

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA: CONHECER PARA

SUPERAR / DIFFICULTIES OF READING LEARNING: TO KNOW TO OVERCOME



Vol. 13 Número Especial

Jul/Dez. 2017

Ahead of Print

Carmen Teresinha Baumgärtner¹

Maria Lídia Sica Szymanski²

RESUMO: A partir da teoria de Bakhtin, apresenta-se uma pesquisa sobre as dificuldades em leitura apresentadas por 32 alunos de 6º e 7º anos da Educação Básica, atendidos por dois projetos universitários voltados à pesquisa e à extensão. Para a pesquisa, elaborou-se um instrumento de avaliação do domínio da leitura, da escrita e da oralidade, tomando como base a “Ficha de Encaminhamento de Língua Portuguesa”, disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação/PR. O estudo evidenciou aspectos da leitura ainda não apropriados, tais como: dificuldades em relação ao reconhecimento da função social do gênero, à localização de informações implícitas e à percepção de mecanismos de referenciação. Com o objetivo de superá-las, seriam planejadas atividades pedagógicas desenvolvidas por meio do projeto de extensão. Apresentam-se, neste artigo, as dificuldades detectadas, como subsídio para o trabalho didático com a leitura, ressaltando sua necessária intencionalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem. Leitura. Processos de ensino e de aprendizagem.

ABSTRACT: From reflections on Bakhtin theory, this study presents the results of a survey about reading difficulties presented by 32 students from 6th and 7th years of basic education, attended by two university projects related to research and extension, indicated by the school because they had learning difficulties. It was prepared an evaluation instrument mastery of reading, writing and speaking skills, based on the "Record routing of Portuguese Language", provided by the Secretaria da Educação do Estado do Paraná / PR. The study showed aspects of reading not yet appropriated, such as difficulties with the recognizing genres' social function, identifying implicit information on the text and noticing the referential mechanisms. In order to overcome them, pedagogic activities would be planned to be developed through the extension project.

¹Doutora em Estudos da Linguagem. Docente dos Cursos de Graduação em Letras, e dos Programas de Mestrado e Doutorado em Letras - PPGL, e Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus Cascavel/PR. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Discurso e Ensino. Cascavel, Paraná, Brasil. carmen.baumgartner@yahoo.com.br

²Doutora em Psicologia - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Pós-doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente - GPAAD. Cascavel, Paraná, Brasil. szymanski_l@hotmail.com

The difficulties encountered are presented in this article, as support to educational work with reading, highlighting its necessary intent.

KEYWORDS: Learning and teaching process. Learning difficulties. Reading.

A presente pesquisa, na perspectiva da Psicologia e da Linguística Aplicada, objetiva romper com a concepção do não aprender centrado em distúrbios orgânicos, e opta por não eleger o psiquismo como elemento central de análise. Busca-se, em primeiro lugar, afirmar o posicionamento político de compromisso com as crianças incluídas na escola por exclusão³, e em segundo lugar parte-se da premissa de que para a criança aprender é preciso ensiná-la.

Nesse sentido, um passo importante no processo pedagógico consiste em verificar as dificuldades que a criança apresenta, a partir das quais se norteará o processo de aprendizagem. Assim, este artigo apresenta uma pesquisa objetivando identificar quais as dificuldades em leitura apresentadas por um grupo de crianças, alunos do 7º. e 8º. anos do Ensino Fundamental, indicadas pela escola estadual em que estudavam por apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura. Ainda que se trate de alunos de uma escola, compreende-se que as dificuldades detectadas são semelhantes às apresentadas por alunos com problemas para aprender nas escolas brasileiras, quando se constata que um em cada cinco brasileiros é analfabeto funcional (IBGE, 2009)⁴.

Inicialmente, cumpre explicitar qual a concepção de Dificuldades de Aprendizagem que norteou a presente pesquisa. Durante cerca de três quartis no século XX, várias teorias foram sendo produzidas para explicá-las, à medida que o acesso à escola foi se ampliando. Essas teorias lhes atribuíam diferentes nomes: dislexia, cegueira verbal, disfunção cerebral mínima, e descreviam suas características. Porém, levavam em consideração aspectos referentes apenas ao aluno ou à sua família, principalmente, não questionavam qual a relação entre o processo escolar e as dificuldades de aprendizagem que se manifestavam.

Patto (1984, 1990) contribuiu para o desvelar dos equívocos que circulavam em torno do “fracasso escolar”, ressaltando como incidiam maciçamente sobre as crianças das classes populares, nas quais acabavam recaindo os “problemas de aprendizagem”, que eram atribuídos a causas orgânicas, como desnutrição, por exemplo, ou a causas psíquicas, como considerar que a criança não “nasceu” para estudar, ou, mais recentemente, às suas condições socioculturais como as decorrentes de famílias pobres e/ou desestruturadas. Na busca de esclarecer esses equívocos, entende-se que as dificuldades de aprendizagem podem decorrer da interrelação de uma ou mais causas: psíquicas, pedagógicas ou socioeconômicas. Entretanto, sejam intra ou extraescolares, é na escola que elas se manifestam e precisam ser enfrentadas.

Na perspectiva de contribuir com essa discussão, na primeira parte deste artigo, retoma-se o conceito de linguagem na perspectiva bakhtiniana, e a importância da leitura, como uma ação de linguagem, destacando a escola como o “locus” específico de seu ensino. A seguir, explicita-se o caminho da pesquisa ora apresentada, apresentando e discutindo seus resultados. Conclui-se, ressaltando a importância da intencionalidade no processo pedagógico, na busca de uma aprendizagem que, de fato, contribua para que as crianças que estão na escola, efetivamente se apropriem da leitura.

Fundamentação teórica

Na perspectiva da Linguística Aplicada, a linguagem constitui o homem, que também a constitui. Nela e por meio dela, o homem se faz homem em sociedade. A relação humana com o mundo é mediada por dois tipos de meios: os instrumentos e os signos (LEONTIEV, 1971). Os primeiros se referem a elementos externos ao homem, e têm como função provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza. Os últimos,

orientados para o próprio sujeito, auxiliam nos processos psicológicos. Portanto, têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A linguagem é produzida juntamente com outros instrumentos da cultura humana, na coletividade, na relação social com o outro. Pelo trabalho, o homem “inventa” a linguagem, e ao penetrar na corrente da “fala” ou na corrente humana dos signos, sejam eles linguísticos ou não, desenvolve sua consciência. Nessa perspectiva, linguagem é interação humana, é interlocução e, como tal, prevê a presença do outro no diálogo, na relação dialógica, esteja ele presente ou não. Portanto, ao utilizar a linguagem, muito mais do que apenas traduzir e exteriorizar o pensamento, o homem realiza ações, age sobre o interlocutor no mundo (BAKHTIN, 2004).

Foco da discussão no presente estudo, a leitura, uma ação de linguagem por meio da qual é possível estabelecer o diálogo com outros textos e com outros discursos, tem sido concebida de variadas formas, conformadas às condições sócio-históricas de sua emergência. Ressalva-se que quando se tenta enfaixar o ato de ler em um conceito, algo escapa, o que pode ser uma evidência de que talvez não seja possível aprisioná-lo, de modo definitivo e acabado, numa matriz conceitual, tendo em vista tratar-se de um ato humano.

Para Smolka (1989), Leffa (1996), Koch e Elias (2006), a conceituação de leitura depende do enfoque que lhe será dado, podendo-se abordá-lo, por exemplo, na perspectiva linguística, psicológica, psicolinguística, fenomenológica, social etc. Cada um deles prioriza determinados aspectos (o autor, o texto, o leitor, o contexto etc.), deixando resíduos que podem ser atualizados por outras abordagens. A ênfase em um ou em outro aspecto está diretamente relacionada a diferentes orientações epistemológicas, em termos de concepções de linguagem, que acabam moldando as diferentes orientações e práticas de leitura em sala de aula.

Destaca-se que, no contexto escolar, a leitura está fortemente associada a textos verbais impressos, marginalizando-se a interlocução com outras linguagens, por meio das quais se poderia ampliar o universo de referências dos leitores em formação. Ler, na escola, às vezes significa ser capaz de reconhecer e pronunciar oralmente letras do alfabeto, palavras ou pequenas sentenças, atentando-se para a pontuação do texto, imprimindo certo ritmo e entonação de voz. Outras vezes corresponde ao que se denomina de leitura silenciosa, cuja orientação docente é de que se evite mover os lábios e acompanhar com o dedo na linha do texto. A leitura silenciosa, ou a leitura oralizada de um texto, em que cada aluno lê pequenos fragmentos, ou em que a turma toda lê em coro, em geral é sucedida de comentários do professor, e de exercícios de responder, oralmente ou por escrito, questões que se referem direta ou indiretamente ao texto focalizado.

Ovem-se frequentemente os professores em geral, e os de língua portuguesa como língua materna em particular, dizerem que os alunos apresentam dificuldades de leitura, indisposição (ou preguiça) para ler, falta de hábito. Antigamente, afirma Charmeux (2000), saber ler era uma espécie de “*luxo*”, que trazia “*status*”, e elevava a classe social de quem detivesse esse domínio. De um indicador de luxo, atualmente, considerando-se que as sociedades, de modo geral, estão imersas em contextos de intensa circulação do registro escrito, a leitura se tornou uma ferramenta indispensável à vida em sociedade. O uso da leitura favorece a formação e o trânsito pessoal e da coletividade, sendo perceptível nas mais elementares tarefas da vida cotidiana como: tomar ônibus, fazer compras em supermercados, fazer uma operação em terminais de pronto atendimento bancário etc. O ato de ler a palavra do outro, o outro e o mundo, permite o desenvolvimento do senso crítico, aprimorando a capacidade e as possibilidades de participação social.

Na orientação bakhtiniana assumida neste estudo, a palavra abrange um sentido ideológico, relaciona-se totalmente com o contexto, e carrega um conjunto de significados a ela socialmente atribuídos. Sendo tecida com fios da vivência, do ideológico, é presença viva

da história. No viés teórico em questão, a palavra é bifacetada: procede de alguém e dirige-se para alguém. Essa é sua razão de ser. Seu estatuto fundamental é a dialogia. Como signo semiótico, é variável e flexível aos movimentos do contexto, entendido não só no sentido da situação imediata de produção, mas no sentido que enraíza o homem tanto na dimensão social quanto na dimensão histórica.

A palavra compõe o circuito dialógico, organiza-se em forma de textos, que materializam gêneros discursivos produzidos nas esferas sociais de atividade humana, tendo em vista necessidades de interação com o outro. Nessa perspectiva, a leitura de um texto não pode se configurar como um ato passivo. No entanto, é preciso reconhecer que podem ocorrer outros tipos de relação com o texto, beirando inclusive à passividade, dependendo dos objetivos de leitura estabelecidos.

Na dimensão discursiva da linguagem, texto é um elo que põe em conexão indivíduos histórica e socialmente situados, autor/locutor e leitor/interlocutor, os dois polos da interação. O texto é uma materialidade que, do ponto de vista do querer-dizer do locutor, comporta certo acabamento (BAKHTIN, 2003). Todavia, do ponto de vista discursivo, é inacabado, incompleto, sujeito a derivas, a equívocos e a incompreensões. Relativo acabamento ser-lhe-á conferido pelo leitor, quando o colocar em funcionamento por meio da leitura.

Tal inacabamento é decorrente do princípio dialógico, que se atualiza na responsividade estabelecida no ato da interação (BAKHTIN, 2003). No momento em que se cruzam as vozes e as imagens manifestadas no texto, e aquelas que ele evoca mesmo não sendo explicitadas linguisticamente, com as vozes e imagens constitutivas do leitor, adicionadas àquelas que poderão ser produzidas nesse encontro de alteridades, o diálogo se concretiza. Diálogo entre interlocutores, diálogo entre discursos: interdiscursos.

Ao produzirem sentidos, autor e leitor trabalham com discursos anteriores. O autor produz seus textos, lugar de materialização de discursos, num terreno já povoado por outros textos e por outros discursos, fazendo ou não referência explícita a eles. O mesmo processo se dá com o leitor, no ato da leitura:

[...] a cultura letrada, sábia, se define pela referência; ela consiste num jogo permanente de referências que se referem mutuamente umas às outras; ela não é outra coisa que não este universo de referências que são inseparavelmente diferenças e reverências, distanciamentos e deferências (BOURDIEU, 2001, p. 142).

O leitor está presente desde a origem do texto. Ele também “fala” no texto, pois, ao produzi-lo, o locutor já faz previsões, antecipa possibilidades de sentido, enfim, dialoga com o leitor. Mas dada a não-transparência da linguagem, na sua materialidade linguística, o texto é lacunar. Não diz tudo: apresenta espaços vazios que podem ser preenchidos pelo leitor. De certa forma, esse preenchimento é desejado pelo locutor, que conta com a memória discursiva do leitor para fazê-lo. Por outro lado, mesmo o locutor tendo pretendido dizer isso e não aquilo, operando restrições no texto, a partir do momento em que o ato da redação é concluído, o texto por si só não será capaz de frear os sentidos que o leitor poderá produzir, em sua interação responsiva (BAKHTIN, 2003).

Com base nesses pressupostos, a escola tem um importante papel a desempenhar quanto ao ensino da leitura, pois para muitos, é um dos poucos lugares em que se ensina a ler. Um ensino intencional, planejado, rigoroso e frequente é necessário para se aprender a ler. Saber ler, em uma sociedade que interage também pela escrita, é condição para o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, e disponibilizados unicamente nessa forma de registro.

Nesse processo de constituição da individualidade, no qual a escola tem papel decisivo, a leitura é fundamental, e merece ser investigada, motivo pelo qual se optou por seu

estudo. Embora seja possível investigar a leitura de uma grande variedade de textos (tanto verbais, quanto não-verbais), o foco desta pesquisa centrou-se na leitura de textos escritos.

Metodologia

Esta pesquisa apoia-se no entendimento de que estudar a linguagem, neste caso a leitura, um ato que se realiza por meio da linguagem, significa associá-la a contextos sócio-históricos específicos. Isso inclui considerar o próprio pesquisador como um ser humano constituído pela linguagem, inserido socialmente numa dada época. Tanto o pesquisador quanto os sujeitos participantes deste estudo são concebidos em sua dialogicidade (BAKHTIN, 2004). Nessa perspectiva, a relação do pesquisador com o objeto pesquisado será também dialógica.

Este trabalho traz resultados parciais de dois projetos, que articulam atividades de pesquisa e extensão, intitulados: “Dificuldades de Aprendizagem: alternativas de superação” e “Mediação didático-pedagógica: dificuldades na escrita de alunos com defasagem de aprendizagem”⁵. Esses projetos, que envolvem duas professoras das áreas de Pedagogia e Letras, bem como discentes desses dois cursos de graduação, são desenvolvidos integradamente em uma escola pública de um bairro da cidade de xxxx, e têm por objetivo atender alunos de 7º e 8º anos, que, em avaliação realizada pela escola no início do ano letivo, apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

A seleção de alunos para a participação nesta pesquisa foi realizada pela escola, que utilizou a “Ficha de encaminhamento de Língua Portuguesa”, disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), para avaliação dos discentes que serão atendidos na Sala de Apoio.⁶ Este estudo focalizou as dificuldades referentes à aprendizagem em leitura.⁷

Inicialmente, elaborou-se um teste diagnóstico a ser aplicado no início e no final das atividades do período letivo. Esse teste foi produzido com base na “Ficha de encaminhamento de Língua Portuguesa”, da escola, cujos critérios sobre leitura foram utilizados como eixo para as atividades que constituiriam o instrumento avaliativo. Destaca-se também que foram considerados conteúdos e descritores constantes na matriz de referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, a qual compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB⁸.

Ao concluir a elaboração do teste diagnóstico, considerou-se que esta seria sua primeira versão. A fim de avaliar sua eficiência na aplicação, realizou-se um teste piloto, em outra escola da zona urbana do mesmo município. A partir do teste piloto, percebeu-se a necessidade de fazer adaptações, chegando-se à versão final do instrumento de diagnóstico.

Esse instrumento envolveu a elaboração de três fichas, para padronizar a aplicação e a análise diagnóstica: a do aluno, a do aplicador, e a correspondente aos critérios de avaliação posterior, pelo aplicador. A ficha do aluno, nomeada “Ficha de Registro de Respostas”, solicitava a identificação do aluno e as respostas às atividades.

A ficha do aplicador, intitulada “Roteiro de Aplicação”, apresentava o roteiro e os comandos que deveriam ser seguidos, de forma igual, pelas aplicadoras (pesquisadoras e extensionistas do projeto), visto o entendimento de que encaminhamentos diferentes poderiam afetar os dados coletados, e conseqüentemente alterariam os resultados da pesquisa.

E por fim, a “Ficha de Avaliação do Aplicador” contemplava os critérios para avaliação de cada item do teste diagnóstico, distribuídos em alternativas de múltipla escolha, para que as pesquisadoras registrassem as ocorrências diagnosticadas no teste de cada aluno, para posterior interpretação e análise. Após a coleta, os dados obtidos foram organizados em planilhas eletrônicas do Programa *Excell*. Tal procedimento auxiliou no tratamento e na

análise do *corpus*, bem como na geração de gráficos e quadros representativos dos resultados da pesquisa.

O conjunto dos dados da pesquisa é vasto, pois o seu *corpus* constitui-se de 32 testes. Neste trabalho, abordam-se 08 das 11 questões, que se referem especificamente ao eixo da leitura, cuja avaliação envolveu os seguintes critérios: ideia central do texto, informações implícitas e explícitas, linguagem figurada, identificação de diferentes gêneros textuais e de sua finalidade, linguagem não-verbal e relações de coesão – referênciação – no texto escrito.

Para a avaliação desses critérios, os alunos teriam de responder, por escrito, questões de interpretação dos textos contidos no instrumento, cuja leitura foi realizada apenas por eles. O estudo das respostas elaboradas pelos alunos representa um momento de encontro de textos, “do texto pronto e do texto a ser criado, que reage” (BAKHTIN, 2003, p. 311).

O “texto pronto” são as respostas dos alunos, e o texto que “reage” são as análises das pesquisadoras. Consequentemente, como diria Bakhtin, trata-se de um encontro de sujeitos situados, os alunos participantes da pesquisa e as pesquisadoras. Estas, no movimento interpretativo dos escritos dos alunos, desempenham uma “atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003, p. 291), a qual estará em constante elaboração durante todo o processo de análise.

Tendo como pressuposto que os alunos seriam capazes de decodificar, estabelecendo sentidos a partir da leitura dos sinais gráficos presentes nos textos, tais critérios objetivaram avaliar se eram capazes de identificar a ideia central dos textos, distinguindo-a de informações acessórias; se conseguiriam perceber informações e relações intratextuais, e fazer associações com o contexto, a partir das quais se pode inferir sentidos que não estão postos na linearidade do texto; se identificariam estratégias usadas para produzir determinados efeitos de sentido no leitor, tais como a escolha de um dado gênero e o uso de figuras de linguagem. A seguir, apresentam-se os resultados e as discussões.

Apresentação e análise dos resultados

Para a coleta do *corpus* referente ao eixo da leitura, os alunos interpretaram e resolveram algumas questões, dentre as quais selecionaram-se oito, como já explicitado. O texto, que requeria dos alunos análise e interpretação, intitula-se “A lenda do Sol e da Lua” (adaptado por Rogério Sérgio, disponível em: www.ricardosergio.net), e explica, de modo fictício, por que o sol e a lua vivem no céu.

Ainda que as categorias tenham igual importância, por questão de estética, devido ao número de colunas necessárias, os resultados serão apresentados em dois quadros. O Quadro I apresenta os resultados obtidos em cinco das categorias pesquisadas, os quais serão discutidos na sequência.

Quadro I - Desempenho apresentado por alunos de 7º. e 8º. anos do Ensino Fundamental em atividades de leitura expresso em porcentagem

Categorias	Sim	Não	Parcialmente
Reconhece a ideia central do texto	56.25% (18)	43.75% (14)	----
Identifica informações explícitas	50% (16)	50% (16)	----
Identifica informações implícitas	31,25% (10)	46,87% (15)	21,87% (7)
Diferencia linguagem figurada da realidade	(12)37.50%	50% (16)	12.50% (4)
Reconhece relações de coesão (referênciação) em um texto escrito	(1)3.10%	(17)53.10%	(14)43.70%

Fonte: pesquisa das autoras.

A primeira categoria refere-se à identificação da ideia central do texto. A partir dos resultados, constatou-se que pouco mais da metade dos 32 sujeitos a reconheceram, ou seja, apenas 18 responderam satisfatoriamente à questão, correspondendo a 56,20% de acertos.

Em algumas práticas sociais de leitura, como para estudar, para buscar informações em textos impressos, digitais ou virtuais, “o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada” (ROJO, 2004, p. 5). Verifica-se que, nas práticas escolarizadas de leitura, são postas questões que envolvem esse tipo de domínio, com os mais variados objetivos, extrapolando os limites da disciplina de Língua Portuguesa.

Portanto, identificar a ideia central de um texto é uma estratégia que os alunos precisam dominar, para atenderem a determinados objetivos de leitura, não só na escola, mas também fora dela, no seu cotidiano. Entretanto, os resultados do presente estudo revelaram que o grupo pesquisado apresenta dificuldades no uso dessa estratégia.

A segunda categoria refere-se à localização de informações explícitas no texto. A questão solicitava que o aluno voltasse ao texto e identificasse uma informação específica, no conjunto das informações nele contidas. Como se pode observar no Quadro 1, apenas metade dos alunos identificaram as informações explícitas solicitadas. Considera-se tal resultado preocupante, pois se trata de uma estratégia de leitura básica e necessária, juntamente com outras, para que a compreensão de um texto se efetive.

Segundo Marcuschi (2001), em estudo no qual apresenta uma espécie de taxonomia quanto aos tipos de perguntas de leitura mais frequentes na escola, esse tipo de pergunta requereria uma resposta de “copiação”, em que os alunos deveriam copiar um trecho tal como estava escrito no texto fonte. Em termos de grau de dificuldade, pode-se dizer que essa questão é menos complexa para o aluno responder, se comparada ao critério anterior (identificar a ideia central de um texto), pois ele não precisará refletir sobre a globalidade do texto, e sim localizar uma dada informação que está disponível na superfície textual.

Considerando a leitura como um ato de *compreensão ativa*, que exige uma tomada de posição do leitor em relação ao discurso do *outro*, com o objetivo de analisar suas palavras, para confirmá-las, opor-se a elas, criticá-las, em movimento constante de apreciação valorativa num diálogo que se realiza, pode-se dizer, com base nos dados apresentados, que as respostas dadas pelos alunos revelam suas fragilidades na compreensão ativa, dialógica, como elemento fundamental e fundador da leitura. Se os alunos têm dificuldades para localizar informações explícitas, o estabelecimento de um diálogo com o texto é obstaculizado, pois tais informações caracterizam-se como dispositivos por meio dos quais se daria a entrada do leitor na interação. A produção de respostas fecundas depende do diálogo, que passa pela percepção da palavra do outro.

A categoria seguinte requeria do aluno a identificação de informações implícitas. Essa estratégia implica que o leitor acione conhecimentos que não estão explicitados na superfície textual, mas que nela estão pressupostos. A partir das informações disponibilizadas no texto, em suas relações com o contexto e com os seus conhecimentos de mundo, o leitor poderá produzir inferências, interpretando o que está implícito. Constatou-se que apenas 10 alunos (31,25%) responderam essa questão adequadamente. Quinze alunos (46,87%) não conseguiram identificar informações implícitas, e 7 alunos (21,87%) as localizaram parcialmente, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Esses dados expõem a dificuldade dos alunos quando são colocados em situação que requer a identificação de informações implícitas, resultantes do entrelaçamento entre as pistas explicitadas no texto, e os conhecimentos de mundo do leitor, possibilitando-lhe fazer inferências, por meio das quais chegará a essas informações.

Associando-se os resultados expressos na primeira e na segunda categorias pesquisadas com os relativos à terceira categoria, entende-se que a dificuldade em seu desempenho evidencia, dentre outros fatores, as inconsistências manifestadas nas duas categorias anteriores. Esses resultados indicam que as práticas de leitura realizadas pelos alunos avaliados são ineficientes.

Na perspectiva de leitura do presente estudo, na qual significados são produzidos na interação entre sujeitos (leitor e autor), mediados pelo texto em uma relação dialógica, na qual os sentidos se constroem no jogo de perguntas e respostas que se estabelece no processo de compreensão, entende-se que as respostas ao teste diagnóstico revelam um sensível distanciamento entre os alunos e o texto fonte, o que pode ter contribuído para a dificuldade de ler o implícito. Os sentidos do texto e os sentidos presentes na memória de leitura dos alunos não se encontraram. Somente tal encontro possibilitaria a leitura do implícito. Como afirma Bakhtin, “o sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio” (BAKHTIN, 2003, p.368). Havendo parcialmente, ou não havendo compreensão ativa, sentidos presentes no texto não são atualizados, porque não se estabelece uma relação dialógica, um encontro entre discursos e enunciados, que permitiriam construir sentidos conjuntamente durante a leitura.

A quarta categoria envolvia a diferenciação entre linguagem figurada e não figurada. O texto “A lenda do Sol e da Lua” apresenta várias figuras de linguagem, dentre elas a prosopopeia ou personificação, uma figura de estilo que consiste em atribuir a objetos inanimados ou a seres não-humanos (como o Sol, a Lua, os peixes etc.), sentimentos ou ações próprias dos seres humanos. Com o uso das figuras de linguagem pretende-se produzir determinados efeitos de sentido no leitor.

Observa-se no Quadro 1, com relação aos resultados apresentados nesta quarta categoria, que menos da metade dos alunos, dezesseis (37,50%), diferenciam a linguagem figurada da não figurada, e 4 alunos (12,50%) as diferenciam parcialmente. A maioria, 20 alunos (62,50%) não percebeu o jogo de linguagem presente no texto, entendendo os fatos narrados como reais. Desse modo, um efeito de sentido pretendido pelo autor não se produziu na leitura dos alunos.

Dificuldades quanto à percepção e à interpretação do uso de figuras de linguagem como recursos expressivos resultam em obstáculos que impedem uma leitura produtiva. A responsividade do interlocutor (BAKHTIN, 2004), nesse caso, o leitor, é prejudicada, dadas suas limitações na compreensão desses recursos semânticos. Os dados apresentados no Quadro 1 são reveladores, visto que, considerando a série de escolarização em que os alunos se encontram, e as experiências de leitura que tiveram até então, seria de se esperar que conseguissem compreender as diferenças entre o mundo fictício e o mundo real.

A quinta categoria apresentada no Quadro 1 envolvia a solicitação de que os alunos reconhecessem relações de coesão (referenciação) no texto, a partir da questão, “A que se referem as palavras “se” e “lhe”, em “A Água, então, começou a se derramar pela casa adentro, seguida pelos peixes e todos os que lhe habitavam”.

Dos 32 alunos avaliados, cerca de 97% não reconheceram as duas relações de coesão textual apresentadas. Esse alto índice mostra que os alunos ainda não apresentam conhecimento suficiente sobre referenciação, cujo domínio é necessário para a compreensão das relações intratextuais, nos textos em que tais recursos foram utilizados. Cabe ao professor abordar sistematicamente o conteúdo da referenciação utilizando textos concretos e mostrando para os alunos as relações entre termos e/ou entre trechos dos textos.

Apresentam-se, a seguir, as demais categorias analisadas, sintetizadas no Quadro 2.

Categories	Não erra	1 erro	2 erros	3/ 4 erros	Não identifica
Identifica textos de diferentes generos	15,6%	53,1%	18,7%	3,1%	9,3%
Identifica finalidade de diferentes generos	3,1%	25%	31,2%	15,6%	25%
Interpreta linguagem não verbal	40,6%	34,3%	15,6%	9,3%	0

Fonte: Dados coletados pelas autoras.

A sexta categoria pesquisada exigia relacionar o gênero do discurso com sua estrutura composicional. No teste, foram apresentados textos representativos de quatro gêneros textuais: poema, cartaz, biografia e manual de instrução. Cinquenta e três por cento alunos (53,10%) apresentaram apenas um erro, 6 (18,70%) apresentaram 2 erros, e 5 (15,60%) não apresentaram erros, um aluno (3,10%), identificou corretamente apenas um gênero do discurso, e 3 alunos (9,3%) não identificaram corretamente gênero algum.

A partir desses resultados, pode-se inferir que cerca de 70% dos alunos avaliados conseguiram identificar corretamente pelo menos 3 dos 4 gêneros apresentados, o que sugere familiaridade com as práticas de comunicação social que os gêneros mencionados representam.

A sétima categoria referia-se ao reconhecimento da finalidade de textos de diferentes gêneros. Para isso, os alunos teriam que relacionar os gêneros textuais do exercício anterior com a sua finalidade.

Os resultados revelaram que 71,80% dos alunos apresentaram dois ou mais erros, não conseguindo relacionar a função social em um conjunto de quatro figuras, conforme se observa no Quadro 2. Esse resultado revela que, embora tenham identificado, os alunos não reconheceram a função social do gênero discursivo, visto que muitos responderam à questão de modo insatisfatório, e apenas um a respondeu adequadamente. A situação agrava-se ao se constatar que um quarto dos alunos não conseguiu identificar a finalidade de nenhum dos gêneros abordados. Isso remete a fragilidades quanto à percepção de pistas verbais e não-verbais que apontam para a função social (divertir, informar, expor, instruir, dentre outras), implicando a não identificação das intenções pretendidas pelos respectivos textos. Portanto, essa estratégia de leitura precisa ser trabalhada com os alunos.

Finalmente a última categoria pesquisada focalizou conhecimentos sobre a linguagem não-verbal, como componente presente na superfície textual que também contribui para a unidade de sentido do texto. Para avaliar essa categoria, o teste continha textos em formato de ilustrações, as quais os alunos deveriam interpretar, atribuindo-lhes sentidos. Por exemplo, apresentou-se a imagem de uma enfermeira com o dedo sobre a boca, o que remete a um pedido de silêncio. A questão continha alternativas de múltipla escolha, dentre as quais os alunos deveriam escolher a que melhor representasse o sentido do texto.

Como se nota no Quadro 2, cerca de 75% dos alunos apresentaram de zero a um erro. Esses resultados mostram que a maioria dos alunos avaliados conseguiu interpretar a linguagem não-verbal, demonstrando conhecimento na leitura de outras formas de representação de sentidos.

Considerações finais

Para Smolka (1989), a leitura é uma prática humana, reflexiva e crítica, não se

resumindo à decifração mecânica. Por meio da aprendizagem da leitura, o aluno desenvolve possibilidades de reflexão, expande seus conhecimentos, o que lhe dá elementos para agir na sociedade de maneira mais intensa e direta. Disso decorre que, desde a alfabetização, textos, frases, palavras, sílabas e letras têm de ter um sentido fundamental para a criança, pois é a partir desse processo que ela poderá engajar-se em atividades de leitura.

A leitura é imprescindível não apenas para atender às necessidades do aluno na sua formação acadêmica, como também na sua formação enquanto cidadão. A leitura está vinculada à capacidade de interpretar o que está escrito, utilizando análise e crítica frente às informações coletadas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania, conforme assinala Villardi (1999).

A constatação de que há alunos que, embora no 7º ano apresentam um nível de leitura correspondente ao 2º ou 3º anos do Ensino Fundamental, remete à reflexão sobre como a escola está ensinando e à busca de caminhos pedagógicos que possam contribuir para que a aprendizagem desses alunos avance. Nessa perspectiva, uma maior clareza sobre como esses alunos situam-se quanto aos diferentes aspectos da leitura, possibilitará o repensar do processo pedagógico levando em conta suas necessidades. De antemão, porém, sabe-se que, seja a partir de um texto ou de letras, o trabalho pedagógico, consistente e frequente de leitura deve ter um sentido fundamental para o aluno, pois é a partir desse processo que ele poderá, para além do aprender a ler, aprender a ser um leitor.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, constatou-se que os alunos do projeto apresentam dificuldades maiores em habilidades como: compreender a ideia central do texto, identificar as informações implícitas, distinguir a linguagem figurada de informações da realidade, reconhecer a finalidade de diferentes gêneros considerando a função social que exercem e, sobretudo, compreender a relação de referência em um texto escrito. Desse modo, essa pesquisa pode subsidiar a elaboração de novas atividades pedagógicas que promovam a superação de tais dificuldades, considerando-se que se esses aspectos não forem explicitamente ensinados, não se pode garantir sua aprendizagem.

A linguagem é um fenômeno social, pois surge da necessidade de interação entre os homens. A Educação também se constitui em um fenômeno social, pois sua sistematização decorreu da necessidade de transmitir às novas gerações os conhecimentos acumulados pela humanidade no decorrer dos séculos, processo que pressupõe uma relação entre quem ensina e quem aprende, na qual a linguagem é fundamental.

É na relação social que o homem se humaniza, na medida em que se apropria do patrimônio cultural, técnico e científico construído pelo gênero humano ao longo de sua história. Portanto, ainda que o processo de aprendizagem se apóie em uma base biológica íntegra, apenas essa condição não garante a aprendizagem. A interação social é imprescindível para o aprender, e interagir requer apropriar-se da linguagem. Assim, educação e linguagem são processos que se fundem e se complementam.

Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, exige que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção de enunciados, tendo em vista que esses elementos estão implícitos na linguagem.

O processo do ensino da Língua Portuguesa visa aprimorar conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender e interagir com os discursos que os cercam. Nesse sentido, é papel da escola promover, por meio de uma gama de textos que se referem às diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua: leitura, oralidade e escrita (DCE, 2008).

O gênero pode ser considerado um instrumento semiótico de grande valor, constituindo-se em elo entre o locutor e o interlocutor, nas situações de comunicação. Para o aluno, compreender suas possibilidades torna-se uma referência que lhe permite enriquecer a comunicação. O professor de Língua Portuguesa precisa, então, em um terreno já povoado

por tantos textos e por tantos discursos, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura desses diferentes textos, produzidos em diversos contextos, favorecendo uma interlocução mais eficiente. Entretanto, a exploração dos gêneros discursivos descolada da prática social não possibilitará aos alunos apropriarem-se efetivamente de seu uso.

Ao afirmar-se que o leitor “fala” no texto, pois ao produzi-lo o locutor já faz previsões antecipando possibilidades de sentido, pode-se considerar que estas [possibilidades de sentido] dependem das possibilidades de apreensão de conhecimentos sobre o mundo, trazidas pelo leitor. E, se na docência, partir dos conhecimentos que o aluno traz é importante, para além do aspecto de partir de seu desenvolvimento real, é fundamental que o professor e a escola lhe possibilitem a apropriação de novos sentidos, ampliando sua visão de mundo e possibilitando-lhe novas leituras dos diferentes textos.

Se locutor e leitor dependem de discursos anteriores ao produzirem sentidos, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos acontecerão com maior propriedade se lhes for dada a oportunidade de vivenciar, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico das atividades sociais mediadas pela linguagem, presente nas mais variadas esferas de comunicação humana, em situações plenas de sentido. Essa vivência lhes permitirá melhor dominar os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003), empregando-os de forma mais adequada, seja para ler, escrever ou falar, adquirindo maior autonomia. É possível, e necessário, que a escola amplie as possibilidades de inserção social e de percepção mais plena e nítida, da própria individualidade de educadores e educandos, os quais se constituem nesse processo de alteridade. Entretanto, há que ter clareza de que, para que o aluno aprenda, é necessário que se lhe ensine.

Notas

³Crianças que, embora frequentem a escola, estão excluídas do processo de aprendizagem.

⁴IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 2009.

⁵Os Projetos de Extensão universitária são coordenados respectivamente pelas Professoras Doutoradas xxx. Esses projetos articulam-se pedagogicamente, atuando de maneira conjunta e integrada, buscando uma visão interdisciplinar no estudo e intervenção junto a crianças com dificuldades de aprendizagem.

⁶O Programa Sala de Apoio à Aprendizagem, implantado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) em 2004, objetiva atender às defasagens de aprendizagem, apresentadas por alunos de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, tanto nas disciplinas de Língua Portuguesa, quanto de Matemática.

⁷A partir das dificuldades constatadas no projeto de pesquisa, organizaram-se atividades didáticas no Projeto de Extensão, com o intuito de superá-las.

⁸Não é propósito deste trabalho problematizar as concepções de linguagem e de leitura que constam na matriz de referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil (SAEB/MEC). Isso poderá ser objeto de outra discussão.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. In: _____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- _____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. SAEB: ensino médio-matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.
- BOURDIEU, P. O mercado de bens simbólicos. In.: **A economia das trocas simbólicas**.

- São Paulo: Editora Perspectiva, 2001, p. 99-181. (Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli).
- CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Trad. de Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEFFA, J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: 1996.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Horizonte, 1971.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M.A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PARANÁ. Secretaria Estadual da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf. Acesso: 03/05/2011.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____; _____ et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 71-91.
- SMOLKA, B. Luíza Ana. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed., São Paulo: Cortez, 2009.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/ Dunya ed., 1999.

Recebido em: 05/04/2017
Aprovado em: 11/12/2017