

A Habilidade Leitora na Construção da Identidade do Cidadão

Latif Morales Abraham
latifabraham@hotmail.com
AEDB

Resumo: Este artigo debate a habilidade leitora de alunos do ensino médio, no contexto escolar de uma escola da rede pública de Manaus. Trata de um estudo de caso que demonstra que a prática dessa habilidade é negligenciada nas escolas, relacionando-a com o insucesso escolar. Aborda o dano individual do aluno na formação da sua identidade, e deste na sociedade. Apresenta estudiosos na área, os quais enfatizam que a falta de habilidade leitora ocasionam o insucesso escolar. Verifica que alunos ingressantes no Ensino Médio trazem deficiência nas habilidades leitoras, levando-os a formar parte massiva de índices que apontam para essa deficiência no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que estes façam parte de programas que envolvem a leitura, onde o nível de aproveitamento também fica abaixo da média. Ressalta a importância do professor neste contexto, este deve ensinar o aluno a compreender a leitura de maneira valorativa, ao invés de ensiná-lo somente a descrevê-la.

Palavras Chave: Habilidade leitora - Negligência - Contexto escolar - Ensino médio - Insucesso escolar

INTRODUÇÃO

A leitura entendida como um ato social tem o poder de transformar o indivíduo e a própria sociedade em si. É por meio da leitura que o sujeito se reconhece e constrói sua identidade dando um sentido a sua vida em sociedade. Munido deste instrumento de transformação, o indivíduo poderá participar de forma ativa na sociedade. Por isso, é fundamental que a escola esteja apta para auxiliá-lo, enquanto aluno, a buscar a habilidade na leitura, para que assim possa compreender o mundo em que se encontra e, por conseguinte, transformá-lo.

Este artigo faz reflexão a partir da análise teórica da compreensão do homem e seu pensamento, da organização da sociedade e suas políticas e incursiona no campo científico da leitura e seus benefícios para finalizar nos resultados da investigação dentro da escola e junto aos seus agentes principais: os alunos.

É comum verificar alunos que chegam ao Ensino Médio, com deficiência nas habilidades leitoras, o que os leva a formar parte massiva de índices que apontam para essa deficiência no processo de ensino e aprendizagem, mesmo quando fazem parte de programas que envolvem a leitura onde o nível de aproveitamento também fica abaixo da média.

O presente trabalho disserta sobre as habilidades leitoras de alunos da rede pública de ensino para, assim, verificar o desempenho no ato da compreensão textual e a habilidade oral da leitura. Levanta uma questão muito discutida no meio, já que trata de uma realidade vivenciada em todas as escolas.

QUADRO TEÓRICO

Habilidade leitora

Partindo da premissa de que a leitura e seu ensino são de suma importância na criação de uma criança, espera-se, então, que em nome da evolução do ser humano e da sociedade lhe seja dada a devida atenção. Por que então ela está sendo relegada a um plano tão inócuo? Será que isso faz parte de um plano político hegemônico, que visa manter a massa na fronteira do saber e da ignorância? Onde mídia e poder se juntam com a elite pensante e letrada para criar uma pseudo-realidade que é apresentada como única opção para todos?

É bem verdade que os tempos estão mudando juntamente com o ser humano e o pensamento inerente a ele. A reflexão é característica deste novo ser, e embora ele ainda esteja em processo de construção dos alicerces que irão sustentá-lo, mudanças estão acontecendo em todas as áreas e o ensino da leitura como parte do ensino da língua portuguesa não está fora desse processo.

A leitura é uma ferramenta do conhecimento científico. Todos têm o direito de utilizá-la, e a escola tem o dever de fornecer não só a ferramenta como o ensino de sua utilização, esclarecendo o aluno quanto às vantagens oferecidas por ela. Desta forma a escola estaria ensinando o pequeno leitor a se entender como ser integrante de um corpo só: a sociedade, pois não se pode pensar na educação do ser humano isolado de seu contexto e de sua compreensão de mundo.

Como poderia ele compreender que é capaz de transmitir sentimentos e necessidades e todas as suas vicissitudes, se ele não aprende a ler, se ele aprende somente a decodificar símbolos, se ele não consegue ver tudo que um texto carrega, se ele é ensinado a ler um livro com a única preocupação da nota que lhe será atribuída, se ele lembrar os dados descritivos dela?

O ensino da leitura está marcado pelos limites estipulados pelas provas, em primeira instância da escola, logo em seguida dos concursos, dos vestibulares que só exigem do aluno datas e nomes, deixando de lado o cunho valorativo da compreensão e interpretação textual. O valor de um texto está em descobrir o que ele representa para o crescimento do leitor, e isto só acontecerá quando houver uma verdadeira interrelação entre quem escreve e quem lê.

Deve-se compreender que o discurso latente nos textos não está mais dissociado daquele que o produz. Não pode mais ser separado e desmembrado em pequenas partículas para depois ser reconstruído de acordo com os interesses de quem assim o quiser. Mas ao mesmo tempo ele não pode ser entendido como uma coisa única e homogênea, pois o seu contexto é outro, tem um antes e um depois, e no momento em que o aluno apreende o texto para si é esse depois que importa.

O que poderá surgir após a compreensão e apreensão deste texto? Quais as discussões que ele suscitará? Qual a contribuição que traz? Quais as deixas para o surgimento de novas idéias?

[...] As palavras são “multimoduladas”. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. Nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nos não temos consciência, mas que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua. Tudo que dizemos tem um antes e um depois – uma margem na qual outras pessoas podem escrever. (HALL, 2003, p. 41)

Nesse contexto, o ensino da leitura opera como alicerce para a construção de identidade na pós-modernidade. Uma época em que as relações perderam as fronteiras geográficas e o sujeito se entende como parte do globo numa luta acirrada para manter as suas características individuais e/ou nacionais sem ficar de lado da corrida política e econômica que caracterizam a globalização. As relações não se dão mais verticalmente, e ele tem de se ajustar à horizontalização dessas relações.

O discurso entendido como um mecanismo para promover a ação e a compreensão do próprio ser. Assim é colocado por Hall (2003, p.50) “[...] Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”.

Ou ainda como Forbes (2005, p.5) coloca “Junto com as fronteiras nacionais, ruíram os ideais que organizavam as identidades. A ordem agora é horizontal: há um senso de igualdade e, portanto, certa indiferença aos valores hierárquicos”.

Na legislação que serve como norte para as políticas educacionais, textos e mais textos são redigidos de maneira certa e eloqüente parecem falar de outra realidade, nada tem a ver com a do cidadão comum brasileiro, ou com o que acontece dentro das instituições de ensino. A aplicação não existe, ou pior é fictícia, onde se diz que existe. Os agentes do processo de ensino/aprendizagem – alunos, professores e a própria instituição não foram ou não estão preparados para aplicar essas leis da maneira que deve ser.

A instituição não oferece o suporte necessário, os professores não foram preparados para tanto, os alunos não têm o perfil adequado, mas todos se encontram num palco onde se vêem obrigados a representar papéis de personagens que não condizem com o verdadeiro rosto que eles têm.

No Ensino da Língua Portuguesa em particular, a maneira como a língua está sendo encarada pelos profissionais de ensino é retrógrada, comparada com os conhecimentos remanescentes da época, com o surgimento das novas ciências – sociolinguística, psicolinguística e análise de discurso, e principalmente se comparada com conceitos como a interdisciplinaridade. Ainda se constata nas escolas o ensino da língua portuguesa como um emaranhado de normas, que nem sequer seguem uma sequência lógica nos livros didáticos.

A língua restrita ao ensino da função e posição que cada palavra ocupa ou deve ocupar. A língua fragmentada de seu contexto social, filosófico e psicológico, dissociada de si mesma. A oralidade esquecida, a leitura negligenciada, a escrita pouco trabalhada. O que resta? A normatização e nada mais.

[...] Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura / literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido. A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje se centra, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto (PCN, 1998, p.137)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a confusa compreensão, ora encontrada no processo educacional nas escolas e ora encontrada na preparação dos profissionais que trabalham nessa área de ensino. “[...] a confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. o que deveria ser um exercício para o falar / escrever / ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível” (PCN, 1998, p. 137)

O texto não é compreendido como realmente é, por nenhum dos agentes que o trabalham – professores e alunos. Continua sendo analisado de maneira descontextualizada, provocando o surgimento de uma lacuna cada vez maior na compreensão do sujeito como um ser comunicativo por essência.

A linguagem básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico [...] o texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural única em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem (PCN, 1998, p. 139)

É disso que se trata, de entender o homem através de seu discurso falado ou escrito. Trata-se de conseguir ensinar os alunos a extrair dos textos não só o pensamento de quem os escreve, mas o sentimento e a intencionalidade implícita (entrelinhas) ou explícita contida neles.

A literatura é o final de uma empreitada longa onde cada passo, cada movimento tem sua peculiaridade significativa. O intuito do professor deve ser ensinar o aluno a compreender cada uma dessas peculiaridades de maneira valorativa, ao invés de ensiná-lo somente a descrevê-la. Deve levar o aluno a aprimorar o olhar etnográfico que cada um tem.

A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bobagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes devastando imagens pré-conceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética (PCN, 1998, p. 142).

Se a orientação dada pelos PCN (1998) é a de despertar e/ou aflorar no aluno a capacidade e habilidade de interpretação discursiva, por que a leitura é ainda uma incógnita dentro da disciplina da língua portuguesa? Nos PCN (1998) ela está implicitamente citada quando se aborda o tema da arte e da Língua Portuguesa, como nos textos citados abaixo:

A fala, a escrita, os movimentos corporais, a arte estão intimamente ligados à cognição, à percepção, à ação, sendo expressões da cultura. Todos os sistemas procuram tornar os significados comunicáveis. As linguagens se afastam no plano da expressão, constituindo formas próprias de manifestação, e voltam a se encontrar no plano do conteúdo, pano de fundo da construção humana dos símbolos [...] O desenvolvimento da competência lingüística do aluno do ensino médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma, mas, principalmente, **na competência de saber usar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade.** [...] As propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. “Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados”. (PCN, 1998, p. 164)

Uma das características da época, como já foi visto nos itens anteriores, é a reflexão da ação do ser humano. No quadro educacional o profissional da área também adquire estas características. Será? Se isso é verdade, por que a prática do ensino continua sendo formalista e estruturalista? Por que a língua portuguesa é ensinada de maneira fragmentada e dissociada das demais disciplinas que estudam o comportamento humano? Por que a leitura ainda é vista por discentes e docentes, como um item fora aparte do ensino da língua? Entendida como um anexo, que serve somente para manter a memória viva dos literatos e suas obras, deixando de lado a interpretação do texto como ferramenta para a compreensão total do significado contido nos textos.

Desta forma, Rogel (2002, p. 8) disserta a esse respeito. “Fazemos uma reflexão sobre a natureza dos textos, sobre o seu modo de leitura. Como interpretá-los? Recorremos à psicanálise, história, antropologia, filosofia, lingüística”.

A leitura dentro da escola: A leitura é o processo pelo qual o ser humano se relaciona diretamente com o mundo e jamais poderá ser efetivada com sucesso de forma isolada. Para Freire (1979, apud LUCKESI, BARRETO, COSMA, BAPTISTA, 2001, p. 136). “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, por isso essa prática deve ser conduzida de maneira a atingir o mundo do sujeito, jamais utilizando fragmentos de textos ou palavras soltas em função das letras que a compõem, como bem explicita Colomer e Camps (2002, p.29):

[...] apesar do reconhecimento espontâneo da afirmação ler é entender um texto, a escola contradiz, com certa freqüência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos meninos e meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que se entendam o que diz o texto.

A compreensão do texto deve ser a máxima a ser perseguida dentro do ensino da leitura. Durante décadas observou-se a leitura apenas como uma decodificação de signos, na qual o sujeito era trabalhado com o objetivo de unir os signos para se obter um significado dentro do texto, hoje, ainda é possível encontrar infiltrados no processo de ensino métodos de leitura ultrapassados, cujas avaliações focalizam apenas a precisão na soletração, na pronúncia correta e na velocidade de “fusão” dos sons pronunciados.

Para Colomer e Camps (2005, p.30) essas práticas ultrapassadas dentro da escola são heranças de um ensino bancário utilizado desde a época dos jesuítas a mais de 500 anos atrás, porém, é importante ressaltar que essa prática inequívoca é feita de maneira mecânica sem reflexão dessa prática.

O distanciamento dessas práticas educativas de qualquer busca do significado não se baseiam, naturalmente, em uma perversidade intrínseca da escola, mas é consequência de uma concepção leitora que permaneceu vigente durante séculos, até que os avanços teóricos nesse campo, nas últimas décadas, a puseram em questão. (COLOMER e CAMPS, 2005, p. 30).

Infelizmente essa prática superficial ainda é uma prática comum entre muitos educadores, como afirma Martins (2005, p.23) “Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos lingüísticos [...]”. Se o ato de ler não se restringe a decodificação de signos e à memorização dos mesmos, quando e como de fato se processa o ato de ler?

Martins (2005, p. 17) opina - “Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler.” (p. 11). E continua- “Quando começamos a organizar os conhecimentos [...] estabelecer relações entre as experiências [...] aí então estamos procedendo leituras [...]”.

Assim, inicia o processo da leitura que pode ser visto de duas formas:

- Segundo Colomer e Camps (2005), por meio do processo ascendente e do processo descendente. A concepção tradicional segue um modelo de processamento ascendente. Dentro do qual o sujeito é conduzido a se fixar nos níveis inferiores do texto, observando os sinais gráficos, as palavras a fim de tentar chegar a um nível superior e por fim a uma compreensão global do texto, porém, esse método inibiu o sujeito a acionar os mecanismos mentais em que ele mesmo poderá inferir interpretações utilizando sua leitura de mundo.
- No outro modelo o processamento descendente que proporciona ao leitor uma compreensão muito mais ampla do texto, pois parte da mente do leitor, da compreensão do seu mundo, da sua organização mental ao texto. Então, verifica-se o momento em que se realiza o ato da leitura. Mas como se processa esse ato? É justamente por meio do próprio leitor que serão acionadas duas fontes básicas: a informação visual e a não-visual.

Na informação visual o leitor terá o texto frente a seus olhos enquanto na não visual ele terá todo o conjunto de conhecimentos que possui: (conhecimento empírico). É a partir da informação do texto e de seus próprios conhecimentos que o leitor construirá o significado em qualquer processo.

O processo leitor se dará através de: formulação de hipóteses, verificação das hipóteses e a integração da informação e o controle da compreensão. A formulação de hipóteses poderá ocorrer em qualquer nível de leitura.

Seja nível inferior ou superior, dessa forma o leitor desenvolverá uma previsão de frases esperadas, as quais orientarão as palavras que têm mais possibilidade de aparecer e essas mesmas palavras direcionarão os possíveis morfemas que apontarão as letras que poderão ocorrer.

O leitor poderá, ainda, inferir hipóteses sobre informações que não estão explícitas no texto para depois explicar o significado do texto com suas próprias palavras, porém é necessário que esse leitor complete a informação do texto com outras que ele já possua e

dessa forma ele poderá passar pelos níveis de leitura, inferior e superior e apreender a compreensão clara do texto lido.

Para Colomer e Camps (2005) há duas maneiras que se pode conceber a função da avaliação da leitura. A concepção tradicional é aquela que está preocupada em medir o nível de conhecimento dos alunos através de resultados numéricos.

E a avaliação formativa que tem dupla função: informar aos alunos em que nível eles se encontram e dar subsídios aos professores para fazer o devido ajuste dos métodos e programas empregados no desenvolvimento dessa atividade, esse último é o que a escola deve perseguir.

Entretanto, é possível identificar vários problemas da atual avaliação da leitura dentro da escola, muitas estão focalizando apenas velocidade da leitura e questionários fechados de perguntas de compreensão sobre um texto e nesse contexto é muito comum encontrar alunos aptos e velozes em descobrir códigos sem ter qualquer compreensão do texto.

Então, é dessa forma que ainda se encontrará muitas escolas avaliando. Assim, os educadores devem estar atentos àquilo que deve ter relevância ao avaliar a leitura do aluno e como fazer essa avaliação.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido com a finalidade de contribuir para se refletir sobre as habilidades leitoras na construção da autonomia do indivíduo, da competência e na sua luta por mudanças sociais necessárias à vida na sociedade. Para tanto, problematizou-se a pesquisa em: a habilidade leitora é negligenciada nas escolas de ensino médio, ocasionando desta forma o insucesso escolar?

Tendo nos seguintes enunciados a solução provisória para o problema: a) A escola, principal guia intelectual da leitura, não desenvolve essa habilidade de ensino com competência. b) A deficiência nas habilidades leitoras, forma indivíduos com baixo nível de aprendizagem.

Para tornar explícito o problema se estabeleceu o seguinte objetivo geral: analisar a habilidade leitora na construção da identidade do cidadão. Tendo como objetivos específicos: a) Identificar os fatores que implicam a deficiência nas habilidades leitoras; b) Analisar os fatores identificados, a partir de leituras de estudiosos sobre habilidades leitoras, e c) Verificar no campo da pesquisa como se dá a aprendizagem no ensino da leitura.

Com base no problema da pesquisa, da formulação das hipóteses e da delimitação dos sujeitos, os métodos e as técnicas empregadas na pesquisa foram: o método dedutivo e o estudo de caso ou monográfico.

O método dedutivo conduziu a pesquisa no caminho a ser percorrido, isto é, o que pesquisar e como pesquisar, auxiliado pelo método estudo de caso.

O método estudo de caso examinou o tema escolhido, observando todos os fatores que o influenciaram, analisando os aspectos apresentados.

A investigação faz um diagnóstico da situação em torno da habilidade leitora, com alunos do ensino médio. O enfoque teórico é de cunho fenomenológico, com abordagem quantitativa, uma vez que faz primeiramente diagnóstico sobre a situação apresentada, e qualitativa, pois identifica o objeto de estudo: habilidade leitora, identificando sua natureza.

Para o desenvolvimento e a ordenação lógica do raciocínio, usa-se o direcionamento do método dedutivo para compreender os processos dinâmicos dos grupos em

questão, e o método de procedimento estudo de caso ou monográfico, com a finalidade de explicar mais concretamente as etapas da investigação. Como sujeitos da pesquisa foram escolhidos alunos do Ensino Médio de uma Escola Estadual localizada no bairro de Dom Pedro I, zona centro-oeste da cidade de Manaus.

Para a obtenção dos dados, foram utilizadas as técnicas de: questionário e análise auditiva do ato da leitura dos alunos.

Na aplicação do questionário o intuito foi o de identificar a capacidade de compreensão textual. Já durante a aplicação do texto oral de leitura o intuito foi o de identificar a habilidade de leitura dos alunos observando sua fluência, precisão e velocidade.

RESULTADOS OBTIDOS

Compreensão textual

A questão 01 teve como objetivo a identificação e recuperação de informação classificada como elementar e os resultados foram: 36% dos alunos do 3º ano atingiram crédito total, 50% não obtiveram nenhum crédito e 14% optaram por não responder.

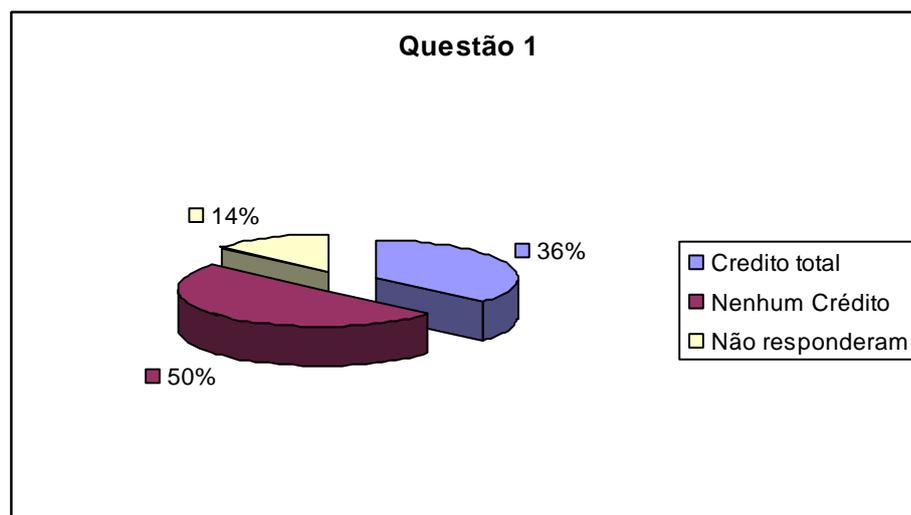


Gráfico 01 -

O que leva a crer que a maioria dos alunos não possui técnica de leitura apontando para a deficiência do ensino nesse sentido. Verifica-se a quase inexistência da habilidade de extrair do texto a idéia central.

A questão 2 visou à identificação e recuperação de informação. E os resultados foram: 17% nenhum crédito e 83% crédito total.

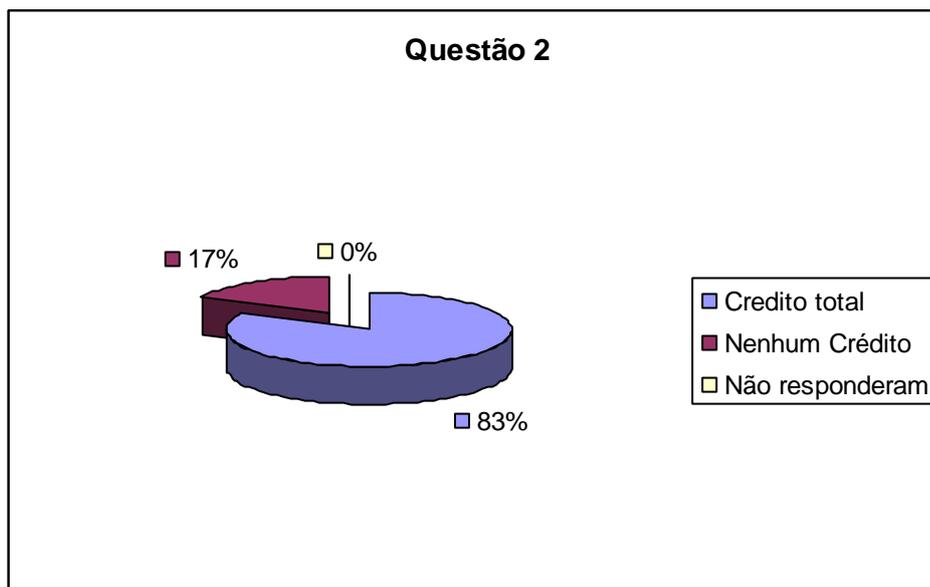


Gráfico 02 -

O que se percebe nesta questão é que os entrevistados encontraram mais facilmente a resposta, porque ela estava colocada em números e não em letras, além de se tratar de um nível mais baixo e de uma subescala de compreensão. Novamente apontando para a deficiência da prática da leitura.

A questão 3 teve por objetivo descobrir o significado da palavra pelo contexto. Os resultados foram: 78% obtiveram credito total 22% não obtiveram nenhum crédito.

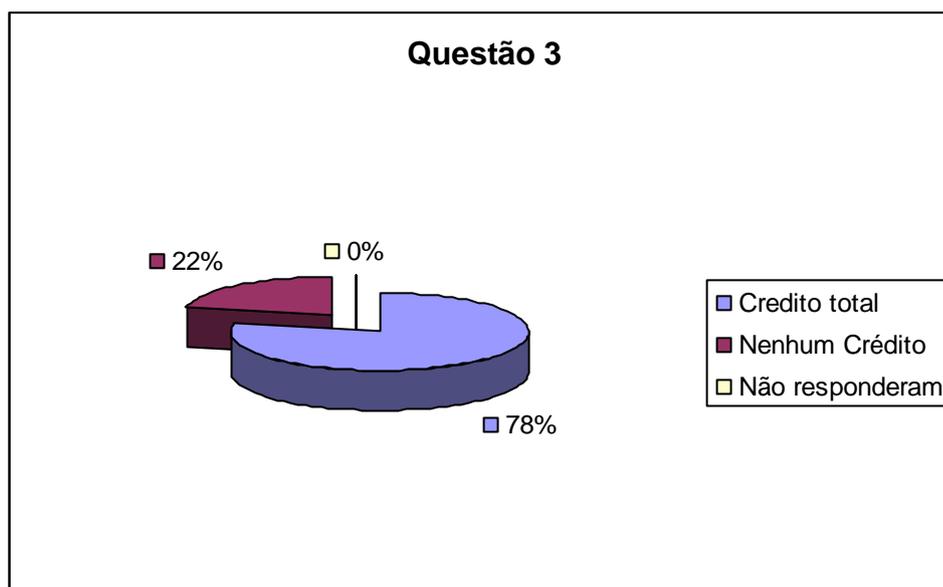


Gráfico 03 -

Apesar de se tratar de um nível mais elevado em comparação com as duas primeiras que não obtiveram bons resultados, esta apontou para uma compreensão textual mais elevada.

Este fato se deve fato das respostas está em enunciados menores. Tudo leva a crer que essa disparidade não seja somente deficiência na leitura, mas também falta de interesse por parte do aluno que encontra dificuldade de se concentrar e se prender a enunciados maiores.

A questão 4 teve por objetivo descobrir o significado da palavra pelo contexto. Os resultados foram: 74% obtiveram credito total 22% não obtiveram nenhum crédito e 4% não responderam.

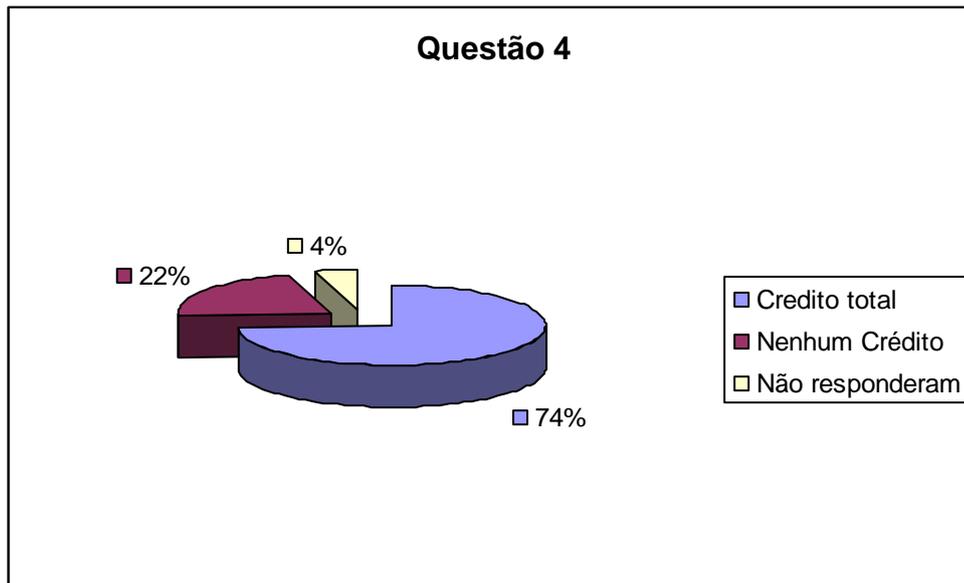


Gráfico 4

Nesta questão os entrevistados se desenvolveram com facilidade para identificar dentro do texto a resposta correta. Isto aponta para a mecanização da prática de leitura que treina o aluno a identificar respostas que tenham enunciados exatamente como estão colocados dentro do texto.

A questão 5 “Cite duas atitudes que você considera importante para a preservação da água”, teve por objetivo refletir sobre atitudes corretas, levando-o à reflexão. Os resultados foram: 69% obtiveram credito total 22% obtiveram crédito parcial e 9% não responderam.

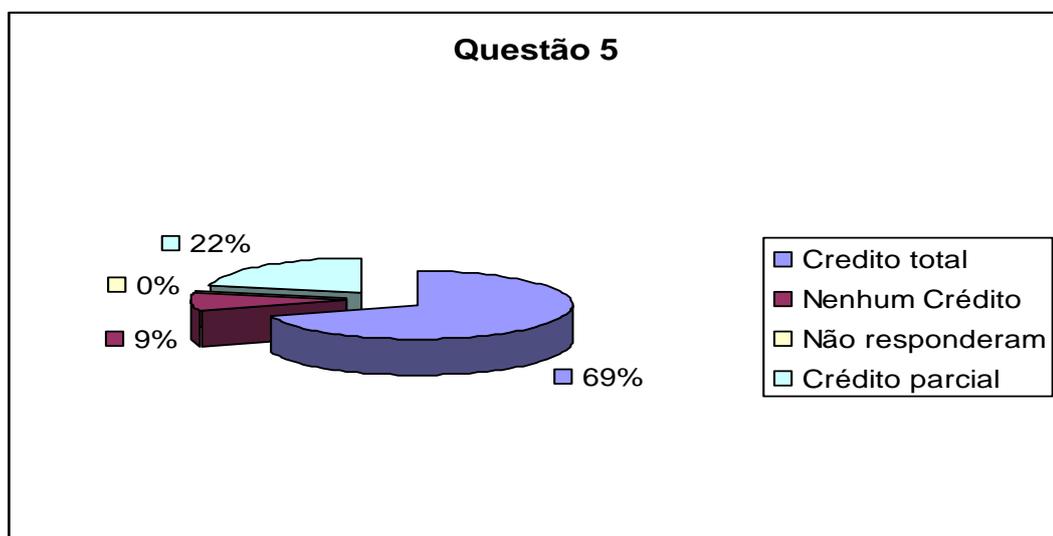


Gráfico 05 -

Neste item foi constatado que a escolha do tema do texto, por se tratar de um dos temas transversais comumente trabalhados nas escolas, facilitou as respostas apresentadas. Este fato demonstra que a reflexão exigida ficou diminuída pelo conceito pronto inculcado na mente do aluno.

A questão 06 “Cite dois usos inadequados da água que você observa no seu dia-a-dia”, abrange conhecimentos diversos oriundos de experiência pessoal. Os resultados foram: 35% obtiveram crédito total, 30% obtiveram crédito parcial e 35% nenhum crédito.

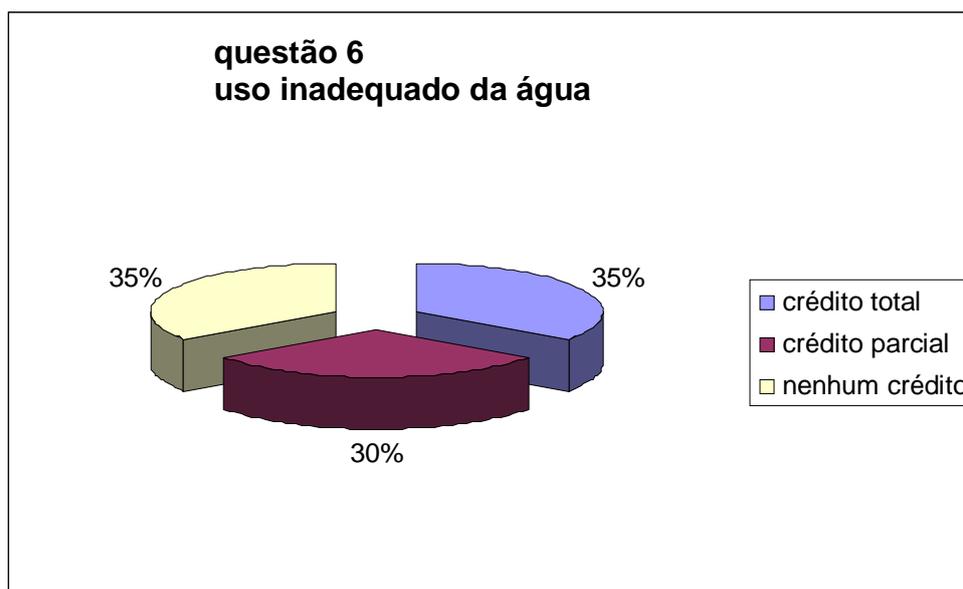


Gráfico 6 – Uso inadequado da água.

Novamente a escolha do tema parece ter influenciado para o alto grau de acertos nas respostas escolhidas, somando os que acertaram as duas respostas e os que acertaram somente uma. Esta como a questão anterior denota a pouca prática reflexiva no ato de leitura.

Teste oral de leitura

Na avaliação oral do ato da leitura, foram observadas a fluência, precisão e velocidade dos alunos por meio da identificação da troca de palavras, do desvio de entonação, da desaceleração da fluência, do desvio da pausa, da omissão de fonemas / palavras, soletração, repetição de palavras e desvio de tonicidade.

O exercício deteve-se na leitura de dois textos: texto A – utilizado na compreensão textual; texto B – produzido pelo próprio aluno com o mesmo tema do primeiro. Neste instrumento de avaliação pode se constatar, seguindo a seguinte ordem decrescente, que:

1 – A troca de palavras foi o maior erro cometido durante a leitura, sendo, a título de exemplo, a mais freqüente a palavra “problema”, que tem um dos encontros consonantais suprimido na hora da leitura ficando na maioria das vezes “problema”.

2 – O desvio de entonação ficou sendo o segundo erro mais freqüente facilmente perceptível principalmente quando o aluno se topa com signos de interrogação, como por exemplo: “você sabe quantos litros de água uma pessoa consome, em média, por dia? Não?” neste caso a palavra “não” foi lida como resposta, ignorando o sinal de interrogação.

3 – A desaceleração da fluência foi constatada pela soletração das palavras lidas, numa demonstração clara do hábito de decodificação, pela repetição das palavras numa tentativa de ocupar o espaço vazio que a dúvida cria e pelo desvio de tonicidade numa tentativa de retomar o ritmo anterior. Uma denotação clara de dúvida e da falta de hábito de leitura.

4 – A omissão de fonemas entende-se como o produto da mistura que o aluno faz da leitura das palavras grafadas com o linguajar utilizado no seu cotidiano. A omissão da letra “s” por exemplo, produzindo um efeito de não concordância verbal comum do linguajar coloquial.

5 – O desvio de pausa prova que o ensino da leitura que tem por base o respeito com a pontuação não foi trabalhado com estes alunos, pois durante o exercício a pontuação era na maioria das vezes ignorada ocorrendo assim, a utilização da pausa em locais impróprios e/ou sendo omitida por completo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mapeando o pensamento teórico sobre o assunto e verificando *in loco* a área onde o fenômeno se desenrola, ficam claros alguns pontos importantes que devem ser salientados:

- O fato de que a capacidade dos alunos na compreensão textual é significativa a pesar dele ser constantemente subestimado em todas as instâncias, tolhido em suas iniciativas e treinado à mera absorção mecânica de conteúdos;
- Constata-se que a disciplina de língua portuguesa está centrada na normatização gramatical, deixando de lado habilidades primordiais como a leitura e a compreensão e interpretação de textos. O ato de ler é colocado como a decodificação da língua e o amontoado de datas e nomes que devem ser memorizados, deixando de fora o real conteúdo do texto e o seu valor para a construção da identidade de quem o lê.

Para sanar esses pontos, as ações devem estar direcionadas em duas direções:

- A primeira diz respeito à preparação do profissional licenciado em Letras, não mais como se o único campo de atuação fosse o de lecionar Língua Portuguesa, voltada à gramaticalidade, mas voltada para o ensino dos dois braços que dela fazem parte – gramática e literatura - e nas quatro habilidades - a escrita, a compreensão auditiva e textual e a expressão oral. Ação que deve partir das instituições de ensino superior.
- O outro direcionamento deve partir dos próprios professores que não podem mais ficar à espera de soluções vindas verticalmente.

Há que se lembrar que a universidade forma profissionais para atuarem em áreas específicas, entretanto, essa atuação não se limita à prática da competência adquirida. Também se estende à pesquisa e a investigação a fim de apontar caminhos para uma constante renovação e adequação com a realidade. Ambos têm um eixo em comum, o da utilização de novas perspectivas como o da análise discursiva no ensino da língua portuguesa.

Em suma, é a compreensão de ambos agentes do processo educativo, não mais fechado num quadrilátero da razão ou nos muros sectários das áreas científicas. É a compreensão do processo educativo como um emaranhado de teias que envolvem todas as áreas do conhecimento humano, para compreender o homem como um todo e não como um objeto de estudo fragmentado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação Fundamental, DP&A, 2000.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler Ensinar a compreender**. São Paulo: Ed. Artmed, 2002.

FORBES, Jorge; REALE, Miguel Junior; FERRAZ, Sampaio Tércio Junior. **A invenção do futuro**. São Paulo: Manole, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlo; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer Universidade uma proposta metodológica**. 12. Ed. São Paulo: Cortês, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Editora DP&A, 7ª edição. Rio de Janeiro, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Rio de Janeiro: Ed. Brasiliense, 2005.

ROGEL, Samuel. **Novo manual de teoria literária**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.