

LEITURA: FATORES QUE INTERFEREM NA COMPREENSÃO DE TEXTOS NO ENSINO DE 1.º GRAU

Lígia Morrone Averback *
Myrna Bier Appel *
Rosa Maria Hessel Silveira *

Introdução

O reconhecimento da importância da leitura como fator de desenvolvimento pessoal e de possibilidade de participação social do indivíduo é dado indiscutível e aceito como compromisso de todas as sociedades.

Se considerarmos que a atividade de leitura, iniciada no período de alfabetização (e de pré-alfabetização), se desenvolve basicamente na escola, instituição que tem a seu encargo a função de fornecer ao aluno-leitor os elementos para o eficaz desenvolvimento de sua capacitação para a leitura, verifica-se, com maior razão, a importância de investigações que se voltem para estes processos no seu meio específico, a escola de 1.º grau. **

A leitura, que desenvolve um processo que vai do perceptivo a outras operações intelectuais e reflexivas (comparações, associações, interpretações e julgamento), implica comportamentos que participam de situações intelectuais e mesmo emocionais muito complexas. No entanto, o entendimento desses processos e as formas de torná-los mais eficazes não têm sido, via de regra, matéria de estudo de cursos de formação de professores. Em consequência, o ensino da leitura na escola se realiza de modo uniforme, sem que os aspectos de gradação de dificuldades, de busca de um progresso nos campos de compreensão e de velocidade na leitura, de aumento da capacidade de ler e da diversidade das formas de ler, determinadas pelos diferentes objetivos do leitor, sejam levados em conta.

*Professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo, Laboratório de Metodologia e Currículo.

** As autoras agradecem a assessoria da psicóloga Cibele da Cruz Fagundes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os diferentes propósitos do leitor, conforme os estudos sobre o assunto, podem determinar uma leitura linear, exploratória, assimilativa, sensual ou criativa (BELLENGER, 1979, p. 84). Desta forma, cabe à escola estimular diferentes práticas que capacitem o aluno para as diversas habilidades que lhe são requeridas. O ensino não individualizado, freqüentemente dogmático, em que as motivações pessoais não são consideradas e no qual os materiais não são adequados às suas finalidades, é responsável pelo fracasso de muitos escolares na aquisição de sua habilidade para ler.

Sem dúvida, é sobretudo na área da compreensão, em uma visão do processo de ler como ato de comunicação, no que diz respeito ao eco que a mensagem escrita tem sobre o leitor, que as dificuldades se tornam maiores.

Pode-se perceber que a habilidade para compreender, por envolver processos amplos, que remetem à relação do sujeito (leitor) com o mundo (sujeito → objeto) extrapola o fenômeno lingüístico, atingindo a própria questão do conhecimento. Como escreve Gratiot-Alphandéry, "toda atividade cultural passa, num certo momento, pelo texto escrito. Mas é uma atividade de um nível já elevado, que exige não somente a aquisição de automatismo, mas de possibilidades, de meios de codificação da significação". (1975, p. 36).

Trata-se, assim, de considerar o processo da comunicação, em que se relacionam não apenas o sujeito (leitor) com o conteúdo de um dado texto (seus elementos de significação) mas com sua natureza, o tipo de estrutura que forma o tecido do texto, e que pode determinar a maior ou menor possibilidade de se efetivar a compreensão. Na recepção da mensagem escrita pelo leitor, importa muito a natureza e a realidade material desta mensagem, ou seja, o código em que ela está cifrada. É por isso que cabe identificar diferentes formas em que se estruturam os textos apresentados aos leitores, verificar como se organizam e as diferentes formas de complexidade que podem assumir.

Isso significa dizer que um determinado texto pode-se apresentar complexo para um leitor em virtude de diferentes dimensões. Assim, se o texto remete a um ambiente cultural distante no tempo e no espaço daquele em que se situa o leitor, este, para efetuar um ato de total compreensão, necessita de informações que lhe tenham sido transmitidas anteriormente. Efetivamente o leitor lança mão de informações prévias adquiridas na escola ou pelo autodidatismo. Este tipo de complexidade do texto será tratado na presente pesquisa como "complexidade informativa."

Por outro lado, um texto, mesmo que não tenha referências culturais alheias ao contexto imediato do leitor, pode apresentar-se mais elaborado ao nível lingüístico. Pode apresentar um vocabulário menos usual, encontrado apenas na língua escrita e, ao nível sintático, ocorrências como inversão de elementos, intercalação de segmentos e elipses, ou ainda outras construções sintáticas raras na linguagem coloquial. Trata-se, aqui, da "complexidade lingüística" do texto.

A dificuldade de um texto, especialmente de um texto literário, pode não residir na organização lingüística, nem nas referências culturais, mas no nível de organização do próprio texto. O uso de simbologia e metáforas, a omissão de elementos (não ao nível da frase, mas ao nível do discurso), a quebra de seqüência cronológica na narrativa, o uso do discurso indireto livre representam um desafio à leitura compreensiva, na medida em que exigem do leitor uma reconstrução ou descoberta de algo essencial à compreensão do texto, mas não presente no mesmo. O leitor deverá utilizar as pistas que o próprio discurso oferece e a sua experiência pessoal para, através de uma cognição complexa, efetuar esse desvelamento do significado. Textos que apresentarem essas características serão considerados textos com "complexidade textual".

Por outro lado, o processo de leitura vincula-se intimamente, à questão da motivação (entendida esta como um "despertar e uma orientação seletiva do comportamento" (AZCOAGA, 1972, p. 63) que, por sua vez, se associa aos interesses e atitudes demonstrados pelo leitor em relação aos objetos de leitura (textos). Assim, tanto o tom emocional, como a motivação que podem ser influenciados pela ação do meio, permitem o desenvolvimento de novos processos de aprendizagem, e, em particular, da leitura. De fato, a habilidade para ler (e entender) é inútil sem o desejo de ler, condição capaz de mover o leitor e desencadear os processos que o levarão à compreensão.

Parece evidente que, se a leitura implica um processo de cognição, ela pode, também, ser associada às condições de aprendizagem. Pondo em ação mecanismos intelectuais, o crescimento na

leitura não pode estar, portanto, dissociado da questão do desenvolvimento das áreas cognitivas do leitor. Pedagogos, psicólogos, investigadores deste tópico têm observado a correlação existente entre o desenvolvimento da leitura e o desenvolvimento intelectual.

No que se refere às relações entre a inteligência e as questões da linguagem, uma revisão mais ampla mostra que as investigações na área da linguagem têm sido tratadas por especialistas que nem sempre encontram possibilidades de integração com os estudos na área da "lógica" pelos lógico-matemáticos, ou com os realizados pelos psicólogos sobre o "raciocínio", pois sempre uma área é privilegiada, reduzindo a outra. No entanto, no "organismo humano", a linguagem, o pensamento e a lógica funcionam integradamente. Parece que um paradigma que oriente o estudo integrado da fisiologia do organismo e dos mecanismos pelos quais a inteligência adquire o conhecimento poderá ajudar a compreender melhor os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Como se viu antes, no caso particular da leitura do texto escrito, seus mecanismos específicos e as condições do ato de ler, os resultados da maioria dos estudos experimentais não trazem indicações específicas suficientes para explicar como se dá a compreensão. As relações encontradas permanecem a nível periférico, na constatação de performances, sem alcançar o processo do desenvolvimento de competências quanto ao ato de ler.

Busca-se, portanto, um novo paradigma na Epistemologia Genética de Jean Piaget, do qual emerge uma psicologia do desenvolvimento que, pela primeira vez, faz a integração dos estudos da "linguagem", do "pensamento" e da "lógica". A inteligência se revela como uma função de adaptação e seus mecanismos específicos podem ser analisados desde sua gênese até os níveis mais altos do desenvolvimento. A teoria de Piaget aparece com grande força no estudo do desenvolvimento da linguagem e só recentemente começa a ser utilizada para estudar a gênese da leitura e da escrita (FERREIRO, 1979).

Tais pesquisas levaram o próprio Piaget (FERREIRO, 1979 — Prefácio) a evoluir de uma interpretação segundo a qual "as operações lógico-matemáticas" do raciocínio se desenvolveriam de modo autônomo e, uma vez constituídas, se aplicariam a múltiplos conteúdos, para uma interpretação que ele próprio julga muito mais provável: os progressos da linguagem seriam devidos a um mecanismo regulador ou organizador, ao mesmo tempo interno e solidário com outras formas do mesmo processo, agindo no mesmo nível em outros domínios. Mas estas estruturas são reconstituídas no plano da representação mental em muitos outros domínios, incluindo os da linguagem, e nos mesmos níveis de desenvolvimento.

Com relação à caracterização do processo de leitura, os autores igualmente têm procurado analisar as funções necessárias. Para C. LONGEVIN (apud AJURIAGUERRA, 1971, p. 300-1), por exemplo, compreender corretamente o que se lê supõe: um conhecimento prévio e um perfeito reconhecimento do código e demais combinações válidas para decifrar uma língua que, por sua vez, permita identificar unidades significativas; conhecimento prévio e compreensão *in actu lexico* de relações significativas entre significantes e significados; conhecimento prévio e compreensão *in actu lexico* das leis mediante as quais se combinam os significantes e das implicações que têm ou possam ter em seu significado concreto e relativo; conhecimento prévio e compreensão dos limites iniciais e finais de conjuntos e subconjuntos significativos em um todo significado.

Muitos dos estudos sobre compreensão lingüística são baseados em julgamento do *valor verdade* da sentença.

O modelo de CLARK (CHASE & CLARK, 1972, apud BEILIN, 1975, p. 17) enfoca a compreensão de frases como um conjunto de processos psicológicos no qual as operações mentais atuam em todo o processo de informação lingüística.

Os experimentos realizados sobre a construção da voz passiva pela criança revelaram que aquela está relacionada com a aquisição e o desenvolvimento de operações cognitivas. A posição de BEILIN (1975, p. 39) é de que "os sistemas de regras lingüísticas são alcançados progressivamente através de processos construtivos que dependem de estruturas cognitivas mais gerais no sujeito."

A reversibilidade de pensamento parece necessária ao desenvolvimento daquelas funções lingüísticas que requerem algum tipo de inversão lógica. Estudos feitos acerca do desenvolvimento do julgamento de equivalência de significado, entre significantes estruturados diferentemente, apontam para uma íntima relação com a reversibilidade operatória do pensamento, uma vez que esta

proporciona a capacidade lógica para compreender as relações significativas entre frases com inversão estrutural de seus elementos.

Na teoria de Piaget, a reversibilidade operatória é fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico, e pode ser avaliada experimentalmente em situações muito simples no ambiente da criança. A reversibilidade é indispensável para a criança chegar à conservação, à seriação e à classificação. Na estruturação dessas noções, a reversibilidade encontra-se conectada à compensação e à negação.

Alguns estudos (Bierwisch, 1970; Keena, 1972; Lakoff, 1970 — apud BEILIN, 1975, p. 186) propõem que a base semântica da linguagem é definida pela lógica. Em alguns, essa base semântica é caracterizada, de modo geral, por operações da lógica simbólica. A relação linguagem-pensamento poderia, então, tornar-se explícita através do estabelecimento de pontos comuns na análise dos mecanismos algébricos, lógicos e lingüísticos do pensamento.

No paralelo entre a linguagem e a operatividade cognitiva, duas características aparecem como relevantes para a atividade de leitura: a descentração do pensamento e a coordenação operatória de diferentes descentrações realizadas numa dada seqüência.

Tais características são longamente estudadas na psicologia genética e poderão oferecer grande ajuda para explicar o nível de compreensão expresso pelo leitor no conhecimento do conteúdo de um texto lido.

Por essa razão, na presente pesquisa, procura-se identificar os fatores que interferem na compreensão da leitura de um texto, utilizando para o estudo do fator “nível de desenvolvimento cognitivo” o paradigma piagetiano, que explica de forma “construtivista” a aquisição do conhecimento e a estruturação de sistemas de significações, através de diferentes operações lógicas do pensamento.

Cabe acrescentar, ainda, que outros fatores, além dos de caráter cognitivo, merecem ser considerados aqui.

Impõe-se considerar a relação entre a inteligência (e a leitura) e o contexto sócio-cultural, questão que não pode escapar a qualquer análise do processo de ler. A inteligência se desenvolve com base nos elementos culturais, como está claramente posto em relevo em todas as investigações sobre a extensão do vocabulário e muitas outras. É na compreensão da leitura, sobretudo, que essas influências se fazem perceber mais nitidamente. Assim, as variáveis do ambiente sócio-cultural em que vive (e em que se formou) o leitor participam decisivamente para sua maior ou menor habilitação para a leitura.

Neste ponto é que se colocam algumas das maiores dificuldades de estudo da questão, uma vez que se torna muito difícil o estudo das variáveis isoladamente. Estudos realizados em diferentes centros têm evidenciado a impossibilidade de se considerar como uma variável determinante, por exemplo, as classificações de classe social e ambiente, para análise de condições de inteligência. A pesquisa realizada por LAUTREY (1980) sobre o desenvolvimento intelectual da criança em suas relações com a classe social e o meio familiar conduziu a algumas conclusões que, de um lado se ligam às relações entre o sistema educativo familiar e o desenvolvimento cognitivo da criança, mostram também a impossibilidade de se atribuir a este tema um “fatalismo sociológico” que substituiria o “fatalismo hereditário”, trazendo não menores equívocos para a interpretação dos fatos. As condições culturais inerentes ao desenvolvimento das capacidades intelectuais não são suficientes para explicar as diferenças observadas entre crianças de meios sociais diferentes. Como escreve este pesquisador, (1980, p.241), “o desenvolvimento cognitivo não se faz por geração espontânea. Nem se faz tampouco pela simples interação da criança com o mundo físico que se imporia a todos de maneira idêntica. O próprio mundo dos objetos se apresenta à criança através de uma embalagem social que influencia a forma de suas experiências. Ao lado dos conteúdos culturais, seu meio familiar lhe transmite uma forma de relação com o mundo”.

Medir estes elementos pode, assim, se apresentar como uma das tarefas mais complexas para quantos desejem estudar os mecanismos das relações entre a inteligência, o meio ambiente e os elementos culturais, conforme têm demonstrado as mais recentes investigações.

1 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Considerando o âmbito da questão da relação entre compreensão de leitura e fatores como inteligência, meio ambiente e características de textos, poderia ser assim formulado o problema central da pesquisa:

1. As dificuldades reveladas pelos alunos de 1º grau, do Currículo por Área, com respeito à compreensão de leitura, relacionam-se ou associam-se com fatores como: complexidade informativa do texto, complexidade lingüística do texto, complexidade textual do texto, nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, lastro cultural da família do aluno, e nível sócio-econômico da família do aluno?

2. O nível de aceitação revelado pelos alunos do currículo por área no 1º Grau em relação aos textos associa-se ao seu nível de compreensão dos mesmos textos?

2 – OBJETIVOS

A presente pesquisa propõe-se a:

1. verificar em que medida os fatores complexidade informativa do texto, complexidade lingüística do texto, complexidade textual do texto, nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, lastro cultural da família e nível sócio-econômico da família se correlacionam ou se associam com o nível de compreensão da leitura de textos por alunos;

2. verificar em que medida os fatores nível de compreensão e nível de aceitação dos textos se associam.

Com base nos dados obtidos, objetiva-se retirar inferências pedagógicas relevantes para o trabalho didático com textos no Currículo por Área.

3 – HIPÓTESES

H₁: Existe associação entre nível de compreensão da leitura de textos e nível de aceitação desses textos pelos sujeitos.

H₂: Existe correlação entre o lastro cultural da família dos sujeitos e o nível de compreensão na leitura de textos por esses sujeitos.

H₃: Existe associação entre o nível de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e o seu nível de compreensão na leitura dos textos.

H₄: Existe associação entre nível sócio-econômico da família dos sujeitos e o nível de compreensão na leitura de textos por esses sujeitos.

4 – DEFINIÇÃO OPERACIONAL DAS VARIÁVEIS

1ª variável V₁ (dependente)

Compreensão de Textos

Por compreensão de textos, entende-se a apreensão dos significados evidentes de textos, medida através do número de acertos a 10 questões objetivas de interpretação, propostas a cada texto.

Em função da postulação teórica da pesquisa, que isola três tipos possíveis de complexidade em um texto, a variável foi subdividida em:

Compreensão de textos com complexidade informativa

Variável classificada nos índices de 0 a 10, equivalentes à soma de pontos obtidos nas questões de interpretação. Foram feitos agrupamentos dos índices por quartis. Nível 1: 0–4 acertos, nível 2: 5 acertos, nível 3: 6–7 acertos, nível 4: 8–10 acertos.

Compreensão de textos com complexidade lingüística

Variável classificada nos índices de 0 a 10, equivalentes à soma de pontos obtidos nas questões de interpretação. Foram feitos agrupamentos dos índices por quartis. Nível 1: 0-4 acertos, nível 2: 5-6 acertos, nível 3: 7-8 acertos, nível 4: 9-10 acertos.

Compreensão de textos com complexidade textual

Variável classificada nos índices de 0 a 10, equivalentes à soma de pontos obtidos nas questões de interpretação. Foram feitos agrupamentos dos índices por quartis. Nível 1: 0-4 acertos, nível 2: 5 acertos, nível 3: 6-7 acertos, nível 4: 8-10 acertos.

Compreensão de textos sem complexidade

Variável classificada nos índices de 0 a 10, equivalentes à soma de pontos nas questões de interpretação. Foram feitos agrupamentos dos índices por quartis. Nível 1: 0-5 acertos, nível 2: 6-7 acertos, nível 3: 8 acertos, nível 4: 9-10 acertos.

Compreensão global de textos

Variável classificada nos índices de 0 a 40, equivalente à soma de pontos de sujeitos nas questões de interpretação dos 4 tipos de textos. Foram feitos agrupamentos dos índices por quartis. Nível 1: 7-19 acertos, nível 2: 20-24 acertos, nível 3: 25-28 acertos, nível 4: 29-39 acertos.

2ª variável V_2 (dependente)

Aceitação de Textos

Por aceitação de textos, entende-se a resposta de caráter afetivo do aluno com respeito ao texto apresentado. A variável é classificada nos índices de 1 a 5, correspondentes à seguinte escala:

1	2	3	4	5
detestar	não gostar	ser indiferente	gostar um pouco	gostar muito

3ª variável (independente)

Nível de Desenvolvimento cognitivo do Aluno

No presente estudo, os estágios de desenvolvimento cognitivo foram desdobrados em seis níveis, para melhor caracterizar a regularidade das condutas observadas nas respostas dos sujeitos.

Tal procedimento permitiu também identificar níveis intermediários, na passagem de um estágio para o outro, o que revelou uma natural congruência com os resultados experimentais dos estudos piagetianos em geral.

Para fins de tratamento dos dados, atribui-se valor zero ao 1º nível, pela ausência de respostas cuja frequência pudesse levar à classificação dos sujeitos como pré-operatórios. Os 6 níveis de desenvolvimento foram definidos considerando a maior ou menor incidência de condutas cognitivas operatórias concretas ou formais:

- Nível 0 – Não-operatório
- Nível 1 – Transição entre pré-operatório e operatório concreto
- Nível 2 – Instabilidade no operatório concreto
- Nível 3 – Estabilidade no operatório concreto
- Nível 4 – Transição entre operatório concreto e operatório formal
- Nível 5 – Operatório formal

4ª variável V_4 (independente)

Lastro cultural da família

Por lastro cultural da família entende-se o *background* cultural familiar, indicado pelos hábitos de leitura, grau de instrução do grupo familiar e outras experiências culturais (frequência a teatro, cinema, concerto, utilização de rádio, TV, etc.). A variável é classificada numa escala de 0 a 15, correspondendo ao índice zero o nível cultural mais baixo.

5ª variável V_5 (independente)

Nível sócio-econômico da família

Por nível sócio-econômico da família entendem-se as condições referentes à profissão dos pais. Foi utilizada a escala de Hutchinson (que identifica a escala de prestígio da ocupação a uma escala de nível sócio-econômico), modificada por José Augusto Dias (Apud GUIDI & DUARTE, 1969, p. 68). Este pesquisador subdividiu as faixas de ocupação, elevando para 7 (sete) os 6 (seis) níveis da escala original. Por tratar-se de ambiente urbano, não foi utilizada a escala destinada às ocupações rurais, introduzidas separadamente por Dias. Os níveis hierárquicos subdividem-se de 1 a 7, de menos elevado a mais elevado nível sócio-econômico.

5 – METODOLOGIA

5.1 – Universo e amostra

O universo da presente pesquisa está constituído pelos alunos da 5ª a 8ª séries, da rede pública e particular do ensino do município de Porto Alegre. Conforme dados fornecidos pela 1ª DE – Grupo Funcional de Informática – da Secretaria de Educação do RS, essa população somava 73.000 alunos em 1979. O tamanho da amostra foi dimensionado para que não ocorresse um erro superior a 5% na estimação dos parâmetros populacionais e se mantivesse uma confiabilidade em torno de 95% nos cálculos efetuados. Foi fixada, assim, uma amostra de 400 alunos. Durante o levantamento, constatou-se uma perda de 25 sujeitos, ficando a amostra delimitada em 375 sujeitos. Os elementos da amostra foram distribuídos em 2 grupos proporcionais à frequência de escolares em Escolas Públicas e Particulares, conforme dados colhidos junto ao órgão acima citado. Os sujeitos foram tomados, em cada grupo, segundo amostragem estratificada por série, sendo tomadas aleatoriamente cada escola, e, em cada escola, a turma e a série pesquisada.

5.2 – Instrumentos

5.2.1 – Textos de leitura:

Atendendo às diferenças de séries – do ponto de vista da gradação de dificuldades e da temática que abordavam – foram escolhidos quatro textos para cada série, isolando-se o tipo de complexidade em cada um, conforme indica o quadro abaixo.

Os textos foram assim denominados:

- textos com complexidade informativa (–.1)
- textos com complexidade lingüística (–.2)
- textos com complexidade textual (–.3)
- textos sem complexidade (–.4)

Para cada texto foram elaboradas dez questões objetivas de compreensão (escolha simples) e uma questão relativa à aceitação do mesmo pelo aluno. Os testes para aferir o nível de compreensão de textos foram organizados de forma a incluir dez questões objetivas, de escolha simples entre quatro opções. Essas questões foram elaboradas de acordo com a natureza do texto – descritivo ou narrativo – abrangendo tópicos do tipo:

- identificar o assunto,
- identificar a época em que se desenrola a ação,
- identificar o ambiente,
- identificar personagens,
- identificar características de personagens,
- inferir estados de espírito a partir de ações,
- identificar ações referidas através de paráfrases a trechos,
- identificar causas ou motivos de ações e/ou sentimentos,
- identificar a consequência de ações,
- identificar e/ou interpretar pormenores
- identificar o significado textual de um vocábulo e/ou expressão,
- interpretar o texto de forma global.

QUADRO I
ESQUEMA PARA ISOLAMENTO DO TIPO DE COMPLEXIDADE NA ESCOLHA DE TEXTOS

Segundo dígito de identif. texto	Tipos de complexidade dos textos	Complexidade informativa	Complexidade lingüística	Complexidade textual
1		+	–	–
2		–	+	–
3		–	–	+
4		–	–	–

5.2.2 – PROVAS para caracterização do nível de desenvolvimento cognitivo, selecionadas na bibliografia correspondente, visando à caracterização do nível de desenvolvimento cognitivo do aluno.

Tais provas consistem em entrevistas individuais com manipulação de objetos concretos. Foram utilizadas:

- 1) prova de inclusão de classes e princípio de dualidade;
- 2) prova de quantificação da probabilidade.

A seleção das duas provas – “Inclusão de Classe e Princípios da Dualidade” e “Quantificação da Probabilidade” – elaboradas por Piaget e seus colaboradores e descritas em obras amplamente divulgadas em nosso meio, procurou considerar dois aspectos:

- a faixa etária dos sujeitos
- os processos cognitivos envolvidos na resolução das mesmas.

As duas provas requerem, para sua completa compreensão e resolução, que o sujeito tenha construído esquemas lógicos formais de pensamento, o que só é esperado a partir de 12–14 anos de idade, de acordo com os resultados experimentais obtidos tanto pela equipe de Piaget como por outros investigadores que aplicaram provas piagetianas em crianças e adolescentes de diversos países.

A aplicação das provas consistiu em entrevistas individuais com os sujeitos com a utilização do método clínico de Piaget. A ordem de aplicação das provas não era relevante, mas, de modo

geral, iniciava-se a entrevista com a prova de classificação, pois esta envolvia proposições mais familiares aos sujeitos e poderia então facilitar o estabelecimento de um bom *rappor*t entre o sujeito e o entrevistador. Um observador registrava as ações concretas do sujeito sobre o material bem como suas respostas verbais às perguntas feitas pelo entrevistador.

5.2.3 – Questionário para Avaliação do Lastro Cultural da Família

Para aferir o lastro cultural da família dos sujeitos, foi organizado um questionário visando a verificar:

- hábitos de leitura
- assistência a programas de TV
- grau de instrução dos pais
- outros interesses culturais da família

Quanto aos hábitos de leitura, a pesquisa buscou avaliar:

- qualidade da leitura: tipos de livros e de revistas, tipos de matéria de jornal. Os livros foram classificados em duas categorias (*a* e *b*), conforme seu maior ou menor índice de conteúdo informativo e cultural. As revistas foram consideradas culturais (*a*) ou não-culturais (*b*), entendendo-se como culturais aquelas que, por suas características de informação e tipos de interesses a que atendem, podem ampliar o nível cultural do leitor. Também no que se refere à leitura de jornais, foram consideradas diferenças entre os tipos de seções lidas: seções 1 (manchetes, esportes, seção policial, humor) e seções 2 (noticiário político, Economia, Artes, editoriais e crônicas). A leitura das seções 1 não forneceria elementos para um enriquecimento cultural e atitudes reflexivas de parte do leitor, o que seria proporcionado pela leitura das seções 2.
- frequência da leitura. Para a atribuição dos pontos relativos à frequência de leitura, foi considerado concomitante a qualidade, ou seja, só foi levada em conta a leitura de livros do tipo (*a*), revistas do tipo (*a*) e seções (2) de jornal. A assistência aos programas de TV foi analisada a partir da consideração de critérios de qualidade dos programas, sendo tido como de significação cultural a assistência aos noticiosos e outros programas informativos (0 – 2 pontos). Para verificação deste item, só foram levados em consideração os programas identificados como culturais, assistidos regularmente pela família.

No item referente ao grau de instrução dos pais, foi convencionada uma tabela que atendeu aos seguintes níveis, tanto no que se refere ao pai quanto no que se refere à mãe, considerando-se o fato de ter realizado ou não: curso superior, curso secundário, curso primário, ser apenas alfabetizado ou ser analfabeto.

Na avaliação do lastro cultural da família, verificou-se ainda o índice de frequência a teatros, cinemas e outros espetáculos, no aspecto quantitativo, (raramente, uma vez por mês, uma vez por semana ou mais de uma vez por semana), atribuindo-se o valor 1 apenas quando da frequência de, pelo menos, um dos pais, uma vez por semana.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1 – Análise dos dados referentes a H_1

Para o exame da existência de associações entre os níveis de compreensão e de aceitação de um texto, foram elaboradas quatro tabelas distintas. Em cada uma, procedeu-se à análise relativa a um determinado tipo de texto – com complexidade informativa, com complexidade linguística, com complexidade textual e sem complexidade.

Os dados foram analisados através do teste Quiquadrado, obtendo-se os resultados demonstrados nas tabelas a seguir:

TABELA I

Freqüências observadas dos níveis de aceitação de textos em relação aos níveis de compreensão de textos com complexidade informativa. Porto Alegre, 1979/80

Nível de Compreen- são (número de acertos)	Nível de aceitação		Detestou	Não gostou	Ficou indife- rente	Gostou um pouco	Gostou muito	TOTAL
0,4			4	11	20	71	29	135
5			4	5	8	19	14	50
6,7			2	10	17	46	33	108
8,10			0	4	6	35	34	79
TOTAL			10	30	51	171	110	372

$X^2 = 21,99$ significativa ao nível $\alpha = 0,05$

TABELA II

Freqüências observadas dos níveis de aceitação de textos em relação aos níveis de compreensão de textos com complexidade lingüística. Porto Alegre, 1979/80.

Nível de compreen- são (número de acertos)	Nível de acei- tação		Detestou	Não gostou	Ficou indi- feren- te	Gostou um pouco	Gostou muito	TOTAL
0,4			6	3	3	33	43	90
5,6			1	5	8	48	50	112
7,8			0	3	12	48	56	119
9,10			0	0	1	17	21	39
TOTAL			7	11	26	146	170	360

$X^2 = 20,05$ significativa ao nível $\alpha = 0,05$

O exame das associações constatadas entre o nível de compreensão de textos e sua aceitação pelos alunos indica que estas são significantes no que se refere a textos com complexidade informativa e lingüística e textos sem complexidade. Confirma-se, assim, a hipótese em questão, com estes três tipos de textos.

Por outro lado, a não confirmação da hipótese com relação a textos de complexidade textual indica a existência de um comportamento discordante dos alunos, no binômio compreensão-aceitação, quando confrontado com outros tipos de texto. Infere-se assim que o nível de compreensão, isto é, o quanto de significado o aluno captou do texto, não interfere diretamente na sua apreciação do mesmo: alunos com baixo nível de compreensão podem declarar ter gostado muito do

TABELA III

Freqüências observadas dos níveis de aceitação de textos em relação aos níveis de compreensão de textos com complexidade textual. Porto Alegre, 1979/1980.

Nível de compreensão (número de acertos) \ Nível de aceitação	Detestou	Não gostou	Ficou indiferente	Gostou um pouco	Gostou muito	TOTAL
0,4	8	11	12	35	48	114
5	4	9	8	28	21	70
6,7	2	13	12	40	48	115
8,10	2	6	8	20	35	71
TOTAL	16	39	40	123	152	370

$X^2 = 10,35$ não significativa ao nível $\alpha = 0,05$

TABELA IV

Freqüências observadas dos níveis de aceitação de textos em relação aos níveis de compreensão de textos sem complexidade. Porto Alegre, 1979/80.

Nível de compreensão (número de acertos) \ Nível de aceitação	Detestou	Não gostou	Ficou indiferente	Gostou um pouco	Gostou muito	TOTAL
0,5	7	8	11	39	55	120
6,7	2	9	11	43	32	97
8	0	2	6	19	33	60
9,10	0	2	8	26	57	93
TOTAL	9	21	36	127	177	370

$X^2 = 27,84$ significativa ao nível $\alpha = 0,01$

texto e, por outro lado, alunos com alto grau de compreensão podem não manifestar aceitação favorável ao texto. Através da TABELA I podemos verificar que, dos 71 alunos pertencentes ao quartil de melhor rendimento, 16, ou seja, 22% declararam ter "detestado" "não gostado" ou "ficado indiferentes" frente ao texto. O exame das TABELAS 1, 2 e 4, referentes aos outros tipos de textos, traz dados que possibilitam o cálculo de percentagens mais baixas para este caso: apenas 12%, 2% e 10% de alunos no quartil de melhor rendimento nos testes de compreensão afirmaram

“detestar”, “não gostar” ou “ficar indiferentes” frente aos textos. Tais constatações fazem supor que um outro fator – talvez o assunto dos próprios textos com complexidade textual – tenha interferido no estabelecimento da associação entre compreensão e aceitação.

6.2 – Análise dos Dados Referentes à H_2 :

Para o exame da significância de correlação entre nível de compreensão de textos e lastro cultural da família, foi aplicado o teste de correlação de Pearson, considerando-se os textos agrupados conforme seu tipo de complexidade. Os resultados vêm expostos no Quadro II:

QUADRO II

Coefficientes de correlação entre níveis de compreensão de textos – distribuídos conforme tipo de complexidade – e lastro cultural da família (coeficiente de correlação de Pearson).

TIPOS DE TEXTOS	COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO E SIGNIFICÂNCIA
textos com complexidade informativa	$r = 0,0904$ $S = 0,055$ (sign. ao nível $\alpha = 0,055$)
textos com complexidade lingüística	$r = 0,0934$ $S = 0,049$ (sign. ao nível $\alpha = 0,05$)
textos com complexidade textual	$r = 0,0957$ $S = 0,045$ (sign. ao nível $\alpha = 0,05$)
textos sem complexidade	$r = 0,0126$ $S = 0,412$ (não significativo)

O exame deste quadro indica que, no que se refere a textos com complexidade informativa, lingüística e textual, confirma-se a hipótese H_2 , ou seja, quanto maior o nível cultural da família, maior preparo tem o aluno para superar as complexidades existentes nos textos e alcançar a sua compreensão. O fato de não se ter constatado correlação significativa entre o lastro cultural da família e o nível de compreensão em textos sem complexidade poderia sugerir que, frente a um texto sem complexidades específicas, o desempenho de todos os alunos se igualaria; o lastro cultural familiar já não desempenharia papel preponderante.

6.3 – Níveis de Compreensão Global de Textos e Níveis cognitivos dos alunos

O nível de compreensão global de textos (complexidade informativa, lingüística, textual e sem complexidade) associa-se muito significativamente com o nível cognitivo dos sujeitos, o que comprova totalmente a hipótese H_3 .

A análise da tabela acima mostra que a concentração dos sujeitos tende a se deslocar para os quartis que representam maior número de acertos à medida que atingem níveis progressivamente mais evoluídos na estruturação do raciocínio lógico operatório.

TABELA V

Frequências observadas dos níveis de compreensão global de textos em relação aos níveis cognitivos dos alunos. Porto Alegre, 1979/80.

Níveis de compreensão (número de acertos)	Estágio Cognitivo					TOTAL
	1	2	3	4	5	
7 – 19	24	48	18	10	2	102
20 – 24	28	36	17	7	2	90
25 – 28	12	27	27	12	2	80
29 – 39	17	18	27	19	5	86
TOTAL	81	131	89	48	11	358

$X^2 = 33,02$ significante ao nível $\alpha = 0,001$

6.4 – Níveis de compreensão global de textos e nível sócio-econômico.

TABELA VI

Frequências observadas dos níveis de compreensão global de textos em relação ao nível sócio-econômico. Porto Alegre, 1979/80

Nível de compreensão (número de acertos)	Nível sócio-econômico						TOTAL
	1	2	3	4	5	6 e 7	
7 – 19	3	26	23	24	10	7	93
20 – 24	5	29	20	13	13	5	85
25 – 28	4	18	9	26	12	4	73
29 – 39	2	24	8	21	15	11	81
TOTAL	14	97	60	84	50	27	332

$X^2 = 23,43$ não significante

A análise da tabela demonstra que não houve associação entre níveis de compreensão global de texto e nível sócio-econômico. Tendo este resultado contrariado os pressupostos da pesquisa, procedeu-se a uma reanálise dos casos especificamente discrepantes ou seja dos alunos que obtiveram bons resultados nos testes de compreensão, apesar de baixo nível sócio-econômico, ou obtiveram poucos acertos no teste de compreensão, embora pertencessem a um elevado nível sócio-econômico. Apenas um confronto entre esse subgrupo e a amostra total poderia evidenciar diferenças significativas de comportamento entre ambos. Para a consecução desse objetivo, foram montados gráficos, nos quais se visualiza, através de colunas com características gráficas diversas, a distribuição dos dois grupos nos índices das variáveis examinadas.*

O exame destes quadros mostrou, como dado de maior relevância, a concentração de casos discrepantes em dois grupos de 6ª série — fato que explica algumas outras características examinadas. Fica em aberto, ainda, a explicação para tal fato, ressaltando-se que ele comprova que a questão das relações entre o nível sócio-econômico e as possibilidades de leitura não se circunscreve a um mecanismo do tipo causa-efeito.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa, voltada para a investigação de comportamentos de leitura, forneceu alguns dados esclarecedores sobre o produto da leitura.

Como escreve SIMONS (apud SANTIAGO, 1975, p. 195) é importante a distinção entre o produto e o processo de leitura, constituindo-se como produtos “os comportamentos emitidos pelo sujeito depois que a compreensão teve lugar, citando-se como exemplo respostas a testes de perguntas.” Assim, “o processo de compreensão seria a operação mental que tem lugar na mente do leitor, enquanto ele está lendo.” Estas operações, segundo o enfoque empiricista, não seriam observáveis. Entretanto, a metodologia psicogenética usada neste estudo evidenciou a possibilidade de serem observadas diretamente operações do pensamento presentes tanto no processamento da informação, quanto nas “transformações” pelas quais o sujeito relaciona, antecipa, representa, enfim, reconstrói, em diferentes níveis de compreensão, o conhecimento dos elementos em cada contexto dado.

Abre-se, assim, uma nova perspectiva, inclusive para que se tente futuramente a construção de instrumentos para observação direta das operações mentais específicas à questão da compreensão no ato de ler.

Na investigação das características do processo da compreensão de leitura, algumas constatações podem, portanto, ser assinaladas, a partir do presente estudo.

Grande parte da pesquisa foi orientada no sentido de caracterizar as possíveis interrelações entre o sucesso nos testes de compreensão de leitura e nível cognitivo e sócio-econômico do aluno. É possível sintetizar esses resultados, traçando um perfil do aluno de 5ª a 8ª séries que, conforme a previsão estatística, terá um bom nível de desempenho na compreensão de leitura de textos. Este aluno é, em geral, aquele cuja família tem um bom lastro cultural, considerando-se fatores como leitura de livros, revistas e jornais, nível de escolaridade dos pais, frequência a eventos culturais etc. Nessas famílias, haverá um ambiente propício ao desenvolvimento de experiências culturais, em que se inseriria a leitura.

Este aluno apresenta, também, um desenvolvimento cognitivo compatível com sua faixa etária. Seu desempenho nas provas de Piaget aponta alta probabilidade de que ele possua estruturas cognitivas que lhe permitem agir com sucesso, no que diz respeito a encontrar as opções mais lógicas referentes à compreensão dos textos lidos.

* Devido à exigüidade de espaço, tornou-se impossível reproduzir os gráficos e sua análise, que podem ser encontrados no texto integral da pesquisa, nas páginas 71 a 78.

Para obter sucesso nos testes de compreensão de leitura, este aluno não precisará, necessariamente, ter nível sócio-econômico elevado. Não há, portanto, um determinismo que destine o aluno de baixo nível sócio-econômico ao insucesso na compreensão de leitura.

É este aluno também que se mostra mais receptivo a um texto na medida em que o compreende melhor. O texto que lhe apresenta dificuldades que ele não consegue ultrapassar totalmente — o que se infere pelo nível de acertos obtidos no teste — representa um obstáculo à empatia do aluno. Tal fato remete a um tópico já largamente enfatizado pelos especialistas, mas talvez não suficientemente considerado pelos professores, qual seja o de que os alunos lêem efetivamente e compreendem melhor aquilo de que gostam e vice-versa.

O “gostar de ler” só se realiza a partir de um impulso afetivo inicial que estabelece os laços entre o leitor e o texto, através de uma empatia que aproxima o leitor de um dado tema ou assunto, de uma personagem, de uma forma narrativa, de um estilo ou do espírito de um autor. Tal impulso afetivo se constitui ainda no motor que colocará em atividade as estruturas operatórias disponíveis para uma melhor compreensão. Conhecer as características do leitor, seus interesses e sua maior ou menor aceitação de diferentes tipos de mensagem é uma tarefa que pode e deve ser empreendida pelo professor, se ele está empenhado em formar legítimos leitores e não meros decifradores de textos.

A presente pesquisa procurou avaliar a relação aceitação/compreensão de leitura, partindo de alguns paradigmas no que se refere aos interesses dos leitores na faixa de escolaridade da 5ª à 8ª séries do 1º grau, que, tendo sido testados e validados, servem como referência para a seleção de textos. Podem ser citados aqui, entre outros, aspectos referentes a:

- temática: envolvendo situações que estejam próximas do leitor, permitindo sua identificação, ou que, apelando para a imaginação, despertem sua curiosidade; tópicos que envolvem animais, crianças, vida escolar, jogos, brinquedos, aventuras, são elementos anedóticos que podem interessar à criança;
- estrutura: narrativa ou descritiva, com existência de diálogos e seqüências que vão das mais simples (5ªs séries) às mais complexas (8ªs séries).

Em síntese, registra-se a importância de escolher textos próximos ao mundo do leitor ou que, se distantes, apelem a seu universo interior, do qual fazem parte sua imaginação e curiosidade.

A relação entre a compreensão da leitura e o lastro cultural do leitor (ou da família do leitor), confirmada nesta pesquisa, corresponde a outro tópico relevante na questão educacional. A associação verificada entre o lastro cultural (em que se inclui o grau de instrução da família) aponta para a questão do caráter de seletividade da escola que, na medida em que trabalha com indivíduos desiguais — porque originários de diferentes ambientes — reforçará esta diferença, se não oportunizar a recuperação das lacunas deixadas por um meio ambiente familiar culturalmente deficiente.

De resto, a tabela que registra a freqüência de níveis de compreensão global dos textos associados aos estágios de desenvolvimento cognitivo confirma a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a compreensão da leitura, dado que se tem mostrado claro pela observação empírica, se comprova, agora, pelos testes piagetianos utilizados nesta pesquisa e cujos resultados foram relacionados com a compreensão. Parece indiscutível que os dados da inteligência sejam ponderáveis na capacidade de compreensão de leitura.

A constatação de que existe uma associação entre o nível de compreensão de textos e o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno pode levar ao estabelecimento de algumas inferências didáticas pertinentes. O professor de língua materna não poderá mais, a partir dessa constatação, visualizar o desenvolvimento da linguagem como um compartimento estanque, distinto do que se chama tradicionalmente “desenvolvimento do raciocínio”. Enquanto a pesquisa psicolinguística não determina (e talvez nunca determine, dada a complexidade dos mecanismos mentais aí envolvidos) qual elemento — a linguagem ou o pensamento — atua como força propulsora do outro, o ensino só se adapta à realidade constatada nesta pesquisa (e em outras) se visar simultaneamente ao crescimento lingüístico e cognitivo. Ensinar a língua materna (e o uso do verbo ensinar neste contexto já é paradoxal como ressaltam GENOUVRIER & PEYTARD (1973, p. 15) não pode mais consistir na memorização de conjunções verbais ou conjunções subordinativas, ou na análise mecânica de

sentenças, conforme “pistas” anteriormente fornecidas pelo professor (se aparece o verbo SER, o predicado é nominal, por exemplo). O professor de língua materna passa a ser co-responsável pelo desenvolvimento do raciocínio do aluno, obrigando-se a propor atividades desafiadoras que levem a criança e o adolescente a refletir, a manipular dados para inferir conclusões, a construir conceitos, a reelaborar seus pontos de referência, etc. Ressalte-se que o conhecimento lingüístico enquanto conhecimento social e, portanto, convencional, será atingido tanto pelo exercício do raciocínio, quanto pela interação socializadora. Mas a escola deve se constituir num ambiente integralmente estimulante e propiciador de experiências inteligentes e o ensino de língua materna não pode se furtar a essa diretriz geral.

Neste sentido, é oportuno lembrar que esta pesquisa, ao registrar a não-associação entre níveis sócio-econômicos familiares de determinadas crianças e o nível revelado na compreensão de leitura, permitiu que, através do reestudo desses casos (em número de 47), fossem identificadas peculiaridades interessantes, tais como o interesse de família de nível sócio-econômico baixo pela leitura, associando-se a este fato o êxito desses mesmos alunos na compreensão da leitura dos textos utilizados para testes.

Outras pesquisas, como a de LAUTREY (1980, p. 17) já mostraram que a associação entre nível sócio-econômico e inteligência não se faz de forma mecanicista e imediata. Lembra o autor (idem, p. 18) que: “Esta atitude nos conduz a nos perguntarmos qual a mediação que intervém entre o status sócio-econômico dos pais e a inteligência dos filhos” e que parece “que os comportamentos educativos dos pais podem ser uma tal variável intermediária. Não julgamos que esta seja a única variável, mas mais de um fato sugere que as práticas educativas familiares exercem um papel importante no desenvolvimento.

Nesta questão, cabe considerar, sobretudo, como os fatores que atuam no desenvolvimento da criança se organizam entre si.

Assim, o isolamento de um único fator como interferente no desenvolvimento da criança pode resultar em um equívoco e apressado “fatalismo sociológico”.

Em artigo em que analisa esta questão, CIMAZ (1975, p.85-87) aponta para a necessidade de interrelação dos fatores, se se deseja captar o processo mais corretamente.

Apresenta-se desta forma, como extremamente complexa a possibilidade de análise do problema, se vista apenas por um de seus ângulos, permanecendo em aberto a necessidade de pesquisas voltadas para o estudo específico dos casos individualizados, que tragam à luz a concorrência dos fatores e seus efeitos.

Cabe lembrar, ainda, a necessidade de que os professores, atentos às diferentes complexidades oferecidas pelos textos, adotem comportamentos diversificados na exploração destes diferentes textos, conduzindo o aluno à leitura, considerando o material que lhe é proposto. Isto implica, certamente, que os textos escolares sejam escolhidos tendo em vista seu conteúdo e, também, muito atentamente, sua natureza lingüística. Este processo exige, seguramente, professores preparados, conscientes dos mecanismos da linguagem de que o universo do texto é uma amostra.

E este trabalho que não se confunde com a simples atividade léxica, é o que nos permite entrar no “universo do discurso” dos autores, a penetrá-los melhor, a melhor apreender os textos escritos, enfim, a atingir o verdadeiro fim da leitura, qual seja, o de alargar os horizontes do leitor.

A realização desta pesquisa remeteu a algumas hipóteses que poderão ser interpretadas a partir de novas investigações. Assim, caberia levar adiante:

- 1 — O estudo das reações dos leitores ante as diferentes naturezas de textos, definindo mais rigorosamente estas diferenças.
- 2 — O estudo das relações entre o nível cultural de origem dos leitores e seu crescimento na leitura, através das diferentes influências por eles recebidas (na escola e fora dela).

Esta pesquisa exigiria estudo de casos, acompanhamento dos leitores mais bem sucedidos (mais ativos, mais rápidos e com hábitos mais formados). Seria de interesse que se analisassem, de um lado, aqueles casos que, apesar das carências culturais conseguiram crescer na área da leitura escolar e, por outro lado, aqueles que, apesar de todos os estímulos (que por sua vez precisariam ser medidos) fracassaram. Os dados obtidos nessas investigações poderiam, talvez, fornecer novas pistas para uma maior aproximação dos verdadeiros mecanismos do processo da leitura que, apesar dos esforços empreendidos pelos pesquisadores, não estão ainda suficientemente esclarecidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I – Obras de Apoio Teórico

- AJURIAGUERRA, J. de (1976). *Manual de psiquiatria infantil*. Barcelona, Toray – Masson, 984 p.
- AZCOAGA, Juan E. (1973). Influências emocionais y de la actitud sobre el desarrollo de la lectura. *Lectura para todos*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, p. 62–7.
- BAMBERGER, Richard (1977). *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo, Cultrix, INL, 117 p.
- BATTRO, A.M. & FAGUNDES, L.C. (1976/1977) *Estudos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança*. Relatórios de pesquisa. Brasília, INEP, UFRGS.
- BARKER, Ronald & ESCARPIT, Robert. (1975) *A forma de ler*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, INL, 188 p.
- BEILIN, Harry. (1975) *Studies in the cognitive basis of language development*. New York, Academic Press, 420p.
- BELLENGER, Lionel. (1979) *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro, Zahar, 106 p.
- CACERES, Geneviève. (1961) *La lecture*. Paris, Editions du Seuil, 220 p.
- CARRETERO, Mario. (1980) Desarrollo intelectual durante la adolescencia: competencias, actuación y diferencias individuales. *Infancia y aprendizaje*. Madrid, Pablo del Rio, 12, dez.
- CHAPOULIE, Jean-Michel, (1972) Les classes sociales et l'école. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, 12: 41–8, jan.
- CIMAZ, Jaqueline. (1975) On ne naît pas non-lecteur, on le devient. In: JOLIBERT, J. & GLOTON, R. *Le pouvoir de lire*. Paris, lasterman, p. 81–89.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 367 p.
- GRATIOT – ALPHANDÉRY, Hélène. (1975) Le rôle de la lecture dans la formation de l'enfant et l'adolescent. In: JOLIBERT, J. & GLOTON, R. *Le pouvoir de lire*. Paris, Casterman, p. 36-9.
- GUIDI, Maria L.M. & DUARTE, Sérgio G. Um esquema de caracterização sócio-econômica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 51 (115): 65–82.
- INHELDER, B. et alii. (1977) *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo, Saraiva, 282 p.
- LAUTREY, Jacques (1980) *Classe sociale, milieu familiale, intelligence*. Paris, Presses Universitaires de France, 283 p.
- LOBROT, M. & ZIMERMANN, D. (1975) *La lecture adulte*. Paris, ESF, 101 p.
- PIAGET, Jean. (1978) *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 389 p.
- . (1979) *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 360 p.
- . (1978) *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 370 p.
- . (1973) *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 334 p.
- . (1967) *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense, 146 p.
- . (1976) *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro, Zahar, 175 p.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1976) *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo, Pioneira, 260 p.
- . (s/d) *A origem da idéia do acaso na criança*. Rio de Janeiro, Record, 328 p.
- . (1975) *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Rio de Janeiro, Zahar, 356 p.
- PIAGET, J. et alii. (1977) *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires, Nueva Visión, 171 p.
- SANTIAGO, Neide V. (1978) Teste de uma série de exercícios para remediação da compreensão em leitura. In: NERI, A. et alii. *Aprendizagem de leitura; pesquisa e ensino*. São Paulo, Símbolo, p. 193–216.
- SCHRADER, Achim. (1974) *Introdução à pesquisa social empírica*. Porto Alegre, Globo, UFRGS, 285 p.

- SIEGEL, Sidney. (1977) *Estatística não-paramétrica*; para as ciências do comportamento. Trad. Alfredo Alves de Farias. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 350 p.
- SILVA, Ezequiel T. da. (1981) *O ato de ler*. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo. Cortez, Autores Associados, 104 p.
- SILVA, Ezequiel T. da & MAHER, James P. (1978) O enigma da leitura no Brasil: afinal, quando começaremos a desvendá-los? (I), *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 26: 89-91, set.
- SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. (1973) *Teoria da literatura*. Coimbra, Almedina, 769 p.
- SMITH, Frank (1978) *Understanding reading*; a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. 2ª ed. New York, Holt, Rinehart and Winston, 260 p.
- SORIANO, Marc. (1975) *Léctures des pré-adolescents et des adolescents*. In: JOLIBERT, J. & GLOTON, R. *Le pouvoir de Lire*. Paris, Casterman, p. 40-8.
2. Obras Literárias Utilizadas Para Testes de Compreensão de Leitura:
- ALMEIDA, Manuel Antônio de. (s/d) *Memórias de um Sargento de Milícias*. Rio de Janeiro, Tecnoprint, 254 p.
- CORREA, Viriato. (1966) *Cazuza*. 14ª ed. São Paulo, Ed. Nacional, 188 p.
- FADIMAN, Clifton. (1966) *As viagens de Ulisses*. Rio de Janeiro, Record, 59 p.
- JOTABÊ. (pseud.) (1964) *As crônicas de Jotabê*. Porto Alegre, Instituto Estadual do Livro, 278 p.
- LISPECTOR, Clarice. (1971) *Come, meu filho*. In: ANDRADE, Carlos Drummond de *et alii*. *Elenco de cronistas modernos*. Rio de Janeiro, Sabiá, p. 157-8.
- LOBATO, Monteiro, (1951) *Negrinha*. São Paulo, Brasiliense, 298 p.
- LOPES NETO, J. Simões. (1958) *Casos do Romualdo*; contos gauchescos. Porto Alegre, Globo, 201 p.
- MEYER, Augusto. (1949). *Segredos da infância*. Porto Alegre, Globo, 138 p.
- MOLNÁR, Ferenc. (1967). *Os meninos da Rua Paulo*. Rio de Janeiro, Tecnoprint, 231 p.
- REZENDE FILHO, José. (1978). *Tonico*. São Paulo, Ática, 95 p.
- SABINO, Fernando. (1971). *O enviado de Deus*. In: ANDRADE, Carlos Drummond de *et alii*. *Elenco de cronistas modernos*. Rio de Janeiro, Sabiá, p. 231-3.
- AS VIAGENS de Gulliver. (1966). Rio de Janeiro, Bruguera, 256 p.
- WHITE, Anne. (1965). *A história dos índios*. Lisboa, Verbo, 55 p.