

A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA: REFLEXÕES SOBRE A HABILIDADE DA COMPREENSÃO LEITORA EM ADOLESCENTES

Gerliane Kellvia Amâncio Barbosa¹

Andrea Maria Rocha Rodrigues²

Marilândia Sabino De Oliveira³

Introdução

A dificuldade na compreensão leitora é um tema que provoca preocupação entre os profissionais da educação, sendo um dos impedimentos para que se consiga atingir o seu objetivo maior: formar sujeitos autônomos e cidadãos críticos, tendo em vista que esta competência é uma das exigências do atual estágio de desenvolvimento social, concebido como a era do conhecimento.

Como o objeto da psicopedagogia é a aprendizagem e suas dificuldades, este trabalho pretende contribuir nas discussões sobre a compreensão leitora em jovens que poucas oportunidades tiveram para tornarem-se leitores críticos. Com base nessas afirmações, o objetivo principal deste estudo foi descrever e analisar a compreensão leitora de um grupo de jovens, buscando refletir, ainda, fatores e ações que possam interferir para o desenvolvimento dessa referida compreensão.

A escolha dos sujeitos da pesquisa contemplou os seguintes critérios: adolescentes participantes do Projeto Atleta, matriculados em escola da rede pública (estadual e municipal) de Fortaleza, Ceará, cursando a 8ª série do Ensino Fundamental. Partimos do princípio de que esses adolescentes já teriam que ter desenvolvido a habilidade autônoma de leitura: a compreensão. Para atender de maneira satisfatória aos objetivos propostos na metodologia adotada, apropriamos-nos da pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (*apud* LUDKE, 1986, p.13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre- IFAC. Contato: gerliane.barbosa@ifac.edu.br

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre- IFAC. Contato: andreamrocharodrigues@gmail.com

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Contato: marilandia.oliveira@ifac.edu.br

direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”

Utilizamos como técnica de coleta a entrevista, no modelo semiestruturada (LUDKE, 1986) e a observação. A entrevista, composta por seis questões em sua estrutura, constituiu-se de perguntas abertas e subjetivas, permitindo inferências do entrevistador no sentido de facilitar a obtenção das informações necessárias. O objetivo da entrevista foi identificar no discurso dos informantes o significado que a leitura tem para eles, apreender por meio dos entrevistados a maneira como a escola do sistema formal de ensino público, no qual os mesmos estão inseridos, trabalha as atividades de leitura. As entrevistas foram transcritas visando a possibilitar o levantamento dos temas de análise. Tais temas foram: opiniões sobre a escola, características das atividades de leitura e o que os sujeitos gostam de ler.

Ocupando um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, a observação, segundo Ludke (1986, p.26), “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Por esse motivo, esta foi escolhida.

Após as entrevistas, elaboramos e aplicamos duas atividades de compreensão leitora com o objetivo de descrever as características da habilidade de leitura dos sujeitos. A primeira atividade estruturou-se em torno da letra da música “Uma partida de futebol”. Durante a execução da atividade, utilizaram-se estratégias de ativação dos conhecimentos prévios (execução da música, leitura do texto e conversa sobre o texto). Já na segunda atividade, que trazia o texto jornalístico “Agora é tudo ou nada no futebol”, nenhuma estratégia foi propositalmente utilizada pela pesquisadora.

A primeira atividade foi aplicada para quatro sujeitos, 35 dias após a entrevista. A segunda avaliação realizou-se um mês depois com dois dos entrevistados, devido ao desligamento dos demais. Os dados foram coletados entre os meses de junho e agosto de 2004. O trabalho apresentado, longe de pretender esgotar as questões analisadas, propõe-se, acima de tudo, a contribuir com a produção científica acadêmica sobre o tema em pauta, através das reflexões nele contidas e consideradas emergentes na prática do campo educacional.

A constituição da compreensão leitora como objeto de estudo

A leitura (ou a baixa qualidade da leitura) tem sido sempre apontada como causa para o fracasso escolar. É costume ouvir de professores das diversas disciplinas que determinados

alunos não aprendem os conteúdos escolares porque não sabem ler. A aquisição da leitura é indispensável nas sociedades letradas, sendo considerada uma condição para dar voz ativa aos cidadãos na medida em que auxilia na formação da consciência crítica. No entanto, é necessário preparar o leitor para torná-lo sujeito do ato de ler. Caso isso não ocorra, ele não desempenhará autonomamente a atividade de leitura e, por consequência, será um sujeito excluído nessa sociedade.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra (...) De alguma maneira, porém podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2000, p.20).

Mas por que a maioria dos alunos não adquire proficiência em leitura? Talvez porque a atividade de leitura nas escolas não esteja organizada como ação prazerosa, capaz de permitir a construção de significados e que tenha como objetivo formar leitores autônomos, ou seja, leitores capazes de aprender e compreender através de textos.

Quem lê constrói significado. Ler implica unir o conhecimento do mundo e esquemas mentais relacionados ao assunto abordado no texto. A leitura é o resultado da interação entre as informações visuais e não-visuais, sendo considerado um ato cognitivo.

Ler é compreender e que compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido (SOLÉ, 1998, p. 44).

Kleiman (2000) nos aponta algumas das concepções da leitura que as práticas na escola legitimam e perpetuam. Somente com o rompimento dessas práticas a escola poderá responder satisfatoriamente ao conceito de leitura. Na escola, em geral, a leitura é concebida de duas formas. A primeira é a leitura como decodificação, atividade composta de automatismos que em nada modificam a visão de mundo do aluno. Essa atividade, muitas vezes denominada pelos livros como "interpretação", exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informações já expressas no texto. A segunda forma é a leitura como avaliação, prática que permitiria ao professor avaliar se o aluno está entendendo ou não o texto. Contudo, é reduzida exclusivamente à leitura em voz alta.

Tais concepções “legitimadas” pela escola necessitam urgentemente de serem modificadas, pois acabam produzindo grandes quantidades de leitores capazes de decodificar qualquer texto, porém com enormes dificuldades para compreenderem o que leem. Este seja talvez o maior desafio enfrentado pela escola, segundo Solé (1998). A construção de significados na leitura nos aponta a intervenção de um leitor ativo, que realiza um importante esforço cognitivo durante o processo de leitura. Quando necessário, o leitor intervém para que possa processar e atribuir significado ao que está escrito.

Enquanto lemos e compreendemos, não acontece nada, o processamento das informações se dá automaticamente, porém, quando surge no texto algum obstáculo, uma frase incompreensível, por exemplo, ou uma página colocada de forma incorreta e que vem interferir na nossa compreensão, a maneira automática até então utilizada entra em “estado de alerta”, ou seja, é necessário parar a leitura e prestar atenção ao problema surgido, o que nos leva à realização de diversas ações, como reler o contexto da frase e rever as previsões estabelecidas. O leitor ativo está consciente da sua própria compreensão. A leitura para esse leitor é um processo contínuo de elaboração de inferências, durante o qual este avalia a validade e a significação dos textos em relação a sua experiência, seus conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998).

Como o leitor ativo é capaz de atribuir significados ao que lê? Através de seus conhecimentos prévios, diante de uma informação escrita (um título ou uma manchete de jornal, por exemplo). O leitor ativa seus esquemas mentais e elabora hipóteses sobre o conteúdo do texto, isto é, faz previsões acerca das informações que poderá encontrar. Ao iniciar a leitura do texto, o leitor vai confirmando ou rejeitando suas hipóteses iniciais, e elaborando outras ao fazer isso, pois contribuiu com informações que já faziam parte de seus esquemas sobre o assunto e de suas experiências. Esses conhecimentos resultam da interação social, e através deles vamos construindo representações da realidade.

Segundo Coll (1983 *apud* SOLÉ, 1998, p.40):

Esses esquemas de conhecimento que podem ser mais ou menos elaborados, manter maior ou menor número de relações entre si, apresentar um grau variável de organização interna, representam em um determinado momento da nossa história o nosso conhecimento relativo e sempre ampliável (grifo nosso).

É mediante esses esquemas que compreendemos situações nas quais são transmitidas informações. A ativação desses conhecimentos que já possuímos poderá nos ajudar na compreensão do que já conhecemos. Somos, portanto, capazes de estabelecer relações com que estamos lendo.

Para que ocorra a compreensão leitora, Solé (1998) nos aponta ainda dois fatores importantes além dos conhecimentos prévios, que ela conceitua como “questões próprias do leitor”. São eles os objetivos e a motivação relacionada à leitura. Os objetivos pretendidos pelo leitor são fatores determinantes tanto na utilização de estratégias responsáveis pela compreensão quanto no controle exercido sobre ela, mesmo que de forma inconsciente, pois “nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela” (SOLÉ, 1998, p.44).

As intenções de leitura podem ser as mais variadas possíveis. Ler para relaxar, descontrair, informar ou escrever um trabalho acadêmico. Dependendo do objetivo, o leitor estará mais atento e, quando necessário, entrará no “estado de alerta” ao qual nos referimos anteriormente. Quando a tarefa da leitura em si corresponde a um objetivo, essa atividade torna-se motivadora para o leitor ativo, já que seus interesses se interligam e, assim, essa motivação agirá como facilitadora do processo. Dentro da realidade escolar, mais particularmente de uma sala de aula, é tarefa difícil contentar os interesses de todos os alunos e fazê-los coincidir com os do professor, mas nesse âmbito “escolar” existem espaços “democráticos” para que isso ocorra, como a biblioteca ou o cantinho da leitura.

Dentro da sala de aula, a abordagem metodológica rotineira pode ser um determinante desmotivador. Kleiman (2000) apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com sessenta professores sobre a forma como geralmente abordavam o texto. Houve unanimidade no modo de fazer a leitura de qualquer texto e do papel secundário que a leitura tinha em relação às atividades em torno desse mesmo texto. O roteiro abaixo apresenta as etapas indicadas pela maioria dos professores na pesquisa de Kleiman (2000, p.24):

1. Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto;
2. Leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas;
3. Leitura em voz alta por alguns alunos, ou por todos os alunos em grupo;
4. Leitura em voz alta pelo professor;
5. Elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor, como ‘Onde ocorreu a estória?’, ‘Quando?’, ‘A quem?’ e outras perguntas sobre elementos explícitos;
6. Reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema do texto).

Esse roteiro reproduz a proposta de trabalho da maioria dos livros didáticos, nos quais se apresentam unidades em torno de um texto, o que se transforma num pretexto para as atividades acima discutidas. Essa prática não propicia a interação professor /aluno, já que temos primeiro a leitura silenciosa ou em voz alta. Os pontos discutidos posteriormente não levam em consideração se o aluno compreendeu, a aula se transforma em um monólogo do professor e este, por sua vez, transmite sua versão, que passa a ser a autorizada.

Algumas considerações sobre o conceito de leitura

Será apresentada nesta seção uma análise do conceito de leitura apresentado por Solé (1998, p.42): “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que geram a leitura”. Esta definição nos permite fazer algumas observações e rever alguns elementos já citados. A primeira é que a leitura deve envolver a presença de um “leitor ativo” que processa e examina o texto; a segunda implica que sempre deve existir um objetivo quanto à leitura; a terceira aplicação deriva da anterior e diz respeito aos objetivos da leitura, os quais serão determinantes para a “interpretação” que o leitor realizará do texto que lê, para que assim haja a construção de significados, não sendo a interpretação uma tradução ou réplica do significado que o autor quis dizer. Para finalizar, a quarta observação relaciona-se à leitura sempre envolvendo a compreensão do texto escrito.

O que hoje nos parece óbvio nem sempre foi claramente aceito nas diversas definições da leitura que foram emergindo ao longo da história, nas quais se detecta uma identificação dessa atividade cognitiva com aspectos de recitação, declamação, pronúncia correta, etc.

No processo no qual se compreende a linguagem escrita intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Desse modo, a compreensão da leitura se constrói no seio de atividades compartilhadas. Para que ocorra a compreensão, o leitor realiza operações mentais, denominadas estratégias, usadas na construção do sentido de um texto. Tais estratégias são normalmente utilizadas de modo intuitivo por leitores proficientes, podendo ter seu desenvolvimento estimulado nos alunos por meio de condições (atividades) criadas pelo professor que propiciem o desenvolvimento desses mecanismos.

Estratégias de leitura, formando leitores ativos

O termo “estratégia”, assim como a maioria das palavras da língua portuguesa, é polissêmico, isto é, pode ser empregado com diferentes sentidos, dependendo do contexto. Conforme afirma Solé (1998), uma estratégia poderia ser considerada um procedimento, vista na literatura especializada e na tradição psicopedagógica como “estratégias de leitura”. “Procedimento, com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta” (COLL, 1987, *apud* SOLÉ, 1998, P.68).

Devemos compreender estratégias aqui como um procedimento de cunho elevado que abrange a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-las, bem como sua avaliação (SOLÉ, 1998).

As estratégias usadas na compreensão de um texto constituem um conjunto de ações mentais desenvolvidas pelo leitor para a construção de um sentido. As estratégias de leitura fazem parte do processo cognitivo da leitura, e constituem as operações mentais que o leitor realiza (na maioria das vezes instintivamente) na interação com o texto para construir o sentido.

Não podemos dizer que o professor aplica estratégias de leitura. Elas são, na verdade, construídas pelos leitores, embora possam ser estimuladas por meio de atividades desafiadoras. Ao professor, cabe o papel de mediador e criador de situações de ensino que Solé (1998) concebe como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma “participação guiada” (ROGOFF, 1984, *apud* SOLÉ, 1998, p.76) exemplificada pela descrição do processo de "andaimes".

Nesse processo, o professor proporciona aos alunos os andaimes necessários para que eles possam dominar progressivamente as estratégias e sejam capazes de utilizá-las mesmo depois da retirada das ajudas iniciais.

Para Kleiman (2000), as estratégias de leitura podem ser classificadas como estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.

As estratégias cognitivas da leitura são as operações inconscientes do leitor, aquelas que não chegam ao nível consciente com perspectivas de utilização das mesmas para o alcance dos objetivos da leitura. É possível considerar que em Condemarin (1994) o próprio ato de decodificação, que implica em realizar a relação entre palavras impressas e os sons que representam, está no âmbito das estratégias cognitivas.

As estratégias metacognitivas, por sua vez, estão diretamente relacionadas à metacognição, ou seja, à capacidade do leitor conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua atuação, de planejá-la e regular a atuação inteligente. Assim, as estratégias metacognitivas são aquelas operações sobre as quais temos controle, no sentido de podermos dizer quando lemos sem entender um texto e de sabermos a finalidade da leitura.

As habilidades e estratégias enfeixadas na denominação de estratégias metacognitivas (...). Na literatura atual, elas são chamadas de “aptidões metacognitivas” porque podem ser conscientemente invocadas pelo leitor como suporte para focalizar a atenção nos conteúdos importantes, no monitoramento da compreensão, na determinação de metas, na sua bem sucedida consecução e na resolução das dificuldades na compreensão (CONDEMARIN, 1994, p.163).

Segundo Solé (1998), existem estratégias de facilitação da compreensão leitora, que poderão ser invocadas nas três etapas da leitura: antes, permitindo situar o leitor diante da leitura, instigando-o a assumir papel ativo no processo; durante, permitindo construir uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e depois da leitura, predispondo-se a unificar as etapas anteriores de forma concreta.

Solé (1998) apresenta essas estratégias levando em consideração a presença de um leitor ativo e considerando o que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, não podendo essa sequência ser vista como passos rigidamente estabelecidos.

Neste trabalho, utilizaremos como aporte teórico apenas as estratégias metacognitivas, compartilhando o pensamento defendido por Solé (1998, p.72):

Consideramos as estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimento de ordem elevada. Como poderão verificar, cumprem todos os requisitos: tendem à obtenção de uma meta, permitem avançar o custo da ação de leitor, embora não a preservem totalmente; caracterizam-se por não estarem sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto.

A partir do conhecimento das estratégias da leitura, a escola deve ligar a atividade de ler com as necessidades pessoais e sociais do aluno, destacando a importância da leitura em todos os âmbitos da vida. Assim, ao longo da sua existência, o indivíduo terá condições de lutar por aquilo que realmente almeja, utilizando a leitura num plano pessoal e social, proporcionando

experiências através das quais poderá expandir suas limitações, obtendo conhecimentos profundos de si próprio, de outros seres humanos e da sociedade em que vive.

Dificuldades de aprendizagem, uma análise a luz da teoria

As inúmeras definições sobre dificuldade de aprendizagem não possibilitam um conceito único, no entanto, diversos autores como Fonseca (1995), García (1998), Sisto (2001) e Smith e Strick (2001) concordam e adotam a definição do *National Joint Committee of Learning Disabilities* (NJCLD, 1998), por considerarem-na mais consensual.

Dificuldades de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escrita, escuta, fala, leitura, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de autorregulação, percepção e interação social, mas não constituem, por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem”. (NJCLD *apud* GARCÍA, 1998, P.31).

O termo dificuldade de aprendizagem não se refere a um único fator, mas a múltiplos problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. A dificuldade pode ser específica, quando apresentada dificuldade na leitura, ou pode ser geral, quando apresentado um aprendizado mais lento que o normal. As dificuldades de aprendizagem não podem ser atribuídas a um único fator. Drauet (1997) apresenta-nos as principais causas das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar: causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais e cognitivas, educacionais e socioeconômicas.

A discrepância entre o que deveria ser capaz de fazer e o que o aprendente realmente faz constitui a característica maior das dificuldades de aprendizagem.

O que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm em comum é o baixo desempenho inesperado. Na maior parte do tempo, elas funcionam de um modo consciente com o que seria esperado de sua capacidade intelectual e da bagagem familiar e educacional, mas dê-lhes certos tipos de tarefas e seus cérebros parecem congelar (SMITH e STRICK, 2001, p.15).

A forma rotineira e desmotivadora com que são realizadas as atividades de leitura pode ser

considerada uma das causas do fracasso escolar e, por conseguinte, das dificuldades de aprendizagem na leitura, o que nos permitiria chamarmos de “dificuldades de ensinagem”. Ou seja, a causa das dificuldades é extrínseca ao sujeito e intrínseca a um “sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (PATTO *apud* BOSSA, 2002, p.24), desencadeando, mesmo em alunos sem dificuldade, uma aprendizagem deficitária que não os permite adquirir a proficiência em leitura.

As dificuldades de aprendizagem de leitura

No início desse trabalho tratamos da relação existente entre a leitura (ou sua baixa qualidade) e o fracasso escolar, este caracterizado como uma resposta insuficiente do aluno às exigências da escola. Pois, se o aprendente que não consegue ler ou não lê de forma autônoma, fracassa na maioria das matérias escolares e seu desenvolvimento intelectual, social e emocional ficam comprometidos. Segundo a revista *Viver Psicologia* (CAMPOS, 2002, p. 25), “no Brasil existem cerca de 60 milhões de analfabetos funcionais. A maior dificuldade é a leitura e a interpretação.”

Para García (1998, p.173), a dificuldade de aprendizagem de leitura.

Define-se pela presença de um *déficit* no desenvolvimento do reconhecimento e compreensão dos textos escritos. Este transtorno não é devido nem à inadequada ou escassa escolarização, nem a um déficit visual ou auditivo, nem a um problema neurológico. Somente se classifica como tal se é produzida uma alteração relevante do rendimento acadêmico ou da vida cotidiana.

Compreensão leitora

Em geral, nas salas de aula, os alunos podem até ler bem as palavras, no entanto, não compreenderem o que leem. Mas o que leva o leitor a essa situação? Alcançar o significado de um texto exige o desenvolvimento de algumas habilidades do leitor, dentre as quais, embasados pelas considerações de Kleiman (2000), gostaríamos de destacar os seguintes fatores: a capacidade de construir uma estrutura; de inferir ou de atribuir uma intenção ao que foi transmitido pelo autor; de contar o texto com suas próprias palavras (paráfrases); assim como ser capaz de responder perguntas sobre o texto e de fazer um resumo.

No processo de construção de significados, o leitor perpassa três ciclos que se inter-

relacionam (BASTOS, 2003). O primeiro refere-se à identificação das letras; o segundo faz a relação entre as palavras, frases e o texto como um todo; e, finalmente, o terceiro culmina na compreensão leitora. Para Emílio Sánchez (2002, p.18), “os alunos com problemas na compreensão encontram importantes dificuldades em operar a informação do texto e processar linearmente (palavra por palavra, oração por oração) os textos que leem.

Complementando as afirmações acima, Bastos (2003, p.143) apresenta-nos três características comuns aos alunos com dificuldades de compreensão leitora. São elas: desconhecimento total ou parcial do significado das palavras, dificuldade em extrair a ideia central dos parágrafos ou textos (macroestruturas) e não conseguir expressar o que leu com suas palavras.

Ao professor, cabe estar atento ao leitor que apresenta dificuldade na compreensão, podendo aquele desenvolver atividades que permitam: a organização das informações apresentadas no texto de forma lógica; a construção do significado global do texto e o domínio do seu processo de compreensão, ou seja, permitir ao leitor evocar as estratégias de leitura que o farão entrar em “estado de alerta” sempre que necessário.

Dockrell e Mcshane (2000, p.108) nos apresentam o que ocorre com os leitores com dificuldades de compreensão e sua difícil relação com as estratégias de leitura:

Os estudos de entrevistas revelam que as crianças com dificuldades de compreensão apresentam menos conhecimento explícito de leitura e das estratégias de leitura que os bons leitores. (...) A evidência é bastante consistente de que as crianças com dificuldades de compreensão são menos eficazes que o grupo sem dificuldade no uso de estratégias de execução para leitura. O porquê disto ainda permanece indefinido. A compreensão fraca pode ser o resultado de uma dificuldade em dispor de estratégias de execução.

Ressaltamos mais uma vez que o professor desempenhará um papel importante e fundamental no desenvolvimento da habilidade de compreensão em leitores que apresentam essa dificuldade –como já falamos, a construção do sentido de um texto –, ou seja, a compreensão exigirá o envolvimento do leitor e a utilização de estratégias mentais que podem ser estimuladas por atividades criadas pelo facilitador.

As dislexias

Antigamente denominada de *dificuldade específica de aprendizagem da leitura e escrita*, a dislexia é uma das dificuldades de leitura mais estudadas. Caracteriza-se pela dificuldade em aprender a ler, acompanhada de erros ortográficos e gramaticais na escrita. Manifesta-se por uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, produzindo também uma afetação na compreensão leitora.

Jardine (2001, p.36) nos apresenta a definição adotada pela *International Dyslexia Association* (IDA), considerada pela autora abrangente e atual.

A dislexia é uma dificuldade que ocorre no processo de leitura e escrita, soletração e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características. Torna-se evidente na época da alfabetização, embora alguns sintomas já estejam presentes em fases anteriores. Apesar da instrução convencional, inteligência adequada, oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos fundamentais, a criança disléxica falha no processo de aquisição de linguagem. A dislexia independe de causas intelectuais, emocionais e culturais. Há uma discrepância inesperada entre seu potencial para aprender e seu desempenho escolar.

Afetando os meninos em uma proporção maior do que as meninas, costuma aparecer em torno dos sete anos, havendo uma incidência familiar de tipo hereditário mais frequente entre os parentes de primeiro grau.

Com o intuito de diferenciar as dislexias das demais causas de dificuldade de leitura, Condemarin e Blomquist (1986) apresentam as seguintes premissas baseadas em Critchley (1966).

- As dificuldades para ler persiste até a idade adulta.
 - Os erros na leitura e na escrita são de natureza peculiar e específica.
 - Existe uma incidência familiar de tipo hereditário da síndrome.
 - A dificuldade se associa, também, à interpretação de outros símbolos.”
- (CRITCHLEY, 1966, *apud* CONDEMARIN e BLOMQUIST, 1986, p.21)

A dislexia pode ocorrer em crianças ou em adultos, seu curso depende do nível. Sendo leve, é superada com a intervenção, sem que permaneçam sinais na idade adulta. No entanto, se for grave, ainda que com tratamento, podem ficar manifestações posteriores desse transtorno, lembrando que devem ser excluídos dos diagnósticos: deficiência mental, escolarização escassa ou inadequada e déficits auditivos ou visuais. Segundo Zenti (2002), “a dislexia

atinge 10% a 15% da população mundial”. Há dois tipos de dislexias: as adquirida e as de desenvolvimento.

As dislexias adquiridas são aquelas provenientes de um acidente vascular-cerebral, fazendo o indivíduo apresentar uma dificuldade quando anteriormente já havia construído a linguagem e a escrita, ou seja, só passa a ter uma dificuldade após o problema cerebral. A compreensão ou a produção da linguagem falada fica comprometida em consequência do dano cerebral. Estes transtornos são chamados de afasias (ELLIS, 1995, p.48).

As dislexias adquiridas periféricas são transtornos nos quais o sistema de análise visual está danificado, impossibilitando a percepção de letras nas palavras. Já as dislexias adquiridas centrais afetam a compreensão e/ou comunicação de palavras escritas, por se tratar de um agrupamento de transtornos nos quais os processos estão danificados.

As dislexias de desenvolvimento, também chamadas de dislexias de evolução, resultam de perturbações do desenvolvimento neurológico. Difere da dislexia adquirida pois nesta as dificuldades surgem após uma lesão consequente de um acidente vascular-cerebral, em indivíduos que já haviam constituído a linguagem escrita.

O disléxico apresenta vários tipos de erros ao ler e ao escrever, a inversão de letras, leitura lenta e a troca de fonemas semelhantes - b por p, f por v - ou de letras visualmente parecidas - q por p, d por b, m por n, b por q, d por p, d por q, n por v. Estes são exemplos de algumas das características mais comuns aos disléxicos, que costumam ser chamados de preguiçosos ou apontados como problemáticos, o que pode causar outros danos do ponto de vista emocional.

A função da leitura para adolescentes em situação de vulnerabilidade

A pesquisa foi realizada no Projeto Atleta, instituição pertencente à Secretaria da Ação Social (SAS) do governo do estado do Ceará. Fundada em abril de 1991, tal instituição tem como objetivo maior o atendimento a crianças e adolescentes expostos a condições de vulnerabilidade social, oriundos dos bairros periféricos da cidade de Fortaleza e atuando como protagonistas desse contexto.

As atividades desenvolvidas no Projeto Atleta funcionam de forma complementar à escola e estão dispostas em três eixos: capacitação profissional, atividades artísticas e desportivas.

Os critérios de atendimento de adolescente no Projeto Atleta são: faixa etária de 14 a 18 anos incompletos; estar regularmente matriculado e frequentando a escola formal da rede pública;

e residir em área onde não haja equipamento social de atendimento a adolescente, exceto em situação na qual o mesmo não possa, por motivo de força maior, frequentar o equipamento da área.

Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Esta amostra contou com quatro entrevistados, e com o intuito de resguardar a identidade dos informantes, utilizamos-nos de nomes fictícios. São eles: **Rainha** e **Torre** do sexo feminino, e **Rei** e **Bispo**, do sexo masculino, todos cursando a 8ª série do Ensino Fundamental, com idade e anos de escolarização distribuídos da seguinte forma: **Rainha**, 14 anos de idade e 9 de escolarização; **Torre**, 17anos de idade e 14 de escolarização; **Rei**, 16 anos de idade e 13 de escolarização; e **Bispo**, 16 anos de idade e 13 de escolarização.

Destes três, **Rainha**, **Torre** e **Rei** estudam em escolas diferentes da rede estadual, e **Bispo** em escola da rede municipal de Fortaleza.

Conceitos de leitura e opiniões sobre escola: com a palavra, os sujeitos

Partindo das entrevistas, projetamos os seguintes temas de análise: *a) opiniões sobre a escola*, que mostrou a percepção que o adolescente tem da escola, o que mais gosta nela e como se dá a relação aprendente-escola; *b) as características das atividades de leitura*, em que podem ser conhecidas a metodologia utilizada pelos professores e os temas abordados nas aulas. Analisamos se esses temas realmente são pertinentes para os alunos. Em seguida, analisamos também qual o objetivo da leitura, se esta é utilizada apenas como forma de avaliação ou como estratégia para a formação dos leitores. E, para finalizar, o tema *c) o que os sujeitos gostam de ler*, buscando identificar qual leitura interessa aos adolescentes, se há relação dos temas com o contexto social em que estão inseridos e se fora do ambiente escolar a atividade de leitura é uma realidade vivenciada por eles.

a) Opiniões sobre a escola

Rainha analisou a escola enfocando a postura profissional do professor, por ela julgado como aquele que tem interesse em explicar aquilo que não é entendido. “(...) *se a gente não entender, ele explica tudo que a gente quer.*”

Torre enfatiza, como produto da disciplina na escola, a postura dos colegas no ambiente escolar. “*É uma escola boa, não tem muito aluno brincalhão (...). Lá a disciplina é muito boa.*” Somando-se a isso, afirma serem as aulas de artes suas atividades preferidas na escola.

Rei analisa a escola de acordo com as condições físicas. Para ele, esta não apresenta muitas opções de lazer no horário do intervalo. “*(...) é ruim na hora do recreio, porque não tem nada pra fazer, num tem quadra, só o pátio mesmo.*”

Bispo tem a mesma percepção de **Rei**, assinalando o intervalo como um momento que precisa ser prazeroso e produtivo. “*A hora do intervalo, que a professora deixa a gente ir para sala de computação, a gente acessa a Internet lá. Lá fora no pátio, também, tem música lá pra gente ficar se divertindo e é bom lá, legal o colégio lá.*”

Os depoimentos dos adolescentes deixam transparecer a necessidade de liberdade para que eles mesmos possam fazer escolhas. Quanto ao horário do intervalo, este se configura como o momento de suprir seus desejos de liberdade para escolherem o que desejam fazer, quebrando a rotina da sala de aula.

b) Características da atividade de leitura

Os entrevistados **Torre**, **Rei** e **Bispo** relatam que a atividade de leitura é orientada da seguinte maneira: o professor determina os textos que serão lidos pelos alunos e utilizam a leitura como avaliação. Essa perspectiva de leitura foi descrita por Kleiman (2000), a qual citamos anteriormente. Os entrevistados, no entanto, diferem aos descreverem a metodologia aplicada pelos professores nas atividades de leitura.

Rei relatou que a professora orienta a leitura numa sequência numérica, convocando os leitores de maneira aleatória “*(...) pra pegar quem num tá prestando atenção (...) aí, se num tiver prestando atenção leva ponto negativo.*”

O professor de **Torre** utiliza a ordem alfabética para chamar os leitores “*(...) não pode ler de voz baixa e, se você errar, aí volta de novo. Você tem que dizer tudim...*”.

Tal metodologia deixa os alunos expostos a críticas dos colegas de sala, colocando-os numa situação de constrangimento; esta não nos parece a forma mais adequada de se trabalhar a leitura, já que não permite extrair os benefícios que essa atividade pode proporcionar, produzindo leitores capazes de decodificar, mas com dificuldades em compreender o que leem.

Imaginemos que, nesse universo, algum aluno apresente, qualquer que seja, uma das dificuldades específicas de leitura. Que motivação estes terão para superarem suas dificuldades, já que tal exposição em nada os ajudará, podendo até levá-los a uma situação de estigmatização?

Bispo fala: *“Ela escolhe o texto pra gente e chama a gente pessoalmente até o birô e fica só entre eu e a professora lendo, aí ela avalia a nossa leitura, se errou palavra, se fez a pontuação correta.”* Apesar de a professora de **Bispo** oferecer um atendimento individualizado, esta incorre no mesmo equívoco do professor de **Rei** e de **Torre**, pois a atividade é realizada em sala, na presença dos outros alunos.

O roteiro da atividade de leitura relatado por **Rainha** não apresentou o caráter avaliativo. *“O professor lê primeiro, depois ele faz as pergunta, nós lê de novo todo mundo junto sem ninguém ter vergonha.”* O conteúdo da leitura é adaptado a outros tipos de linguagem, como a produção textual (resumo) e a dramatização, sendo esta última sua preferida.

As estratégias utilizadas pela professora da **Rainha** parecem levar os alunos a uma melhor apropriação do conteúdo abordado, permitindo-lhes um desenvolvimento na oralidade, expressão corporal, perpassando por atividades escritas, facilitando seu processo de aprendizagem, incorporando elementos mais abrangentes.

O **Bispo**, quando perguntado sobre sua atividade favorita, respondeu *“É a produção textual que ela manda a gente fazer, ela dá o tema, quarta-feira ela mandou fazer uma carta para o amigo, só que o meu amigo faleceu, até que ela mostrou a diretoria.”*

As experiências vivenciadas por **Bispo** e **Rainha**, nos expõem a importância de atrelar a comunicação ao uso da língua, o que para ambos permitiu-lhes um avanço no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita.

c) O que gosta de ler

Dos quatro entrevistados, apenas a **Rainha** disse não possuir material de leitura em casa. No entanto, a aluna sempre pega livros na biblioteca do colégio. Embora **Torre**, **Rei** e **Bispo** possuam livros em casa, raramente os consultam, não sabendo informar os conteúdos, como podemos perceber na fala de **Bispo** *“Tem um livro lá, aquele livro grosso que falam todas as matérias”*, referindo-se, provavelmente, a alguma enciclopédia.

Quanto ao empréstimo de livros junto à biblioteca da escola, **Rei** e **Bispo** apresentam as especificidades de suas escolas e o acesso limitado a alguns espaços. *“Pego dia de quarta,*

porque é dividido os horários, cada sala tem seu dia de pegar seu livro na biblioteca” (Rei). “De vez em quando eu pego, porque, assim, são dois tempos e a professora não deixa a gente fazer nada. É só tarefa, tarefa em cima de tarefa” (Bispo). Torre não pega livros na escola, limitando-se a leitura aos textos indicados pelo professor.

Quando perguntados sobre o que gostam de ler, os adolescentes apresentaram assuntos referentes ao seu cotidiano, retratando sua **leitura de mundo** (FREIRE, 2000), estando esta relacionada às mudanças biológicas e psicológicas, características da adolescência, as suas relações mais próximas ao contexto em que estão inseridos. Os assuntos de interesse apontados pelos sujeitos foram: juventude, aids, drogas, pobreza no Brasil, comunidade, saneamento, política e esporte.

Diante das falas, nos “temas de discussão”, podemos perceber qual a função da leitura para esses adolescentes. Utilizada em sala de aula de maneira coadjuvante frente às outras atividades, a leitura possui caráter avaliativo, punitivo e, muitas vezes, desmotivador. Porém, os adolescentes parecem sentir necessidade de acesso a textos que discutam suas necessidades mais prementes e tragam informações que possam auxiliá-los no cotidiano.

A postura adotada pela escola produz cada vez mais leitores deficientes e mecânicos. No entanto, diante do que foi mencionado, podemos culpar os alunos de seus fracassos? É necessário que a escola valorize e descubra o conhecimento dos alunos, permitindo sua expansão.

Para que isso ocorra, a escola precisa *se inserir* no mundo dos educandos, o professor precisa permitir-se adentrar no mundo de seus alunos, trabalhar diante dos anseios da turma, utilizando temas pertinentes aos seus desejos e ao contexto no qual estão inseridos.

O fato de me perceber no mundo com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal minha presença no mundo não é a de quem a ele se **adapta**, mas a de quem nele se **insere** (FREIRE, 1996, p.60).

Proporcionar ao aluno se reconhecer como ser atuante requer uma formação crítica que só será alcançada quando a escola transportar-se até o aluno e der à leitura sua devida importância enquanto formadora crítica de opinião e do conhecimento, fazendo-se necessária já uma mudança filosófica da escola e, nesta, da leitura.

Desempenho dos sujeitos em situação de leitura

Referindo-se à primeira avaliação, que tinha como texto a letra da música “Uma partida de futebol”, na primeira questão, todos os sujeitos entrevistados colocaram os títulos relacionados à mensagem global do texto.

“*Um time de futebol*” (**Torre**), “*Uma partida de futebol*” (**Rei**), “*Paixão pelo futebol*” (**Bispo**) e “*Shwo de futebol*” (**Rainha**).

O que nos chamou a atenção nessa questão foi a resposta de **Rainha**, que utilizou uma palavra ‘inglesa’, muito presente no contexto e no linguajar dos adolescentes. Mesmo escrita de maneira errada, observou-se que a aluna se apropriou bem do sentido e a palavra se adequou à mensagem do texto. Ressaltamos, novamente, que foram estabelecidas estratégias de leitura para facilitar a compreensão do texto. Além disso, tratava-se da letra de uma canção conhecida pelos sujeitos.

Observando o local onde os adolescentes escreveram os títulos do texto, podemos detectar que embora não houvesse espaço para responder logo após a pergunta, e sim no topo do texto, alguns deles não utilizaram tal espaço.

No espaço designado ao título, **Torre** escreveu seu nome, talvez seguindo os modelos tradicionais de provas, em que sempre há uma linha destinada à identificação do aluno.

A segunda questão que perguntava sobre qual “paixão dos brasileiros” o texto nos fala, exigiu-se dos adolescentes um conhecimento prévio, que se relaciona a um elemento muito forte na cultura brasileira, o futebol, considerado uma das “paixões nacionais”.

Rei e **Bispo** apresentaram respostas coerentes e objetivas, respectivamente “*Futebol*” e “*O futebol*”. Já **Torre** recorreu a uma frase literalmente copiada do texto, “*Bola na rede pra fazer o gol*”, o que, em uma primeira análise, levaria a acreditar que a aluna não tivesse feito um exercício de abstração da ideia central do texto. No entanto, analisando mais cautelosamente, parece haver aí a necessidade de respaldar uma interpretação até certo ponto crítica feita em relação ao que ela acredita ser uma paixão do brasileiro: “o gol”.

Rainha teve em sua resposta um forte conteúdo subjetivo – “*É que tem várias pessoas que amam muito o futebol*” –, o que demonstra uma associação das ideias do texto com o cotidiano que ela vivencia, justificando inclusive porque o futebol é considerado uma paixão do povo brasileiro. A resposta deixa claro que não se trata de uma unanimidade.

“‘O tapete da realeza é verde’, nesse trecho, a quem o autor se refere?”, intitulava a terceira questão, na qual todos os informantes apresentaram dificuldades, possivelmente porque a resposta não está explícita no texto e trata-se de uma linguagem metafórica.

Bispo, tendo respondido “*o gramado do estádio*”, fez menção ao que ele interpretou ser o tapete da realeza. No entanto, a pergunta se referia a quem seria a realeza. Talvez sua dificuldade estivesse relacionado à compreensão da pergunta em si e não ao contexto do texto.

Os demais entrevistados, **Rainha**, **Torre** e **Rei**, responderam à questão se utilizando de frases do texto. **Rei**, respondeu: “*uma partida de futebol*”, e **Torre**: “*nego para a bola eu vejo logo que rolando é uma partida de futebol*”. Parecendo não terem entendido a pergunta, associaram a resposta ao período em que se encontrava o trecho citado. No entanto, **Rainha** respondeu: “*Ao goleiro porque ele é um homem de elástico*”, demonstrando não ter entendido a questão.

Os roteiros utilizados nas atividades estruturadas em torno do texto de livros didáticos organizam seus questionamentos em perguntas implícitas ao que está escrito. Não desenvolvendo um ato mecânico nos leitores de sempre buscarem as respostas no texto, não desenvolvendo nem estimulando a subjetividade, o leitor fica “condicionado” a respaldar sua resposta com trechos do textos.

Em relação à quarta questão, que pedia para circular o trecho que apresentava as sensações vivenciadas pelos torcedores, todos os sujeitos conseguiram atingir o objetivo da questão.

Rainha, **Rei** e **Torre**, circularam o parágrafo inteiro. **Bispo** circulou fragmentos do texto nos quais havia verbos relacionados às emoções e também circulou um trecho do parágrafo anterior que não se referia a qualquer conteúdo emotivo, mas talvez a um distintivo de valor que seria um uniforme de futebol “*distintivo na camisa do uniforme*”.

Rei e **Rainha** demonstraram dificuldade na questão em si. **Rei**, no momento da execução da avaliação, perguntou “*É pra circular?*”, muito embora isso estivesse explícito na questão. **Rainha** não dirigiu nenhuma pergunta no momento da avaliação, mas além de circular transcreveu o trecho.

É certo que, apesar de a questão ter como objetivo circular o trecho do texto, propositalmente foi deixado um espaço em que um leitor menos atento automaticamente poderia ser levado a copiar, o que se contrapõe à primeira pergunta, pois três dos informantes, mesmo não havendo espaço adequado, escreveram após a pergunta. O espaço mais adequado para intitular o texto seria acima dele.

Propositadamente, tais questões foram pensadas dessa forma, longe de querer constranger os informantes, mas com a proposta real de provocar uma interlocução entre os alunos e a pesquisadora, possibilitando assim uma maior quantidade de dados para as análises.

A quinta questão trazia o seguinte enunciado “O texto apresenta um determinado sonho comum aos brasileiros. Que sonho é esse?”. Relativa a essa pergunta, três dos sujeitos utilizaram-se de frases do texto para fundamentarem suas respostas. **Bispo** utilizou o período inteiro: “*Quem não sonhou em ser um jogador de futebol.*” **Rei** e **Torre** extraíram, ambos, o trecho mais significativo: “*Ser um jogador de futebol.*” **Rainha** apresentou uma resposta utilizando suas próprias palavras, com ideias coerentes com as do texto: “*É que o futebol sempre ganhe mas se não ganhar eles vão gostar mesmo assim*”, mas que não atingiu o objetivo da questão.

As avaliações foram realizadas pelos informantes num tempo que variou de 5 a 13 minutos. É importante salientar que a cronometragem se iniciou após a execução da música, conversa sobre o texto e sua leitura integral.

A avaliação foi aplicada inicialmente com **Rainha** e **Rei**, no dia seguinte com **Bispo**, e alguns dias depois com **Torre**. Isso deveu-se à disponibilidade dos alunos, que, por estarem engajados em atividades ligadas ao projeto, não dispuseram de um horário unânime para a tarefa. Tal fato, apesar de não ter sido intencional, acabou por facilitar a observação e descrição das reações de cada um.

A metodologia, dessa forma, procurou se diferenciar daquela utilizada nas avaliações escolares. Tentou-se criar um momento intimista, no qual o informante pudesse sentir-se mais à vontade para esclarecer suas dúvidas. Por outro lado, tal metodologia pode ter privado os informantes de, em conjunto, terem esclarecido dúvidas comuns.

Na segunda avaliação, do texto “Agora é tudo ou nada no futebol”, as respostas relacionadas à questão 1 – “A qual evento esportivo refere-se o texto?” – foram as seguintes:

Rainha respondeu “*Futebol*”, o que nos sugere a compreensão da modalidade esportiva, e não pode ser considerado incorreto, já que o texto faz referências ao futebol brasileiro feminino, muito embora a questão tenha sido elaborada tendo como referência de evento as olimpíadas da Grécia.

Torre deu como resposta o título do texto “*Agora é tudo ou nada no futebol*”, não atingindo o objetivo proposto pela questão.

Tratava-se de um texto retirado de um jornal de grande circulação. Ressaltamos, novamente, que não foram utilizadas estratégias de estimulação à atividade leitora.

A questão 2 pedia: “O texto relata momentos opostos sofridos pela seleção feminina de futebol. Identifique esse trecho no texto e copie-o”. No entanto, **Torre** e **Rainha** não conseguiram identificar os momentos opostos citando um deles apenas.

“O desligamento da atacante Kelly da delegação para voltar ao Brasil, já que o Comitê Organizador do Jogos Olímpicos precisava anular sua credencial para permitir a substituição da atacante por Dayane que desembarcou ontem em Iraklio.” (RAINHA)

“Por causa do desligamento da atacante Kelly a Seleção Feminina de futebol enfrenta a do México hoje as 15h (de Brasília), no estádio Pankritio, em Iraklio (na ilha de Creta) pelas quartas de final do torneio Olímpio.” (TORRE)

Na questão 3, as adolescentes responderam coerentemente à pergunta “Qual será o procedimento adotado em caso de empate?”, possivelmente por se tratar de um conteúdo objetivo e trazer a resposta explícita no texto.

Rainha respondeu “*haveria prorrogação em dois tempos de 15 minutos, persistindo a igualdade, a decisão da vaga acontece por pênalti*”. Já **Torre**, “*terminar empada haverá prorrogação com dois tempos de 15 minutos*”.

No que se refere à questão 4: “Buscando um ‘efeito psicológico’, qual treinamento foi adotado pelo técnico?”, **Rainha** utilizou uma resposta objetiva, utilizando as palavras do texto “*treinou com cobrança de pênaltis*”. No entanto, **Torre** não conseguiu localizar a resposta no texto, apresentando uma frase desassociada do objetivo da questão: “*O técnico deu a triste notícia as jogadoras: Kelly teria de ser desligada da delegação para voltar ao Brasil.*”

Apenas as duas informantes foram localizadas para realizar a segunda avaliação. Porém, como trata-se aqui de uma pesquisa qualitativa, consideramos que é de fundamental importância a análise de cada resposta.

As reações apresentadas por **Rainha**, ao receber o texto, foram de estranhamento e aversão, possivelmente por se tratar de um artigo de jornal, recortado e colado em papel ofício, e que se contrapunha ao adotado na primeira avaliação, por ser mais extenso, narrativo e com uma linguagem jornalística. O texto da primeira avaliação tratava-se da letra de uma música, de

um grupo de rock brasileiro, bastante divulgada nos eventos de futebol veiculados pela mídia televisiva, o que a torna um elemento cotidiano desses adolescentes. Tal música possivelmente tenha proporcionado aos informantes uma leitura mais prazerosa, uma vez que a linguagem utilizada apresenta-se de maneira poética (rimas e metáforas).

O fato de a letra da música ser um elemento cotidiano pode ter facilitado para uma melhor compreensão das ideias do texto. Os sujeitos não fizeram perguntas referentes às avaliações, mas quando perguntamos à **Rainha** sobre sua percepção a respeito da segunda avaliação, a mesma afirmou não ter sentido dificuldade, pois tinha acompanhado os fatos ocorridos nas olimpíadas, demonstrando ter conhecimento prévio das ideias apresentadas no texto.

Rainha e **Torre** realizaram as avaliações separadamente e em dias diferentes devido à disponibilidade de horários de cada uma.

Com o intuito de estabelecer um quadro comparativo no tocante ao desempenho dos sujeitos nas atividades 1 e 2, selecionamos **Rainha**, por ter participado das duas atividades.

Desempenho de Rainha	
Atividade 1	Atividade 2
Universo vocabular	Reação de aversão
Conhecimentos prévios ativados	Dificuldade nas questões de conteúdos subjetivos
Conteúdo subjetivo	Êxito nas respostas objetivas
Construção de um significado (macroestrutura)	Conhecimentos prévios possivelmente não ativados

É de suma importância o estímulo da atividade de leitura entre os alunos através da inclusão de textos que tenham ligação direta com o cotidiano dos leitores. Faz-se necessário respeitar a progressividade dos processos de aprendizagem, fazendo a inclusão de novos conteúdos para que esses adolescentes desenvolvam a subjetividade, trabalhando também temas fora do cotidiano e ampliando sua capacidade cognitiva.

Considerações finais

Este trabalho não se pretendeu a conclusões fechadas, mas, sim, existiu aqui a proposta de formular algumas reflexões sobre o desempenho dos adolescentes e sua compreensão leitora. Muito mais que uma mera crítica à instituição da escola e seus modos de atuação, buscou-se construir caminhos que possam contribuir para que a educação alcance seu objetivo maior.

Refletimos, nesse sentido, a necessidade de ligar a atividade leitora na escola às necessidades pessoais e sociais do aluno, destacando, dessa forma, a importância da leitura em todas as relações deste enquanto sujeito e ser atuante de uma sociedade letrada. Tornar possível essa ligação exigirá da escola permitir inserir-se no mundo de seus aprendentes e romper com a forma rotineira e desmotivadora com que concebe e reproduz a leitura. Com o objetivo de tornar prazerosas as aulas e atividades relacionadas à leitura, inclusive para leitores menos experientes, que não desenvolveram ainda eficazmente a habilidade leitora da compreensão, sugerimos a utilização de temas ligados ao cotidiano e ao contexto em que os alunos estejam inseridos, seus anseios e desejos.

Quando analisado o desempenho final dos sujeitos nas avaliações, observamos um resultado satisfatório na atividade que tinha como texto a letra da música “Uma partida de futebol”. A preparação para a execução da avaliação estruturou-se em três etapas: execução da música, conversa informal e a leitura do texto junto com os informantes. A sequência objetivou envolver os sujeitos e prepará-los para a realização da atividade, proporcionando facilidades na resolução.

Contrapondo-se à situação acima citada, na atividade que tinha o texto jornalístico intitulado “Agora é tudo ou nada no futebol”, nenhuma estratégia foi utilizada na preparação do exercício, o que pode não ter propiciado uma leitura prazerosa. Durante a aplicação, um dos sujeitos apresentou reação de aversão e estranhamento, atitude que talvez se justifique por se tratar de um artigo de jornal recortado e colado em papel ofício.

Quanto ao desempenho dos sujeitos, detectamos uma melhor aceitação na realização da atividade que continha uma metodologia motivadora e atraente. No tocante ao desenvolvimento da compreensão leitora desses adolescentes, há ainda a necessidade do desenvolvimento de tal habilidade.

Não concebemos o fato de estarem expostos à vulnerabilidade social e econômica como fator único e determinante do não-desenvolvimento eficiente da compreensão leitora. No entanto, nas entrevistas, pudemos perceber como ocorrem as aulas de leitura e as atividades que giram

em torno delas. Isso sim pode ser um determinante nas dificuldades encontradas pelos informantes, desmitificando a existência de uma dificuldade de aprendizagem e resultando no que chamamos de dificuldades provenientes da forma como se estruturam as metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem existentes na escola.

A perspectiva apontada pela psicopedagogia nos alerta para o fato de que o desenvolvimento do processo de leitura pode apresentar problemas referentes à decodificação e compreensão leitora, às vezes de forma combinada. Porém, as dificuldades de nossos sujeitos apontam para a não-existência de dificuldades de leitura permanentes. Suas dificuldades seriam atrasos atrelados à incapacidade da escola em estabelecer uma prática da leitura significativa fazendo uso de estratégias estimuladoras.

Assim, consideramos importante o desenvolvimento de ações para que se difunda a produção teórica sobre leitura (processos, estratégias e dificuldades) junto aos profissionais da educação, fomentando, talvez, uma política pública educacional para que essas ações cheguem à prática no cotidiano das escolas.

Referências bibliográficas

BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. *Formação de professores para o diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita*. Fortaleza: UECE, 2003.

BOSSA, Nádia A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

CAMPOS, Rose. O outro lado da dificuldade da aprendizagem. *Viver Psicologia*. Segmento Janeiro, pp.24-29, 2002.

CONDEMARIN, Mabel; BLOMQUIST, Marlys. *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1986.

CONDEMARIN, Mabel. *Leitura corretiva e remedial*. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. [S.L]: Editora Real PSY II, 1994.

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. *Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva*. Tradução de Andréa Negraida. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DRAUET, Ruth Caribé da Rocha. *Distúrbios da aprendizagem*. 3ª ed. [S.L]: Ática, 1997.

ELLIS, Andrew W. *Leitura escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Tradução de Dayse Batista. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Vítor da. *Introdução à dificuldade de aprendizagem*. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. 39ª ed. [S.L]: Cortez, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Jesus Nicasio. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Tradução de Jussares Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JARDINE, Renata Savastano R. *Métodos das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita*. [S.L]: Casa do Psicólogo, 2001.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emílio. *Compreensão de textos: dificuldades e ajudas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTEMED, 2002.

SISTO, Fermino Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely; FINI, Lucila Dieht Tolaine. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZENTI, Luciana . O distúrbio das letras. *Revista Escola*. Abril-Setembro, pp.24–25, 2002.