

## Influência das fichas de leitura na compreensão e estudo dos textos literários em obras paradidáticas

Edeil Reis do Espírito Santo  
edeilreis@hotmail.com.br  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano  
Ildemar Jorge Rodrigues  
ildemar.rodrigues@yahoo.com.br  
Universidade Federal do Vale do São Francisco  
Maria Jaene da Silva Alves  
ja.gabi@hotmail.com  
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

### Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que se propôs a estudar fichas de leitura de obras paradidáticas, a fim de analisar quais os níveis de compreensão cobrados em suas questões. Com isso, pretendeu-se delinear um perfil das questões que balizam a compreensão e o estudo dos textos literários nessas obras. Para tanto, foram escolhidas aleatoriamente e analisadas quatro dessas fichas. Desenvolveu-se um parecer descritivo e analítico, fez-se uma apreciação dos aspectos observados à luz de categorias/critérios levantados, entretanto, evitou-se fazer juízos de valor precipitados e sem bases teóricas. A partir disso, constatou-se que as fichas e/ou roteiros de leitura centram a sua abordagem sobre a textualidade em questões óbvias, que não dão ao aluno oportunidade de construir pensamentos elaborados e desafiadores. Salienta-se, por isso, a importância de o docente adaptar essas fichas para atender às necessidades de um estudo mais aprofundado das obras literárias por parte dos discentes. Esse trabalho fundamentou-se, principalmente, nos estudos de Maciel (1992) e Marcuschi (2001), com base nos quais foram desenvolvidos os pareceres e pontos de vista.

Palavras-chave: fichas e/ou roteiros de leitura, obras paradidáticas, níveis de compreensão do texto.

### Introdução

O estudo e análise do texto literário é uma habilidade por demais procurada por professores e alunos, mas parece ser o grande desafio das práticas pedagógicas no campo da Literatura, posto que temos uma tradição de estudar características básicas das escolas literárias e resumos de obras. Assim sendo, não acontece, ao longo da escolaridade, especialmente no Ensino Médio, uma familiarização com a linguagem literária, por isso têm-se tantas dificuldades na compreensão de romances, poesias, crônicas, entre outros.

É comum encontrar em obras paradidáticas fichas de leitura que direcionam o olhar do leitor à observação de aspectos relevantes da obra; contudo, essas fichas sofrem severas críticas quanto à sua funcionalidade, no que se refere ao desenvolvimento crítico do leitor. Põem-se em xeque essas questões, alegando-se que, na maioria das vezes, elas não dão conta de recuperar o sentido do texto lido, porque se voltam para informações óbvias, para a coleta de dados facilmente encontrados num simples retorno ao texto.

Partindo dessas questões, esta pesquisa norteou-se pelos seguintes objetivos: fazer um levantamento acerca da natureza das questões encontradas nas fichas de leitura, elencadas para análise; detectar o nível das questões encontradas, no que se refere a uma compreensão mais ampla de leitura; identificar o tipo de questão mais recorrente nessas fichas, tendo como objetivo central analisar o nível das questões propostas em fichas de leitura de quatro (04) obras paradidáticas tomadas como objeto da pesquisa.

Por isso, a problemática que deu sentido à pesquisa lançava as seguintes indagações: O nível das questões contidas nas fichas de leitura das obras literárias paradidáticas contribui para a realização de uma leitura crítica dessas obras? Tais questões ajudam na reconstrução do sentido do texto da obra?

Na primeira seção, têm-se as Bases e Fundamentos Epistemológicos. Nelas está contido todo o aporte de ideias e teorias que deram corpo ao trabalho de pesquisa, que fundamentaram as hipóteses levantadas; na segunda seção, estão descritos os Percursos e Caminhos da Análise, isto é, as linhas de ação, os caminhos percorridos para a operacionalização dos procedimentos adotados no processo de pesquisa; na terceira seção, procede-se à Análise de Dados, momento em que se buscou comprovar a veracidade ou não das hipóteses levantadas, fazendo uso das correntes teóricas adotadas para apreciar os dados colhidos ao longo da pesquisa. Coube aqui o uso de críticas e comentários reflexivos por parte dos autores; na quarta seção, têm-se as Considerações Finais, uma exposição de sugestões e inferências que os autores apresentam como conteúdo-síntese do seu trabalho. Para analisar e chegar aos resultados pretendidos, esse trabalho apoiou-se nas ideias de MACIEL (1992), MARCUSCHI (2001), SILVA (1988 e 2002), dentre outros.

## **Bases e fundamentos epistemológicos**

Ler é, antes de qualquer coisa, compreender a magia da língua nas suas múltiplas facetas e intenções. A prática da leitura dá aos indivíduos uma visão mais ampla da realidade, uma vez que esses se tornam perspicazes na leitura do mundo por aprenderem a ver palavras e expressões, aparentemente idênticas, aplicadas em diferentes contextos e situacionalidades, como bem nos coloca Calvino (apud Vargas, 1993, p. 9):

Tenho certeza de que a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e de comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor; a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com o nosso mundo interior através do mundo que o livro nos abre.

Nesse sentido, ler significa apreender o mundo a partir das palavras e de tudo que o imaginário do sujeito leitor, em função das significações que ele atribui a cada texto, sugere. Quem lê não simplesmente decodifica o que está objetivamente escrito, mas lança-se no texto e descobre outras pistas, ditos não explícitos do seu autor, vale-se de experiências anteriores, conhecimentos empíricos sobre o tema e/ ou assunto abordado, concorda, discorda, sugere outros caminhos, conforme LAJOLO (apud GERALDI, 1997, p. 91):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entrega-se a esta leitura, ou rebela-se contra ela, propondo outra não prevista.

Leituras obrigatórias só causam uma aversão à prática leitora, porquanto “o verbo ler não suporta o imperativo. Aversão partilha com outros o verbo ‘amar’[...] o verbo sonhar [...]” (PENNAC, 1993, p. 13), até porque, leitura é fruição e desenvolver-se num processo de análise e compreensão que exige envolvimento, desprendimento e dedicação. Infelizmente, as práticas escolares em muitos casos apresentam a leitura, especialmente do texto literário, como algo enfadonho, como uma obrigação curricular.

A análise das fichas de leitura na presente pesquisa, intenciona verificar atualmente o teor dessas fichas e sua contribuição, ou não, para uma prática de textos literária crítica e formadora de leitores proficientes, observando o nível das questões e, conseqüentemente, o tipo de habilidades que essas fichas cobram do leitor, afinal a maior parte dos escritos nessa área tece severas críticas às fichas e ou roteiros de leitura, bem como aos livros paradidáticos, dos quais essas fichas são partes integrantes, alegando ser esse instrumento alienante e desvirtuador do verdadeiro conceito de leitura. Sobre essa questão, Silva (2002, p.1) assim opina:

Para desenvolver alunos autônomos, o professor não pode trabalhar somente o significado do texto, mas possibilitar a percepção de que há inúmeros sentidos. Ler envolve compreensão, mas o professor que só trabalha sentido do o texto através de roteiros, esquemas, resumos e sublinhamentos está limitando o crescimento de seus alunos.

A percepção de que existem inúmeros sentidos num texto é que vai aumentando a capacidade do sujeito leitor de inferir, não só em textos escritos literários, de perceber o quanto a língua em suas formas oral e escrita se presta a mediar as relações das pessoas com o mundo. Assim, textos estudados a partir de meros questionamentos formais não elevam o aprendiz à condição de aferidor de sentidos, de co-autor do texto lido. Quanto às fichas de leitura, encontramos ainda em Silva (1998, p.60) a seguinte visão:

[...] um recurso que poderia ser significativo e viável para a educação dos leitores – passou por um verdadeiro ritual amaldiçoador dos meios escolares. As críticas colocadas por vários estudiosos não foram infundadas: as fichas como um recurso de ensino, haviam se transformado numa coisa mecânica, desinteressante aos alunos, porque padronizada e servindo unicamente a finalidade de controle e avaliação.

A categorização das questões forneceu pistas acerca dos reais motivos e fins que norteiam essas fichas. Sabe-se que é mais que necessário superar essa concepção de leitura como mera reprodução do que o autor pontua no texto, pois só mudaremos essa realidade “quando a compreensão for tida como um processo criador ativo e construído que vai além da informação estritamente textual. Ou seja: compreender um texto envolve mais que simples conhecimento da língua e reprodução de informações”. (MARCUSCHI. In: DIONÍSIO e BEZERRA, 2001, p. 56).

Os teóricos supracitados veem a leitura como um refazer de caminho de tudo que o autor deixou explicitamente registrado no texto, cabendo ao leitor usar de perspicácia e descobrir pistas que o levem a aspectos implícitos desse texto. O leitor precisa tornar-se protagonista frente à prática de leitura, pois é necessário fazer com que o aluno perceba a existência de vários níveis de significação em um texto, relacionados às intenções do autor. É através da apreensão desses significados que se descobre o que o autor realmente pensa daquilo que o texto pode suscitar os efeitos que ele pretende produzir no leitor, as atitudes que ele deseja provocar”. (MACIEL, In: PERNAMBUCO: SECE, 1992, p. 12).

Esses autores não concebem o ensino da língua como mera prática de metalinguismo, ou seja, rejeitam o ensino pautado em formas prontas e acabadas, em nomenclaturas e sintaxes de uma língua ideal e amorfa. Por isso, rejeitam as práticas tradicionais, nas quais a língua é vista

como um modelo padrão ditado por regras e prescrições gramaticais; essa visão estruturalista traz também para a leitura uma visão distorcida do que é verdadeiramente ler e ser leitor.

Com o desenvolvimento da linguística, que trouxe à tona uma visão historicizada e contextual da fala e, conseqüentemente, da escrita, como processos de criação e recriação dos enunciados, em função de intencionalidades e demais condicionantes socioculturais da língua(gem), ampliaram-se as concepções sobre ensino, leitura, etc., uma vez que, nessa ótica, os sentidos não são fixos, podem ser reconstruídos.

## **Percurso e caminhos da análise**

A pesquisa foi desenvolvida com base em análise de documentos (fichas ou roteiros de leitura, retirados de quatro obras paradigmáticas), uma vez que eles constituem elementos reveladores das estruturas e práticas específicas de dadas instituições. Através deles foram colhidas informações e dados por demais significativos a uma prática de pesquisa que se balize numa visão de complementaridade entre dados quantitativos e qualitativos.

Assim sendo, os documentos se inseriram como objeto maior de análise na pesquisa porque “[...] eles são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista”. (ANDRÉ e LÜDQUE, 1986, p.39).

Portanto, a pesquisa, além da análise documental, não pôde prescindir da consulta bibliográfica, posto que tais critérios de análise do teor das questões das fichas ou roteiros precisaram ser levantados com base em pesquisas bibliográficas a obras dos dois autores anteriormente citados, considerando Prestes (2003, p.26).

Um saber científico que se comprometa de fato com as reais necessidades dos sujeitos não pode escamotear a realidade, manipulando-a como que num tubo de ensaio. A visão multimetodológica da pesquisa qualitativa atende aos anseios e prioridades de uma sociedade onde o conhecimento e a informação se processam numa velocidade alarmante. Uma sociedade marcada pela incerteza e pela provisoriabilidade do saber, do conhecimento, não pode basear a produção desse conhecimento em métodos unilaterais e altamente mensurativos. Nesse sentido, concorda-se com Minayo (1993, p.21), quando contundentemente coloca:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os resultados da pesquisa foram divulgados em forma de parecer descritivo e analítico, fez-se uma apreciação dos aspectos observados à luz de critérios levantados, contudo evitou-se fazer juízos de valor precipitados e sem bases teóricas. Reafirmaram-se aqui os critérios que serviram de luz à pesquisa; à guisa das classificações teóricas, sobretudo, de Maciel (1992) e Marcuschi (2001), foram desenvolvidos os pareceres e pontos de vista.

## **Procedendo à análise**

A pesquisa qualitativa abarca de forma mais pertinente a complexidade das questões modernas, pois faz a análise a partir das diferentes vozes e posicionamentos inerentes a cada sujeito e a

cada contexto. Esse tipo de pesquisa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, portanto enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (BOGDAN e BIKLEN, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

Sendo a Literatura um modo diferenciado de a humanidade ressignificar a forma com a qual analisa aspectos da realidade, não no sentido de negá-la ou deformá-la, mas de fazer uma releitura do cotidiano, claro fica que a palavra é um recurso pleno de simbologias e, portanto, não se pode pensar em interpretações lineares, afinal a leitura que os sujeitos fazem das diferentes situações vivenciadas estão condicionadas ao seu conjunto de valores e aos distintos modos e ângulos pelos quais se enxergam as situações da vida.

É nessa perspectiva que Gonçalves et al. colocam que um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas, dependendo dos interesses e conhecimentos em jogo no ato da leitura. O texto literário permite essas possibilidades interpretativas de acordo com a perspectiva de análise do leitor (2004, p. 300)

Os critérios utilizados para a análise das questões foram selecionados dentre os sugeridos por Maciel (1992) e Marcuschi (2001) para o estudo e compreensão de textos em Língua Portuguesa. Para a seleção desses critérios, as quatro (4) fichas ou roteiros de leitura foram analisados minuciosamente, a fim de se fazer um levantamento dos tipos de questões existentes neles e, sobretudo, indicar o tipo mais recorrente de questão encontrado.

As fichas ou roteiros de leitura analisados eram parte integrante das seguintes obras: Dez dias de cortiço, de Ivan Jaf, publicado pela editora Ática; O mulato, de Aluísio Azevedo, publicado pela editora Rideel; O príncipe e o mendigo, de Mark Twain, publicado pela editora Scipione e Senhora, de José de Alencar, publicado pela editora Ática.

Durante o processo minucioso de estudo das fichas ou roteiros de leitura, foi possível categorizar as questões contidas, pautando-se na tipologia sugerida pelos autores anteriormente citados e, com base no estudo, tem-se a presença das seguintes categorias de questões: Objetivas ou de compreensão literal, de reorganização ou metalinguísticas, de apreciação/ leitura crítica e inferenciais.

Conforme Maciel (1996, p. 13), a questão de nível de compreensão literal “é normalmente a habilidade mais explorada, especialmente nos textos narrativos, e se refere a: reconhecimento/ lembrança de detalhes, sequências. Ideias principais, relações de traços de personagens, etc. A diferença entre reconhecimento e lembrança é que, nesta operação, o aluno não está com o texto na mão”. Marcuschi (2001, p. 56) denomina esse tipo de questão de objetiva.

Não descartamos a técnica da pergunta-resposta como plausível e adequada no treinamento da compreensão textual. Ela é sempre útil, porém, não é a única forma de tratar a questão e, sobretudo, não é ideal se for reduzida a um questionamento essencialista, objetivo e repetidor, tal como vimos. Pior ainda se for a única alternativa praticada.

De pouco interesse para a compreensão são as questões do tipo onde, quando, quem o que e qual (grifos do autor), se estas indagações só buscam buscar fatos e dados objetivos no texto. Seguindo, tivemos uma boa quantidade de questões denominadas por Maciel (1991, p. 14) de reorganização. Segundo o autor, esse cunho de questão se dá através de:

- classificação – localizar em categorias: pessoas, lugares, ações;
- esboço – reconstruir o texto através de esquemas gráficos;

- resumo – selecionar fatos ou elementos principais do texto, de forma condensada;
- síntese - reorganizar ideias, fatos ou certos elementos do texto de forma mais abrangente, posicionando-se com opiniões, comentários críticas, etc.

Na visão de Marcuschi (2001, p. 53), esses quesitos “[...] indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais”. Esse autor nomeia tal tipo de questão como metalinguística.

A habilidade de dividir o texto em partes ajudará o aluno não apenas a compreender como foi estruturado, retendo os seus significados globais, mas servirá também para auxiliá-lo na organização de suas ideias, quando da produção de textos. (MACIEL, 1991, p. 15).

Em linhas gerais, percebe-se pouca exploração de questões de cunho inferencial e de leitura crítica ou apreciação. A abordagem feita acerca do texto é ainda evitada de intenções centradas na extração do óbvio.

Na análise do conteúdo das fichas/roteiros de leitura estudados, demonstra-se uma supremacia das questões literais, comumente chamadas de questões de constatação, questões que centram o sentido do texto no próprio texto e nas afirmações explícitas contidas no texto.

As questões de nível inferencial desenvolvem no leitor um potencial para descobrir pistas, não ditos e ideias pressupostas pelo autor. Elas contribuem para a formação de um leitor maduro e perspicaz.

Numa vertente semelhante, estão as questões de apreciação e de leitura crítica, pois elas cobram do leitor posicionamentos e construção de argumentos, demonstram, sobretudo, um caráter atitudinal, à medida que leva o leitor a pensar e a se posicionar ante os fatos.

Em vista do exposto, é possível considerar que as fichas e/ ou roteiros de leitura são instrumentos que não se prestam à formação do leitor crítico e maduro, dado o cunho altamente copista de suas questões, bem como a linearidade das atividades propostas.

Não se trata de negar o valor das fichas ou roteiros de leitura, mas a pesquisa empreendida mostrou uma necessidade muito grande de redimensão desses instrumentos e de um paradigma de leitor e leitura, condizentes com a tão necessária formação crítica e cidadã alardeada em nível de discurso pela escola.

## **Considerações finais**

Os estudos acerca da leitura e de suas práticas de devolutiva demonstram que essa tem sido colocada numa direção oposta ao discurso que a escola e os educadores desenvolvem, quando inquiridos acerca do assunto.

Não se veem nas práticas escolares, tampouco nos instrumentos de avaliação e de mediação para a leitura, boas propostas com claras estratégias de transposição didática. O discurso do professor não se efetiva por que esse não sabe de que modo pode transformar os pressupostos teóricos em ações concretas.

As fichas e/ou roteiros de leitura centram a sua abordagem sobre a textualidade em questões óbvias, que não dão ao aluno oportunidade de construir pensamentos elaborados e desafiadores. As obviedades, isto é, questões de nível meramente constatativo e copista ainda

têm uma enorme expressividade nesses instrumentos. A leitura não pode ser cobrada como uma obrigação, numa conotação de chantagem, na qual se lê para preencher um roteiro com intuito de se obter uma nota.

Assim sendo, é salutar que os docentes construam roteiros e fichas com os alunos, que adaptem os já existentes, contudo não podem o professor e o aluno se isentarem do processo de construção de instrumentos que visam oferecer caminhos para a prática de leitura.

É preciso considerar que leitura é tomada de decisão e de posição. Considerar roteiros e fichas construídos por outros sujeitos, noutros processos socioculturais e com necessidades bem distintas, como ideais e aplicáveis em qualquer contexto, é negar-se como ser histórico e situado numa cultura peculiar.

## Referências

ALENCAR, José de. Senhora. 34 ed. Série bom livro. São Paulo: Ática, 2003.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. e LÜDQUE, Menga. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

AZEVEDO, Aluísio. O mulato. (texto condensado por PAGNAN, Celso Leopoldo) Série Clássicos Rideel. São Paulo: Riddel, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio Brasil: MEC/SEMTEC, 1994.

FARACO, Carlo Emílio e MOURA, Francisco Marto de. Língua e Literatura. 34 ed., (vol. 1. ensino médio). São Paulo: Ática S.A., 1995.

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

GONÇALVES, Jeosafá Fernandez et al. Língua Portuguesa: projeto escola e cidadania para todos 1 ed. ( vol. único. ensino médio). São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

JAF, Ivan. Dez dias de cortiço. São Paulo: Ática, 2004

MACIEL, Carlos. Leitura. In: PERNAMBUCO: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Diretoria de Educação Escolar. Subsídios para organização da prática pedagógica nas escolas: língua portuguesa. Recife: SECE, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora e DIONÍSIO. (orgs.). O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

PENAC, Daniel. Como um romance. 4 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia. 2 ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno recalcado. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora e DIONÍSIO. (orgs.). O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

RIBEIRO, Jonas. E agora? Leitura fichada ou leitor esvaziado? A prova do livro ou a cumplicidade leitora. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/meteriaasp?id=546>>. Acesso em: 14 abr 2008.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. Elementos de pedagogia da leitura: texto e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2002.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998

TWAIN, Mark. O príncipe e o mendigo. (trad. LOPES, Cláudia) – Série reencontro. São Paulo: Scipione, 1998.

VARGAS, Suzana. Leitura. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1993.