal instrumento um determinado livro didático. Este é adotado de acordo com os critérios elaborados pelos estabelecimentos de ensino, sendo utilizado pelos alunos a partir do 1º ano escolar.

Cabe ao professor a seleção dos textos contidos nestes livros, para o desenvolvimento do ensino de leitura em sala de aula. Na seleção destes textos, o professor deve ter alguns cuidados, como salientam Silva e Maher (1979):

Não podemos esperar que o aluno analise, sintetize, ou avalie idéias a partir de textos que lhe são ininteligíveis (textos que ultrapassam o seu grau de competência). Tal desequilíbrio pode levar o leitor a memorização de palavras ou a aceitação cega das idéias contidas no texto-juiz. (p. 9)

O ensino da leitura deve, pois, ser visto pelos professores como objeto de reflexão. É essencial que percebam a importância de um ensino bem orientado, pois do nível desta orientação depende a formação do aluno leitor.

Com base nestas considerações, formula-se o seguinte problema: Em que medida o ensino da leitura na 4a. série do 1º grau em Comunicação e Expressão das Escolas da rede oficial do Estado, situadas no município de Teresina, está contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura do aluno ?

Em função deste questionamento mais geral algumas perguntas mais específicas foram objeto deste estudo:

1. Que níveis de habilidades de compreensão de leitura os exercícios programados no livro didático estão pretendendo desenvolver nos alunos da 4a. série do 1º grau ?

2. Qua habilidades de compreensão de leitura o professor, através de sua atuação metodológica em sala de aula está pretendendo desenvolver junto aos alunos da 4a. série do 1º grau ?

Objetivos e Hipóteses

O objetivo geral deste estudo foi verificar em que medida o ensino de leitura na 4a. série do 1º grau da rede estadual, situada no município de Teresina, está contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura dos alunos.

Em função deste objetivo geral foram estabelecidos dois objetivos específicos para a pesquisa:

a) Analisar os exercícios programados nos livros textos para identificar as habilidades de compreensão de leitura envolvidas nesta tarefa;

b) Verificar se através de sua atuação metodológica, os professores tentam desenvolver habilidades de compreensão de leitura junto aos alunos.

Tendo em vista efetuar uma análise mais rigorosa dos dados empíricos do problema, foram estabelecidas duas hipóteses nulas para serem testadas:

1. Há uma alta concordância entre as classificações dos exercícios feitas por diferentes juízes.

2) Há uma alta concordância entre os postos ocupados pelos juízes segundo a classificação dos exercícios

Importância do Estudo

O ensino da leitura no Brasil tem sido tema de várias discussões entre estudiosos e/ou pesquisadores da área Eco e Bonazzi, 1978; Nosella, 1978; Silva, 1979 e Rego, 1976. No entanto, muito trabalho ainda será necessário para superar o déficit da prática da leitura no país, quer em termos de conhecimento do sujeito leitor, quer em termos de esclarecimento sobre o ensino da leitura. Como se sabe, o problema da leitura é uma constante em todos os momentos da vida do estudante brasileiro. É freqüente ouvir-se nas escolas, em qualquer grau de ensino, a célebre frase "os alunos não sabem ler". Convém lembrar aqui que a necessidade de saber ler é intrínseca à compreensão de todo conteúdo abordado no currículo escolar. Observa Silva e Maher (1978), que "a leitura é uma necessidade dentro e fora da escola" (p. 91). Percebe-se daí a necessidade de um maior número de estudos voltados para o problema.

Pretende-se com este trabalho investigar a prática docente em matéria de ensino de leitura nas escolas de 1º grau, mais precisamente na área de Comunicação e Expressão em turmas da 4ª série de escolas estaduais situadas no Município de Teresina (Capital do Estado). Este estudo será uma tentativa de detectar os aspectos problemáticos, caso existam, que estão interferindo no desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura dos alunos e, conseqüentemente, na formação de um bom leitor. A partir dos resultados da pesquisa serão encaminhadas as recomendações para o tratamento adequado dos possíveis problemas.

Pressupostos básicos da pesquisa

1. A leitura é um instrumento fundamental para o processo de educação formal.
2. O livro didático é o principal instrumento para o ensino da leitura nas escolas da rede estadual de ensino (realidade das escolas públicas teresinense).
3. Através da aprendizagem crítica da leitura, o aluno pode adquirir capacidade para compreender o significado dos conteúdos lidos e aplicá-los a situações diversas.

Delimitação do estudo

O presente estudo será realizado na área de Comunicação e Expressão em turmas da 4a. série do 1º grau das escolas estaduais do município de Teresina (Capital do Estado de Piauí). Dos nove complexos escolares existentes no município, quatro foram escolhidos para o desenvolvimento do trabalho, onde 1/3 das escolas servirão de amostra para a pesquisa.

A escolha da 4a. série deve-se ao fato de ser a última série da 1a. fase do 1º grau, período em que a criança deveria estar em pleno desenvolvimento das habilidades de leitura. Pretende-se verificar como está sendo desenvolvido o ensino da leitura. Para tal, propõe-se analisar os exercícios programados no livro texto e observar o desempenho do professor em sala de aula.

Neste estudo serão consideradas as habilidades de leitura determinadas pela Taxionomia de Barret. (Vide anexo I). A referida taxionomia foi apresentada por Silva e Maher (1978)

no artigo "Leitura: uma estratégia de sobrevivência". Na apresentação da taxionomia são abordadas algumas limitações referentes a habilidades de estudo, tais como: uso da biblioteca, elaboração de notas de rodapé, citação, etc., consideradas de grande importância para incentivo à leitura. Mesmo considerando as limitações apresentadas pelos autores acima citados, esta taxionomia parece atender satisfatoriamente aos objetivos do presente estudo.

Definição dos principais termos do problema

1. Habilidades de compreensão de leitura - são aquelas expressas pela Taxionomia de Barret (Anexo I).
2. Exercícios programados nos livros de leitura - são os exercícios propostos pelos autores do livro didático com o fim de orientar o professor na exploração do texto e servir de tarefa para o aluno.
3. Juizes - um grupo de professores que classificaram os exercícios de um livro didático segundo critérios estabelecidos pela pesquisa.
4. Classificação de exercícios de um livro didático segundo a taxionomia de Barret - é a correspondência de cada item dos exercícios a serem classificados a uma só categoria das estabelecidas pela taxionomia, segundo a opinião de juizes.
5. Alta concordância entre os juizes - é a probabilidade de ocorrência da hipótese nula a partir do valor do coeficiente de concordância de Kendal (W), interpretado segundo os critérios normalmente utilizados nas ciências Humanas, ou seja, 0,05 de significância.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo focaliza alguns aspectos considerados relevantes para a fundamentação teórica da pesquisa. Na tentativa de articular as contribuições de alguns estudiosos do tema desta pesquisa procurou-se dividir este capítulo em três seções. A primeira trata de mostrar o ponto de vista de alguns teóricos acerca das habilidades de compreensão de leitura, enfocando aspectos como: habilidades necessárias ao desempenho do leitor, abordagens de compreensão de leitura, taxionomias das dimensões da compreensão em leitura e estratégias facilitadoras do desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura. A segunda seção visa evidenciar o papel da escola na formação do leitor, tratando mais especificamente dos seguintes itens: o professor e o desenvolvimento do ensino da leitura, a importância da biblioteca escolar e o livro didático e o ensino da leitura. A terceira discute algumas estratégias facilitadoras do ensino de leitura.

Habilidades de compreensão de leitura

Habilidades necessárias ao desempenho do leitor

Desenvolver nas crianças a habilidade de ler é contribuir para o seu crescimento como indivíduo e capacitá-las para viver na sociedade letrada. Por habilidade de ler não se entende apenas a que se refere à parte mecânica da leitura, visto que neste tipo de leitura o leitor é um sujeito passivo que apenas recebe idéias e delas toma conhecimento sem nenhum questionamento.

O professor é um elemento fundamental no processo de desenvolvimento da leitura. É importante que ele se empenhe em que as crianças desenvolvam a habilidade de ler através de atividades em sala de aula, pois o desenvolvimento de uma habilidade depende de sua prática. Segundo Silva & Maher (1977), isto envolve a ação direta do aluno e requer atividade para sua aprendizagem. Ainda para os dois autores, a essência de uma habilidade está na frase "fazer o certo na hora certa" (p. 1432).

Existem inúmeras habilidades de leitura que precisam ser desenvolvidas. Alves (1969), Pfrom Neto (1974), Silva (1981), entre outros, apresentam algumas habilidades que são necessárias ao desempenho do leitor. Perceber a palavra, compreender o que é lido, assimilar o texto, seguir instruções, fazer resumos, perceber os diferentes propósitos que orientam cada tipo de leitura, ler para fins de estudo, saber organizar e usar informações são algumas das habilidades apontadas.

Abordagens de Compreensão de leitura

Neste trabalho dá-se ênfase especial à análise do problema de habilidades de compreensão de leitura. Como afirma Fiod (1981), "há um forte desacordo entre pesquisadores a respeito do que seja compreender um texto" (p. 20). Por isso faz-se a seguir uma breve revisão teórica de alguns modelos de leitura a ser sucintamente analisados. Os modelos mais convencionais utilizam uma abordagem organísmica ou funcionalista; já alguns modelos mais recentes procuram utilizar uma abordagem fenomenológico-hermenêutica para explicar o fenômeno da leitura.

Entre as abordagens organísmicas e/ou funcionalistas do problema da leitura, classificam-se as tentativas teóricas de

Holmes (1954), Smith e Carrigan (1959), Gray (1968), Spache (1963), Robinson (1966), Goodman (1967), Barret (1968), Venezky e Calfee (1970).

Holmes (1954) propõe o que ele chama de teoria dos fatores subjacente da leitura. Neste estudo, Holmes tenta identificar o conjunto de habilidades ou fatores que compõem o processo da leitura. Smith e Carrigan (1959) propõem um modelo de ato de ler fundamentado em considerações neurológicas. Spache (1963), baseando-se no fator "conteúdo semântico do modelo de funcionamento do intelecto delineado por Guilford, propõem um modelo explicativo da compreensão em leitura, o qual consiste numa classificação de habilidades que vão da categoria de informações até a categoria pensamento crítico.

Gray (1960) discrimina um conjunto de habilidades que operam simultaneamente durante o ato de ler: perceber a palavra, compreender aquilo que é lido, reagir às idéias apresentadas pelo autor e assimilar o texto. Robinson (1960) adiciona a habilidade "velocidade de leitura" ao modelo proposto por Gray e redefine as habilidades propostas por este teórico.

Goodman (1967), utilizando referentes psicolinguísticos, concebe a leitura como um processo seletivo que envolve a utilização parcial de pistas mínimas de linguagem disponível, selecionadas a partir de 'inputs' perceptuais gerados pela expectativa do leitor (Silva, 1981) salienta ainda que seu modelo de leitura inclui três tipos de memória, pistas gráficas, imagem perceptual, escolha semânticas, decodificação e sentido.

Barret (1968), a partir das taxionomias de Benjamin Bloom, Morris M. Sanders, Mildred C. Letton e James Guszak, elaborou o que ele chamou de "taxionomia das dimensões cognitivas e afetivas da compreensão". Trata-se, mais especificamente, de uma

classificação hierarquizada dos níveis cognitivos da compreensão. Mais adiante, esta taxionomia, em sua versão mais atualizada, será detalhadamente analisada.

Venezky e Calfee (1970) apresentam um modelo enfocando a competência em leitura. Tal competência é definida por meio de dois fatores: habilidades global de leitura, medida por um teste geral de habilidades básicas de leitura e a razão $w-o$ expressa pela correlação entre leitura oral e silenciosa. Utilizando conceitos computacionais, estes teóricos distinguem três componentes no ato de ler: o input constituído pelas características do material impresso, o processo correspondente aos diferentes estoques (de letras, palavras, conhecimento temporário e integrado) acionados na mente do leitor durante o ato de ler e o output ou produto da leitura.

Os modelos acima caracterizados como organísmicos ou funcionalistas, em sua tentativa de segmentar um ato de consciência com o objetivo de controlar e quantificar as diferentes variáveis, apresentam as deficiências e lacunas próprias da abordagem empírico-estruturalista. Rotulando-os de mecanicistas, Silva (1981), considera que seu único valor "é indicar que existe preocupação em torno da leitura como fenômeno" (p. 55).

Dentro de uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, Silva (1981) aponta três propósitos fundamentais da leitura. São eles: "compreender a mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem" (p. 45). Na sua opinião, estes fatores ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas ou meramente 'livrescos' da comunicação leitor-texto. Sob esta dimensão, o ato de ler não só permite ao homem a percepção do mundo em seus vários aspectos, como propicia sua interação com este mundo. Nesta linha de pensamento, Freire (1978), declara que

O homem ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz o ente de relações que é (p. 39).

Diante deste enfoque, a leitura poderá constituir uma das formas que proporcione esta interação homem-mundo. Como se sabe, a linguagem escrita propicia uma grande riqueza em termos de transmissão de conhecimentos e a evolução da história, ao mesmo tempo em que situa o homem em seu momento histórico. No entanto, para que haja este momento de interação é necessário que o indivíduo tenha condições suficientes para usufruir dos conhecimentos transmitidos pela expressão escrita. É preciso que ele capte todo seu significado, e, através de suas experiências, chegue a analisar os fatos percebidos e expresse julgamentos. Segundo Fiod (1981), este processo mental "se baseia na experiência anterior do indivíduo, de forma que o contexto do material de leitura em causa é forçosamente examinado à luz das experiências do leitor" (p. 21). Para isto, é preciso que o material de leitura expresse algo condizente com o seu mundo. Como enfatiza Freire (1979), "a compreensão se estabelece na medida em que o homem é capaz de captar os dados da realidade" (p. 3). Explicitando mais o ato de compreender, Martins (1981) afirma:

Compreender não é a mesma coisa que descobrir um princípio que regulamente um acontecimento, ou penetrar um pensamento objetivo e racional, mas quer dizer chegar à síntese característica e peculiar do comportamento dos indivíduos diante do outro, diante da natureza, diante do tempo, diante do texto. Refere-se à possibilidade de organizar o mundo e as coisas e constituir um estado básico da existência do ser do homem. (p. 27).

Como se vê, a compreensão é imprescindível no ato de ler, pois é através dela que o homem se posiciona diante do material lido. É a partir daí que ele tem condições de manter uma atitude objetiva diante dos fatos observados, formular juízo crítico, emitir julgamentos e contribuir para a reformulação da sociedade, e/ou reformular-se com ou a partir dela.

Taxionomia das dimensões da compreensão em leitura

Estudiosos como Bloom (1956) e Fry (1972), Guszack (1957), Barret (1972) e Smith (1978), preocupados com o estudo de compreensão desenvolveram taxionomias sobre as dimensões da leitura, enfocando as habilidades que podem ser desenvolvidas como pré-requisitos para a compreensão. Esta preocupação, segundo Tathan (1978), "começou a surgir na metade da década de 1960" (p. 190). Afirma ainda que autores de taxionomias, contudo, não têm usado os mesmos nomes para habilidades de compreensão, nem concordado sobre o mesmo número de categorias em que colocá-las. Além destes, outros teóricos também desenvolveram taxionomias. No entanto, optou-se por apresentar os mais conhecidos em função de maior influência que vêm exercendo no ensino da leitura.

Uma comissão de psicólogos educacionais liderada por Benjamin Bloom e David Krathwohl preparou uma lista de objetivos ou metas que poderiam ser usadas em testes de performance. Muitos de seus objetivos de performance pode ser aplicado diretamente à compreensão de leitura. Fry (1972) explica que embora a taxionomia de Bloom tenha sido especificamente designada para elaboradores de teste de rendimento, nenhum deles parece tê-la seguido para medir compreensão de leitura. O elaborador de cada diferente teste padronizado de compreensão de leitura parece

seguir seu próprio plano. No entanto, este autor, na busca de uma resposta para o que seja compreensão de leitura, entre outros modelos, aplicou a taxionomia de Bloom ao problema de compreensão de leitura.

A taxionomia de compreensão de leitura de Bloom-Fry (1972) abrange os níveis abaixo explicitados:

1. Conhecimentos: identificação de itens dados no texto.
2. Compreensão: habilidades de extrair inferência daquilo que foi explicitamente afirmado.
3. Aplicação: empregar as idéias e conceitos a novas situações.
4. Análise: estruturação das idéias contidas no texto dividindo as explanações dentro de estágios ou processos.
5. Síntese: recorrer a informações de várias fontes, inclusive ao seu próprio conhecimento e experiência e construir alguma coisa por si mesmo.
6. Avaliação: julgar a qualidade e o valor do material.

Guszk (1957) apresentou cinco categorias para serem aplicadas ao problema da compreensão da leitura. Estas categorias se apresentam da seguinte maneira:

1. Reconhecimento: localização de informações no texto.
2. Recordação: lembrança das informações explicitadas no texto.
3. Conjectura: antecipação ao que pode acontecer a partir de uma dada informação.
4. Explanação: julgamento do trabalho em termos de aceitabilidade.

Quanto a esta taxionomia, não se tem conhecimentos de sua utilização em pesquisas ou em análise de livros didáticos de leitura.

A Taxionomia elaborada por Barret (1972) contém quatro categorias, as quais estão relacionadas a seguir:

1. Reconhecimento: localização e/ou identificação de idéias explicitamente inseridas no texto.
2. Inferência: usar as informações contidas no texto, a própria intuição e as próprias experiências como base para conjecturas e hipóteses.
3. Avaliação: julgamento das idéias do autor.
4. Apreciação: responder emocionalmente às implicações estéticas ou psicológicas do texto.

Nesta versão, esta taxionomia se apresenta como "Taxionomia de Compreensão de leitura", e perde uma de suas categorias "reorganização". Ela se propõe a oferecer aos professores um quadro de referência compreensível e prático para o planejamento, ensino e avaliação na área de compreensão de leitura.

Conforme informações do próprio autor, esta taxionomia já foi utilizada por comissões de seleção de livro-texto como ajuda na decisão final de compra, tendo em vista o seu programa. Foi igualmente usada por professores de leitura para verificar que componentes de compreensão são tratados por livros didáticos de leitura. Foi ainda aplicada por muitos professores, em diferentes graus de ensino para identificar as tarefas de compreensão sugeridas nos guias dos professores, e selecionar histórias particulares apropriadas a seus alunos.

Neste trabalho esta taxionomia se aplicou para verificar os níveis de compreensão de leitura abordados pelos exercícios

de um determinado livro texto, bem como verificar os níveis de compreensão de leitura abordados pelos professores ao utilizarem questões de entendimento de textos nas salas de aula.

Smith (1978) propõe as seguintes categorias para sua taxionomia de compreensão de leitura:

1. Nível literal: em que é enfatizado o domínio imediato do material e a memória para detalhes específicos.

2. Nível inferencial: em que o leitor deve ser capaz de organizar o material lido relacionando-o com outras informações. Inclui também a interpretação onde o leitor, entre outras atividades, deve estabelecer relações de causa.

3. Nível elaborativo: em que o leitor deve ser capaz de fazer conexões de longo alcance, produzir idéias originais, julgar o valor e a qualidade de uma determinada passagem. Além disso deve ser capaz de realizar aplicações a nível de futuro, em situações diferentes e principalmente levantar hipóteses.

Também desta taxionomia, assim como a apresentada por Guszack, não se tem conhecimento de sua utilização em pesquisas e análise de livro didático de leitura.

As pesquisas sobre habilidade de compreensão têm tentado desenvolver os vários aspectos da compreensão quebrando-os em sub-habilidades. A título de exemplo, pode-se observar as taxionomias de compreensão de leitura citadas anteriormente, que geralmente hierarquizam as habilidades de leitura a partir do estágio mais simples até o mais complexo. O processo de pensamento envolvido em cada habilidade inferior é utilizado em cada habilidade superior. A inferência requer a aquisição da compreensão literal, a avaliação requer o domínio das duas habilidades inferiores e a apreciação requer a posse das três anteriores.

McBrid (apud Friend, 1980) adverte contra o perigo criado pela produção de taxionomias de sub-habilidades de compreensão, pelo ensino separado e isolado de cada sub-habilidade, através de exercícios. Adverte ainda que talvez fosse necessário tomar-se consciência do perigo do isolamento dos vários níveis de compreensão e sugere que um enfoque mais global pode ser apropriado.

Na opinião de Tathan (1978), por falta de pesquisa para apoiar a idéia de que as taxionomias de compreensão são firmemente estabelecidas em hierarquia de aprendizagem, seria mais apropriado usá-las somente como sistema para categorização de atividade de compreensão uma vez que, como sistema de classificação, não existe julgamento feito sobre que tipos de questões devem ser apresentadas às crianças e em que sequência. Para Simpson (apud Tathan 1978), razões para focalizar memória no começo do estágio de leitura são altamente inapropriadas e mal orientadas, e são certamente apoiadas pelas taxionomias. Ao contrário, desde o começo, os professores podem lutar para retirar de suas crianças uma variedade de respostas ao que elas lêem. Este autor também argumenta que provocar a criança através de uma faixa mais ampla de questões ajudará evitar a maior ênfase na memória.

Com referência a estes modelos de leitura, ou mais especificamente às taxionomias de compreensão de leitura, Tathan (1978) sugere que estas devem ser consideradas mais como um sistema de classificação do que como um mapa de aprendizagem hierárquica. Afirma ainda que elas são mal usadas sempre que se acreditar que descrevem estágios desenvolvimentistas nas respostas cognitivas das crianças para materiais impressos. Estas taxionomias não são nada mais que sistemas eficientes para organizar tipos de comportamentos de leitura sobre níveis clara-

mente definidos. E podem ser muito úteis para analisar os tipos de questões de compreensão de leitura, a partir de materiais instrucionais.

Além das apreciações específicas sobre o valor das taxionomias de compreensão de leitura, é conveniente fazer uma breve referência sobre as críticas bastantes severas a respeito das pesquisas sobre compreensão de leitura, tanto no enfoque psicométrico como no cognitivo. Segundo Hewitt (1982), estes dois enfoques sofrem de fraquezas metodológicas fundamentais, principalmente nas áreas de medidas teoria e generalização que limitam o valor científico de seus resultados. Para Hewitt (1982), pesquisas sobre compreensão de leitura precisam desenvolver metodologias alternativas que tenham uma orientação mais qualitativa e menos quantitativa. De acordo com este autor este tipo de pesquisa sobre compreensão de leitura tem sido atóxico em dois sentidos. Primeiro, pelo fato de que pesquisadores deste assunto, nunca têm plenamente articulado um quadro teórico para as supostas sub-habilidades que eles estabelecem para testar. E segundo, pelo fato de que as tarefas de leitura usadas sugerem uma visão teórica limitada do comportamento contido no fenômeno da compreensão de leitura.

Esta falta de teoria, segundo Hewitt, põe em suspeição a validade de "construto" do teste, ou seja, sua habilidade real para medir compreensão de leitura e, também sua validade de conteúdo - a habilidade dos itens do teste para medir o que seu autor pretende medir.

A falta de teoria é prejudicial pelo fato de que as tarefas de leitura tipicamente requeridas pelos testes representam inadequadamente a larga amplitude e nível de possíveis tarefas de leitura, tais como ler um jornal, seguir instruções, ler uma

brochura, uma novela ou um livro texto. O enfoque ateórico, então, deixa muitas questões não respondidas e apresenta sérias dúvidas sobre a capacidade dos testes para medir qualquer coisa diferente das impressões subjetivas de seus autores.

A terceira crítica às pesquisas sobre compreensão de leitura é a de que a maioria dos estudos (Hewitt, 1982) feitos nesta área não tem tentado desenvolver uma teoria mais geral ou um modelo do processo de compreensão de leitura a partir dos resultados particulares analisados. Os pesquisadores têm limitado sua teorização às variáveis específicas sob investigação e têm esquecido, frequentemente, de articular seus resultados aos de outros pesquisadores e verificar como seu estudo poderia contribuir para o desenvolvimento de uma teoria geral de compreensão de leitura (Hewitt, 1982).

O papel da escola na formação do leitor

O professor e o ensino da leitura

A leitura é considerada um elemento básico no processo de comunicação do homem na sociedade letrada. Para que haja esta comunicação é necessário que o receptor (leitor) atribua seu próprio significado ao discurso de um determinado autor a partir de uma página impressa.

O ato de ler não envolve apenas o despertar para os significados dos símbolos impressos, e para aquisição de significados a partir deles. Segundo Pfrom Neto (1974) "para que a leitura seja eficiente ela deve incluir experiência, aprendizagem e pensamento, e requerer habilidades tais como reflexão, análise

se, julgamento, seleção e avaliação crítica do que está sendo lido" (p. 210). Caso contrário, a leitura vem a ser apenas a percepção visual das palavras e de seus significados. Observa ainda Pfrom Neto que "nem sempre a leitura de um material impresso é feita corretamente. Pode-se ter o hábito de ler mas, de ler mal. Pode-se ler sem apreender seu pleno significado. Pode-se ler sem atitude crítica, aceitando qualquer conteúdo apenas porque está num livro" (p. 14). Quando isto acontece, a leitura deixa de ser um instrumento de libertação para se tornar um instrumento de doutrinação uma vez que dominando a técnica de decifração do código da escrita o indivíduo passa a ter melhores condições de assimilar as imposições, bem como as "ilusões" veiculadas pela expressão escrita, sem nenhum critério de seleção (questionamento). Este leitor, ao invés de descobrir e/ou descobrir-se no mundo passa a vê-lo e vivê-lo através de uma máscara. A propósito é significativa a observação de Silva (1980)*.

"Os usos que se faz da leitura ou, ainda, as finalidades últimas do seu ensino e propagação caracterizam-se como uma faca de dois gumes: na dialética da evolução, a leitura pode servir tanto ao progresso como ao atraso; tanto à independência como à dependência cultural; tanto a penetração aculturativa como a difusão cultural; à modernização quanto à estagnação, tanto à criatividade como à mediocridade" (p. 5).

Como se vê, o saber ler tanto pode alienar como ressuscitar no homem o seu sentido de ser, capaz de interagir na formação da sociedade na qual está inserido. Esta interação só acontece quando a leitura retoma o seu processo natural, que é o de proporcionar ao homem a capacidade de ver e discutir o mundo que o cerca. Para Severino (1979),

* Grifo do autor.

"Ao ler o indivíduo sai do seu isolamento, mergulha no universo cultural humano; ler é como abrir uma janela para ter contato com o mundo e delimitar determinados contornos da realidade". (p. 38)

Dentro da mesma visão, Bamberger (1977) afirma:

"A pessoa que sabe ler não só viaja para outros países, como também viaja no passado, na natureza, no espaço externo. Também descobre o caminho para a parte mais íntima do coração humano e passa a conhecer-se melhor e a conhecer melhor os outros". (p. 11)

Neste sentido, a escola é a mediadora deste processo, uma vez que é através dela que a maioria das crianças entra em contato com o material escrito. Como expressa Zilberman (1982), "as afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda" (p.11).

Se a escola é realmente o lugar onde o aluno irá desenvolver as suas potencialidades como sujeito da ação, esta, na opinião de Kelly (1970),

"Não pode se limitar apenas a cumprir programa e planos de ensino. Ela há de proporcionar ao educando a formação de seu caráter, de seu gosto, de sua capacidade de apreciação, de seu ajuizamento ou sentimento crítico da hora em que vive" (p. 13)

Neste caso o ensino da leitura poderá e deverá ser a mola básica para o desenvolvimento destas habilidades. Cabe portanto à escola o dever de planejar suas atividades e executá-las de maneira que este ensino venha a cumprir sua função, ou seja, dar ao homem condições de sobrevivência em meio à sociedade letrada.

O ensino da leitura deverá ser visto pela escola como um dos primeiros objetivos a ser atingido, uma vez que os conhecimentos ministrados no seu interior são quase que exclusivamente veiculados pela expressão escrita. Sabe-se da existência de outros mecanismos que poderiam servir à escola no desempenho de suas funções. Por outro lado, sabe-se também que grande parte das escolas brasileiras são desprovidas de tais mecanismos. Silva & Maher (1978) observam que "a maioria das escolas brasileiras ainda depende do professor, do livro e do quadro negro para as atividades de ensino-aprendizagem" (p. 1432).

Todo este processo de ensino-aprendizagem, formação acadêmica do indivíduo, veiculação do material impresso, etc., tem sua realização centrada na figura do professor. Como observa Shumsky, citado por Araújo (1978), "o professor é o mais importante agente educacional" (p. 27). É através desta figura importante que o texto chega às mãos do estudante, precisamente por ser esta a pessoa responsável pelas disciplinas acadêmicas da escola, cabendo-lhe portanto a tarefa de organização e orientação do processo do ensino da leitura.

Por outro lado, sabe-se que, na sua maioria, estes profissionais não receberam formação acadêmica suficiente para o desempenho desta tarefa. Silva & Maher (1978) apontam, como uma das falhas principais do ensino da leitura, "o desconhecimento quase completo do professor no que diz respeito às variáveis envolvidas no processo de leitura" (p. 90). Esta falta de preparação profissional do professor nos aspectos em que se refere ao ensino da leitura deve-se aos agentes formadores destes profissionais, uma vez que não estão preocupados em capacitá-los para o seu desempenho efetivo. Lins, apud Silva (1981), declara

ra que "mesmo as Faculdades de Letras que formam profissionais de Comunicação e Expressão parecem esquecer-se da problemática da leitura, preocupando-se na maioria das vezes, com análises importadas e que estão na moda e com gramáticas esotéricas na área de Português" (p. 34). Confirmando esta afirmação, Ganglo (1982), num relato de experiência para SBPC de 1980, declarou que "na situação de aluna do curso de Letras da USP e professora da Rede Estadual de São Paulo, constatou que a Faculdade de Letras, bem como as aulas de Licenciatura não ensinam a ensinar" (p. 141).

Não são apenas estes os fatores que impedem o professor de desempenhar bem o seu trabalho na escola, e principalmente o ensino da leitura. Toda política educacional concorre para este fator. Entre muitos podemos citar a má remuneração, fazendo com que estes profissionais procurem várias escolas para garantir um melhor salário; falta de biblioteca nas escolas; a distribuição da carga horária (pouco tempo para o ensino da leitura); turmas numerosas, e a má alimentação da maioria dos alunos, contribuindo assim para a desatenção às aulas. Juracy Silveira (1960) já fazia observações neste sentido, acrescentando que todos estes obstáculos fazem com que "os professores se concentrem na realização de exercícios rápidos e pouco rendosos" (p. 40).

No entanto, é fundamentalmente importante que o professor questione sua prática em sala de aula sua função diante de uma sociedade que precisa despertar para o seu papel de ser atuante no seu contexto social e o que e como fazer diante de inúmeros obstáculos. Quando o professor se depara com este nível de questionamento é porque está percebendo as contra

dições entre o que faz e o que deve ser feito, passando a sentir necessidade de discutir e refletir sua ação como profissional, o que já caracteriza uma tentativa de melhoria de sua atuação como professor. Todas estas inquietações devem ser questionadas no seu espaço de trabalho, para que a este tipo de preocupação se agreguem os outros companheiros tendo em vista uma busca conjunta de melhores condições para o seu papel de educador.

Conseqüentemente o ensino da leitura deverá entrar neste contexto como uma das possíveis alternativas que o professor pode contar para melhor atingir seus objetivos, uma vez que a leitura transcende as paredes da escola. No entender de Lourenço Filho (1961), "será com o mestre que se deve contar para a reforma necessária, que torna a leitura o que deve ser, recurso de aprendizagem geral, instrumento que ensina a confrontar idéias, a fazer, imaginar e criticar ou a bem fixar problemas e resolvê-los (p. 132). Contudo é necessário que o professor seja capaz de aproximar o aluno-leitor do material de leitura e mantê-lo interessado por esta aproximação, através do seu desempenho como educador, pois, como escreve Bamberger (1977),

"Está claro que a personalidade do professor e particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças; sua própria educação também contribui de forma essencial para a sua influência" (p. 80).

O livro didático no ensino da leitura

O livro didático é o instrumento básico de trabalho do professor, principalmente na área de Comunicação e Expressão. Não que ele possa ou deva ser o único utilizado como meio de

ensino de leitura nas salas de aula, mas tem sido o mais requisitado para esta tarefa por parte do professor.

Estes livros não são únicos apenas numa determinada escola, mas quase que praticamente em todas as escolas brasileiras, pois todos abordam os mesmos temas e os mesmos textos. O que, na maioria das vezes, acontece de ser mudado são os selecionadores dos textos (autores dos livros) e a organização deles e dos exercícios.

Estes livros são levados para as diversas regiões do país sem nenhuma preocupação com as diferenças regionais e com as condições de trabalho do professor. Escrevendo a respeito, Zuzana (1980) afirma:

O livro didático, por ser 'uniformizador' serviu mais uma vez como elemento padrão para todo o país, ao mesmo tempo que ajudou muitos professores — com formação deficitária — como estudo programado para o aluno e para ele, professor. Daí a exigência para que o livro do professor já venha com respostas (p. 72).

Isso tira do professor a oportunidade de problematizar e de questionar um determinado assunto segundo sua maneira. Para a mesma autora, esta forma "embota a capacidade de raciocínio do educando em formação, que se verá às voltas com linhas pontilhadas, rabiscos, mais que abstrações, e sem dúvida embota também o educador" (p. 72).

Discutindo o problema do livro didático, Preti (1980) observa que este deve ser escrito "para um aluno real, considerando todas suas condições sócio-econômicas e culturais, dentro da comunidade" (p. 56). E a seguir acrescenta:

Seria preciso pensar nas variedades diatópicas da comunidade, entendendo-se que o livro produzido, nas grandes capitais do sul do país nem sempre se adapta ao norte e nordeste, por exemplo. Considerando-se o caso específico do manual didático de Português, o problema atinge diretamente o critério da seleção de textos e leituras adequadas aos interesses de grupos de formação e origem tão diferentes (p. 57)

Isto constitui um problema sério e de difícil solução para o ensino da leitura, uma vez que o professor não tem condições de ultrapassar sozinho esta barreira.

Talvez seja conveniente redefinir as posições dos quatro envolvidos no processo do livro didático: Autor, Editor, Professor, Leitor. Mas a própria condição de empreendimento comercial, com todos os seus riscos, acaba por inibir iniciativas que possam tornar-se economicamente problemáticas. E as interferências estatais no processo têm sido as mais lamentáveis, com o odioso livro didático oficial, sujeito a injunções e barganhas de toda sorte" (Pretí, 1980, p. 58)

Alguns estudiosos brasileiros como Leite (1960), Nosella (1980), Rego (1976), entre outros, têm investigado a respeito dos conteúdos veiculados pelos textos dos livros de leitura utilizados nas salas de aula. Em sua pesquisa em São Paulo, Leite (1960) verificou que os livros de leitura do 1º grau tinham sempre presentes elementos como: a família apresentada dentro de um padrão ideal, os heróis das histórias (adultos ou crianças) sempre pessoas da classe média ou alta. Segundo o autor, era "difícil, se não impossível, saber qual a significação destes estereótipos para a grande maioria de seus leitores que pertencem às classes mais pobres)" (p. 121). Ainda para este autor, não é difícil concluir que "os livros de leitura da escola primária procuram mostrar os comportamentos ideais, valorizados pela sociedade e ao mesmo tempo, indicar os erros infantis a serem evitados" (p. 121).

Nosella (1980) e Rego (1976) encontraram resultados semelhantes em suas pesquisas. A primeira pesquisou livros de Comunicação e Expressão da 1a. à 4a. série, no Estado do Espírito Santo, e a segunda pesquisou o livro de 3a. e 4a. série, na cidade do Rio de Janeiro. Ambas chegaram à conclusão de que as realidades dos textos eram diferentes da realidade vivida pelas crianças.

Esta preocupação com o conteúdo do livro didático não parte apenas de estudiosos envolvidos com a área de Comunicação e Expressão. Estudiosos de outras áreas também já manifestaram interesse sobre livros didáticos, tanto de 1º como de 2º grau. Poderão ser citadas como exemplo as pesquisas de Pacheco (1979), sobre os conteúdos dos livros de Física em Campinas; Höfling (1981), sobre livro de Estudos sociais na cidade de Piracicaba; Borges (1982), sobre livros da área de Ciências para o 1º grau; Francalanza (1982), sobre livros didáticos de Biologia para o 2º grau. Os resultados destas pesquisas não foram muito diferentes daqueles obtidos por pesquisas realizadas na área de Comunicação e Expressão. Foi constatado que os livros pesquisados não permitem ao aluno ultrapassar o nível mais baixo do pensamento, ou seja, o que Bloom chama de mero "conhecimento".

A propósito dos resultados destas pesquisas, comenta Balzan (Folha de São Paulo, 14/07/82):

"O livro didático é consequência e causa ao mesmo tempo, de um ensino deficiente dentro de uma cultura descompromissada com a educação, que valoriza o visual, em detrimento do conteúdo adequado".

Além dos conteúdos veiculados por estes livros, existe um outro lado que deve ser levado em consideração. É o aspecto que se refere à parte material do livro, como por exemplo, a impressão, a encadernação e as ilustrações que Lins (1977), tão bem, denomina "Disnelândia Pedagógica". Segundo este autor, as ilustrações que adornam os livros de leitura são pretensamente cômicos e com tendências a passar noções frequentemente elementares. Ainda, conforme sua opinião, "as fotografias são banais e mal impressas, as reproduções são borradas e, na maioria das vezes, sem informação do original" (p.138). Todos estes problemas que afetam o livro didático se tornam mais sérios quando se trata de alunos das las. séries do 1º grau, o período em que, como salienta Nosella (1978), a criança não tem uma postura crítica e não sabe discernir e adotar um posicionamento diante das opções pessoais. O mesmo pode acontecer com os livros didáticos de séries adiantadas, desde que tenham as mesmas características já mencionadas. Muitas vezes estes livros chegam mesmo a prejudicar o desenvolvimento das habilidades de leitura do aluno, principalmente quando este já vem sofrendo uma série de deficiência de leitura desde os primeiros anos de escolarização. Este problema envolve todos os níveis de escolaridade, inclusive o universitário. Em relação a este critério Silva (1980) menciona algumas pesquisas que abordam dados sobre o desempenho de leitura de alunos universitários.

A partir destas constatações, é fácil verificar a extensão do problema, remetendo ao fato de que cabe à escola, posto que é o órgão oficialmente responsável pela formação acadêmica do indivíduo e, conseqüentemente do ensino da leitura,

proporcionar aos alunos o material de ensino adequado ao seu desenvolvimento, tendo em vista o seu papel como sujeito e como homem, que deve atuar concretamente na sociedade em que vive. Isto significa que a escola, através de seus professores, deve tomar este instrumento que se destina ao ensino da leitura e transformá-lo num recurso que proporcione ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades críticas e criadoras a fim de ajudá-lo a melhor, sobreviver no seu contexto social. A propósito, escreve Pfrom Neto (1974)

A finalidade última dos livros é contribuir para uma compreensão melhor e maior das pessoas e do mundo. A leitura deve fazer com que os leitores se tornem mais humanos, menos ignorantes e menos mecanizados (p. 14).

E acrescenta:

A expansão do uso do livro é uma realidade. Devemos eliminar, ou pelo menos, reduzir a possibilidade do mero instrumento de massificação desumana e fazer deste um instrumento de diversificação de cada ser humano, de acordo com as potencialidades e necessidades que este se apresenta (p. 14).

Daí a importância que a escola tem no desempenho desta tarefa, colocando-se como ponto de encontro entre o leitor e o objeto de leitura, uma vez que a maioria dos alunos não dispõem de outros meios para uma convivência maior com este tipo de material.

A função da biblioteca escolar

É importante lembrar que é na escola que grande parte das crianças brasileiras entra em contato com o material impres-

so, principalmente o livro. Leve-se em consideração o fato de que a maioria dos alunos que frequenta a escola não dispõe de recursos financeiros suficientes para a aquisição deste material. Por esta razão, cabe a este órgão o dever de proporcionar meios para que o aluno não conviva apenas com os livros utilizados nas aulas de leitura, mas tenha oportunidade de manter contato com outros livros, seja para fins de estudo de leitura recreativa, obtenção de informações, ou mesmo para simples manuseio. O importante é que exista uma aproximação entre o aluno e o material impresso, uma vez que no Brasil manter contato com livros antes mesmo de ir à escola é privilégio de poucos. Como afirma Caparelli (1981), "fatores econômicos, culturais, sociais e políticos são obstáculos para a integração da leitura no cotidiano tanto nas classes trabalhadoras como outras camadas sociais" (p. 47). Como se vê, é indispensável a presença da biblioteca escolar. Para Nervi (1974), ela "integra o esquema geral dos serviços imprescindíveis em toda instituição educativa que se considere completa" (p. 47).

Acontece que poucas são as escolas neste país que dispõem de bibliotecas mesmo estas são precárias, como observa Pfrom Neto (1974), com acerto:

As poucas bibliotecas existentes em escolas primárias e médias estão muito longe de atender as exigências de um mínimo de volumes disponíveis, organizações e serviços que caracterizam uma biblioteca (p. 50).

Quando bem instaladas e bem assessorada, no entanto, é este o melhor instrumento para aproximar o aluno do material impresso, desde que este aluno, através de sua interação com o professor e o bibliotecário, seja impulsionado por meio de situa

ções organizadas a sentir necessidade de buscar constantemente o apoio da biblioteca. Como escreve Douglas (1971), "a biblioteca não pode desempenhar plenamente seu papel na escola primária se não conta com a integração total do mestre" (p. 19) e com o apoio do bibliotecário que deve ter consciência da necessidade de orientar seus leitores adequadamente. No entanto, a realidade das bibliotecas escolares é crítica. A propósito desta precaridade, observa Silva (1982)

O problema das bibliotecas escolares não é novo. Ao invés de ser solucionado, está cada vez pior 'continuam as nossas escolas a agir como instrumentos imperfeitos, não apresentando condições concretas para a formação de leitores e, conseqüentemente para a disseminação do hábito de leitura (p. 134).

Confirmando as colocações anteriores, Carlos Back e outros (1981) dizem que, "as bibliotecas, de um modo geral, nunca foram consideradas elementos importantes no sistema educacional brasileiro, seja no 1º grau, seja no 2º, ou mesmo na Universidade, onde muitas vezes, são meros apêndices das instituições que as mantêm". (p. 102). Toda esta problemática expressa o drama pelo qual vêm passando os educadores brasileiros na tentativa de desenvolver em seus alunos o hábito de leitura, quando tanto aqueles quanto estes têm pouco acesso ao material impresso em sua grande variedade. Isto só se faz possível com a presença da biblioteca escolar, tendo em vista o custo do material destinado a leitura e o poder aquisitivo de cada um.

Como se vê, urge a necessidade de um envolvimento mais sério por parte da sociedade carente destes serviços em tomar um posicionamento no sentido de buscar alguma solução para es

ta problemática. Silva (1982), preocupado com o problema do ensino da leitura no país, coloca esta situação como um ponto crucial para o desenvolvimento deste ensino e sugere que se deve partir para a luta.

Não pensem os educadores que um novo projeto educacional, voltado as necessidades reais da massa estudantil, cairá do céu por obra do Divino ou do sistema descriminador e descompromissado (isto é, da cúpula de tecnoburocratas, que dirige este país). Muito pelo contrário, a revolução qualitativa no setor educacional, envolvendo também a organização e o funcionamento de bibliotecas escolares, exige e exigirá esforço, participação e cooperação dos administradores, alunos, bibliotecários e membros da comunidade (Silva, 1982, .p. 132).

Estratégias facilitadoras do ensino da leitura

Para que os alunos tenham oportunidade de desenvolver habilidades de compreensão de leitura, o professor deverá usar estratégias que facilitem o seu trabalho em sala de aula. Estudiosos como Kelly e Holmes (apud Zeitlin, 1981), Degler (1978), Ortiz (1977) e Taylor (apud Witter, 1978), entre outros, propõem técnicas que contribuem para facilitar o trabalho do professor em relação ao ensino da leitura.

Kelly e Holmes (apud Zeitlin 1981), trabalhando com guias de leitura, o Guided Lecture Procedure, chegaram à conclusão de que a compreensão e análise de material textual podem ser consideravelmente melhoradas utilizando as seguintes práticas: exigir logo após a leitura, um resumo escrito dos aspectos mais importantes; formar pequenos grupos de alunos e orientá-los na ordenação de suas anotações, reconhecer os conceitos mais importantes e tirar conclusões.

Degler (1978) recomenda o uso do jornal para o desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura. Com este tipo de material, o professor terá a oportunidade de trazer o mundo real para a sala de aula e relacioná-lo com o mundo do estudante, bem como a necessidade do estudo específico do jornal como um meio de comunicação de massa no mundo de hoje. O autor concorda com Smith e Barret (1974) quando dizem que a compreensão de leitura é considerada como habilidade para pensar mentalmente o que tem sido lido. Na sua opinião, a leitura do jornal pode ser utilizada tendo em mente as habilidades discriminadas na taxionomia de Smith e Barret (1974), ou seja, lembrança, inferência, avaliação e apreciação.

Ortiz (1977) sugere que o uso de questões sobre o conteúdo de um texto ajuda a compreendê-lo e a concentrar a atenção do aluno. A autora esclarece que fazer perguntas não é a única técnica para focalizar a atenção, mas ajuda a clarificar o material que está sendo lido ou ouvido. Este processo tem maior significado quando o questionamento parte do aluno.

De acordo com Witter (1978), a técnica de procedimento de cloze elaborada por Taylor (1953), pode ser usada tanto para treinar como para medir compreensão. A técnica consiste "na solicitação feita ao sujeito para preencher lacunas deixadas em um texto de aproximadamente 200 vocábulos, sendo que os espaços em branco são estabelecidos pela exclusão de cada quinto vocábulo" (p. 119). Como observa Witter, devido o grande número de emprego bem sucedido desta técnica, foram feitas várias adaptações quanto aos seus diversos parâmetros: o número total de vocábulos, o total de lacunas, o espaçamento vocabular entre as lacunas, o tempo de aplicação, a natureza do texto e a

forma de instrução. Por ser de caráter prático e muito flexível, o procedimento de cloze é fácil de ser usado pelos professores sem grande problemas.

Diante deste quadro, percebe-se que, de algum modo, existe uma preocupação um tanto acentuada por parte de estudiosos em contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão. É necessário, portanto, que estas sugestões encontrem eco junto aos programas de ensino para que, através de objetivos bem definidos, venham contribuir para desenvolver nos alunos habilidades de compreensão de leitura.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa que se caracteriza como um estudo de natureza empírico-descritiva, tendo em vista suas características de desenvolvimento. Estão descritos, a seguir, o modelo de análise, os sujeitos, os procedimentos de coleta de dados e o tratamento estatístico utilizado na pesquisa.

Modelo de Análise

Como modelo de análise foi escolhido a taxionomia de Barret, uma vez que esta taxionomia está totalmente voltada para os níveis de compreensão de leitura. Mesmo tendo-se conhecimento de outras, como já se mencionou no capítulo que apresenta o referencial teórico do estudo, considerou-se que esta seria a mais adequada. Além disso foi também recomendada por Silva & Maher (1979) como um bom instrumento de análise de livros didáticos de leitura. Por outro lado, o próprio autor da taxionomia afirma que ela já foi usada em várias situações, tais como, análise de programas de livros textos (indicação para compras), estudo de programas de leitura (livro texto) que se usa, para ver como cada um deles trata o componente de compreensão dentro dos vários níveis. Um outro dado importante que contribuiu para a escolha desta taxionomia foi o fato de que ela, mais do que as outras conhecidas, discrimina um maior número de sub-categorias. Para os objetivos da pesquisa isto parecia ser conveniente, embora posteriormente,

na apresentação dos dados estas subdivisões da taxionomia te
nham sido dispensadas.

Ainda que sua aplicação em outra situação não tenha ti
do êxito, esta foi mais uma tentativa de se testar sua aplica
bilidade, mesmo porque desta vez se tratava de textos cuja fi
nalidade era o ensino da leitura. A taxionomia de Barret foi
aplicada pela primeira vez no Brasil, por Vieira (1981). O
trabalho se propôs a elaborar roteiros de leitura de textos
didáticos das disciplinas comuns do Curso de Metodologia Cien
tífica com base na taxionomia. No entanto, os resultados não
foram satisfatórios e a pesquisadora teve que buscar novas al
ternativas de trabalho. Espera-se neste estudo, comprovar a
utilidade prática da taxionomia de Barret para análise de li
vros de leitura nos aspectos relativos às habilidades de com
preensão de leitura.

Sujeitos

Com a implantação da Lei 5692/71, o ensino da rede ofi
cial do Estado do Piauí passou a ser organizado em sistema de
complexos escolares. Cada complexo escolar tem a seguinte es
trutura: uma superintendência (responsável pela administração
geral) com uma biblioteca central, uma secretaria administra
tiva geral, coordenadorias pedagógicas por área de estudo, ser
viço de orientação educacional e as unidades escolares com
seus respectivos diretores e secretários de unidades.

O número de unidades escolares de cada complexo varia
de acordo com a região onde estas estão localizadas e com a
proximidade das escolas entre si. Em Teresina, Capital do Es
tado, há nove complexos escolares que estão distribuídos de

acordo com o zoneamento da cidade.

Pretendia-se trabalhar apenas com as 4^a séries e, por isso procurou-se identificar o número de turmas, unidades que possuem 4^a série, professores e coordenadores desta série referentes à área de Comunicação e Expressão. Tais dados estão discriminados na Tabela 1.

Tabela 1

População dos Complexos Escolares que possuem 4^a série do 1^o grau (área de Comunicação e Expressão) segundo o número de unidades, turmas, professores e coordenadores

Nº de Ordem	Complexos Escolares	nº de unidades	nº de turmas	nº de professores	nº de coordenadores
1	S.Cristóvão	03	17	12	01
2	Parque Piauí	04	23	30	01
3	Fátima	03	06	06	01
4	Cristo Rei	05	14	09	01
5	Zona N.1	01	10	06	01
6	Zona N.2	04	25	15	01
7	Zona N.3	03	06	13	01
8	Zona Centro	01	06	04	01
9	Zona Sul	05	37	22	01
Total		29	144	117	09

Fonte: Secretaria da Educação (Estado do Piauí)

Do total dos nove complexos escolares distribuídos na tabela 1, foi extraída uma amostra intencional destes complexos tendo em vista a maior viabilidade do trabalho. Desta amostra, foram sorteadas randomicamente as unidades escolares e as turmas com seus respectivos professores que constituíram a amostra "cluster", no caso, 1/3 das unidades pertencentes a cada um dos complexos anteriormente escolhidos. O número de

unidades, turmas, professores e coordenadores sorteados em cada complexo escolar estão representados na Tabela 2.

Tabela 2

Amostra dos Complexos Escolares que possuem 4^a série do 1^o grau (área de Comunicação e Expressão) segundo o número de unidades, turmas, professores e coordenadores.

Nº de ordem	Complexos Escolares	nº de unidades	nº de turmas	nº de professores	nº de coordenadores
1	Parque Piauí	01	04	02	01
2	Cristo Rei	02	04	02	01
3	Zona Centro	01	02	01	01
4	Zona Sul	02	04	02	01
Total		06	14	07	04

Fonte: Secretaria de Educação (Estado do Piauí, 1980).

A pesquisa contou com dois tipos de sujeitos. O primeiro correspondeu ao grupo de juizes formado por três professores de Português de três escolas públicas estaduais (uma de São Paulo, capital; duas de Campinas), professores da UNICAMP, especialistas em Português e este pesquisador.

Para compor o quadro de juizes levou-se em consideração os seguintes critérios:

- . ter formação acadêmica universitária em Letras;
- . lecionar e/ou ter lecionado Comunicação e Expressão ou Língua Portuguesa.

O segundo tipo de sujeitos foi constituído pelos professores que lecionam Comunicação e Expressão nas turmas que compõem a amostra, objetos da observação e da entrevista utilizadas na pesquisa.

Procedimento de coleta dos dados

Para atender aos objetivos da pesquisa, ou seja, verificar em que medida o ensino de leitura na 4^a série do 1º grau da rede estadual de Teresina está contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura, foram utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados:

1. Classificação de exercícios que acompanham os textos de leitura do livro utilizado na sala de aula, por um grupo de juizes.
2. Observação das aulas de leitura nas salas de aulas correspondentes às unidades sorteadas para amostra.
3. Entrevista com os professores que compunham o quadro de observação.

Era intenção original desta pesquisa fazer análise dos exercícios elaborados pelos professores, para as aulas de leitura. No entanto, não foi possível a realização desta tarefa, uma vez que os professores utilizavam somente os exercícios do livro texto, fazendo alguns questionamentos adicionais no decorrer do estudo oral do texto.

Classificação dos Exercícios pelos Juizes

A classificação dos exercícios foi feita por seis juizes com a finalidade de dar maior validade aos resultados obtidos através da análise dos exercícios. O papel destes juizes consistiu em atribuir julgamentos aos exercícios analisados classificando-os de acordo com determinada categoria estabelecida pela taxionomia de Barret (1972).

O material a ser analisado constitui-se de seis textos do livro de leitura "Atividade e Criatividade em Comunicação e Expressão de Teresinha da Costa Val Araujo" da 4^a série do 1º grau (Editora do Brasil), utilizado pelos professores para o ensino da leitura. O número de itens dos exercícios variava de sete a quinze para cada texto.

No sentido de orientar os juizes na realização do seu trabalho, foi construído um manual de instrução (Vide anexo 1) contendo o seguinte material:

1. Síntese explicativa da taxionomia de Barret (1972);
2. Tabela de especificação das categorias contidas na taxionomia;
3. Instrução para o preenchimento da tabela de especificação.

Antes de utilizado pelos juizes o manual foi testado por dois outros professores, não integrantes do corpo de juizes. Isto permitiu verificar o grau de clareza das instruções a serem seguidas e a validade preliminar da taxionomia a ser empregada na classificação dos exercícios pelos juizes. Após a testagem, o manual de instrução foi entregue aos juizes pelo próprio pesquisador que, em encontro posterior com os mesmos, esclareceu as dúvidas surgidas e com eles fez uma leitura conjunta do material.

O trabalho de análise teve caráter individual e foi realizado num prazo que variou de quinze a vinte e dois dias. Os professores que fizeram parte do corpo de juizes foram sondados anteriormente para expressarem sua concordância em participar da pesquisa. Estes se mostraram disponíveis, desde que não precisassem de muito tempo para sua execução, uma vez que sua disponibilidade de tempo era limitada. Após os esclareci

mentos sobre o tempo que possivelmente seria necessário para o desempenho da tarefa, aceitaram o encargo, e a partir daí, passaram a formar o corpo de juizes que analisou os exercícios que integraram a amostra desta pesquisa.

Observação

Foi observada a metodologia utilizada pelos professores no ensino da leitura, de modo particular em relação aos seguintes aspectos:

1. a forma utilizada pelo professor na apresentação de um novo texto para leitura;
2. a maneira como era conduzida a leitura do aluno, tanto a silenciosa quanto a oral;
3. a sistemática de questionamento, para verificar a compreensão do texto por parte do aluno;
4. os níveis de leitura (segundo a taxionomia de Barret), que seriam mais questionados.

Com o propósito de evitar que houvesse alguma interferência, ou que se criasse um ambiente de caráter artificial, foram tomadas algumas providências, tais como:

1. contactar o pessoal da administração e coordenação pedagógica com o fim de ver a disponibilidade de realização do trabalho nas unidades escolares sob suas responsabilidades.
2. contactar os professores para consultá-los sobre a disponibilidade para colaborarem com a pesquisadora, deixando que suas aulas fossem observadas.

Após estes entendimentos, obteve-se total consentimento tanto por parte da administração e coordenação pedagógica como

por parte dos docentes. Estes últimos colocaram a seguinte condição: consentiriam desde que não houvesse modificação na programação de seus trabalhos na sala de aula.

As aulas transcorreram normalmente, sem que houvesse uma preocupação especial por parte das professoras de prepará-las apenas porque estavam sendo observadas. As atividades tiveram duração de 45 dias distribuídos nas várias turmas que compunham a amostra.

O trabalho abrangeu um total de sete professores com uma variação de dois textos para cada um, e três a quatro aulas para cada texto. As aulas foram gravadas, e anotações foram feitas apenas nos casos em que as informações não podiam ser captadas pelo gravador. Os dados da observação, na parte em que se refere ao questionamento do professor, foram analisadas de acordo com a taxionomia de Barret, tendo em vista todos os níveis por ela expressos.

A técnica de observação foi usada por ser considerada a mais apropriada para verificar o desempenho do professor na sala de aula. A observação pode ser considerada uma prática primitiva, diz D'Antola (1976), mas é uma das práticas que nos permite verificar bem de perto o que ocorre ao nosso redor.

Entrevista

Além da utilização da técnica de observação e da análise dos exercícios do livro didático, foi realizada uma entrevista com cada professor com a finalidade de identificar as principais dificuldades apontadas pelo professor como obstáculos no ensino da leitura. O roteiro da entrevista elabo

rada encontra-se no anexo 2.

Para não se perder detalhes da fala do professor, adotou-se com a anuência dos entrevistados, o procedimento de registro das informações através do uso do gravador. Estas entrevistas foram feitas sempre no final do período de cada observação dos professores observados.

Tratamento Estatístico

Os dados referentes à análise dos exercícios e à observação receberam inicialmente um tratamento de análise percentual. Os dados relativos à entrevista receberam tratamento de análise qualitativa. Além disso, os dados dos exercícios receberam um tratamento de estatística não paramétrica, nomeadamente o Coeficiente de Concordância de Kendal (W), por esta técnica se constituir num instrumento adequado para a análise de concordância entre juizes.

A utilização do W de Kendal pressupõe que os dados se apresentem numa escala ordinal (Siegel, 1956). Como neste trabalho obteve-se inicialmente dados nominais, foi necessário adotar os seguintes critérios para a atribuição de pontos aos exercícios, a fim de transformar numa escala ordinal os dados originalmente obtidos em escala nominal:

- a. Um, se a categoria da taxionomia, atribuída pelo juiz i , coincidir com as categorias de dois outros juizes ou mais para esse exercício;
- b. Dois, se a categoria da taxionomia, atribuída pelo juiz i , coincidir com a categoria de um outro juiz para este exercício;

c. Três, se a categoria da taxionomia, atribuída pelo juiz i, não coincidir com nenhuma outra categoria dos outros juizes, para esse exercício.

Estes valores expressam a maior ou menor concordância entre os juizes em sua atribuição das categorias da taxionomia a cada um dos exercícios.

Na organização da tabulação dos dados foram usados os mesmos procedimentos utilizados por Pacheco (1979) por ter o mesmo caráter de análise de materiais didáticos. Os dados resultantes desse procedimento, relativamente aos exercícios do texto 1 encontram-se nas tabelas 3 e 4. Os dados correspondentes aos demais exercícios encontram-se no anexo 3.

Tabela 3

Resultado das classificações dos exercícios pelos juizes na escala nominal

Exercícios Juizes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	C	C	B
2	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	C	C
3	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	C	C
4	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	B	E	C	C	C
5	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	C	C
6	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	C	B

Legenda: A = Compreensão literal C = Avaliação
 B = Inferência E = não classificado

Tabela 4

Atribuição de pontos aos exercícios com
base na Tabela 3

Exercícios Juizes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2

Através dos dados da Tabela 4 foi possível a atribuição de postos (ordenação) aos diferentes itens dos exercícios. O mesmo critério foi utilizado para todos os outros exercícios da pesquisa. A obtenção dos postos (ou da ordenação) ocupados pelos exercícios, expressa na Tabela 5 com relação aos exercícios do texto 1, permitiu o tratamento para a verificação do grau de concordância entre os juizes através do W de Kendal (Siegel, 1975). As tabelas dos demais textos, transformadas segundo este mesmo critério de ordenação, encontram-se no anexo 4.

Tabela 5

Ordenação dos Exercícios pelos Juizes
Texto 1 - Como Pegar Um Saci

Exercícios Juizes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	14,5	7	7	14,5	
2	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	
3	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	
4	6	6	6	6	6	6	6	6	13	13	13	15	6	6	6	
5	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	
6	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	15	
Rj	44,5	44,5	44,5	44,5	44,5	44,5	44,5	44,5	51,5	51,5	51,5	61	44,5	44,5	59,5	720

O teste de significância do valor de W foi realizado através do χ^2 para os casos de $N > 7$ ou através do confronto do valor de \underline{S} obtido com o valor de \underline{S} encontrado na tabela \underline{R} , nos casos de $N \leq 7$ e $K \leq 20$ (Siegel, 1975). O nível de significância para a ceitação da H_0 foi de 0,05 para ambas as situações.

Limitações do Trabalho

Na realização deste trabalho foram observados dois tipos de limitações metodológicas: um relacionado diretamente à sua execução e o outro pertinente à abordagem utilizada na pesquisa.

Com referência à primeira limitação, constatou-se as seguintes restrições:

1. a amostra de exercícios analisados na pesquisa foi relativamente pequena por falta de pessoal disponível para trabalhar o livro todo.
2. a taxionomia não atendeu a todas as situações apresentadas pela observação;

Quanto à abordagem utilizada neste estudo, caracterizada mais como quantitativa do que qualitativa, tem-se consciência de suas limitações intrínsecas e das críticas a ela endereçadas. Este aspecto será mais especificamente explicitado no capítulo teórico deste estudo.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pretende-se com este capítulo apresentar e discutir os dados obtidos nesta pesquisa, através da classificação de e xercícios de um livro de leitura por juizes, da observação da metodologia utilizada pelos professores no ensino de leitura e da entrevista com estes mesmos professores com o objetivo de detectar dificuldades no ensino da leitura.

Classificação dos exercícios de um livro de leitura por juizes

Os resultados apresentados pelos juizes referentes à classificação dos exercícios de um livro de leitura evidenciam que existe uma grande predominância de exercícios na categoria correspondente a "compreensão literal" em quase todos os os textos analisados. Este nível, de acordo com a taxionomia utilizada como suporte de análise, é considerado o mais baixo na Taxionomia de Compreensão de Leitura, de Barret. A distribuição percentual dos exercícios dos seis textos, segundo a classificação dos seis juizes está sintetizada na Tabela 6.

Tabela 6

Distribuição percentual dos exercícios dos seis textos classificados pelos juizes

Textos	(1) Como Pegar um Saci		(2) O Cas tigo do Jasmin		(3) O Me- nino Floresta		(4) O Es- na paçomóvel		(5) O Me- nino En- graxate		(6) O Ma- caquinho		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Compreensão Literal	67	76,1	63	88,7	61	93,8	50	92,6	38	65,6	13	31,0	292	77,2
Inferência	05	5,7	03	4,3	04	7,4	04	7,4	18	31,0	27	64,3	61	16,1
Avaliação	16	18,2	05	7,0	-	-	-	-	02	3,5	02	4,7	25	6,7
Apreciação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	88	100	71	100	65	100	54	100	58	100	42	100	378	100

Como se constata pela Tabela 6, dos seis textos analisados, em apenas um predomina a categoria inferência. Nos demais, houve maior incidência na categoria correspondente a "compreensão literal". No caso, a classificação dos exercícios evidenciou uma ordem hierárquica de preferência dos exercícios, sendo maior o número de exercícios na categoria mais elementar da taxionomia e quase irrelevante o número nas categorias mais elevadas. Saliente-se ainda que a categoria "Apreciação", o nível mais alto de compreensão de leitura, segundo o modelo de análise utilizado, não foi detectada pelos juizes em nenhum dos exercícios.

Estes dados permitem inferir-se que o estudo da compreensão de leitura baseado no livro analisado se fundamenta predominantemente no nível mais simples da compreensão. Este nível permite que o aluno perceba os fatos claramente expostos no texto, sem nenhum esforço de raciocínio, isto é, "reconheça e compreenda apenas as idéias citadas explicitamente pelo autor" (Anderson e Courtney, 1968, p. 106).

Para que os resultados obtidos na classificação dos e xercícios anteriormente discutidos fossem criteriosamente a ceitáveis dentro deste quadro de estudo, foram submetidos a uma verificação do grau de concordância na atribuição de pos- tos entre os juizes. Para isto, elaborou-se a seguinte hipó- tese: "Há uma alta concordância entre as classificações dos exercícios feita por diferentes juizes".

Para testar o grau de concordância da atribuição de postos entre os juizes calculou-se inicialmente o Coeficien- te de Concordância de Kendal (W), segundo os procedimentos detalhados no capítulo da metodologia. O nível de signifi- cância do valor de W foi verificado através do teste do X^2 , segundo fórmula expressa por Siegel (1975).

Os dados relativos à ordenação dos exercícios pelos juizes referentes ao Texto 1 acompanhados do valor de W e do correspondente valor do X^2 encontrado estão expressos na Ta- bela 7

Tabela 7
 Ordenação dos Exercícios pelos Juizes
 Texto 1: "Como Pegar um Saci"

Exercí- cios Juizes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	14,5	7	7	15,5
2	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
3	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
4	6	6	6	6	6	6	6	6	13	13	13	15	6	6	6
5	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
6	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	15
R_j	44,5	44,5	44,5	44,5	44,5	44,5	44,5	44,5	51,5	51,5	51,5	61	44,5	44,5	59,5

W = 0,24 $X^2 = 20,16$ X^2 (Tabela IV) = 23,68 p < 0,05.

O confronto do χ^2 (20,16) encontrado com o χ^2 da Tabela IV (Siegel , 1975), a 0,05 de significância, demonstra que a H_0 foi aceita.

Igual procedimento foi efetivado com os exercícios dos demais textos. Os dados referentes a tais procedimentos encontram-se no anexo 4 . Com exceção de dois casos, a H_0 de concordância entre as classificações dos exercícios feitas pelos juizes foi aceita a nível de 0,05. Disto pode-se concluir que houve uma considerável coincidência nas classificações da maioria dos exercícios feitas pelos juizes, o que demonstra terem utilizado, mais ou menos, as mesmas categorias para os mesmos exercícios. Em função desta concordância pode-se inferir que qualquer um dos juizes poderia ser escolhido para, individualmente, classificar os exercícios do livro didático de leitura em estudo. Este resultado vem também reforçar plenamente aqueles descritos na Tabela 6 que apresenta, em termos percentuais, os níveis da compreensão de leitura predominantes nos exercícios analisados, pelo menos onde a H_0 foi aceita.

Mesmo constatando que houve concordância nas classificações feitas pelos juizes na maioria dos exercícios analisados (4 entre 6), procurou-se também verificar até que ponto um juiz concordou com outro, e se poderia haver a possibilidade de se fazer uma hierarquia entre eles com o fim de se apontar o mais representativo. Para tanto hipotetizou-se que: "Ha uma alta concordância entre os postos ocupados pelos juizes segundo a classificação dos exercícios".

Por postos ocupados pelos juizes entenda-se as pontuações atribuídas a cada juiz resultantes do número de coincidências em seus julgamentos com outros juizes.

A partir dos dados da Tabela 4 e das Tabelas do anexo 4, procedeu-se à ordenação dos juizes segundo os mesmos critérios adotados na ordenação dos exercicios. Os dados relativos a ordenação dos juizes correspondentes aos exercicios do Texto 1 e o correspondente valor de S extão expressos na Tabela 8

Tabela 8
 Ordenação dos Juizes correspondentes
 aos exercicios do Texto 1

Juizes							
Exercicios	1	2	3	4	5	6	
1	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
2	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
3	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
4	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
6	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
7	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
8	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
9	3	3	3	6	3	3	
10	3	3	3	6	3	3	
11	3	3	3	6	3	3	
12	5,5	2,5	2,5	5,5	2,5	2,5	
13	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
14	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
15	5,5	2,5	2,4	2,5	2,5	5,5	
R_j	55	45,5	49	61	49	52	312

$$S = 274,25 \quad S(\text{Tabela R}) = 570,5 \quad P < 0,05$$

O confronto do "S" verificado com o "S" da Tabela (Siegel,1975), a 0,05 de significância, demonstra que a hipótese nula foi aceita.

Como se constata pelos dados da Tabela 8, a hipótese de concordância entre os postos ocupados pelos juizes, segundo a classificação dos exercícios deste texto 1 foi aceita. Igual procedimento de ordenação dos juizes foi realizada com exercícios dos demais textos, cujos resultados se encontram no anexo 5. Em todos estes textos a hipótese nula de concordância entre os postos ocupados pelos juizes foi aceita dentro das mesmas condições descritas no caso do texto 1. Donde, pode-se inferir que poderia ser escolhido um juiz padrão para cada exercício analisado, uma vez que estatisticamente ficou comprovada a não diferença significativa entre a pontuação atribuída a cada juiz. Esta escolha recairia sobre o juiz que apresentou a menor pontuação em suas ordenações, por ser esta a situação que indicou o maior índice de coincidência com os demais juizes.

Da análise dos resultados expressos na Tabela 8 e nas Tabelas do anexo 5 pode-se concluir que, de uma maneira geral, os seis juizes apresentam resultados bastante semelhantes na classificação de um conjunto de exercícios de compreensão de leitura pertencente a um livro de Comunicação e Expressão, utilizando a taxionomia de Barret (Habilidades de Compreensão de Leitura). Desta maneira, ficou constatado que os juizes interpretaram a taxionomia fundamentalmente do mesmo modo. No entanto, esta constatação não significa necessariamente que a análise dos juizes tenha sido feita de uma maneira correta ou que apresente distorções, uma vez que o instrumento estatístico utilizado só permite verificar a existência ou não de concordância entre os juizes. Esta é uma limitação decorrente da própria natureza deste estudo e que deve ser conscientemente assumida a fim de que os dados da pesquisa não seja equivocadamente interpretadas.

Metodologia Utilizada no Ensino da Leitura

Esta parte do trabalho teve como objetivo verificar diretamente como se processa o ensino da leitura nas salas de aula, mais precisamente nas 4^a séries do 1º grau, como já foi explicitado no capítulo da metodologia.

Em primeiro lugar, vale salientar que a carga horária semanal de Comunicação e Expressão das turmas observadas, bem como das demais 4^a séries, é de cinco aulas semanais nas quais estão compreendidas o estudo de texto, a gramática e a redação. Para a primeira atividade, os professores, na sua grande maio-ria, adotam a seguinte metodologia:

1. leitura oral pelo professor;
2. leitura silenciosa pelo aluno;
3. leitura oral pelo aluno.

No primeiro momento, o professor indica o texto que deverá ser lido naquela aula. Pede que as crianças abram o livro na página indicada e leiam o título e o nome do autor. Em seguida, tece um ligeiro comentário sobre a ilustração do tex-to e faz a leitura em voz alta, enquanto os alunos acompanham-na silenciosamente. Em seguida, os alunos são solicitados a fazer a leitura silenciosa, tendo como ponto de referência uma questão colocada pelo autor logo acima do título do texto, para posterior discussão. Após a discussão desta questão, o aluno passa a fazer a leitura oral do texto.

Na leitura oral, os alunos são recomendados a observar a pronúncia e pontuação correta e a usar uma boa entonação de voz. Nesta leitura, feita individualmente, cada aluno lê apenas um pequeno trecho do texto e imediatamente é seguido por outro. O texto é lido várias vezes até que todos os alunos o

tenham lido. Assim, a leitura de um texto quase sempre tem a duração de duas aulas.

Após a leitura oral, é feito o estudo das palavras "dífíceis" do texto, ou seja, o estudo do vocabulário, o qual já vem proposto pelo livro com os respectivos significados. Em alguns casos, são acrescentadas algumas palavras que os alunos dizem não conhecer. Este estudo é feito com o uso do dicionário, atendendo assim os casos extra glossário propostos pelo livro; com a aplicação dos sinônimos em construção de frases, e com exercícios usando as palavras contrárias às palavras dadas. Essa atividade é seguida pelo entendimento do texto.

O entendimento do texto, neste caso, foi feito exclusivamente com base nos exercícios propostos pelo autor. Com raras exceções, uns dois professores foram além do questionário do texto, confrontando os fatos do texto com fatos da vida real.

Quanto aos exercícios propostos pelo livro utilizado pelos professores, exigem o mínimo (se é que exigem) de esforço de compreensão do aluno, tendo em vista que as questões são elaboradas no seguinte estilo: assinale com um x a resposta correta, diga o nome dos personagens do texto, e assim por diante. Um texto utilizado nas aulas de leitura, com seus respectivos exercícios de entendimento pode ser visto no anexo 6.

Todos os textos estudados nas aulas observadas expressam exatamente as habilidades de compreensão de leitura que os alunos estão adquirindo. Como se vê, não vão além da compreensão literal, fato demonstrado pelas atividades de entendimento do texto e mesmo pelo próprio texto que enfoca um mundo ingênuo e desligado do mundo do aluno. E assim, estes con

teídos vão sendo passado para os alunos sem nenhum critério de seleção e menos ainda, de problematização, levando-os a assimilar tudo como "verdadeiro e, conseqüentemente, tornar-se leitores acríticos. Esta constatação confirma a assertiva de Silva (1981):

"(...) o professor ou o próprio livro didático possuem a chave da interpretação dos textos e ao aluno leitor não é dada a chance de propor outras interpretações possíveis ao documento escrito (p.9).

Pelo exposto, pode-se chegar a seguinte indagação: que tipo de leitor está se pretendendo formar, se o estudo de compreensão de leitura se esgota praticamente no nível superficial e literal do texto? Este aspecto deve ser refletido, com maior rigor para que se repense melhor os procedimentos que envolvem a prática pedagógica no ensino da leitura.

Quanto ao número de textos lidos, o que se pode constatar é que os alunos lêem, em média, três textos por mês, número insuficiente para que seja desenvolvida sequer a parte mecânica da leitura, e, como foi observado, a maioria dos alunos tem problemas desta natureza. Por outro lado, o material utilizado para o ensino da leitura, no período em que houve a observação, reduzia-se fundamentalmente ao livro texto adotado, fonte única para o ensino da leitura e da língua portuguesa e motivo de forte reclamação por parte do professor. Como já foi mencionado no capítulo do referencial teórico, o livro não deve constituir o único material didático a ser usado pelo professor para o ensino da leitura. Este poderia, se preferisse, não adotar livro algum, desde que tivesse condições de prover os alunos de outros recursos, até mesmo da criação de textos

pelo próprio aluno. Acontece que os professores se recusam a este tipo de trabalho, uma vez que não dispõem de tempo e ta pouco de incentivos financeiro e pedagógico para a realização desta tarefa. No caso, é muito mais prático utilizar os li vros que já estão na escola. Estes são fáceis de serem usa dos, têm junto o manual de orientação para o professor, mun do dos exercícios a serem trabalhados pelos alunos com suas respectivas respostas.

Em relação à segunda atividade, ou seja, o estudo da gramática, adota-se o método estrutural em função do qual se utiliza o texto como fonte para desenvolver a parte gramatical, cujo roteiro de estudo também vem elaborado pelo autor. O estudo de redação — terceira atividade — é quase sempre feito em casa, tendo como suporte a história lida em classe. Não foi possível constatar nenhuma avaliação desta prática, por não ter sido executado durante o período de observação.

Não está se pretendendo negar a validade de se adotar o livro didático para as aulas de Comunicação e Expressão, mes mo porque a compreensão da leitura pode também ser feita a partir deste livro. O que deve ser eliminado, ou pelo menos, reduzido é a possibilidade de que ele seja o único instrumento utilizado para este fim.

Dentre os aspectos anteriormente descritos, é interesse desta pesquisa salientar aquele que diz respeito ao entendimento do texto, especialmente no que se refere aos níveis de compreensão de leitura que estão sendo desenvolvidos nesta série e com estes alunos. Em todas estas situações não se es tá levando em consideração que muitas questões de memória re querem da criança apenas a lembrança de detalhes sem importância, significando com isto que as habilidades de compreensão

não estão sendo desenvolvidas, na medida em que aqueles tipos de questões estão intensamente enfatizadas. Observe-se também que o ensino da leitura que se fundamenta em níveis hierárquicos tenderá levar o aluno a aprender uma habilidade de cada vez e na seqüência de uma determinada taxionomia de leitura. Isto poderá induzir à adoção de um método de ensino de leitura de maneira estanque ou compartimentada, a ponto de se imaginar um ensino de leitura no primeiro grau de forma progressivamente mais complexa em função do nível da taxionomia de leitura. O risco desta estratégia seria levar muitos alunos que abandonam a escola de primeiro grau muito precocemente a nunca adquirirem as habilidades de compreensão de leitura mais complexas.

Estas e outras inquietações devem ser refletidas pelo professor quando tem diante de si um determinado livro de leitura. Este constitui um bom apoio para o desenvolvimento de suas aulas, mas carece de grandes cuidados, tendo em vista o crescimento real de seus alunos.

Quanto ao exercício escrito, é quase sempre respondido no próprio livro e as respostas conservam a mesma linguagem do texto. Isto significa que são apenas copiadas, o que implica na ausência de um esforço maior para a compreensão da leitura.

Durante o questionamento, os alunos são praticamente induzidos a responder o que está claramente expresso no texto e/ou até são ajudados em suas respostas pelos professores que, muitas vezes, não esperam que o aluno encontre por si só a resposta "desejada". Desta maneira, o professor tira do aluno a oportunidade de raciocínio e de expressão frente a qualquer obstáculo, o que torna atual a afirmação de Goular (1956):

"o professor impregnado da idéia de ensinar impede que o aluno realize, ele mesmo o trabalho mental de discernir e concluir" (p. 17).

Três possíveis hipóteses podem ser aventadas para a explicação do comportamento do professor na ênfase dada à compreensão literal no ensino da leitura. Em primeiro lugar, o professor simplesmente pode estar desconhecendo a situação. Pode também conhecê-la mas, mesmo assim, assumir uma posição acrítica. Pode, provavelmente estar baseando seu comportamento em três crenças populares (Tathan, 1978).

1) crianças jovens são incapazes de lidar com questões de pensamento inferencial e crítico. O professor fica conseqüentemente limitado a fazer questões que requerem memória, nível de taxionomia onde as crianças podem ter sucesso; 2) as crianças deveriam ler cada palavra numa história designada. As questões de memória são um meio efetivo de se verificar se o consequiram ou não; 3) antes que as crianças possam responder a outros tipos de questões, como as de natureza inferencial ou avaliativa elas devem conhecer os factos e os detalhes da história. Questões de memória deveriam preceder todos os outros tipos de questões quando o texto de leitura é discutido (p. 192).

Como foi mencionado no capítulo da metodologia, foi usada a taxionomia de Barret, para a determinação dos níveis a serem detectados. De acordo com os resultados obtidos, foi constatado que todos os textos estudados neste período apresentam maior concentração no nível correspondente à compreensão literal, ou seja, o nível mais baixo da compreensão de leitura. Para estudiosos do assunto, como Sanders (1966), Barret (1968), Wallen (1972) e outros, mesmo usando termos diferentes, este é o nível considerado mais baixo na categoria, em termos de compreensão (Tathan, 1978).

Para melhor visualização dos resultados obtidos através da observação do desempenho dos professores no ensino dos diferentes níveis de compreensão de leitura, elaborou-se a Tabela 9.

Tabela 9

Distribuição percentual das observações das aulas de leitura de professores da 4^a série de 1º grau da cidade de Teresina

Professor Níveis	Prof. A		Prof. B		Prof. C		Prof. D		Prof. E		Prof. F		Prof. G	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Comp.lit.	31	73,8	19	76,0	35	66,0	31	83,3	14	70,0	21	72,4	14	77,8
Inferência	11	26,2	04	16,0	12	22,7	04	10,8	02	10,0	07	24,1	04	22,2
Avaliação	-	-	02	8,0	06	11,3	02	5,4	01	5,0	01	3,5	-	-
Apreciação	-	-	-	-	-	-	-	-	03	15,0	-	-	-	-
TOTAL	42	100	25	100	53	100	37	100	20	100	29	100	18	100

Os textos utilizados foram diferentes de professor para professor. Apenas três professores coincidiram em apenas um texto. Por esta razão fica difícil estabelecer uma comparação do desempenho dos professores. No entanto, um fato ficou bem evidente: todos eles deram maior ênfase à compreensão literal. Estes resultados foram semelhantes àqueles da análise dos exercícios feita pelos juízes. Embora os textos observados façam parte do mesmo livro, estes deveriam ter sofrido alterações favoráveis ao desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura em função da atuação do professor. Mesmo não sendo possível explorar todos os níveis no mesmo texto, o professor deveria tentar de várias maneiras ultrapassar os limites da mera compreensão literal. Nesta ótica, comentam Silva & Maher (1977)

É essencial que os professores percebam o processo de leitura como sendo uma espiral crescente de habilidades, envolvendo níveis complexos de pensamento. Dessa maneira, os alunos-leitores não ficarão no nível de leitura de degustação ou memorização mecanizada, mas partirão para a valiação crítica daquilo que estão lendo, lêem ou vão ler (p. 1432).

Infelizmente deve-se reconhecer que no Brasil o professor a quem se destina a tarefa do ensino da leitura tem uma formação precária para este fim. Tem-se de entender ainda que o corre-corre do professor em busca de um melhor salário, o acúmulo de trabalho e a falta de incentivo pedagógico impossibilitam-no de procurar melhores condições de ensino. Daí sua metodologia passa a ser a metodologia trazida pelo livro didático utilizado na sala de aula. Esta já vem pronta e não requer tempo e esforço do professor, pouco importando se está ou não adequada às necessidades do aluno. No entanto, a função do professor seria a de contribuir para a formação do educando, no sentido de torná-lo capaz de detectar as idéias contidas no material escrito e de perceber as contradições colocadas pelo autor em cada um de seus escritos. Pensando desta maneira, o professor talvez chegasse a dispensar ou pelo menos a reorganizar os exercícios de entendimento de textos propostos pelos livros, uma vez que possivelmente estes ainda permanecerão por algum tempo como instrumento único do ensino da leitura nas escolas oficiais.

Dificuldades no ensino da leitura

As dificuldades no ensino da leitura, detectadas através de entrevistas com os professores de Comunicação e Expressão, situaram-se, fundamentalmente em três tipos de carência do pro

fessor em seu planejamento rotineiro e em sua formação, do aluno, em sua dificuldade para aprender a ler e em sua condição sócio-cultural e, do material de apoio geralmente inexistente na biblioteca escolar local.

Quanto ao planejamento docente, as professoras foram unânimes em demonstrar que gostam de planejar, principalmente porque esta atividade é feita por grupos correspondentes a cada série. A realização do planejamento em equipe tem permitido a discussão dos problemas metodológicos ocorridos durante o mês, as tomadas de decisões com relação a cada caso e a "troca de experiências". A partir desta troca de experiências têm surgido as sugestões e as discussões das possíveis atividades para um novo planejamento mensal.

Um dos pontos fracos apontado no planejamento foi a escassez de atividades para o ensino da leitura. As professoras estão sempre repetindo o que vem estabelecido na programação. Disseram já ter até memorizado a seqüência das atividades - leitura oral, leitura silenciosa, estudo do vocabulário e perguntas sobre o entendimento do texto - o que para elas e para os alunos se torna cansativo. A este respeito, sugeriram que seria bom que os coordenadores pedagógicos da área sempre trouxessem sugestões novas para o aprimoramento do trabalho docente.

No decorrer da entrevista os professores chegaram a admitir que dentre as várias dificuldades que afetam o problema da aprendizagem da leitura está a condição do próprio professor, que muitas vezes por falta de preparo acadêmico para o desempenho da tarefa acaba por não orientar bem o aluno. No Brasil a formação do professor é um problema crucial no que diz respeito ao ensino da leitura. Foi neste sentido que um dos professores entrevistados fez o seguinte comentário:

"não bastaria para se dar aula de Comunicação e Ex-
 pressão, apenas aquilo que se aprendeu na "Escola Nor-
 mal". Lá pouco se aprende como ensinar. Seria bom
 que na escola tivesse fontes de estudos também para
 o professor (falando de biblioteca), é muito ruim dar
 aula sem segurança".

Este problema afeta a muitos outros professores, o que se cons-
 tata através do depoimento de Marques (1981, SBPC):

Saindo do curso Normal de um colégio de freiras de
 Osasco, Grande São Paulo... sentia-me completamente
 despreparada, perdida. Cada classe parecia mais uma
 "batata quente" nas minhas mãos e quando olhava à mi-
 nha volta em busca de ajuda, via os outros professo-
 res também espantados... (p. 155).

Ao despreparo do professor efetivo, acrescente-se fre-
 quente afastamento da escola e a permanente substituição de
 professores as mesmas turmas de uma mesma área, dentro de um
 semestre.

O depoimento dos professores no que diz respeito ao ní-
 vel de leitura dos alunos deixou bem visível a necessidade de
 que este assunto seja repensado. Segundo suas declarações, os
 alunos estão lendo mal. Poucos são os que fazem uma leitura
 bem feita, tomando no caso, leitura apenas no seu desenvolvi-
 mento mecânico, constatação feita pela pesquisadora durante
 as observações das aulas. Os professores deixaram claro que,
 para eles, ler bem significava fazer uma leitura corrente ,

tendo em vista a pontuação correta, a boa entonação de voz e a pronúncia clara das palavras. Esta concepção de leitura faz com que se privilegie o aspecto automático em detrimento do conteúdo do texto que fica relegado a segundo plano. As conseqüências desta concepção recaem na possível formação de leitores com tendências a aceitarem com passividade tudo que lêem. Pfrom Neto (1974) chama de leitores deficientes a estes tipos de leitores que aprenderam "o ato relativamente mecânico de reconhecer palavras e frases, mas não sabem tirar proveito da leitura" (p. 24).

Todos os professores entrevistados lecionam para duas turmas, divididas em fortes e fracas. Segundo a opinião de cada professor, nas turmas fracas estão localizados todos os tipos de problemas como, alunos fora da faixa etária para a série em curso, repetentes por mais de uma vez, alunos faltosos, etc. Desta situação precária resulta uma aprendizagem deficiente, ou mesmo falta de aprendizagem, inclusive na área de leitura.

Com relação aos problemas que afetam a aprendizagem da leitura, os professores entrevistados apresentaram diversas causas. Três delas atribuíram a principal causa do problema à má alfabetização do aluno, no caso, considerada apenas como decifração das palavras. Uma professora afirmou que "se não houver uma boa alfabetização, o aluno passará por uma série de dificuldades para aprender a ler". Duas professoras citaram a falta de leitura em casa como a causa principal do problema. Outras duas diagnosticaram o problema como sendo falta de interesse do aluno.

Não há dúvida de que a grande maioria das crianças brasileiras tem pouco contato com o material impresso fora da escola principalmente as que freqüentam escolas públicas, onde

a percentagem de crianças carentes é bastante elevada. Esta faixa de clientela enfrenta uma série de obstáculos antes mesmo de buscar estabelecer contato com a cultura escrita. Como se sabe, as prioridades deste grupo social são a alimentação, a saúde e a moradia. "Livros e cadernos são coisa de escola". Daí a grande responsabilidade da escola em contribuir para o desenvolvimento do hábito da leitura em seus alunos. Neste contexto entra em cena o papel do professor e do bibliotecário, para juntos despertarem na criança a vontade e o hábito da leitura.

Com relação ao material de apoio da biblioteca, todos os professores entrevistados disseram que não utilizam a biblioteca do complexo escolar, tendo em vista a distância entre biblioteca e escola. Considerando esta distância e o horário corrido de aula, torna-se difícil o deslocamento dos alunos. Segundo o depoimento dos professores, a utilização da biblioteca em horário diferente do horário de aula dos alunos também se torna inviável, uma vez que eles já se servem deste horário para as aulas de educação física.

De acordo com os professores, o lugar da biblioteca deveria ser na própria escola, tendo em vista as seguintes razões:

1. O atendimento imediato ao aluno sempre que necessário;
2. O maior envolvimento do aluno com o material impresso;
3. O aproveitamento do tempo disponível do aluno, intervalo de aula, etc.
4. A presença do professor para as devidas orientações;
5. Utilização da biblioteca também por parte do professor.

Vale salientar que não são apenas estes os aspectos que justificam a presença de uma biblioteca na escola. No entanto, são estes os fatores detectados pelos professores que justificam a necessidade desta em suas escolas. Para Lourenço Filho (1945).

Ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é aparelho imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será por seu lado, instrumento vago e incerto (p. 6).

Daí o interrelacionamento que deveria existir entre o professor e o bibliotecário, tendo em vista a oportunidade que estes têm de aproximar o aluno do material impresso. Desta aproximação vai depender a formação do aluno leitor, sendo que para isto eles deverão contar com uma boa orientação a fim de que sintam a real necessidade desta aproximação.

Um dos itens da entrevista foi sobre a existência da biblioteca na unidade escolar, visto que esta representa órgão de vital importância para o desenvolvimento de hábitos e habilidades de leitura dos alunos. Participaram desta entrevista sete professores entre os quais apenas um falou da existência de alguns livros em sua escola localizados em estantes na sala dos professores. As outras professoras disseram não existir biblioteca em suas escolas, pois estas estão situadas na sede do complexo escolar. Por esta razão, tornava-se difícil sua utilização, uma vez que as unidades ficavam relativamente distantes da sede de cada complexo.

Segundo os professores, é muito difícil trabalhar numa escola sem biblioteca, não só pelos alunos, mas também pela necessidade que os próprios professores sentem de material de

consulta e de leitura. "Eu gosto muito de ler (falou uma professora), mas não tem o que, também não tenho dinheiro para comprar. Uma biblioteca já ajudaria, não é?"

Um outro fato apontado pelos professores como ponto crucial foi que os alunos dispõem apenas do livro-texto, o que dificulta o trabalho de sala de aula.

Muitas vezes deixamos de fazer um trabalho que necessita de outras fontes de consulta por falta de acesso às devidas referências. E mesmo as leituras que poderiam ser feitas além da leitura do livro-texto utilizado em sala de aula, não existem, pelo fato da inacessibilidade à biblioteca (Depoimento de um professor).

Ainda considerando o fato da não existência da biblioteca na unidade escolar, uma das professoras se expressou da seguinte maneira:

Não é de se esperar que estes alunos gostam de ler. A única leitura que eles fazem é esta que é feita apenas como cumprimento de uma obrigação, e o único livro de que eles dispõem é este de todos os dias. Portanto leitura para eles é apenas um dever a cumprir, o que lhes causa grande aversão.

Todas estas considerações dizem respeito a alunos que não dispõem de livros em casa, além do livro escolar. Como se vê, a única fonte de ajuda na aquisição do hábito de leitura seria a biblioteca, no caso, sendo sua utilização seguida de uma boa orientação tanto por parte do professor como do bibliotecário. Caso contrário, a leitura continuará sendo apenas uma obrigação a cumprir e será simplesmente um ato escolar longe de transcender as paredes da escola. Bellenger (1978) diz que "a leitura acompanha as experiências, as visitas, as conferências e os cursos (p. 11). E se pode acrescentar, entre outros casos, a própria locomoção do homem dentro

do seu contexto social, tendo em vista as informações e as propagandas, que mesmo sendo organizadas através do som e da imagem estão associadas aos textos, e conseqüentemente à leitura. Percebe-se com isto a necessidade de se colocar o aluno em contato com o material impresso. Na opinião de Silva (1981) os objetos de leitura devem ser colocados à disposição do indivíduo. Uma das maneiras de se colocar estes materiais à disposição dos leitores das escolas públicas é através de uma biblioteca, onde professores e bibliotecários devem se preocupar com a orientação da leitura dos alunos, para que estes se sintam seguros na busca do que e como ler.

Pensar numa escola sem biblioteca é premeditar a decadência da leitura do material impresso e colocar o aluno ao sabor dos meios de comunicação de massa, apenas como mero espectador.

O material mais solicitado para biblioteca, caso existisse uma na unidade, seria em primeiro lugar o dicionário e, em seguida, livros para pesquisa, ou mesmo livros didáticos, contanto que variassem de autores. Seis dentre os sete professores entrevistados concordaram quanto a este material básico. No entanto, uma professora acrescentou que, uma vez que já possuía alguns livros na unidade, gostaria que fosse renovada a bibliografia e acrescido o número de livros. Três professores mencionaram ainda o desejo de que a biblioteca deveria possuir livros de literatura.

A necessidade do dicionário na escola se justifica em função do estudo do vocabulário que é feito em todas as aulas de leitura, tendo em vista, muitas vezes, a inadequação do vocabulário do texto com o vocabulário do aluno. Acrescenta-se a isto a necessidade de se ensinar ao aluno o manuseio do dicionário. Quanto à necessidade de obras literárias na biblioteca men-

cionada por parte dos professores, seu objetivo seria incentivar o hábito de ler nos alunos, considerando que a falta de contato com livros desta natureza contribui para o desinteresse da leitura, mesmo porque eles passam o tempo inteiro manuseando apenas livros didáticos. Segundo Pfrom Neto (1974, p. 50) também é importante que o aluno leia para fins de recreação.

Sabe-se que no Brasil o relacionamento da criança com o livro, principalmente com o livro de textos literários é o mínimo possível porque se torna proibitivo para o poder aquisitivo da maioria das famílias. Mesmo aquelas que podem adquiri-lo, consideram-no objeto relegado a segundo plano. São poucas as escolas que possuem bibliotecas e estas estão quase sempre com o acervo deficiente e ainda com falta de pessoal preparado para orientar a criança no seu uso.

Neste capítulo ficaram evidenciados algumas constatações. Através da análise dos exercícios verificou-se que a compreensão do texto evocada pelos exercícios elaborados pelos autores do livro didático de Comunicação e Expressão utilizado na quartas séries das escolas estaduais de Teresina, geralmente não ultrapassa o nível da mera "compreensão literal". Por sua vez, os dados da observação mostraram que as aulas que se destinam ao ensino da leitura são fundamentalmente apoiadas nestes exercícios, levando portanto ao mero reforço do nível de compreensão literal da leitura.

As informações colhidas através da entrevista feita com os professores das turmas observadas evidenciaram que a ausência da biblioteca escolar foi considerada pelo professor como uma das principais causas que dificulta a aprendizagem da leitura. Ao lado destas foram apontadas, numa hierarquia decrescente, os seguintes fatores de insucesso na aprendizagem da

leitura: alunos mal alfabetizados, turmas numerosas, alunos fora de faixa etária para a série em curso e substituição de professores várias vezes no semestre. Estes problemas representam uma boa pista por onde deveria começar o encaminhamento de sua solução. Um outro dado detectado através da entrevista foi a importância com que se apresenta para o professor o planejamento das atividades mensais de sala de aula. Esta atividade se bem conduzida poderá tornar-se um excelente instrumento de aprimoramento e renovação da tarefa didática do professor que precisa permanentemente atualizar seus métodos didáticos e evitar a obsolescência dos conhecimentos em sua área de atuação profissional.

Em síntese, estes resultados permitiram detectar os níveis de habilidades de leitura desenvolvidos pelos alunos da quarta série do primeiro grau e identificar uma série de obstáculos que precisam ser superados relativamente à qualidade do livro didático, à preparação específica do professor e às condições sócio-econômicas do aluno a fim de que o ensino-aprendizagem da leitura seja convenientemente equacionado nas escolas de 1º grau.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Conclusão

Uma das preocupações orientadoras deste trabalho foi saber qual a relevância que os exercícios que acompanham os textos do livro usado para o ensino de leitura dão aos níveis de compreensão de leitura e qual a predominância na exploração de determinados níveis. O segundo propósito desta pesquisa relacionou-se à análise da metodologia utilizada pelo professor para as aulas de leitura e o que eles consideravam problema para seu desempenho profissional. No decorrer deste trabalho houve também uma intenção em detectar as dificuldades enfrentadas pelos Professores de Comunicação e Expressão, com relação ao ensino da leitura nas 4^{as} séries das escolas estaduais de Teresina - (Piauí).

Embora algumas implicações do estudo já tenham sido antecipadas no corpo do trabalho, torna-se conveniente apresentar aqui as principais conclusões desta pesquisa.

1. O ensino da leitura nas 4^{as} séries das escolas estaduais de 1^o grau de Teresina está centrado basicamente no nível de Compreensão Literal, o mais baixo das taxionomias de compreensão de leitura. Esta conclusão está fundamentada tanto nos resultados apontados pela classificação dos exercícios do livro texto, como pelos resultados da observação das aulas de leitura com referência à metodologia utilizada pelo professor para o ensino da leitura. As conseqüências pedagógicas, sociais e políticas deste tipo de ensino de leitura são extremamente

danosos para o aluno como indivíduo e como cidadão, tanto no presente como no futuro.

2. Um dos problemas fundamentais relacionados ao mau desempenho do professor e do aluno no ensino-aprendizagem da leitura foi a inexistência de biblioteca na unidade escolar devidamente sortida de livros de apoio ao livro didático utilizado em sala de aula. Esta carência ao nível da instituição escolar é responsável, em grande parcela, pela má qualidade do ensino de Comunicação e Expressão, nomeadamente, do ensino da leitura nas primeiras séries do 1º grau.

3. As deficiências de formação do corpo docente e as carências sócio-culturais dos alunos são também responsáveis, em grande parte, pela precariedade do ensino-aprendizagem da leitura nas séries iniciais do 1º grau.

Sugestões

Tendo em vista os dados apontados por esta pesquisa como fatores que interferem na aprendizagem da leitura nas 4^{as} séries do 1º grau das escolas estaduais de Teresina, apresentam-se as seguintes sugestões:

1. Que as Secretarias de Educação deem ao corpo docente oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades profissionais a partir de reciclagem e/ou treinamento a fim de torná-lo capaz de repensar reflexiva e criticamente o ensino da leitura, conferindo-lhe a instrumentação e suporte necessário para sua atuação profissional.
2. Que seja estabelecida uma estratégia de treinamento em serviço, desses professores, a fim de que se possa observar melhor os efeitos decorrentes deste evento.
3. Que as autoridades do ensino, ao definirem as metas prioritárias para educação, incluam como objetivo principal a implantação de bibliotecas escolares devidamente equipadas para pronto funcionamento.
4. Que, além da preocupação que as autoridades deveriam ter com a formação profissional dos professores com referência ao ensino da leitura, deveria também haver uma política de remuneração condigna para estes profissionais a fim de que não precisassem trabalhar em várias escolas.
5. Que as escolas sejam equipadas de recursos instrucionais e materiais disponíveis também para o ensino da leitura para que este não se restrinja apenas ao uso do livro didático.
6. Que haja uma preocupação maior por parte dos professores e supervisores pedagógicos em redefinir os objetivos do ensino da leitura, tendo em vista a formação do leitor crítico.

7. Que haja uma interação entre professores e supervisores de todas as áreas de ensino, a fim de que o ensino da leitura não se restrinja apenas ao professor de comunicação e expressão.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Alves, N. E. O livro didático sua utilização em classe; material básico dos cursos de treinamento para professores primários. Ministério da Educação e Cultura e Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, Rio de Janeiro, 1969.
- Araújo, M. I. A. de. Relacionamento entre rendimento de leitura ao final da 1a. série do 1º grau e fatores associados ao professor que possivelmente atuam na alfabetização. Tese de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1978.
- Araújo, T. C. V. Atividade e criatividade em comunicação e expressão; 4a. série do 1º grau, Fundação Nacional de Material Escolar. Ministério da Educação e Cultura, dentro do programa do livro didático/ensino fundamental. Editora do Brasil, Minas Gerais S/A, 1980.
- Andresen, O. & Courtney, Integrating Reading Instruction with subject Matter. In: Reading. A human right and a human problem, Editors, Ralph C. S., University of Delaware and Oliver, A., Chicago State College, Second World Congress on Reading. Compenhagem, 1968.
- Bamberger, R. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo, Cultrix, 1977.
- Belenger, L. Os métodos de leitura. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- Benveniste, E. O homem na linguagem. Coleção Práticas da Leitura; trad. por Isabel Maria Lucas Pascoal. Lisboa, Portugal, Editora Arcádia, 1966, 1a. edição no Brasil, maio de 1976. (Coleção Práticas de Leitura, v.1).
- Back, M. H. de C. e outras. Interesses e estímulos na leitura dos estudantes de 1º e 2º graus e condições de funcionamento de bibliotecas escolares em Florianópolis. 3º Congresso de Leitura do Brasil (3º COLE). Campinas 13-15 de novembro de 1981.
- Borges, Gilberto Luiz de Azevedo. Utilização do método científico em livros didáticos de ciências para 1º grau. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, S.P., 1982.
- Barret, T. C. Taxionomy of Reading Comprehension. (reescrito) 1972.
- Caparelli, S. Leitura e classes trabalhadoras. 3º Congresso de Leitura do Brasil. (3º COLE), Campinas, 13-15 de novembro de 1981.

- Douglas, M. A biblioteca da escola primária e suas funções. Publicado em acordo com a UNESCO; trad. e notas de Luis Damasco Pena e J. B. Damasco Pena. Rio de Janeiro, INL/Conselho Federal de Cultura, 1971.
- D'Antola A. R. A observação na avaliação escolar; um estudo experimental. Sao Paulo, Edições Loyola, 1976.
- Degler, L. S. Using the newspaper to develop reading comprehension skills. Journal of Reading, january, 1978.
- Fisher, R. A. & Yates. Tabelas estatísticas para biologia, medicina e agricultura; trad. por Salvator Licco Harins. Editora da Universidade de São Paulo - Editora Polígono, 1971.
- Friend, P. Literal and inferential comprehension separat skills? Reading. A Journal for The Study and Improvement of Reading and Related Skills. 1980, 40 (2).
- Fracalanza, H. O conceito de ciência veiculado por atuais livros didáticos de biologia. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, S.P. 1982.
- Fry, E. B. Reading instruction for classroom and clinic, 1972 McGraw-Hill Book Company.
- Freire, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- Freire, P. Conscientização: teoria e prática da libertação; Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- Fiod, E.G.M. A leitura silenciosa no ensino de 1º grau. Tese de Mestrado da Pontificia Universidade Católica. Sao Paulo, 1981.
- Goular, D. Aprendizagem da leitura. Atualidades Pedagógicas set/out. de 1952.
- Ganglo, C. B. "Depoimento", em Marco, V. de e outras (org.) Língua e Literatura: o professor pede a palavra. São Paulo, Cortez, Apll e & SBPC, 1981.
- Hofling, E. de M. A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais de 1º grau. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1981.
- Hewitt, G. A critique of research methods in the study of reading comprehension. British Educational Research Journal. 1982, 8 (1).
- Kelly, C. O livro e o ensino. Revista do Livro. 1970 13 (43).

- Lins, O. Do ideal e da glória; problemas inculturais brasileiros. São Paulo, Summus Editorial, 1977.
- Lourenço Filho. Leitura na escola primária (prefácio do livro de Juracy Silveira). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1981 34 (84).
- Leite, D. M. Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária. Pesquisa e Planejamento. Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, 1960 4 (4).
- Lourenço Filho. Ensino e bibliotecas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1945 6 (1).
- Marques, R. M. H. "O curso normal" em Marco, V. de e outras, (org.) Língua e literatura: o professor pede a palavra. São Paulo, Cortez e SBPC, 1981.
- Martins J. Em: Silva, E. T. O ato de ler. Cortez, 1981, (prefácio).
- Nosella, M. L. C. D. As belas mentiras; a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo, Moraes, 1980.
- Nervi, J. R. Lectura para todos. 4º Congreso Mundial de Lectura de la IRA. Buenos Aires Argentina, 1972.
- Oliveira, L. M. C, de. Licenciatura curta; uma experiência que vale a pena na realidade baiana? (mimeografado) (versão preliminar de dissertação de Mestrado UNICAMP, 1982).
- Ortiz. R. K. Using questioning as a tool in reading. Journal of Reading, november, 1977.
- Pfroom S. N. e outros. O livro na educação. Rio de Janeiro, Primor/MEC, 1974.
- Pacheco, D. Análise dos exercícios propostos nos livros didáticos de física adotados nas escolas de segundo grau de Campinas. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1979.
- Preti D. "Livro didático e educação, no contexto cultural brasileiro", Em: Marco, V. de e outras. Língua e literatura: o professor pede a palavra. São Paulo, Cortez, Apli e SBPC, 1981.
- Rego, M. F. Leituras de Comunicação e Expressão "análise de conteúdo". Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1976. (Tese de Mestrado).
- Severino, A. J. Lendo para estudar. a dimensão pedagógica da leitura. Resumos do 2º Congresso de Leitura do Brasil (2º COLE) Campinas, São Paulo.
- Siegel, S. Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento; trad. por Alfredo Alves de Faria. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1975.

- SILVA, E. T. da. Uma reflexão sobre o ato de ler. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981.
- _____, História do ensino no Brasil (1) O período da Leitura religiosa obediente. Monografia para o curso Evolução da Educação Brasileira, Professor Casemiro dos Reis Filho, 1980. (mimeografada).
- Silva, E. T. da & Maher, J. P. O enigma da leitura no Brasil: afinal quando começaremos a desvendá-lo? Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1978 (26).
- Silva, E. T. da & Maher, J. P. Leitura: uma estratégia de so brevivência. Revista Ciência e Cultura. São Paulo, SBPC, 1978 30 (12)
- _____, Releitura da leitura. Revista Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação. Petrópolis, Vozes, 1979.
- Silva, E. T. da. "Biblioteca escolar: da Gênese à Gestão". Em: Zilberman, R. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- _____, Condições para o desenvolvimento da leitura. (Texto mimeografado), 1981.
- Silveira J. Leitura na escola primária. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) Ministério da Educação e Cultura, 1960.
- Tatham, S. M. Comprehension taxonomies: their use and abuses. The Reading Teachers, 1978 32 (2).
- Vieira, M. C. T. Levantamento das dificuldades de alunos de primeiro ano da universidade na compreensão de materiais escritos. (Tese de Mestrado - PUC-SP, 1981).
- Witter, G.P. Efeito de dois parâmetros do procedimento de Cloze. Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada. Rio de Janeiro, 1978 30 (4).
- Zeittin, N. C. F. Z. Programação de contingência para o desenvolvimento de hábitos de leitura e compreensão de textos em adolescentes carentes. Tese de Mestrado, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981.
- Zilberman, R. A leitura na escola, em: Zilberman R. (org.) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- Zuanela, E. "Comunicação e Expressão: o novo manual" Em: Marco, V. de e outros (org.) Língua e literatura: o professor pede a palavra. São Paulo, Cortez April: SBPC, 1981.

ANEXO I

Manual de Instrução para análise dos
exercícios de livro de leitura

Campinas, de de 1982

PREZADO (A) PROFESSOR (A)

Estamos realizando um trabalho de pesquisa sobre o ensino de leitura na 4a. série, em escolas de 1º grau da rede oficial, com o objetivo de verificar em que medida este ensino está contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos.

Para a consecução deste objetivo será utilizado entre outros meios uma análise dos exercícios do livro de leitura utilizados nestas escolas, segundo a taxionomia de Barret.

Com o fim de analisar estes exercícios, achamos necessário a participação de outras pessoas, além do pesquisador. Estas pessoas formarão um grupo de juízes que classificarão os exercícios de acordo com a taxionomia de Barret.

A participação de juízes na análise dos exercícios se faz necessária, para garantir a fidedignidade e confiabilidade dos resultados desta análise. É neste sentido, que solicitamos sua valiosa colaboração tornando-se um juiz na realização deste trabalho. Para tanto estamos enviando o material que julgamos necessário para o desempenho desta tarefa. Caso haja alguma dúvida, estamos a seu inteiro dispor para qualquer esclarecimento.

Agradecemos desde já a sua valiosa contribuição

Atenciosamente

Maria José de Moura
Pós-graduando
FE-UNICAMP

MANUAL DE INSTRUÇÕES PARA ANÁLISE DE
EXERCÍCIOS DE LIVRO DE LEITURA

No sentido de orientá-lo(a) no trabalho de classificação dos exercícios de um livro de leitura achamos conveniente a construção de um manual de orientação, através do qual você terá as diretrizes que julgamos necessárias para o desenvolvimento deste trabalho. No entanto, caso haja algum ponto que não tenha ficado bem claro no roteiro apresentado pelo manual, dirija-se ao pesquisador para obter os devidos esclarecimentos.

O referido manual trata dos seguintes aspectos:

1. Instruções para o preenchimento da tabela de especificação.
2. Descrição da taxionomia de Barret.
3. Exercícios a serem analisados.
4. Tabela de especificação das categorias contidas na taxionomia de Barret.

A seguir, você terá a explicação destes aspectos com a finalidade de explicitar os procedimentos que você vai usar no desempenho de sua função de juiz.

1. INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DA TABELA DE ESPECIFICAÇÃO

- 1.1. leia atentamente a taxionomia de Barret; Consulte-a sempre que necessário.
- 1.2. analise e atribua julgamento aos ítems dos exercícios correspondentes a cada texto em anexo, de acordo com as categorias propostas pela taxionomia de Barret. Em caso de dúvida quanto a natureza dos exercícios, consulte a provável resposta sugerida pelo texto e decida quanto a sua correspondência à categoria expressa na taxionomia de Barret.
- 1.3. coloque seu julgamento na tabela de especificação em correspondência com o ítem analisado, marcando um "x" junto às respectivas sub-categorias desde que estas se façam presentes nos exercícios a serem analisados.

No presente trabalho será considerada classificação de exercícios de um livro didático segundo a taxionomia de Barret, a correspondência de cada ítem dos exercícios a serem classificados a uma só categoria das estabelecidas pela taxionomia, mediante a opinião de juízes.

Caso haja dúvida na classificação de um determinado ítem, este deverá ser classificado de acordo com a categoria que melhor o identifique.

TAXIONOMIA DE COMPREENSÃO DE LEITURA (BARRET, 1972)

1.0. Compreensão literal ou memória.

A compreensão literal requer o reconhecimento ou lembrança de idéias, informações e acontecimentos que são explicitamente colocados no texto. As tarefas de reconhecimento que freqüentemente tomam a forma de propósitos para a leitura requerem que o estudante localize ou identifique proposições explícitas no mesmo texto de leitura ou em exercícios que usam o conteúdo explícito do texto de leitura. As tare-fas de memória exigem que os alunos produzam de memória proposições ou idéias explícitas de um texto. Tais tarefas estão freqüentemente em forma de questões que os professores colocam para os estudantes depois que uma leitura é concluída. Dois comentários adicionais parecem justificádos com relação às tarefas de compreensão literal. Primeiro, embora as tarefas de compreensão literal possam ser usadas em excesso sua importância não pode ser negada uma vez que a habilidade do estudante para lidar com tais tarefas é fundamental para sua habilidade para lidar com outros tipos de tarefa de compreensão. Segundo, toda tarefa de compreensão literal não é necessariamente de igual dificuldade. Por exemplo, reconhecimento ou memória de um único fato ou incidente pode ser, de algum modo, mais fácil do que o reconhecimento ou memória de um número de fatos ou incidentes, enquanto que uma tarefa mais difícil do que qualquer destas duas pode ser o reconhecimento ou lembrança de um número de eventos ou incidentes e a seqüência de sua ocorrência. Também relacionado com esta preocupação ou este aspecto é a hipótese de que uma tarefa de memória é geralmente mais difícil do que uma tarefa de re

conhecimento, quando as duas dizem respeito ao mesmo conteúdo e são da mesma natureza. Alguns exemplos de tarefa de compreensão literal são:

1.1. Reconhecimento ou memória de detalhes

Requer-se que o aluno localize ou identifique, ou que diga de memória fatos tais como os nomes de personagens, o tempo em que uma estória se deu, o contexto de uma estória, ou um incidente descrito numa estória quando tais fatos são explicitamente colocados no texto.

1.2. Reconhecimento ou memória das idéias principais

O estudante é solicitado a localizar ou identificar ou reproduzir de memória uma proposição explícita no ou do texto a qual seja a idéia principal de um parágrafo ou de uma porção maior do texto.

1.3. Reconhecimento ou memória de seqüência

O aluno é solicitado a localizar ou identificar ou a dizer de memória a ordem de incidentes ou ações explicitamente expressos.

1.4. Reconhecimento ou memória de comparações

O aluno é solicitado a localizar ou a identificar, ou a reproduzir de memória, semelhança ou diferenças entre caracteres ou personagens, tempo na estória ou lugares explicitamente comparados por um autor.

1.5. Reconhecimento ou memória de relações de causa e efeito

O aluno, nesta instância, pode ser solicitado a localizar ou identificar ou reproduzir de memória razões para certos incidentes, eventos ou ações de uma determinada perso

nagem explicitamente expressos no texto.

1.6. Reconhecimento ou memória de traços de personagens

O aluno é solicitado a identificar ou localizar ou dizer de memória proposições ou idéias sobre um personagem que ajudem a explicitar o tipo de pessoa que ele era quando tais formulações foram feitas pelo autor do texto.

2.0. Inferência

A compreensão inferencial é demonstrada pelo aluno quando ele usa numa síntese do conteúdo literal de um texto seu conhecimento pessoal, intuição e imaginação como base para conjecturas ou hipóteses. Conjecturas ou hipóteses derivadas desta maneira podem ser de linha convergente, ou de linha divergente, dependendo da natureza da tarefa e do material de leitura envolvido. Por exemplo, tarefas inferenciais relacionadas com textos narrativos podem permitir mais conjecturas divergentes ou criativas por causa dos personagens oferecidos por tal escrito. Por outro lado, textos expositivos, por causa do seu conteúdo mais freqüentemente podem levar a hipóteses convergentes. Em ambas instâncias os alunos podem ou não serem solicitadas a indicar a pressuposição lógica de suas hipóteses ou conjecturas, embora tal exigência pudesse parecer ser mais apropriada para as hipóteses convergentes do que para as hipóteses divergentes. Geralmente, então, a compreensão inferencial é estimulada através dos propósitos para a leitura e de perguntas do professor que exigem raciocínio e imaginação que são estimuladas pelo texto lido, mas vão além do mesmo. Exemplos de tarefas inferenciais relacionadas à leitura são:

2.1. Inferir detalhes de suporte

Neste aspecto, o aluno é solicitado a fazer conjecturas sobre fatos adicionais que o autor poderia ter incluído no texto tornando este mais informativo, interessante ou atrante.

2.2. Inferir a idéia principal

O aluno é solicitado a mostrar a idéia principal, sua significância geral, o tema ou a moral que não está explicitamente expressa no texto.

2.3. Inferir seqüência

O aluno, neste caso, pode ser solicitado a fazer conjecturas sobre qual ação ou incidência teve lugar entre duas ações ou incidentes explicitamente formulados ou expressos; ele pode ser solicitado a fazer hipótese sobre o que aconteceria em seguida, ou pode ser perguntado ou solicitado a hipotetizar sobre o começo de uma estória se o autor não tivesse começado aonde ele começou.

2.4. Inferir comparações

O aluno é solicitado a inferir semelhanças e diferenças entre personagens, tempos ou lugares. Estas comparações inferenciais giram em torno de idéias tais como: aquí e lá, agora e depois ele e ele, ele e ela.

2.5. Inferir relações de causa e efeito

O aluno é solicitado a fazer hipóteses sobre os motivos que levam os personagens a agir sobre as interações personagens, personagem-tempo, personagem-lugar. Ele pode também ser solicitado a fazer conjecturas sobre o que levou o autor a incluir certas idéias, palavras, caracterizações e ações em seu texto.

2.6. Inferir traços de personagens

Neste caso, o aluno pode ser perguntado ou solicitado a hipotetizar sobre a natureza dos caracteres ou personagens baseando-se em indícios explícitos apresentados no texto.

2.7. Predizer resultados

O aluno é solicitado a ler um trecho inicial do texto e em base a esta leitura conjecturar sobre o resultado do texto.

2.8. Inferir a partir de linguagem figurativa

O aluno, nesta instância é solicitado a inferir significados literais a partir do enunciado figurativo usado pelo autor.

3.0. Avaliação

A avaliação é demonstrada pelo aluno quando este faz julgamento sobre o conteúdo de um texto comparando-o com critérios extremos, por exemplo, informações oferecidas pelo professor sobre o assunto autoridade no assunto, e fontes escritas credenciadas sobre o assunto; ou com critérios internos, tais como as experiências do leitor, conhecimentos, ou valores relacionados com o tema em consideração. A avaliação requer, essencialmente, que o aluno faça julgamentos sobre o conteúdo de sua leitura e focalize sua exatidão ou fidedignidade, aceitação, valor, expectativa, inteireza, adequação, oportunidade, qualidade, ou probabilidade de ocorrência. Exemplos de tarefas de avaliação relacionadas com a leitura.

3.1. Julgamento de realidade ou fantasia

O aluno é solicitado a verificar em base à sua experiência, se incidentes, eventos ou personagens de um texto poderiam ter existidos ou ocorridos na vida real.

3.2. Julgamento de fato ou opinião

Neste caso o aluno é solicitado a decidir se o autor está apresentando informações que podem ser apoiadas em dados objetivos, ou se este está tentando influenciar o pensamento do leitor através do uso de conteúdo subjetivo que tem conotação de propaganda.

3.3. Julgamento de adequação ou validade

Tarefas deste tipo solicitam do leitor julgamento sobre a exatidão ou fidelidade e inteireza no tratamento de um assunto quando comparado com outras fontes sobre o tema. Nesta instância então, o leitor é solicitado a comparar fontes escritas de informação buscando verificar suas concordâncias, sua inteireza, sua amplitude e profundidade ou superficialidade no tratamento do assunto.

3.4. Julgamento de apropriação

Tarefas de avaliação deste tipo requerem que o aluno determine ou verifique se certos textos ou partes de textos são relevantes, se podem contribuir para resolver um problema. Por exemplo, um estudante pode ser solicitado a julgar a parte de um texto que melhor descreve um personagem, ou a indicar que referências trarão contribuições significativas para um relatório que está preparando.

3.5. Julgamento de valor, expectativa ou aceitação

Nesta instância, o aluno pode ser solicitado a fazer julgamento sobre a conveniência de ação de um personagem num incidente ou episódio qualquer. O personagem estava certo ou errado, bom ou mau, ou uma coisa e outra? As tarefas desta natureza exigem opiniões baseadas nos valores que o leitor adquiriu através de suas experiências pessoais.

4.0. Apreciação

A apreciação refere-se à consciência que o aluno tem das técnicas literárias, formas, estilos e estruturas utilizados pelos autores para estimular respostas emocionais em seus leitores. Obviamente, as tarefas incluídas nesta categoria requerem graus variados de inferência em avaliações, mas seu foco principal deve estar na elevação da sensibilidade do aluno para os modos como os autores conseguem um impacto emocional e intelectual em seus leitores. Mais especificamente, a apreciação envolve conhecimento e resposta visceral; (a) a habilidade envolvida no desenvolvimento de quadros estimulantes, temas, contextos, incidentes e personagens ou caracteres, e (b) a habilidade envolvida em selecionar e usar linguagem estimulante em geral. Exemplos de tarefas que envolvem apreciação são:

4.1. Resposta emocional ao quadro ou tema

Tarefas deste tipo baseiam-se na suposição de que o quadro ou tema de um dado texto estimulam ou sustentam um sentimento de fascinação, excitação, curiosidade, cansaço; sentimentalidade, ternura, amor, ódio, felicidade, alegria, ou tristeza. Admitindo-se que esta suposição se concretizou, o

aluno pode ser solicitado a determinar o que o autor fez no processo de desenvolvimento do quadro ou tema que levou a uma dada resposta emocional.

4.2. Identificação com os caracteres e incidentes, ou com personagens e incidentes

Algumas tarefas de apreciação, deveriam levar o aluno a se tornar consciente das técnicas e instrumentos literários que os incitam a simpatizar ou empatizar-se com determinados personagens ou rejeitá-los por esta razão. Outras tarefas deveriam exigir que os alunos considerassem o lugar, a natureza e a estrutura dos eventos ou incidentes que o levam a se projetarem na ação.

4.3. Reação à linguagem usada pelo autor

Nesta instância, o aluno é solicitado a reconhecer a responder à habilidade artística do autor refletida em seu texto e no uso das palavras. Tais tarefas podem ter a ver com as conotações e denotações de palavras e com a influência que elas têm no sentimento do leitor. Além disso, os alunos deveriam, de vez em quando, notar as figuras de linguagem, tais como, símiles e metáforas e efeito que o seu uso tem sobre o leitor.

4.4. Imagem

As tarefas desta natureza requerem que o leitor reconheça e reaja à habilidade artística do autor para pintar quadros de palavras. Em outras palavras, os alunos deveriam tornar-se sensíveis às técnicas que o autor usa para levá-los a ver, cheirar, sentir, e sentir coisas através da leitura.

Yield: 100% (100%)

Adição de Informação: 100% (100%)

Textos		
Temática	Item	
Níveis		
1. Compreensão literal ou mecânica		
1.1.	reconhecimento ou memória de detalhes	
1.2.	reconhecimento ou memória das ideias principais	
1.3.	reconhecimento ou memória de seqüência	
1.4.	reconhecimento ou memória de comparações	
1.5.	reconhecimento ou memória de relações de causa e efeito	
1.6.	reconhecimento ou memória de traços de personalidade	
2. Inferência		
2.1.	inferir detalhes de seqüência	
2.2.	inferir ideia principal	
2.3.	inferir seqüência	
2.4.	inferir comparações	
2.5.	inferir relações de causa e efeito	
2.6.	inferir traços de personalidade	
2.7.	prever resultados	
2.8.	inferir a partir de linguagem figurada	
3. Avaliação		
3.1.	juízo de realidade ou fantasia	
3.2.	juízo de fato ou opinião	
3.3.	juízo de adequação ou validade	
3.4.	juízo de apropriação	
3.5.	juízo de valor, expectativa ou avaliação	
4. Apreciação		
4.1.	resposta emocional ao quadro ou tema	
4.2.	identificação com os caracteres, ou com personagens e incidentes	
4.3.	avaliação a linguagem usada pelo autor	
4.4.	imagem	

ANEXO II

Roteiro de Entrevista

Roteiro de Entrevista

1. Na unidade escolar em que você trabalha existe biblioteca?
2. Os alunos utilizam a biblioteca da sede do Complexo Escolar?
3. Se a sua unidade possuísse uma biblioteca, que material você gostaria que existisse para ajudar no seu trabalho?
4. De acordo com o acompanhamento da turma durante o ano, qual sua opinião a respeito da leitura dos alunos?
5. Na sua opinião, qual o problema que mais afeta a aprendizagem da leitura?
6. Qual sua opinião a respeito do planejamento de Comunicação e Expressão, tendo em vista o ensino da leitura?

Anexo III

Dados referentes a atribuição
de pontos aos exercícios

Tabela 1. III

Tabela 6. III

Texto 2 - O Castigo do Japim
 Resultado das classificações dos
 exercícios pelos juizes

Atribuição de pontos aos exercícios do
 Texto 2 com base na Tabela 1. III

Exercícios		Exercícios											
Juizes		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	A A A A A A A A A A A A C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	A A A A A A A A A A A C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	A A A A A A A A A A B A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
4	A A A A A A A A A A B C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	A A A A A A A A A A B C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	A A A A A A A A A A A C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tabela 2 . III

Texto 3 - O Menino na Floresta

Resultado das classificações dos
exercícios pelos juizes

Exercícios Juizes		Exercícios											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
2	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Tabela 7. III

Atribuição de pontos aos exercícios do
texto 3 com base na Tabela 2. III

Exercícios Juizes		Exercícios											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tabela 3. III

Texto 4 - O EspaçoMóvel

Resultado das classificações dos
exercícios pelos juizes

Exercícios										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1		A	A	A	A	A	A	A	A	A
2		A	A	A	A	A	A	A	A	A
3		A	A	A	A	A	A	A	A	A
4		A	A	B	B	A	A	A	A	A
5		A	A	A	A	A	A	A	A	A
6		A	A	B	B	A	A	A	A	A

Tabela 8. III

Atribuição de pontos aos exercícios do
texto 4 com base na Tabela 3. III

Exercícios										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
2		1	1	1	1	1	1	1	1	1
3		1	1	1	1	1	1	1	1	1
4		1	1	2	2	1	1	1	1	1
5		1	1	1	1	1	1	1	1	1
6		1	1	2	2	1	1	1	1	1

Tabela 4. III

Texto 5 - O Menino Engraxate
 Resultado da Classificação dos
 exercícios pelos juizes

Exercícios		Exercícios									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B	B
2	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B
3	A	A	A	A	A	B	A	B	B	B	C
4	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	E
5	A	A	A	A	A	B	A	B	B	B	C
6	A	A	A	A	A	B	A	B	B	B	B

Tabela 9. III

Atribuição de pontos aos exercícios do
 texto 5 com base na Tabela 4. III

Exercícios		Exercícios										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Juizes	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
2	1	1	1	1	1	3	1	2	2	2	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
4	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tabela 5. III

Texto 6 - O Macaquinho
 Resultado das classificações dos
 exercícios pelos juizes

Exercícios / Juizes		Exercícios						
		1	2	3	4	5	6	7
1	A	A	B	E	B	B	B	A
2	A	A	A	B	B	B	B	B
3	B	A	B	C	B	B	B	B
4	A	A	A	B	B	B	B	B
5	B	A	C	B	B	B	B	B
6	A	A	B	B	B	B	B	B

Tabela 10. III

Atribuição de pontos aos exercícios do
 texto 6 com base na Tabela 5. III

Exercícios / Juizes		Exercícios						
		1	2	3	4	5	6	7
1	1	1	1	1	3	1	1	3
2	1	1	2	1	1	1	1	1
3	2	1	1	3	1	1	1	1
4	1	1	2	1	1	1	1	1
5	2	1	3	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1

ANEXO IV

Dados referentes à ordenação
dos exercícios pelos juizes

Tabela 1. IV

Ordenação dos exercícios pelos juízes - Texto 2

Exercícios \ Juízes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	
2	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	
3	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	12	
4	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	
5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	
6	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	
R_j	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	44,5	468

$$W = 0,16 \quad x^2 = 10,56 \quad x^2 \text{ (Tabela IV)} = 19,67$$

Tabela 2. IV

Ordenação dos exercícios pelos juízes - Texto 3

Exercícios \ Juízes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	5	5	5	5	5	5	5	10	5	5	
2	4	4	4	4	4	10	4	8,5	8,5	4	
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	10	
4	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	9,5	4,5	4,5	9,5	
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	10	
6	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	
R_j	29	29	29	29	29	35	34	38,5	33,5	44	330

$$W = 0,24 \quad x^2 = 12,96 \quad x^2 \text{ (Tabela IV)} = 16,91$$

Tabela 3. IV

Ordenação do exercício pelos juizes - Texto 4

Exercícios Juizes								
	1	2	3	4	5	6	7	
1	3	3	3	6,5	3	3	6,5	
2	3,5	3,5	7	3,5	3,5	3,5	3,5	
3	6	3	3	7	3	3	3	
4	3,5	3,5	7	3,5	3,5	3,5	3,5	
5	6	3	7	3	3	3	3	
6	4	4	4	4	4	4	4	
R _j	26	20	31	27,5	20	20	23,5	168

S = 113,5 S (Tabela R = 335,2)

Tabela 4. IV

Ordenação do exercício pelos juizes - Texto 5

Exercícios Juizes												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
2	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
3	5	10,5	10,5	5	5	5	5	5	5	5	5	
4	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
5	5	10,5	10,5	5	5	5	5	5	5	5	5	
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
R _j	34	45	45	34	34	34	34	34	34	34	34	396

W = 0,33 $\chi^2 = 19,8$ χ^2 (Tabela IV) 18,307

Tabela 5. IV

Ordenação do exercício pelos juizes - Texto 6

Exercícios Juizes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
4	4	4	8,5	8,5	4	4	4	4	4	
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
6	4	4	8,5	8,5	4	4	4	4	4	
R_j	28	28	37	37	28	28	28	28	28	270

$$W = 0,33 \quad X^2 = 15,84 \quad X^2 \text{ (Tabela IV)} = 15,50$$

ANEXO V

Dados referentes à ordenação dos juizes

Tabela 1. V

Ordenação dos Juizes - Texto 2

Juizes							
Exercícios	1	2	3	4	5	6	
1	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
2	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
3	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
4	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
6	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
7	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
8	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
9	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
10	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
11	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
12	3	3	6	3	3	3	
R_j	41,5	41,5	44,5	41,5	41,5	41,5	252

$$S = 7,5 \quad S(\text{Tabela R} = 376,7)$$

Tabela 2. V

Ordenação dos Juizes - Texto 3

Juizes							
Exercícios	1	2	3	4	5	6	
1	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
2	2,5	2,5	5,5	2,5	5,5	2,5	
3	2,5	2,5	5,5	2,5	5,5	2,5	
4	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
6	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
7	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
8	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
9	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
10	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
11	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
12	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
R_j	36,5	36,5	42,5	36,5	42,5	36,5	231

$$S = 48 \quad S(\text{Tabela R}) = \pm 376,7$$

Tabela 3. V

Ordenação dos Juizes - Texto 4

Juizes						
Exercícios	1	2	3	4	5	6
1	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
2	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
3	2,5	2,5	2,5	5,5	2,5	5,5
4	2,5	2,5	2,5	5,5	2,5	5,5
5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
6	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
7	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
8	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
9	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
R _J	29,5	29,5	29,5	35,5	29,5	35,5
S = 48 S (Tabela R = 29,90)						

Tabela 4. V

Ordenação dos Juizes - Texto 5

Juizes						
Exercícios	1	2	3	4	5	6
1	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
2	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
3	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
4	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
6	3	6	3	3	3	3
7	3	3	3	6	3	3
8	5,5	5,5	2,5	2,5	2,5	2,5
9	3	6	3	3	3	3
10	2	2	4,5	6	4,5	2
R _J	34	40	33,5	38	33,5	31
S = 55,5 S(Tabela R 376,7)						

Tabela 5. V

Ordenação dos juizes - Texto 6

Juizes							
Exercícios	1	2	3	4	5	6	
1	2,5	2,5	5,5	2,5	5,5	2,5	
2	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
3	2	4,5	2	4,5	6	2	
4	5,5	2,5	5,5	2,5	2,5	2,5	
5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
6	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
7	6	3	3	3	3	3	
R_j	26,5	23	26,5	23	27,5	20,5	147

 $S = 37,5$ S (Tabela R = 221,4)

ANEXO VI

Texto retirado do livro Atividade
e Criatividade em Comunicação
e Expressão (4a. série de 1º grau)

Você já imaginou um lugar maravilhoso,
onde tudo é mais belo que nos
outros lugares? Pois era nesse lugar
que o Menino Jesus ia passear.



O BREJO DAS FLORES

Lula Jordão

O Menino Jesus muitas vezes ia sozinho ao Brejo das Flores. Gustava de andar por ali, vendo as coisas bonitas que havia por lá. O verde de mil verdes e outros verdes que o verde não tem. E pedras comuns, mas caprichadas, arredondadas, cheias de musgo, como as preciosas não têm. Sentir o capim-mimoso mais macio ainda que veludo. E a areia ainda mais branquinha do que sal.

E os bichos que o Menino Jesus via? Araras de todas as cores, mas não as cores comuns, as que em toda parte há. É que o arco-íris costumava dar cores novas, para uso apenas naquele lugar. Parecia até que bichos do pólo com novo couro apareciam, tal a beleza da pele que usavam por lá. Quem por exemplo, diria que aquela cutia era apenas castanha? Douradinha é que ela era, o luar que só anel.

E mais o cheiro espalhado, quer nas alturas ou por baixo - uma feira de cheiros de todas as flores, que tinham todas as cores, atraindo as abelhas todas, de asas de todas as formas que em redor do cachos zuniam. Em toda parte os zons cantavam, ensaios de anjos, talvez.

"Proezas do Menino Jesus" - Lula Jordão
Ilustração: José Olympio

Entendimento do texto

1. Numere os parágrafos do texto.

Marque V ou F, conforme seja verdadeiro ou falso.

O 1º parágrafo narra que o Brejo das Flores era um lugar onde

- aconteciam muitos milagres
- o Menino Jesus costumava ir sozinho
- o Menino Jesus ia fazer milagres
- o Menino Jesus ia apreciar a beleza da natureza

O 2º parágrafo põe em destaque

- a beleza do Brejo das Flores
- a qualidade dos animais do Brejo das Flores
- as cores maravilhosas dos animais do Brejo das Flores
- as cores vivas das plantas do Brejo das Flores

O 3º parágrafo destaca, principalmente

- o cheiro das flores, atraindo as abelhas
- as maravilhosas asas das borboletas
- as vozes de anjos que cantavam
- os sons estranhos que se ouvia



2. A que o autor compara:

o capim-mimoso?

a areia?

3. Que havia de extraordinário com as cores dos animais, no Brejo das Flores?

- eram mais vivas
- eram mais brilhantes
- eram novas, diferentes

(Marque o certo)