

ROSANA RODRIGUES GOMES DA SILVA

LEITURA: AS FACES DE UM PROCESSO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1997

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	Unicamp
Si	38 L
V	Ex
P.º B.	31303
CPD	281/97
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	12/03/97
N.º CPD	

CM - 0009559 1-4

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Si38i

Silva, Rosana Rodrigues Gomes da.

Leitura : as faces de um processo / Rosana Rodrigues
Gomes da. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Sérgio Goldenberg.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Aprendizagem. 3. Behaviorismo (Psicologia).
I. Goldenberg, Sérgio. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Rosana Rodrigues Gomes da Silva ~

8768016

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Rosana Rodrigues Gomes da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20 - Junho - 1997

Assinatura: _____



Leitura: as faces de um processo

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1997

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Goldenberg

Comissão Julgadora

SB Terzi

Daniela

Gregory Solente

*L*uzes
*E*speciais
*I*luminaram minha caminhada. À
*T*odos
*U*m
*R*econhecido
*A*gradecimento...

Entre as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, um muito obrigada ao Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva que me apresentou às primeiras palavras a caminho de uma leitura acadêmica.

Aos Professores Carlos Alberto Vidal França e Sylvia Bueno Terzi pelas sugestões e leituras preciosas, presenteadas durante o percurso de elaboração desta dissertação.

Ao amigo e, também professor, Ronei Marcos de Moraes pelo apoio e grande colaboração durante a leitura estatística na análise dos dados.

À Maria Lúcia, a Malu, secretária do Depto. de Psicologia da FE, pelo grande auxílio em diversos momentos do processo.

Aos amigos Carlão, Cíntia, Fernando, Jorge, Valério e Malu pela palavra, carinho, compreensão... cada qual no seu momento e a seu modo.

Ao Prof. Dr. Sérgio Goldenberg, Orientador e Mestre, que com sua amizade indicou as leituras possíveis, sugeriu o crescimento e norteou o aperfeiçoamento.

À Rosângela, leitora incondicional, minha amiga e irmã, meu muito obrigada por sua presença e incentivo.

E, principalmente, à D. Deja, minha mãe, porque, certamente, sem seu amor e seu exemplo de força e de luta, hoje, nenhuma de minhas leituras seria possível.

RESUMO

Inquestionavelmente, a leitura é um processo cognitivo, mas entre os diversos fatores que interferem e auxiliam o seu desenvolvimento, devemos considerar o poder que as influências externas exercem sobre o seu aprendizado.

Em posse de alguns princípios voltados a emissão de comportamentos, podemos modelar e atingir resultados satisfatórios frente ao hábito de leitura, compreendido, neste trabalho, como o gosto pela leitura e, conseqüentemente, o aumento da freqüência do ato de ler.

Para apresentar e justificar a relevância do elemento comportamental no processo de aprendizagem da leitura, este estudo desenvolveu-se a partir dos princípios norteadores da Análise Funcional do Comportamento, que sustentou todas as considerações ao longo da pesquisa e aspectos voltados à leitura e à aprendizagem; aprendizagem por caracterizar as relações em sala de aula e por ser o elo entre a leitura e o gosto (aprecio aquilo que tenho domínio) e a visão da leitura enquanto processo estratégico.

Estes três elementos foram delineados para que fosse possível, a partir de sua compreensão, traçar os paralelos, apresentar as possibilidades e desmitificar uma corrente teórica que pode ser muito benéfica quando utilizada de forma adequada

ÍNDICE

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Introdução	04
Parte I - As Faces...	
Capítulo 1 - A Análise Funcional do Comportamento	06
Condicionamento Operante	07
Aprendizagem	12
Princípios básicos da Análise Funcional do Comportamento	15
Aplicação da Análise Funcional do Comportamento	15
Linha de Base	18
Modelagem	19
Reforço	20
Encadeamento	23
Punição	24
Extinção	25
Generalização e Discriminação	25
Imitação	26
Modelação - o enfoque sócio-comportamental de Bandura	27
Capítulo 2 - A relação funcional no processo de ensino-aprendizagem	31
Parte II - O Processo...	
Capítulo 3 - A leitura em questão	37
Letramento escolar	37
Escola: letramento e alfabetização ou letramento x alfabetização? ...	40
A situação escolar	45

Sobre a leitura	48
Nosso povo lê mal...	52
Leitura: definição e aprendizagem	57
Aspectos envolvidos no ato de ler	60
Leitura como um processo estratégico	71
 Parte III - As Faces do Processo.	
Capítulo 4 - A Análise Funcional do Comportamento e a Leitura	77
Capítulo 5 - Metodologia	83
Experimento	83
População	91
Instrumentos	95
Procedimento	96
Tratamento dos dados	98
Análise dos resultados	103
Capítulo 6 - Conclusão	119
Prospectivas - Lançando algumas sementes...	122
Bibliografia	127
Anexos	133
1 Estudo Piloto	1
2 Pré-teste	2
3 Programa de Remediação	3
4 Pós-teste	4
5 Gráficos e Tabelas	5
6 Produção dos alunos	6

INTRODUÇÃO

Ler sem refletir
é
comer sem digerir
(Marquês de Maricá)

Leitura: as faces de um processo. Isto quer dizer que estamos tratando dos dois lados de uma mesma moeda: os aspectos cognitivos e comportamentais do ato de ler.

O leitor desta dissertação terá a impressão de que, passado o primeiro capítulo, trata-se de uma obra eclética, talvez até, ter a sensação de que nenhuma linha teórica foi fielmente seguida.

Isto se deve ao fato de que, apesar de fazer um estudo em que o suporte é comportamental, o tema gerador é a leitura, predominantemente cognitivo, e as relações estabelecidas no decorrer do trabalho seguem uma série de estradas vicinais para atingir o ponto de chegada: uma compreensão um pouco mais abrangente da atividade de leitura, tanto no aspecto relacionado ao seu processo, como naquele relacionado com a sua maior ocorrência.

Se por um lado parecer estranho, por outro, ao finalizar a sua leitura, o leitor saberá que mesmo, inicialmente, oponentes, Leitura e Análise Funcional do Comportamento se complementam e que para a eficácia do tratamento comportamental, observável e metódico, existe, incondicionalmente, o conhecimento dos processos considerados intrínsecos, bem como para o aperfeiçoamento destas capacidades individuais, existe a necessidade de uma "mãozinha" dos componentes externos à pessoa.

Na seqüência, ressaltaremos os princípios básicos da corrente em questão e a sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem, os conceitos de leitura, de letramento escolar e alfabetização, os processos envolvidos no ato de ler, as técnicas selecionadas para o desenvolvimento e exercício da leitura e, por fim, faremos o paralelo entre estes aspectos, focalizando as possibilidades na prática docente.

PARTE I - AS FACES...
CAPÍTULO 1
ANÁLISE FUNCIONAL DO COMPORTAMENTO

Iniciaremos nosso trabalho discorrendo brevemente sobre a Análise Funcional do Comportamento, ou seja, trataremos do referencial teórico, cerne de todas as discussões posteriores acerca da Leitura.

A primeira reação ao imaginar a Leitura sob a luz da Análise Funcional do Comportamento é de dúvida, por parecer impossível a relação entre estes dois aspectos, uma vez que de um lado temos um conceito que envolve aspectos cognitivos, processos que não podemos constatar somente através da observação e de outro, um direcionamento comportamental, com bases no comportamento manifesto e mensurável. Mas essa relação não é inviável quando nos utilizamos dos princípios teóricos desta corrente para nos posicionarmos e procedermos de forma a modelar comportamentos, em direção à leitura proficiente, e reforçarmos as atitudes positivas manifestadas neste sentido.

Outra questão, diz respeito a visão de que o Behaviorismo preocupa-se somente com o produto, no caso, o produto da leitura. Certamente, o foco de estudo são os comportamentos observáveis e, portanto, nos detemos aos resultados atingidos, embora, seja necessário para isto, um bom conhecimento dos processos intrínsecos à leitura e sobre a aprendizagem para haver a possibilidade de aplicar adequadamente os procedimentos que auxiliem no tratamento dos comportamentos que queremos desenvolver. Portanto, cabe ao professor, ou a quem for trabalhar com a leitura, conhecer muito bem os aspectos relacionados à aprendizagem e como ela se processa (a aprendizagem, a leitura e a aprendizagem da leitura!) para manipular adequadamente as variáveis envolvidas.

Este enfoque voltado ao ensino consiste num sistema basicamente técnico, com princípios de condicionamento, que são adequados para especificar condições de aquisição, manutenção ou extinção de comportamentos. Tal enfoque, também, supõe

uma atitude a mais objetiva possível por parte do professor, cuidando para considerar muito mais os eventos apresentados do que as suas próprias impressões.

Embora a intenção não seja explicar a Análise Funcional, faz-se necessária uma passagem pelos seus fundamentos , oferecendo “pílulas” ao leitor, para amenizar a angústia por, eventualmente, não ter familiaridade com essa posição teórica ou prevenir algum tipo de “efeito colateral” antes de ter finalizada a sua leitura. Para tanto, estaremos apresentando, brevemente, os princípios básicos para uma visão geral do propósito do presente trabalho.

Na seqüência, ressaltamos os princípios básicos da corrente em questão e a sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem.

O CONDICIONAMENTO OPERANTE

Tem-se a impressão que as informações recebidas nos nossos cursos de formação consideram suficiente transmitir os conceitos do Behaviorismo apenas através do “condicionamento pavloviano” (ou “condicionamento clássico” ou “condicionamento respondente”); de certa forma, ignoram-se as contribuições de Skinner, colocando um nó muito apertado entre os trabalhos destes dois pesquisadores. Ambos desenvolveram trabalhos na linha S-R. A diferença está no fato de que o primeiro resalta aspectos reflexos, fisiológicos da natureza do ser e o segundo, um comportamento que produz efeitos no meio ambiente, ou seja, que opera no meio ambiente.

Para efeito de elucidação, é interessante dizer que Pavlov (1849-1936) trabalhou sobre aspectos da ação reflexa. Para ele, a aprendizagem consistia numa associação contígua entre um estímulo e uma resposta (relação S-R), sendo o estímulo (S) uma mudança especial no ambiente a qual o sujeito reage, reação esta, manifestada pelo reflexo ou resposta (R).

O “condicionamento clássico” caracteriza-se pelo fato de um comportamento ser eliciado por um estímulo que inicialmente era neutro, mas que

após alguns pareamentos com um outro estímulo que elicia prontamente determinada resposta, passa, por si só, a eliciar a mesma resposta também.

É sabido que certos estímulos produzem respostas imediatas e específicas, ou seja, provocam ações reflexas. Comportamentos como tosse, na presença de fumaça; espirro, num ambiente empoeirado; lágrimas, ao descascar uma cebola, enfim, tipos de comportamentos como estes não exigem uma aprendizagem prévia. Entretanto, algumas vezes, os reflexos ocorrem como respostas a estímulos que não parecem estar diretamente relacionados, por exemplo, a salivação por sentir o cheiro de algum tipo de comida. ¹³

Devemos considerar que o trabalho de Pavlov abrange aspectos fisiológicos e, na grande maioria das vezes, estamos interessados naqueles comportamentos que produzem algum efeito em seu ambiente. Skinner denominou esse comportamento de operante. Esse comportamento influencia o meio e as suas conseqüências podem voltar-se ao próprio comportamento do indivíduo, aumentando ou diminuindo a probabilidade desse comportamento ocorrer no futuro.

O termo “causa e efeito”, cede espaço para uma nova interpretação, pretensa a melhor caracterizar aquilo que os cientistas realmente querem dizer. Assim, passamos a considerar uma “causa” como uma mudança em uma variável independente (ou condição ou evento antecedente) e um “efeito” a mudança numa variável dependente (ou condição ou evento conseqüente); variáveis externas das quais o comportamento é função. Referimo-nos, então, a uma relação funcional.

¹³ Pavlov iniciou seus estudos sobre o condicionamento respondente a partir de uma observação acidental enquanto estudava a respeito de secreções gástricas em cães; ele percebeu que seus sujeitos salivavam ante a presença de estímulos irrelevantes a pesquisa. Sob condições de controle, Pavlov, apresentou dois estímulos concomitantes e seqüenciais ao cão: um deles eliciando a resposta de salivação (pó de carne sobre a língua do animal) e o outro, não (som de uma campainha). Após várias apresentações destes estímulos de forma contígua, o estímulo auditivo, sozinho, passou, também, a provocar a salivação.

Essa relação funcional não pretende controlar e prever o comportamento de seres, como é entendido em linguagem comum, por dois motivos básicos: primeiro porque a Análise Funcional do Comportamento trabalha com o sujeito único e segundo por referir-se a probabilidade de respostas.

Trabalhando com a pessoa única, existe o respeito as suas características e ritmo próprios, evitando comparações desnecessárias e o próprio indivíduo se encarrega de oferecer os melhores indicadores para o desenvolvimento do trabalho.

Tratando-se das probabilidades de uma ação, traçamos uma linha entre a ocorrência e a não ocorrência de um comportamento, deixando entre estes dois pólos, toda a infinidade de respostas que o sujeito possa emitir.

Não temos condições de prever um comportamento, mas dentre um repertório de respostas já dadas, prever a ocorrência de comportamentos semelhantes. E o termo operante surge para descrever esse repertório de respostas e indicar que um comportamento opera sobre o ambiente gerando conseqüências. Essas conseqüências nos apresentam as propriedades que indicarão a semelhança entre as respostas.

Cabe ainda esclarecer que o termo “resposta” é próprio dos estudos sobre a ação reflexa, onde uma resposta sempre é antecedida por um estímulo identificável, caracterizando o comportamento eliciado. Nos operantes, nem sempre podemos identificar os eventos anteriores e mesmo que se trate de um evento contingente a um comportamento, não nos referimos ao comportamento como sendo eliciado, mas como comportamento emitido. Dessa forma, o uso do termo “resposta” não é adequado ao comportamento operante, porque ele refere-se a pequenas parcelas do comportamento, a aspectos topográficos de um conjunto muito mais complexo que é o comportamento humano.

Feitas as devidas ressalvas, continuamos a utilizá-lo sem comprometer o significado original do termo, nem a abrangência que envolve o comportamento humano.

Outro aspecto diz respeito ao significado de reforço utilizado nesta vertente teórica. No trabalho pavloviano, o reforço é associado a um estímulo (mais uma vez voltamos ao termo eliciar uma resposta) e no condicionamento operante, relaciona-se com a resposta, influenciando as probabilidades de emissão futura de comportamentos semelhantes ou da classe de respostas.

Estando esta área melhor delineada, voltamos a atenção ao paradigma básico da Análise Funcional do Comportamento, que é a relação:

a n t e c e d e n t e s - c o m p o r t a m e n t o - c o n s e q ü e n t e s

O evento antecedente, que é o que impulsiona o ser a se comportar; o comportamento, que é a resposta específica e o evento conseqüente ou reforçador, que tem funções fortalecedoras ou enfraquecedoras sobre a classe do comportamento emitido.

Este paradigma é resultante de alguns pressupostos característicos da Análise Funcional e que podemos explicar de acordo com Dorna e Méndez (1979, apud Lima, 1993) nos seguintes termos:

1. É um enfoque tecnológico voltado ao comportamento dos organismos vivos;
2. É uma forma de tratar as questões relacionadas a investigação e a prática profissional;
3. Sendo um enfoque tecnológico, representa os esforços de acumular e expressar os conhecimentos sobre o comportamento, em especial o humano, sob forma de leis empíricas e mecanismos de aprendizagem capazes de explicar o como e o porquê da aquisição, manutenção e modificação do comportamento;
4. Utilização de um procedimento analítico, considerando os parâmetros físicos, como, frequência, duração, latência e intensidade;
5. Exige que os fenômenos comportamentais possam ser verificados experimentalmente, tanto na sua descrição quanto na sua explicação;

6. Ainda que não haja acesso às variáveis intermediárias, existe a necessidade de definição operacional através de variáveis ambientais, fisiológicas ou comportamentais;

7. Caracteriza-se como um enfoque funcional enquanto estabelece relações causais entre variáveis: o comportamento, que se constitui na variável dependente e o ambiente, na variável independente;

8. Para evitar uma leitura simbólica dos comportamentos, não se faz necessário o uso de analogias explicativas, apenas analisa-se o comportamento observável;

9. Seu modelo epistemológico possibilita as mudanças necessárias para o progresso da ciência do comportamento;

10. E por fim, sua atividade tecnológica mantém um canal que possibilite traçar novos caminhos, investigando novos problemas relacionados ao comportamento e formulando novas hipóteses às bases teóricas já existentes.

Encarar um trabalho de análise e tratamento, tentando explicar os eventos de comportamento através do paradigma antecedentes-comportamento-conseqüentes pode até parecer uma visão reducionista, entretanto, devemos levar em consideração que um uso limitado de categorias do conhecimento, não implica necessariamente num limitado número de espécies de conhecimento ou habilidade e também, que o aluno assimile ou "construa" seu conhecimento de forma que se harmonize com ele, mas, de uma forma ou de outra, a configuração final é uma característica de determinado conhecimento ou habilidade envolvida (Mechner,1980).

Tratar um trabalho em sala de aula tomando por base uma metodologia científica, supõe um planejamento cuidadoso do que se pretende realizar. Davis (1974, apud Ljubtschenko, 1980), por exemplo, afirma que uma tarefa deve ser inicialmente descrita através da identificação dos conceitos, princípios e habilidades a serem aprendidos; no processo de identificação formula-se os aspectos mais relevantes a serem aprendidos, a seguir o objetivo terminal que será desdobrado em intermediários, indicando como se realiza a tarefa numa seqüência de elementos que lhes são principais. Essa tarefa, ainda, deve ser analisada em relação para quem, como e onde ensinar. Surgem questões como: "que tipo de aprendizagem está envolvida nos

objetivos e/ou tarefas? o que o aluno precisa conhecer antes de iniciar a tarefa? o que já conhece? sob quais condições a tarefa terá de ser demonstrada? quais são as características dos alunos? (Ljubtschenko, 1980).

Nossa análise sobre o processo do ato de ler está subjacente a um outro processo: o de aprendizagem. Eles são interdependentes e interrelacionados, portanto, devemos apresentar o nosso conceito de aprendizagem que delinea este trabalho, com o intuito de manter atrelados os temas que estão sendo discutidos.

APRENDIZAGEM

Quando dizemos que uma pessoa aprendeu? Geralmente quando ela responde adequadamente ao ser solicitada.

Embora esta seja uma forma de verificarmos a aprendizagem, permanecemos restritos a uma manifestação que nem sempre condiz com a realidade.

Primeiro porque não são somente os comportamentos adequados[□] que podem ser aprendidos; os preconceitos, os palavrões, a rejeição, os vícios, enfim, comportamentos indesejados também entram no rol da aprendizagem e segundo, porque nem sempre um comportamento que é aprendido é necessariamente emitido.

Tentando atender a estes aspectos e sem fazer um estudo mais longo sobre os partidarismos que de um lado tem a aprendizagem como algo interno e de outro a definição de uma mudança de comportamento, vamos caracterizar a aprendiza-

[□] Como definir aquilo que é "adequado"? Sem sombra de dúvidas, essa é uma palavra a qual devemos atender a toda sua relatividade dentro do contexto onde é utilizada. A sua aplicação obedece a situação sócio-histórico-cultural vigente em uma comunidade.

zagem de acordo com Lomônaco (1984)^{1*}, considerando-a:

uma mudança relativamente estável num estado interno do organismo, resultante de prática ou experiência anterior, que constitui condição necessária, mas não suficiente, para que o desempenho ocorra.

Adotamos essa visão de aprendizagem pelos seguintes motivos:

1. Não temos possibilidades de definir operacionalmente a aprendizagem porque ela compõe-se de aspectos intrínsecos ao indivíduo, que nem sempre resultam em uma atividade, portanto, não passíveis de observação;

2. Essa caracterização indica que a aprendizagem pode ou não ser manifesta e ressalta a sua dependência com situações anteriores, nos oferecendo a oportunidade de sutilmente citarmos a relação antecedente-comportamento-conseqüente, que é a nossa fundamentação teórica; e

3. Permite a diferenciação entre os processos intrínsecos envolvidos na aprendizagem e desempenho, que é a manifestação daquilo que foi aprendido pelo indivíduo.

A aprendizagem envolve os domínios afetivo, cognitivo e motor do sujeito. O domínio afetivo é desdobrado nos sentimentos e emoções, valorização, valoração, formação de atitudes, enfim, aspectos relacionados a características afetivas do indivíduo; o domínio cognitivo envolve o conhecimento, a busca de informações, a capacidade de análise e síntese e, por fim, o domínio motor que diz respeito as habilidades, aos movimentos e ações que normalmente são observáveis. Estes domínios são interrelacionados e interdependentes, portanto, para o desenvolvimento de um é quesito o bom desenvolvimento do outro.

¹ Geraldina Porto Witter e José Fernando B. Lomônaco. Psicologia da Aprendizagem. (2ª.ed.) São Paulo: EPU, 1984, p.6.

* Prioritariamente, entre os parênteses, estaremos citando a data da primeira edição das obras.

A aprendizagem, enquanto processo, possui fases que representam a série de eventos pelos quais uma pessoa transita para reter um material. De acordo com Ross (1979), são elas:

Motivação^[1]: momento em que são estabelecidas as expectativas para favorecer a tarefa de aprendizagem.

Apreensão: depois de motivada, a pessoa precisa atender seletivamente os estímulos relevantes na situação de aprendizagem. A atenção seletiva^{[2][3]} precisa estabelecer-se para tornar a aprendizagem possível.

Aquisição: refere-se a um “armazenamento” do material aprendido para em outro momento ser possível a sua evocação e utilização.

Retenção: este campo é atribuído aos mecanismos da memória. Mas vale dizer que a retenção se torna mais eficaz quanto mais significativo for para o aprendiz, o material a ser aprendido.

Evocação: capacidade de evocar a informação aprendida.

Generalização: generalizando, o aprendiz transfere para situações diferentes o material que fôra aprendido. Mais uma vez, ressaltamos a importância de um material significativo para facilitação deste processo.

Desempenho: é uma “prova observável” de que a aprendizagem ocorreu (mas como já dissemos, o fato de não emitir um comportamento não significa que o indivíduo não aprendeu). O desempenho deve ser envolvido pelos três domínios da aprendizagem (afetivo, cognitivo e motor).

[1] Maiores detalhes sobre este tópico encontra-se na p.66 deste trabalho.

[2][3] Atenção seletiva, para Ross, significa a limitação dos estímulos relevantes que manipulamos em qualquer situação. Também, estaremos discutindo melhor essa questão em tópicos posteriores.

Retroação: trata-se do feedback, ou seja, aquele momento que o aprendiz recebe as informações sobre a adequação de sua resposta como, também, confirma suas expectativas estabelecidas no início da aprendizagem. É um momento de avaliação de todo o processo.

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA ANÁLISE FUNCIONAL DO COMPORTAMENTO

A Análise Funcional se preocupa por analisar os comportamentos observáveis e, para tal, possui alguns princípios que norteiam o trabalho de controle e previsão [☐] do comportamento. Para melhor entendermos a forma de atuação daqueles que se utilizam desse modelo teórico, segue, baseado num estudo piloto realizado na escola onde desenvolvemos a pesquisa, uma visão geral caracterizando os seus principais aspectos.

APLICAÇÃO DA ANÁLISE FUNCIONAL DO COMPORTAMENTO

Numa 3ª. série do 1º. grau, escola estadual, os alunos com faixa etária entre 9 e 11 anos, são considerados mal alfabetizados e fazem uma leitura que muito deixa a desejar - muita soletração, com perda de significado e de interesse. Este fato está gerando problemas no aprendizado geral dos alunos e de disciplina em sala de aula.

A professora resolveu auxiliar seus alunos, traçando um plano de trabalho visando a melhoria de desempenho tanto nas aulas de leitura quanto nas demais atividades escolares.

Conhecendo as fases da aprendizagem e acreditando num modelo técnico de ensino, essa professora investigou acerca do repertório que os alunos possuíam (Linha de Base) e se existia motivação por parte deles. Através de exercícios e atividades, percebeu quais eram as deficiências, onde precisava agir mais efetivamente

[☐] Lembramos que o controle e previsão dizem respeito a possibilidade de prever e controlar comportamentos emitidos dentro de um repertório de respostas já dadas.

e, também, pôde verificar que pouquíssimos alunos mantinham o interesse pelas atividades propostas.

Seu objetivo era fazer com que os alunos daquela série melhorassem o seu desempenho nas atividades de leitura, portanto, precisaria “moldar” o comportamento dos seus alunos até que eles atingissem o nível esperado (Modelagem). Para isso, selecionou atividades que pudessem gradativamente dar condições aos alunos de chegarem aos textos, poderíamos dizer que o primeiro passo foi “preparar o terreno” para, aos poucos, ir acrescentando as atitudes adequadas para o ato de ler (Aproximações Sucessivas). Lançou mão de dramatizações, colagens, audição de músicas, textos complementares aos textos lidos, enfim, uma **diversificação** para despertar o interesse pelo material a ser trabalhado.

À princípio, pela história anterior, possivelmente aversiva, de contato com o material escrito, encontrou dificuldades porque havia aqueles alunos que não queriam participar porque não tinham um repertório formado para tratar o texto; e aqueles que diziam não gostar de ler porque não sabiam e sempre foram repreendidos. Talvez possamos imaginar que alguma pessoa ou situação criou condições aversivas para estes alunos, sendo que na presença delas, os alunos liam, escreviam, estudavam, mas bastaria a ausência destes elementos para aflorar a repulsa por estas atividades (Punição).

Pensando na melhor forma de trabalho, agiu com esses alunos do seguinte modo: com os primeiros, mostrou que, a partir do que era lido, as respostas às perguntas feitas eram discutidas até chegarem a um consenso e não simplesmente consideradas certas ou erradas; caminhos estavam sendo apresentados para a maior intimidade com a leitura. A cada resposta adequada os alunos eram estimulados a continuar (Reforço Positivo). Já com os demais, que pareciam vir de uma experiência desagradável com relação a leitura e a postura do professor, o simples fato de suspender as repreensões e os convites à participação, começaram a surtir resultados (Reforço Negativo).

Ainda como estímulo, a cada cinco estórias lidas com participação satisfatória, os alunos recebiam uma pontuação representando o avanço nas atividades propostas e em momentos aleatórios, independente de graus de dificuldade existentes, os alunos recebiam um estímulo mais acentuado da professora. Estava sendo adequado reforçar os alunos seguindo alguns critérios para mantê-los envolvidos durante esse processo (Esquema de Reforço).

Os alunos acabaram por apreender uma seqüência para as aulas de leitura (Encadeamento): liam o texto silenciosamente, buscavam as palavras desconhecidas, as informações contidas no texto, debatiam, respondiam por escrito as perguntas pertinentes a estória.

Nem toda sala de aula é perfeita e, naquela sala, também, tinham os alunos que “perturbavam o bom andamento do trabalho pedagógico”. Esses alunos atiravam papelinhos, elásticos de papel, enfim, incomodavam os demais. Cada papelinho jogado, ou qualquer outra atitude, sempre era reforçado com as reclamações de quem recebia o papelinho na cabeça ou um “cutucão”, então, para amenizar a situação, foi criado um sistema para a classe controlar e eliminar o comportamento inadequado desses alunos. A intenção era deixar de reforçar as brincadeiras inadequadas até que, enfraquecidas, deixassem de ser manifestadas (Extinção).

Depois de alguns meses de trabalho, os resultados começaram a aparecer. Os alunos que estavam apresentando melhoras na compreensão e no trabalho com a leitura nas aulas de Português, estavam mantendo a mesma postura de interesse e participação nas demais disciplinas e com outros professores que passavam pela sala de aula para trabalhar com eles (Generalização) Aprenderam, também, a ter determinadas posturas de acordo com o local e a atividade que estava sendo realizada (Discriminação).

Não podemos esquecer de citar que o papel da professora neste trabalho foi primordial, porque através de sua demonstração de gosto pelas atividades realizadas, ela oferecia modelos em cada momento que fazia suas leituras e mostrava como os alunos poderiam realizar suas tarefas.

Baseado nesta situação escolar, talvez fique mais clara a compreensão dos conceitos que se seguem:

LINHA DE BASE

O óbvio. Cada pessoa guarda em si toda uma individualidade: habilidades e dificuldades próprias. Portanto, enquanto aluno, esta pessoa apresenta um rendimento diferenciado dos demais membros de sua classe. Mesmo com toda a diversidade encontrada em sala de aula, tem-se como objetivo amplo que a aprendizagem do aluno seja a maior possível, havendo respeito e atenção às possibilidades dentro do processo, para atender as dificuldades não somente a nível cognitivo, mas abrangendo todos os demais que interferem na aprendizagem escolar (social, afetivo, cultural, econômico etc.). Disto, quando trabalhamos com comportamentos que podem ser observados ou de alguma forma inferidos através de dados concretos, faz-se primordial determinar, antecipadamente, o comportamento do sujeito ou do grupo de trabalho.

Esse procedimento preliminar de intervenção pedagógica, sob o enfoque comportamental, consiste em fazer um registro do comportamento inicialmente emitido pelo sujeito para somente, então, iniciar o tratamento propriamente dito. O comportamento inicial registrado é constituído por toda a bagagem cognitiva, motora e emocional que, no caso, o aluno traz consigo. Em linguagem comportamentalista, trata-se do **nível operante**, ou seja, um comportamento que, em tese, já existe e somente “espera” o momento propício para ocorrer.

Esse procedimento de registro visa à obtenção de elementos que possam posteriormente indicar a real performance do sujeito que sofreu o tratamento. Tal registro do nível operante é conceituado de **linha de base**, isto é, o estado estável de um comportamento antes que o mesmo sofra qualquer tipo de intervenção.

Ainda vale acrescentar que o registro mais eficaz da linha de base é a representação por gráfico, podendo ser ascendente, descendente ou estável, de acordo com a relação funcional entre as variáveis (independente, eixo do x - tempo,

dias, horas etc. e a dependente, eixo do y - comportamento), sendo que, para efeito de pesquisa ou intervenção, a linha de base deve ser determinada a partir da estabilidade gráfica da função que está sendo estudada.

Os estudos realizados sobre este nível operante têm o objetivo de registro da força e da frequência com que o comportamento ocorre, sendo que muitas vezes esse procedimento auxilia o trabalho do professor, possibilitando-lhe sanar alguma dificuldade de seu aluno, através do ensino daquilo que lhe falta, sem a necessidade de recorrer a um especialista.

MODELAGEM

Para um comportamento ser reforçado e ter aumentada a sua probabilidade de ocorrência futura, ele precisa, antes de tudo, ocorrer. E, às vezes, pode ser que ele não aconteça. Por este motivo, utilizamos o princípio da modelagem.

Através da modelagem, as respostas adequadas em direção ao comportamento desejado são reforçadas passo a passo. Ao fazer um reforçamento passo a passo, estamos evocando o conceito de aproximações sucessivas que, como o próprio nome sugere, é a aproximação continuada em relação ao comportamento esperado. Então, através de aproximações sucessivas, cada comportamento emitido pelo indivíduo que se aproxima daquele desejado é reforçado, até que o próprio comportamento esperado seja emitido.

Com a modelagem temos a explicação tanto da aquisição de um comportamento quanto de seu aperfeiçoamento.

Uma descrição de Reese, citada por Milhollan e Forisha (1972)² coloca muito bem a situação de modelagem:

Como a resposta reforçada é uma que precede imediatamente o reforço, é importante reforçar rapidamente o comportamento desejado, antes que outra resposta intervenha... À medida que novas aproximações são alcançadas e reforçadas, as anteriores são extintas. Se progredimos muito devagar, o paciente pode saciar-se ou determinada aproximação pode tornar-se tão firmemente estabelecida a ponto de haver pouca probabilidade de ocorrer outra resposta. Se progredirmos rapidamente demais, exigindo uma aproximação que ainda não tem probabilidade de ocorrer, o comportamento que modelamos começará a extinguir-se e precisaremos voltar a uma aproximação anterior e avançar de novo.

Modelagem habilidosa, consiste em selecionar as respostas corretas para reforçar e em saber por quanto tempo reforçar cada aproximação, antes de passar para a seguinte. Como o reforço deve ser aplicado imediatamente, não há tempo para esperar que uma resposta ocorra e depois se deve ou não ser reforçada. O (...) professor precisa prever a resposta, a fim de ser capaz de reforçá-la imediatamente. Precisa predizer o comportamento antes de poder controlá-lo, e saber se o comportamento tem probabilidade de ocorrer em que condições e a única maneira de fazê-la é conhecer muito bem seu paciente.

REFORÇO

Quando falamos em reforço estamos nos referindo a um evento que aumenta a probabilidade de um comportamento ocorrer novamente.

² Frank Milhollan e Bill E. Forisha (1972). Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação, traduzido por Aydano Arruda. (3ª.ed.) São Paulo: Summus, 1978, p.95.

O reforço não tem nenhum equivalente com a recompensa. Tecnicamente, estes termos possuem significados diferentes. Para ilustrar, citamos o exemplo de Milhollan e Forisha (1972) sobre a dificuldade de pensarmos na carranca do professor como uma recompensa, aliás, os professores dificilmente a usariam como recompensa, entretanto, poderia ser um reforçamento positivo para certa criança se, com a sua carranca, o professor aumentasse a frequência de resposta que espera diminuir.

Os reforços podem ser positivos ou negativos:

1. reforço positivo aumenta a probabilidade de ocorrência de uma resposta através da apresentação de um estímulo apetitivo.

2. reforço negativo aumenta a probabilidade de ocorrência de uma resposta através da remoção de um estímulo aversivo.

Dos reforçadores, temos ainda os primários e os secundários.

Os reforçadores primários estão ligados ao bem estar físico do indivíduo, como comer, beber, o contato sexual e escapar de situações lesivas ao organismo; eles têm uma significação biológica.

Os reforçadores secundários envolvem os comportamentos adquiridos através de reforçadores planejados, estando relacionados aos valores e características culturais próprias de cada comunidade, portanto, eles são mais variáveis e menos previsíveis do que os reforçadores primários.

Os reforçadores secundários são importantes porque através deles conseguimos manter o comportamento até que os reforçadores primários se estabeleçam em situações onde a satisfação por algum evento só ocorra a longo prazo, por exemplo, frequentar uma escola.

Os reforços podem ser liberados ou administrados de forma contínua ou intermitente.

No esquema de reforçamento contínuo, o indivíduo tem o reforçamento todas as vezes que ele emitir o comportamento desejado. Utilizando esse esquema de reforçamento, tem-se a melhor forma para fortalecer um novo comportamento ou um apoio eficaz no processo de modelagem. Porém, com a sua interrupção, o comportamento pode ser facilmente extinto, porque a frequência de comportamento tende a diminuir rapidamente.

Às variações de ocorrência ou não do reforço, considerando as situações não controladas, Skinner denominou esquema de reforçamento intermitente, sendo este mais eficiente para manter o comportamento, tornando-o mais resistente à extinção do que o reforçador contínuo.

O reforçamento intermitente é dividido em dois tipos básicos: esquema de razão e esquema de intervalo.

O esquema de razão refere-se ao número de respostas emitidas pelo indivíduo até que ele receba o reforço. Ele ainda pode ser de:

1. razão fixa: quando reforçamos, por exemplo, a cada dez respostas emitidas.
2. razão variável: quando o reforçamento depende de um número indeterminado de respostas, mas atendendo a uma média com liberação aleatória.

O esquema de intervalo aguarda um determinado espaço de tempo entre um reforço e outro. Ele também pode ser de:

1. intervalo fixo: a resposta é reforçada após transcorrido um espaço de tempo fixo, por exemplo, um reforçamento a cada cinco minutos.
2. intervalo variável: não se prende a um espaço de tempo determinado, mas a um "tempo médio" entre um reforço e outro, portanto, o indivíduo não pode prever quando receberá o reforço.

Importante salientar que dizer que um estímulo é reforçador é muito relativo porque varia de situação para situação, de indivíduo para indivíduo, uma vez que as

propriedades do reforço não residem na estimulação, mas nos efeitos que eles produzem no comportamento. Os indivíduos são únicos nas suas características e experienciam cada situação de forma particular, assim, um lanche caprichado pode ser extremamente apetitivo para aquele que vai fazer sua primeira refeição do dia ou está faminto, mas não representará um reforçador para quem acabou de almoçar. Então, respeitando a complexidade existente neste aspecto, é de extrema importância que, em situações com eventos espontâneos e não controlados, seja determinado, com exatidão, o estímulo que de fato é reforçador para que possamos estabelecer a relação funcional antecedente-comportamento-conseqüente.

ENCADEAMENTO

Uma resposta pode alterar ou produzir variáveis que influenciam a resposta seguinte, não obedecendo, necessariamente, a uma organização específica. Estamos nos referindo aos comportamentos que ocorrem em cadeias, ou seja, a maioria deles, visto que sempre seguimos uma seqüência para realizar alguma ação.

Sentindo uma lufada de vento que entra por uma porta, caminharemos em direção à porta, pegaremos na sua maçaneta e a fecharemos para eliminar a sensação de frio. Sedentos, cada gole de água representará um gole a menos a ser bebido, devido a condição de privação que está sendo alterada. Um tombo pode ser condição para irmos até uma farmácia.

Através dessa relação de estímulos discriminativos, são evocadas respostas diferenciais que produzem novos estímulos discriminativos e novas respostas diferenciais, respostas que são reforçadas. Também, através deste princípio, muitos fatos que parecem ser “casuais” podem ser explicados.

PUNIÇÃO

A punição é o aspecto contrário aos reforços (tanto positivos quanto negativos), em princípio, mas não em resultado, devido a uma série de subprodutos que ela gera. Enquanto, como já vimos, os reforços aumentam a probabilidade de um comportamento ocorrer, a punição diminui essa possibilidade através da apresentação de um estímulo aversivo ou a retirada de um apetitivo.

Devemos considerar que a punição não tem ligação com o reforço negativo e nem com a extinção.

A punição tende a remover um comportamento. O reforço negativo promove a ocorrência de um comportamento.

A punição tende a remover um comportamento, mas em condições que são temporárias, pois as respostas punidas voltam a ocorrer assim que as condições punitivas forem retiradas; o indivíduo comporta-se da forma punível e com maior intensidade na ausência dos estímulos punitivos.

A extinção, através da ausência de reforço, tende a eliminar o comportamento.

A punição, segundo Skinner (apud Lima, 1993), além de ter um campo de atuação limitado a uma situação imediata - seu efeito é uma supressão temporária do comportamento - os estímulos que a acompanham, se tornam estímulos condicionados aversivos e, quando na ausência do estímulo punitivo, ela gera algumas conseqüências danosas para o indivíduo que tem seu comportamento punido. Respostas como fuga, ansiedade e evitação tornam-se comuns nesses casos, sendo assim, uma contingência desaconselhável de ser utilizada.

EXTINÇÃO

Através da extinção podemos diminuir a frequência de ocorrência de uma resposta até a sua eliminação, suspendendo completamente o reforçamento após a emissão do comportamento.

A extinção, também varia de acordo com o indivíduo e a situação em que está sendo utilizada. Em situações controladas, cotidianas, a extinção depende de uma série de fatores, sendo que nem sempre é possível identificar os estímulos que são reforçadores e, até eliminá-los, o comportamento resistirá à extinção, ou, pelas palavras de Skinner (1953)³:

O comportamento durante a extinção é o resultado do condicionamento que o precedeu (...). Se apenas algumas respostas foram reforçadas, a extinção ocorre rapidamente. A uma longa história de reforço, segue-se uma extinção procrastinada. A resistência à extinção não pode ser prevista a partir da probabilidade de resposta observada em dado momento. É preciso conhecer a história de reforçamento.

Por exemplo, podemos citar o caso do aluno que não é atendido pelo professor quando levanta a mão para fazer alguma pergunta, provavelmente ele tenderá a não mais ter essa atitude e pode se tornar não participativo.

GENERALIZAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO

Após a aquisição de um comportamento, estímulos semelhantes são capazes de gerar respostas da mesma classe. Um comportamento que é fortalecido em determinada situação, tem maiores probabilidades de ocorrer em condições semelhantes. Dizemos, nestes casos, que ocorreu uma generalização de estímulo.

³ Burrhus Frederic Skinner (1953). Ciência e Comportamento Humano. Traduzido por João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. (9ª.ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1994, p.78.

Isto explica porque uma série de comportamentos ocorrem instantaneamente após um estímulo: não há a necessidade de adquirir, reforçar ou condicionar os comportamentos que evocam situações-estímulo anteriores semelhantes.

Se não fosse pela generalização, cada novo comportamento deveria ser adquirido, limitando barbaramente as nossas realizações, isto porque não haveria um aproveitamento das experiências passadas.

Por outro lado, nem tudo que pretendemos ou conhecemos pode ser generalizado porque correríamos o risco de emitir comportamentos inadequados ou participar de situações constrangedoras. Assim, opondo-se a generalização, apresenta-se a discriminação de respostas, que diz respeito aos comportamentos emitidos em situações-estímulo específicas e diferenciadas, ou seja, diferentes respostas a diferentes estímulos.

IMITAÇÃO

Não pode ser negado o valor que a imitação desempenha na nossa aprendizagem e a sua presença no nosso dia a dia.

A imitação é o resultado de reforços discriminativos, apresentados numa mesma contingência, isto é, o comportamento imitativo ocorre quando um estímulo discriminativo é especificamente reforçado.

Uma criança, por exemplo, quando se encontra brincando de “escolinha” ou “casinha” está reproduzindo situações presenciadas ou vivenciadas por ela própria na escola ou no ambiente familiar, ou seja, podemos considerar a existência de um estímulo reforçador discriminativo para a ação desta criança. Quem, também, não se deparou há algum tempo atrás, com alguma menininha pulando e dançando como a “Xuxa”, apresentadora de TV?

Assim como a pessoa pode fazer exatamente o que alguém lhe apresenta (ou ela observa), pode fazer o oposto. Neste caso, temos a imitação inversa, onde a resposta de uma pessoa, torna-se um estímulo discriminativo para uma resposta diferente de outra. Entretanto, com a imitação inversa, não existe a correspondência entre comportamentos que caracteriza a duplicação de comportamentos encontrados na real imitação.

MODELAÇÃO - um enfoque sócio-comportamental

O trabalho de Skinner teve como uma base de sustentação a análise da ocorrência do comportamento, mediante as contingências ambientais, orientada pela relação funcional antecedentes, comportamento, conseqüentes (o paradigma básico da Análise Funcional do Comportamento).

Embora Skinner não tenha negado a existência de mecanismos cognitivos, não se propôs a explicá-los, limitando-se aos comportamentos observáveis.

Seguindo esta mesma direção - aquela que prioriza as contingências do meio como pano de fundo do comportamento humano - temos estudos mais recentes na área comportamental voltados à aprendizagem social. E, dentre alguns teóricos representativos desta área, citaremos Albert Bandura, que buscou um referencial mais abrangente para a compreensão do desenvolvimento humano, realizando seus estudos com base nas capacidades cognitivas e de processamento de informação que constituem a mediação do comportamento social.

De acordo com Bandura, a aprendizagem de comportamentos ocorrida nas pessoas advém da observação e da imitação de um modelo. Essa observação e imitação caracteriza aquilo que chamamos de modelação.

A inclusão da Modelação na perspectiva da aprendizagem social de Bandura visa ampliar as informações que temos acerca do Behaviorismo (distanciando-nos cada vez mais da visão errônea das cobaias de laboratório) e, principalmente, pelo

fato de ser uma possibilidade de ampliação dos estudos da leitura nesta área, visto que a aprendizagem social adentra nas características cognitivas do indivíduo, cerne dos processos de leitura.

A modelação, segundo este autor, é um termo que se refere aos processos psicológicos de comparação, isto é, processos que envolvem mecanismos cognitivos complexos e em nada correspondem a uma cópia de um modelo. Estes processos psicológicos de comparação compreendem a observação, tanto direta (aspectos observáveis), quanto os encoberta (aspectos não observáveis).

Essa teoria, portanto, refere-se ao modo como as pessoas operam cognitivamente por ocasião de suas experiências sociais e como essas operações cognitivas influenciam seu comportamento. Através da abstração e da integração de suas experiências, elas representam, mentalmente, a seus ambientes e a si próprias, através de classes de cognições essenciais que envolvem expectativas referentes aos resultados da resposta, percepções de auto-eficácia e padrões de reação de natureza auto-avaliativa.

O principal benefício da modelação é a possibilidade de atingir um grande número de pessoas na transmissão de conhecimentos; assim sendo, as palavras e as imagens tem importante função neste processo.

O processo de modelação referido por Bandura, incluso na aprendizagem por observação, envolve alguns componentes com papéis específicos na aquisição de informação sobre eventos, na aquisição de regras e no direcionamento do comportamento. São os mecanismos de auto-regulação, ou seja, constructos teóricos criados por este autor para explicar o quanto um comportamento é determinado pelos controles internos, cuja ação soma-se aos controles exercidos por fatores ambientais.

Esses componentes são a auto-observação, o julgamento e a auto-reação. Podemos afirmar, de acordo com Grusec (1992)⁴ que:

A análise de Bandura sobre modelação repousa sobre os conceitos de codificação e armazenamento da informação e do comportamento governado por regras. Suas descrições de como os seres humanos selecionam e transformam a informação e de como geram regras para guiar o próprio comportamento representam grandes contribuições à compreensão dos processos de desenvolvimento social. Bandura abriu novos caminhos, a partir de suas formulações cognitivas baseadas no enfoque de processamento da informação, e do seu interesse pelas relações entre o pensamento e o comportamento.

A auto-observação tem duas importantes funções nos mecanismos de auto-regulação: a informação necessária para o estabelecimento de padrões condizentes com a realidade e a possibilidade de uma constante auto-avaliação/auto-monitoração do comportamento.

A predisposição a uma constante observação garante a aquisição de elementos presentes no ambiente que criam condições, baseadas em fatores internos e externos, para o organismo comportar-se.

O julgamento possibilita a eficácia do processo de auto-observação, pois através dele, há a comparação do próprio comportamento com um padrão que funciona como critério de desempenho. Dependendo das características próprias da pessoa - idade, sexo, nível social e de escolaridade - essa pessoa poderá ser mais ou menos influenciada na aquisição destes padrões.

⁴ Joan Grusec. "A Teoria de Aprendizagem Social e a Psicologia do Desenvolvimento: os legados de Robert Sears e Albert Bandura" in Developmental Psychology, 1992, trad. por Anita L. Neri, Faculdade de Educação, circulação interna, p. 20-21.

A auto-reação é uma consequência dos processos anteriores, ou seja, após a ação propriamente dita, teríamos um momento para a avaliação dos mecanismos utilizados, gerando padrões internos de controle do comportamento, auto-incentivo e auto-avaliação às próprias ações.

O campo de força da modelação - a resposta de um comportamento imitativo - reside em sua função informativa, a qual fornece possibilidade para o indivíduo, que observa, adquirir representações simbólicas daquilo que foi observado, de tal modo a ser utilizado, posteriormente, em novos padrões de comportamento.

Finalizando, a modelação pode ocorrer a partir de situações planejadas, principalmente no que se refere a aprendizagem por imitação ou situações incidentais, quando sem ter a intenção de planejar uma situação de ensino, alguém pode alterar o comportamento de outrem (por exemplo, a adolescente que se espelha na amiga da irmã mais velha, por achá-la bonita, charmosa ou inteligente).

PARTE I - AS FACES...

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO FUNCIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Normalmente, quando menciona-se a aplicação do Behaviorismo em sala de aula, de imediato, surge a idéia pejorativa de reforço e de mecanização. Sabemos que essa é uma corrente utilizada em sala de aula, mas, infelizmente, de forma equivocada. Geralmente, o trabalho é pautado pelo controle aversivo.

Não temos mais a punição física (oficialmente), mas em seu lugar, a exposição ao ridículo, repreensões, críticas, retirada de privilégios, provas como ameaça e uma forma de mostrar ao aluno aquilo que ele não sabe. Por outro lado, os alunos cientes dessa condição, da autoridade e poder do professor, submetem-se a essa situação, embora com o passar do tempo, procurem agir de forma a esquivar-se da estimulação aversiva, ou encontrar uma forma de contra-controle.

Talvez, este seja o momento de especificar que o ensino em moldes comportamentais não propõe um conjunto de regras a serem aplicadas mecanicamente e muito menos manipular as pessoas coercivamente, forçando-as a agir de determinado modo e, muito menos, reduzindo o comportamento humano ao de cobaias de laboratório. É sabido que os estudos comportamentais se desenvolveram a partir de situações laboratoriais, com animais infra-humanos, mas entre os estudos realizados e a atuação em sala de aula existe uma distância considerável. Os eventos ambientais e a topografia do comportamento do animal e do humano, são completamente diferentes, embora possamos encontrar similitudes nos processos básicos. E são essas similitudes que são utilizadas para melhor analisar o ambiente humano, sem entretanto, nos esclarecer todos os aspectos sobre a "natureza humana". Dorna e Méndez (1979, apud Lima, 1993) esclarecem que estes procedimentos encontram-se fundamentados pela psicologia experimental e que seus resultados são significativos, apresentando novas formas de aplicação.

Skinner, em resposta a Richard I. Evans, professor de psicologia na Universidade de Houston (Milhollan e Forisha, 1972)⁵ faz a seguinte colocação:

“O senhor vê a possibilidade de controlar o comportamento de maneira compatível com seus princípios sem praticar violência contra a individualidade?”

Skinner respondeu:

“Rousseau, cujo livro *Emílio* é realmente um grande tratado de educação, foi um campeão dos direitos humanos. Mas em um ponto ele escorregou. Ele diz algo semelhante a isto: “Você ensinará seu estudante à medida que ele deseje ser ensinado, mas nunca se esqueça de que está em seu poder fazer dele o que você deseja” E isto é verdade. O humanista que usa persuasão, argumento, incentivo, emulação ou entusiasmo para fazer um estudante aprender, está controlando o estudante de maneira tão definitiva quanto a pessoa que planeja um programa ou uma máquina de ensinar.”

A finalidade de um trabalho sob enfoque Comportamental é auxiliar o indivíduo para que ele melhore seu desempenho e adquira **autocontrole** atuando em seu ambiente. Na escola, o aluno teria oportunidade de passar por situações que favorecessem a aquisição de conhecimentos, informações, conceitos e que indicassem caminhos para que esse aluno encontrasse o valor intrínseco do aprender, assim, gradativamente, substituir os reforçadores espúrios, utilizados para modelar os comportamentos, por reforçadores naturais que acompanham a mudança do comportamento.

Ensinar, segundo Skinner (1968), é arranjar contingências de reforço, condição necessária para a obtenção de uma aprendizagem eficaz.

⁵ Frank Milhollan e Bill E. Forisha, op. cit., p.118.

Para Neri (1980)⁶,

O professor seria, alternativa ou simultaneamente, dependendo de sua formação, um liberador, um planejador e um analista de contingências; ou um engenheiro comportamental.

O professor, então, responsabilizaria-se, através deste arranjo de contingências, por acelerar e assegurar a aquisição de comportamentos que, talvez, não fossem aprendidos em outras condições.

Com a intenção de auxiliar o trabalho do professor no arranjo de contingências, temos dois aspectos desenvolvidos a partir da tecnologia do ensino: as máquinas de ensinar e a instrução programada. Ambas possuem seu valor e têm muita utilidade como auxiliar do trabalho docente, mas optaremos por discorrer sobre a atuação propriamente dita das condições e situações criadas em ambiente escolar. Vale dizer que com as máquinas de ensinar, o aluno é o responsável por aquilo que ele deve aprender, de acordo com seu ritmo, sem necessariamente ser ensinado. Atualmente, temos uma caixa de Skinner com uma tecnologia altamente desenvolvida e que já está presente em muitas salas de aula: **o microcomputador**.

Em relação a instrução programada, tem-se o intuito de gerar novas topografias de comportamento. Se existe a idéia corrente de que ela é algo monótono e refere-se a comportamentos simples e mecânicos, lembramos que ela atende a objetivos anteriormente traçados e dos procedimentos utilizados pelo programador. O propósito da instrução programada é manter o mais elevado grau de atividades para manter o aluno em constante trabalho, inclusive, na ausência do estímulo reforçador.

Como vimos anteriormente, existem uma série de alternativas quando nos ancoramos nas possibilidades oferecidas pela Análise Funcional e é, a partir destes princípios e da habilidade e “bom senso” do professor que podemos esperar um

⁶ Anita Liberalesso Neri. “Modelo Comportamental Aplicado ao Ensino” in Penteadó, W.M.A. Psicologia e Ensino. SP: Papelivros, 1980, p.122.

trabalho mais efetivo. Falta à escola o trabalho pautado pelo reforço positivo. Situações onde os alunos sejam reforçados pelas conseqüências de seus atos.

Skinner, em seu "Tecnologia do Ensino", dedica um capítulo aos motivos pelos quais os professores fracassam. Ele aponta que as preocupações voltam-se aos recursos materiais em detrimento dos métodos de ensino. A pedagogia não é vista como uma verdadeira tecnologia de ensino porque as investigações acerca da aprendizagem foram estéreis no sentido de não transformar os resultados obtidos entre comparações de métodos, não tinham uma fundamentação e nem se converteram em novos métodos. Em 1972, data de sua edição aqui no Brasil, já apontava para a falta de preparo profissional dos professores iniciantes, baseando sua prática na forma como foi ensinado e, quando melhora seu desempenho, é graças a mérito próprio.

Skinner (1968)⁷ adverte que:

O ensino na escola primária e secundária é ministrado principalmente através de "estágios", em que o estudante recebe conselhos e recomendações de professores experimentados. Algumas receitas do ofício e regras práticas são passadas adiante, mas a experiência própria do jovem professor continua a ser a principal fonte de melhora. Mesmo esta modesta tentativa de treinamento de professores tem sido atacada. Tem-se argumentado que o bom professor é simplesmente o que conhece o assunto e está nele interessado. Qualquer conhecimento especial da pedagogia como ciência básica é tido como desnecessário.

Em situações assim, muitas vezes, o professor acaba por seguir a lei do ensaio e erro, experimentando práticas diferentes para ver que resultados consegue. Sendo assim, um planejamento cuidadoso para a seleção de material a ser utilizado em sala de aula e para a prática docente torna-se vital em nossa atuação. A prática comportamental, ao contrário do que dizem, oferece uma fundamentação sólida para

⁷ Burrhus Frederic Skinner (1968). Tecnologia do Ensino. Traduzido por Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972, p.90.

atingirem-se os objetivos propostos e, principalmente, através do conhecimento de causa, usar a diversificação para modelar os comportamentos desejados.

Skinner (1968)⁸ sugere que os professores se façam as seguintes perguntas:

Deixam meus alunos de trabalhar imediatamente quando acaba a aula? (Se isso acontece, o fim da aula é alívio óbvio de uma ameaça). Apreciam, mais do que lamentam, as férias ou um feriado inesperado? Recompensando-os pelo bom comportamento dispensando-os de outras tarefas? Castigo-os dando-lhes tarefas adicionais? Digo freqüentemente "Prestem atenção", "Vocês devem lembrar" ou "admoesto-os" gentilmente de outras maneira? Acho necessário de vez em quando "endurecer" e ameaçá-los com alguma forma de castigo?

A nível de auto-análise estas questões são muito pertinentes para percebermos o quanto fazemos uso da nossa autoridade sobre os alunos e utilizamos o controle aversivo. Mas não devemos pensar que os métodos aversivos influenciam somente o comportamento dos alunos; existe, também, o efeito sobre os professores. Podemos imaginar, ainda de acordo com Skinner (1972), aquele professor iniciante que para manter o papel de "professor" mantém uma relação pouco amistosa com seus alunos, ou mesmo é condicionado por ter seu repertório de respostas agressivas reforçado. O professor passa a ser julgado pelo nível de severidade que impõe aos seus alunos, por quanto eles trabalham, sem ser questionado os métodos para que isto ocorra. O próprio professor, eventualmente, pode se auto-avaliar por este critério, resistindo a abandonar o controle aversivo pela estimulação apetitiva, receando tornar as coisas mais fáceis aos alunos por parecer que isto significaria estar ensinando menos.

⁸ id., *ibid.*, p.92.

A maior preocupação deveria residir em, de fato, arranjar contingências adequadas para facilitar o aparecimento de certos comportamentos, que, de outro modo, poderiam surgir vagarosamente ou mesmo, não ocorrer. Isto, de forma alguma significa manter um mesmo repertório de atividades ou padrões de comportamentos, mas significa facilitar o ambiente de aprendizagem para que os alunos realmente aprendam e utilizem seu conhecimento em diversas situações.

As situações escolares competem com dificuldades frente as situações naturais de aprendizagem. Na escola, o principal veículo é o verbal; utilizam-se as palavras para envolver os alunos nas situações de aprendizagem. Por isso, elas devem ser melhor empregadas para amenizar a falta do meio natural dos alunos nas situações de aprendizagem e ser acompanhadas pelo estabelecimento de conseqüências apetitivas ao repertório de respostas dos alunos. Organizar, por exemplo, um material antes de apresentá-lo aos alunos, lançando mão de recursos visuais e auditivos atrativos somente após os alunos terem visto e ouvido cuidadosamente o conteúdo, pode ser mais enriquecedor do que o inverso. Diria que é despertar a habilidade de conquistar os alunos para algum conteúdo, organizando-o para ser melhor recuperado posteriormente e aos poucos ir ilustrando para, aí sim, o aluno sentir-se reforçado a buscar maiores detalhes do apreendido e não apenas passar seus olhos ou ouvidos agradavelmente por algumas gravuras ou sons.

Skinner, aconselha o abandono do controle aversivo e propõe uma análise detalhada do sistema educacional, devida nos mecanismos de aprendizagem e no planejamento do ensino, para que se possam estabelecer comportamentos adequados e eficientes, durante o processo de ensino-aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor.

PARTE II - O PROCESSO...

CAPÍTULO 3

A LEITURA EM QUESTÃO

LETRAMENTO ESCOLAR

Torna-se imprescindível falar sobre o letramento de nossas crianças quando ousamos fazer uma análise sobre a compreensão em leitura. Inicialmente, poderíamos dizer que letramento refere-se a dotação de sentido às leituras realizadas e que letramento e sociedade caminham juntos, num movimento de idas e vindas; o bom andamento de um, depende do sucesso do outro. Assim, precisamos pensar em letramento num campo abrangente, envolvendo todo o contexto social.

Toda comunidade possui características que lhes são próprias e acabam por nortear suas ações e pensamentos. São aspectos ideológicos que ditam normas e valores que direcionam, senão todas, parte significativa das atitudes das pessoas; são as “verdades” inculcadas na sociedade que são inquestionáveis e, na maioria das vezes, imutáveis. Neste sentido, a comunidade atribui valores ao letramento de acordo com suas crenças, tornando-o parte integrante, ou não, de sua vida.

Qualquer sociedade que considere o letramento não somente como algo que esteja relacionado ao sucesso escolar, mas que enfoque toda a sua abrangência, como um auxiliar na ampliação de horizontes e, principalmente, como uma forma prazerosa de adquirir conhecimentos e desenvoltura para as atividades cotidianas de uma pessoa, tentará manter suas crianças desde muito cedo, em contato com os livros e outros tipos de materiais escritos, contextualizando-os, “trazendo para a vida” aquilo que se encontra impresso.

Podemos exemplificar as diferentes posturas frente ao letramento com um estudo etnográfico feito por Heath (1982), onde três comunidades foram estudadas e cada qual tinha suas particularidades. Em Maintown, as pessoas foram culturalmente educadas a precocemente interpretar todo o material escrito a que tinham acesso,

desmembrando-o em todas as suas possibilidades. Na comunidade de Roadville, as crianças tinham acesso as letras mas eram mantidas presas ao contexto literal, não sendo permitidas interpretações significativas, nem ficcionalizações. E na terceira comunidade, Trackton, a leitura “passava” pela vida das pessoas e a visão era que a linguagem era “naturalmente” aprendida e, portanto, os adultos não se responsabilizavam em dar assessoria às crianças; o ensino (da leitura) era tarefa da escola.

Apesar de cada comunidade ter as suas próprias características, na escola, o padrão de ensino era baseado na comunidade que relevava desde cedo o letramento de suas crianças. Talvez, apenas esteja sendo constatado um fato: independente do país, região, cultura ou características peculiares de uma dada comunidade, existe uma sistemática de trabalho que é privilegiada e adotada. A ideologia dominante exerce grande interferência na Educação ampla de uma dada região.

Nas três comunidades estudadas, foi verificada as grandes diferenças existentes de comunidade à comunidade, diferenças que são traduzidas pelo desempenho da criança, dado a forte influência cultural, conflitando com a ignorância da escola no sentido de não oferecer condições de ensino adequadas às carências reais do aluno. Constata-se que, possuindo ou não, uma história de letramento, a criança, obviamente, trata a linguagem com naturalidade e frente a uma história, ela fantasia, utiliza a sua imaginação para interpretar, inclusive aquilo que ela não entende. Este fato, o trato com a linguagem, é tolhido pelo nivelamento imposto, pelo “amoldamento” homogeneizador da escola.

A autora apresenta em seu trabalho que cada comunidade conduz o letramento de forma própria, de acordo com as suas características culturais e que a forma de condução da classe média não deve ser posta como modelo para as demais sociedades.

Ainda traz como resultado de sua pesquisa a constatação do impacto sofrido pelas crianças ao terem confrontado a sua cultura com o padrão escolar, e que

esse confronto prejudica o desenvolvimento da compreensão da criança, pelo fato da escola desconhecer a orientação de letramento do grupo social a que ela pertence.

Diariamente, estamos em contato com a leitura. Vivemos num meio onde as solicitações de leitura são grandes e toda informação veiculada em material escrito é adquirida através dela. Entretanto, ela não recebe a devida atenção e, utilizando as palavras de Cecília Meireles (1984)⁹:

O fato de a criança tomar um livro nas mãos, folheá-lo, passar os olhos por algumas páginas não deve iludir ninguém. Há mil artifícios e ocasiões para a tentativa de captura desse difícil leitor.

O gosto pela leitura não surge por “geração espontânea”; para que uma pessoa se interesse pela leitura, é essencial que tenha contato com os livros e, de preferência, que seja um contato prazeroso. Geralmente, a formação do hábito¹⁰ e do gosto pela leitura estão relacionados com experiências positivas e a influência de pessoas queridas sobre a sua relação com a leitura.

A importância atribuída ao ato de ler também está subjacente a sua utilização, por exemplo, jornais e revistas não significarão mais do que a manutenção de seu próprio sustento para um catador de papéis. Enquanto não houver um momento de reflexão sobre o material escrito, estabelecendo uma relação com sua vida, ele não terá nenhuma outra utilidade para as pessoas.

Assim, utilizamos o termo letramento para nos referir a um processo, construído ao longo de várias experiências que torne o material escrito significativo e que compreenda tanto as atividades escolarizadas como aquelas vividas fora do ambiente escolar. Significativo no sentido de ativar/envolver os conhecimentos prévios do leitor de tal forma que o novo material seja efetivamente incorporado.

⁹ Cecília Meireles. Problemas da Literatura Infantil. (3ª.ed) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p.31.

¹⁰ Estamos entendendo como hábito de leitura a predisposição apetitiva frente ao ato de ler, tendo como consequência o aumento da frequência deste comportamento.

E aqui está, também, o ponto crucial: existe uma lacuna entre aquilo que a criança tem na sua vida na escola e fora dela; existe uma tendência em transformar o conhecimento adquirido na escola em estático e sem utilidade na vida prática (e é a própria escola que se encarrega desta tarefa). Ceccon (1982)¹⁰, sabiamente, lembra que: "Os alunos sentem que a escola não foi feita para eles".

A realidade escolar é bem diferente daquela a que a criança estava acostumada. Mesmo possuindo habilidades prévias importantes para a ocorrência da aprendizagem, as dificuldades para a assimilação da linguagem escolar existem e todas as crianças as enfrentam para o aprendizado da leitura e da escrita. A questão é amenizar essas dificuldades e proporcionar condições para que a aprendizagem seja possível.

ESCOLA: LETRAMENTO X ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO?

Uma criança quando inicia a alfabetização já é uma falante capaz, manipulando sua linguagem com desembaraço e precisão, só não sabe ler, nem escrever. Entretanto, toda consciência que ela tem da linguagem oral é deturpada quando ingressa na escola e aprende a escrever. Torna-se necessária a acomodação do aluno num padrão homogeneizador, onde todos precisam falar a mesma linguagem, independentemente de suas vivências extra escolares até então experienciadas.

Para agravar a situação, na escola a criança entra em contato com uma leitura sem sentido, que não respeita seu ritmo, que se reduz em técnicas e "notas"... seu comportamento mais provável é o de rejeição. Aquilo que talvez fosse uma brincadeira transformou-se em dever, em um grande obstáculo.

¹⁰Claudius Ceccon (et al.) (1982). A Vida na Escola e a Escola da Vida. (24ª.ed.) Petrópolis: Editora Vozes, 1992, p.16.

Existe uma série de fatores que provocam a evasão e repetência escolar, mas sobressai a cobrança imposta autoritariamente; ela é muito rígida e estática para os pequenos que estão iniciando um contato com o ensino formalizado.

Tem-se a impressão de que uma muralha fôra construída para deixar bem evidente aquilo que deve acontecer dentro e fora da escola. A escola, um ambiente que deveria pautar-se pela troca, segue uma trilha unilateral, revestida de regras que, inquestionavelmente, devem ser respeitadas. Sem sombra de dúvidas, a tendência é buscar fora dos limites da escola atividades que sejam agradáveis e, também, que sejam merecedoras de sua atenção. Assim, aquela atenção que a criança poderia estar dirigindo às atividades de leitura antes de entrar na escola esvaece-se no ar.

Torna-se difícil, assim, pensar em letramento no ambiente escolar. A meta é alfabetizar, ter o domínio do código...

Não temos uma tradição de letramento e as possibilidades que poderíamos desenvolver em ambiente escolar são escassas e muitas vezes nem chegam a existir. Os alunos criam uma certa aversão pela escola e, em conseqüência, pela leitura, já que todo o processo de ensino-aprendizagem é norteado pela leitura. Sabemos que ela é necessária e indispensável para a aprendizagem de todas as outras áreas do conhecimento; a grande maioria dos problemas enfrentados pelos alunos ao longo de sua escolarização é decorrente de problemas de leitura e, como diz Silva (1981)¹¹, a leitura está presente em todos os níveis educacionais e, principalmente, “no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita”.

Poderíamos dizer que a rejeição sentida pelas crianças ao longo do trajeto escolar decorre justamente da alfabetização deficiente a que foram submetidas; não sabendo ler, não há como gostar de ler. Se uma pessoa não é adequadamente alfabetizada, não sabe ler, logo não lê e, sem dúvida, fará o possível para não se encontrar em situações de leitura. Temos que ter em mente que a capacidade de

¹¹ Ezequiel Theodoro da Silva. O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. (5ª. ed.) São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991, p.31.

decifrar e reproduzir um texto oralmente ou por escrito, copiando-o, não significa estar alfabetizado. Ler, escrever e contar são ações muito básicas e restritas. Estar alfabetizado supõe a ampliação destas habilidades básicas em ações mais abrangentes e efetivas que possibilitem o alfabetizado compreender o material a que é exposto, fazendo relações com suas experiências passadas e mantendo um julgamento crítico sobre suas leituras (uma leitura significativa!).

O desenvolvimento dessas habilidades de compreensão e julgamento depende de um aprendizado eficiente e de um treino constante que garanta a construção de um leitor autônomo.

Um trabalho que se oriente pelas práticas relacionadas ao uso efetivo da linguagem, num meio social, requer uma mudança nas estruturas do trabalho pedagógico, supondo uma postura diferente do professor frente a alfabetização e ao trabalho como um todo. Certamente, isso vai exigir uma extrapolação do trabalho com a leitura das aulas de Língua Portuguesa, compreendendo todos os professores sejam quais forem as disciplinas ministradas.

Isso mudaria a prática que normalmente é efetuada nas escolas, que considera uma criança alfabetizada quando consegue unir as letras formando sílabas e ler algumas palavras (ou, quem sabe, repetir aquilo que a professora lê...) e, assim, ser promovida de ano a ano, acumulando dificuldades, adquirindo aversão à escola de forma geral.

A preocupação (infundada) de tornar a sala de aula homogênea, em prol do bom andamento do trabalho pedagógico parece ignorar toda a experiência que a criança tem em seus primeiros anos de vida, sua cultura, sua relação com a língua. A criança não é vista de acordo com seu potencial. E, nesse nivelamento feito para atingir um nível "ideal", a criança vai perdendo gradativamente sua vitalidade e sua autenticidade, isto é, se não acabar excluída (ou se excluindo!) do ambiente escolar. A empolgação, imaginação, curiosidade infantis são deixadas para fora do âmbito escolar, para as atividades extracurriculares.

Silva (1991)¹² faz um alerta quando nos lembra que: “As crianças nunca chegam à escola num estado de ignorância, mas podem chegar analfabetas. Elas talvez não saiam analfabetas, mas podem sair ignorantes...”

Percebemos, por exemplo, que algumas formas de alfabetização são falhas, na medida que condicionam os alunos à soletração e a leitura de frases desconexas, sem uma significação maior. Pouca ou nenhuma atenção é dada àquilo que o aluno compreende a partir da decifração dos códigos.

E como já dissemos, via de regra, ao ingressar na escola, a criança não sabe ler nem escrever; existe uma nova e diferente forma para lidar com a linguagem que ela espera aprender e espera que a escola lhe ensine. Todavia, nem sempre as formas como a escola cumpre este papel são as mais adequadas, seus métodos e materiais muitas vezes desconsideram os aspectos relevantes para que ocorra uma aprendizagem eficiente.

Fazendo referência à cartilha, por exemplo, vemos que as crianças iniciam seu aprendizado por frases desvinculadas de sua vida, óbvias e até redundantes para nós. A frase fecha-se em si. Não sobram espaços para algumas “divagações” sobre aquilo que se lê.

Existe uma preocupação em iniciar a criança no mundo da escrita através do aprendizado da técnica como a decifração e a transformação de um elemento gráfico em um elemento sonoro. Segundo Barbosa (1990)¹³, a cartilha está “coerente com os postulados das metodologias tradicionais, parte da crença de que ensinando-a a decodificar e codificar, a criança aprende a ler e a escrever”.

Tendo sua base fundamentada na decifração, a leitura encontra-se muito prejudicada, pois, ainda de acordo com Barbosa (1990), o leitor é obrigado a seguir continuamente a seqüência de signos, começando o texto pela primeira letra da primeira palavra até a última letra da última palavra, parando nas palavras

¹² Ezequiel Theodoro da Silva, op. cit., p. 97.

¹³ José Juvêncio Barbosa (1990). Alfabetização e Leitura. (2ª.ed.) São Paulo: Cortez, 1992, p.54.

desconhecidas, transformando os signos escritos em unidades sonoras e obedecendo a velocidade da seqüência rítmica da fala e não a velocidade do pensamento.

Parece que o essencial é a aprendizagem do código escrito: letras e sílabas, mais tarde as palavras e frases, dando a ilusão de que o significado virá com o domínio da técnica. Esquece-se que a interação com a leitura vai muito além deste domínio. Certamente ele tem a sua importância, pois quanto mais desenvolvida a capacidade para dominar esse estímulo visual, maior será a habilidade para envolver um certo número de palavras, possibilitando as "sacadas"^[1] sobre o assunto do texto. No entanto, a interação com o texto só acontece no momento em que o leitor, através da decodificação, torna-se apto para, no movimento de análise e síntese, ampliar sua leitura, atribuindo-lhe significado.

Mais uma vez registramos que falar sobre a alfabetização é de extrema importância, uma vez que a boa alfabetização é pré-requisito para o sucesso escolar. O ler sem desenvoltura é fator para tornar a tarefa árdua e difícil, e bem sabemos que isso acontecendo, existe uma alto índice favorável ao seu abandono. A questão é muito importante e complexa, mas, para este estudo, não se encontra como alvo principal. A preocupação está em entender um pouco mais as questões referentes à leitura e ao seu processo. No entanto, sem entrar no mérito, mas ressaltando o valor da alfabetização em seu real sentido, faz-se interessante perceber que, como diz Feil (1983)¹⁴, "a linguagem da criança nos mostra como se deve ensinar a ler".

Ensinar a ler. Alfabetizar. Dotar de significado as mensagens escritas. Respeitar a linguagem da criança e manter o aspecto agradável que a leitura tem para

[1] As sacadas, segundo Kleiman (1989), refere-se as inferências feitas durante a leitura de um texto. Por exemplo, ao iniciar uma leitura, dependendo do assunto, somos capazes de imaginar o que ele contém; lemos para confirmar nossas hipóteses. Além disto, o movimento dos olhos também é sacádico, ou seja, sempre estamos um pouco mais adiantados em relação às palavras que estamos lendo.

¹⁴ Iselda T.S. Feil (1983). Alfabetização: um Desafio Novo para um Novo Tempo. (6ª.ed.) Petrópolis: Editora Vozes, 1985, p.17.

ela em suas primeiras "explorações literárias" é importante e, porque não dizer, uma tarefa quase que obrigatória aos professores, sendo ou não de Língua Portuguesa. Portanto, para conduzir melhor estes aspectos, é preciso compreender claramente como se processa o ato de ler.

Certamente, se uma pessoa domina os processos de leitura, se é alfabetizada, vai ter um horizonte muito mais amplo do que outra que não tenha essa habilidade desenvolvida ou, ao menos, nas vias de desenvolvê-la. Esse domínio não é obtido de imediato; é uma aquisição feita ao longo de uma caminhada e precisa muito da colaboração das pessoas que estão ao seu redor.

Quanto mais as pessoas estiverem convencidas da funcionalidade e necessidade da leitura em suas vidas, não como simples fonte de informação, mas mais que isto, como uma atividade que lhe ofereça inúmeras possibilidades, maiores serão as chances de disseminação da leitura e, também, aumentarão as chances de formação do hábito e do gosto pela leitura.

A SITUAÇÃO ESCOLAR

Iniciando a 1ª. série do primeiro grau, onde oficialmente é dado o início da alfabetização, parece que as crianças são submetidas a uma "lavagem cerebral", onde tudo que elas carregam consigo é desconsiderado e todas (uma média de 35/40 alunos por classe) devem nivelar-se em conhecimentos e atitudes. Isto demonstra a capacidade do professor na regência de aula...

Partindo da 1ª. série do primeiro grau, temos um continuum, uma suposta integração vertical entre as séries, sempre imaginando-se um total domínio dos conteúdos da série anterior, para no início do ano escolar, fazer-se uma breve revisão e dar continuidade à "matéria".

Na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, temos o CB (ciclo básico), uma unicidade entre a 1ª. e a 2ª. séries do primeiro grau. O aluno, se possuir

dificuldades, não é retido na 1ª. série; espera-se que ocorram melhorias na 2ª. série. Melhorias no sentido de uma plena alfabetização (alfabetização, aqui, como o ensino do código). Nas 3ªs. e 4ªs. séries, este processo de alfabetização continua, porém em termos de aperfeiçoamento. Os alunos sofrem correções léxicas e gramaticais, para o modelamento de sua linguagem.

Os alunos da 5ª. série, por terem freqüentado a escola por, no mínimo, quatro anos, são considerados "amadurecidos", pois está subentendido que eles possuem um bom domínio do código e, assim, o domínio da leitura (?); é dito, também, que eles deveriam utilizar seu senso crítico para analisar e interpretar suas leituras. Entretanto, sabemos que a realidade é outra e torna-se impossível utilizar um instrumento que, apesar do tempo de vivência escolar, os alunos ainda não possuem.

Essa criança se encontra em meio a uma escolarização deficitária, sem condições de autonomia para trabalhar um texto. A tradição coloca o aluno em situação de passividade na escola; ele apenas precisa assimilar aquilo que a escola tem a transmitir. Não importando quais sejam os conteúdos, se são significantes ou não, as condições de aprendizagem ou os processos utilizados pelo aluno para se apropriar do conhecimento.

Sobre a leitura, devemos ser cautelosos quanto à interpretação ao classificá-la como algo pessoal, onde um mesmo texto pode apresentar várias leituras, portanto, dominando-se o código, o aluno apresenta condições para caminhar livremente através da compreensão.

Temos esta posição ratificada ao nos reportarmos ao trabalho de Possenti (1990)¹⁵, quando ele aponta para a possibilidade da leitura errada, ou seja, quando o enfoque do processo de leitura é colocado somente sobre o leitor, sendo que este não apresenta feedback possível para contextualizar as informações do texto e, por isto, permanece preso" aos fatos textuais. Para ele, o texto não é um conjunto amorfo de

¹⁵ Sírio Possenti. "A Leitura Errada Existe" in Estudos Linguísticos XIX, Anais de Seminários do GEL, Bauru, 1990, p.558-564.

traços onde o leitor pode fazer o que bem entender. O texto impõe limites, direcionando às leituras possíveis.

Possenti salienta que na busca de significado, uma teoria da leitura não pode restringir-se ao leitor e nem ser analisada a partir do mesmo ponto de vista, quando envolver mais de um ingrediente, por exemplo, leitor sob enfoque discursivo e texto de acordo com a sua historicidade.

De fato, a interpretação é pessoal. O leitor faz sua leitura de acordo com seus valores, experiências, cultura, mas sempre atrelado ao que o autor escreveu. O texto sempre apresenta marcas que o delimitam, ou seja, o autor apresenta aspectos que restringem a interpretação deliberada do leitor. Através dessas marcas, somos capazes de chegar a uma das possíveis intenções do autor. Sem dúvidas, ao escrever um texto, o autor apresenta a sua idéia que precisa e deve ser respeitada, a partir daí, o leitor poderá ou não concordar com essa idéia, de acordo com suas experiências passadas. É importante guardar a devida diferença entre fazer uma interpretação e dar uma opinião.

Geralmente, na escola, trabalham-se trechos fragmentados, dando a entender que num mesmo texto (já que não se possui o antes nem o depois do “pedaço” escolhido), são possíveis inúmeras interpretações. Essa é a informação que chega ao aluno e que precisa ser melhor especificada.

Suponhamos que o aluno, na 5ª. série, tenha habilidade para entender o código. Não que seja um leitor proficiente, mas que possua condições de “reconhecer aquilo que lê”. Para obter o sentido do texto, o leitor precisa ater-se àquelas palavras chaves ou ancoradouros que lhe dêem suporte para ir interligando as idéias, contextualizando-as, tornando-as coerentes ao propósito do autor e passíveis de serem assimiladas.

Nessa “conversa” na busca de compreensão sobre o que o autor disse, o leitor precisa desenvolver a habilidade de manter o corpo do texto, isto quer dizer buscar, a sua unidade significativa. Ao fazer o movimento de análise e síntese, o leitor

precisa relacionar os trechos de forma tal, que ao final de sua leitura, tenha a aquisição de todos os aspectos importantes inter-relacionados.

O leitor, neste seu processo de compreensão, apropria-se do material escrito para numa atitude de distanciamento, voltar-se dotando o texto de significado.

Se o aluno não entende aquilo que lê é porque não participou de eventos de letramento que permitissem tal atividade e, ainda na escola, não possui oportunidades para unificar sua leitura, corporificando-a em suas idéias principais.

SOBRE A LEITURA...

Existe uma frase bem comum: *“Meu aluno não sabe ler. Ele não compreende aquilo que lê”*, tornando-se, talvez, a mais comum nas escolas e, independentemente de qualquer outro fator e série, o aluno está sempre às voltas com os problemas de leitura e, conseqüentemente, problemas em outras áreas da atividade escolar. Esta questão contagia todo o campo social, afetivo e do conhecimento do “portador” das dificuldades.

Intuitivamente, sabemos que qualquer atividade será melhor realizada se conhecermos os aspectos envolvidos; tem-se a vantagem de melhor arranjar as possibilidades, visando o alcance de determinado objetivo. Certamente, os professores em sala de aula sentem isso, mas por uma série de fatores - principalmente salariais - negam-se ou sentem-se incapazes de caminharem neste sentido.

É sabido que existem muitos fatores que interferem no processo de aprendizagem e, quanto mais ciente deste aspecto o professor estiver, maiores serão as chances de trabalhar adequadamente com seus alunos, principalmente no período de alfabetização, que é a base de inúmeras atividades futuras.

Estando alfabetizada^[1], a criança entra em contato com pequenos textos. Geralmente são realizadas leituras orais, para aperfeiçoamento da leitura, respostas a algumas perguntas sobre o texto, sugerindo a interpretação e cópias.

Kleiman (1989)¹⁶, pensando na formação de um leitor, nos diz que:

Por volta dos 10 anos, ou após quatro anos de escolarização, o aluno que é bom leitor, já apresenta todas as características do comportamento observável do leitor proficiente, com apenas diferenças quantitativas: as distâncias entre as sacadas é menor, a pausa da fixação um pouco mais longa, há movimentos regressivos, a distância entre o olho e a voz é um pouco menor. Mas a flexibilidade, ou a capacidade de adaptar esses mecanismos à dificuldade do material lido já se acha desenvolvida no pequeno leitor. Em outras palavras, ele já está preparado para enfrentar as demandas cada vez maiores da escola, que fundamenta todo o processo educacional na leitura.

Seguindo uma escolarização normal e sendo um bom leitor (entendendo-se aqui que a criança possui as habilidades necessárias, com isso dominando o processo de leitura), a criança é capaz de direcionar sua vida escolar ao sucesso. Porém, em contrapartida, grande parte dos nossos pequenos leitores, que se encontram neste estágio de escolarização, mal engatinham por entre as linhas traçadas nos textos.

De fato, o pequeno leitor - indistintamente - manifestaria uma "proto-característica"^{[2][3]} do leitor proficiente se o processo não fosse tão deficiente e nossas escolas favorecessem o bom andamento do ensino de uma forma geral.

[1] Chamamos a atenção para este aspecto. Após a 1ª. série do primeiro grau, a criança já é tida como alfabetizada por ser capaz de decifrar o código escrito. Reforçamos a idéia de que em nosso trabalho, alfabetizado refere-se a capacidade de dotação de sentido ao texto.

¹⁶ Angela Kleiman. Leitura: Teoria e Pesquisa. Campinas, Pontes, 1989, p.14.

[2][3] proto-característica refere-se as características do leitor proficiente que ainda se encontram latentes no leitor iniciante.

Nas aulas de Língua Portuguesa (já que os professores das outras disciplinas não se consideram responsáveis pelo ensino da interpretação de um texto), vemos que ocorrem perguntas diretas, onde o leitor um pouco mais atento e com alguma habilidade para localizar as palavras no texto, retira facilmente as "respostas-citações" do texto, sem nenhum momento para reflexão ou para fazer passagens dos trechos lidos a outras situações.

Nestas primeiras séries, o aluno, nas interpretações de texto, trabalha muito com as "questões pontuais" (o quê? quem? quando? onde?), sem muito ou nenhum contato com as "questões causais" (por quê? para quê?). As respostas para as perguntas feitas são facilmente respondidas por uma criança mais atenta, pois são citações literais, sem nenhuma exigência para reflexão e, geralmente, apresentam uma palavra chave que facilita ainda mais a localização da resposta no texto.

Obedecendo a este esquema de perguntas e respostas, a criança acostuma-se a procurar por pistas no corpo do texto para poder responder as questões propostas pela escola, e, sendo acostumada a responder a estas questões pontuais, ela se vê em conflito quando não encontra pistas no texto que lhe possibilite encontrar a resposta. Como alternativa, visando unicamente cumprir a tarefa proposta, a criança "caça" as palavras que tenham um significado próximo daquela existente na pergunta e que possa servir de pista para a localização da resposta.

Segundo Terzi (1995), esta criança utiliza-se de estratégias que satisfaçam a execução das tarefas escolares fazendo uso das estratégias de localização e de pareamento.

Nestas duas formas onde o aluno tenta resolver seu problema, não existe preocupação alguma com o contexto da pergunta. Com a estratégia de localização, a criança ignora o contexto das questões, fazendo cópia ou leitura das respostas sem qualquer tipo de envolvimento com o significado (criando a chamada pseudolinguagem, isto é, a suspensão do uso da linguagem para responder questões a que estão acostumadas).

Com a segunda estratégia, a estratégia de pareamento, a criança continua a ignorar o contexto da pergunta, levando em consideração apenas as palavras que possam ter sentido semelhante.

Mais uma vez ratificamos que estas estratégias desenvolvem-se a partir da utilização de perguntas e respostas livrescas, onde a criança busca a pergunta - distanciada de significado - no texto e a completa com a frase subsequente. Geralmente ela acerta as questões, só errando quando a pista ocorre mais de uma vez (no texto) ou quando as perguntas não obedecem a linearidade do texto. Caso não sejam encontradas as pistas, ocorre uma releitura do texto, mais atenta, procurando palavras que possam servir como novas pistas. Isto acontece porque para a criança não existe um significado nas atividades que envolvem textos.

Estas são basicamente as primeiras estratégias construídas pela criança na busca de respostas no texto. É uma busca despreocupada em relação ao sentido tanto da pergunta quanto da resposta e visa apenas a realização da tarefa escolar.

Devemos lembrar também que, na maioria das vezes, a escola se utiliza de caminhos um tanto quanto estranhos para se fazer entender, isto é, sua linguagem é direcionada não para avaliar o desenvolvimento intelectual do aluno, mas para cobrar uma adivinhação sobre o que deve ser respondido.

Os exercícios escolares são, quase sempre, feitos em torno dos problemas que não existem na vida real. Quando a professora faz uma pergunta, ela já sabe a resposta e só aceita como resposta certa isso que ela já sabe.(Ceccon, 1982)¹⁷

Inclusive, grande parte das dificuldades que certos alunos enfrentam não se encontra na falta de conhecimento, mas no obstáculo que a linguagem escolar coloca no caminho do alunado.

¹⁷ Claudius Ceccon (et al.), op. cit., p.66.

Se o objetivo principal da leitura é atingir a compreensão, torna-se difícil alcançá-lo quando a decifração e sonoridade da leitura são muito ressaltadas e as questões utilizadas são as pontuais. Para esta atividade, precisamos, sim, manter um bom funcionamento do processo mecânico da leitura, mas também e principalmente, um intercâmbio constante com outras leituras que tenhamos feito.

Ampliar, relacionar, fantasiar também fazem parte da leitura, principalmente no estágio inicial, onde podemos traçar algumas das diretrizes de grande parte das habilidades e contribuir para a formação do gosto nas atividades futuras.

NOSSO POVO LÊ MAL...

Não podemos afirmar categoricamente que existem problemas específicos de leitura em sala de aula. Existe uma série de outros fatores que caminham paralelamente ao ato de ler e que influenciam o gosto e o hábito de leitura.

O saber ler liga-se diretamente a promoção social, ou seja, o não saber ler ou o ler pouco inferioriza uma pessoa numa sociedade letrada. Entretanto, grande massa da nossa população não tem uma relação efetiva com a leitura

Pesquisa do MEC de 1987¹⁸ indicou que 70% da população de nosso país mal consegue decifrar as mensagens de jornal - e, o mais grave, não entende o noticiário radiofônico, indicando um terrível empobrecimento de linguagem.

Recentemente uma pesquisa realizada pelo Datafolha (1996)¹⁹ sobre o hábito de leitura em onze capitais[□], revelou que os brasileiros continuam arredios em relação a este assunto: nos últimos doze meses, 57% dos entrevistados não leu livro

¹⁸ Fonte: Centro de Pesquisas Literárias, PUCRS. Guia de leitura para alunos de 1º. e 2º. graus. São Paulo: Cortez, 1989.

¹⁹ Bienal do Livro. Folha de S. Paulo, São Paulo, 11 ago. 1996. Caderno Especial.

[□] A pesquisa - levantamento por amostragem estratificada por sexo e idade da população acima de 16 anos. Foram entrevistadas 8766 pessoas, em pontos de fluxo distribuídos geograficamente - foi realizada em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Curitiba, Florianópolis, Salvador, Recife, Goiânia, Campo Grande e São Luís.

algum por lazer ou cultura (dos paulistas, 55% estão nesta situação); 85% não leram nenhum livro para a escola e 82% não praticaram esta atividade nem por motivos de trabalho. Ainda, segundo esta pesquisa, as pessoas não lêem por falta de tempo (77%) e mais uma vez constatamos que o índice de leitura por prazer aumenta de acordo com o nível de escolaridade e com a maior renda das pessoas. É interessante verificar que 68% dos entrevistados acreditam que o país seria bem mais desenvolvido se os brasileiros lessem mais.

Em outra pesquisa (DataCorp, 1996)²⁰ na cidade de Campinas, mais uma vez ratifica-se que as classes mais abastadas lêem mais. Entretanto, a porcentagem de crianças que não lêem é grande em ambos grupos: das crianças entrevistadas, com faixa etária entre 9 e 16 anos, 59.8% das que pertencem aos bairros residenciais e 73.7% das crianças moradoras de favelas, não lêem.

As amostras destas pesquisas são representativas em relação ao país como um todo: as famílias não lêem e, desta forma, não temos constituído um modelo para que nossas crianças se espelhem. Nesse sentido, pela ausência de leitura nas casas brasileiras, existe uma “tradição” que responsabiliza a escola pela educação plena de nossas crianças.

À escola é delegado o “pátrio poder” educacional, porém não possuímos um sistema de internato absoluto, onde as crianças permanecem durante determinado período de suas vidas e depois saem, com diploma em punho, prontas para iniciarem uma nova vida (aliás, os pais, por mais que possam tentar, também não conseguem isolar seus filhos do mundo!); existe todo um contato extra escolar que propicia às crianças um repertório de comportamentos que compõem sua forma de pensar e agir. A escola parece não estar preparada para receber essa missão, sem contar que a sua luta “contra” todas as solicitações fora de seus limites é, de certa forma, injusta: o mundo do outro lado do muro escolar é mais colorido...

²⁰ Fonte: AS FIGURINHAS são legais, mas as letras... Correio Popular. São Paulo, 04 set. 1996. Criança, p.11.

Além disso, de acordo com Wornicov et al. (1986)²¹:

A escola não encontra tempo para a leitura e quando a inclui em suas atividades, o faz de forma impositiva e desestimuladora. A criança gosta de ler. A leitura, porém, somente terá eficiência quando for motivada a atender às necessidades do leitor. A aquisição da habilidade de ler tem seu valor grandemente diminuído, quando se torna um simples mecanismo sem nada acrescentar de importante à vida e ao crescimento do leitor

A forma como o trabalho é conduzido em sala de aula contribui para a aversão que a maioria dos estudantes sentem pelas leituras que a escola propõe; existe uma distância muito grande entre as expectativas dos alunos e os critérios que os professores utilizam para escolher os textos, sem contar que os acontecimentos fora do perímetro escolar evaporam-se no processo de ensino.

Nossa sociedade carece de leitura. De uma forma geral, o livro é um material oneroso e de difícil acesso (sua circulação não é facilitada) e, em sala de aula, onde é concretizado o contato texto-leitor, o texto é utilizado como pretexto para uma série de outras atividades que acabam por descaracterizar a leitura, a compreensão, o ler por prazer. Não estamos com isso dizendo que em determinados momentos o texto não possa auxiliar o trabalho do professor para o exercício de certos aspectos gramaticais, semânticos ou sintáticos, mas este não pode, de modo algum, constituir-se em seu fim.

Se por um lado não houver o convencimento de que a leitura é uma fonte de lazer e prazer, é incontestável que mesmo com todo o atual avanço da tecnologia, a leitura é uma atividade imprescindível: o conhecimento depende principalmente da mensagem escrita e da habilidade do leitor, que "intermedeia a aquisição da cultura, permitindo a ampliação desta a partir do que já é conhecido e está fixado verbalmente nos textos escritos"²².

²¹ Ruth Wornicov et al. Criança - Leitura - Texto. São Paulo: Nobel, 1986, p. 3.

²² Centro de Pesquisas literárias, op. cit., p.7.

E os problemas existentes são os mais variados possíveis, mas cientes das limitações materiais, devemos voltar nossos esforços para fomentar o descobrimento da leitura e também investir no empenho docente para auxiliar tal investimento.

Com a preocupação de oferecer boas opções de leitura,

Ao professor cabe esse trabalho, podendo se valer de dicionários, guias de leitura, noticiários e boletins informativos, ou inteirando-se ele mesmo dos critérios adotados pela crítica para seleção de textos, com os quais fica mais fácil depurar a boa literatura infantil, diferenciando-a da literatura de consumo que não possui comprometimentos maiores com a realidade da criança. Convém também que os jovens leitores tenham livros em sua própria classe, ao seu alcance, para que possam manuseá-los, lê-los e senti-los como objetos do seu cotidiano.²³

Precisamos ter cuidado ao selecionar os títulos a serem sugeridos e também oferecer a oportunidade de escolha aos alunos; trata-se de sugestões e um acompanhamento das leituras realizadas, sem no entanto massificar a atividade com provas e fichas de leitura. É muito importante que o aluno seja conduzido por caminhos que estejam livres da cobrança tão comum que a escola exerce e, além disso, deve haver um espaço em que o aluno leia pelo simples fato de ler, sem ter que necessariamente prestar conta da sua leitura. Mas salientamos que o acompanhamento do professor é necessário, pois pode haver uma consequência positiva ou não, dependendo da facilidade que o leitor tem para tratar o texto, decorrendo disto a carência de métodos, técnicas e, principalmente, a observação (e sensibilidade) do professor que possibilitem a detecção de problemas individuais de leitura.

²³ Centro de Pesquisas literárias, op. cit., p.17.

Por vezes encontramos obras dirigidas ao público infanto-juvenil que são uma agressão a inteligência a essa faixa etária: personagens estereotipados, narrativas simplistas e com excesso de repetições, com mensagens moralistas sem nenhuma beleza literária ou significado maior. Neste caso, encontramos o primeiro impasse. Se o pequeno leitor estiver procurando divertimento, acaba encontrando conselhos e lições morais que ele, provavelmente, recebe de seus pais ou pessoas mais velhas com as quais convive, não sendo necessário ir atrás de tais mensagens em material escrito.

Por outro lado, algumas obras subestimam a capacidade de compreensão do leitor iniciante através de escritos que pecam por excesso de simplicidade e mesmices que desinteressam qualquer leitor mortal. Certamente, temos aqui um grupo especial, em fase de amadurecimento e é óbvio que as obras devem levar em consideração algumas das limitações de linguagem e pensamento das diversas faixas etárias, mas isso não justifica a qualidade inferior, esteticamente pobres, com certa degradação da linguagem e das realidades que elas evocam. Isto representa uma massificação sofrida por nossas crianças, por depender da intermediação do adulto - que pode ou não ter o bom senso na hora de indicar as leituras - como a sofrida por leitores deficientes de uma forma geral que, por falta de uma conscientização (e orientação) opinam de acordo com as regras ditadas por setores dominantes.

Wornicov et al. (1986) indica que, aliado aos cuidados pela qualidade do texto impresso, a literatura possui algumas funções que devem ser consideradas no momento de escolha de um livro para o leitor: ela funciona como jogo, quando possui um prazer estético representado pelo ritmo, som, imagem, no jogo das palavras, sendo predominantemente recreativa; como evasão, quando utiliza-se da fantasia, onde o real e o imaginário se confundem e como compromisso, por envolver o leitor de forma a ele refletir e questionar a realidade através das amostras de aspectos da vida. Dependendo da faixa que queremos atingir podemos trabalhar com textos que apresentem estes aspectos e possam despertar o interesse do leitor-alvo.

Considerando os aspectos mencionados (a leitura precária ou a sua falta, a posição já arraigada pela escola, a qualidade dos textos, as funções que podemos usufruir), devemos ter um posicionamento cauteloso e aberto quanto a orientação à

leitura para que não ocorram sentimentos aversivos que afastem o leitor iniciante do propósito de desenvolvimento da habilidade (e prazer) de ler.

LEITURA: DEFINIÇÃO E APRENDIZAGEM

Entendemos que a leitura é aquele tipo de atividade que não é passível de definição exata. Ela comporta e incorpora tanto aspectos internos quanto externos ao indivíduo, além de, muitas vezes, receber um conceito que não conseguimos aliar ao ato real de ler. Neste sentido, torna-se mais sensato fazer uma caracterização daquilo que é envolvido no ato de ler.

A leitura é portadora de uma série de sentidos, que varia de acordo com o enfoque que ela recebe. Como diz Orlandi (1993), o termo comporta uma polissemia que vai desde o aspecto genérico de "atribuição de sentidos" até ao âmbito restrito de "alfabetização", neste caso, adquirindo o caráter de aprendizagem formal.

Indiscutivelmente, ler é atribuir significado ao texto (Silva,1991; Smith,1989; Hutin,1986; Barbosa,1992; Pellicer,1993; Ruddell,1994); ler, como define Silva (1991)²⁴ "é, antes de tudo, compreender".

Esta atividade ainda envolve as faculdades mentais superiores: percepção, atenção, memória, raciocínio, intuição, imaginação, estratégias de ação. Isto sem contar os efeitos da afetividade, da motivação (Hutin,1986) e dos fatores sociais, históricos e culturais (Brandão,1992; Citelli,1988; Martins,1994; Zilberman,1990).

Com a intenção de delimitar os sentidos possíveis, estaremos tratando a leitura como **uma habilidade estratégica[□] de dotação de significado ao texto, através da interpretação e da compreensão, atividade esta que será subsidiada pelo domínio das habilidades consideradas mecânicas do ato de ler.** Assim,

²⁴ Ezequiel Theodoro da Silva, op. cit. (1991), p. 43.

[□] É uma habilidade estratégica porque estamos entendendo que a leitura é uma atividade livre de regras e que, poderíamos dizer, carece de estratégias, uma movimentação especial e específica do leitor para ele abranger de forma real e global aquilo que o material escrito contém.

estaremos encarando a leitura como uma aquisição feita ao longo de todo um processo, sendo aperfeiçoada com o passar do tempo, no caso, dos anos escolares. Faz-se importante, ainda, lembrar que estaremos observando as manifestações de leitura sob o enfoque da Análise Funcional do Comportamento, ou seja, nos preocuparemos em utilizar os princípios mencionados em capítulos anteriores às manifestações do comportamento de ler.

Sabemos que apesar da leitura ir muito além da decodificação, quando ela surge na escola (a-)funda-se somente na capacidade de identificar o código escrito, sendo este o motivo pelo qual esmagadora quantidade das atividades escolares estão fadadas ao insucesso.

Se um trabalho envolvendo a leitura, basear-se na decodificação, teremos as seguintes atitudes (ou problemas), segundo Barbosa (1992)²⁵:

seguir em contínuo a seqüência dos signos; começar um texto pela primeira letra da primeira palavra, até a última letra da última palavra do texto; parar quando encontrarmos uma palavra desconhecida; passar pelo ouvido o que previmos com os olhos, quer dizer, transformar traços escritos em unidades sonoras, e não signos visíveis em unidades de sentido; obedecer a velocidade da seqüência rítmica da fala e não a velocidade do pensamento.

Hutin (1986), numa tentativa de clarear o conceito de ensinar a ler, adota, em seu trabalho, aquilo que Noizet chama de "léxico interior". Esta idéia explica a relação que o leitor vai estabelecendo entre os elementos que ele percebe, as circunstâncias que ele percebe, os elementos indutores e seu estado emocional[□]. Isto

²⁵ José Juvêncio Barbosa, op. cit., p.123.

[□] Para exemplificar, este autor comenta uma pesquisa na qual foi inserida a palavra TELEVISÃO num teste de identificação global de palavras. Várias crianças conseguiram identificar o início da palavra (tele), mas no repertório das crianças-sujeitos só havia a palavra tevê. Como a palavra não poderia ser tevê por causa de seu tamanho, as crianças substituíram a palavra televisão pela palavra telefone, que também fazia parte de seu repertório e ajudava a resolver o conflito originado pelo tamanho da palavra.

é tão importante quanto a interdependência entre a significação, a seqüência de sons e a seqüência de letras, extrapolando a relação fonema-grafema.

Ainda de acordo com Hutin (1986)²⁶, é habilidade do leitor proficiente:

saber localizar os principais elementos informativos do texto, ser capaz de entender qual é o seu tema antes de lê-lo por completo, saber aproveitar a função documentária dos escritos, valer-se das diferenças entre signos tipográficos, localizar rapidamente em um texto já lido a palavra ou o parágrafo do qual se está precisando.

Sabe-se, também, que nenhum pressuposto teórico tem possibilidades de sucesso se não houver uma prática, no mínimo, entusiasmada.

Especificamente em relação ao comportamento de ler, Smith (1978, apud Santos, 1981), indica alguns comportamentos maduros que são observáveis, como a automatização do processo de decodificação e concentração no significado do texto, diferentes tipos de respostas a diferentes textos, avaliação dos objetivos e seleção de material que os atenda, excluindo o que for irrelevante, invenção de estratégias apropriadas, engajamento contínuo na tomada de decisões, ler mais para compreender do que para recordar, responder tanto afetiva como intelectualmente às suas leituras. Ter ritmo e compreensão. Essas características estão subjacentes a própria busca de significados a um material escrito. Essa significação não só depende das informações textuais, mas também daquilo que o leitor já conhece a respeito do assunto.

Segundo Barbosa (1990), a leitura baseia-se nas informações visuais, aquelas oferecidas pelo texto e as não-visuais, ou seja, as informações que estão disponíveis na estrutura cognitiva do leitor. Esse suporte não visual facilita a compreensão na leitura.

²⁶ Raymond Hutin. "Aprendizagem e avaliação da leitura" in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 67(157): 603-16, 1986, p.611.

Foucambert (1993)²⁷ também participa desta posição ao analisar os aspectos conceitual, sócio-político e pedagógico da leitura. Ele ressalta que "toda a aprendizagem é resposta a um desequilíbrio".

E a aprendizagem da leitura deveria se reportar, desde o início, a um aperfeiçoamento, buscando uma forma de interrogação dos textos, mobilizando o "conhecido" para reduzir o "desconhecido", ou seja, a constante transposição das dificuldades com o auxílio das experiências passadas de leitura, do saber já existente no leitor.

Tendo em vista estes aspectos, poderíamos dizer que ler é digerir. É uma forma de extrair o que há de principal em um material escrito. É "ler" nas entrelinhas. Talvez a leitura tenha relação com sentimentos masoquistas porque ao mesmo tempo que existe um certo sofrimento, muitas vezes, causado por alguns textos de difícil compreensão ou pela falta de informações existentes para decifrá-lo ou, ainda, pelos momentos de solidão que a atividade impõe, pode-se dizer que existe um intenso prazer por aprender, conhecer e discutir as novas idéias surgidas através da leitura com outras pessoas. No entanto, para isto, é preciso *saber ler*, caso contrário, a leitura torna-se uma atividade tortuosa e a tendência é abandoná-la.

ASPECTOS ENVOLVIDOS NO ATO DE LER

Imaginando um leitor proficiente, podemos dizer que existe a capacidade de fazer uma leitura rápida, principalmente quando o assunto é familiar; os olhos deste leitor movimentam-se de forma sacádica, ou seja, ao invés de ter um movimento contínuo pelas linhas do texto, os olhos se fixam num ponto do texto para num pulo fixar-se novamente mais adiante e, na presença de um material inconsistente, movimentam-se progressiva e regressivamente, voltando-se para uma releitura; além disto, o leitor proficiente não faz subvocalizações.

²⁷ Jean Foucambert. "Para uma Política de Leiturização dos 2 aos 12 anos" in Cadernos de Pesquisa, 84, 1993, p. 45.

Segundo Kleiman (1989)²⁸, "Os mecanismos observáveis do leitor proficiente são um reflexo de estratégias de ordem superior e são essas estratégias as que caracterizam o bom leitor".

E são essas as características que desejamos de forma geral que nossos alunos adquiram ao longo de sua escolarização e, por que não dizer, ao longo de suas vidas.

O objetivo final da leitura é a compreensão, mas antes de atingi-la, existem uma série de aspectos que precisam estar funcionando adequadamente para permitir essa compreensão.

Baseando-nos em Wiener e Cromer (1967, apud Ross, 1978), temos uma seqüência hierárquica de habilidades que são necessárias para a leitura. Eles salientam que qualquer problema encontrado em qualquer um dos níveis em questão, provocará dificuldades nos níveis subsequentes.

Nesta altura, o leitor deve estar pensando que este trabalho se apresenta de modo muito contraditório, e dentre os motivos, por falarmos em leitura enquanto processo estratégico e logo a seguir citarmos uma hierarquia de habilidades para o seu desenvolvimento. Mas analisando com mais cautela, será verificada a necessidade de mencionar aspectos subjacentes ao ato de ler, que precisam ser dominados para um leitor tornar-se capacitado a desenvolver suas estratégias de leitura. Reconhecemos que a idéia de leitura enquanto uma atividade estratégica, transforma esta hierarquia numa apresentação um tanto quanto simplista, mas para efeitos didáticos, visando a um melhor esclarecimento, apresentamos um esboço de algumas das habilidades envolvidas pela leitura.

Segundo esta hierarquia, no primeiro nível encontramos a atenção seletiva, seguida pela exploração seqüencial, discriminação, até finalmente atingir a compreensão. Percebemos que no primeiro momento do comportamento de ler é necessária a presença de um mecanismo que nos possibilite apreender os sinais

²⁸ Angela Kleiman, op. cit., p.14.

gráficos do texto para decifrá-los. Trata-se de “ativar” a percepção, dispensar um certo nível de atenção para que a discriminação para a atividade seja satisfatória.

O processo perceptivo está presente em qualquer aprendizagem. Por exemplo, para correr, um atleta além de movimentar seu corpo, deslocando-se no percurso, também precisa distinguir a área onde vai correr e os diferentes terrenos para atingir um melhor desempenho.

No caso da leitura, a acuidade visual, que indica o quão claramente podemos perceber as estimulações, é necessária para identificar adequadamente os sinais gráficos e, existe um conjunto específico de regras que a criança deve adquirir a fim de dar sentido ao mundo físico ao seu redor: constância de tamanho, de forma, de objeto, de cor. O desenvolvimento dessas habilidades indicam, respectivamente, a capacidade de perceber o tamanho como constante, apesar da imagem tornar-se menor ou maior (uma pessoa afastando-se ou aproximando-se, por exemplo); a capacidade de perceber a mesma forma, apesar de serem vistos de diferentes ângulos; perceber que os objetos permanecem os mesmos, apesar de parecerem mudar em alguns aspectos e, finalmente, a constância da cor, independente da intensidade da luz sobre o objeto.

Para aprender a ler, é necessário o aprimoramento da focalização da atenção sobre as coisas relevantes, atentando para o contexto onde o objeto está inserido e não somente à forma, cor ou tamanho aparente dos objetos (Bee, 1984).

As mudanças de acuidade são uma pequena parte do todo; torna-se importante definir para onde, o que e como olhar, em que prestar atenção.

A atenção a que nos referimos, de acordo com Cabral (1974)²⁹ é a “seleção ativa de determinados estímulos ou aspectos da experiência, com a inibição concomitante de todos os outros”.

²⁹ Álvaro Cabral e Eva Nick. Dicionário Técnico de Psicologia. São Paulo: Cultrix, 1974, p.28.

Ela pode ser voluntária, ou seja, ser decisão pessoal de prestar atenção a algo. O indivíduo aprende a adquirir atenção, através de um processo de aprendizagem em seu contexto experiencial. Pode ser, também, temporária ou permanente. A primeira é caracterizada pela existência de um interesse imediato da pessoa, estando predisposta para perceber determinados aspectos da situação e a permanente, que caracteriza a existência de interesses mediatos, que a pessoa vai satisfazer ao longo de um período de tempo. Em ambos os casos, a pessoa está predisposta a dedicar sua atenção a um objeto ou situação determinados anteriormente por suas intenções e expectativas.

Na atenção involuntária, o indivíduo não é agente na escolha da direção de sua atenção. Ela é caracterizada pelos estímulos que captam a atenção da pessoa apesar de sua concentração estar em foco contrário. Intensidade, tamanho ou extensão, forma definida com contornos distintos, colorido, movimento, repetição, novidade, incongruência são características atentivas que imprimem ao estímulo maior ou menor grau de chamamento de atenção.

A atenção seletiva, termo técnico proposto por Berlyne (1970, apud Ross, 1979) é, segundo ele, uma capacidade altamente adaptável. Ela permite que uma pessoa concentre-se e selecione dentre a infinidade de estímulos que recebe, aqueles que a capacitam para produzir uma resposta adequada.

Existem estudos que indicam que a atenção seletiva se aperfeiçoa com o passar do tempo. Segundo Ross (1979), o desenvolvimento da atenção inicia-se na infância, quando a aprendizagem incidental é baixa, indicando uma atenção hiperexclusiva. Com o passar do tempo, com o aumento da capacidade da criança de prestar atenção a uma maior quantidade de estímulos, sua atenção torna-se hiperinclusiva. Próxima da adolescência, sua capacidade de concentração atende a um número limitado de estímulos, indicando a maturidade da atenção seletiva.

E é justamente o desenvolvimento dessa atenção seletiva que precisamos privilegiar para que os leitores iniciantes sorvam o que há de relevante num material escrito. Embora a atenção seletiva não seja um quesito para a criança ser uma leitora

proficiente, é condição para amenizar a dificuldade em selecionar o que há de relevante em uma tarefa, uma vez que a atenção seletiva impõe a existência de uma capacidade que inibe os estímulos irrelevantes de uma tarefa que esteja sendo realizada.

Digamos que com o “treinamento” da capacidade de prestar atenção aos aspectos relevantes de um material escrito, a tarefa de “passear” pelo texto para extrair as idéias essenciais, torna-se mais facilitada.

Wiener e Cromer (1967, apud Ross, 1978) registram que a exploração seqüencial, habilidade que depende da atenção seletiva, envolve movimentos sistemáticos dos olhos por toda a página escrita, sendo que, supondo um leitor hábil, não existe a exploração da matéria escrita da direita para a esquerda e linha por linha (o leitor deficiente caminha pelas palavras, letra por letra, palavra por palavra para poder dominar cada nível dessa hierarquia).

Especificamente falando, neste momento o leitor percorre todo o texto em busca de marcas específicas que lhe propiciem a decodificação e a apreensão do significado da estimulação visual escrita. A decifração ocorre no momento em que o material escrito (o estímulo visual escrito) é transformado em seu equivalente verbal.

Por sua vez essa decifração depende de quão bem a pessoa consiga discriminar os estímulos visuais que lhe são apresentados.

Embora, *grosso modo*, seja isto que acontece, não podemos determinar rigidamente que essas etapas aconteçam uma a uma, obedecendo fielmente a seqüência imposta. Durante a exploração do texto temos movimentos de idas e vindas que envolvem todo um arsenal de habilidades e que, por consequência, precisa valer-se de estratégias que possibilitem a efetivação da leitura. O leitor retoma todo seu *background*, estabelece relações, faz predições para deixar a leitura o mais facilitada possível. Durante a exploração do material escrito, o leitor recorre ao conhecimento adquirido para dotar de significado o amontoado de sinais gráficos: da percepção letra existe a transformação em imagem acústica ou visual para ir para um depósito e formar uma unidade reconhecível, quesito para a aquisição do significado.

Esse depósito para o armazenamento das unidades que vão entrando é chamado de memória a curto prazo ou memória imediata ou, ainda, memória de trabalho. Sua característica é ter uma capacidade limitada; ela pode guardar de 5 a 9 elementos e logo se esvazia para a entrada de outros, caso contrário, ficará sobrecarregada (Kleiman, 1989).

Disto advém a queixa generalizada dos leitores deficientes que diz respeito ao rápido esquecimento de suas "leituras". Não sendo "blocos expressivos", com mensagens que digam algo mais ao leitor, certamente o material que for entrando vai ocupando espaço das informações anteriores.

Portanto, se faz importante o reconhecimento rápido de expressões e frases na leitura, pois, ainda de acordo com Kleiman (1989)³⁰:

uma vez que a memória é esvaziada, se não conseguimos reconhecer o material como unidade significativa ele será imediatamente esquecido, mas se o material for significativo, ele passa a receber a ação de um outro tipo de memória, cuja capacidade não é limitada: memória profunda ou memória a longo prazo, onde fica organizado todo o nosso conhecimento.

A memória profunda é responsável pelo armazenamento das nossas experiências, valores, hábitos, enfim, de todo material significativo que chega até nós. Ela não faz nenhuma discriminação em relação ao tipo de unidade que é armazenada, contanto que sejam unidades significativas, que constituam um material relevante e expressivo para a pessoa poder relacionar com outros aspectos que já fazem parte de seu repertório de conhecimento e vivência.

Juntamente com estes aspectos, temos uma série de outros que compõem aquilo que chamamos de leitura, mas entre eles, não podemos ignorar o papel da motivação que leva uma pessoa a buscar informação ou lazer através de material

³⁰ Angela Kleiman , op. cit., p.16.

escrito, da avaliação atribuída à leitura pelo leitor e da interação existente entre leitor-texto, que, na escola, é intermediada pelo professor.

Eles são muito importantes e merecem um espaço, que embora limitado seja suficiente para apresentarmos algumas de suas principais características. Não é intenção fazermos uma explanação que abranja todas as nuances acerca da motivação, interação e avaliação, visto que são assuntos deveras amplos e controversos, mas clarear na medida do possível o que estamos entendendo de cada um deles.

MOTIVAÇÃO

Já dissemos que a motivação é o momento em que são estabelecidas as expectativas para favorecer a tarefa de aprendizagem.

A motivação, de certa forma, é a responsável por uma pessoa buscar a leitura como fonte de informação ou lazer ou, ainda, poderíamos dizer simplesmente que ela é a responsável simplesmente pelo fato de alguém ler. Embora possua este caráter, a motivação constitui-se num campo um tanto quanto arriscado, pois nem sempre o que poderia impulsionar uma pessoa a agir é suficientemente forte para fazê-lo, além de existirem muitas controvérsias entre os autores a respeito deste assunto.

Coerente com a visão funcional, assumiremos a posição de Skinner (1968), ao considerar os efeitos do reforçamento (motivação) como aspecto primordial para a aprendizagem. Um ser motivado de acordo com uma visão funcional é aquele que responde aos estímulos antecedentes e conseqüentes que seu ambiente e seu próprio comportamento proporcionam. Uma expectativa, como afirma Skinner, "motiva" o comportamento porque quando algo que fizemos gera uma conseqüência reforçadora, esperamos que ela aconteça novamente.

Seguindo essa linha de raciocínio, tratamos a "motivação" num sistema de relação entre variáveis: privação e reforçamento. A movimentação à ação dá-se de

acordo com a intensidade da privação existente, sendo que o número de respostas para sanar este estado de privação é fortalecido pelo reforçamento.

Ainda podemos considerar que um estímulo reforçador apresentado concomitantemente a um outro neutro, possibilita que este também se torne reforçador, ou seja, a apresentação de um estímulo incondicionado juntamente com outro condicionado, transforma o primeiro em igualmente condicionado. Assim, um aluno que tem seu comportamento reforçado pela atenção do professor pode, por exemplo, procurar maior empenho nas aulas de leitura para obter essa atenção.

Dessa forma, de acordo com Neri (1982), podemos dizer que motivar é dispor contingências para produzir comportamentos estáveis, hábeis e de alta probabilidade de ocorrência.

Vale ressaltar que a motivação pode ser considerada tanto por seus aspectos intrínsecos quanto extrínsecos, fortalecendo a idéia de que estes têm uma função espúria para desenvolver aqueles relacionados intrinsecamente ao indivíduo.

Se estamos tratando de uma sala de aula, antes de despertar a motivação do aluno, carecemos de professores motivados. É fato que, atualmente, existe uma "falta de motivação" por parte dos professores, como resultado de uma diversidade de contingências. A situação é complexa e, de certa forma, polêmica, mas, sem entrar no mérito da questão ou estendermos muito o assunto, seguem alguns princípios de motivação relacionados ao processo de aprendizagem, colocados como condições internas de um indivíduo motivado e o comportamento do professor na aplicação destes princípios na visão de Klausmeier (1961)³¹:

Princípio:

1. Prestar atenção a uma tarefa de aprendizagem é essencial para iniciar uma seqüência de aprendizagem.

³¹ Hebert John Klausmeier (1961). Manual de Psicologia Educacional: aprendizagem e capacidades humanas. Trad. por Maria Célia Teixeira Azevedo de Abreu. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1977, p.265-266.

2.Pretender atingir e vivenciar o sucesso é essencial para o estabelecimento de objetivos realistas.

3.Estabelecer e alcançar objetivos exige que as tarefas de aprendizagem estejam num nível apropriado de dificuldade; o sucesso com tarefas diárias de aprendizagem aumenta a motivação para as tarefas subseqüentes; os sentimentos de fracasso diminuem a motivação para as tarefas subseqüentes.

4.Adquirir informações a respeito de comportamentos corretos ou apropriados e buscar a correção de erros levam ao aprimoramento do desempenho e a atitudes mais favoráveis em relação às tarefas de aprendizagem.

5.Observar e imitar um modelo facilita a aquisição inicial de comportamentos pró-sociais, tais como o auto-controle, a auto-confiança e a persistência.

6.Verbalizar valores e comportamentos pró-sociais e raciocinar sobre eles fornece uma base conceitual para o desenvolvimento dos comportamentos.

7.Esperar receber uma recompensa por comportamento ou realização específicos dirige e sustenta a atenção e esforço, a fim de se manifestar o comportamento ou realização. O não-reforçamento depois de uma resposta tende a extinguir a resposta. Esperar receber punição por manifestar comportamento não desejado pode levar à supressão do comportamento, a evitar ou a não gostar da situação, ou a evitar e não gostar do punidor.

8.Experimentar "stress" e ansiedade altos está associado ao baixo desempenho à conduta irregular e às desordens de personalidade.

Comportamento do professor

1. Focalizar a atenção do aluno em objetivos desejados.
2. Aproveitar a necessidade de realização do indivíduo.
3. Ajudar cada aluno a estabelecer e atingir objetivos.
4. Fornecer "feedback" e corrigir erros.
5. Fornecer modelos de vida real e modelos simbólicos.
6. Propiciar discussão sobre valores pró-sociais.

7. Reforçar comportamentos desejados para assegurar a manutenção de esforço e a conduta desejada.
8. Evitar procedimentos que criam "stress" alto.

Estes princípios e postura do professor não devem ser considerados como receitas para o trabalho pedagógico, entretanto, são bons norteadores para o desenvolvimento de um posicionamento um pouco mais adequado na regência de sala de aula. Este fato deve ser levado em conta, principalmente, quando consideramos o professor como um elemento importante como motivador do aluno. Certamente, um docente motivado vai facilitar e assegurar a motivação do aluno.

Poderíamos dizer que o professor que domina seu campo de atuação possui armas interessantes, bastando para isso usar de sua habilidade para utilizá-las.

INTERAÇÃO

Não podemos excluir a existência de um componente afetivo que permeia a atividade de leitura. Adotando a posição de Terzi (1995)³², não contestaremos o conceito de afetividade comum na literatura e consideraremos que a relação de afeto traduz-se pela confiança e respeito mútuos e, utilizando as palavras desta autora:

... confiança do aluno em que o professor está interessado em seu progresso e que buscará os meios necessários para ajudá-lo em seu desenvolvimento; confiança do professor em que o aluno deseja aprender e que, portanto, oferecerá um feedback contínuo para que o adulto possa adequadamente direcionar sua prática. (...) respeito do professor para com o aluno como ser humano, o conhecimento que traz consigo, sua maneira de aprender, seu ritmo de aprendizagem; respeito do aluno para com o professor como aquele que sabe mais e que, como tal,

³² Sylvia Bueno Terzi. A Construção da Leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas: Pontes, 1995, p.24.

está em condições de orientar o processo ensino-aprendizagem.

A interação professor-aluno ocorre com uma certa reciprocidade de ações: falar, escrever, a movimentação física, tanto de alunos como do professor. Entretanto, ao professor é conferido certo poder e autonomia para decidir a forma e intensidade dessas interações. Podemos citar um exemplo simples através da orientação de um trabalho: ou o professor pode determinar que os alunos o façam individualmente - portanto, sem interação alguma entre alunos ou professor-aluno - ou que a sua realização seja baseada numa discussão, dramatização, em pequenos grupos de estudo - favorecendo a interação entre os elementos da sala de aula.

Julgamos que a flexibilidade, sociabilidade e habilidade intelectual do professor auxiliam no processo de interação. Através destas características existe uma maior possibilidade de um relacionamento amistoso, baseado na empatia, na capacidade de sentir o outro na relação interpessoal. Ainda, segundo Goleman (1995)³³, acreditamos que:

A empatia alimenta-se da autoconsciência; quanto mais abertos para nossas emoções, mais hábeis seremos na leitura de sentimentos (...) pois todo relacionamento, raiz do envolvimento, vem da sintonia emocional, da capacidade de empatia.

Enfim, a interação professor-aluno é o primeiro passo para que as outras interações que se estabelecem durante o processo de ensino-aprendizagem sejam satisfatórias. Trata-se da interação leitor-texto: professor enquanto leitor, aluno como leitor e a intermediação do professor na relação aluno/leitor-texto.

³³ Daniel Goleman (1995). Inteligência Emocional. (2ª.ed) Trad. por Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1996, p.109.

VALORAÇÃO

Como estamos falando sobre a leitura, podemos dizer que, indistintamente, a leitura é valorizada em nossa sociedade. Entretanto, temos uma defasagem muito grande entre o discurso pregando essa valorização e a existência de uma sociedade que realmente valorize a leitura através de atos.

Por outro lado, existe um sentimento especial que mobiliza a pessoa a agir em direção aquilo que ela acredita. Quando uma pessoa diz valorizar algo e age de forma a efetivamente realizar algo em direção a coisa valorizada, dizemos que ela está valorando determinado aspecto.

Ambas são movidas por influências sociais, entretanto, existe uma diferença muito sutil entre valorização e valoração; enquanto uma permanece no discurso socialmente aceito e lícito, a segunda, modifica efetivamente a vida da pessoa em prol daquilo que é valorado e não podemos determinar com precisão que tipo de influências geram este sentimento.

LEITURA COMO UM PROCESSO ESTRATÉGICO

Correndo o risco de nos tornar repetitivos, mais uma vez ressaltamos que a noção de leitura como processo estratégico parece contrapor-se ao cerne deste trabalho. A discussão acerca dos processos cognitivos e de hábitos parece contraproducente, mas esquece-se que a questão principal é articular estes dois aspectos para favorecer o sucesso na atividade de leitura. **Nenhuma estratégia de leitura poderá ser desenvolvida se não existir um hábito de leitura.** Em relação a leitura, a Análise Funcional do Comportamento, certamente, não procura explicá-la em termos cognitivos, mas, conhecendo os processos internos envolvidos pela leitura, tem a possibilidade de atuar na formação do hábito. Ao falarmos de atenção, percepção, motivação, conhecimento prévio, informações não visuais estamos ativando uma série de constructos não passíveis de observação direta; podemos apenas inferir a sua

ocorrência ou não, e, mesmo assim, lançamos mão deste conhecimento para podermos estabelecer padrões de modelagem que atinjam o comportamento esperado.

A partir disto, devemos considerar que a leitura torna-se extremamente difícil quando o leitor apoia-se somente nas informações visuais, sem o suporte das informações não visuais. Caso haja fixação nas palavras, provavelmente o leitor não conseguirá antecipar segmentos do texto, sem contar que o ritmo da leitura silabada é prejudicial para o armazenamento de informações na memória (Bamberger, 1975; Smith, 1991; Barbosa, 1990), ou seja, o leitor esquece o que já leu, não consegue fazer previsões acerca do que ainda vai ser lido. Sobre essa questão é interessante a analogia feita por Barbosa (1990), ao relacionar a leitura a elementos naturais. Ele cita que ao nos determos nas árvores, perdemos a beleza da floresta, do conjunto. De fato com a leitura é exatamente a mesma situação. Perde-se a globalidade ao direcionar a atenção (e todos os esforços) para perceber palavra por palavra, sílaba por sílaba, letra por letra.

Se nos basearmos somente num sistema de regras para compreender a leitura, praticamente, nos colocaremos frente a uma tarefa árdua e complicada. Existem certas habilidades básicas para que a atividade de leitura seja passível de realização, mas isto não significa que ela deve percorrer um caminho em linha reta, apenas detendo-se nas informações textuais e devemos considerar que quanto maior for a exposição do leitor iniciante ao material escrito e quanto maior for o auxílio que ele tiver para “destrinchá-lo” (quanto mais habituado!), mais facilmente ele descobrirá meios para envolver a globalidade do texto.

Auxiliado pelo seu conhecimento prévio, o leitor utiliza-se destes meios para possibilitar uma leitura facilitada, através de estratégias que permitam a assimilação do novo material. Essas estratégias estão atreladas tanto aos aspectos cognitivos da pessoa, quanto a situação/condição de produção do material escrito. van Dijk (1992), apresenta um modelo estratégico de leitura, que é fundamentado numa série de pressupostos que buscam explicar as possibilidades do leitor frente a um texto. Seus pressupostos básicos são os cognitivos e os contextuais.

Este modelo (van Dijk, 1992)³⁴ baseia-se no pressuposto de que:

o processamento do discurso, como de outros processos complexos de informação, é um processo estratégico, no qual uma representação mental na memória é construída a partir do discurso, usando informações externas e internas, com o objetivo de interpretar (entender) o discurso.

Os pressupostos cognitivos explicam-se através da construção de uma representação mental na memória com base em informações visuais ou lingüísticas (pressuposto construtivista) e da construção de significado desta informação recebida (pressuposto interpretativo), ocorrendo simultaneamente ao processamento de informações, de modo gradual e não subsequente (pressuposição on-line). Essa compreensão envolve não só o processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas (conjetura pressuposicional do modelo). Por fim, a utilização das informações se dá de forma flexível, estratégica; este processamento é realizado de formas variadas (pressuposto estratégico).

Os pressupostos contextuais explicam que a pessoa não somente constrói uma representação do texto, como também do contexto social, ou seja, o modelo cognitivo deverá dar conta do fato de que o discurso e, conseqüentemente, o processo de compreensão do discurso, são funcionais dentro do contexto social (pressuposto da funcionalidade). As situações de discurso envolvem objetos lingüísticos e também resultados provenientes de algum tipo de ação social, assim, a forma e a interpretação da história podem ser uma função de ato de fala pretendida pelo ato de enunciação (pressuposto pragmático). O discurso, enquanto ato de fala, envolve motivações, intenções ou propósitos, tanto do leitor como do ouvinte, pois usuários de uma língua constroem uma representação cognitiva da interação verbal e não verbal que ocorrem na situação (pressuposto interacionista). Por fim, temos a interpretação de sentido e as funções da história atreladas às situações em que estão se dando (pressuposição situacional).

³⁴ Teun A. van Dijk. Cognição, Discurso e Interação. São Paulo: Contexto, 1992, p.16.

Também, pode-se incluir, enquanto pressuposto, normas gerais, valores e atitudes, assim como convenções sobre os participantes e as interações em uma determinada situação.

Estes pressupostos indicam que a compreensão não se constitui numa simples construção passiva de uma representação do objeto verbal, mas parte de um processo interacional no qual o ouvinte ativamente interpreta as ações do locutor. As questões referentes à significação dependem do referencial do leitor.

Barbosa (1992)³⁵ valoriza o aspecto estratégico afirmando que:

No ato da leitura real, significativa, estão envolvidas algumas estratégias: formulação de hipóteses sobre o significado do texto; antecipação do sentido do texto, que se configura à medida que se avança na leitura; verificação dessa antecipação, dando seqüência à leitura, para confirmar ou modificar as hipóteses formuladas e reorientar ou não a previsão de sentido já feita; utilização de vocabulário visual de base (das palavras ortograficamente normatizadas). Para desenvolver e concretizar todas essas estratégias no ato da leitura, o leitor deve mobilizar o conjunto de conhecimentos que já possui sobre a linguagem, sobre o léxico da língua escrita e tudo aquilo que acumulou na sua experiência de vida. São todos esses elementos que, em conjunto, permitem ao leitor atribuir significado ao texto, à escrita.

Apesar de tratarem-se de processos estratégicos, cada qual possui as suas peculiaridades e, para nós, o principal é perceber que a leitura está longe de ser algo mecânico e requer uma habilidade (e esforço!) pessoal que possibilite um salto estratégico que saia da silabação, morosa e desestimulante, para pousar numa leitura rica de significado e prazerosa.

³⁵ José Juvêncio Barbosa, op. cit., p.131.

E, se estamos tratando a leitura como a busca de significado de uma mensagem textual, desprendida da simples decodificação, devemos considerar (e incansavelmente repetir) que o leitor iniciante carece de toda a assistência possível para desenvolver as habilidades necessárias a esta atividade. Relembrando um aspecto que não pode ser descartado, a interação que professor e aluno mantém no processo de ensino-aprendizagem é de extrema valia. Nenhum momento é tão importante como aquele que o professor oferece as coordenadas a serem utilizadas e também os aspectos que um leitor iniciante, ou deficiente, ainda não está suficientemente atento para detectar durante a sua leitura. Dessa forma, entendemos que a leitura oral, ou a silenciosa, oferece suas contribuições, mas quando isolada de um contexto, deixa a situação exatamente como encontraram ou, pior, afasta dos livros, aquele que tem dificuldades

Podemos dizer que a idéia de leitura como processo estratégico privilegia as estratégias de uso do conhecimento, e, como van Dijk (1992)³⁶ afirma:

As estratégias aplicadas são como hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e significado corretos de um fragmento de texto e podem ser desconfirmadas em processamentos subseqüentes. A análise estratégica depende não somente das características textuais, como também das características do usuário da língua, tais como seus objetivos ou conhecimento de mundo. Isso pode significar que o leitor de um texto tentará reconstruir não somente o significado intencionado do texto - como sinalizado de diversas formas pelo autor, no texto e contexto - como também um significado que diga mais respeito aos seus interesses e objetivos.

As estratégias são parte de nosso conhecimento geral; elas representam o conhecimento procedural que possuímos sobre compreensão de discurso. Elas se constituem em um conjunto aberto. Necessitam ser aprendidas e reaprendidas antes de se tornarem automatizadas.

³⁶ Teun A. van Dijk, op. cit., p.23.

Embora ainda coloquemos a ressalva de que a interpretação é pessoal, devemos respeitar os limites que o autor impõe em seu texto (Cf. p. 46, deste trabalho).

Por fim, o desenvolvimento das estratégias de leitura ocorre de forma gradativa, enquanto algumas são adquiridas com pouca idade, como a compreensão de palavras e orações, outras, como inferência do assunto, são adquiridas um pouco mais tarde e, sempre, com o maior relacionamento com materiais escritos.

PARTE III - AS FACES DO PROCESSO

CAPÍTULO 4

A ANÁLISE FUNCIONAL DO COMPORTAMENTO E A LEITURA

Durante todo este trabalho, tentamos esclarecer cada um dos processos aqui mencionados, procurando salientar que mecanismos internos e externos não se explicam mutuamente, todavia, complementam-se. É impossível sabermos com exatidão o como está sendo processado o desenvolvimento de uma pessoa em relação a leitura; mas podemos apresentar e orientar o “como” chegar lá. A Análise Funcional do Comportamento, neste campo, tem essa pretensão.

A esta altura e a partir desta afirmação, devemos ter estabelecido que a Leitura e a Análise Funcional do Comportamento não são idéias incompatíveis. Um estudo da leitura, sob este prisma, supõe que seu processo seja detalhadamente conhecido para que possam ser estabelecidos padrões de atuação coerentes e eficazes, visando à promoção do aumento da probabilidade da ocorrência deste comportamento. Já reforçamos a idéia de que a finalidade de um trabalho sob enfoque Comportamental é auxiliar o indivíduo para que ele melhore seu desempenho e adquira auto-controle ao atuar em seu ambiente, recorrendo à diversificação para modelar os comportamentos desejados.

Em tópico anterior (“A Leitura como um processo estratégico”), já havíamos anunciado a espinha dorsal desta pesquisa: *“nenhuma estratégia de leitura poderá ser desenvolvida se não existir um nível operante de leitura”*. Operante este que, para ser despertado, carece que o leitor seja conduzido por entre experiências agradáveis. O incentivo por parte de pais e professores (lembrando a influência que estes também têm na formação das crianças) e a forma positiva com que “as letras” são apresentadas, constituem-se fortes aliados para o desenvolvimento deste operante a que nos referimos, tornando o mesmo, um “hábito” freqüente.

Através do hábito de leitura, pretendemos retirar o leitor da passividade, da simples decodificação do material escrito e conduzi-lo à atuação, ou seja, a dotação de sentido àquilo que lê.

A modelagem se insere aqui de forma elementar.

Vejamos uma situação clássica: o aprender a nadar. Existem uma série de passos a serem dados antes que o futuro nadador seja autônomo dentro d'água.

Antes de tudo deve-se entrar na água... Vencida essa primeira etapa, existe o aprendizado referente a respiração, sobre os batimentos de pernas, movimentos de braços, sustentação, para num passo seguinte coordená-los em deslocamento. Este processo, além das instruções verbais, necessita da demonstração do professor para que o aprendiz reproduza de forma mais aproximada do movimento correto e possa cada vez mais ir melhorando sua performance.

A natação, inquestionavelmente, é um ato motor e a sua demonstração é um elemento facilitador ao aprendiz. A leitura, em contrapartida, por ser um processo intrínseco a pessoa, necessita ainda mais de demonstração e orientação, precisa ser “degustada” e treinada para surtir efeitos cada vez mais satisfatórios.

Assim sendo, partimos do pressuposto que:

1. a leitura, diferentemente do ato de ler, é um processo cognitivo, estratégico, individual, portanto inacessível à observação direta;
2. a Análise Funcional do Comportamento oferece meios para desenvolvermos um trabalho efetivo para a manifestação de comportamentos que atendam a objetivos previamente formulados;
3. alcançaremos um resultado satisfatório frente à leitura se desenvolvermos hábitos de leitura, através de atividades cuidadosamente elaboradas e selecionadas que tenham o intuito de aumentar a capacitação do leitor.

O processo de aprendizagem não é uno; são diversas as fases e suas peculiaridades que acontecem de modo concomitante (longe da forma linear e seqüencial que encontramos didaticamente expostas em livros e manuais). O papel do educador é inteirar-se de cada uma delas o mais adequadamente possível para auxiliar a aprendizagem de seus alunos.

Skinner (1968, apud Santos, 1981)³⁷ considera que o saber não deve ser resultado de um ato mecânico, mas sim de um aprendizado onde o aluno, auxiliado pela instituição educacional, desenvolva um repertório que o auxilie à manipulação de variáveis buscando soluções aos seus problemas. Portanto, o aluno precisa ter acesso aos meios que favoreçam o desenvolvimento de suas estratégias de leitura.

A questão é: como desenvolver o hábito de leitura?

Temos três fatores básicos: **interesse, motivação, valoração**, ou seja, ler o quê, ler por quê, ler para quê. Se conseguirmos responder estes três itens adequadamente, teremos traçado um bom percurso para alimentar o hábito de leitura de nossas crianças e adolescentes.

Desenvolver um trabalho que englobe eficientemente estes fatores exige, no mínimo, uma atividade compartilhada entre professor-aluno em busca de conhecimento, sem, no entanto, desvirtuar o papel diretivo que cabe ao professor durante o processo.

Invariavelmente, são necessários “bons motivos” para o aluno ler; fato possível de acordo com a influência/interferência de informações sobre o leitor, no caso, aluno. Este fato encontra subsídios quando focalizamos a importância do conhecimento prévio, do arcabouço existente no leitor, condição necessária para um envolvimento e transposições sobre o que é absolutamente textual.

³⁷ Acácia Aparecida Angeli dos Santos. Desenvolvimento do Hábito de Leitura e Compreensão de Textos Através da Aplicação de Fichas: Um Estudo Com Adolescentes Carentes. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pucc, 1981, 136p..

Como Souza (1991)³⁸ argumenta:

Num processo natural de aprendizagem, o alfabetizando avança (muitas vezes com esforço) em seus conhecimentos através das possibilidades que a leitura dos textos, em suas também variadas possibilidades, lhe estarão propiciando. Se o professor sonda, acompanha, propõe diversificados textos e com dificuldades diferentes para o aluno ir ampliando seus horizontes de expectativa não só ante conteúdos, temas, conceitos ou histórias que tais textos veiculam, veria possibilidades de conhecer diversas maneiras de se interpretar, representar, o captar o mundo pela *palavra*. (...) Há diversos tipos de textos. Há diversos tipos de leitores; há diversos tipos de leitura... É preciso *ler* muito, comentar muito...

Lemos para aprender e aprendemos a ler, lendo.

Outro aspecto importante é que não podemos julgar que a leitura só ocorre a nível literário. Gibis, revistas, jornais, panfletos, são veículos da leitura e devem ser igualmente considerados. Publicações desta natureza, conforme Terzi (1997), possibilitam o desenvolvimento do senso crítico e o encaminhamento para o interesse e o prazer de ler. Ainda, utilizando-se deles, podemos estabelecer o elo que falta na escola entre o ler informal/prazeroso e a leitura considerada "rebuscada".

Neste sentido, seria um pouco mais facilitada a tarefa de encaminhar a leitura na escola. Partindo-se daquilo que desperta o interesse do aluno e, gradativamente, acrescentando informações e novos tipos de leitura, pode fazer com que haja uma nova visão em termos do significado do ato de ler pelo aluno - uma atividade que lhe proporciona conhecimento, aguça sua percepção em relação ao seu mundo, coopera no desenvolvimento de sua criatividade e, acima de tudo, uma atividade que pode ser muito interessante e prazerosa.

³⁸ Maria Lúcia Zoega de Souza. "A Leitura na Escola" in MARTINS, M.H.. Questões de Linguagem. (3ª.ed) São Paulo: Contexto, 1993, p.75.

Só que, contrária a essa visão, enfrentamos um problema sério: lê-se na escola por obrigação. Fora dela, existem mil e uma outras atividades substitutivas “mais interessantes” (na opinião de um não leitor) ou menos sofridas e exigentes (na visão de um leitor deficiente). Entre essa diversidade de atividades podemos encontrar a leitura: ler também é questão de opção.

Na escola, geralmente não se lê, interpretam-se textos de livros didáticos, atendendo-se às solicitações da seção “compreensão do texto”. Trabalhar a leitura tendo como referencial a Análise Funcional do Comportamento é traçar objetivos claros e concisos para nortear o desenvolvimento de atividades pelo professor ou pelo responsável por dirigir os momentos de leitura. Não é necessário deter-se tão somente na decifração, porque além de seu excesso ser algo te(o-)dioso, nosso aluno, foco deste trabalho é o de 5ª. série, portanto, pelo menos, já reconhece/decifra as letras.

O primeiro passo é perguntar se o aluno tem probabilidade de ler e compreender aquilo que está decifrando. Se sim, como e em que nível estão sendo processadas as informações textuais: se apenas existe a decifração, o mero reconhecimento de letras e palavras desconexas ou há a apreensão de algum sentido.

Um trabalho eficiente em sala de aula, requer do professor a criação de algumas estratégias de atuação onde possam ser incorporados alguns passos à sua atividade, como, por exemplo:

1. Ler e analisar um texto, antes que ele seja lido e analisado em sala de aula; a atitude de ler e reler “quantas vezes for necessário” pode despertar as possibilidades de apreensão dos sentidos possíveis apresentados pelo autor, talvez não percebidos numa única leitura, bem como a aquisição do “hábito” de leitura pelo próprio professor, empreendendo, assim, uma maior intimidade com esta atividade.

2. Partir da realidade do aluno é, também, um grande passo para a ação eficaz; adequar a dificuldade do material de modo crescente a habilidade do aluno é essencial.

Pretendemos uma leitura crítica e auto-reforçadora, nada de mecânico e estéril. Queremos a leitura em sua mais fiel acepção.

Batalhar pela formação do hábito, subjaz a idéia de aumentar a motivação para ler (Santos, 1994). Humor, adequação, passos, estratégias, fazem parte de uma gama infindável, de uma atividade completa e complexa que é a leitura.

Poderíamos discorrer sobre uma variedade de técnicas existentes para a facilitação da atividade de leitura, mas optamos por aquela que, de certa forma, representasse uma seqüência de trabalho em sala de aula e que, de certa forma, pudesse ter certa maleabilidade de adaptar-se a visão de um processo estratégico que recorre ao auxílio comportamental para se estabelecer.

Disto, podemos concluir que a compreensão na leitura, mesmo sendo um processo cognitivo, pode ser muito facilitada se a atividade comportamental de ler for adequadamente administrada. Como qualquer outra atividade, se a leitura for transmitida numa seqüência passo a passo, explicitando-se aquilo que se espera por uma leitura eficiente, talvez, os resultados sejam mais satisfatórios, inclusive facilitando a percepção acerca das marcas relevantes que o texto apresenta e proporcionando aos leitores iniciantes um pouco mais de segurança ao tratar com a linguagem escrita.

Assim sendo, se o "hábito faz o monge", a Análise Funcional do Comportamento pode tentar arregimentar leitores...

PARTE III -AS FACES DO PROCESSO...

CAPÍTULO 5 METODOLOGIA

EXPERIMENTO

Entendendo a Leitura como um processo estratégico para a aquisição do significado, e reconhecendo a necessidade de manter uma postura que favoreça a formação do hábito da leitura, tornou-se interessante verificar na literatura alguma técnica que demonstrasse um auxílio mais efetivo aos contatos iniciais do aluno a caminho de uma leitura significativa.

Como proposta de trabalho, encontramos a integração de três estratégias baseadas em investigações norte-americanas que propõem a melhoria da compreensão na leitura, através de seu desenvolvimento e exercício³⁹. Esses estudos envolvem:

1. a técnica V.L.P. proposta pelas autoras Karen D. Wood e Nora Robinson (1983), baseada no desenvolvimento do vocabulário (V), da linguagem (L) e da predição (P);

2. a técnica de Estruturação de um conto ou história proposta por Nancy Marshall (1983), e

3. a técnica de Desenvolvimento da habilidade de inferência proposta por Kathryn S. Carr (1983).

A técnica V.L.P. é uma estratégia de pré-leitura que tem o propósito de desenvolver o vocabulário dos alunos, ao mesmo tempo que lhe oferece as características estruturais e semânticas de cada palavra e oferece, também, uma base para uma predição do que pode acontecer na leitura, a partir das palavras selecionadas.

³⁹ Rosita Rioseco Izquierdo e Cecilia Navarro Garcia H.. "Tres estrategias para desarrollar y ejercitar lectura comprensiva: Un enfoque psicolingüístico" in Lectura y Vida, 6(3), set., 1985, p.10-15.

Segundo Wood e Robinson (1983), este é um procedimento adequado tanto para leitores iniciantes como para aqueles que estão avançados em seus estudos. Também em suas investigações, perceberam, de acordo com outras pesquisas, que existe um decréscimo na compreensão de leitura quando surgem palavras desconhecidas, pois existe uma tendência dos estudantes de manterem a sua atenção sobre a exatidão da palavra. Smith (1979, apud Wood e Robinson, 1983) chama isto de "tunnel vision" e La Berge e Samuels (1974, apud Wood e Robinson, 1983), de uma necessidade automática. Assim, quando os professores diminuem essa carência, os estudantes podem direcionar a atenção diretamente à compreensão (Blanchard, 1981, apud Wood e Robinson, 1983).

O trabalho com o vocabulário supõe o desenvolvimento da linguagem oral num contexto significativo, onde as dificuldades existentes são tratadas em sentenças acompanhadas de uma série de questões sobre seus elementos semânticos e estruturais; isto propicia um maior engajamento tanto na pronúncia quanto nos significados mais relevantes nos contextos onde se encontram.

A predição reduz a quantidade de alternativas que o leitor encontra frente ao texto. A partir de seus conhecimentos prévios e de antecipações, ele prevê o que ocorrerá no texto. Smith (1979, apud Wood e Robinson, 1983) afirma que a predição é a essência da compreensão e que essa predição consiste na eliminação das alternativas improváveis. Este procedimento acaba tornando-se comum ao leitor, na medida em que seus contatos com a linguagem escrita vão ampliando e suas estratégias de leitura vão se aperfeiçoando.

A técnica de estruturação de um conto ou história parte do pressuposto que a compreensão é algo organizado e que a organização que o leitor dá ao texto, provavelmente, contribui para atingir-se a compreensão. Isto pode ser verificado quando crianças, a partir de histórias que ouvem, fazem uma organização da história ouvida para compreendê-la e, também, criarem suas próprias histórias (Stein e Glenn, 1979, apud Marshall, 1983) ou quando os adultos utilizam-se de algumas seqüência de elementos para contarem histórias ou hierarquizam os elementos do texto para resumí-los (Mandler e Johnson, 1977, apud Marshall, 1983).

O trabalho de estruturação do texto compreende o tema, o que há de principal na história, os acontecimentos (onde e quando acontecem), os personagens, os fatos iniciais, a trama e o desfecho da história. Através deste procedimento, pretende-se apresentar ao estudante a estrutura lógica do texto, assim como instrumentalizá-lo para reproduzir a história, em forma oral ou escrita, em seus aspectos principais. Strickland (1981,1983, apud Izquierdo e García, 1985) salienta que toda informação armazenada, de forma ordenada, pode ser recuperada com muito mais facilidade podendo, inclusive, ser relacionada a novos conteúdos.

A vantagem desta estratégia, segundo Marshall (1983), se encontra também no fato de ser possível a identificação de deficits na organização de informações que os alunos possam apresentar.

Contribuindo com estas duas estratégias de leitura, a terceira delas, desenvolvimento da habilidade de inferência, promove a dedução ou a inferência de informações que não aparecem literalmente no texto, uma vez que as informações que compõem um texto podem ser explícitas ou não (Kintsch e van Dijk, 1978, apud Carr, 1983). O leitor utiliza-se dos dados que são explícitos no texto, mais seu repertório de conhecimentos, para inferir a informação que está faltando ou que esteja implícita no texto. Ainda segundo Kintsch e van Dijk (1978), estas inferências servem para marcar a coerência da história.

A inferência pode ser realizada através da análise de partes estruturais do texto e, quanto maior a quantidade de "espaços vazios" na estrutura do texto, maior número de inferências são requeridas e mais difícil se torna a compreensão de um texto (Mandler e Johnson, 1977, apud Carr, 1983).

A qualidade e a quantidade de inferências tem relação direta com o nível de pensamento dos leitores e a memorização feita a partir das informações do autor, bem como um texto terá maior ou menor complexidade conforme a quantidade e qualidade das inferências que exijam do leitor (Izquierdo e García, 1985).

Em seu trabalho, Carr (1983) menciona alguns autores que afirmam que a inferência é um pré-requisito da leitura (McConaughy, 1980), que estudantes iniciantes fazem menos inferências do que os médios ou os adultos (Mandler e Johnson, 1977), e que leitores deficientes também fazem menos inferências que os bons leitores (Tierney, Bridge e Cera, 1978-79).

As técnicas acima mencionadas obtiveram resultados positivos quando aplicadas numa investigação experimental realizada no Peru e tudo indica que um tratamento específico, explicitando atitudes necessárias no momento de leitura, conduz o aluno a produzir resultados satisfatórios.

Aplicação prévia

Num projeto piloto realizado no segundo semestre de 1995, em uma sala de 5ª. série do primeiro grau de uma escola da rede oficial de ensino do município de Campinas, aplicamos uma adaptação das três estratégias para o desenvolvimento e exercício da leitura compreensiva (as técnicas V.L.P., de estruturação de um conto ou história e a de desenvolvimento da habilidade de inferência).

As técnicas, originalmente, propõem os seguintes procedimentos:

1. V.L.P.

desenvolvimento do vocabulário:

1. examinar o texto de leitura e selecionar aquelas palavras que são importantes e que podem causar dificuldade;

2. anotar a habilidade que quer enfatizar na unidade (por exemplo, fonogramas, uso de g, verbos etc.) e pensar como pode ser relacionada ao vocabulário escolhido;

3. escrever estas palavras em faixas individuais para que sejam lidas em voz alta pelos alunos e pelo professor a fim de permitir sua familiarização, reconhecimento e compreensão;

4.colocar as faixas numa mesa diante dos alunos e explicar que estas palavras serão encontradas no texto selecionado. Então, realizar as atividades orais, em que os alunos, usando as faixas, deverão responder perguntas e completar orações.

desenvolvimento da linguagem:

5.desenvolver a linguagem oral a partir de perguntas que se relacionam com os aspectos como sinônimos e antônimos, categorizações, homônimos, elementos gramaticais, fonológicos etc.

predição:

6.pedir aos alunos que usem estas palavras para proceder do que poderia se tratar o texto; antecipar o que poderia vir;

7.realizar perguntas preditivas como base: caracterização, lugar, ânimo ou sentimento, realidade ou fantasia, acontecimentos etc.

2. Estruturação de um conto ou história

1. o início, onde se introduzem as personagens e onde o fato ocorre;

2. o tema ou argumento do texto, que corresponde aos trechos ou acontecimentos que se sucedem e onde há os problemas a resolver e os objetivos a cumprir;

3. o final ou desenlace, onde se resolvem os problemas ou se cumprem os objetivos propostos.

3. Desenvolvimento da habilidade de inferência

1.textos adequados a idade;

2.discussão prévia da leitura;

3.leitura;

4.perguntas pontuais e causais;

5.perguntas tanto literais como de inferência na mesma ordem seqüencial que ocorre no texto.

Algumas modificações...

Por entendermos que o texto deve conter em si mesmo sua função e propósito, achamos desnecessário e até prejudicial utilizarmos o texto como mais um exercício para fortalecer os conhecimentos gramaticais do aluno, por este motivo, apenas selecionamos algumas palavras chave dentro do contexto da estória e discutimos acerca de seus possíveis significados, desta forma aglutinando a fase do vocabulário e linguagem. Para a predição, nesta primeira etapa, pedimos aos alunos, frente as palavras selecionadas, imaginarem do que poderia tratar a estória que posteriormente iriam ler, respondendo a questões como:

- a) De que pode tratar o texto?
- b) Que palavras indicam isto para você?
- c) Existem palavras que indicam personagens? Quais?
- d) Esta estória parece ser fantasia ou realidade?

Para verificar o quanto estava sendo formada a estrutura do texto pelo aluno, foram feitas uma série de perguntas pontuais, sendo que a inferência ficou por conta das perguntas causais.

Ainda assim, com essa pequena alteração, pudemos perceber que o conhecimento prévio do vocabulário é importante, porém dispensável aquilo que pretendemos desenvolver com o nosso estudo, pois o intuito é analisar o que o aluno capta a partir de uma idéia e não de palavras isoladas de um contexto, como ocorre na técnica articulada ao vocabulário. E essa assertiva pode ter o respaldo teórico de Kleiman (1993), quando afirma que se estivermos cientes da intencionalidade existente no material escrito, ou seja, ele foi escrito por alguém com alguma intenção de chegar a outras pessoas

Desta forma, mais uma vez modificamos a estrutura original das técnicas propostas. A predição que o aluno faz a partir do título do texto parece ser muito mais significativa: o aluno imagina o que virá após o título, que muitas vezes é um indicador eficiente do corpo do texto e, também, é possível verificar a sua habilidade para coordenar a sua idéia inicial (a predição) com a leitura do texto (a resolução de conflitos

durante o processo de leitura). Ainda sem mencionar que nossas predições diárias acerca do material que lemos são feitas a partir de idéias, de um conjunto de informações que nos levam a inferir, informações estas que na maioria das vezes encontram-se contextualizadas.

Buscando a predição através do título do texto conseqüente, conseguimos, também, verificar a participação da predição na ação de estruturar as informações contidas no texto e a capacidade de delinear o início, o meio e o fim, retirando as idéias principais do material lido. Assim explicitado, torna-se coerente a realização da técnica V.L.P. a partir de um título proposto e não das palavras selecionadas do texto.

Devido as alterações sofridas, as técnicas propostas pelas autoras mencionadas, foram por nós, simplificadas em P.E.I., isto é, predição, estruturação e inferência, para podermos realizar um pré e um pós teste a serem aplicados no decorrer da pesquisa.

O pré-teste foi aplicado no início do período letivo e o pós-teste, ao final do 2º. semestre, após a realização de um treinamento de leitura.

Os testes foram aplicados em cinco salas de 5ª. série do primeiro grau e os dados levantados a partir do pré-teste foram analisados quantitativa e qualitativamente para que pudessem ser selecionadas duas salas de aula que apresentassem o maior número de alunos com dificuldades frente as questões propostas.

Uma das salas de aula foi o grupo de controle, onde não foi realizado tratamento algum e, na segunda, foi aplicado um programa de remediação (Cf. p.96) visando uma maior intimidade com a linguagem escrita. Este segundo grupo recebeu a informação de que este trabalho visaria um melhor rendimento em termos de leitura.

A direção da escola cedeu uma das sete aulas semanais de Língua Portuguesa que a 5ª. série tem, para o desenvolvimento da pesquisa.

A opção por trabalhar com todos os alunos da classe se deu em função de uma tentativa de manter o ambiente de aprendizagem escolar, verificando as vantagens e/ou dificuldades no uso de técnicas com um grupo grande de alunos (média de 38 alunos em cada sala de aula).

Esses testes baseados na P.E.I., se constituíram em textos cujos títulos foram sugestivos para a história conseqüente, visando à predição dos alunos.

O grande problema enfrentado pela pesquisadora foi a ausência de regularidade que possibilitasse um trabalho sequenciado, deixando um espaçamento muito grande entre um encontro e outro com os alunos. Por várias semanas houve muitas faltas de professores, o que fazia que "subissem as aulas" para os alunos saírem mais cedo ou a realização de outra atividade qualquer (passeios, trabalhos e provas) que tiravam os alunos da rotina de sala de aula.

Nossa programação inicial de encontros precisou ser alterada em função de problemas desta natureza, estendendo-se durante todo o ano letivo de 96 e com encontros irregulares durante o processo.

Outro aspecto importante e que também exerceu influência sobre o programa de remediação refere-se a disciplina. Boa parte dos alunos que fizeram parte do grupo experimental freqüentemente diziam que "não tinham jeito", não sabiam e, ainda segundo eles, que os professores já haviam desistido de "ensinar direito".

Frente a esta situação, em alguns momentos, a pesquisadora fazia pausas em seu trabalho para avaliar juntamente com os alunos a situação em que eles se encontravam e discutir as possibilidades de condutas em sala de aula para facilitar a convivência entre eles, a relação entre aluno-aluno e professor-alunos.

Tentando manter um período mínimo para realizar o trabalho de remediação, permanecemos na escola no período de março a outubro, sendo que totalizamos efetivamente 15 encontros com a sala de aula experimental.

Ao final do mês de outubro, receando a falta de regularidade das aulas e o grande número de faltas de alunos, foi realizado o pós-teste para avaliar a eficiência e validação na utilização desta técnica em sala de aula, com a ressalva de que excluimos o trabalho com o vocabulário tal qual proposto pelas autoras Wood e Robinson, apenas nos limitando a discutir com os alunos os significados de algumas palavras que pudessem ser desconhecidas ou que os alunos questionassem seu significado. Este procedimento, o trabalho com o texto baseado nas técnicas de desenvolvimento e exercício da leitura compreensiva, envolveu os dois últimos encontros destinados ao programa de remediação, antes da aplicação do pós-teste.

O texto utilizado para o pós-teste foi inédito e submetido ao parecer de juizes, em relação a sua adequação ao grupo de alunos e às propostas deste trabalho.

POPULAÇÃO

Alunos de 5ª.série. Por quê?

Supondo que um aluno de 5ª. série esteja alfabetizado e supondo, também, o bom aproveitamento dos anos escolares, este aluno seria o leitor proficiente imaginado por Hutin (1986) e, também, por Kleiman (1989).

Embora esta situação, de forma geral, não condiz com a realidade, potencialmente, temos um aluno que possui condições para ser um leitor proficiente, só necessitando de treino para melhor desenvolver suas habilidades.

A 5ª. série compreende crianças com 11 anos, em média, que já começam a diferenciar seus interesses das crianças da série anterior, afinal, estão iniciando sua fase "teen" . Essas crianças estão entrando num período problemático, pois não são mais "criancinhas", e nem querem ser consideradas como tal, mas estão longe de tornarem-se adultos. Assim sendo, elas não se enquadram nos padrões estabelecidos. Como conseqüência, ganham o "rótulo" de rebeldes.

Esse aluno/criança se encontra na pré-adolescência, onde seu crescimento é acelerado e sofre a ação das mudanças hormonais. Sua capacidade de memória, de percepção, de atenção estão bastante desenvolvidas, assim como sua capacidade de raciocínio e pensamento lógico se apresentam em franco desenvolvimento. Sua sociabilidade e energia são intensas. Também é importante notar que existe um aumento da sensibilidade e a criança sente que está numa fase de transição, que toda a segurança que sentia enquanto criança, está cedendo lugar a uma nova representação, a uma nova organização para a sua vida. Essa nova organização vem atender às transformações que essa criança está vivenciando. Junto a isso, também, surgem novas representações sociais, novos papéis que lhe serão atribuídos.

Talvez, essas características componham aquilo que, normalmente, o professor de 5ª. série diz ser um problema disciplinar. Esse aluno tem interesses especiais e seu comportamento em sala de aula, essa “rebeldia”, pode estar representando a insatisfação com um processo que já conhece e que não corresponde às suas expectativas, sem contar que este período, marcado pelas mudanças físicas e psicológicas, também sofre com as mudanças na escola, entre elas, o aumento do número de professores que estarão junto a este aluno no decorrer do ano. Ele que estava acostumado a somente um professor (ou com um número reduzido deles), que, de certa forma, lhe dispensava uma boa quantidade de atenção, sente, agora, que o professor parece distanciar-se em termos de afetividade. Entretanto, ele ainda continua, de acordo com Postic (1993, apud Carrér, 1995), a participar de forma relevante para a nova organização que o aluno está construindo. Neste momento, aspectos cognitivos e afetivos se relacionam de forma indiferenciada.

O pré-adolescente também vive, muitas vezes, um conflito entre aquilo que ele gostaria de ser e o que realmente é (auto-imagem/auto-estima).

Sujeitos da pesquisa

A amostra se compôs de duas classes de 5ª. série do primeiro grau de uma escola pública estadual da cidade de Campinas. Esta escola situa-se num bairro não

periférico da cidade e atende uma população de classe média baixa da região onde está localizada.

Relembramos que a seleção dos alunos foi feita a partir de um pré-teste realizado em março de 1996, com as cinco salas de 5ª. série existentes na escola. As duas classes escolhidas foram aquelas que apresentaram maiores dificuldades para responder as questões do pré-teste.

O grupo experimental, inicialmente, era formado por 37 alunos, 21 meninos e 16 meninas com idades variando de 10 a 14 anos, sendo a média de 12 anos. Destes alunos, 17 repetiram pelo menos um ano desde a primeira série do primeiro grau, dos quais 5 estão refazendo a 5ª. série.

O grupo de controle possui 32 alunos, sendo 17 meninos e 15 meninas. A média de idades é de 11 anos e, como no grupo experimental, também variam de 10 a 14 anos. 11 alunos possuem reprovações, das quais três delas ocorreram na 5ª.série[□].

Ao final da pesquisa esse número de alunos, devido a desistência de alguns deles, diminuiu para 31 no grupo experimental e 31 no grupo de controle, sendo ainda que, dado a situação de faltas e de repetência/aprovação direta, alguns outros não fizeram o pós-teste.

[□] Ao final do ano letivo de 1996 não tivemos acesso a informações sobre o número de alunos que ficaram em recuperação ou tiveram reprovação direta.

Tabela 1 - Característica geral dos grupos

	Grupo de controle	Grupo Experimental
n.º inicial de alunos	34	37
n.º final de alunos	31	31
Faixa etária	10 - 14 anos	
n.º de alunos reprovados na 5ª.série	3	5
n.º de alunos que realizaram o pré-teste	34	34
n.º de alunos que realizaram o pós-teste	31	25

Grupo de Controle

Neste grupo, durante todo o período, tivemos apenas dois contatos de forma a não influenciar em nenhum momento o processo de aprendizagem dos alunos que compunham este grupo. O primeiro deles foi em março, para a aplicação do pré teste e o segundo, em novembro, momento em que estávamos encerrando nosso trabalho com o grupo experimental.

Segundo a professora, esta sala de aula pode ser considerada razoável, tanto a nível de aprendizagem quanto de disciplina[☐]. O rendimento dos alunos, e isto pode ser generalizado para todas as salas de aula da escola pesquisada, não corresponde aquele que seria esperado de um aluno que passa no mínimo quatro anos numa escola (Cf. Kleiman, 1989). Sem querer fugir do assunto principal, vale dizer que muitos deles não compreendem o material escrito que lhes chega às mãos, e pior, alguns mal conseguem entender as orientações verbais e para dificultar ainda mais o

[☐] É interessante registrar que das cinco salas de 5ª.série existentes no período matutino, uma era considerada uma boa sala de aula, entendendo-se poucos problemas disciplinares e uma classe mediana em termos de aprendizagem e outra, ruim, sendo o oposto desta, ou seja, excesso de indisciplina e muitos alunos sem "interesse" algum pelos trabalhos escolares. As demais classes se enquadravam entre estes dois pólos.

quadro, existe um distanciamento muito grande entre aquilo que a escola poderia oferecer e o que realmente está proporcionando. Como resultado percebemos uma dispersão muito grande do que o aluno espera da escola e o que faz. Ainda pode-se dizer que a escola está tão distanciada de seu objetivo que acabou por não ter mais função nenhuma para os alunos. Ela é “chata”, com “professores chatos” e que “vivem pegando no pé”^[1].

Grupo Experimental:

A princípio devemos registrar que este grupo foi escolhido entre as outras sala de aula porque fôra o que apresentou um escore mais baixo na contagem dos pontos (3.83), por ter uma diversidade maior na faixa etária (característica partilhada com o grupo de controle) e por ser, segundo os professores, a classe mais problemática de 5ª. série.

A característica mais marcante neste grupo foi a baixa estima apresentada pelos alunos. Eles não se sentiam capazes de realizar as atividades propostas e, o pior, a imagem que tinham de si próprios era de serem inúteis. O relacionamento entre os alunos da sala também era problemático: qualquer comentário ou manifestação de um era recebida como motivo para brincadeiras ou formas de provocar verbalmente o outro (inclusive utilizavam-se de palavras ofensivas e de baixo calão).

INSTRUMENTOS

Para desenvolver nossa pesquisa na escola, utilizamos (Cf. anexos) o material abaixo relacionado:

1. questionário de investigação de estudos/hábito de leitura;
2. textos xerocados;
3. artigos de revistas;
4. questionários;
5. fichas de avaliação;

[1] Em conversa com um grupo de alunos do grupo de controle, foi dada essas características para a descrição da escola e seus professores.

6. pré-teste e pós-teste.

PROCEDIMENTOS

1. *Pré-teste e pós-teste*

O pré e o pós testes seguiram as orientações apresentadas neste estudo e, basicamente foram distribuídos como se fossem atividades que normalmente os alunos realizam em sala de aula. Apenas tivemos a preocupação em comunicar aos alunos que não se tratava de prova com exigência de notas e que respondessem de acordo com aquilo que eles achassem mais adequado.

2. *Programa de remediação*

A partir do pré-teste realizado em março de 1996, tivemos uma noção geral de como os alunos da 5ª. série da escola pesquisada se encontravam frente ao material escrito. De uma forma geral, podemos dizer que havia um déficit significativo quanto a interpretação e compreensão daquilo que estava sendo lido.

Considerando as deficiências do próprio grupo experimental e aproveitando as informações das demais salas de aula que participaram da primeira etapa do trabalho (participaram do pré-teste), desenvolvemos um trabalho que aproximasse ao máximo uma prática pedagógica coerente às propostas das autoras norte-americanas, uma vez que as propostas originais sofreram algumas alterações devido aquilo que acreditamos ser uma leitura compreensiva e as características inerentes a nossa população (Cf. p. 88 deste trabalho).

Para este programa de remediação, tivemos 15 encontros onde foram trabalhados textos informativos e de ficção (totalizando dez textos) com estrutura completa (começo meio e fim) e de onde foram retirados dados como relação título/história, personagens, fatos relevantes, enfim, aspectos que auxiliassem a compreensão de um texto (a pedido da direção da escola, ao final do ano, foram trabalhados textos de história utilizados pelo professor desta disciplina, como forma de auxiliar os alunos no estudo da mesma).

Neste programa desenvolvemos uma rotina de trabalho que normalmente obedecia a seguinte seqüência:

1.leitura silenciosa do texto, com a orientação aos alunos de lerem quantas vezes achassem necessário;

2.uma conversa dirigida abrangendo a opinião dos alunos sobre o texto lido e especulando os trechos que mais chamaram a atenção deles durante a leitura; incentivo para ser feita uma apreciação sobre a história ou se o texto lido reportava a outra história conhecida;

3.perguntas com questões pertinentes que indicassem a capacidade de resposta dos alunos tanto para localizar as informações pontuais do texto como para inferir acerca de determinados trechos;

4.quando necessário, uma leitura oral do texto de forma integral ou apenas de determinados trechos para atender ao pedido de algum aluno ou para esclarecimento de dúvidas;

5.atividades escritas a respeito do material lido e discutido (questões, resumos, elaboração de questões pelos alunos);

6.comentários sobre a aula de forma geral.

Nas aulas em que desenvolvemos esse programa, procuramos caminhar de acordo com o ritmo da classe como um todo, exigindo passos graduais e próximos daquilo em que os alunos se consideravam capazes (o grupo experimental tinha uma baixa-estima muito alta, refletida tanto pelo discurso dos alunos como por alguma das atitudes em sala de aula) e incentivando a participação de todos, mas respeitando aqueles que preferiam ficar em silêncio. Essa postura foi permitida graças a percepção de que mesmo os alunos que não respondiam as questões oralmente, melhoraram de desempenho, representado o envolvimento com as atividades propostas.

TRATAMENTO DOS DADOS

Os teste aplicados nos grupos participantes da pesquisa foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. A primeira visando a uma comparação e visualização do aproveitamento dos grupos, especificamente, do grupo experimental (GEx) antes e após o tratamento; a segunda, pretendendo avalia cuidadosamente os procedimentos utilizados, rendimento dos grupos de pesquisa e conclusões acerca de intervenções desta natureza.

ANÁLISE ESTATÍSTICA

Sem duvida alguma, a estatística pode proporcionar meios eficientes para formalizarmos e padronizarmos dados de uma pesquisa, constituindo-se um instrumento primordial para a análise e interpretação, possibilitando a inferência sobre as observações empíricas.

Esta inferência fornece meios que permitam aproximações de conclusões a partir de evidências apresentadas pelas amostras. Segundo Klausmeier (1961)⁴⁰ :

Consiste em tirar informações de uma ou mais amostras de uma população, tratar os dados estatisticamente e fazer inferências das amostras para a população total, da qual as amostras foram tiradas.

Genericamente, podemos dizer que, além de fornecer métodos para organização, resumo e divulgação dos dados, a estatística utiliza-se de métodos de inferência para possíveis conclusões que transcendem aos resultados imediatos da análise de dados.

A lógica existente nos processos de inferência indica algumas condições que devem ser obedecidas durante a coleta de dados e, em momento posterior, as provas estatísticas nos apresentam as condições para podermos afirmar se existem diferenças representativas entre os grupos dos quais se extraíram as amostras.

⁴⁰ Hebert John Klausmeier, *op.cit.*, p.569.

De acordo com Siegel (1956), entre as técnicas de inferência, existem aquelas que não requerem hipóteses numerosas ou rigorosas sobre os parâmetros, ou seja, as técnicas chamadas de "distribuição livre" ou "não-paramétricas". Aplicando esse tipo de técnica, podemos chegar a conclusões que independem da forma de distribuição da população, ou das populações.

Portanto, optamos pelo uso das *técnicas não-paramétricas* em nosso trabalho por deterem alguns motivos que se adequam as características de estudos voltados às ciências do comportamento, tais como, ainda, segundo Siegel (1956):

1. A sua adaptação aos dados das ciências do comportamento sem a exigência de suposições acerca da distribuição da população da qual tenham sido extraídos os dados a serem analisados, como por exemplo, especificar se a distribuição é normal.

2. A sua aplicabilidade a dados que não sejam exatos do ponto de vista numérico, mas que apresentem "postos" ou números de ordem, motivo pelo qual essas técnicas também são conhecidas como "provas de ordenação".

3. Essas técnicas possuem uma grande simplicidade sob o ponto de vista do cálculo, não requerendo cálculos estatísticos longos e complicados.

A seguir, estaremos apresentando as provas não-paramétricas utilizadas nesta pesquisa, considerando apenas a sua função em uma análise estatística. Salientamos que os fundamentos ou os métodos das provas em questão podem ser encontrados mais detalhadamente na obra de Siegel (1956).

Teste de Aderência de Kolmogorov e Smirnov

"Uma Prova de Aderência, diz respeito ao grau de concordância entre a distribuição de um conjunto de valores observados e determinada distribuição teórica específica" (Siegel, 1956)⁴¹

⁴¹ Sidney Siegel (1956). Estatística Não-Paramétrica: para as ciências do comportamento. Trad. por Alfredo Alves de Farias. São Paulo: Ed. McGraw-Hill do Brasil, 1975, p.52

A prova de Kolmogorov e Smirnov tem a função de calcular a distribuição da frequência acumulada que ocorreria sob a distribuição teórica, e verifica as divergências com a distribuição de frequência acumulada observada.

Prova de Wilcoxon para Duas Amostras Relacionadas

A prova para duas amostras relacionadas é empregada quando se pretende determinar se dois tratamentos são diferentes ou se um é mais eficiente que o outro. O tratamento pode se referir as mais diversas possibilidades, dependendo do tipo de situação ou condição presentes durante a coleta de dados, como por exemplo, medicamentos, interação grupal, treinamento, enfim, depende das características da população, dos objetivos a serem atingidos e do tratamento administrado.

Em cada um destes casos, se faz uma comparação entre o grupo que se aplicou o tratamento com outro que não tenha sofrido tratamento algum (grupos experimental e de controle).

Nas comparações entre dois grupos, podem surgir diferenças significativas que não fazem parte do resultado do tratamento aplicado. Nestas situações, numa tentativa de amenizar os efeitos causados pelas diferenças externas, costuma-se relacionar de alguma forma as amostras estudadas. Utiliza-se, então, com este fim, o método de emparelhamento, ou seja, verifica-se, durante um determinado espaço de tempo, cada grupo antes e após o tratamento efetuado.

Dentre algumas provas aplicáveis nos casos de duas amostras relacionadas, a prova de Wilcoxon é útil por auxiliar a análise dos dados de forma comparativa, oferecendo possibilidades para julgar qual valor, em disposição absoluta, é o "maior que" entre os resultados apresentados. Através da ponderação entre os escores, a prova de Wilcoxon possibilita que digamos quão significativa é a diferença numérica existente entre um e outro grupo.

Prova U de Mann-Whitney

Utilizada quando existe um grau de mensuração ordinal, essa prova também é aplicada quando se deseja verificar se dois grupos independentes foram ou não extraídos de uma mesma população.

Quando ha dois grupos distintos nos quais se queira verificar a eficiência de tratamentos diferenciados ou comparar a influencia de determinado tratamento em um grupo, tendo outro como controle, podemos recorrer a prova U de Mann-Whitney, por também se tratar de uma prova eficaz para este fim.

ATRIBUIÇÃO DE NOTAS AOS TESTES

Tanto o pré-teste quanto o pós teste possuíram a seguinte estrutura:

- Uma introdução, solicitando que os alunos predissessem o texto subsequente a partir do título;
- o texto impresso e
- as questões causais e pontuais.

Para efeito de pontuação, a primeira etapa, referente a predição e a terceira, abrangendo as questões, tiveram seus valores atribuídos de forma isolada, de acordo com o propósito e característica de cada atividade. Assim, tivemos a seguinte pontuação:

- Etapa de predição:

1,0 ponto para uma boa predição, ou seja, a composição de uma história coerente que justificasse o título sugerido.

0,5 ponto para uma predição satisfatória, que justificasse o título e que pudesse ser compreendida e por fim,

nenhum valor para a predição não coerente e sem justificativa.

A predição sofreu apenas uma análise qualitativa das respostas, com a apresentação da porcentagem de adequação de “suposições” frente ao título sugerido, de acordo com parâmetros já discutidos anteriormente no corpo do nosso trabalho.

•Etapa das questões:

1,0 ponto para as respostas completas e coerentes;

0,5 ponto para as respostas satisfatórias/aceitáveis, e

nenhum valor para uma resposta não coerente ao texto.

Os valores de 1,0 , 0,5 e 0 (zero) foram estabelecidos de forma arbitrária, visando uma possível garantia de valores exatos para facilitar a computação dos dados.

A atribuição destes valores teve como critério a coerência/sentido das respostas dos alunos-sujeitos frente as atividades realizadas, bem como a coerência interna em cada questão.

A título de ilustração, consideramos incompleta as questões sem justificativa, coerência ou finalização, como por exemplo:

P: 3. *Você acha que a vovó era uma pessoa antiquada ou moderna? Por quê?*

R: *Não porque ela era muito boa,*

P: *“5. O que a Chapeuzinho foi fazer na casa da vovó?”*

R: *Casa ate aqui e agora, com o asfaltada em menos de quinze minutos chegou aqui com minha moto”, ou ainda*

P: *“8. Por que Pedro Malasarte aceitou fazer a aposta com o padeiro?”*

R: *Por que sim”.*

As respostas que corresponderam aos fatos do texto, parafraseadas ou literais, constituíram-se em “acertos”⁽¹⁾.

ANÁLISE QUALITATIVA

A análise qualitativa tem a função de complementar a análise quantitativa, por entendermos que alguns parâmetros de comparação entre pré e pós-testes estatisticamente falando, têm um maior respaldo quando aspectos não quantificáveis também são envolvidos na análise. Neste campo, ainda tomamos por base o aproveitamento que os alunos-sujeitos obtiveram entre o primeiro e o segundo testes aplicados no decorrer do ano, ou seja, também foram consideradas as informações referentes aos dados coletados durante o tratamento realizado no grupo experimental (GEx). Foi discutido, em termos comparativos, o aproveitamento entre os grupos pesquisados (GC e GEx) em função da performance apresentada pelos alunos e dos comportamentos emitidos durante os nossos encontros e, especificamente, as influências que o trabalho dirigido exerceu sobre o grupo de alunos que constituí nosso grupo experimental.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Podemos iniciar a análise de dados, afirmando que a realização deste programa de remediação, com suporte nas **técnicas de desenvolvimento e exercício da leitura**, foi benéfico como um tratamento auxiliar direcionado para melhorar o desempenho dos alunos nesta atividade. Os alunos-sujeitos desta pesquisa demonstraram claramente que carecem de atenção e que se houvessem condições para o real aprendizado da leitura, no mínimo, eles iriam percorrer um pouco mais tranquilamente este caminho.

⁽¹⁾ As aspas tem a função de chamar a atenção para aquilo que estamos chamando de compreensão; desde que o leitor apreenda e respeite as marcas textuais impostas pelo escritor, não podemos classificar uma interpretação como certa ou errada, mas sim adequada ou menos adequada naquele contexto.

Se por um lado ficou claro o benefício que um espaço para o contato com a leitura proporciona, de outro foi prejudicial a falta de constância no trabalho com o grupo experimental, que esteve fragmentado por faltas de professores, realização de provas ou trabalhos marcados nas aulas de Língua Portuguesa, nos dias de nossos encontros, impossibilitando a realização das aulas de leitura (como era conhecido o programa por parte de alunos e professores). Outros fatores como a ansiedade ou reclamações dos alunos também interferiram no andamento do programa; houve dias em que as sessões precisaram ser interrompidas para conversas com o grupo relacionadas com as provas que haviam feito em aula anterior ou fariam após a sessão de leitura, discussões entre os alunos ou reclamações acerca de postura ou metodologia de trabalho de alguns professores da escola.

Para uma apresentação mais didática dos resultados, os dados foram analisados separadamente, ou seja, a princípio, temos a análise quantitativa, com o registro dos resultados em valores dos testes iniciais e finais dos grupos experimental e de controle possibilitando, assim, uma melhor visualização. Na sequência, a análise qualitativa, apresentando aspectos dos testes e, particularmente, algumas informações sobre o programa de remediação aplicado no grupo experimental.

ANÁLISE QUANTITATIVA

Tanto no pré-teste quanto no pós-teste, tivemos em ambos os grupos, casos em que alguns sujeitos não participaram. No GC dos 34 sujeitos que realizaram o pré-teste, 31 estavam presentes no pós-teste, enquanto que no GEx, dos 34 presentes inicialmente, tivemos um desfalque de 9 sujeitos, ou seja, participaram da segunda etapa, apenas 25 sujeitos. Face a esta situação e visando a uma maior proximidade e coerência aos efeitos do tratamento, optamos por analisar os casos que efetivamente participaram dos testes e que mesmo não estando presentes em todas as sessões, ao menos mantiveram uma frequência durante o período letivo.

Excluindo os alunos-sujeitos que só participaram do pré-teste ou só do pós-teste, o GC constituiu-se por 26 sujeitos e o GEx, por 22.

Esclarecida essa modificação apresentada pelo número de sujeitos, os testes realizados atingiram os seguintes valores:

Tabela 2 - Pré-teste

PRÉ-TESTE/GC		PRÉ-TESTE/GEx	
nota	n.º alunos	nota	n.º alunos
0	01	0	02
1.0	02	0.5	01
1.5	01	1.0	01
2.0	02	2.0	03
2.5	02	2.5	01
3.0	02	3.0	02
4.0	03	3.5	01
4.5	03	4.0	01
5.5	04	4.5	02
6.0	01	5.0	02
7.0	03	5.5	01
7.5	01	6.0	02
9.5	01	7.0	01
		7.5	01
		9.0	01

Tabela 3 - Pós-teste

PÓS-TESTE/GC		PÓS-TESTE/GEx	
valor	n.º alunos	valor	n.º alunos
1.5	01	0	01
2.0	02	2.5	03
3.5	01	3.5	01
4.0	02	5.5	01
4.5	01	6.0	03
5.0	02	6.5	01
5.5	05	7.5	03
6.0	02	8.0	03
6.5	03	8.5	03
7.0	01	9.0	03
7.5	03		
8.0	01		
8.5	02		

Destes dados, tivemos as seguintes pontuações:

1. a nota média do pré-teste do grupo de controle foi de **4.23**, enquanto a do grupo experimental era de **3.79**. No pós-teste, tivemos uma inversão em relação ao aproveitamento dos grupos em seu conjunto: **5.57** para o GC e **6.36** para o GEx;

2. O valor mediano destes grupos foi de **4,0** para o GC e de **3,5** para o GEx, durante o pré-teste e de **5.5**, no GC e **7.5** no GEx, na fase do pós-teste;

Através da análise estatística nos grupos de Controle e Experimental (Gráficos no Anexo n.º5), chegamos as seguintes conclusões:

1. Pelo teste de Kolmogorov-Smirnov, a distribuição observada difere significativamente da distribuição normal esperada ao nível de significância⁴², adotado para todas as amostras, ou seja, não se pode

⁴² O nível de significância adotado para todos os testes foi de 5%.

considerar que os dados observados sejam provenientes de distribuições normais.

2. No teste de Mann-Whitney, não podemos rejeitar a hipótese de que os Grupo de Controle (GC) e Grupo Experimental (GEx) não são da mesma população ao nível de significância proposto em outras palavras temos que tanto o GC, quanto o GEx partiram de um mesmo ponto, ou seja, ambos apresentavam a mesma distribuição;
3. Após o tratamento realizado, houve uma maior dispersão entre as notas dos sujeitos, havendo uma variação de 0 (zero) a 9 (nove); antes do tratamento havia uma maior concentração nos valores mais baixos;
4. O GC, ao final do ano letivo, apresentou uma maior concentração em seus resultados, diminuindo a dispersão indicada pelo pré-teste;
5. Através do teste de Mann-Whitney, percebemos que apesar das modificações a nível de dispersão, baseando-se nas médias finais e do desvio padrão dos grupos, não houve uma diferença significativa entre GC e GEx após o tratamento;
6. Pelo teste de Wilcoxon, não podemos rejeitar a hipótese que não houveram diferenças significativas nas notas entre o pré-teste e o pós-teste dos grupos, ou seja, as notas dos pós-testes foram maiores em ambos os grupos (GEx e GC);
7. Devemos considerar que para grupos heterogêneos, como no caso destes estudados, a média não é a melhor medida de tendência central. Para estes casos, a mediana se constitui na melhor medida. Portanto, analisando através da mediana, concluímos que o tratamento utilizado surtiu resultados positivos.

ANÁLISE QUALITATIVA

Tendo como base os resultados positivos apresentados através do cálculo sobre a mediana, faremos o paralelo com as respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa antes e após o tratamento realizado com base nas técnicas de desenvolvimento e exercício da leitura.

GRUPO DE CONTROLE

Pré-teste

Etapa de previsão:

Seguindo os passos já mencionados e utilizando no pré-teste a estória “Chapeuzinho Vermelho de Raiva”, de Mário Prata, os alunos predisseram a partir deste título.

Nesta etapa, sete dos vinte e seis alunos não justificaram o título “Chapeuzinho Vermelho de Raiva”. Os demais, de uma forma ou de outra, mesmo não fazendo uma estória coerente, apresentaram um motivo para que a Chapeuzinho estivesse com raiva.

Interessante ressaltar a importância do conhecimento prévio para a atitude de predizer sobre um texto: nenhum destes alunos deixaram de lado situações que visivelmente fizeram parte de seu dia a dia.

A grande maioria baseou-se predominantemente na estória original da Chapeuzinho Vermelho, desenrolando a sua própria narrativa a partir da adição de um tombo, a obrigação em levar os doces à avó, uma revolta com o lobo, enfim, algum fato que pudesse deixar a Chapeuzinho com raiva.

Um aluno justificou o título dizendo que a Chapeuzinho ficou com raiva porque foi visitar a avó por estar doente, mas ao chegar lá encontrou a avó “*em pé feliz e saltitante*”. Três disseram que a Chapeuzinho ficou com raiva porque o lobo estava se passando pela avó e dois porque havia tarefas que a Chapeuzinho queria fazer ao invés de ir a casa da avó.

A grande maioria usou a floresta como pano de fundo para suas estórias, com a exceção de algumas estórias, como por exemplo, uma na qual a mãe da Chapéu a obrigava a emprestar seu gorro para diversas crianças, outra que conhecia um garoto que a atormentava por chamá-la de Chapeuzinho Azul, por saber que ela não gostava

que trocassem seu nome ou, ainda, um que disse que a menina estava com raiva porque havia sido traída pelo namorado. Dois alunos utilizaram-se de uma vinheta da Rede Globo de Televisão, onde a Chapeuzinho vê o lobo e a vovó em uma cama assistindo TV (*"quando a Chapeuzinho segou lá, o lobo tava deitado com a vovó acestino televisão"* e *"Ela foi e chegou na casa da vovo e o lobo estava na cama com ela eles estavam resem cazados"*¹⁴).

Para avaliar a predição destes alunos, salientamos principalmente a coerência e a indicação de que houve uma assimilação acerca do que o título estava sugerindo. Não foi primordial a correção de aspectos gramaticais ou ortográficos, apesar de ser importante registrar que os textos redigidos pelos alunos apresentaram uma série de problemas, inclusive, alguns deles prejudicando o corpo do texto, como neste caso:

"Era uma vez uma menina que chamava Chapeuzinho vermelho.

Um dia ela foi entregar doces para sua vovó. Ela estava muito contente e derepente ela viu um lobo ela saiu correndo poque o lobo com suas quatro pernas ele com segui pegala.

E aí endinte olobo marou e obrigou o Chapeuzinho vermelho entregar os doces e Chapeuzinho vermelho

Não quis fala que estava ma retas e da ela começou acitar socorro socorro e.

Amãe de Chapeuzinho vermelho ficou precupada com sua filha que não vinha pracasa.

Ela foi a sua precura.

E derepente sua mãe escutou socorro, socorro, e daí sua mãe e minha filha e da i a mame de Chapeuzinho vermelho e da i sua mãe entrou ma caverna e deu una paulada no lobo

E a voce di fais mais de 1000 ano que espero estelobo pramim casar com ele" (vide anexo n.º6).

¹⁴ Mantivemos a grafia original dos alunos-sujeitos quando utilizamos as suas respostas a título de ilustração.

Pensando estritamente a nível de predição, sem considerar aspectos referentes a coerência na expressão das idéias ou grafia correta, durante o pré-teste, 73,07%, contra apenas 26,92%, dos alunos do GC imaginaram adequadamente uma situação frente ao título proposto.

No pós-teste, ainda podemos considerar os comentários acima, uma vez que para predizer sobre o texto de Sérgio Teixeira, "Ai, que dor de dente", a maioria dos alunos colocaram-se como protagonistas de suas estórias, demonstrando a influência de experiências passadas. Ainda constatamos a dificuldade no trato com a escrita, visto que algumas das predições foram prejudicadas, como, por exemplo, o seguinte caso:

*"Era uma vez a minha mae ela é
uma auciliar de dentista e minha mae
vivia com dor de dente ela trabalhando
para o dentista para tirar a dor
de dente e quando a cabou o tratamento
e minha mae não sentiu mas
a dor de dente."(Anexo n.º6)*

Embora, alguns alunos apresentassem dificuldades para se expressar por escrito, tivemos um crescimento quanto à predição: 92,30% sobre 7,69%, ou seja, apenas dois alunos do grupo não fizeram uma predição adequada ao título.

Etapa das questões:

Tanto na etapa de predição quanto na de questões, ficou evidente a influência do repertório existente como base para a realização dos testes.

Acostumados ao tradicional conto da "Chapeuzinho Vermelho", os alunos apresentaram um conflito subentendido na aparição do "lobo mau" em diversos momentos e entre diferentes alunos, exemplificado pela expressão de surpresa ou não, dado a similitude à história original ou por sua oposição, ao responderem uma das questões do teste ("Você se surpreendeu com esta história? Por quê?").

Os alunos prenderam-se a buscar respostas no texto como se houvesse uma seqüência, algo como completar algo que deixou de ser exposto na pergunta (a pergunta livresca), poucos ousaram parafrasear o sentido do texto, muitas questões foram deixadas sem respostas. Apesar de ter sido solicitado que procurassem responder a todas as questões mesmo a que eles ‘pensavam não saber’^[1].

Em alguns casos, os alunos aproveitaram a mesma resposta para perguntas diferentes. Como por exemplo:

P: *“10. Você acha que o título tem a ver com a história? Por quê?”*

R: *“Não por que a história não tem nada ver com a chapeuzinho vermelho”*

P: *“11 Você se surpreendeu com esta história? Por quê?”*

R: *“Não por que a história não tem nada ver com a chapeuzinho vermelho”*

Isto demonstra que existe um certo descaso em relação a atividade escolar - temos que reconhecer que para os alunos este teste foi mais uma “prova” que eles realizaram na escola - e também fica provado o distanciamento entre a leitura realizada e o seu entendimento. Como por exemplo, na seguinte situação:

P: *“6. Por que a Chapeuzinho estava achando a vovó esquisita?”*

R: *“Por ela era o lobo mal.”*, ou ainda,

P: *“9. Em algum momento a Chapeuzinho elogiou a vovó? Quando?”*

R: *“Quase todos os tempos”*.

No primeiro caso, houve o engano ao afirmar que a vovó era o lobo, visto que na versão que os alunos leram, a vovó realmente era uma pessoa apesar de sua neta tê-la achado diferente naquela visita e, no segundo caso, a Chapeuzinho havia elogiado a sua avó uma única vez ao citar seu cabelo.

[1] Foi utilizada esta expressão porque os alunos, a cada questão que liam, diziam não saber a resposta.

Essa situação permaneceu em alguns sujeitos durante o pós-teste. A questão *“Por que o padeiro propôs uma aposta a Pedro Malasarte?”*, teve respostas do tipo:

“Porquê ele estava com tom de mofa”, *“Porque ele iria comer sem pães”* ou *“Por que ele estava com fome e com dor de dente”*.

Nestes casos, podemos perceber que não houve nenhuma preocupação com o sentido da pergunta que, diga-se de passagem, era pontual.

No pós-teste, de forma geral, ainda não encontramos paráfrases; as respostas continuaram muito “presas” aos termos utilizados ou às perguntas ou presente no texto, inclusive, colocando as frases em ordem inversa (*“Trabalhava o barbeiro como dentista”*).

Em relação ao resumo realizado por este grupo (o GC), não ocorreram modificações significativas entre o final e o início do ano escolar. Se no primeiro momento, predominou que a história *“Chapeuzinho Vermelho de Raiva”* *“fala sobre a Chapeuzinho vermelha de raiva”*, ao final do ano, tivemos três situações frente ao *“Ai, que dor de dente”*:

- 1.a supressão de partes do texto, reduzindo-o em seu tamanho original;
- 2.um “bom começo”, citando a dor de dente de Pedro, mas sem citar os episódios que se desenrolam a partir deste fato; e, por fim,
- 3.resumos bem elaborados, citando aspectos do texto, sem repetições literais.

Sem dúvida, considerando o grupo de controle em seu conjunto, ocorreram melhoras, apesar de cinco alunos decaírem em relação a sua média inicial e sete outros permanecerem com resultados insatisfatórios (Vide anexo n.º 6).

GRUPO EXPERIMENTAL

Programa de remediação

Durante o trabalho de remediação realizado com o grupo experimental, os alunos se apresentavam espontâneos e mais participativos. Aqueles que resistiam às atividades propostas, acabavam deixando-se seduzir e, mesmo não completando a atividade em sua totalidade, participavam e apresentaram um bom desenvolvimento (com a exceção de um aluno que se recusava a participar de qualquer tarefa realizada na escola, inclusive ele era considerado pelos professores o "pior" aluno, sem vontade para nada e com disposição para tumultuar. Neste programa, teve boa participação, embora, se recusasse a escrever).

De uma forma geral, particularmente em atividades livres, eles apresentaram melhoras. Parece que houve a construção de uma linha imaginária separando as aulas de leitura realizadas durante a pesquisa do curso regular oferecido pela escola. A classe era bastante difícil em termos de disciplina e de semana a semana, havia um rodízio pelos interesses da turma: a semana que um grupo estava disposto a participar, o outro rebelava-se e vice-versa.

Em relação aos trabalhos efetivamente realizados, tivemos uma boa aceitação por parte dos alunos, embora ao final do ano, alguns deles começaram a se desligar do conjunto.

As aulas de leitura eram predominantemente faladas e, em alguns momentos tivemos o registro do aproveitamento em termos de questionários e resumos.

O quadro geral, apesar de não ter sido realizado um trabalho constante com relativa proximidade temporal, foi animador. Podemos perceber claramente a carência e o envolvimento dos alunos, assim como os resultados positivos deste programa, através de uma aula específica sobre resumos.

Numa das sessões, foi entregue aos alunos um texto para ser lido e resumido. Essa foi a única orientação além de adverti-los para lerem quantas vezes julgassem necessário.

Resumo para a classe significava a cópia de alguns trechos e a omissão de outros, de forma a “reduzir” o texto da melhor forma possível; comprovando a tese de que os textos lidos pelos alunos, na visão deles, estão distanciados de significado e coerência, se constituindo num amontoado de palavras estranhas.

Após a realização desta atividade, no encontro seguinte, foi discutido com os alunos os resumos, apresentando-lhes os problemas encontrados. O passo posterior foi a demonstração de como se fazer um resumo, através de leitura oral e verbalização de como ele estava sendo processado/articulado na cabeça da pesquisadora. Após isso, foram devolvidos os textos e os resumos já feitos pelos alunos para que eles refizessem. O resultado foi surpreendente, visto que com apenas uma demonstração, grande parcela dos alunos, conseguiu transformar sua versão inicial de “redução de texto” em um texto mais sintético, a partir da idéia central da história lida.

Poucos alunos se dedicavam a uma segunda leitura dos textos trabalhados. Um número mais reduzido ainda se propunha a fazer comentários ou perguntas voluntariamente para iniciar uma discussão em sala de aula e, quando faziam, quando possível, começavam falando quem eram os personagens ou onde a estória se passava.

Em momento algum foi imposta a participação, mas eram feitos convites de modo a incentivar a colaboração daqueles que apresentavam maiores dificuldades. Utilizamo-nos, por exemplo, de fatos que alguns destes próprios alunos já haviam comentado, de alguma participação anterior em sala de aula ou ainda buscávamos “porta-vozes”, pedindo para que um aluno fosse até outro para saber o que ele pensava sobre o que estava sendo discutido e depois falasse para toda a sala, abrindo, em alguns momentos, possibilidade de discussão.

Ao final do ano, o número de alunos participantes aumentou e não mais precisavam ser chamados... eles próprios se apresentavam para falar sobre a história

Na etapa de predição, dos alunos do GEx, sete, entre os vinte e dois, não justificaram o título da história "Chapeuzinho Vermelho de Raiva", sendo que duas estavam sem relação com o título proposto, sem sentido.

Os alunos mantiveram como ponto de partida a história tradicional do "Chapeuzinho Vermelho", apenas acrescentando alguma razão para fundamentar o adjetivo adicionado ao nome de Chapeuzinho. Dentre os motivos, tivemos aqueles que a Chapeuzinho não tinha o que levar para sua avó; a saída da avó quando a neta chegou para visitá-la, o lobo ter roubado a cesta de frutas que seria para a tia; raiva do lobo. Além destes, um outro, como também ocorreu no GC, baseou-se na relação lobo-vovó apresentada pela vinheta da Rede Globo.

Podemos dizer que o GEx foi mais "solto", mais criativo, uma vez que, mesmo utilizando como pano de fundo a história tradicional com a floresta, um número maior de alunos citou diferentes situações para justificar o título apresentado. Como por exemplo, a troca de valores entre a Chapeuzinho e o lobo (ela má e ele bom), situações de namoro, a vinheta da televisão, a Chapeuzinho com moto, a relação com sua mãe, enfim, utilizaram-se de outros recursos acrescentados à história que não ocorreu no GC.

Ocorreram três casos onde a narrativa estava sem nexos, apresentando dificuldades de expressão. Segue como exemplo a estória de um dos sujeitos deste grupo:

"Chapeuzinho Vermelho foi para casa da mãe passar uma semana lá no florence II

ela tem uma cachorra pastora alemão brava e meu pai segurou ela para eu passar e eu passei e fui para dentro e em quatro dias e eu sai para fora e ela me reconheceu e a cachorra pulou em cima de mim e eu falei sai gessi." (Vide Anexo n.º 6)

No pós-teste, houve uma melhora significativa. Dos vinte e dois alunos, apenas um não realizou essa etapa, isto porque se recusou a fazer a atividade[□]. Os alunos que não haviam realizado a atividade no pré-teste, neste segundo momento, justificaram adequadamente o título. Isto é extensivo a alguns que, mesmo não conseguindo se expressar fluentemente, integraram-se ao que fôra pedido.

Eles se detiveram ao tema, sempre buscando uma alternativa que justificasse o título. Percebe-se nesta tarefa, pela própria característica do tema, a voz de adultos aconselhando o que deve ser feito em relação a higiene bucal.

De uma forma geral, todas as idéias pertinentes a previsão, a partir do título de uma história, foram adequadamente desenvolvidas, apresentando começo, meio e fim e uma coerência a respeito daquilo que os alunos queriam dizer.

A nível de ilustração, segue a predição realizada pelo mesmo aluno citado acima:

*"Eu tenho muita dor de dente eu preciso
ir no dentista mãe vamos logo no dentista
mãe eu tou com dor de demte eu quero ir
logo no dentista eu fui no dentista e eu
setava com uma care nodente da
frente e nos voltamos para casa
e no outro dia eu já tava com
dor de dente e duia muito e nos
fomos no dentista e daí o dentista
achou outra care na minha boca tao
grande e doi no outro dia estava
doendo o meu dente e daí eu fui ao
dentista e o dentista a rancou meu
dente e nois fomos embora e a cabou*

□ Na metade do ano, este aluno havia sido suspenso das aulas por indisciplina e desde então ele passou a recusar grande parte das atividades escolares. Ele participava do programa de remediação, como ouvinte e falante, mas recusava-se a escrever.

Ai que dor de dente". (Vide Anexo n.º 6)

Podemos perceber que, mesmo sem respeitar aspectos ortográficos e apresentar um texto deficiente em termos de pontuação, houve um desenvolvimento no sentido de manter um mesmo referencial do início ao fim da estória.

Como foi mencionado na análise do GC, considerando apenas os aspectos relacionados a predição, no GEx tivemos um aumento de porcentagem de 72,72 para 95,45%. Isto representa que no pré-teste, 16 sujeitos sugeriram situações adequadas em relação ao título apresentado, enquanto que no pós-teste, 21 sujeitos se encontraram nesta situação.

Em relação a etapa das questões, de forma geral, os alunos saíram-se bem na medida em que as respostas saltavam-lhes aos olhos, indo ao encontro da estratégia de localização (cf. Terzi, 1995), na ordem "resposta-segue-pergunta-no-texto". A partir do momento que precisavam inferir, surgiam os problemas, como "eu não entendi a pergunta", "não sei onde está a resposta", "eu não vou fazer". Parafrasear não é um hábito, pelo contrário, mais uma vez pode ser constatada a força que as perguntas livrescas exercem sobre os alunos e a dificuldades que eles têm em abandoná-la.

No pré-teste, este aspecto foi marcante. Um grande número de alunos respondia literalmente as questões sem se preocupar com o sentido da pergunta ou, quando respondiam certo (no caso as perguntas pontuais), faziam cópias literais de passagens do texto.

Felizmente, essa situação foi modificada de forma considerável. Dos alunos que tinham muitas dificuldades no início do tratamento, três, de fato, continuaram com problemas para tratar o material escrito, apesar de indicarem alguns avanços quando monitorados durante o programa de remediação; os demais apresentaram melhoras significativas.

Como consequência deste programa, o número de cópias literais para responder as questões propostas caiu vertiginosamente; os alunos pareciam estar abominando fazer cópias, percebendo que a transformação do texto em suas próprias palavras era muito mais proveitosa.

Os resultados qualitativos desta pesquisa foram muito produtivos. Todos os alunos, de uma forma ou de outra, parecem ter ganho certa habilidade durante a leitura. De todos, talvez, um destes alunos represente o benefício de um trabalho mais direcionado, passo a passo em sala de aula enfocando o "como ler". Este aluno, que no início da pesquisa demonstrava-se apático e com uma baixa estima muito acentuada, ao final do período, tinha se transformado: participativo, falante, questionador, auto-confiante. Talvez seus testes, inicial e final, (Cf. Anexo n.º 6), representem de alguma forma o seu rendimento enquanto leitor, mas não temos condições, aqui, de afirmar que isto possa representar, também, o seu crescimento enquanto pessoa.

PARTE III - AS FACES DO PROCESSO.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÃO

O cerne de nosso trabalho é o respeito frente às estratégias de leitura que individualmente vamos adquirindo e desenvolvendo com o passar do tempo e, tratando-se de um processo de ensino-aprendizagem, proporcionar condições para que essas estratégias possam enraizar-se na estrutura cognitiva da pessoa.

Podemos, através desta pesquisa constatar que a história de letramento de uma criança em muito influencia os seus contatos posteriores com a leitura e, embora possamos afirmar que o nosso povo, de modo geral, não tem uma tradição de letramento, não podemos permanecer impassíveis e precisamos aproveitar ao máximo o tempo que a criança passa na escola desde seus seis ou sete anos, ou até antes, a partir do momento que começa a freqüentar uma escola.

Embora não seja o propósito da pesquisa analisar a habilidade dos alunos de 5ª. série trabalharem com a linguagem, vale registrar que embora os alunos tenham permanecido no mínimo durante quatro anos na escola, existe uma grande deficiência ao expressar-se, ao mesmo tempo que cometem erros gramaticais primários que são cometidos. Supõe-se que a partir de uma 5ª. série, as dificuldades básicas já estariam sanadas, vindo apenas o crescimento do vocabulário e o refinamento do uso da língua. Entretanto, podemos perceber que ao iniciar uma 5ª. série, o aluno traz consigo a mais diversa sorte de dificuldades e continua apresentando-as ao final de todo um ano de (suposta) aprendizagem (ou suposto ensino).

Na escola, em contato com o ler e escrever, a ortografia, além da leitura, apresenta erros básicos, o que agrava a situação quando a escrita incorreta se dá através da cópia (que diga-se de passagem, é uma das atividades prioritárias na sala de aula apesar de não constituir objetivo algum a não ser o de controle).

Neste trabalho de tratamento realizado desde abril de 1996, podemos constatar que:

- houve uma sensível melhora no trato com o texto;
- um maior interesse compartilhado com a turma (apesar de existir alguns alunos arredios à leitura, mas certamente que com um pouco mais de tempo deixariam se seduzir);
- a constatação de uma linha divisória traçada pelos alunos de forma a separar as “aulas de leitura” das demais atividades da escola;
- leitura transformada em atividade lúdica;
- demonstração de interesse por revistas e jornais.

Vale registrar que os alunos seguem um padrão muito bem estabelecido. Como exemplo, podemos citar que as predições realizadas não eram apresentadas em forma de idéias, palpites ou frases daquilo que poderia ocorrer, mas vieram como redação. Mesmo tendo sido trabalhado no GEx que, na maioria das vezes, imaginamos aquilo que vamos ler e não necessariamente precisamos discorrer longamente a respeito, os alunos não incorporaram isto e mantiveram a idéia da necessidade de redação para colocarem suas idéias no papel.

Houve uma melhora significativa nas respostas dadas, porém em termos de curso, alunos ao final de uma quinta série, não estavam de acordo com o crescimento esperado nesta fase de escolarização. Em termos de conjunto, mal pudemos verificar mudanças realmente significativas.

Estamos diante de uma faca de dois gumes: de um lado aconteceram algumas modificações em termos dos trabalhos escritos dos alunos que receberam o tratamento na pesquisa; mesmo com todas as limitações já mencionadas neste trabalho e de outro parece que os alunos permaneceram basicamente no ponto de partida. Seria esperado que ao final de mais um ano escolar os alunos respondessem mais adequadamente às solicitações das tarefas escolares. No entanto, o que aconteceu foi uma reafirmação do padrão escolar - as exigências formais e não formais que a escola cobra de seus alunos.

Finalmente, não há muito mais o que expor a não ser que, efetivamente, os alunos participantes deste estudo encontravam-se numa situação de carência frente a leitura, fato que talvez possamos generalizar para a grande maioria dos estudantes de nossas escolas e que só precisam de um "empurrãozinho" para caminharem com suas próprias pernas.

Olha, tem, uma história de uma águia criada num galinheiro. Ela foi levada a acreditar que era uma galinha. Então, ciscava feito galinha, comia feito galinha, doida para parecer galinha: Doida para que o cocô dela tivesse cheiro de cocô de galinha. Só que era aquela águia desajeitada, com aquele bicão... Até que um dia chegou lá um cara e disse: "Mas você é uma águia, que é que você está fazendo?" E ela disse: "Você é um doido, eu sou uma galinha, quero andar aqui embaixo, tenho horror das alturas". "Não, você é uma águia", insistiu o cara, até perder a paciência. Enfiou a águia dentro de um saco, foi para o alto da montanha e jogou o bicho de lá. A águia saiu batendo as asas apavorada, dando gritos. Até que alguma coisa que estava dormindo dentro dela começou a acordar e ela descobriu que não era galinha. (Rubem Alves)⁴³

Anterior a aprendizagem, coloca-se em cheque uma condição tão importante quanto esta: a posição do professor enquanto elemento participante do processo educacional.

Se de um lado existe toda a preocupação acerca de métodos e sistemas de ensino-aprendizagem - formas de destrinchar conteúdos e textos, os veículos da educação formal - de outro, existe a necessidade emergente do professor colocar-se como profissional, reivindicando melhoras, sim, mas atuando efetivamente em prol de transformações em seu campo de trabalho.

A incapacidade gerada pela carência de recursos, salários irrisórios e falta de reconhecimento da profissão, apesar de monstruosas, não podem deixar que essa classe de profissionais seja corrompida. A dignidade e a ética profissionais devem ser urgentemente salientadas para que possa surgir força de trabalho e luta.

⁴³ Entrevista: Rubem Alves; "O bom professor é criador de novos mundos" in Revista Nova Escola, ano II, n.º 18, dez/1987, p.19.

Recorramos a literatura para expor uma idéia em especial: Sheherazade, em "As 1001 Noites", conseguiu reverter uma situação praticamente impossível. Seria impraticável, nós, professores, utilizarmos da mesma habilidade para envolver os nossos alunos? Essa habilidade, o dom da palavra, precisa ser utilizada tanto a nível de convencimento, como de enriquecimento no processo de ensino.

Por que não lançamos mão da flauta que nos foi dada para encantar os nossos jovens e despertá-los para o mundo da leitura, da arte, da literatura, para a vida? Sim, porque sem a ótica da leitura, do doce deleite, da criticidade, da leitura do mundo, somos incapazes de caminhar rumo a liberdade e autenticidade.

Eu diria que os nossos educadores foram águias levadas a acreditar que são galinhas. Os nossos professores têm complexo de galinha. Todo o mundo está brigando para ter mais milho. Fico horrorizado de ver que a única coisa que congrega os professores e as associações são as questões salariais, mais verbas... Tudo bem, acho que o professor é explorado, é uma desgraça. Mas a questão da identidade do professor não se resolve simplesmente tendo mais salário. É preciso que o professor descubra que ele é um demolidor e um criador de mundos. Quando perceber que está envolvido nessa tarefa divina, ele vai olhar para o espelho e ver sua cara com um novo senso de dignidade: "Eu não sou uma galinha, eu sou uma águia". (Rubem Alves)⁴⁴

A introdução deste capítulo utilizando-se as palavras de Rubem Alves, teve um motivo. De certa forma, elas sintetizam a situação na qual os professores se encontram e, decididamente, isto muito influi na aprendizagem dos alunos. Este é um fato importante a ser considerado no processo educacional.

O segundo aspecto diz respeito ao que é feito em sala de aula. Uma das principais metas da educação, embora não seja a única, é o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Isto se constitui em elemento essencial, visto que, como

⁴⁴ id., *ibid.*, p.19.

salientamos no decorrer deste trabalho, não há como compreender estas atividades como isentas de significado. O ler e o escrever perpassam pela cultura, política, economia, pela sociedade de uma forma geral. Entram nesta atividade aspectos voltados à formação de atitudes e padrões de comportamento; aspectos que se entrelaçam estreitamente com valores existentes e com a possibilidade de formação de tantos outros.

O propósito desta pesquisa foi ressaltar e desmitificar o uso da Análise Funcional do comportamento no nosso dia a dia escolar. Uma atitude comportamental em Educação não propõe uma formatação em sentido único, principalmente por esta posição teórica tratar cada pessoa como sujeito único, mas sugere uma consciência de que valores e objetivos são importantes. Dentre uma série de fatores aceitos e com credibilidade, podemos agir em sala de aula, cientes do melhor caminho a ser percorrido.

Esse trabalho tenta colocar o quanto o ser é integrado; um só aspecto não dá conta da globalidade. Quando falamos de aspectos intrínsecos ao ser humano, supomos que um tratamento comportamental seja proveitoso na medida em que o professor esteja a par dos processos inerentes ao aprendizado.

Apesar de ser uma replicação, notamos acentuadamente o quanto carente está nossa população estudantil. Nos últimos tempos, fato decorrente da Bienal do Livro em São Paulo e da atenção do Ministério da Educação e Desporto (MEC) em relação a leitura, alguns artigos e pesquisas têm demonstrado o quanto essa deficiência é evidente.

Nosso contato com a leitura é algo muito frágil, qualquer obstáculo que surja no caminho é motivo para não ler; qualquer motivo é motivo para deixar a leitura de lado. Para que ler um romance se, por um ingresso de cinema posso saber toda a estória, sem esforço, se posso ver uma novela ou, em momentos de urgência, como vestibular, ler resumos comentados das obras a serem utilizadas no exame? A lei da facilitação é a mais coerente (?).

Em artigo recente, é apresentada a preocupação da Unicamp com os alunos ingressantes, a ponto de experimentalmente, inserir o terapeuta leigo para auxílio destes estudantes. Esta assessoria consiste em treinar alguns professores para assumirem o papel de terapeutas nesta fase um tanto que difícil para algumas pessoas.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, por que não pensamos nas dificuldades que nossas crianças e adolescentes têm, nas angústias muitas vezes presentes durante a leitura de alguma atividade escolar? Por que não pensar na possibilidade de uma figura similar nas escolas de ensino fundamental? Num "monitor" de leitura? Numa figura já existente na escola que tenha algumas atividades de capacitação para envolver-se mais estreitamente com a leitura nas escolas?

Com isto não estamos insinuando que a leitura na escola tenha que ser deslocada das atividades normalmente administradas em sala de aula, mas abrindo uma possibilidade de auxílio aos alunos no período regular de aulas e, indiretamente, convidando os professores a aproximarem-se um pouco mais desta atividade que em grande porcentagem, infelizmente, é tão mal conduzida.

E, talvez, programas com tal caráter, despertariam um pouco mais de atenção, traduzida por programas de leituras nas escolas com o real envolvimento de professores e, quem sabe, da comunidade, constituindo-se em passos para reverter a situação negativa na qual a leitura se encontra.

E, neste sentido, a Análise Funcional do Comportamento, mais uma vez pode ser grande aliada. Ela oferece um suporte muito importante no traçado de atitudes que modelem comportamentos expressivos em atividades específicas, no caso, a nossa preocupação com a melhoria da leitura compreensiva e, por que não dizer, a realização de uma leitura transcendente, que distancie-se barbaramente da decifração.

Este posicionamento teórico não exclui o entendimento dos fatores intrínsecos as pessoas, apenas utiliza-se dos mecanismos palpáveis e observáveis para promover comportamentos.

Finalizando, toda tentativa favorável a melhorias no campo pedagógico, que releve o aprendizado, precisa ser ouvida, discutida e analisada. O resgate da dignidade do professor, ao nosso ver, é um ponto importante para o desenvolvimento de técnicas, métodos e, principalmente, postura e valores no processo de ensino-aprendizagem. A descoberta do prazer da leitura, exige envolvimento e responsabilidade. Só assim esta atividade deixará de ser algo estanque, desvinculada da realidade das pessoas.

E, ainda emprestando um termo expresso no filme "Sociedade dos Poetas Mortos" e resgatado por Rubem Alves: *Carpe diem!* Colha o dia! Aproveite o momento para colher o dia da melhor forma possível. Afinal, por que deixar para amanhã o que é plenamente realizável ainda hoje?

BIBLIOGRAFIA

- ALUNOS da rede estadual ignoram literatura. *Correio Popular*, Campinas, 16/03/1997, Caderno Cidades.
- AMBÍA, Irma Camargo. "Mejoramiento de la comprensión lectora: ejercitación de tres técnicas integradas en alumnos de educación primaria" in *Lectura y Vida*, 15(2), 1994, p.19-19.
- AS FIGURINHAS são legais, mas as letras... *Correio Popular*. São Paulo, 04 set. 1996. Criança, p.11.
- BAMBERGER, Richard (1975). *Como Incentivar o Hábito da Leitura*. Trad. por Octavio Mendes Cajado. (2ª.ed.) São Paulo: Editora Ática, 1986.
- BANDURA, Albert y WALTERS, Richard H.(1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. (10ª.ed) Madrid: Alianza Universidad, 1990.
- BARBOSA, José Juvêncio (1990). *Alfabetização e Leitura*. (2ª.ed.) São Paulo: Cortez, 1992.
- BEE, Helen L.. *A Criança em Desenvolvimento*. Trad. por Rosane Amador Pereira. (3ª.ed.) São Paulo: Harbra, 1984.
- BEUCHAT, Cecilia. "La importancia de las preguntas en la desarrollo de la comprensión lectora" in *Lectura y Vida*, ano 1, n.2, jun./1980, p.27-30.
- BIENAL do Livro. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 ago. 1996. Caderno Especial.
- BRANDÃO, Maria Lúcia. "O processo de leitura: algumas considerações teórico-práticas" in *Revista Tecnologia Educacional*, 21 (108),1992, p. 3-7.
- BRASIL, Leda D. L.. *A Falta de Atenção Seletiva como Causa de D.A. e Alternativas de Prevenção: Uma Revisão Bibliográfica*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1984, 117p..
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. (6ª.ed.) São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- CARR, Kathryn S.. "The importance of inference skills in the primary grades" in *The Reading Teacher*, v. 36 (6), fev./1983, p.518- 522.
- CARRÉR, Janete. "Síndrome da 5ª. série: vínculo e aprendizagem" in *Revista de Psicopedagogia*, 14(33), 1995, p.17-19.
- CECCON, Claudius et al. (1982). *A Vida na Escola e a Escola da Vida*. (24ª.ed.) Petrópolis: Vozes, 1992.

- CENTRO de Pesquisas Literárias, PUCRS. **Guia de leitura para alunos de 1º. e 2º. graus.** São Paulo: Cortez, 1989.
- CITELLI, Adilson O. "Conceitos de leitura" in MARINHO, Jorge Miguel (et al). **Leitura: caminhos da aprendizagem.** São Paulo: FDE, 1990. (Série Idéias, n.5).
- CONTE, Fátima Cristina de Souza. "Procedimentos e metas em terapia comportamental: implicações éticas" in Neri, Anita Liberalesso (org.) ... (et al.). **Modificação do Comportamento Infantil.** Campinas, SP: Papyrus, 1987.
- DIETZCH, Mary Julia M.. "Cartilhas: negação do leitor" in MARTINS, M. Helena (org.) (1991). **Questões de Linguagem.** (3ª.ed.) São Paulo: Contexto, 1993.
- EDUCADORA defende que ensino seja reformulado. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, 30/03/1997, Caderno Campinas.
- ENTREVISTA: Rubem Alves; "O bom professor é criador de novos mundos" in **Revista Nova Escola,** ano II, n.º 18, dez/1987.
- ESTÍMULO à leitura depende de professor. **Correio Popular,** Campinas, 16/03/1997, Cidades.
- FARACO, Carlos Alberto (1992). **Escrita e Alfabetização.** (2ª.ed.) São Paulo: Contexto, 1994.
- FAW, Terry (1980). **Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência.** Trad. por Auriphebo Berrance Simões. São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil, 1981.
- FEIL, Iselda T. S. (1983). **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo.** (6ª.ed.) Petrópolis: Vozes, 1985.
- FERNANDEZ, Sônia I.G.. "A mediação do professor entre o texto e o leitor" in MARTINS, M. Helena (org.) (1991). **Questões de Linguagem.** (3ª.ed.) São Paulo: Contexto, 1993.
- FOUCAMBERT, Jean. "Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos" in **Cadernos de Pesquisa,** 84, 1993, p, 43- 49.
- GARCIA, Edson Gabriel. **A Leitura na Escola de 1º.Grau: por uma outra leitura da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 1988 (Série Práticas Pedagógicas - 1).
- GATTI, Bernadete A. e FERES, Nagib Lima (1975). **Estatística Básica para Ciências Humanas** (2ª.ed.). São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1975.
- GEE, James Paul. "Orality and Literacy: from the savage mind to ways with words" in **Tesol Quartely,** 20(4) , dezembro/1986.

- GOLEMAN, Daniel (1995). **Inteligência Emocional**. (2ª.ed) Trad. por Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1996.
- GRUSEC, Joan E.. "A Teoria de Aprendizagem Social e a Psicologia do Desenvolvimento: os legados de Robert Sears e Albert Bandura" in **Developmental Psychology**, 1992, 28(5), 776-786, Trad. por Anita L. Neri, Faculdade de Educação, para circulação interna.
- HEATH, Shirley B.. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school" in **Language in Society**, 11, 1982, p. 49-75.
- HUNTER, Madeline (1967). **Teoria da motivação para professores: um livro programado**. Trad. Marília C. Ribeiro e Anna Lúcia de Q. Oliveira. Petrópolis: Vozes, 1975.
- HUTIN, Raymond. "Aprendizagem e avaliação da leitura" in **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 67(157), 1986, p. 603-616.
- IZQUIERDO, Rosita R. e NAVARRO, Cecília. "Tres estrategias para desarrollar y ejercitar lectura comprensiva: un enfoque psicolingüístico" in **Lectura y Vida** , 6(3),1985,10-15.
- KERLINGER, Fred N. (1979). **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual** (6ª.ed.). Trad. por Helena Mendes Rotundo. São Paulo: EPU, s/d.
- KLAUSMEIER, Hebert John (1961). **Manual de Psicologia Educacional: aprendizagem e capacidades humanas**. Trad. por Maria Célia Teixeira Azevedo de Abreu. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1977.
- KLEIMAN, Angela (1992). **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1990). **A Coerência Textual**. (6ª.ed.) São Paulo: Contexto, 1995.
- LIMA, Luzia Mara Silva. **As Aplicações da Análise Funcional do Comportamento de B.F. Skinner no processo ensino-aprendizagem**. Campinas: Unicamp, 1993, 231p..
- LIPP, Marilda Novaes. "Teoria do Reforço de B.F. Skinner" in La Puente, Miguel de. **Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.

- LJUBTSCHENKO, Valentina. "Procedimentos de Análise Comportamental" in PENTEADO, Wilma M. ^a (org.). *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. "Sobre o ensino da leitura" in *Revista Leitura: Teoria & Prática*, 14(25), junho/1995.
- MAHER, James P. e Silva, Ezequiel T. da. "Desenvolvimento de uma escala para determinar atitudes de leitura" in *Educação e Seleção*, 8, julho/dezembro, 1983.
- MARSHALL, Nancy. "Using story grammar to assess reading comprehension" in *The Reading Teacher*, v.36(7), março/1983.
- MARTINS, M. Helena (1982). *O que é leitura?* (19^a.ed.) São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MASINI, M. Lúcia Hage e MAIA, Suzana M.. "A leitura enquanto prática social e a intervenção da escola" in MARINHO, Jorge Miguel (et al.). *Leitura: caminhos da aprendizagem*. São Paulo: FDE, 1990. (Série Idéias, n.5).
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, Produção de Textos e a Escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado da Letras - Editora Autores Associados, 1994.
- MECHNER, Francis. "Análise comportamental e seqüência instrucional" in PENTEADO, Wilma M. ^a (org.). *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. (3^a.ed) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MEJIAS, Nilce Pinheiro. *Modificação do Comportamento em Situação Escolar*. São Paulo: EPU, 1973.
- MIALARET, Gaston. *A Aprendizagem da Leitura*. Trad. por Eduardo Saló. (2^a.ed.) Lisboa: Editorial Estampa, 1976, cap. 1 e 3.
- MILHOLLAN, Frank e FORISHA, Bill E.. *Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação*. Trad. por Aydano Arruda. (3^a.ed.) São Paulo: Summus, 1978.
- MOLINA, Olga. "Desenvolvimento de habilidades de estudo: uma estratégia ao alcance do professor" in *Educação e Seleção*, 8, julho/dezembro, 1983.
- NERI, Anita L.. "A Motivação do Estudante? Abordagem Comportamental" in LA PUENTE, Miguel de. *Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.
- NERI, Anita L.. "O modelo comportamental aplicado ao ensino" in PENTEADO, Wilma M. A. (org.). *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980.

- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. (2ª.ed.) São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1993.
- PELLICER, Alejandra e VERNON, Sofia *. "Entre el texto y el lector: la creación de mundos posibles" in *Lectura y Vida*, ano 14, n. 2, junho/1993.
- POSSENTI, Síriò. "A leitura errada existe" in *Estudos Lingüísticos*, XIX, Anais de Seminários do GEL, Bauru,1990, p.558-564.
- PROUST, Marcel. *Sobre a Leitura*. Trad. por Carlos Vogt. (2ª.ed.) Campinas: Pontes,1991.
- RANGEL, Mary (1989). *Dinâmicas de Leitura para Sala de Aula*. (5ª.ed) Petrópolis: Vozes, 1994.
- RICHE, Rosa e HADDAD, Luciane. *Oficina da Palavra: ler e escrever bem para viver melhor!* (5ª.ed.) São Paulo: FDT, 1994.
- ROSS, Alan O. *Aspectos Psicológicos dos Distúrbios de Aprendizagem e Dificuldades na Leitura*. Trad. por Alexandra Fares. São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- RUDELL, Robert B. e UNRAU, Norman J.. "Reading as a meaning-construction process: the reader, the text and the teacher" in RUDELL, Robert B. (et al.). *Theoretical Models and Process of Reading*. (4ª.ed) Delaware: International Reading Association, p.1996-1055, 1994.
- SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. "Programas de remediação em compreensão de leitura" in *Revista Pro-Posições*, v.5, 1(13), março, 1994, p. 115- 122.
- SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. *Desenvolvimento do Hábito de Leitura e Compreensão de Textos através da Aplicação de Fichas: um Estudo com Adolescentes Carentes*. Dissertação de Mestrado, Campinas, Pucc, 1981, 136p.
- SIEGEL, Sidney (1956). *Estatística Não-Paramétrica: para as ciências do comportamento*. Trad. por Alfredo Alves de Farias. São Paulo: Ed. McGraw-Hill do Brasil, 1975.
- SILVA, Ezequiel T. da. 'A leitura no contexto escolar" in MARINHO, Jorge Miguel (et al.). *Leitura: caminhos da aprendizagem*. São Paulo: FDE, 1990 (Série Idéias, n. 5).
- SILVA, Ezequiel T. da. *De Olhos Abertos - Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- SILVA, Ezequiel T. da. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova psicologia da leitura*. (5ª.ed.) São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

- SILVA, Lilian Lopes Martin da (et al.). ***O Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau.*** São Paulo: Atual, 1986.
- SKINNER Burrhus F. (1968). ***Tecnologia do Ensino.*** Trad. por Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.
- SKINNER Burrhus F. (1974). ***Sobre o Behaviorismo.*** Trad. por Maria da Penha Villalobos. (4ª.ed.) São Paulo: Editora Cultrix, 1991.
- SKINNER Burrhus F. (1989). ***Questões Recentes na Análise Comportamental.*** Trad. por Anita Liberalesso Neri. Campinas, Papirus, 1991.
- SKINNER, Burrhus F. (1953). ***Ciência e Comportamento Humano.*** Trad. por João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. (9ª.ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- SMITH, Frank (1988). ***Compreendendo a Leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.*** Trad. por Daise Batista (3ª.ed.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SOUZA, Maria Salete Daros de. ***A Conquista do Jovem Leitor: uma proposta alternativa.*** Florianópolis: Editora da UFSC, 1993.
- STAATS, Arthur e STAATS, Carolyn (1963). ***Comportamento Humano Complexo: uma extensão sistemática dos princípios da aprendizagem.*** Trad. por Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: EPU, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.
- TERZI, Sylvia B.. "O desenvolvimento do letramento em situações de interação bicultural" in ***Trabalhos em Lingüística Aplicada***, n.23, jan./jun., 1994, p.107-120.
- TERZI, Sylvia B.. ***A Construção da Leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados.*** Campinas: Pontes, 1995.
- van DIJK, Teun A . ***Cognição, Discurso e Interação.*** São Paulo: Contexto, 1992.
- VIEIRA, Alice. ***O Prazer do Texto: perspectivas para o ensino de literatura.*** São Paulo: EPU, 1989
- WITTER, Geraldina Porto e Lomônaco, José Fernando B.. ***Psicologia da Aprendizagem.*** (2ª. ed.) São Paulo: EPU, 1984
- WOOD, Karen D. e ROBINSON, Nora. "Vocabulary, language and prediction: a prereading strategy" in ***The Reading Teacher***, v 36(4), janeiro/1983.
- WORNICOV, Ruth (et al.). ***Criança - Leitura - Livro.*** São Paulo: Nobel, 1986.
- ZILBERMAN, Regina. "Leitura: História e Sociedade" in MARINHO, Jorge Miguel (et al.). ***Leitura: caminhos da aprendizagem.*** São Paulo: FDE, 1992 (Série Idéias, nº5).

ANEXOS

Estudo Piloto	1
Pré-teste	2
Programa de Remediação	3
Pós-teste	4
Gráficos e Tabelas	5
Produção dos alunos	6

ANEXO 1

O ESTUDO PILOTO

Vocabulário

Questionário para predição

a estória: O Galo que cantava para fazer o sol nascer (Rubem Alves)

Questionário com perguntas pontuais e de inferência

Questionário de investigação de hábitos de leitura

Projeto Piloto realizado no 2º. semestre de 1995

Técnica 1 - V.L.P.

VOCABULÁRIO

Leia estas palavras com atenção. Depois, assinale com um "x" aquelas que você não souber o significado.

GALO	GALINHEIRO	NASCER
NASCENTE	ORDENAVA	ORGULHOSO
CANTORIA	MADRUGADA	PARTITURA
HERESIA	IMPERAVA	BEMOL
SUSTENIDO	DENUNCIO	OSCILAÇÃO
ONIPOTENTE	REBULIÇO	PENSARA
DOIDO VARRIDO	PERU	IMPOSTOR

A seguir, você vai ler uma história e as palavras que estão no "Vocabulário" se encontram na história. Com esta informação, imagine como é essa história e responda as perguntas abaixo.

1. Na sua opinião, a história falará sobre o quê?
2. Quais são as palavras que indicam isto para você?
3. Quais são as palavras que indicam as personagens?
4. Que palavras indicam como são as personagens ou como elas se sentem?
5. Essa história seria uma fantasia ou realidade?

O GALO QUE CANTAVA PARA FAZER O SOL NASCER

Era uma vez um galo que acordava bem cedo todas as manhãs e dizia para a bicharada do galinheiro:

— Vou cantar para fazer o sol nascer...

Àto contínuo, subia até o alto do telhado, estufava o peito, olhava para o nascente e ordenava definitivo:

— Có-có-ri-có-có...

— E ficava esperando.

Dali a pouco a bola vermelha começava a aparecer, até que se mostrava toda, acima das montanhas, iluminando tudo.

O galo se voltava, orgulhoso, para os bichos e dizia:

— Eu não falei?

— E todos ficavam biqui-abertos e respeitosos ante o poder Tão extraordinário conferido ao galo: cantar pra fazer o sol nascer.

Ninguém duvidava. Tinha sido sempre assim. Também o galo-pai cantara para fazer o sol nascer, e o galo-avô.

Tal poder extraordinário provocava as mais variadas reações.

Primeiro, os próprios galos não estavam de acordo. E isto porque não havia um galo só. Quando a cantoria começava, de madrugada, ela ia se repetindo pelos vales e montanhas. Em cada galinheiro havia um galo que pensava a mesma coisa e julgava todos os outros impostores invejosos. Além do que não havia acordo sobre a partitura certa para fazer o sol nascer. Cada um dizia que a única verdadeira era a sua - todas as outras sendo falsificações e heresias. Em cada galinheiro imperava o terror. Os galos jovens tinham de aprender a cantar do jeitinho do galo velho, e se houvesse algum que desafinasse ou trocasse bemóis por sustentidos, era imediatamente punido. Por vezes, a punição era um ano de proibição de cantar. Sendo mais grave o desafino, ameaçava-se com o caldeirão de canja do fazendeiro, fervendo sobre o fogão de lenha.

- Menino, ou você cocorica direito, como deve, ou o denuncio ao fazendeiro...

A ameaça era suficiente para fazer tremer e obedecer os mais rebeldes.

Quando pela manhã, não mais se ouvia o cantar de algum galo ao longe, o dono do terreiro observava, contente:

- Com certeza virou canja. Bem feito. Quem mandou cantar diferente?

Depois, havia grande ansiedade entre os moradores do galinheiro. E se o galo ficasse rouco? E se esquecesse da partitura?

Quem cantaria para fazer nascer o sol? O dia não amanheceria. E por causa disso cuidavam do galo com o maior cuidado. Ele, sabendo disso, sempre ameaçava a bicharada, para ser mais bem tratado ainda.

— Olha que eu enrrouqueço!, dizia.

— E todos se punham a correr para satisfazer as suas vontades.

O galo, por sua vez, tinha enormes oscilações emocionais. Pela manhã, depois de o sol nascer, sentia-se como um deus, onipotente e admirado. E não era para menos. Mas à noite vinham a depressão e a ansiedade.

— Não posso perder a hora, ele dizia. Se eu não cantar, O sol não vai nascer. E não conseguia dormir sono tranqüilo.

Aconteceu, como era inevitável, que certa madrugada o galo perdeu a hora. Não cantou para fazer o sol nascer.

E o sol nasceu sem o seu canto.

O galo acordou com o rebuliço no galinheiro. Todos falavam ao mesmo tempo.

— O sol nasceu sem o galo... O sol nasceu sem o galo...

O pobre galo não podia acreditar naquilo que seus olhos viam: a enorme bola vermelha, lá no alto da montanha. Como era possível? Teve um ataque de depressão ao descobrir que o seu canto não era tão poderoso como sempre pensará. E a vergonha era muita.

Os bichos, por seu lado, ficaram felicíssimos. Descobriram que não precisavam do galo para que o sol nascesse. O sol nascia de qualquer forma, com galo ou sem galo.

Passou-se muito tempo sem que se ouvisse o cantar do galo, de deprimido e humilhado que ele estava. O que era uma pena: porque é tão bonito. Canto de galo e sol nascente combinam tanto. Parece que nasceram um para o outro.

Até que, numa bela manhã, o galinheiro foi despertado de novo com o canto do galo. Lá estava ele, como sempre, no alto do telhado, peito estufado.

— Está cantando para fazer o sol nascer?, perguntou o peru em meio a uma gargalhada.

— Não, respondeu ele. Antes, quando eu cantava *para* fazer o sol nascer, eu era diodo varrido. Mas agora eu canto *porque* o sol vai nascer. O canto é o mesmo. E eu virei poeta.

(Alves, Rubem. Estória de Bichos. São Paulo: Edições Loyola, 1990)

Técnica 2 - Inferência (perguntas pontuais)

Agora, que você já leu a história, responda estas perguntas:

1. Onde a história se passa?
2. Quem são as personagens?
3. Qual é a personagem principal?
4. O que a personagem principal fazia?
5. O que acontecia cada vez que o galo cantava?
6. Qual a maior preocupação dos bichos do galinheiro?
7. O que aconteceu no dia em que o galo perdeu a hora para cantar?
8. Como o galo se sentiu neste dia?
9. Ele parou de cantar para sempre?

(perguntas causais)

10. O galo era respeitado no galinheiro? Por quê?
11. Como o galo se sentia com a sua responsabilidade de fazer o sol nascer?
12. O galo se sentia orgulhoso e onipotente pensando que podia fazer o sol nascer. Sentimentos como estes são comuns nas pessoas. Explique sua resposta.
13. As pessoas quando se decepcionam têm atitudes semelhantes a esta contada na história?

Técnica 3 - Estrutura do texto

Agora que você já conhece bem a história, sua idéia anterior sobre o assunto, corresponde ao que existe no texto?

Em poucas palavras , escreva um resumo do texto, indicando o começo, o meio e o fim da história.

Escola:.....

Escola anterior:

Nome completo:.....

Data de nascimento:.....

Onde você nasceu? Cidade.....Estado:.....

Nome do pai:.....Profissão:.....

Nome da mãe:.....Profissão:.....

Quantos irmãos você tem?.....Número de irmãos:.....

Número de irmãs:.....

Quantos mais velhos que você?

.....

Quantos mais novos?

.....

Com quantos anos você começou a ir a escola?.....

Você já ficou algum ano sem estudar? () sim () não. Se sim, por quê?

.....
.....

Você gosta de estudar? () sim () não Por quê?

.....
.....

Você estuda porque () acha necessário

() gosta

() os outros querem

Quais as aulas que você mais gosta?

Quais as aulas que você menos gosta?

Em que aula você tem maior dificuldade para entender?.....

Por quê?

Você tem interesse em se recuperar nas matérias que está fraco(a)?

() sim () não

Além das suas tarefas, você lê ou estuda mais do que o professor pede em
aula? () sim () não

Você considera úteis as tarefas que faz em casa? () sim () não

Você consegue tirar suas dúvidas em sala de aula? () sim () não

Você tem problema com algum professor? () sim () não

Você acha que seus professores gostam de você? () sim () não

Você considera justas as notas que os professores dão a você? () sim () não

Por quê?.....

Você se considera um(a) aluno(a) () bom

() regular

() fraco

O que seus pais fazem quando você recebe uma nota baixa?.....

.....

O que seus pais fazem quando você recebe uma nota alta?.....

.....

Você gosta de praticar esportes? () sim () não Qual?.....

Você tem muitos amigos? () sim () não

Os seus amigos são () mais novos que você

() mais velhos

() da mesma idade

ESCOLA: E. E.P.G. ANA RITA GODINHO POUSA
 ESCOLA ANTERIOR:
 NOME:
 SÉRIE:
 PROFISSÃO DO PAI:
 PROFISSÃO DA MÃE:

Abaixo estão algumas afirmações que você pode ou não concordar. Não existe certo ou errado. Por favor, responda todas as questões e não se preocupe com a semelhança entre alguns itens. Seja sincero. Assinale com um "x" somente um dos espaços em branco.

C = concordo
 D = discordo

	C	D
1. Quem lê tem muitas idéias.		
2. Lendo a gente aprende mais.		
3. Ler é chato.		
4. Fico triste quando tenho que ler um livro para a escola.		
5. Quando fico sem ler, sinto falta de leitura.		
6. Leio nas minhas horas de folga.		
7. Eu detesto ler.		
8. Ler é muito demorado.		
9. Não sou acostumado a ler.		
10. Ler é uma forma de descansar.		
11. Não sou ligado em leitura.		
12. Com a leitura aprendemos coisas novas.		
13. Não leio muito.		
14. A leitura ajuda a gente a melhorar na escola.		
15. A leitura é importante para o nosso trabalho.		
16. Não sinto vontade de ler.		
17. A leitura nos ensina muitas coisas.		
18. É gostoso ler.		
19. Ler é muito divertido.		
20. A leitura me dá preguiça.		
21. Não consigo me concentrar na leitura.		
22. Sempre acho um tempinho para ler.		
23. Ler é uma diversão gostosa.		
24. Eu gosto de ler.		
25. Quando acabo de ler um livro, já começo outro.		
26. Leio bastante.		
27. A leitura traz conhecimentos.		
28. Eu adoro ler.		
29. A leitura desenvolve as pessoas.		
30. É muito difícil eu pegar um livro para ler		

ANEXO 2

PRE-TESTE.

Questionário de predição

Texto: Chapeuzinho Vermelho de Raiva (Mário Prata)

Questionário com perguntas pontuais e causais

Pré-teste realizado em fevereiro de 1996.

Imagine como seria uma história com o título: **Chapeuzinho Vermelho de Raiva**.
Depois, escreva, com poucas palavras, o que você imaginou.

Chapeuzinho Vermelho de Raiva

Mário Prata

_ Senta aqui mais perto, Chapeuzinho. Fica mais pertinho da vovó, fica.

_ Mas vovó, que olho vermelho... E grandão... Que que houve?

_ Ah, minha netinha, estes olhos estão assim, de tanto olhar para você.

Aliás, está queimada, hein?

_ Guarujá, vovó. Passei o fim de semana lá. A senhora não me leva a mal, não, mas a senhora está com um nariz tão grande, mas tão grande! Tá tão esquisito, vovó.

_ Ora, Chapéu, é a poluição. Desde que começou a industrialização do bosque que é um Deus nos acuda. Fico o dia todo respirando este ar horrível. Chegue mais perto, minha netinha, chegue.

_ Mas em compensação, eu levava mais de duas horas para vir de casa até aqui e agora, com a estrada asfaltada, em menos de quinze minutos chego aqui com a minha moto.

_ Pois é, minha filha. E o que tem aí nesta cesta enorme?

_ Puxa, já ia me esquecendo: a mamãe umas coisas para a senhora. Olha aí: margarina, Helmmans, Danone de frutas e até uns pacotinhos de Knorr, mas é para a senhora comer um só por dia, viu? Lembra da indigestão do carnaval?

_ Se lembro, se lembro...

_ Vovó, sem querer ser chata.

_ Ora, diga.

_ As orelhas. A orelha da senhora está tão grande. E, ainda por cima, peluda. Credo, vovó!

_ Ah, mas a culpada é você. São estes discos malucos que você me deu. Onde já se viu fazer música deste tipo? Um horror! Você me desculpe porque foi você quem me deu, mas estas guitarras, é guitarra que diz, não é? Pois é, estas guitarras são muito barulhentas... Não há ouvido que agüente, minha filha. Música é a do meu tempo. Aquilo sim, eu e seu finado avô, dançando valsas... Ah, esta juventude está perdida mesmo.

_ Por falar em juventude o cabelo da senhora está um barato, hein? Todo desfiado, pra cima, encaracolado. Que qué isso?

_ Também tenho que entrar na moda, não é, minha filha? Ou você queria que eu fosse domingo ao programa do Faustão de coque e com vestido preto com bolinhas brancas?

Chapeuzinho pula para trás:

_ E esta boca imensa???!!!

A vovó pula da cama e coloca as mãos na cintura, brava:

_ Escuta aqui, queridinha: você veio aqui hoje para me criticar é?!

Agora que você já conhece a história, responda estas perguntas:

1. Quais são as personagens da história?
2. A história fala sobre o quê?
3. Você acha que a vovó era uma pessoa antiquada ou moderna? Por quê?
4. Como era a Chapeuzinho?
5. O que a Chapeuzinho foi fazer na casa da vovó?
6. Por que a chapeuzinho estava achando a vovó esquisita?
7. Como a vovó se sentiu com as perguntas da neta?
8. As respostas da vovó estavam convencendo a Chapeuzinho?
9. Em algum momento a Chapéu elogiou a vovó? Quando?
10. Você acha que o título tem a ver com a história? Por quê?
11. Você se surpreendeu com esta história? Por quê?

ANEXO 3

PROGRAMA DE REMEDIAÇÃO

Textos trabalhados

TEXTOS TRABALHADOS

PROGRAMA DE REMEDIAÇÃO

1. "O Amor e as Diferenças" - Elias José, De Amora e Amor
2. "O Galo que cantava para fazer o sol nascer"- Rubem Alves, Estórias de Bichos
3. "A Volta"- Luís Fernando Veríssimo, Comédias da Vida Privada
4. "Pânico durante o enterro, no Rio" - Jornal da Tarde, 2/5/83 in FARACO, Carlos Emílio e MOURA, Francisco. Para Gostar de Ler (2ª.ed) SP: Ática, 1985.
5. "O velho, o menino e a mulinha" - Monteiro Lobato
6. "Problemas de Comunicação" - autor desconhecido
7. "Área interna" - Leon Eliachar
8. "O Urso amigo" - Stanislaw Ponte Preta
9. "Esconderijo mal escolhido" - Jornal da Tarde, 6/7/82 in FARACO, Carlos Emílio e MOURA, Francisco. Para Gostar de Ler (2ª.ed) SP: Ática, 1985.
10. Textos utilizados pelo professor de História

ANEXO 4

PÓS-TESTE

Questionário de predição

Texto: Ai, que dor de dente (Sérgio Teixeira)

Questionário com perguntas pontuais e causais

Pós-teste realizado em Outubro de 1996.

Imagine como seria uma história com o título: **Ai, que dor de dente.**

Depois, escreva, com poucas palavras, o que você imaginou.

Nome: _____ No. ____ Série: 5^a__

Ai, que dor de dente

Cansado de andar, Pedro Malasarte chegou a uma grande cidade. Já haviam se passado dois dias desde que se banqueteara com os cegos e seu estômago dava horas.

Para piorar ainda mais sua situação, estava com uma dor de dentes que mal podia suportar.

Mas não tinha dinheiro nem para pagar o dentista - que naquele tempo era o barbeiro - nem para comer. Gastara as últimas moedas no caminho, comprando um burrico para uma pobre velha que também ia para a cidade mas mal podia andar.

Ele mergulhado em tristes pensamentos quando passou na porta de uma padaria. Acabava de sair uma fornada e o cheiro de pão enchia o ar.

Pedro Malasarte olhou para dentro e viu toda espécie de pães e bolos.

Ficou com água na boca.

O dono da padaria estava na porta, com seu avental branco, e parecia ter o rei na barriga. Em tom de mofa, vendo a cara de Pedro Malasarte, perguntou-lhe:

-- Quantos pães e doces seriam necessários para matar a sua fome, hein?

Nosso herói respondeu sem hesitar:

-- Puxa, aposto que comeria uns cem...

-- Ora, ora! -- exclamou o padeiro, que adorava fazer apostas. -- Que posso lhe fazer se não conseguir comer mesmo cem pães e doces?

-- Amigo padeiro, já deve ter percebido que não tenho comigo um só tostão. Mas para lhe mostrar que sou mesmo capaz de fazer o que estou dizendo, pode mandar arrancar um dente de quatro raízes se não comer cem pães e doces!

Arrancar dente sempre foi coisa de meter medo. Divertido com a aposta, o dono da padaria mandou Pedro Malasarte entrar e serviu-lhe os mais finos produtos do seu estabelecimento. Pãezinhos de queijo e broas, bolos, doces, marias-moles e tudo o mais.

Nosso herói estava mesmo com uma fome de lobo e conseguiu comer, sem maior esforço, uns quatro pães, duas ou três broas, algumas roscas e quatro ou cinco doces.

Dando-se por satisfeito, virou-se para o padeiro:

-- É... Não é que não consigo nem olhar mais para pães e doces?

Prontamente o outro o agarrou pelo braço e levou-o ao barbeiro:

-- Amigo barbeiro, trate de arrancar por minha conta um dente de quatro raízes deste malandro!

-- Este aqui, este aqui -- apontou Pedro Malasarte, mais que depressa, rindo por dentro.

-- O barbeiro arrancou-lhe o dente dolorido em três tempos. Não doeu tanto assim, mas Malasarte fez muitas caretas.

-- Está vendo só no que dá fazer apostas? -- disse o padeiro, com ar triunfante. -- Devia ter visto logo que não poderia comer tanto assim.

-- Pois agora é que vou comer muito mais! -- retrucou Pedro Malasarte.

E foi-se embora assobiando, com a barriga cheia e livre do dente que tanto o incomodava, sem gastar um tostão...

(TEIXEIRA, Sérgio. *As Aventuras de Pedro Malasarte*.

RJ, Tecnoprint, s/d, p.73-76.)

Agora, que você já conhece a história, responda estas perguntas:

1. Quais são as personagens da história?
2. A história fala sobre o quê? (Faça um resumo)
3. O que a expressão "seu estômago dava horas" quer dizer?
4. Quem trabalhava como dentista na história?
5. Pedro Malasarte era um rapaz esperto. Você acha que nesta situação ele agiu bem? Por quê?
6. Pedro estava sem dinheiro e por isso ele usou a sua esperteza . Por que ele estava sem dinheiro?
7. Por que o padeiro propôs uma aposta a Pedro Malasarte?
8. Por que Pedro Malasarte aceitou fazer a aposta com o padeiro?
9. Por que no final da história Pedro disse que iria comer muito mais?
10. Na sua opinião, por qual motivo o barbeiro fazia o papel de dentista?
11. Além de esperto, que outras características poderíamos dar ao Pedro Malasarte?
12. Na sua opinião, deve-se usar a esperteza e a malícia para levar vantagem sobre os outros? Diga por quê.
13. Você acha que o título "Ai, que dor de dente" tem a ver com a história?

ANEXO 5

GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1- Notas dos testes/ Grupo de Controle

Sujeitos/GC	Pré-teste	Pós-teste
1	6.0	8.5
2	4.0	6.5
3	5.5	7.5
4	4.5	8.0
5	5.5	6.5
6	9.5	7.5
7	7.0	5.5
8	5.5	6.0
9	0	1.5
10	5.5	7.5
11	4.0	5.5
12	2.0	5.0
13	7.0	8.5
14	7.5	7.0
15	2.5	4.0
16	1.5	2.0
17	3.0	6.0
18	7.0	3.5
19	2.5	4.0
20	4.5	4.5
21	4.0	6.5
22	1.0	5.0
23	4.5	5.5
24	3.0	2.0
25	1.0	5.5
26	2.0	5.5

Tabela 2- Notas dos teste/Grupo Experimental

Sujeitos/GEx	Pré-teste	Pós-teste
1	4.0	8.5
2	5.0	8.0
3	6.0	8.0
4	9.0	9.0
5	3.5	9.0
6	4.5	8.5
7	3.0	6.0
8	7.0	8.0
9	5.0	6.0
10	2.0	2.5
11	6.0	7.5
12	0.5	0
13	4.5	6.0
14	0	2.5
15	5.5	7.5
16	2.0	9.0
17	3.0	3.5
18	2.0	6.5
19	2.5	5.5
20	7.5	8.5
21	0	2.5
22	1.0	7.5

Gráfico da Prova de
Kolmogorov-Smirnov
Pre-teste - Grupo de Controle

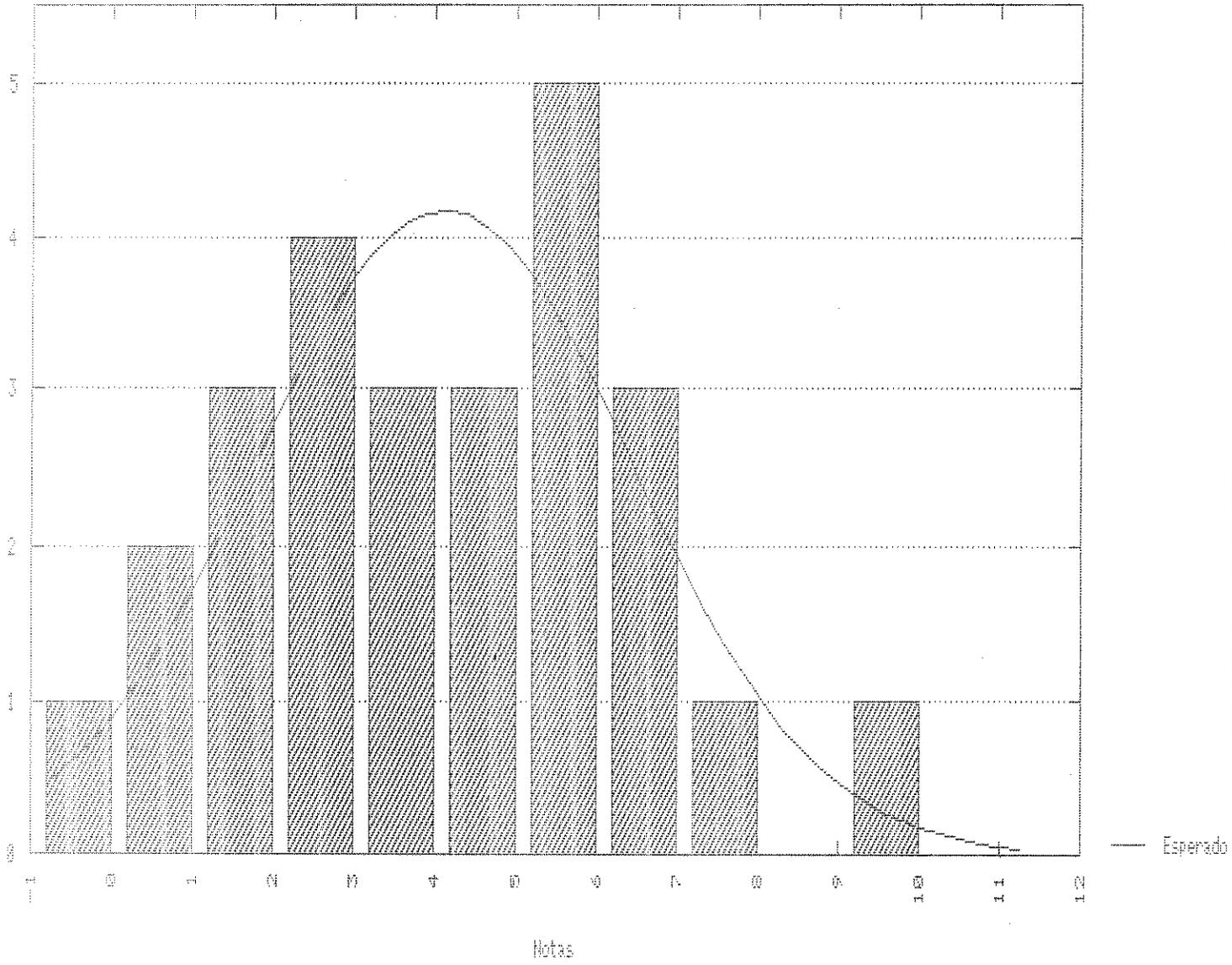


Grafico da Prova de
Kolmogorov-Smirnov
Pre-teste - Grupo Experimental

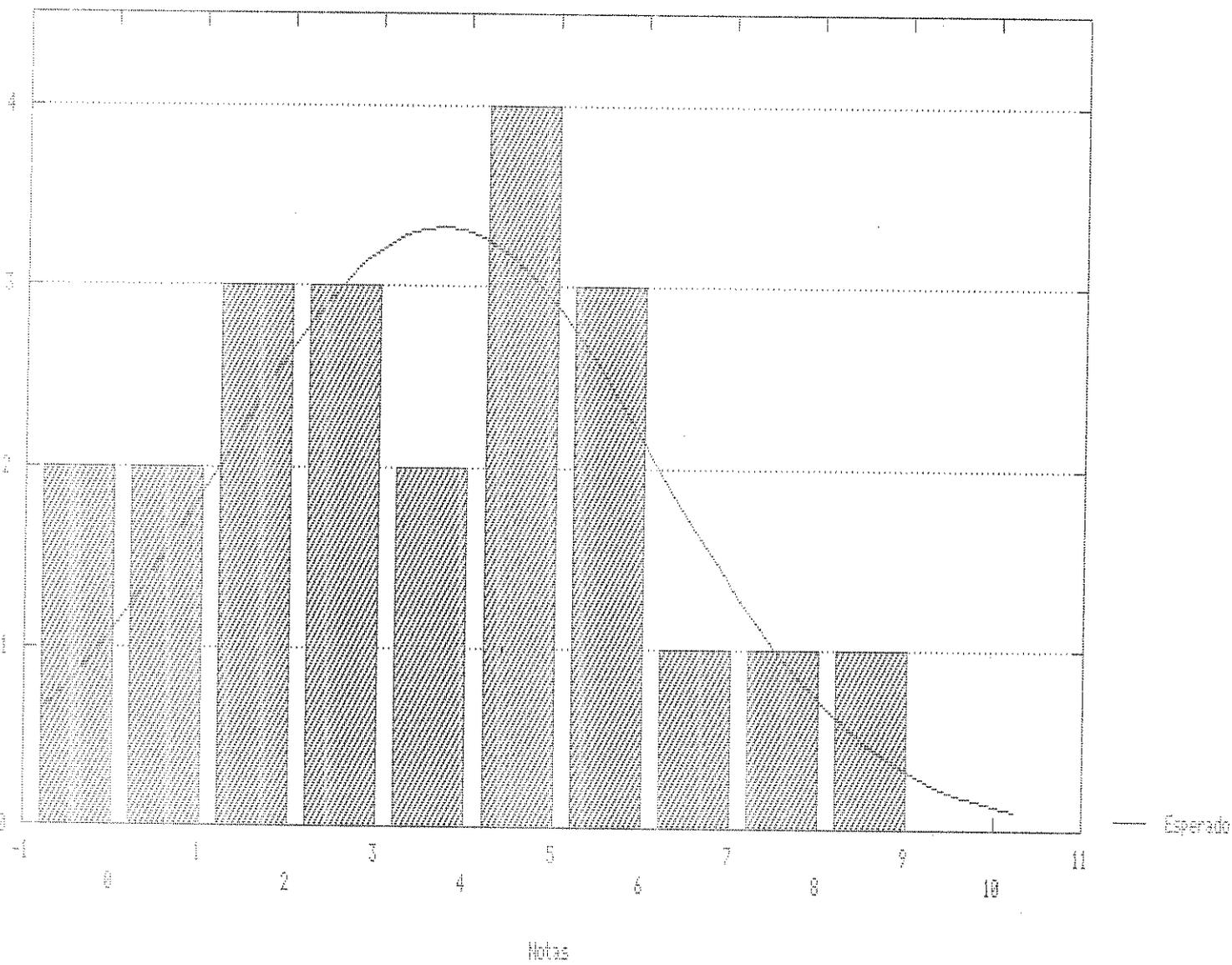


Gráfico da Prova de
Kolmogorov-Smirnov
Pós-teste - Grupo de Controle

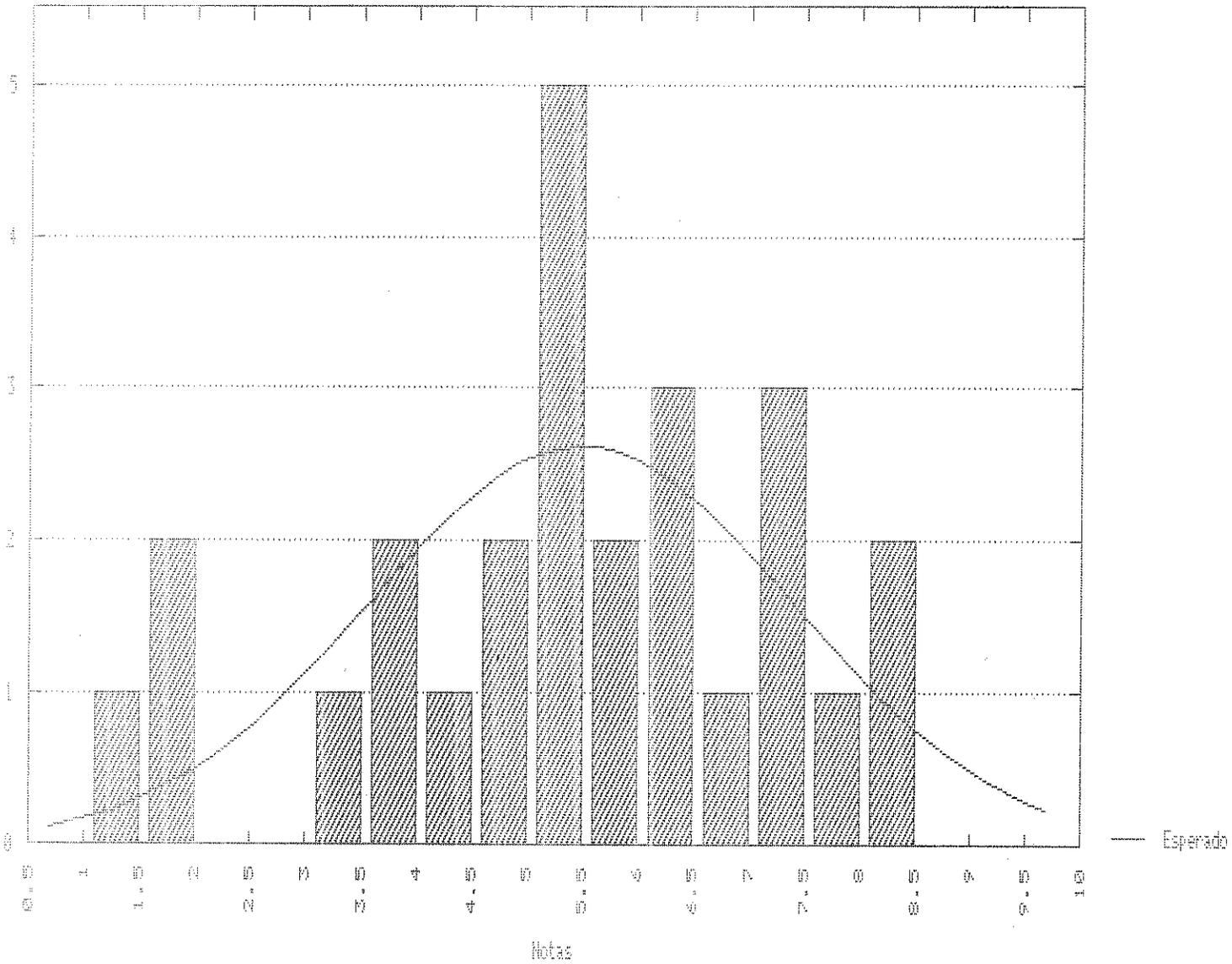
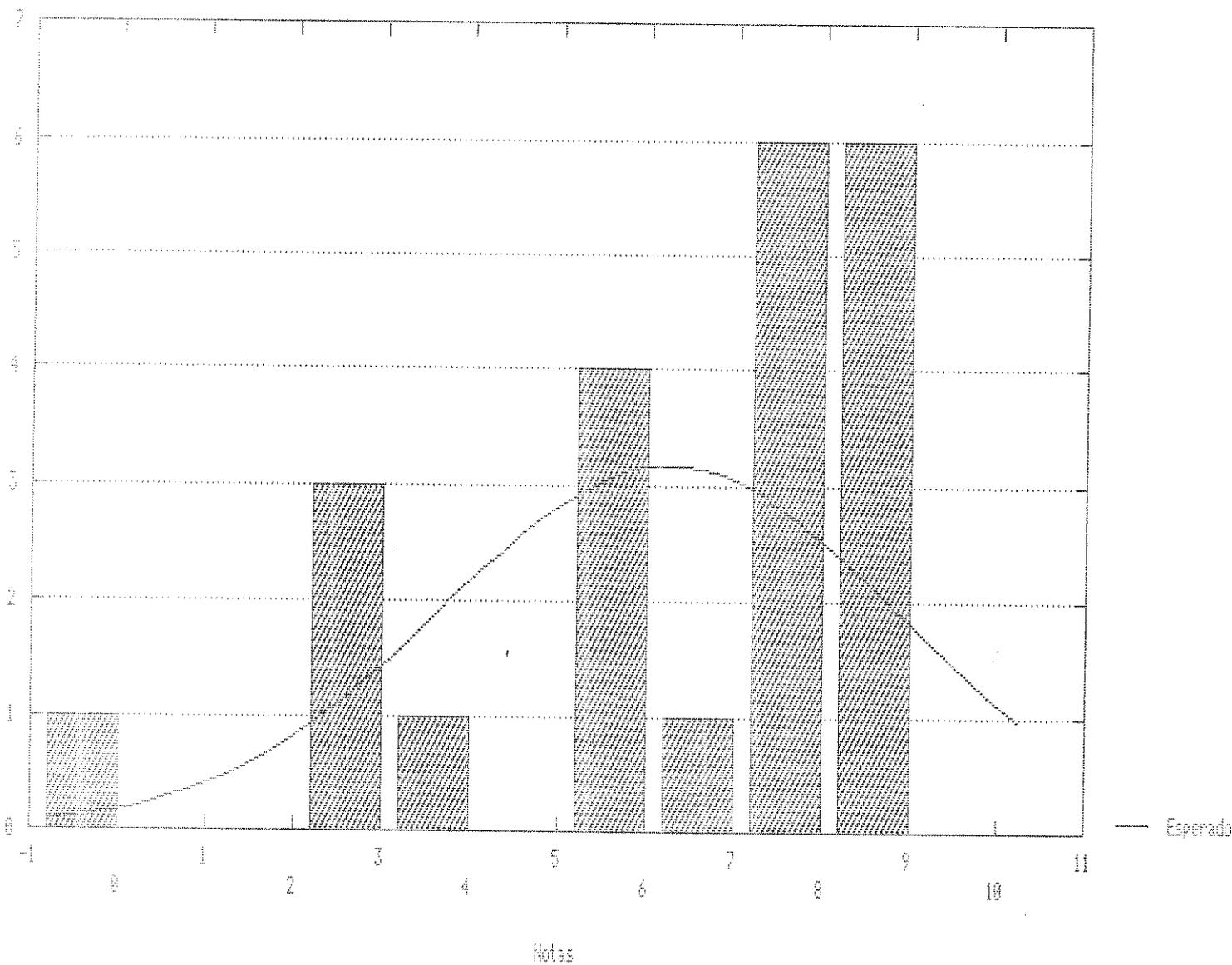
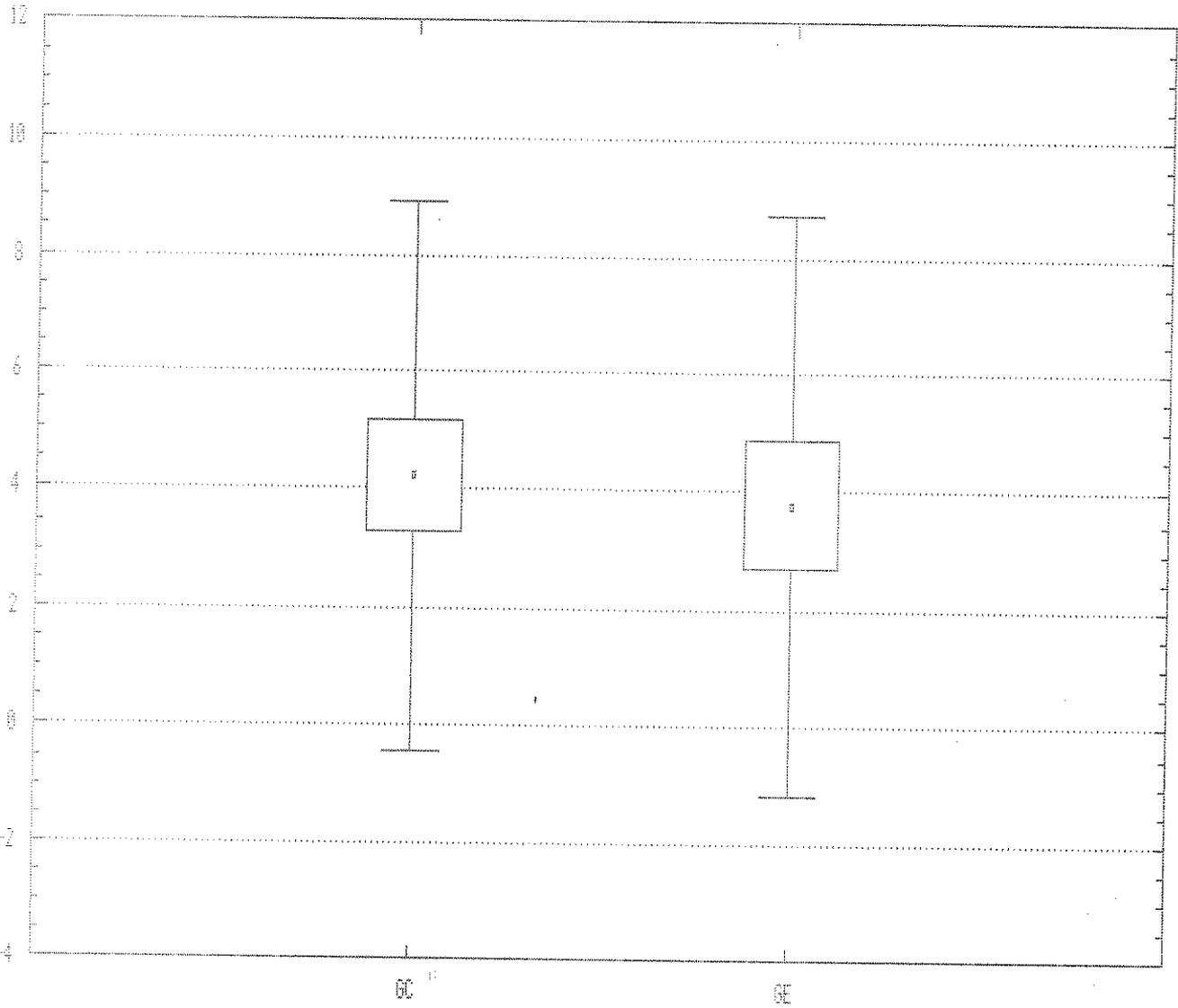


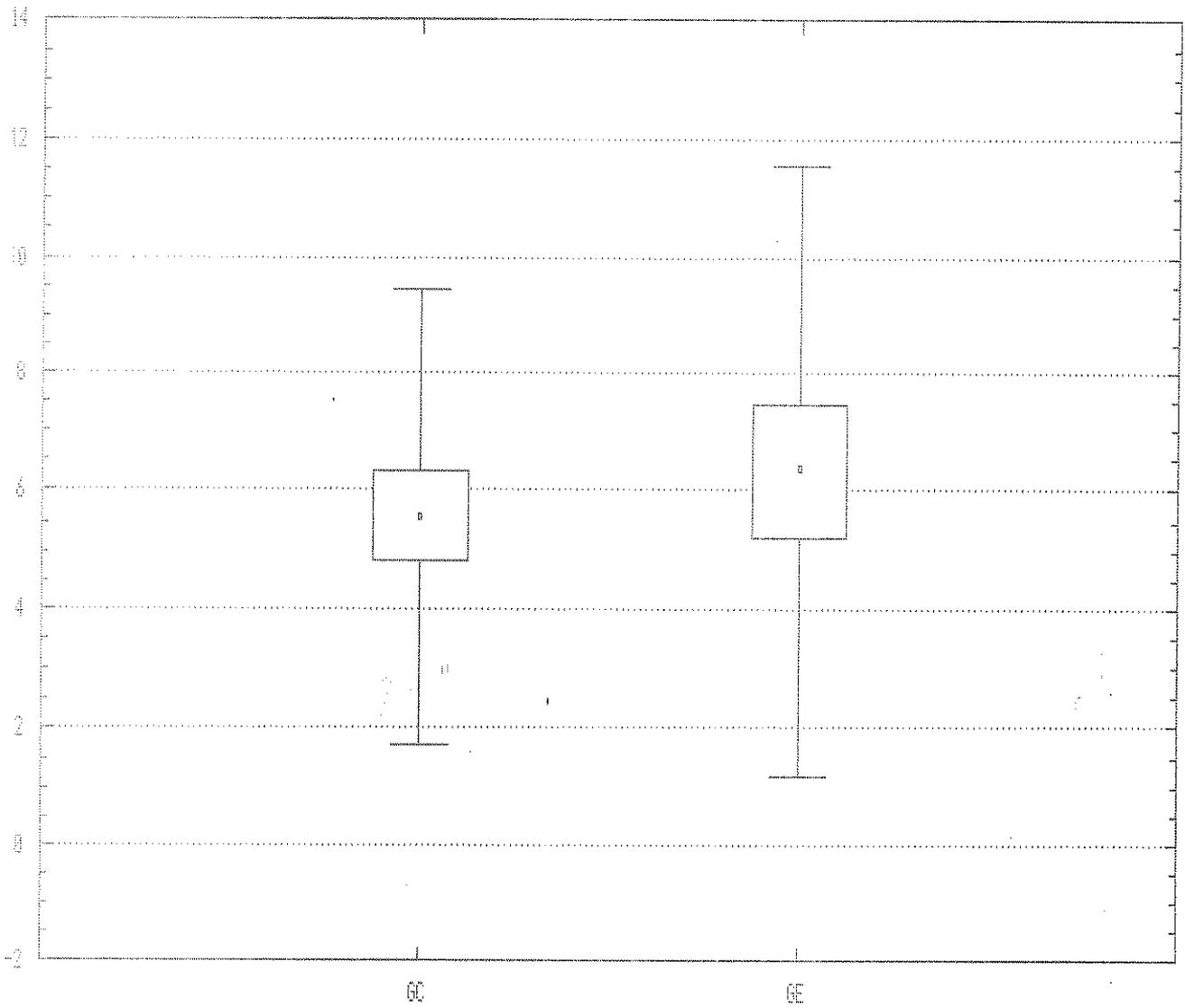
Grafico da Prova de
Kolmogorov-Smirnov
Pos-teste - Grupo Experimental



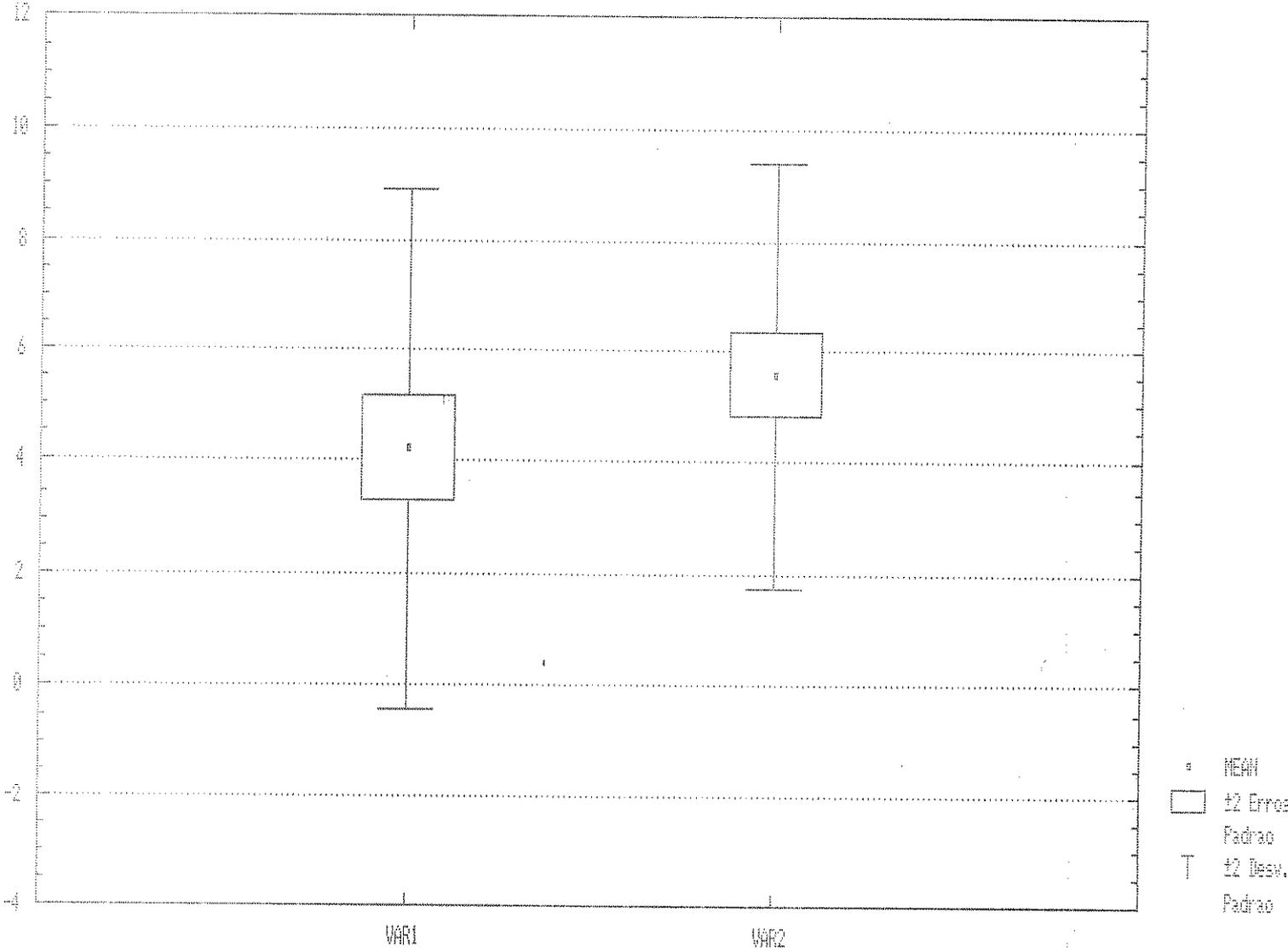
Teste U de Mann-Whitney
Grupos de Controle e Experimental
Pre-teste



Teste U de Mann-Whitney
Grupo de Controle e Experimental
Pos-teste



Teste Pareado de Wilcoxon
Grupo de Controle
Pre-teste (VAR1) vs. Pós-teste (VAR2)



Teste Pareado de Wilcoxon
Grupo Experimental
Pre-teste (VAR1) vs. Pos-teste (VAR2)

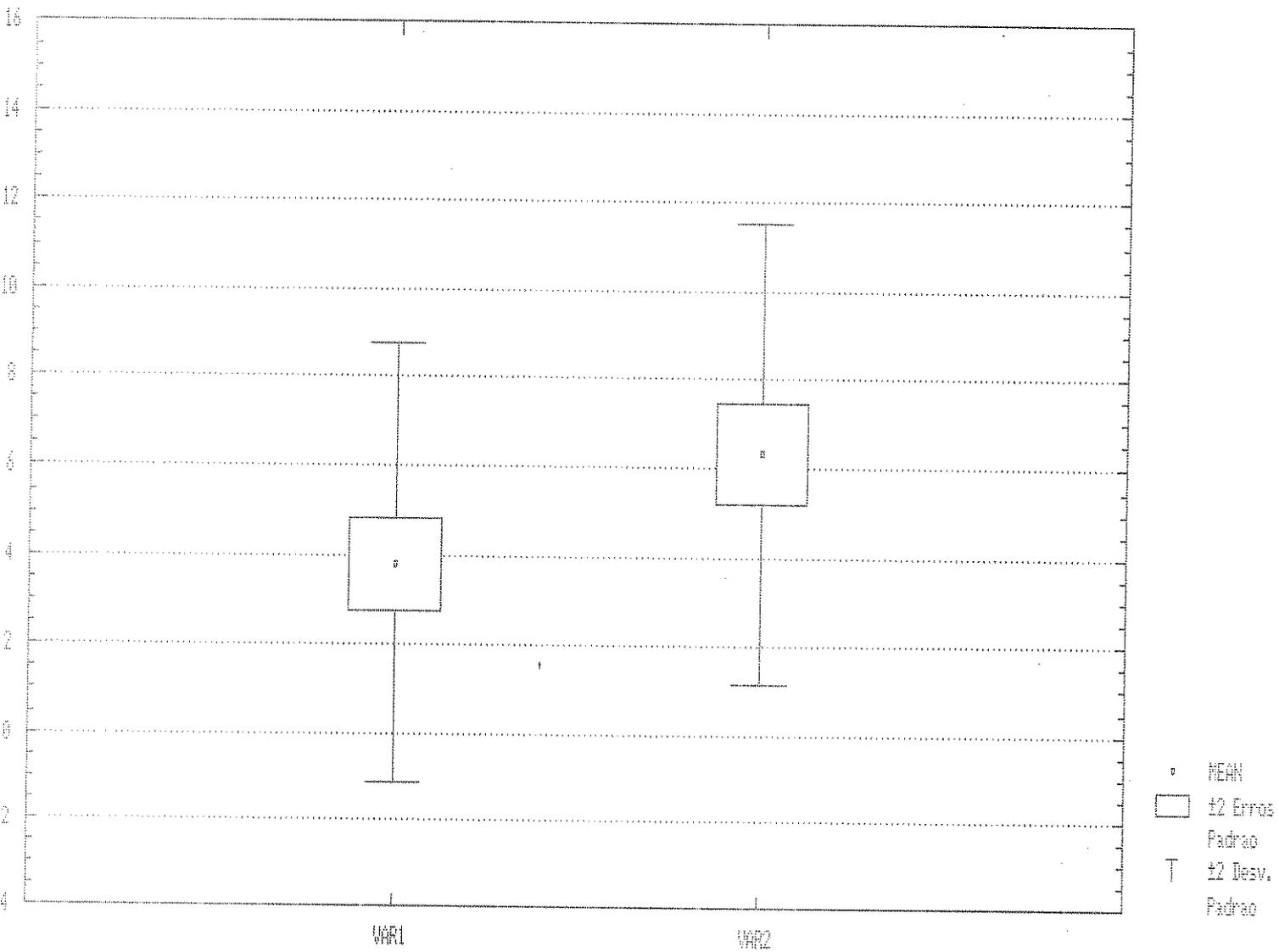
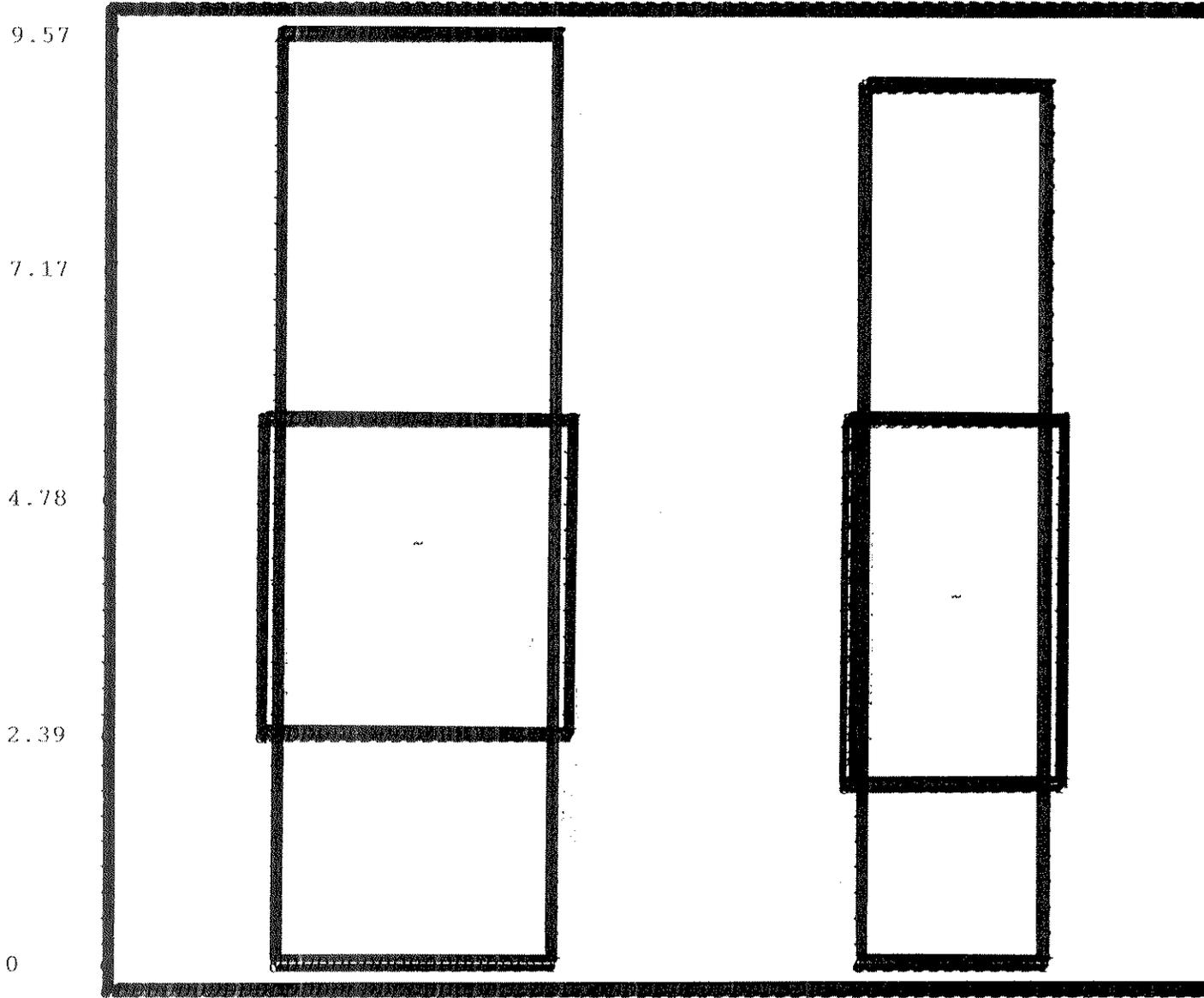


Tabela 1- Indicação da Mediana/Pré-teste

PRÉ-TESTE/GC		PRÉ-TESTE/GEx	
nota	n.º alunos	nota	n.º alunos
0	01	0	02
1.0	02	0.5	01
1.5	01	1.0	01
2.0	02	2.0	03
2.5	02	2.5	01
3.0	02	3.0	02
4.0	03	3.5	01
4.5	03	4.0	01
5.5	04	4.5	02
6.0	01	5.0	02
7.0	03	5.5	01
7.5	01	6.0	02
9.5	01	7.0	01
		7.5	01
		9.0	01

Medians: VAR2 by VAR1
 48 cases

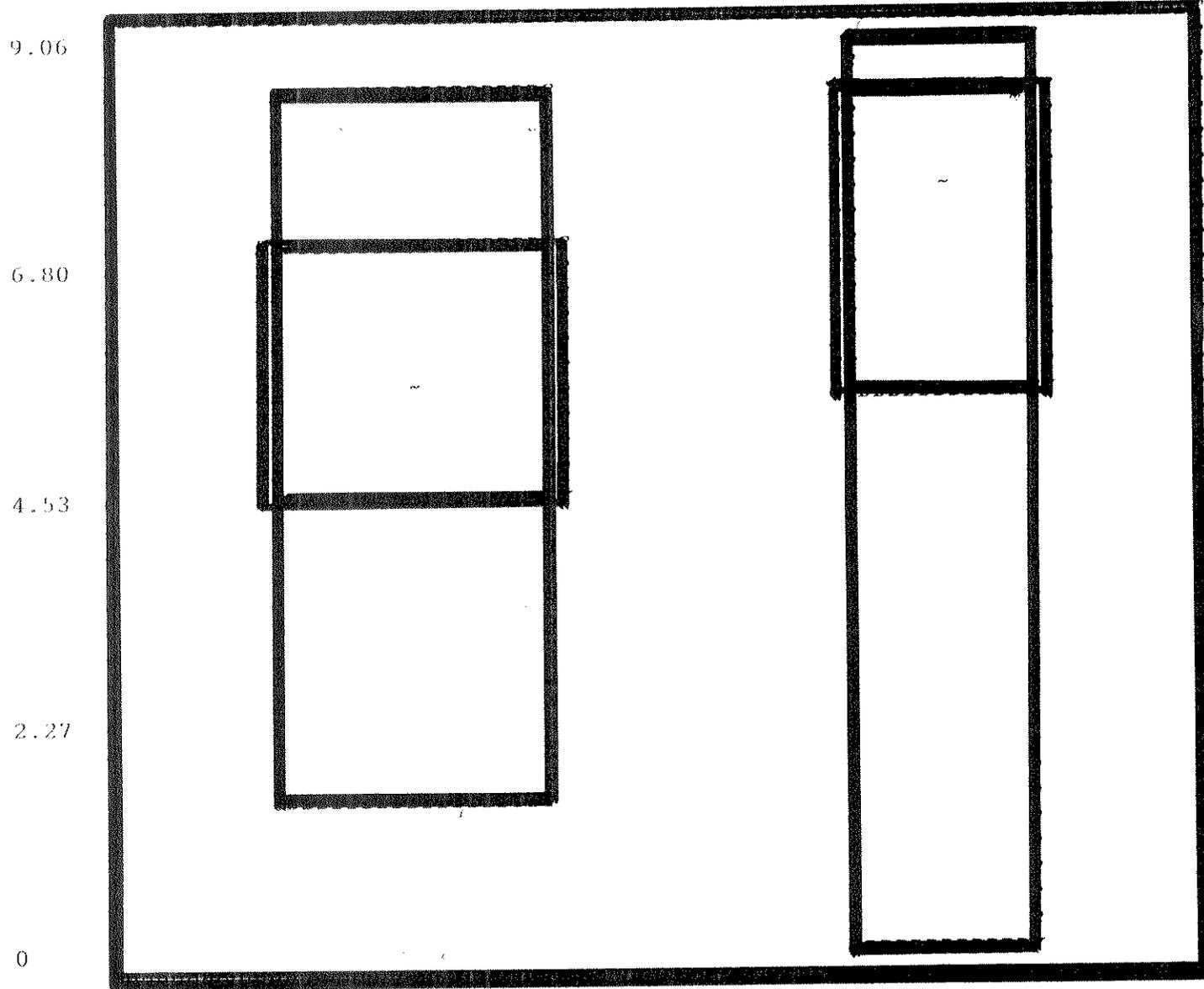


	GC	GE
N.of CASEs	26	22
% of CASEs	54.167	45.833

Tabela 2 - Indicação da Mediana/Pós-teste

PÓS-TESTE/GC		PÓS-TESTE/GE _x	
valor	n.º alunos	valor	n.º alunos
1.5	01	0	01
2.0	02	2.5	03
3.5	01	3.5	01
4.0	02	5.5	01
4.5	01	6.0	03
5.0	02	6.5	01
5.5	05	7.5	03
6.0	02	8.0	03
6.5	03	8.5	03
7.0	01	9.0	03
7.5	03		
8.0	01		
8.5	02		

Medians: VAR2 by VAR1
 48 cases



	GC	GE
N. of CASES	26	22
% of CASES	54.167	45.833

ANEXO 6

PRODUÇÃO DOS ALUNOS
alguns exemplos

Imagine como seria uma história com o título: **Aí, que dor de dente.** Depois, escreva, com poucas palavras, o que você imaginou.

Aí, que dor de dente.

Eu tenho muita dor de dente eu preciso ir no dentista mãe, porque logo no dentista mãe eu tô com dor de dente eu quero ir logo no dentista eu fui no dentista e eu estava com um caroço no dente do frente e nos saltamos para casa e no outro dia eu já tá com dor de dente e dói muito e nos fomos no dentista e daí o dentista achou outra parte na minha boca tá grande e daí no outro dia estava doendo o meu dente e daí eu fui ao dentista e o dentista apanhou meu dente e nos fomos embora e acabou.
Aí que dor de dente.

Nome:

Série: 5

Imagine como seria uma história com o título:
Chapeuzinho Vermelho de Raiva. Depois, escreva, com poucas palavras, o que
você imaginou.

Era um vez uma menina que chamava
Chapeuzinho vermelho.
Um dia ela foi entregar doces para
sua avó. Ela estava muito contente e
de repente ela viu um lobo ela não
conhecendo aquele lobo com suas quatro
pernas ele com aquele pescoço
e ali então o lobo matou e obrigou
o Chapeuzinho vermelho a entregar os
doces. O Chapeuzinho vermelho
Não quis falar que estava na rede e
daí ela começou a gritar socorro
socorro e a mãe de Chapeuzinho vermelho ficou
preocupada com sua filha que não
parava de gritar.
Então ela foi a sua procura.
e de repente sua mãe encontrou o lobo,
socorro, e daí sua mãe e o lobo
foi e daí a mãe de Chapeuzinho
vermelho e daí a mãe entrou na caverna
e deu uma lambada no lobo
e a mãe de Chapeuzinho
foi a mãe que depois entendeu o nome
nome dele.

Imagine como seria uma história com o título: **Aí, que dor de dente.** Depois, escreva, com poucas palavras, o que você imaginou.

Era uma vez a minha mãe da era
uma auxiliar de dentista e minha mãe
tinha um dor de dente ela trabalhava
para o dentista para tirar a dor
de dente e quando a passou o tratamento
o dente do e minha mãe não sentiu mais
a dor de dente.

Nome: S

Série: 5ª

Imagine como seria uma história com o título:
Chapeuzinho Vermelho de Raiva. Depois, escreva, com poucas palavras, o que
você imaginou.

Chapeuzinho Vermelho foi para casa da mãe
passar uma semana lá no floresta II
ela tem uma cachorra pastora alemão brava
e o pai segurou ela para eu passar e eu
pensei e fui para dentro e em quatro dias e eu
saí por a fora e ela me reconheceu e a cachorra
pulou em cima de mim e eu falei sai gessê!

nome: ?

Imagine como seria uma história com o título:
Chapeuzinho Vermelho de Raiva. Depois, escreva, com poucas palavras, o que
você imaginou.

Um dia, Chapeuzinho Vermelho que se perdia de sua mãe, encontrou o lobo vermelho esboço com ela. Ela que estava com medo de ir.

Um dia, Chapeuzinho Vermelho se foi para a casa da mãe. Ela estava muito feliz de vê-la. Ela estava muito feliz de vê-la. Ela estava muito feliz de vê-la.

Nome:

1

Agora que você já conhece a história, responda estas perguntas:

1. Quais são as personagens da história?

Chapeuzinho vermelho, o lobo e a avó.

2. A história fala sobre o quê?

3. Você acha que a vovó era uma pessoa antiquada ou moderna? Por quê?

Sim.

4. Como era a Chapeuzinho?

Doce.

5. O que a Chapeuzinho foi fazer na casa da vovó?

6. Por que a chapeuzinho estava achando a vovó esquisita?

7. Como a vovó se sentiu com as perguntas da neta?

8. As respostas da vovó estavam convencendo a Chapeuzinho? Por quê?

sim

9. Em algum momento a Chapéu elogiou a vovó? Quando?

não

10. Você acha que o título tem a ver com a história? Por quê?

sim

Por que o jeito da História

11. Você se surpreendeu com esta história? Por quê?

sim

Por que a História é muito bonita

Imagine como seria uma história com o título: **Aí, que dor de dente.** Depois, escreva, com poucas palavras, o que você imaginou.

Em uma vez, uma menina que o dente dela
doeu e chorou e ela não tinha coragem de arrancar.
Os pais dela foram para ela que queria ela
um dentista para arrancar o dente.
Um dia, os pais dela ia levar ela para com
o ônibus que ela não queria porque ela queria
que queria ir.
Ela chorava porque ela doer o dente.
Mas um dia ela resolveu a ir arrancar
o dente por.
O dentista falou que não ia doer
e ela falou - temo que não vai doer.
O dentista arrancou o dente e ela não
sentiu.
Ela ficou feliz porque arrancou o dente
e acabou indo com o ônibus preferido.

Nome:

Série: 5ª

Agora, que você já conhece a história, responda estas perguntas:

1. Quais são as personagens da história?

Pedro Malasarte e o barbeiro

2. A história fala sobre o quê? (Faça um resumo)

A1, que deu de dentes

Quando deambulou Pedro Malasarte chegou a uma grande cidade. Para passar o tempo mais sua situação estava com uma dor de dentes que não podia suportar.

3. O que a expressão "seu estômago dava horas" quer dizer?

ele estava com fome

4. Quem trabalhava como dentista na história?

O barbeiro

5. Pedro Malasarte era um rapaz esperto. Você acha que nesta situação ele agiu bem? Por quê?

sim

Porque se ele não enganasse o padreiro o dente dele ia ficar doendo, então ele arrumou um jeito

6. Pedro estava sem dinheiro e por isso ele usou a sua esperteza. Por que ele estava sem dinheiro?

Porque estava comprando um burrico para uma pobre que também ia para a cidade mas não podia amolar

7. Por que o padreiro propôs uma aposta a Pedro Malasarte?

O padreiro achou divertido.

8. Por que Pedro Malasarte aceitou fazer a aposta com o padeiro?

Porque precisava arranjar o alente

9. Por que no final da história Pedro disse que iria comer muito mais?

Porque não estava sentindo mais dor de dente

10. Na sua opinião, por qual motivo o barbeiro fazia o papel de dentista?

10. Além de esperto, que outras características poderíamos dar ao Pedro Malasarte?

Ai bondade

11. Na sua opinião, deve-se usar a esperteza e a malícia para levar vantagem sobre os outros? Diga por quê.

Porque ele estava errado para usar a esperteza e a malícia!

12. Você acha que o título "Ai, que dor de dente" tem a ver com a história?

Sim