

LEITURA: PROBLEMAS DE PROCESSAMENTO

Nadja da Costa Ribeiro Moreira

Objetivamos comentar os resultados de um teste de compreensão de leitura, aplicado a alunos do 1º grau maior, a fim de, à luz das dificuldades evidenciadas pelos leitores, porpor a consideração de alguns aspectos fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de leitura.

O nosso propósito será examinar as dificuldades com que se deparam os alunos ao ler um texto de modo compreensivo. Para isto, faremos uma análise dos erros de preenchimento de um *cloze*, elaborado sobre um texto de livro didático de 4ª série e aplicado a alunos do 1º grau maior.

O *cloze* é um instrumento de medida de compreensão, proposto por Taylor, em 1956. Pode ser usado para determinar o nível de legibilidade de um texto, indicando se este pode ser considerado muito difícil, mediano ou muito fácil para o leitor, ou para fornecer *insights*, ao professor, sobre como o aluno interpreta o material enquanto o lê.

Para elaborar um *cloze*, utilizamos uma amostra de texto, com um mínimo de 250 palavras, e eliminamos cada quinta palavra do texto. A palavra omitida é substituída por um traço sempre do mesmo tamanho, não importa qual seja o tamanho da palavra omitida.

Antes de iniciarmos a análise das respostas, faremos uma breve apresentação dos resultados gerais do *cloze* aplicado, valendo-nos da escala proposta por Polini, Pérez e Méndes (1972) para avaliar a inteligibilidade de material didático na Venezuela. Essa escala tem 4 níveis em que se pode situar o leitor:

- 0% — 20% — Nível muito baixo: a dificuldade da leitura é tão grande que a sua utilidade é quase nula.
- 20% — 35% — Nível baixo: o leitor necessitaria de um grande esforço para obter um proveito muito reduzido do texto.
- 35% — 50% — Nível mediano: o leitor obterá compreensão quase total, porém, com certa dificuldade. Realizando algum esforço, poderá conseguir o aproveitamento máximo do texto.
- 50% ou mais alta - Nível alto: o material pode ser compreendido completamente pelo leitor, sem fazer esforço para isto (APUD Molina, 1979, p. 52).

Aplicando esta escala aos resultados do *c/oze*, tivemos, para os alunos da 6ª série, a seguinte distribuição: 31% em nível baixo; 66% em nível mediano; 1% em nível alto. Considerando os alunos como um todo, sua média de acerto foi de 37%, o que lhes coloca em nível mediano em relação à inteligibilidade do texto.

Para os alunos da 8ª série, a distribuição manteve-se quase inalterável: 16% em nível baixo; 78% em nível mediano; 6% em nível alto. Considerando-se como um todo, sua média de acerto foi de 40%, o que também lhes coloca em nível mediano de compreensão do texto.

Passemos a nossa análise. Para isto utilizaremos duas categorias, propostas por Kleiman (Diagnóstico de dificuldades na leitura: uma proposta de instrumento, 1983), que correspondem a dois aspectos constitutivos da atividade de leitura, aspectos estes que, embora interligados no processo, aqui examinaremos separadamente para fins de análise: capacidade de processamento e capacidade textual.

Conquanto essas duas categorias correspondam a capacidade exigidas a um leitor hábil, supomos que a primeira — a capacidade de processamento, por corresponder a habilidades que alcançariam desenvolvimento pleno após 4 anos de alfabetização (Gibson e Levin, 1975) e por ser condição ne-

cessária para a segunda, deva-nos oferecer mais pistas para a compreensão das dificuldades com que se deparam os leitores do 1º grau menor.

A capacidade de processamento, portanto, será o aspecto prioritariamente enfocado em nossas considerações. Essa capacidade exige a utilização de regras e imposições grafo-fônicas e sintáticas para operar analítica e sinteticamente as unidades frasais, de modo a apreender o significado. Essa capacidade se faz presente:

1. no reconhecimento e na extração da informação gráfica e ortográfica, que engloba:
 - . o reconhecimento dos sinais de pontuação;
 - . o reconhecimento das marcas de gênero e número;
 - . o reconhecimento das marcas verbais.
2. na utilização do conhecimento sintático para a predição.

Para melhor conceituar o que entendemos por predição, estabeleceremos um paralelo entre o falante e o leitor. Ambos, embora possam utilizar estratégias diferentes para lidar com as diferentes características dos dois códigos — escrito e falado, operam de maneira similar no processo de recepção da linguagem. Ao ouvir um enunciado, o receptor seleciona a informação, apoiando-se na redundância da linguagem e em seu conhecimento das imposições lingüísticas. Em outras palavras, o receptor ignora aquilo que para ele não é relevante na mensagem. Em seguida, o receptor prediz (o "em seguida" não significa ordem temporal, pois as duas etapas do ciclo de recepção — seleção da informação e predição — ocorrem quase simultaneamente, prediz o final de palavras, de frases e até frases inteiras, dependendo da vivência que tenha do assunto, do conhecimento do interlocutor e da familiaridade com a linguagem utilizada). Sua predição é, então, testada em relação do contexto semântico construído da situação e do discurso que está sendo produzido, vindo a ser confirmada ou rejeitada enquanto o receptor processa a linguagem posterior.

Este ciclo de *seleção, predição, testagem, confirmação ou rejeição*, defendido por Goodman (1973, p. 23), ocorre no

processo de recepção porque o ouvinte ou o leitor possuem “um conjunto de princípios operantes que utilizam para formular a melhor hipótese sobre o que significa um enunciado” (Slobin, 1980, p. 62), enquanto o estão ouvindo ou lendo. As habilidades de selecionar, predizer, testar, confirmar ou rejeitar, de fundamental importância no processo de leitura, se fazem presentes na capacidade de processamento que, em síntese, se constitui na utilização do conhecimento lingüístico para extrair significado do texto. A falta de reconhecimento e de utilização das informações e imposições gráficas, ortográficas e sintáticas implica a produção de sentenças ou constituintes gramaticais.

Por capacidade textual, referimo-nos ao restabelecimento de relações coesivas e coerentes que constituem a unidade de um texto e lhe possibilitam realizar lingüisticamente uma atuação sócio-comunicativa.

São diversas as habilidades exigidas de um leitor para o restabelecimento da unidade textual. Nelas não nos detemos, a não ser quando interferirem na capacidade de processamento.

Estabelecidas essas duas categorias de capacidade exigidas de um leitor, passaremos a examinar como se comportam os nossos alunos do 1º grau maior em relação a elas. Para isto podemos propor algumas indagações:

— Seriam os alunos da 8ª série melhores leitores que os da 6ª?

— Embora ambos se situem em um mesmo nível de inteligibilidade — nível mediano —, haveria alguma diferença concernente a habilidades específicas?

— Como verificar empiricamente essas hipóteses?

Julgamos que uma maneira seria uma análise comparativa entre os erros de alunos da 6ª e da 8ª nas categorias de:

1. Reconhecimento dos sinais de pontuação.
2. Reconhecimento das marcas de gênero.
3. Observância das imposições sintáticas que marcam os limites do constituinte na sentença.

O reconhecimento dos sinais de pontuação favorece, sobretudo, a distinção dos constituintes da frase, na medida em

que se usam as vírgulas para “separar elementos de uma oração” (Cunha, p. 331). Assim, no interior da oração, a vírgula pode ser usada para separar elementos com uma mesma função sintática ou com funções sintáticas diversas.

Na frase “... fabricavam suas armas (arco, flecha,, zarabatana) ...” (linha 10), o reconhecimento do uso da vírgula com a finalidade de separar elementos com uma mesma função sintática favoreceria ao leitor o preenchimento da lacuna com um *nome*. Dessa forma, o leitor que preenchesse a lacuna com “tacaie” teria completado corretamente o trecho. Aquele que preenchesse com “faca” ou “lança” não teria atingido a identidade com o autor, mas também o teria feito com propriedade sintática e semântica. Aquele, entretanto, que preenchesse a lacuna com “ou” ou “e” não teria reconhecido os sinais de pontuação como pistas para a decodificação do significado da frase.

O caso em que a vírgula é usada para separar elementos com funções sintáticas diversas pode ser exemplificado com a frase: “Havia uma praça central, o cara, onde se...” (linha 7). Aí a vírgula é usada com a finalidade de separar um elemento de valor explicativo. A percepção dessa finalidade leva o leitor a procurar um elemento que, combinado com “o cara”, possa fornecer alguma explicação sobre a praça referida. Esse elemento seria o artigo “a” ou o particípio “chamada”. A não percepção o leva a preencher com “era”.

A vírgula também é usada para separar orações de um mesmo período. Assim na frase: “... os homens caçavam, pescavam, suas armas...” (linha 10), o leitor que faz uso dos sinais de pontuação como pistas para a percepção dos constituintes, preencheria a lacuna com “fabricavam”, “usavam”, “construíam” etc. O que não reconhece o sinal como limite dos constituintes seria levado a completar a lacuna com “peixes” ou com “as”. Se completasse com “peixes”, estaria a relacionar, numa articulação V O, “peixes” com “pescavam”. Se completasse com “as”, estaria iniciando um novo período em que o “as” seria D do SN. Nos dois casos teria ignorado o sinal de pontuação e, conseqüentemente, os limites do constituinte oracional.

Levantados esses casos, apresentaremos o quadro geral dos segmentos analisados no teste *cloze*, com as respectivas porcentagens de erros, omissões e acertos dos alunos da 6ª e da 8ª séries.

QUADRO 1

Porcentagem de erros, omissões e acertos no re-conhecimento dos sinais de pontuação, de alunos da 6ª e da 8ª séries.

SEGMENTOS	6ª série			8ª série		
	E (%)	O (%)	O (%)	A (%)	A (%)	E (%)
"Guaraci, Sol; Jaci, a Lua."	37.5	—	62.5	28.1	18.7	53.1
"Jaci, a Lua;, o rai e ..."	25.	25.	50.	43.7	43.7	12.5
"Havia uma praça central, o cara, onde se...."	15.6	21.8	62.5	18.7	12.5	68.7
"... onde se realizam, danças e festas..."	50.	3.1	46.9	37.5	9.4	53.1
"... os homens caçavam, pescavam, ... suas armas..."	18.7	3.1	78.2	18.7	—	81.3
"... arco, flecha,, zarabatana ..."	6.2	21.8	72.	25.	18.7	56,3
"Eram nômade, isto, mudavam sempre."	9.4	9.4	81.2	9.4	3.1	87.5

QUADRO 2

Número total de erros e omissões no reconhecimento dos sinais de pontuação, em alunos da 6ª e 8ª séries.

	6ª série	8ª série
Nº de alunos	32	32
Erros	56	55
Omissões	26	35

Consideramos erro de reconhecimento dos sinais de pontuação apenas aqueles preenchimentos que geraram frases ou segmentos agramaticais e que assim ocorreram por não terem sido observados os sinais, especialmente a vírgula, que delimitavam os constituintes frasais ou oracionais. Consideramos omissões as lacunas deixadas em branco. Consideramos acerto o preenchimento gerador de estruturas gramaticais, mesmo que não alcançassem adequação semântica.

Numa análise comparativa dos erros nessa categoria, não houve progresso na capacidade de processamento da 6ª para a 8ª série. Em outras palavras, dois anos de escolaridade pouco parecem significar a nível de desenvolvimento da habilidade de reconhecimento dos sinais de pontuação como pistas para a compreensão de um texto.

As estruturas com maior incidência de erros foram as mesmas para a 6ª e 8ª séries. São elas, em ordem decrescente, as dos segmentos (4), (2) e (1). A inobservância da vírgula, no segmento, (4), levou 50% dos alunos da 6ª e 37% da 8ª a desrespeitar os limites do constituinte na sentença, fato evidenciado pelo preenchimento por "as", "várias", "muitas", "algumas", "suas". É como se uma das estratégias da leitura linear fosse a simplificação em busca da canonicidade, como bem observou Kleiman (1983): "as crianças procuram dar canonicidade a seqüências não canônicas; do ponto de vista do processamento, após uma segmentação inadequada, elas ignoram dados subseqüentes para corrigi-la, revertendo a estratégias quase que mecânicas que impedem a autoavaliação" (p. 43).

Essa busca da canonicidade levou o aluno a preenchimentos, no segmento (2), como os que seguem:

“Jaci, a Lua;, o raio e...”

olhava
viam
adorava
era

Nesses preenchimentos, os verbos usados tanto podem-se reportar ao sujeito, anteriormente expresso, como ao aposto que precede a lacuna. O mesmo acontece com o segmento (1), em que a tentativa de estabelecer a canonicidade levou 37% dos alunos da 6ª e 28% dos da 8ª a produzir enunciados como:

“Guaraci, Sol; Jaci, a lua;”

é o
era o
era
via
adorava
e o

Com relação à segunda operação, concernente à capacidade de processamento — reconhecimento das marcas de gênero e número, consideramos apenas aqueles SN constituídos por D+N ou (D)+N+Mod em que fossem explicitadas as marcas de gênero. Não foi considerada a inobservância da marca de número por ser esta sujeita a uma grande variedade de regras no falar não-padrão. Assim, foram examinados tão-somente aqueles segmentos que apresentavam desvio no emprego da regra de gênero (fato este de difícil ocorrência mesmo na variedade não-padrão) que indicariam, com alguma segurança, os problemas de processamento.

Apresentaremos o quadro geral dos segmentos analisados e as respectivas porcentagens de erros de reconhecimento das marcas de gênero.

QUADRO 3

Porcentagens de alunos com erros de reconhecimento de marcas de gênero, nas 6ª e 8ª séries

Segmentos	Porcentagens de Erros	
	6ª série	8ª série
(1) "A de ocas formava a..."	9.4	3.1
(2) "...formava a"	6.3	3.1
(3) "... uma praça central, ocara, onde se ..."	3.1	6.3
(4) "..... índios gostavam ..."	—	—
(5) "... fabricavam seus"	18.7	6.3
(6) "... bebida feita de mastigado..."	25.	46.9
(7) "...pintavam corpo..."	—	—
(8) "... com uma tinta de plantas ..."	6.3	6.3
(9) "Algumas furavam as orelhas ..."	18.7	12.5
(10) "...e lábios ..."	—	—
(11) "... e tatuavam o"	—	—
(12) "... usando o da colvara..."	3.1	—
(13) "... quando terra não produzia..."	—	—
(14) "...quando faltava a pesca e a"	3.1	—

QUADRO 4

Número total de erros de reconhecimento das marcas de gênero, em alunos da 6ª e 8ª séries

	6ª série	8ª série
Número de alunos	32	32
Número de erros	30	28

Dos quatorze segmentos examinados, nove apresentaram marcas de gênero que não foram percebidas por um ou mais alunos. As percebidas por todos foram as dos segmentos (4), (7), (10), (11) e (13). Esses, com exceção do (11), exigiam apenas o determinante para o preenchimento.

O segmento a apresentar maior número de erros foi o mesmo nas duas turmas, o (6), que exigia a consideração de

um dado subsequente. Compare-se este segmento com o de número (8), que apenas exige a consideração dos dados anteriores apresentou uma porcentagem bem inferior de erros. Mais uma vez, os dados indicam claramente a adoção de uma estratégia quase mecânica de leitura, impeditiva da auto-avaliação. Os preenchimentos que seguem, realizados por 25% dos alunos da 6ª e por 47% dos da 8ª evidenciam que esses leitores, após um preenchimento inadequado, não se dão ao trabalho de confirmar sua hipótese, ignorando os dados subsequentes.

Exemplos de preenchimentos:

- (6) "... bebida feita de mastigado."
raízes
frutas
semente
cana
folha

Examinaremos a seguir a observância das imposições sintáticas que marcam os limites dos constituintes da sentença. Para isto terão levados em conta tão-somente aqueles preenchimentos que tornaram a sentença gramatical. Considerando-se todas as frases do texto, tivemos os dados apresentados no quadro 5.

QUADRO 5

Número total de construções gramaticais em alunos da 6ª e da 8ª séries

	6ª série	8ª série
Número de alunos	32	32
Número de construções	89	71
Média por série	2.8	2.2

Os resultados acima evidenciam um maior número de construções agramaticais para a 6ª série. A tendência dos

dados parece mostrar que dois anos de escolaridade a mais ajudam a desenvolver a sensibilidade do leitor para a categoria gramatical das palavras e para as relações que elas estabelecem entre si, na frase. Em termos destas relações, as mais sensíveis para o leitor são aquelas estabelecidas entre a lacuna e as palavras anteriores a ela. Em outras palavras, o número de construções agramaticais até a lacuna foi bem menor do que aquele além da lacuna (*).

Isto foi examinado em apenas 18 testes, que apresentaram 10 vezes mais construções agramaticais além da lacuna do que até a lacuna (50 para aquelas e 5 para estas). O que mais uma vez comprova a precariedade do uso da estratégia de regressão e a conseqüente incapacidade de auto-avaliação da compreensão.

Esse pequeno aumento de sensibilidade para com as categorias gramaticais das palavras e para com as relações por elas estabelecidas na frase representa, contudo, muito pouco se considerarmos não somente as violações sintáticas, referidas como construções gramaticais, mas também as violações semânticas. Aí encontramos dificuldades de outra ordem que, por limitações de tempo, não nos é possível examinar agora. Apenas para ilustrar como a incapacidade de estabelecer relações semânticas afeta a capacidade de processamento, tomemos este fragmento (linha 1 a 3): "Os índios viviam em tribos. O chefe da tribo era o cacique e o chefe religioso o pajé, que também tentava curar os doentes. Acreditavam em vários deuses...". Se o leitor não relaciona a última dessas frases à primeira, isto é, se não é capaz de entender aquilo que não foi dito na última frase, de pressupor a informação omitida, que no caso era "os índios", a frase não será devidamente compreendida, nem tampouco o texto terá unidade para o leitor.

A incapacidade de preencher a frase com informações pressupostas levou 59% dos alunos da 6ª e 22% dos da 8ª

(*) Exemplo de construção agramatical até a lacuna: "Moravam em aldeias em

se

Exemplo de construção agramatical além da lacuna: "Moravam em aldeias em de pau-a-pique...."

um

a produzir construções gramaticais como: em vários deuses...”

todos
existem
eram
estrela

Essa frase, que exigia, além do estabelecimento de relações sintáticas, a realização de relações semânticas, foi a que apresentou o maior número de preenchimentos gramaticais (21% e 10% de todos os erros de gramaticalidade para a 6ª e 8ª séries respectivamente).

Após essa breve análise do desempenho de nossos leitores de 6ª e 8ª séries, referente ao uso de algumas das categorias exigidas pela capacidade de processamento, podemos indagar: e o que fazer para favorecer o desenvolvimento das capacidades de processamento e de compreensão textual?

Achamos mais fácil, primeiramente, ponderar sobre o que não devemos fazer. Uma das práticas escolares mais frequentes nas séries iniciais é a da leitura individual em voz alta, interrompido por intervenções insistentes do professor para corrigir pronúncia de palavras. Em observações feitas por estagiários verificamos que este tipo de intervenção ocorre indistintamente da 2ª série do 1º grau à 2ª do 2º grau, sendo unânime a preocupação dos professores com a pronúncia e a entonação. É como se o professor considerasse que uma palavra pronunciada errada prejudicasse a compreensão, mesmo quando o “erro” é uma manifestação espontânea da variedade dialetal do aluno. Assim pensando, o professor corrige.

A intervenção do professor não só ocorre por ocasião de erros de pronúncia de palavras, mas também em face de erros de substituição ou omissão de palavras. Nos dois casos ela é prejudicial ao leitor inexperiente.

No primeiro caso, porque a correção da pronúncia não-padrão pela pronúncia padrão confunde duas tarefas distintas: a aprendizagem da leitura e a aprendizagem de um segundo dialeto. A criança que lê “impusivi”, “mehmu”, “alevantá” na verdade está lendo com maior compreensão do que aquela que pronuncia, enquanto lê, “impossível”, “mesmo”, “levantar”, e pronuncia, quando não está lendo, “impussivi”, “mehmu”, “alevantá”. Esse último leitor está mais atento ao processamento fonológico do que ao sentido, isto é, está mais

ligado à soletração do que ao reconhecimento da palavra. O primeiro leitor, no entanto, já internalizou correspondências entre o sistema gráfico da língua e o seu dialeto. Ele reconhece a natureza lexical da ortografia e parte da representação lexical da palavra para a sua representação fonética, aplicando automaticamente regras fonológicas da língua. Este leitor, portanto, possui uma habilidade bem superior a do outro em interpretar a ortografia diretamente no nível lexical (Chomsky, 1973; Dale, 1972).

O segundo caso, quando o professor corrige uma palavra que foi substituída ou repõe uma palavra omitida, também é prejudicial. Assim o fazendo, ele retira do aluno a possibilidade de auto-avaliar sua leitura, isto é, de corrigir-se ou não, de voltar para recolocar palavras omitidas e que foram sentidas como desfiguradoras do sentido. Se a palavra omitida não comprometer o sentido, não há necessidade de intervenção, pois é a busca da compreensão que leva o aluno a atentar pouco para as palavras individuais e portanto a omiti-las ou a substituí-las. Entretanto se a palavra omitida ou substituída desfigura o sentido, a intervenção docente adequada seria aquela que levasse o aluno a retroceder a fim de descobrir por que o segmento lido não está fazendo sentido. Isto se consegue simplesmente deixando o aluno concluir a frase e, em seguida, levando-o a auto-avaliar a sua leitura; por exemplo, perguntando-lhe: o que você leu fez sentido para você? Tente reler e descobrir o que é que está impedindo que você compreenda!

Assim como decodificar diretamente letras em som é não só desnecessário como ineficiente, contrariando a orientação expressa no Guia Curricular da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que dá como objetivos para a leitura da 3ª série do 1º grau — “ler, com desembaraço lendas, fábulas, poesias e trechos literários fáceis, observando a boa pronúncia, a pontuação correta, a entonação adequada...” (p. 30), atribuir-se ao ensino da leitura o objetivo de levar o aluno a pronunciar perfeitamente as palavras é reflexo de uma incompreensão de como funciona o processo da leitura.

A preocupação com a pronúncia de palavras individuais torna a leitura muito mais difícil, pois exige do leitor uma grande quantidade de informação visual. E uma das mais importantes habilidades na aprendizagem da leitura é aprender a tirar o máximo proveito de um mínimo de informação visual. Para isto é necessário que o professor, sobretudo nas séries

iniciais, ative o pensamento e a experiência prévia do aluno com relação ao assunto do texto. Ativar a experiência e o pensamento é inquirir o aluno sobre o conteúdo do que vai ser lido a fim de levá-lo a fazer predições e estabelecer propósitos para a leitura. Predições que, após o processamento da informação, são validadas ou invalidadas pelo próprio aluno. Esta estratégia do professor favorece no aluno a atitude de encarar a leitura como um empreendimento ativo, pleno de propósito, de finalidade (Moreira, 1984) e, ao mesmo tempo, ajuda-o a utilizar as suas informações não visuais — seu conhecimento do mundo.

A exigência da pronúncia perfeita nos leva a outro fator impeditivo do desenvolvimento da leitura compreensiva que é a velocidade da leitura. Experimentos comprovam que a leitura lenta impede a compreensão em virtude das limitações do processamento de informação de nosso sistema visual e de nossa memória. Por isso, ler depressa é mais fácil do que ler lentamente. A informação visual não fica disponível no cérebro por muito tempo. Segundo Smith (1978, p. 33), o limite de velocidade para uma leitura significativa em voz alta é de 250 palavras por minuto; em média, cerca de 4 palavras por segundo. Abaixo deste limite, a leitura deixa de ser compreensiva.

Dessas observações depreendemos que a leitura cuidadosa não é leitura eficiente. A leitura cuidadosa inibe a predição e ler sem predizer não é ler, pois como diz Goodman, a leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhação ("a psycholinguistic guessing game"). Adivinhar significa usar da melhor forma aquilo que já se sabe, ou "formar expectativas que reduzam a incerteza do que se está lendo e, portanto, a quantidade de informação visual requerida para se extrair significação (cf. Smith, 1978, p. 188).

Todas essas habilidades, acima referidas, não podem ser desenvolvidas se o ensino da leitura desencoraja o enfrentamento de riscos de erros. A aprendizagem não pode ocorrer sem erros.

Vimos, no preenchimento dos testes *cloze*, as porcentagens de omissões dos alunos, que bem traduzem a atitude docente neles inculcada: se não sabe, é melhor deixar em branco! Como diz Smith (1978, p. 189), se uma criança já sabe que está certa antes de dar uma resposta, o *feedback* de que ele está realmente certo não lhe trará qualquer informação. Mas se ele não sabe e arrisca uma resposta, qualquer *feed-*

TESTE CLOZE

INSTRUÇÕES: Preencha cada lacuna com a palavra que você julga ter sido omitida. Em cada lacuna você deverá escrever somente uma palavra.

OS DONOS DA TERRA

O Brasil, na época do seu descobrimento, era habitado pelos indígenas ou índios, cujos costumes eram muito diferentes dos costumes europeus.

Os índios viviam em (1) tribos. O chefe da tribo (2) era o cacique e o (3) religioso o pajé, que (4) também tentava curar os doentes.

(5) Acreditavam em vários deuses: Guaraci, (6) o Sol; Jaci, a Lua; (7) Tupã, o raio e o (8) trovão.

Moravam nas aldeias, em (9) casas de pau-a-pique cobertas de (10) sapé chamadas de oca. A (11) reunião de ocas formava a (12) taba. Havia uma praça central, (13) a ocaria, onde se realizavam (14) reuniões, danças e festas importantes.

(15) Os índios gostavam de música (16) e dança. As danças guerreiras (17) chamavam-se poracés e eles viviam (18) em guerra com as tribos (19) vizinhas.

Os homens caçavam, pescavam, (20) fabricavam suas armas (arco, flecha, (21) tacape, zarabatana) suas canoas (ubás), (22) seus instrumentos musicais, etc. Como não (23) conheciam os metais, fabricavam seus (24) objetos com madeira, pedra, osso (25) e fibras vegetais.

As mulheres (26) fiavam e teciam o algodão, (27) fazendo redes, esteiras, etc; fabricavam peças (28) de cerâmica (potes, bacias, panelas); (29) faziam uma bebida feita de (30) milho mastigado: o cauim.

Viviam (31) nus ou seminus. Quando moravam (32) em lugares frios, abrigavam-se com (33) peles de animais. Banhavam-se várias (34) vezes ao dia e pintavam (35) o corpo com uma tinta (36) extraída de plantas, como o (37) urucu e o jenipapo. Algumas (38) tribos furavam as orelhas e (39) os lábios e tatuavam o (40) corpo.

Viviam da caça e (41) da pesca. Os mais adiantados (42) cultivavam o milho, a mandioca (43) e o fumo, usando o (44) processo da coivara: derrubavam e (45) queimavam as árvores para fazer (46) novas plantações.

Eram nômades, isto (47) é, mudavam sempre, principalmente quando (48) acabava a pesca e a (49) caça na região ou quando (50) a terra não produzia muito.

back que venha a obter lhe ensinará alguma coisa. Este é o método natural de aprender — testando hipóteses.

Por isso, quando o professor intervém, mandando o aluno ler devagar, pronunciar bem todas as palavras, dar a entonação adequada, ele transfere para o aluno uma visão deturpada do que seja a leitura: em vez de uma atividade interessante, ativa, significativa, um treino monótono, repetitivo, destituído de significação. Daí o desinteresse, daí a falta de leitura, daí a incapacidade de ler. Pois, fazendo nossas as palavras de Smith (1978, p. 9), não há diferença essencial entre aprender ler e ler; não há nenhum tipo especial de habilidade que a criança deva aprender a praticar que não esteja presente na leitura fluente, assim como não há nenhum aspecto da leitura fluente que não faça parte do aprender a ler. Sempre que lemos, aprendemos mais sobre o ler.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHOMSKY, Carol (1973). Reading, writing and phonology. In: Smith, Frank. **Psycholinguistics and Reading**. Holt, Rinehart and Winston. New York, Inc.
- CUNHA, Celst (1981). **Gramática de base**. Rio de Janeiro, FENAME.
- DALE, Philip S. (1972). **Language Development — Structure and Function**. The Dryden Press Inc., Hinsdale, Illinois.
- GIBSON, E. J. & LEVIN, H. (1975). **The Psychology of Reading**. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- HALLIDAY, M. A. K. and HASAN, Ruqaiya (1976). **Cohesion in English**. Longman Group Ltd., London.
- KLEIMAN, Ângela B. (1983) Diagnóstico de dificuldades na leitura: uma proposta de instrumento. **Cadernos PUC**, 16 (34-48).
- MOLINA, Olga (1979). **Avaliação de inteligibilidade de livros didáticos de 1.º e 2.º graus por meio da técnica cloze**. Tese de Doutorado. São Paulo, Instituto de Psicologia, USP (mimeografado).
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Currículo de 1.º Grau**. 1973, volume 1, Ceará.
- SLOBIN, Dan Isaac (1980). **Psicolingüística**. São Paulo, Ed. Nacional: Ed. da Universidade de São Paulo.
- SMITH, Frank (1978). **Reading**. Cambridge University Press. Cambridge.
- (1978). **Understanding Reading**. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- (1973). **Psycholinguistics and Reading**. Holt, Rinehart and Winston. New York.