

## UM ESTUDO SOBRE DIFICULDADES EM LEITURA

Angélica Vier Munhoz\*

Maria Alvina Pereira Mariante\*\*

---

**Resumo:** Considerando as dificuldades de compreensão leitora, vistas como possíveis causas do baixo rendimento escolar, esta investigação, além de possibilitar o aprofundamento de questões teóricas sobre dificuldades em leitura, seus processos, aprendizagem, implicações conceituais e metodológicas, busca alternativas que atenuem a possibilidade de fracasso escolar. Neste estudo a leitura é concebida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e palavras. A pesquisa foi realizada nos anos de 2001 e 2002, no município de Lajeado/RS. Os sujeitos deste estudo foram vinte crianças de 2ª série que apresentavam dificuldades de aprendizagem em leitura e que traziam em suas vidas histórias de fracasso escolar. A análise dos resultados mostra que os sujeitos deste estudo ainda estão na fase da decodificação, apresentando dificuldades em relação às estratégias cognitivas que estão vinculadas ao conhecimento lingüístico, às práticas discursivas e ao patrimônio cultural.

**Palavras chaves:** dificuldades de aprendizagem; leitura; compreensão leitora; estratégias cognitivas; fracasso escolar.

**Abstract:** Considering the reading comprehension difficulties, as possible reasons for the low performance at school, this inquiry, besides enabling the deepening of theoretical aspects about difficulties in reading, its processes, learning, conceptual and methodological implications, looks for alternatives that reduce the possibility of school failing. In this study the reading is understood as a set of actions that transcend the simple decodification of letters and words. The research was carried out in 2001 and 2002, in the municipality of Lajeado, RS. The subjects were twenty children enrolled in the 2nd year, Elementary School, with difficulties in reading, bringing with them histories in failing at school. The analysis of the data shows that the subjects of this study still are in the decodification phase, showing difficulties in relation to cognitive strategies that are linked to linguistic knowledge, discursive practices, and cultural inheritance.

**Key words:** Learning difficulties; Reading; Reading comprehension; Cognitive strategies; School failure.

---

\* Professora da UNIVATES - Centro Universitário, Pedagoga e mestre em Educação - UFRGS.

\*\* Professora da UNIVATES - Centro Universitário, doutoranda em Educação - UFRGS.

## INTRODUÇÃO

O presente texto busca refletir os resultados de uma pesquisa sobre dificuldades em leitura, realizada durante os anos de 2001 e 2002, com alunos de 2ª série do Ensino Fundamental de duas escolas da rede de ensino municipal de Lajeado/RS, que apresentavam dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita ou que traziam na sua vida escolar histórias de fracasso escolar, evasão e repetência.

A pesquisa teve como principal objetivo atuar em escolas para investigar as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem em leitura, uma vez que há certos indícios de que muitas crianças são capazes de "ler" mecanicamente, limitando-se às habilidades de decodificação; no entanto, apresentam deficiências no desenvolvimento e compreensão leitora.

### 1 O QUE JUSTIFICA A PESQUISA?

Há várias razões para o insucesso escolar, no entanto parece-nos que o domínio da linguagem, enquanto atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, enquanto sistema simbólico, são indispensáveis à participação social mais efetiva e contribuem, sobremaneira, no processo ensino-aprendizagem. Entendemos, então, que muitas dificuldades apresentadas pelas crianças nas diferentes disciplinas de um currículo poderiam ser amenizadas se elas recebessem uma adequada orientação lingüística, pois um bom manejo da língua permitirá ao sujeito orientar tanto as próprias ações quanto as ações do outro.

Sabemos que, para abordar o tema das dificuldades de aprendizagem em leitura e, portanto, o fracasso escolar de alguns alunos, precisamos considerar a função que a escola vem desempenhando na sociedade, as suas determinações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, ultrapassando os limites da ação educativa. Partindo deste pressuposto, pontuamos os seguintes questionamentos. Por que algumas crianças apresentam dificuldades em leitura e outras não? Como as crianças lidam com o sucesso e o fracasso escolar? Por que as crianças apresentam dificuldades na compreensão textual? Que tipo de texto elas lêem? As crianças compreendem os textos ou apenas decodificam sinais gráficos? As crianças utilizam estratégias durante a leitura?

A leitura é considerada, neste estudo, como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e palavras. A criança está lendo, quando infere o que está posto no texto, a partir de indícios fornecidos pelo contexto.

Muitos professores estão conscientes da necessidade de incentivar e desenvolver a compreensão leitora de seus alunos, mas há falta de base teórica e subsídios suficientes que atendam a determinadas necessidades.

A partir do exposto, temos algumas razões para estudar o fracasso escolar de aprendizes de séries iniciais, relacionados a dificuldades em leitura, pois entendemos que as dificuldades de aprendizagem em leitura não são resultantes, na grande maioria das vezes, de questões individuais, mas das relações institucionais que têm como base um ensino fragmentado, descontextualizado e ineficaz no que se refere às estratégias de aprendizagem em leitura.

Sendo assim, a proposta visa à organização de um espaço de investigação, discussão e reflexão das razões que fazem com que algumas crianças tenham sucesso na escola e outras

não, atuando no sentido de ressignificar o aprender dessas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura, através de um trabalho psicopedagógico com os alunos, observação em aulas e intervenção com professores e escola.

Portanto, caracterizamos este projeto como uma alternativa para investigar e orientar alunos e professores da rede pública de ensino, atendendo à demanda de problemas de aprendizagem que recaem, muitas vezes, nas camadas populares. Propomos a possibilidade de desenvolver um trabalho preventivo, para que uma dificuldade de aprendizagem não se transforme em fracasso escolar.

## 2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

A metodologia da pesquisa foi de natureza qualitativa e quantitativa na qual tanto os instrumentos escritos quanto a observação, a descrição, a interpretação e o diálogo foram considerados. Segundo Guba (1981 apud Barros, 1991), o pesquisador, como instrumento humano, tenderá a usar suas habilidades de olhar, estudar, ler... Ele usará entrevistas e observações, estudará em arquivos e documentos, observará comportamento não-verbal e interpretará medidas não-obstrutivas. Nos últimos anos, muitos autores compartilharam o ponto de vista de que a pesquisa qualitativa está centralizada em práticas que analisam os resultados de forma mais abrangente.

Para realizarmos este estudo, desenvolvemos os seguintes procedimentos:

- visitas às duas escolas envolvidas no projeto, para observação da realidade;
- entrevistas com professores de 2ª série das escolas investigadas;
- entrevistas com os 20 alunos de 2ª série das duas escolas (10 alunos de cada escola);
- encontros semanais com os 20 alunos envolvidos para realização de observações, gravações, diálogos, entrevistas, verificando os níveis de leitura e estratégias utilizadas pelos mesmos;
- análise das dificuldades apresentadas sob o ponto de vista psicolinguístico e psicopedagógico em situações de leituras e contextos especiais.

Consideramos importante mencionar que as escolas selecionadas não foram escolhidas aleatoriamente. Primeiramente foi consultada a Secretaria Municipal de Educação de Lajeado, para conhecermos o interesse e evidência de maior preocupação e necessidade de uma atuação psicolinguística e psicopedagógica, no sentido de efetivação da aprendizagem em leitura.

Para a escolha do grupo de vinte alunos de 2ª série, levamos em conta, principalmente, o estágio de leitura em que se encontravam as crianças. Sendo o objetivo da pesquisa a verificação da relação existente entre dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e atribuição de significados, tornava-se necessário que elas estivessem num processo mais avançado em relação à apropriação dos códigos alfabéticos.

Consideramos imprescindível conhecer a história de leitura dessas crianças, saber sobre seu cotidiano, seu patrimônio cultural. Além disso, pareceu-nos importante considerar as expectativas da escola em relação a essas crianças e o resultado dessas expectativas para o sucesso ou insucesso escolar.

Os encontros com as crianças de 2ª série, das duas escolas investigadas, para horas de leitura e escrita, foram organizados prevendo orientações e atendimento individual/coletivo às crianças, além de observações e entrevistas necessárias para a coleta de dados.

Cada etapa deste estudo foi apoiada em fundamentação teórica específica voltada para os pressupostos teóricos da Psicolinguística e da Psicopedagogia, assim como uma visão etnográfica que tem como princípio de análise a descrição do real cultural a ser investigado.

### 3 RESULTADOS EVIDENCIADOS

Embora a proposta da investigação envolvesse 20 alunos, optamos por analisar os dados de apenas 13 alunos, aqueles que apresentaram frequência durante todos os encontros.

Ao analisarmos a Tabela 1, que se encontra em anexo, foi possível verificar que 54% das crianças reconhecem os sinais gráficos, mas 46% ainda apresentam dificuldades em relação a alguns grafemas, pois em situações de leitura oral muitas crianças ainda não conseguem ler com certa fluência, fazendo pausas para soletrar e repetir as palavras. Muitas vezes, durante a leitura oral, houve troca de palavras (cobrinha, minhoca, ao invés de bichinho, fruta ao invés de maçã), o que nos indica que o processo de leitura dessas crianças apresenta-se bastante preso à imagem, ao icônico e às gravuras que compõem os livros de história. Observamos que as pausas aconteciam principalmente quando as palavras continham encontros consonantais e especialmente em alguns grafemas: g / q / r / rr / s / z / ss / sc / f / v, entre outros. A seguir citamos algumas palavras que, de um modo geral, ofereceram dificuldades, ou seja, todas as crianças repetiram ou demonstraram insegurança: debaixo, macieira, dentro, prestando, adorava, inventar, incríveis, esquisito, estalinho, pregado, prestando, queria, engraçado, assustando, gargalhando. Estudos realizados mostram que alguns fonemas/grafemas são considerados de aquisição tardia, oferecendo certa dificuldade quanto ao reconhecimento de determinadas palavras.

Teorias de aquisição da linguagem mostram que os processos fonológicos, tais como substituições, simplificações, omissões, são bastante variados entre as crianças, indicando que elas utilizam diferentes recursos para lidar com sua incapacidade para produzir formas tão complexas. Mesmo que a possibilidade de discriminar fonemas faça parte do desenvolvimento lingüístico, devemos levar em conta que há um deslocamento temporal entre percepção e produção. Nas produções fonêmicas consideradas de aquisição tardia, ou seja, sibilantes, laterais, vibrantes..., algumas crianças poderão necessitar de mais tempo para estabelecer a relação entre fonema e grafema. As crianças empregam as palavras como um todo, sendo, às vezes, difícil a percepção de unidades menores, o que pode alterar a relação entre a percepção e a produção. Portanto, a formação de unidades significativas a partir dos sons é uma atividade complexa, uma vez que não há correspondência direta entre unidades mínimas lingüísticas. Do reconhecimento das letras à leitura fluente, há um longo caminho a ser percorrido pela criança, que deve ser respeitado pelo professor, pela escola. Desse modo é necessário pensar que algumas crianças aprendem certos conteúdos mais depressa e outras aprendem esses mesmos conteúdos, necessitando de um tempo maior. Se isso for levado em conta, as crianças aprenderão a ler e a produzir textos. A consciência fonêmica, outro fator a ser considerado importante, é necessária para a aquisição da leitura e da escrita, caracterizando-se como uma atividade metalingüística.

Acreditávamos que as crianças, por estarem numa fase mais adiantada de construção da leitura (2ª série), reconhecessem os sinais gráficos, uma vez que a alfabetização promovida pela escola privilegia as habilidades de decodificação em detrimento das habilidades que possibilitam a construção de sentido. Para as crianças que vivem num meio pouco letrado, a decifração oralizada vai simplesmente tomando o lugar e impedindo a verdadeira leitura.

Segundo Goodman (1990), a leitura é um processo seletivo que envolve o emprego de pistas lingüísticas disponíveis, selecionadas do “input”, percentual do leitor. À medida que esta informação parcial é processada, são tomadas decisões a serem confirmadas, rejeitadas ou redefinidas, à medida que a leitura progride. Portanto, ler é mais do que reconhecer sinais gráficos. Ler é envolver-se em diferentes sistemas conceituais, meios contextuais, prosódicos e paralingüísticos. Ao ler um texto, o leitor precisa reconstruir o que foi dito pelo escritor, pois a leitura é um processo de interação entre o leitor, texto e autor, um jogo interlocutivo, resultado de uma relação de alteridade. A leitura é, nesse sentido, um ato social e individual de atribuição de significado. A leitura é uma atividade complexa que exige o desenvolvimento de estratégias de processamento textual.

Ao observarmos a Tabela 2, anexa, e ao considerarmos os momentos de leitura desenvolvidos com o grupo de crianças investigadas, constatamos que 46% não estabelecem relações dos sinais gráficos para a linguagem oral; 38% conseguem realizar essa transposição, enquanto que 15% conseguem em parte. Tanto a compreensão da categorização gráfica e funcional das letras quanto o princípio acrofônico são importantes para que a criança possa progredir na leitura. O princípio acrofônico mostra que no nome das letras existe o som básico que é representado. Já a categorização gráfica mostra que a letra é uma unidade abstrata que pode ser representada de diversas formas.

Conforme explicitação anterior, tanto a leitura oral quanto a leitura silenciosa significaram dificuldades para as crianças. Durante a leitura silenciosa as crianças levavam mais tempo soletrando, repetindo e acompanhando com o dedo indicativo palavra por palavra. Nesse sentido, foi possível verificar pouca habilidade por parte dos pequenos leitores em relação ao desenvolvimento de estratégias de processamento textual: estratégias cognitivas, estratégias lingüísticas, contextuais e interacionais. Isso mostra que, se as crianças sentem dificuldade de ler para si mesmas, certamente não sentirão gosto e prazer na leitura, além de não conseguirem interagir com o texto, dando-lhe significado. Mesmo após a leitura oral, realizada pela investigadora e ao concluírem a leitura individual e silenciosa, a maior parte das crianças não conseguia contar a história de forma coerente. Muitas vezes, passavam a ler as imagens e abandonavam a leitura do texto verbal. Às vezes, afirmavam que não sabiam o que dizia o texto e, outras vezes, arriscavam inventar histórias sem relação com o que havia sido apresentado, agregando idéias próprias, usando seu conhecimento de mundo e patrimônio cultural. Nesse caso, as histórias passam a ser narrativas cotidianas, envolvendo experiências e vivências próprias, ou seja, leituras de suas vidas.

Estudos na área da psicolingüística têm explicitado que a leitura silenciosa difere da leitura oral, pois a primeira envolve aprender a usar a visão periférica ampliando, assim, o leque visual. Segundo Terzi (1995), a leitura silenciosa permite que a criança aprenda a ler grupos de palavras ou unidades de pensamento. A vocalização, o hábito de dizer as palavras ou mover os lábios ao lê-las, o hábito de ouvir mentalmente as palavras enquanto as lê devem ser eliminados por fazerem com que a criança se detenha em cada palavra, impedindo uma leitura mais produtiva. A partir das atividades desenvolvidas com as crianças, percebemos que a leitura silenciosa é uma prática pouco utilizada em sala de aula. Geralmente as leituras são

realizadas pelos professores em voz alta e depois pelos alunos, segundo a ordem alfabética do nome das crianças ou seguindo a ordem da fila em que estão sentados. É preciso permitir que as crianças leiam em voz alta e silenciosamente e o professor deve estar atento para orientá-las diante dos obstáculos ou dificuldades durante a leitura. Ler em voz alta é uma habilidade a ser desenvolvida, pois envolve ritmo, entoação, adequação espacial e contextual.

Verificamos, conforme a Tabela 3, que 46% das crianças estabelecem relação entre as partes do texto e suas vivências, seu conhecimento prévio e patrimônio cultural. Em diferentes momentos de leitura, as crianças relacionaram a mensagem do texto com fatos e acontecimentos vividos em sua casa ou escola. Durante a leitura e discussão do texto “A vitória do mais sabido”, de Pedro Bandeira, as crianças expuseram suas idéias a partir de vivências pessoais como pode ser evidenciado nos seguintes comentários:

- “Os mais sabidos sempre ganham!”
- “Nada disso, nadinha, às vezes não.”
- “Ah! Um dia um logrou meu pai.”
- “É assim, é sempre a mesma coisa...”
- “Viu o dia que o Gutu ganhou o jogo?”

Já outras 46% das crianças estabelecem relações em parte e 8% ainda não. Isso confere com nossas hipóteses iniciais, ao referir-nos a dificuldades enfrentadas no ato de leitura, pois, se não conseguem ler com certa fluência e compreensão, torna-se mais complicado o desenvolvimento de estratégias de selecionar, comparar e relacionar. Além disso, parece ser possível dizer que as crianças, sujeitos desta pesquisa, nem sempre participam efetivamente das interações sociais propostas na sala de aula, pois os mecanismos seletivos e a diferença de tratamento por si só inibem as crianças que não correspondem às expectativas da escola. Há, na sala de aula, os sujeitos da comunicação, ou seja, aqueles que conseguem ler o texto com certa rapidez, logo iniciam suas exposições, seus depoimentos sobre o texto lido. Já para aqueles que não correspondem às expectativas de aprendizagem da leitura e da escrita da professora da classe, restam os rótulos desmotivadores e desvalorizadores. Percebendo isso as crianças calam e aceitam sua desqualificação ou revidam e se expõem, manifestando o seu descontentamento agredindo, batendo nos colegas, tumultuando a sala de aula. Na verdade, descobrem outras formas para se tornarem visíveis na sala de aula. Ao mesmo tempo em que agredem, são crianças sensíveis, capazes de perceber que são considerados maus alunos, alunos problemas, ou que apresentam certas dificuldades de aprendizagem. Assim, a falta de adaptação ou a negação aos padrões escolares interfere no seu cotidiano na sala de aula, impedindo o estabelecimento de relações com seus pares e/ou com o(a) professor(a).

Consideramos que compreender um texto é encontrar o seu sentido. A busca de sentido e o estabelecimento de relações devem ser construídos pelo leitor. O texto apresenta pistas para a construção do sentido e, nesse processo, contribuem não só as informações fornecidas pelo texto, mas também todo o conhecimento do leitor, assim como o contexto extralingüístico e o objetivo de leitura. Além disso, o adulto pode auxiliar a criança no processo de compreensão textual no que se refere ao uso de estratégias que serão explicitadas a seguir.

Goodman (1987), Kleiman (2001) e Gomes (2000) enfatizam a influência dos colegas e professores no processo ensino-aprendizagem e, principalmente, no momento de construção das concepções da leitura e da escrita. Esses pesquisadores mostram a importância das estratégias de questionamento utilizadas pelos professores para levar as crianças a questionar

suas hipóteses, a estabelecer relações, a fazer predições e a compreender um texto tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não-verbal.

Quanto ao desenvolvimento de estratégias de leitura (Tabela 4 - anexa), constatamos que 54% das crianças investigadas constroem, em parte, estratégias de predições; 15% não conseguem fazer predições e 31% empregam-nas para dar sentido ao texto. Goodman (1987) propõe o desenvolvimento de estratégias de leitura para uma compreensão mais efetiva do leitor em ação. Tais estratégias, ao serem utilizadas, auxiliam no acompanhamento, pelo leitor, do seu próprio processo. Para o desenvolvimento das estratégias de seleção e predição, os leitores utilizam todo seu conhecimento disponível para predizer o que virá no texto, ou seja, qual o conteúdo. Ao ler um texto, o leitor vai, gradativamente, selecionando pistas, índices apresentados nos textos. No entanto, ele vai selecionar desses índices apenas os mais significativos, os mais relevantes para não tornar o “input” perceptivo sobrecarregado. Esse é um processo cognitivo e metacognitivo. Visto dessa forma, as crianças não podem ser consideradas meros sujeitos aprendizes, mas sujeitos que sabem, que trazem consigo suas vivências e experiências de vida.

Assim, o emprego dessas estratégias pode ser trabalhado pelo professor e professora, tornando-se imprescindível que sejam explorados os conhecimentos dos alunos sobre o texto escrito. É importante que os professores valorizem que diferentes crianças sabem coisas distintas sobre o tema lido, pois todos os elementos são indispensáveis para a compreensão textual no trabalho com o grupo de alunos.

Nesta investigação, defendemos a idéia de que a construção dessas estratégias de compreensão podem ocorrer de forma compartilhada, momento em que o professor pode ficar atento aos comentários, às perguntas, às respostas produzidas pelas crianças que podem ser um indicador eficaz para que ele possa compreender as dificuldades apresentadas por elas.

Ao considerarmos o referencial teórico deste estudo, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, um movimento de emissão e verificação de previsões, de confirmações dessas predições. Pensamos em um leitor mais ativo que possa realizar ações, permita preencher as dificuldades ou lacunas de compreensão. Esta é uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão é só quando efetuada pelo leitor, sua leitura passa a ser produtiva e eficaz. Embora de forma inconsciente, à medida que lemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação, resumimos, selecionamos idéias. No entanto, quando esse processo não ocorre, a compreensão leitora fica prejudicada, pois a leitura não é funcional. É um processo interno, o que não significa que o desenvolvimento de estratégias não deva ser desenvolvido através de um acompanhamento sistemático e intervenção por parte do professor. É necessário pensar que mesmo que a criança apresente dificuldades de reconhecimento de palavras ou em relação ao léxico, sempre pode aprender a ler melhor mediante as orientações do professor. Além disso, num nível adequado, pode mostrar-se mais competente e mais confiante mediante atividade de leitura autônoma que, certamente, será conseguida se o aluno tiver oportunidade de selecionar marcas, indicadores, formular hipóteses, ou seja, verificá-las, confirmá-las, refutá-las. No entanto, ressaltamos que o trabalho do professor pode contribuir no sentido de possibilitar às crianças que se apropriem de recursos necessários para a construção de significados e da compreensão. Não basta ajudar as crianças a construírem o significado de um texto, pois, segundo Jolibert (1994, p. 78), “[...] é necessário ajudá-las a entender como elas agem para chegar a ele.”

Verificamos (conforme tabelas 5, 6, 7, e 9 - anexas), que 85% das crianças investigadas constroem indícios sobre o texto tanto em linguagem verbal quanto em linguagem não-verbal. Já 15% não conseguem buscar índices, pistas para compreender o texto. Durante a leitura de textos não-verbais e leitura de imagens, a construção de sentido ocorre de forma mais segura. No texto de imagem as crianças demonstraram maior segurança em fazer predições e levantar hipóteses, bem como construir indícios. No entanto, cabe mencionar que a compreensão de imagens nem sempre ocorreu efetivamente. No livro “A história da baratinha”, por exemplo, a leitura de algumas crianças restringiu-se ao primeiro estágio, que, segundo Feldman (1970) e Goodman (1987), corresponde à abordagem da imagem como descritiva, ou seja, o leitor apenas lista o que vê na gravura sem estabelecer relações, sem julgamentos, tratando-se de uma “quase leitura”. Segundo esses autores, quando fazemos a leitura de uma imagem, podemos estar nos projetando nessa imagem, pois observamos, segundo nossos referenciais, nosso passado, nossas experiências, nossas fantasias, nossos instrumentos de registro. Desse modo, o que vemos na imagem depende do nosso conhecimento de mundo, de nossa capacidade de predizer, de nossa capacidade de inferir numa determinada época e lugar.

Durante a leitura do texto “A história da baratinha”, as crianças, de um modo geral, descreveram o que viam objetivamente, mas quando contaram suas histórias, ou seja, quando escreveram suas histórias a partir de imagens, projetaram-se nas imagens e passaram a contá-las como vivências próprias, como se a personagem fosse elas próprias, amigos ou familiares. Observamos que os significados foram diferenciados de uma criança para outra, pois ficou evidente que tanto os modos de sentir quanto os modos de pensar são singulares. Nesse sentido, compreender é entrelaçar inteligência, imaginação e intuição, é apropriar-se de uma imagem a partir de um objeto já conhecido. Há, então, diferentes significados, aos quais estão relacionadas as experiências pessoais, sociais, históricas, culturais. Entendendo assim, parece ser possível dizer que as crianças compreenderam os textos não-verbais, pois construíram indícios, levantaram hipóteses, além de terem produzido histórias que retratam o seu cotidiano, sua vivência, sua cultura.

Podemos visualizar na Tabela 10, em anexo, que 62% das crianças ainda não fazem inferências e que 38% as realizam em parte. Esse resultado corrobora nossa hipótese inicial, visto que se trata de um dos processos mais complexos de todos os esquemas conceituais. Segundo Kleiman (2001) e Allende e Condemarin (1987), a inexperiência é um meio poderoso através do qual as pessoas complementam a informação disponível, utilizando o conhecimento conceitual e lingüístico e os esquemas que já possuem. Os leitores utilizam estratégias de inferência para inferir o que não está explícito no texto. Mas também inferem coisas que se farão explícitas mais adiante. A inferência é utilizada para decidir sobre o antecedente de um pronome, sobre a relação entre caracteres, sobre as preferências do autor, entre outras tantas coisas. Pode-se inclusive utilizar a inferência para decidir o que o texto deveria dizer quando há um erro de imprensa. As estratégias de inferência são tão utilizadas que raras vezes os leitores recordam exatamente se um determinado aspecto do texto estava explícito ou implícito.

Com o avanço dos estudos na Psicolingüística, muitas publicações que se situam em uma perspectiva cognitivista/interacionista de leitura propõem que, quando se possui uma razoável habilidade para a decodificação, a compreensão do que se lê é produto de três condições essenciais:

- a) clareza e coerência do conteúdo dos textos e do conhecimento de sua estrutura;
- b) o grau de conhecimento prévio do leitor como relevante para o conteúdo do texto;
- c) as estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão ou para pensar as possíveis falhas de compreensão.

Essas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto. Na verdade, o leitor utiliza as estratégias de forma inconsciente. Quando há dificuldade ou obstáculo durante a leitura, o leitor, automaticamente, retoma o texto, o que significa acrescentar um processamento diferenciado, realizando determinadas ações, como, por exemplo, retomar, reler a palavra, o contexto da frase, examinar as premissas de seleção e predição... Isso envolve um estado estratégico, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas, levantar hipóteses, esclarecendo problemas de compreensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão textual é um processo complexo, pois o sentido do texto deve ser construído pelo leitor. O texto funciona apresentando indícios, pistas para a construção do sentido, mas isso não garante por si só a compreensão. Nesse processo, contribuem não só as informações fornecidas pelo texto, mas também todo o conhecimento armazenado na mente do leitor, assim como o contexto extralingüístico e o objetivo da leitura.

Verificamos que a maior parte das crianças apresentam dificuldades quanto ao reconhecimento de algumas palavras com padrões silábicos mais complexos. No entanto, constatamos que, através de orientação e discussões sobre o texto e, principalmente, quando é mostrado à criança como se processa a busca de informação e o uso de estratégias de compreensão (seleção, predição, confirmação, inferência...), é possível estabelecer, de forma compartilhada, a verdadeira leitura. Enquanto alguns aprendizes adquirem essas habilidades metacognitiva de forma espontânea, outros precisam ser ensinados.

É importante ressaltar, então, que as crianças sempre podem ler compreensivamente mediante orientação do professor. O desenvolvimento da leitura dá-se à medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação, discutimos, lemos imagens, resumimos... Acreditamos que só se aprende a ler lendo e não é possível treinar leitura através de exercícios mecânicos. É preciso apresentar às crianças diferentes tipos de textos, diferentes estruturas textuais, envolvendo tanto a linguagem verbal quanto a não-verbal.

Todas as linguagens devem estar presentes na sala de aula, ou seja, tanto as verbais quanto as não-verbais. Portanto, é necessário cantar, jogar, falar, conversar, contar histórias, modelar, pintar, recortar, pesquisar, selecionar, discutir assuntos diversos do interesse da criança, que significam e ressignificam o mundo.

Torna-se necessário, então, que a escola possa rever sua concepção de leitura e compreensão leitora, além de suas metodologias de ensino, já que muitas das dificuldades em leitura são, em grande parte, reflexo da forma como a escola tem abordado essas questões.

A pesquisa nos pareceu relevante pois sabemos que a compreensão textual é freqüentemente responsável pelo fracasso do aluno na escola, uma vez que compreender o que se lê é uma habilidade necessária para todas as atividades escolares.

Finalizando, consideramos que este breve texto é, ao mesmo tempo, um começo e uma continuidade dos diálogos já discutidos e rediscutidos por diversos estudiosos e pesquisadores. Percebemos que o tema abordado provoca inquietações e, de alguma forma, mostra que há muito a ser discutido e estudado. Pensar sobre dificuldades em leitura pode não ser algo novo ou inédito, mas com certeza engendra muitas reflexões, já que, como uma peça de um jogo, à medida que vai sendo jogado, vão se vislumbrando novos desafios, novos caminhos e possibilidades.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIENDE; CONDEMARIN. **Leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BARROS, A. J. P; LEHFELD, N. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FELDMAN, Edmund B. **Becoming human through art**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- GOMES, M<sup>a</sup> de Fátima; SENA, M<sup>a</sup> da Graça C. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- GOODMAN, Y. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- \_\_\_\_\_. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E. (Org.). **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. São Paulo: Pontes, 2001.
- TERZI, Sylvia. **A construção da leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.

## ANEXOS

TABELA 1 - Reconhecimento dos sinais gráficos

Escola	Número de citações	Percentual
Sim	7	54%
Ainda não reconhecem todos os sinais gráficos	6	46%
Total	13	100%

**Fonte:** elaborado pelas autoras

FIGURA 1 - Reconhecimento dos sinais gráficos

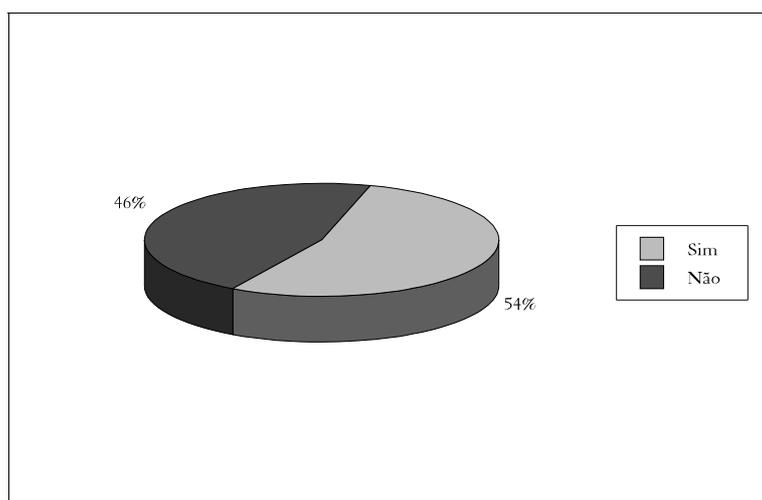


TABELA 2 - Relacionamento dos signos gráficos para a linguagem oral outro sistema de signos

Relacionamento	Número de citações	Percentual
Sim	5	38%
Não	6	46%
Em parte	2	15%
Total obs	13	100%

**Fonte:** elaborado pelas autoras

FIGURA 2 - Relacionamento dos signos gráficos para a linguagem oral outro sistema de signos

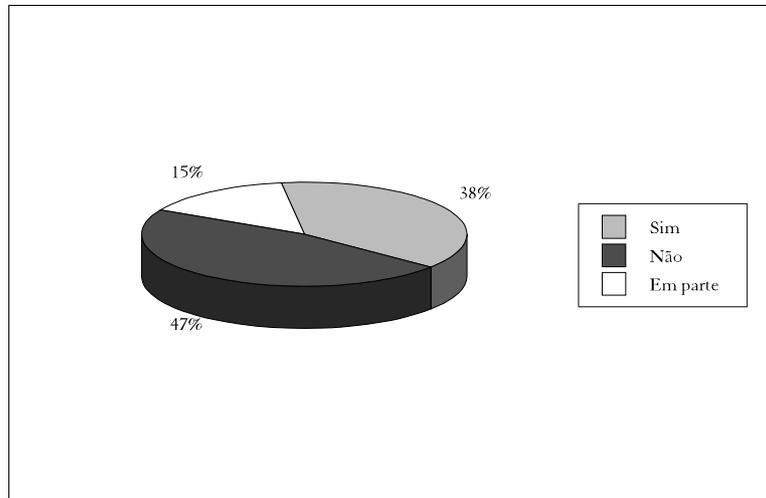


TABELA 3 - Estabelece relações entre os signos gráficos e a linguagem oral

Capacidade	Número de citações	Percentual
Sim	6	46%
Não	1	8%
Em parte	6	46%
Total obs	13	100%

**Fonte:** elaborado pelas autoras

FIGURA 3 - Estabelece relações entre os signos gráficos e a linguagem oral

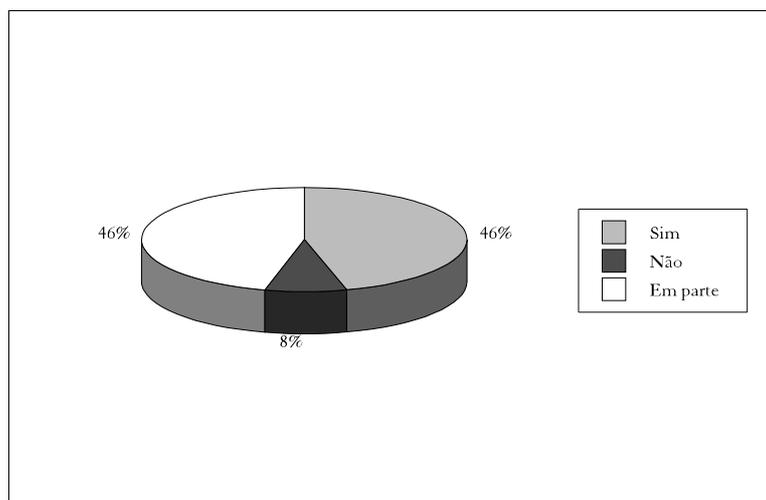


TABELA 4 - Faz predições

Predições	Número de citações	Percentual
Sim	4	31%
Não	2	15%
Em parte	7	54%
Total obs	13	100%

**Fonte:** elaborado pelas autoras

FIGURA 4 - Faz predições

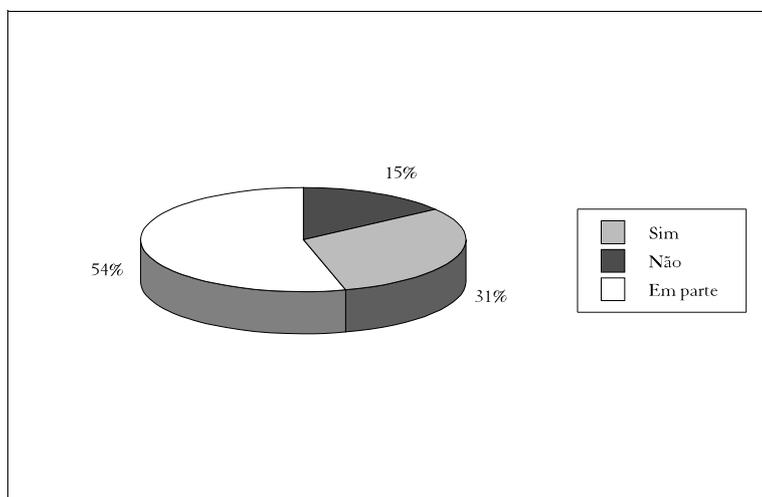


TABELA 5 - Constrói indícios

Constrói indícios	Número de citações	Percentual
Sim	0	0%
Não	2	15%
Em parte	11	85%
Total obs	13	100%

**Fonte:** elaborado pelas autoras

FIGURA 5 - Constrói indícios

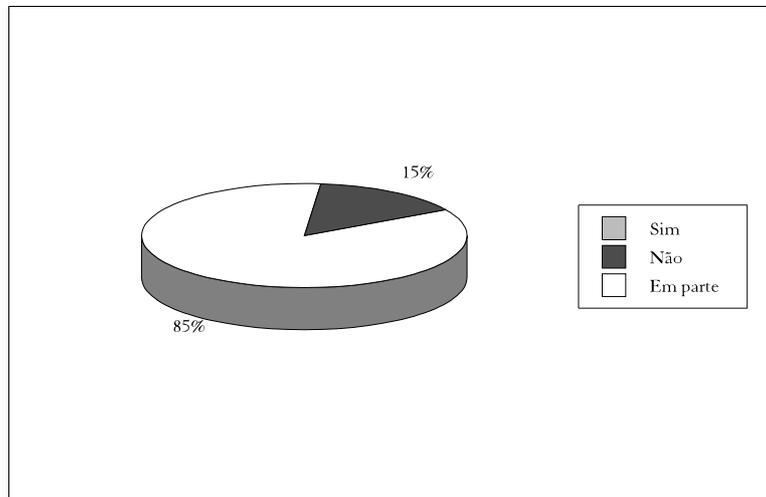


TABELA 6 - Emite hipóteses

Faz predicacões 2	Número de citações	Percentual
Sim	1	8%
Não	4	31%
Em parte	8	62%
Total obs	13	100%

**Fonte:** elaborado pelas autoras

FIGURA 6 - Emite hipóteses

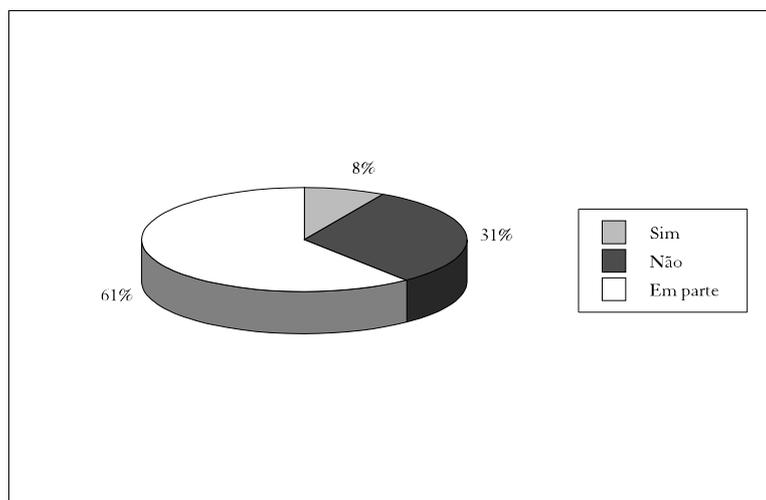


TABELA 7 - Faz comparações

Faz comparações	Número de citações	Percentual
Sim	7	54%
Não	1	8%
Em parte	5	38%
Total obs	13	100%

Fonte: elaborado pelas autoras

FIGURA 7 - Faz comparações

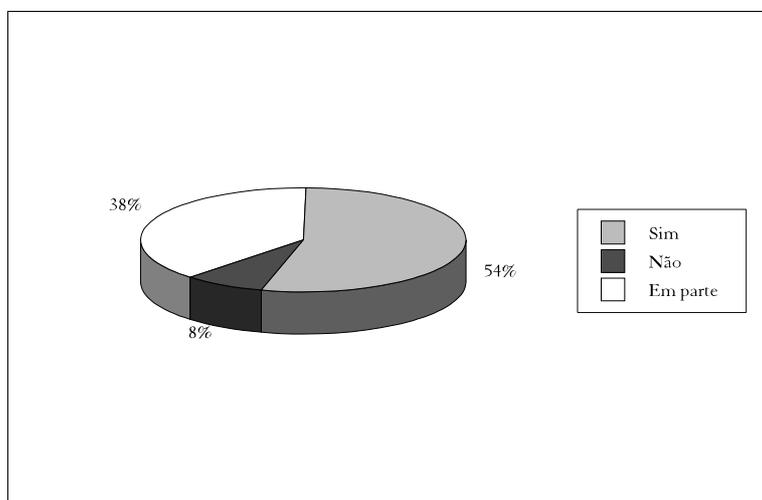


TABELA 8 - Usa contexto e seu conhecimento de mundo

Usa contexto e conhecimento	Número de citações	Percentual
Sim	6	46%
Não	1	8%
Em parte	6	46%
Total obs	13	100%

Fonte: elaborado pelas autoras

FIGURA 8 - Usa contexto e seu conhecimento de mundo

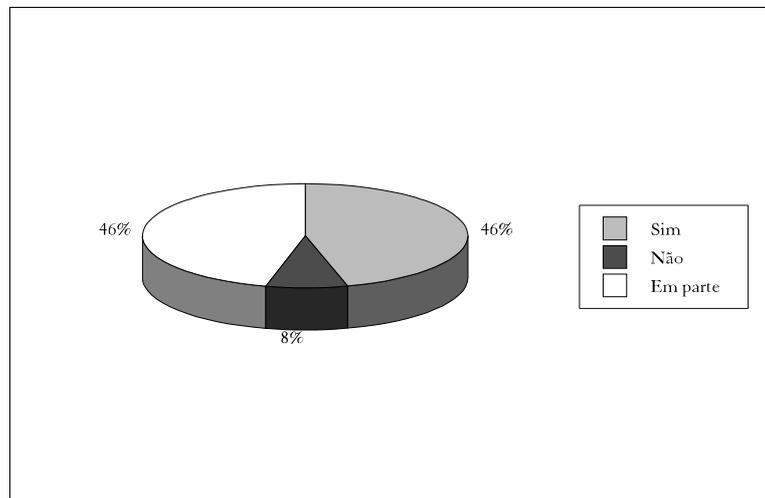


TABELA 9 - Entende o implícito

Entende o implícito	Número de citações	Percentual
Sim	0	0%
Não	8	62%
Em parte	5	38%
Total obs	13	100%

**Fonte:** elaborado pelas autoras

FIGURA 9 - Entende o implícito

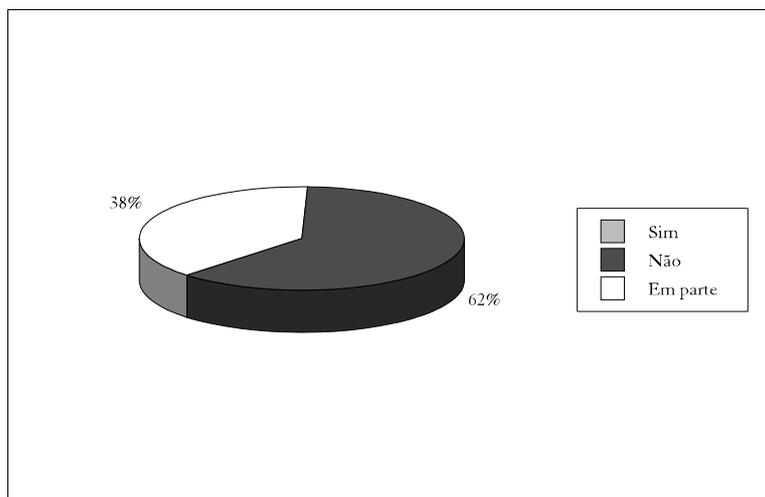


TABELA 10 - Faz inferências

Faz inferências	Número de citações	Percentual
Sim	0	0%
Não	8	62%
Em parte	5	38%
Total obs	13	100%

**Fonte:** elaborado pelas autoras

FIGURA 10- Faz inferências

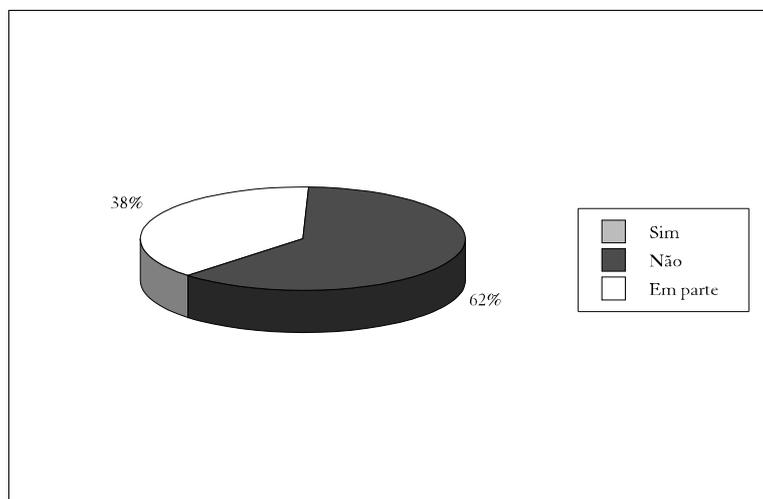


TABELA 11 - Interage com o autor

Interage com o autor	Número de citações	Percentual
Sim	2	15%
Não	4	31%
Em parte	7	54%
Total obs	13	100%

**Fonte:** elaborado pelas autoras

FIGURA 11 - Interage com o autor

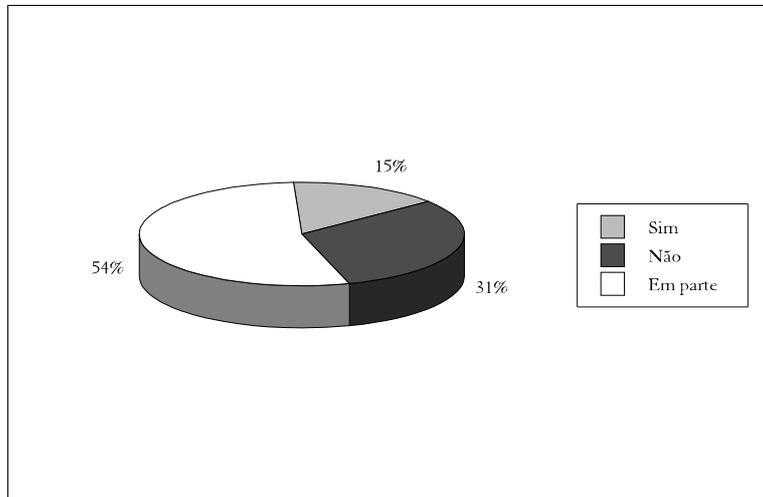


TABELA 12 - Descobre pistas lingüísticas

Descobre pistas lingüísticas	Número de citações	Percentual
Sim	4	31%
Não	2	15%
Em parte	7	54%
Total obs	13	100%

**Fonte:** elaborado pelas autoras

FIGURA 12 - Interage com o autor

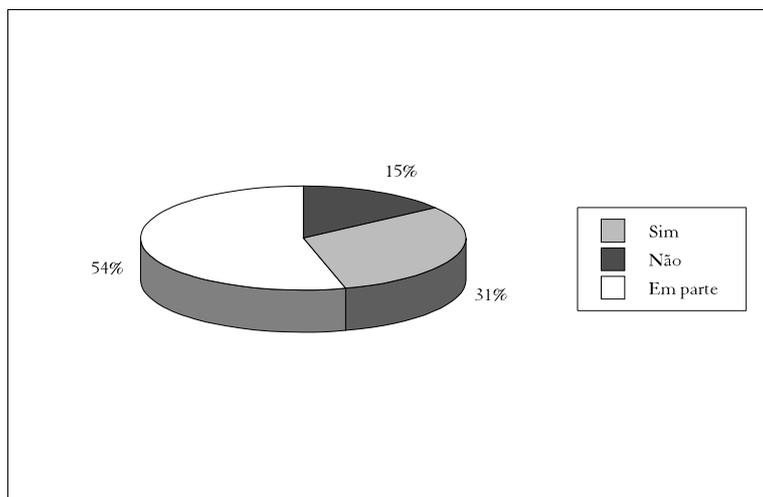


TABELA 13 - Atribui sentido ao texto

Atribui sentido ao texto	Número de citações	Percentual
Sim	4	31%
Não	5	38%
Em parte	4	31%
Total obs	13	100%

Fonte: elaborado pelas autoras

FIGURA 13 - Atribui sentido ao texto

