

*POR QUE UM LABORATÓRIO DE LEITURA ?

LONI GRIMM-CABRAL
UFSC

Leia o texto abaixo e responda às perguntas:

Era uma vez dois trafelinhos, Mirimi e Gissitar. Os dois trafelinhos eporavam longe das perlogas. Um masto, porém, um dos trafelinhos, Mirimi, felnou que ramalia rizar e aror uma perloga. Gissitar regou muito. Ele rurbia que Mirimi não rizaria mais da perloga. Gissitar felnou, felnou, regou, regou, mas nada. Mirimi estava lervado: ramalia rizar e aror uma perloga. No masto do fabeti, Mirimi rizou muito lonto. No meio do fabeti, proceu Gissitar e os dois rizaram ateli. Gissitar não ramalia clenar Mirimi.

1. Quem eram os dois trafelinhos?
2. Onde eporavam?
3. O que aconteceu, um masto?
4. No 5º período a que se refere o pronome ele?
5. Quem felnou?
6. Mirimi estava lervado para quê?
7. O que aconteceu no masto do fabeti?
8. Por que Gissitar rizou com Mirimi?

.....

*Este trabalho foi realizado com auxílio parcial da FINEP que financia o projeto "Implantação de um Laboratório Clínico de Leitura".

crita como forma essencial do registro e transmissão da informação, na sociedade, outros meios a estão substituindo já há algum tempo - os meios audiovisuais, TV, vídeo, cinema, gravações - e, mais recentemente os computadores. Como convencer certas pessoas da importância de ler um livro, jornal, ou revista, quando ela argumenta que a TV, por exemplo, tem tudo o que estes meios têm, exigindo menos esforço e oferecendo mais rapidez. Nossos argumentos são muito acadêmicos, porque a escola nunca conseguiu despertar o verdadeiro sentido da leitura, tampouco seus prazeres.

Nosso ensino básico está inteiramente preocupado com a transmissão de conteúdo e não com o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças. Os professores de ciência, matemática, geografia e história reclamam que recebem alunos que não sabem ler, mas geralmente se recusam a realizar esta tarefa que se encaixaria tão bem dentro de suas disciplinas, pois conseguiriam demonstrar muito apropriadamente algumas das funções básicas da leitura - o registro e a transmissão deste conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio². Alegam, auto-se delimitando, que suas atribuições são de "ensinar" o conteúdo destas áreas, cabendo aos professores de língua portuguesa a função de desenvolver a capacidade de leitura dos alunos³. Estes, por sua vez, também têm um conteúdo que precisam transmitir e vêem o ensino da leitura com uma única função: a leitura dos clássicos, nas aulas de literatura.

Ora, é recomendável que os clássicos sejam lidos. Não há dúvida de que nos propiciam horas de lazer, mas por já serem clássicos normalmente são de outros tempos, apresentam uma outra dinâmica que nossas crianças não conseguem acompanhar.

Uma importante motivação para a aquisição e o desenvolvimento da leitura vem do prazer que ela nos propicia. Isto só se consegue através da prática. A leitura de uma boa história desperta a vontade de ler mais uma. Despertar o gosto pela leitura em crianças de 8ª série, através de O Ateneu e Iracema, como alguns alunos e professores nos relatam, é comum nos cursos de língua portuguesa, mas implica colocar a leitura competindo com muita desigualdade com filmes enlatados e novelas de televisão - podemos não concordar com o conteúdo dos programas, mas temos de convir que a sua dinâmica está adequada aos nossos dias (além de

Este é um exercício tradicional que pode ser encontrado na maioria dos livros textos de primeiro e segundo graus, bem como nos textos de língua estrangeira. O objetivo de apresentá-lo, neste trabalho, é de caricaturar o ensino de leitura nas nossas escolas, porque, infelizmente, reflete o conceito que rege este ensino. O aluno que trabalha com textos, através de atividades deste gênero, não está desenvolvendo sua capacidade de leitura, mas sua capacidade de, através de pistas, responder a questões literalmente, o que norteia o nosso ensino e leva à criação de cursinhos que dão macetes para se passar nos mais diversos concursos.

O que o exercício acima e a maioria dos exercícios, nos livros de língua portuguesa, medem é apenas uma das etapas da leitura, a decodificação. É claro que o reconhecimento do sinal físico é importante na leitura, mas será que consideraríamos competente aquele falante-ouvinte que interpretasse os sinais acústicos literalmente, sem levar em conta a intenção do interlocutor? Obviamente que chamaríamos de retardado, ou de desajustado social a uma pessoa que respondesse "Não!" ao enunciado "Você poderia abrir a porta"?

Se as estatísticas nos revelam um número assustador de analfabetos no Brasil¹, este número pode avultar ainda mais se considerarmos aqueles indivíduos que passaram por uma instituição de ensino, que sabem reconhecer o alfabeto e assinar seus nomes, parâmetros empregados usualmente para considerar um indivíduo alfabetizado. Estes indivíduos, no entanto, funcionalmente não podem ser considerados leitores, pois são incapazes de tomar um texto e extrair a informação nele contida. Uma grande parte de nossa população é, então, dependente de outras pessoas para sua sobrevivência: para ler uma bula de remédios, as instruções sobre o funcionamento de um aparelho, formulários, um contrato de aluguel ou de compra e venda.

Nos momentos de necessidade, as pessoas sentem falta da capacidade de ler, mas no seu dia-a-dia essa falta lhes passa despercebida, pois outros meios lhes fornecem as informações e um tipo de lazer que antes era exclusividade da escrita (como por exemplo, seguir o desenrolar de uma estória). Este é um período de transição. Enquanto as instituições ainda se baseiam na es-

que enredo e personagens, a imagem visual e o som são recursos que acrescentam e facilitam a compreensão). É preciso rever os conteúdos programáticos escolares levando em conta os novos tempos, sem tentar perpetuar um saudosismo, deixando os clássicos para quando o gosto pela leitura já estiver consolidado, ou, pelo menos, abrir um espaço para que o aluno possa escolher entre alternativas, os livros de que mais goste.

Não é de se estranhar, então, que recebamos alunos da Universidade sem saber ler, conforme depoimentos de professores dos mais diversos cursos. Eles conseguem vencer etapas e chegar à Universidade, porque conseguem extrair alguma coisa dos textos escritos. Não são, funcionalmente, totalmente "analfabetos" e têm um certo conteúdo que lhe garantiu a vaga porque adquiriram esta informação através de outros meios (aulas expositivas, meios audiovisuais, etc).

Não vamos discutir aqui a necessidade de adequar o nosso ensino aos outros meios. É evidente que estamos num período de transição e, em períodos como estes, até que haja uma definição, é importante que o aluno domine os novos como também os mais tradicionais, como é a escrita.

Esta necessidade se torna mais premente entre os alunos de Letras, pois são os egressos dos cursos de Letras que, teoricamente, estarão licenciados para atuarem nos cursos de língua portuguesa de 5ª à 8ª série. Como aceitar professores de língua portuguesa que não gostam de ler, apresentam problemas de leitura, e desconhecem o processo de leitura?

É óbvio que a situação atual se caracteriza por um círculo vicioso. O aluno, apesar de não gostar de e não saber ler, entra no curso de Letras, consegue eventualmente seu diploma, torna-se professor de língua portuguesa, forma alunos que também não gostam de ler que, por sua vez, entrarão para a universidade...

Na tentativa de interromper este processo com efeitos negativos multiplicativos, organizamos o Laboratório de Leitura da UFSC.

Esta tentativa poderia ter tomado diversas formas, como, por exemplo, trabalharmos nas bases-diretamente com crianças em nível pré-escolar e de alfabetização, ou então com os alfabeti-

zadores. Nos faltariam, no entanto, os recursos econômicos e humanos para tal empreendimento. Buscamos, então, atingir estas mesmas crianças e professores, num processo indireto, através de formação de especialistas em leitura que seriam então multiplicadores deste conhecimento. Através dos objetivos de Laboratório de Leitura, atingimos alunos de 3º, 2º e 1º graus.

O QUE É O LABORATÓRIO DE LEITURA?

É um local em que alunos de Letras⁴ recebem atendimento específico em suas dificuldades de leitura. Inicialmente, o aluno é submetido a uma bateria de testes com o objetivo de identificar exatamente onde estão os seus problemas. Tendo sido identificadas as suas dificuldades, o aluno passa a trabalhá-las sob a assistência dos especialistas no Laboratório, até o momento em que ele julgar necessário. Sua participação no Laboratório é espontânea. Pode haver recomendações por parte de outros professores do curso, mas não existe a obrigatoriedade.

Além das dificuldades em Leitura propriamente ditas, o aluno tem a oportunidade de trabalhar as melhores abordagens para diferentes tipos de textos informativos.

O atendimento é orientado por duas professoras e 5 mestrandos que, após cursos de formação teórica sobre leitura e seminários, realizam um estágio no laboratório, acompanhando e, inclusive, prestando atendimento a alunos da graduação.

Paralelamente a este atendimento no Laboratório, ocorre um trabalho de pesquisa teórica a respeito dos processos de leitura que resulta nas estratégias desenvolvidas junto aos alunos, no material didático e de testagem, nos seminários realizados com a equipe⁵ e nos cursos para os alunos a nível de mestrado, graduação e reciclagem de professores de 1º e 2º graus.

DO PONTO DE VISTA TEÓRICO

Quando se trabalha com leitura, as possibilidades de abordagem são múltiplas. No Laboratório Clínico de Leitura, nossa abordagem é principalmente psicolinguística, observando o processo de leitura. Tomamos como ponto de partida a proposta de Rumelhart(1977), onde apresenta um modelo interativo da leitura.

Dentro da descrição da perspectiva interacionista, os esquemas têm um papel importantíssimo. O leitor, através de pis-

tas que obtêm do texto, monta, ou evoca um esquema básico sobre o assunto tratado, o que lhe facilitaria o processamento da informação do texto. Assim sendo, ao saber que vai ler um estória de fadas, o leitor evoca um esquema básico de estórias de fadas que será preenchido à medida que vai lendo o texto. Neste caso, o leitor tem uma série de expectativas sobre a estrutura do texto. Ou, se um leitor tomar um livro de Marion Zimmer Bradley, depois de algumas experiências anteriores com a mesma autora, ele desenvolve expectativas a respeito da abordagem da autora - uma perspectiva feminina de acontecimentos históricos, lendários ou ficcionais, a grande influência de Mãe-Natureza, a força da mulher, entre outras.

Uma de nossas indagações é observar como o nosso aluno, que é considerado com bagagem cultural limitada, com um vocabulário restrito basicamente às experiências do cotidiano, consegue montar os esquemas: quando os monta, são realmente eficientes, ou levam a uma leitura tendenciosa do texto?

Ao investigarmos a leitura dentro da perspectiva do processamento de informação, um aspecto adquire uma certa preeminência - o da atenção seletiva. O aluno, que não consegue selecionar quais os sinais críticos que deve procurar ao realizar uma tarefa, certamente apresentará problemas de leitura.

Evidentemente estas são apenas algumas questões. Em qualquer processo cognitivo é impossível isolarmos as variáveis devido à inter-relação constante que existe entre os vários aspectos como memória, atenção seletiva, conhecimento de um código lingüístico, só para mencionar alguns. E a leitura é um dos processos cognitivos mais complexos. São tantos os fatores que podem afetar a leitura que é impossível isolar e avaliar o papel de um separadamente.

A conscientização deste fato é fundamental para encarmos a testagem em leitura. Por mais que se queira chegar a resultados objetivos, isto é impossível. Senão vejamos alguns fatores que podem afetar o desempenho de um leitor:

Fatores internos: Por fatores internos, consideramos aqueles mais intimamente relacionados com o leitor: sua capacidade visual, conhecimento do código lingüístico, do código escrito,

do assunto, experiência com o texto, estabilidade física e emocional, memória, atenção, motivação.

Fatores externos: Por fatores externos consideramos aqueles relacionados com o texto e contexto: estrutura do texto, a sua legibilidade, fatores ambientais, luminosidade, barulho, frio, calor.

DO PONTO DE VISTA APLICADO

As constatações no plano teórico nos oferecem um desafio à aplicação principalmente em relação à elaboração do material de testagem.

Considerando os fatos sobre a complexidade do processo de leitura, apresentados acima, levantamos as seguintes hipóteses:

- "a) As dificuldades em leitura decorrem, além dos fatores inerentes do indivíduo (problemas congênitos, ou adquiridos), de uma má alfabetização e desenvolvimento de leitura ineficientes;
- b) O processo de leitura de um indivíduo poderá ser melhor avaliado através de correlação⁶ dos testes para medir:
 - a. habilidade para decodificar o sinal gráfico;
 - b. atenção seletiva;
 - c. extensão do léxico;
 - d. ativação de esquemas pertinentes;
 - e. capacidade de inferir;
 - f. retenção"⁷

(Implantação de um Laboratório Clínico
de Leitura - Projeto Ex 028/86, p.14)

CONCLUINDO

A experiência de trabalho no Laboratório de Leitura é uma experiência muito rica. Desenvolve-se um trabalho teórico com imediata aplicação, cujos resultados voltam a contribuir para a investigação teórica reforçando ou refutando nossas hipóteses. Ao mesmo tempo que auxiliamos nossos alunos, estes nos fornecem da-

dos. Existe uma interação constante entre a pesquisa e a atividade didática.

NOTAS

- ¹ Segundo o IBGE, em 1985 o índice de analfabetos é de 26,1% correspondendo a 30.474.936 de analfabetos.
- ² Os professores destes conteúdos poderiam inclusive explicar que ler um texto de matemática é um processo mais lento e metódico do que ler uma história. O professor de ciências deveria chamar atenção para o fato de que a releitura e a reflexão são fundamentais para seus textos (Harris e Sipay, 1975, p.495).
- ³ Esta é uma batalha que não acontece só no Brasil. Nos Estados Unidos existe uma extensa bibliografia relatando as disputas entre os dois grupos: os professores de leitura e os professores de conteúdos específicos.
- ⁴ Este benefício está sendo estendido a outros alunos da universidade, devido à grande procura por parte destes alunos à partir do momento em que tomaram conhecimento do trabalho desenvolvido no Laboratório.
- ⁵ A Equipe de Laboratório está constituída pelos professores:
Loni Kreis Taglieber coordenadoras
Loni Grimm Cabral
Leonor Scliar Cabral
José Luiz Meurer assessores científicos
e cinco mestrandos
- ⁶ It is clear then that reading is a complex task which is unlikely to be studied adequately using any single method or approach. In attempting to piece together the components suggested by the techniques outlined above, it is essential to try to check out hypotheses using conditions that are as close as possible to normal adult reading. One way of attempting this task is to take advantage of the fact that individuals vary in their skill as readers, and to use a correlational approach to try to isolate those cognitive factors which appear to be associated with fluent reading. Such an approach is obviously open to the objection that

correlation does not necessarily imply causation. However correlational data may have important implications for theories of reading, suggesting that this is an approach which is well worth exploiting. A good example of the correlational approach to the study of reading development is given by the work of Fredericksen (1981). The correlational approach to adult reading is rather less common, but is well illustrated by an influential study by Deneman and Carpenter (1980) on the role of working memory in fluent reading".

(Baddely, Logie, Nimmo-Smith, 1985).

⁷ Versão posterior dos testes inclui um teste para medir motivação.

BIBLIOGRAFIA

- Baddeley, Alan; Logie, R.; Nimmo-Smith, Ian e Brereton, Neil. "Componentes of Fluent Reading", *Journal of Memory and Language*, 24():119-131, 1985.
- Baker, Linda e Brown, Anne L. "Cognitive Monitoring in Reading" in *Understanding Reading Comprehension*, pp.21-45. Newark, Delaware, 1984. International Reading Association.
- Cohen, Andrew D. "Testing Linguistic and Communicative Proficiency: The Case of Reading Comprehension", 1987. (mimeo)
- Flood, James. editor. *Promoting Reading Comprehension*. Newark, Delaware, 1984, International Reading Association.
- Grimm Cabral, Loni. *As funções da Leitura - Conferência 1ª UCRE, Florianópolis, 1987.*
- Grimm Cabral, Loni. *Primeiros Resultados do Laboratório. (A ser publicado)*
- Harris, A. & Sipay, E.R. *How to Increase Reading Ability*, New York, David McKay, 1975.
- Johnston, Peter. "Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias". In: *Technical Reports*. Center for the Study of Reading, nº 289, New York, September, 1983.

- Johnston, William A. & Dark, V.J. "Selective Attention". *Ann. Rev. Psychol.*, 37:43-75, 1986.
- Just, Mosal A. & Carpenter, Patricia A. (Orgs.). *Cognitive Processes in Comprehension*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1987.
- McWhorter, Kothleen T. *College Reading and Study Skills*, Boston, Little, Brown, third edition, 1986.
- Pauk, Walter. *How to study in College*, Boston, Houghton Mifflin, 1984.
- Pearson, David. "The Comprehension Revolution: A Twenty-year history of process and practice related to reading comprehension". In: *Reading Education Reports*, Center of the Studi Reading nº 57, New York, February, 1985.
- Rumelhart, David E. "Understanding understanding". In: *Understanding Reading Comprehension*, pp.1-20. Newark, Delaware, 1984. International Reading Association.
- Rumelhart, David. E. "Toward an Interactive Model of Reading". In: S. Dornich (org.). *Attention and Performance VI*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1977. pp.573-603
- Samuels, S. Jay e Kamil, M.L. "Models of the Reading Process". In: *Handbook of Reading Research*, pp.185-224 by P.D. Pearson (Editor). New York, 1984.
- Scliar Cabral, Leonor. *Processos psicolingüísticos de leitura e a criança - Letras de Hoje*, 63, pp.7-20, 1986.
- Singer, H. & Ruddell, R.B. Editors. *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, Second edition, 1980.
- Sternberg, Robert J. "Testing and Cognitive Psychology" *American Psychologist*, 36(10):1181-1189, October, 1981.