

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Érica Vaz Domingues Alves

Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de
leitura

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Érica Vaz Domingues Alves

Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de
leitura

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Doutor João Hilton Sayeg de Siqueira.

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

As palavras são portas e janelas. Se me debruço e olho, inscrevo-me na paisagem. Se destranco portas, o enredo do mundo me visita. Vivo, hoje, desse privilégio de me estar somando ao mundo pela leitura, e de me estar dividindo pela escrita. Escrever é arriscar-se, ao tentar adivinhar o obscuro, enquanto ler é iluminar-se com a claridade do já decifrado.

Bartolomeu Campos Queirós

Ao meu marido Mário e aos meus filhos Flávia, Vinícius e Estella que comigo idealizaram e concretizaram a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa tive o privilégio de contar com o apoio de pessoas que marcaram, de forma significativa, este momento especial da minha vida acadêmica e que, apesar das dificuldades inerentes à grandiosidade deste trabalho, não permitiram que me afastasse desta grande conquista. Na impossibilidade de agradecer a todas, procurarei fazê-lo aos principais envolvidos:

A Deus, que me amparou e fortaleceu.

À minha mãe, exemplo vivo de dignidade e bondade.

Ao meu pai, que pôde participar da conquista deste sonho e que, de onde ele estiver, poderá festejar conosco a conclusão deste trabalho.

Aos meus familiares, que apesar de sentir-me ausente durante este período, amaram-me e jamais deixaram de estar presentes.

Ao Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira, pela competente orientação e pela colaboração em todos os momentos.

À Prof^a Dr^a Anna Maria Marques Cintra e à Prof^a Dr^a Maria Lúcia Cunha Victório Oliveira Andrade, pelas significativas contribuições na banca de qualificação.

Às professoras e alunos que, gentilmente, prestaram informações relevantes para a constituição desta pesquisa.

Aos grandes amigos conquistados na universidade e aos amigos de sempre, pelo apoio, carinho e cumplicidade.

RESUMO

A presente pesquisa procura investigar e fazer conexões entre estudos relevantes acerca de leitura e formação de leitores, a fim de melhor compreendermos os aspectos significativos que envolvem o aprendizado e o desenvolvimento das práticas de leitura, assim como o papel do professor como agente motivador nesse processo. Com o propósito de compreender as circunstâncias em que os vínculos entre leitores e livros são constituídos, com vistas à formação de leitores, objetivamos tratar da leitura na Rede Pública Estadual e verificar a necessidade do uso de estratégias cognitivas na construção de sentidos do texto. Por tratar-se de procedimentos que compreendem aspectos cognitivos e metacognitivos, a percepção desses aspectos é fundamental para o desenvolvimento da competência leitora. Para a execução de nossa pesquisa, elaboramos um questionário investigativo destinado às professoras e uma proposta de leitura direcionada aos alunos, que permitem analisar o uso e a aplicação de estratégias cognitivas no ato da leitura. Fundamentados por teorias cognitivistas, verificamos que a motivação para a leitura, visando à construção de sentidos, deve ser respaldada em estratégias de leitura, elementos facilitadores que funcionam como agentes motivadores e permitem ao leitor monitorar sua própria compreensão. A partir dos procedimentos adotados para fundamentar nossa pesquisa, constatamos que, de um modo geral, alunos e professores utilizam estratégias cognitivas, apesar de estarem desprovidos de embasamentos teóricos que possibilitariam a sistematização de suas aulas de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Conhecimentos Prévios; Estratégias Cognitivas.

ABSTRACT

This search pursuit to enquire and to do connections between considerable studies about reading and readers' formation, alike we better to comprehend the significant aspects that involve the apprenticeship and development of the reading's practice, as well the teacher's to play part of as motivate agent in this process. With the proposal of the we comprehend the circumstances into the entails between readers and books are constructed, with visions to readers' formation, we objectify to treat the reading in the State Public Hammock and to verify the necessity of the use the cognitive strategies in the text signification construction. By to deal about proceedings the comprehend cognitive and metacognitive aspects, the perception of this aspects is fundamental to the development of the reader competence. To the execution of the our search, we elaborated a inquiry questionnaire destined to teachers and reading proposal directioned to students, that permit to analyse the use and appose of the cognitive strategies in the reading act. Founded by cognitivists theories, we verified that the motivation to the reading, sighting the signification construction, must to be settled in reading strategies, facilitate elements the function like motivate agents and permit to reader to monitor the proper comprehension. Aside of the adopted proceedings to prove our search, we verified that, a general mode, students and teachers use cognitive strategies, in spite of been unprovided of the teoric embasements that enable the systemization of this yours reading classes.

KEY-WORDS: Reading, Previous Knowledge, Cognitives Strategies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES.....	7
1.1 PANORAMA HISTÓRICO DA LEITURA.....	7
1.2 A EVOLUÇÃO DA LEITURA.....	11
1.3 LEITURA: UM PROCESSO INTERATIVO.....	16
1.4 HISTÓRIAS DO LEITOR.....	21
CAPÍTULO II – PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA.....	23
2.1 AS ESTRATÉGIAS COGNITIVAS EM LEITURA.....	23
2.2 AS ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E OS OBJETIVOS DA LEITURA.....	38
2.3 CONHECIMENTOS ACIONADOS DURANTE A LEITURA.....	42
2.4 LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	45
CAPÍTULO III – UM PERCURSO DE LEITURA.....	50
3.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	50
3.2 O TÍTULO: ATIVADOR DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS.....	53
3.3 AMOSTRAS.....	55
3.3.1 PROPOSTA DE LEITURA.....	55
3.3.2 QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS.....	58
3.4 ANÁLISE DAS AMOSTRAS.....	61
3.4,1 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE LEITURA “SEM TÍTULO”.....	61
3.4.2 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE LEITURA “COM TÍTULO”.....	73
3.4.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS PARA AS PROFESSORAS.....	83
3.4.4 COMENTÁRIOS FINAIS SOBRE AS ANÁLISES.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo tratar de leitura voltada especificamente ao âmbito escolar e evidenciar a importância da aplicação de estratégias de leitura para a construção de sentidos do texto, como procedimentos que envolvem não só o aspecto cognitivo, mas também o metacognitivo, conforme afirma Solé (1998, 70) que:

[...] ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

Delimitamos nosso trabalho à averiguação do uso de estratégias de leitura por parte de professores do sexto ao nono anos e de alunos do sétimo e oitavo anos da Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental, por percebermos o afastamento e o desinteresse cada vez maior dos alunos em relação à leitura. Nesse sentido, questionamos sobre o papel do educador e sua prática pedagógica, bem como sobre o ensino e o incentivo à leitura em sala de aula, associados a propostas de ação que favoreçam os alunos a tornarem-se leitores competentes e cidadãos participativos. Para isto, apresentamos um breve panorama histórico sobre a leitura, a fim de esclarecer diversos fatores e comportamentos sociais responsáveis, de certa forma, pelo desinteresse a essa prática, uma vez que a leitura, em épocas remotas, sofria um rigoroso controle por parte de quem detinha o poder, em especial os religiosos, que se preocupavam em direcionar as leituras e os leitores.

Atualmente vivenciamos uma situação alarmante em relação aos nossos alunos, pois, nas práticas de leitura verificamos a dificuldade que apresentam em

atribuir sentidos aos textos lidos, resquícios herdados, possivelmente, de uma educação conservadora, que visava apenas a decodificação das palavras.

A partir dessa retrospectiva, fica claro que a leitura não cumpria o papel social que lhe cabe hoje, ou seja, desenvolver o espírito crítico e a autonomia do leitor e, conseqüentemente, sua competência leitora.

Sabemos que a leitura é uma atividade complexa de interação entre autor/texto/leitor que envolve um conjunto de componentes mentais múltiplos, portanto, sua prática prevê que sejam consideradas determinadas habilidades cognitivas e metacognitivas. A tarefa que implica o controle e a reflexão sobre o próprio conhecimento, além do estabelecimento de objetivos e o levantamento de hipóteses para a leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, *uma estratégia de controle e reglamento do próprio conhecimento*. (KLEIMAN; 2004, 34). Tarefa desenvolvida ao longo dos anos e que pressupõe a construção de sentidos do texto. Em outras palavras, as estratégias metacognitivas podem ser definidas como a consciência que o leitor tem sobre o próprio nível de compreensão durante a leitura e a habilidade para controlar as ações cognitivas, por meio de estratégias que facilitem a compreensão de um determinado tipo de texto ou de tarefa determinada.

Podemos encontrar, em alguns textos, marcas lingüísticas ativadoras de conhecimentos compartilhados entre leitor e escritor, que participam categoricamente do percurso construído para a leitura que, freqüentemente, deixam de ser explorados pelos educadores durante a condução do ato de ler, em que a leitura se restringe a uma limitação parafrástica e a polissemia textual é desconsiderada.

Os conhecimentos mobilizados no ato da leitura, segundo Koch e Elias (2006, 40), são identificados como: *conhecimento lingüístico; conhecimento enciclopédico ou de mundo; conhecimento interacional* que são acionados para confirmar as hipóteses e inferências formuladas durante este processo, e são responsáveis pela produção dos sentidos do texto.

Temos percebido que, muitas vezes, os autores elaboram seus textos de

maneira adequada, porém, na reconstrução textual, o leitor não faz uso dos recursos oferecidos, como as pistas fornecidas pelo autor, lembrando que: *Ele [o autor] deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu.* (KLEIMAN; 2004, 66) talvez, por desconhecer que pode participar da produção de sentidos do texto.

Desta forma, há necessidade de evidenciar ao leitor como funciona a reconstrução textual, de modo a aproveitar as ativações de memória a que o texto lhe remete para a interpretação e compreensão, levando-o a alcançar, como conseqüência, um maior aproveitamento da leitura. Lembramos que a compreensão nos remete ao sentido das palavras, esse que denominamos de literal e que é reconhecido segundo critérios de coesão. Por outro lado, a interpretação consiste em transpor o sentido das palavras em direção ao sentido do discurso, seguindo um processo semântico-cognitivo, que remete às condições extralingüísticas, relacionando as palavras e as seqüências portadoras de sentido de língua com outras palavras e seqüências que se acham na memória do sujeito.

Assim, o leitor precisa saber da sua responsabilidade durante o processo de leitura, para que possa aproveitar os recursos necessários e disponíveis para essa atividade, e o professor, como condutor, deve orientar o aluno, valendo-se de teorias cognitivistas sobre leitura.

Deparamo-nos com inúmeros problemas concernentes ao ensino de leitura que é uma questão antiga e ao mesmo tempo atual; constatamos isso ao verificarmos a quantidade de leitores assíduos, aqueles que cultivam a prática da leitura. Esse problema perpassa as diversas administrações públicas que assumem a direção de nosso país, porém, temos a convicção de que é possível reverter essa situação.

Todos sabemos que ler é um direito de todo cidadão, como qualquer atividade social, cultural e de entretenimento. Encontramos essa afirmação nos Parâmetros Curriculares Nacionais e estamos em consonância com ela. Porém, isso evidencia incoerência entre o discurso proferido sobre o ensino de leitura e as condições oferecidas pelas autoridades educacionais para que esse discurso se

concretize na prática social.

Diante da situação caótica em que se encontra o processo de leitura, especificamente no tocante aos alunos do Ensino Fundamental, propomos um procedimento metodológico a fim de tentar desenvolver meios para motivar os alunos a lerem e, conseqüentemente, produzirem os sentidos do texto por meio de estratégias de leitura.

O aluno que possui conhecimentos sobre a língua e se utiliza das estratégias será capaz de ler, sem grandes dificuldades, qualquer gênero textual, além de facilitar-lhe a constituição de sentidos e até motivar-lhe, em alguns casos, a selecionar outros textos para preencher possíveis lacunas deixadas por leituras anteriores.

A escolha desse tema deve-se ao fato de que, ao longo de nossa carreira presenciamos situações em que os alunos, de um modo geral, não lêem, nem tampouco demonstram interesse pela leitura. Acreditamos que tal procedimento se justifica pelo fato de a leitura ser encarada como uma atividade imposta, desvinculada do prazer; mais uma das diversas obrigações exigidas por pais ou por professores.

Diante disso, não podemos aceitar passivamente as justificativas apresentadas por eles e ressaltamos que, como educadores da Rede Estadual de Ensino, vivenciamos, há muito tempo, a dificuldade que os alunos do Ensino Fundamental encontram em relacionar o conhecimento lingüístico ao conhecimento enciclopédico (de mundo) nas atividades de compreensão de textos, que resultam de um processo de ensino de leitura ineficaz. Porém, verificamos que alguns professores, apesar de não lançarem mão de um aporte teórico-metodológico em suas aulas de leitura, intuitivamente procuram desenvolver seu trabalho, levando em conta a ativação dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. Isso evidencia que o professor conhece, talvez de forma empírica, a importância de orientar o processo de leitura por meio de estratégias.

Partimos da hipótese de que o conhecimento de um aporte teórico, como suporte para proposições e encaminhamentos nas aulas de leitura, capacita o

professor a realizar um trabalho mais consistente, pois, conhecendo como se processa o ato de ler, terá argumentos necessários para motivar o aluno e, conseqüentemente, aptidão para orientá-lo a fazer uso de estratégias para compreensão leitora no ambiente escolar ou fora dele.

O texto escolhido para a verificação dos procedimentos de leitura dos alunos apresenta-se como uma chave de ativação da memória do leitor, pois, é a partir da leitura que ele reúne e organiza seus pensamentos no momento da compreensão.

Assim, o leitor, de posse dos procedimentos facilitadores da compreensão leitora, desenvolve a autonomia e a criticidade advindas dos percursos e das reflexões de leituras, que propiciarão um novo olhar direcionado a sua prática social. A esse respeito, Bamberger (1995, 11) esclarece que:

Os valores que se podem adquirir através dos livros e da leitura só serão acessíveis, é claro, a quem tiver dominado as habilidades técnicas da leitura [...].

O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se, sobretudo, por evidenciarmos lacunas existentes no processo de leitura no ambiente escolar. Julgamos que entre outros fatores, o aproveitamento das estratégias cognitivas e o percurso dos procedimentos de leitura particular do leitor sejam mecanismos facilitadores deste processo e contribuam para tornar o ato de ler agradável e eficaz.

Para proceder a esta Dissertação, buscamos nos pautar em uma fundamentação teórica cognitivista, em que questões de leitura e estratégias cognitivas são elencadas. Em seguida, são analisadas Propostas de Leitura desenvolvidas com alunos do sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental, além de questionários destinados às professoras de Língua Portuguesa envolvidas com alunos do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental.

Nossa intenção, tanto nos questionários quanto nas propostas de leitura, é verificar se as professoras instruem seus alunos a procederem a leitura por meio de estratégias cognitivas, assim como constatar se os alunos, durante o processo de leitura, aplicam esses procedimentos para manter o controle da compreensão que é

um requisito essencial para ler eficazmente [...]. (SOLÉ; 1998, 41).

Ressaltamos que não se trata de uma pesquisa voltada somente à interpretação e compreensão textuais, mas também ao aproveitamento da leitura como algo prazeroso. Desejamos, assim, a partir dos procedimentos e estratégias cognitivas aqui expostos, apresentar a leitura como uma prática natural e, conseqüentemente, mais prazerosa.

Portanto, as estratégias de leitura serão apresentadas e aplicadas ao texto, para verificarmos como funcionam e quais as contribuições que podem suscitar no leitor antes, durante e após o processo de leitura. Os estudos realizados por Kato (1999); Kleiman (2004); Solé (1998); Smith (1999), Koch e Elias (2006); entre outros autores são utilizados para fundamentar nossa pesquisa, por julgarmos serem eles pertinentes ao tema desenvolvido nesta dissertação.

Assim sendo, esta dissertação constitui-se das seguintes partes, além da Introdução e das Considerações Finais:

Capítulo I, em que realizamos um panorama histórico sobre a leitura para compreendermos alguns aspectos relevantes responsáveis pela formação de leitores e os procedimentos envolvidos no processo de leitura;

Capítulo II, em que são apresentadas as estratégias de leitura responsáveis pela ativação cognitiva no percurso de leitura;

Capítulo III, em que procedemos à análise e discussão da amostra, conforme os princípios teórico-metodológicos desenvolvidos nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO I – A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES

1.1 Panorama histórico da leitura

Por muito tempo a lingüística manteve-se alheia a questões ligadas à leitura, interesse que ressurgiu com os avanços dos estudos sociolingüísticos e psicolingüísticos.

Na área da sociolingüística, Labov e Shuy (*apud* KATO,1999) sugerem soluções para problemas ligados à alfabetização *das minorias dialetais* enquanto Goodman e Smith (*apud* KATO,1999) surgem, na área da psicolingüística, como precursores dos estudos referentes a processos interativos que envolvem a leitura.

Por ser uma atividade destinada a poucos, seu domínio conferia poder e prestígio. Os filhos das elites, a quem era dada a oportunidade de aprendê-la na escola, o faziam com o auxílio de cartilhas. No final do século XV, seu uso expandiu-se a Portugal e às colônias, como era o caso do Brasil.

Inicialmente, receberam o nome de cartinhas e continham o abecedário, o silabário e rudimentos de catecismo. Uma das mais antigas, segundo Barbosa (1994, 57), é a *Cartinha de Aprender a Ler*, escrita por João de Barros, em 1539, na cidade de Lisboa e que, provavelmente, tenha sido também utilizada em nosso país.

Sabemos, igualmente, de uma cartilha escrita por Frei João Soares, além do *Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e Numeração do Escrever*, de Antônio Feliciano de Castilho, datado de 1850, que incluía o abecedário, o silabário e textos de leitura, com preocupações fonéticas, sem falar da *Cartilha Maternal*, de João de Deus, entre outras que foram

significativas e marcaram gerações inteiras de leitores. (BARBOSA, 1994).

De acordo com Solé (*apud* TEBEROSKY *et al* 2003,19), o método, nos países ocidentais, começava com a ação do soletrar, seguida pela divisão silábica e, por último, a leitura corrente, o que fazia com que muitos demorassem até três anos para aprender a ler, além de muitas vezes, não conseguirem atribuir sentido algum ao que liam, embora esta não fosse uma preocupação da época.

Nos regulamentos de ensino primário, havia mecanismos de controle do processo de leitura nas escolas, por meio dos quais é possível perceber o tratamento dado à leitura, os processos de doutrinação ideológica que lhe subjaziam, o tipo de leitor que pretendiam formar e a falta de autonomia do professor, que tinha sua ação muito bem delimitada, como demonstrado pelo Regulamento de Instrução Pública, da província de São Pedro do Rio Grande do Sul, datado de 1836:

Art. 3º O ensino da leitura e escrita será acomodado à idade e capacidade dos alumnos e versará sobre as seguintes matérias, sendo estes, para tal fim, divididos em diferentes classes: & 1º Conhecimento: - 1º dos diferentes caracteres de letras de uso commum; 2º de sua formação e codificação; 3º dos accents e signaes orthograficos, e de pontuação; 4º das syllabas, das palavras, gêneros, e espécies destas, sua formação e derivações; 5º das sentenças, e das partes que as compõem; 6º das regras Geraes da syntaxe; sua aplicação, e mais partes elementares da Grammatica Portugueza. & 2º Pronuncia correctã, e leitura corrente, assim em prosa, como em manuscritos e impressos modernos ou antigos. & 3º Aparo, preparo, collocação e uso da penna. & 4º Conhecimento e formação das linhas traços de escrita, espaços e intervallos das letras; figuras simples da Geometria, imitação e formação das diferentes espécies de letras, escrita (bastardo, bastardinho, cursivo, e letras variadas) à vista de modellos, ou dictada, conforme as regras de Calligraphia. & 5º Copias de manuscritos, ou de impressos, ou exercícios de escrita com applicação das regras orthographicas, composições, ou escrita dictada.

Art. 4º Os modelos para escrita conterão preceitos do Evangelho, ou maximas de oral christã, e normas de actos civis e commerciaes do uso geral.

Art. 5º A leitura recahirá principalmente sobre trechos da História sagrada, e da Igreja, da vida dos Santos, ou de homens distinctos e illustres pelas suas virtudes, e sobre manuscritos antigos e

modernos, que mais interessarem aos usos da vida. (Regulamento, 1857 apud PERES E TAMBARA, 2003, 98-99).

Embora as instituições sempre quisessem manter controle absoluto sobre as leituras e os leitores, nunca o conseguiram totalmente, pois, apesar de serem restritas a uma parcela muito pequena da população, em função dos riscos que a leitura representava para o poder da Igreja, essas leituras, que transportavam os conceitos e crenças da cultura clássica, funcionavam como fontes de reflexão e contestação do saber religioso, tendo em vista que toda leitura é polissêmica e passível de diferentes significados.

Tal preocupação se devia ao fato de que a prática da leitura promoveria o desenvolvimento cognitivo e crítico do indivíduo que, conseqüentemente, passaria a questionar as verdades impostas pela Igreja. Em sua obra, Chartier (1996, 35-36) esclarece que, [...] *o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são o seu alvo* e ainda complementa que:

Com certeza, toda tentativa de educação através do escrito pode ser desviada de seus fins: seja porque os grupos sociais apoderam-se por contágio das práticas do escrito [...] seja porque um saber ler concedido conduz a “más leituras”.

Pautados nessa questão, Peres e Tambara (2003) esclarecem que durante o século XIX, no Brasil, foram se fortalecendo a censura e a padronização de livros para as escolas, o que é exemplificado com trecho de discurso do Presidente da Paraíba à Assembléia Provincial, em 1838, no qual afirmava haver trinta e seis aulas prontas de primeiras letras para os meninos e nove para as meninas, deixando clara não somente a determinação do conteúdo que se iria ensinar, como também a diferença no tratamento direcionado aos meninos e às meninas, de quem se suprimiam noções de geometria e de aritmética por não serem necessárias à formação de donas de casa e, em seu lugar, incluíam-se as prendas domésticas.

No final do século XIX, a partir da década de 70, iniciou-se também a utilização de textos para leitura que eram compilações de excertos de obras literárias, o que representou um primeiro passo rumo à libertação dos textos religiosos, no ensino de leitura no Brasil, embora essas obras não deixassem de ter também o seu cunho moralista.

Ao analisarmos o percurso histórico da leitura, percebemos que a construção de sentidos era controlada pela Igreja, apesar de que tal controle não impedia a realização de leitura crítica por parte de determinados leitores. Sabemos que as estratégias de leitura propiciam ao leitor monitorar sua compreensão, o que ocorre por meio da ativação de conhecimentos prévios, bem como pelas pistas encontradas no texto.

Diante disso, supomos que apesar de desconhecerem as estratégias de leitura, determinados leitores dessa época, provavelmente, as utilizavam de forma inconsciente para construir os sentidos do texto que, como vimos, não lhes eram autorizados.

1.2 A evolução da leitura

No Brasil, o interesse pela leitura é recente e desenvolveu-se com o ensino da leitura instrumental em Língua Estrangeira. A verificação de que muitas dificuldades apresentadas pelo leitor associavam-se, principalmente, ao seu despreparo em interagir com o texto escrito em sua própria língua, desencadeou o interesse em desenvolver as habilidades de leitura, independente da língua.

Diante disso, educadores e pesquisadores de línguas mostraram interesse em promover estudos a respeito dos processos que englobam a leitura e a formação de um bom leitor. Vale ressaltar que, *para tornar os alunos bons leitores [...] requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência.* (PCN; 1998, 56-58).

Tal interesse tem-se dissipado ultimamente, pois, [...] *o que temos assistido no Brasil, é um distanciamento entre pesquisa e ensino; tal situação não tem propiciado à nossa escola, ao formar seus alunos em situação de ensino/aprendizagem, desenvolver uma interação comunicativa eficaz.* (SILVEIRA;1998, 136), o que se comprova ao constatarmos que ao longo de toda a história da Instituição Escolar, o ensino da leitura tem sido considerado uma prática em que, de maneira bem reducionista, basta [...] *colocar na memória, à força da repetição, uma combinatória elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice versa.* (HÉBRARD; 1996, 35).

No entanto, pesquisas recentes mostram que além do Brasil, outros países vivenciam problemas relacionados à leitura, conforme esclarece Silva (2007, 1):

A iliteracia é um problema que afecta inúmeros países incluindo alguns dos mais desenvolvidos e está longe de ser um problema especificamente português. José Morais, investigador de renome

internacional apresenta um quadro nada favorável relativamente a alguns países europeus onde a população com mais de 18 anos com características de iletrismo funcional (Países Baixos) atinge 24% da população. Mesmo a Dinamarca que embora ocupando os primeiros lugares no índice de desenvolvimento humano possui um número considerável de cidadãos (perto de 20%) que apresentam dificuldades de leitura, o mesmo se passando um pouco por toda a Europa.

As pessoas já leram e ainda o fazem de maneiras muito diversas, já que, segundo Darnton (*apud* TEBEROSKY et al., 2003, 18) a leitura *não é uma simples habilidade, mas sim uma maneira de elaborar significado, que terá de variar entre culturas*, e como tal, está sujeita a diferenças em função do código utilizado, das características do texto, dos conhecimentos do leitor, dos objetivos propostos, do contexto histórico em que autor e leitor estão inseridos, entre outras.

Seja qual for seu objetivo, a leitura é uma atividade bastante complexa que foi e continua sendo essencial na formação social, econômica, política e cultural do indivíduo durante toda sua história. Por meio de sua prática, o indivíduo adquire e desenvolve conhecimentos que promovem a construção de um saber novo e ilimitado.

Embora ocupe um lugar significativo no desenvolvimento do homem, a leitura não se faz muito presente na vida de pessoas comuns. Estudantes e até mesmo educadores não desenvolveram o hábito da leitura, o que nos leva a supor que essa prática deveria ser cultivada desde cedo, na convivência familiar e escolar, conforme sugere Bamberger (1995, 74):

Da mesma forma que os professores, a função dos pais como modelos é decisiva, isto é, se eles mesmos gostarem de ler, induzirão facilmente os filhos a ler regularmente.

Entre outros aspectos, acreditamos que a formação acadêmica dos professores seja um fator relevante nesse processo, pois, pressupõe-se que uma vez formados, estejam familiarizados com a prática de leitura e, conseqüentemente,

o estarão para promovê-la em sala de aula. Porém, nem sempre a formação acadêmica garante a proficiência leitora.

Merece evidência, também, o contexto social, cultural e econômico em que o professor encontra-se inserido, fatores relevantes que, de certa forma, contribuem para o afastamento e o desinteresse às práticas de leitura.

Apesar dos desafios mencionados, é comum o professor procurar sanar suas deficiências ao planejar suas aulas, uma vez que, para indicar determinada leitura aos seus alunos, ele próprio deverá apropriar-se deste material com antecedência. E assim, por meio do processo de ensino, é possível que o professor capacite-se e, gradativamente, desenvolva sua competência leitora.

Sabemos que o professor não é o único responsável pelo desinteresse do aluno pela leitura; a família possui grande influência na formação leitora desse indivíduo, ou seja, se o ambiente familiar for enriquecido pelo contato freqüente com materiais impressos, a probabilidade desse indivíduo desenvolver o hábito e o gosto pela leitura será grande.

Por conta disso, o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido nos dias de hoje.

O que temos percebido, em nossa prática, é um profundo distanciamento entre o "amante" da leitura e o leitor escolarizado, o que, como já mencionado, talvez se justifique por motivos culturais, sociais e educacionais que envolvem o homem moderno.

A escola forneceu, durante muito tempo, uma imagem supostamente enganosa da leitura. Trabalhando de maneira quase exclusiva com trechos retirados, em sua maioria, de livros didáticos, vinha constantemente confrontando o aluno com textos sempre novos – quanto ao gênero, à temática, à estrutura... – vindos de horizontes culturais que só o professor tinha condições de perceber.

Limitava-se a uma visão imanente da obra, deixando subentendido que o acesso ao texto não requeria nenhuma experiência textual particular, nem necessitava de nenhuma articulação do texto em relação à obra ou ao sistema

literário do qual tinha sido extraído.

Frente a alunos que ignoravam tudo, ou quase tudo da história literária e só dispondo da experiência reduzida dos textos, pareceu a certos professores que um estudo imanente das obras permitiria economizar uma preparação à leitura “mais custosa”, que dizia respeito a um público escolar situado fora do campo cultural tradicional que constituía a literatura e sua história.

Isso mantinha a ilusão de que poderia existir uma leitura ingênua dos textos, esquecendo que todo olhar sobre um texto é um olhar estruturado, informado, sem o qual a obra seria imperceptível. Ignoravam também que o sentido do texto é constituído a partir do reconhecimento de funcionamentos textuais adquiridos pelo contato com outros textos, em que a intertextualidade surge como fator essencial, pois não existem textos “puros”, eles só existem em relação a outros textos que os precederam, como lembra Fiorin (2000, 67), [...] *o discurso não opera sobre a realidade das coisas, mas sobre outros discursos.*

Ciente dessa problematização, a Escola encontra-se diante de um grande desafio: o de motivar seu aluno a ler e, principalmente, possibilitar-lhe o desenvolvimento de uma leitura significativa, entendida aqui como um processo em que: *Os leitores devem dar significado - estrutura profunda - ao que eles lêem, empregando seu conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto.* (SMITH; 1999, 72).

Assim, com o curso da história, diante das novas exigências de uma sociedade grafocêntrica como a nossa e o avanço das pesquisas em torno da leitura, as práticas de ensino foram se modificando, e hoje, é de suma importância que o aluno consiga perceber-se como sujeito, dotado de historicidade, capaz de construir sua própria história de leitura, assumindo a direção e a auto-regulação de sua atividade em situações de leitura independente, de forma a poder construir sentidos para o que lê, adotando uma posição ativa diante do texto, cabendo ao professor, entre outras coisas, o reconhecimento do caráter polissêmico da leitura, além de todos os fatores que nela interferem, direta ou indiretamente.

Sabemos que o que produz sentido para um ou outro modo de ler e de

escrever são os conhecimentos e os valores de que somos constituídos. Portanto, lemos e escrevemos “de dentro” de uma rede de significados culturais que construímos historicamente.

Essas redes significativas que formamos e de que somos formados variam de grupo social para grupo social. Orlandi (1998, 58) reforça essa idéia ao afirmar que: *É nesse jogo tenso entre o já-dito e as novas formulações, entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia que os sujeitos e os sentidos se constituem e que a história se reproduz e (ou) se transforma.*

Assim, o leitor, seja iniciante ou experiente, encontra no texto marcas que o orientam a uma leitura que se entrecruza com saberes vindos de vários lugares: do autor, de outros textos, do conhecimento da língua, de mundo, de suas histórias de leitura e de suas experiências de vida. São os chamados conhecimentos prévios, aspecto relevante à constituição de sentidos, pois, colaboram, de forma significativa para a compreensão do texto, possibilitando interpretá-lo, criticá-lo, recomendá-lo ou ainda, rejeitá-lo.

1.3 Leitura: um processo interativo

Ler e escrever têm constituído atividades sobre as quais deita olhos o professor e a educação como um todo, atribuindo-se a essas atividades importância primeira no que diz respeito à educação, como afirma Solé (1998, 34): *A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental.*

No entanto, verificamos, ainda hoje, práticas de leitura em que o objetivo maior tem sido a decodificação de sinais ou a entonação correta, com pouca ou nenhuma preocupação com o aspecto interacionista na relação texto/leitor. Nesse sentido, Smith (1999, 151) se posiciona em relação à formação do leitor e demonstra preocupação quanto ao ensino de leitura: *Muitas dificuldades que algumas crianças têm com a leitura podem ser atribuídas a problemas do ensino, não a problemas do aluno*, posicionamento esse que delega ao professor grande responsabilidade do sucesso ou fracasso do desenvolvimento da competência leitora de seu aluno.

Por outro lado, entendemos que a leitura tem deixado de ser uma simples prática escolar para transformar-se em um processo desencadeado pela necessidade de "leitura de mundo" e por isso deve ser iniciada desde a mais tenra idade, no ambiente familiar, o que, desde cedo, propiciará a associação da leitura à momentos de prazer.

Sabemos que as crianças tendem a reproduzir as atividades dos pais, assim, o exemplo dos adultos constitui uma parcela significativa no incentivo à leitura. Quando é um hábito dos pais, a criança tem a percepção de que ler é bom e terá despertada sua curiosidade para a leitura. Pais leitores funcionam como referência e estímulo na formação de pequenos leitores, que poderão adotar a leitura como algo prazeroso.

Freqüentemente, a aproximação entre a criança e os livros é vista

erroneamente como uma tarefa exclusiva da escola. A instituição tem papel importante nesse contato das alunos com os livros, desenvolvendo aprendizagens por meio da leitura, mas não cabe somente a ela a função de formar leitores. Os alunos precisam encontrar significados que ultrapassem o sentido da leitura escolar e trazer de casa uma relação afetiva com os livros, construída com a família

No meio educacional, a leitura parece ser um simples detalhe, uma necessidade intrínseca ao ato de estudar e aprender. Talvez seja esta banalização da leitura que tenha feito dela um ato mecânico e desprovido do verdadeiro sentido que uma leitura significativa deve ter: atribuir sentidos, estabelecendo elos com o conhecimento de mundo.

Muito mais do que um mero mecanismo de decodificação e ativação dos conhecimentos, a leitura deve ser um processo interativo e de compreensão do mundo. A vivência como educadores nos permite constatar que não raras vezes a leitura tem sido praticada de forma mecânica, sem atribuição de significados, construindo um mero decodificar de letras e signos. O professor, por outro, acaba aferindo notas e medindo o ato de ler pelo simples falar compassado e entoado. É imprescindível que o professor demonstre competência ao desenvolver o ensino de leitura, pois: *As crianças são aprendizes altamente habilitados e experientes, embora seja possível que o tipo de instrução as deixem confusas.* (SMITH; 1999,17).

Verificamos também, que, em determinadas situações de leitura, a escola parece priorizar os aspectos gramaticais. Transforma as aulas de leitura em pretextos para o estudo de questões normativas e deixa de lado a constituição de possíveis significados do texto.

A verdadeira função da escola deve ser a de possibilitar aos alunos a continuidade da leitura de mundo que eles já possuem. Ao entrar na escola, a criança traz consigo um universo individual que deve ser motivado, estimulado, enfim, aproveitado pelo professor para, a partir daí, introduzir a leitura da palavra escrita.

Solé (1998) defende um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo, em

que o professor poderá proporcionar ao aluno o contato com os mais variados textos utilizados em sua prática social. Esta tarefa será reforçada se fizer uso de estratégias de leitura, que têm por finalidade: facilitar a compreensão do que está explícito e implícito no texto; propiciar a identificação da informação principal do texto e as menos relevantes; favorecer a verificação da coerência do texto e das dificuldades que ele apresenta; propor a formulação de hipóteses, inferências e conclusões antes, durante e após a leitura.

Uma vez que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o autor via texto, nesse processo tenta-se satisfazer aos objetivos que a guiaram. A respeito dos objetivos de leitura, apesar de serem retomados nos próximos capítulos, vale salientar que cumprem um papel fundamental na condução da leitura, pois, possibilitam ao leitor posicionar-se frente à leitura e monitorá-la.

Tal afirmação tem várias conseqüências. Num primeiro momento, envolve a presença de um leitor ativo, que processa e examina o texto por meio de estratégias. Também implica que sempre deva existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para alcançar alguma finalidade, como nos lembra Solé (1998, 41): *A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê.*

Diante dessa afirmação, percebemos que a interpretação que os leitores realizam dos textos que lêem depende, em grande parte, do objetivo da leitura, isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores, com finalidades diferentes, extraiam informações distintas. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender – tema tratado no Capítulo I desta Dissertação.

Nesse processo, o leitor está diante de palavras escritas pelo autor que não está presente para completar as informações. Por isso, é natural que o leitor forneça ao texto informações enquanto lê, porém, o texto também atua sobre os esquemas

cognitivos do leitor. Quando alguém lê algo aplica determinado esquema, alterando ou confirmando-o, mas, principalmente, entendendo mensagens diferentes porque seus esquemas cognitivos, ou seja, as capacidades internalizadas e o conhecimento enciclopédico (de mundo) de cada um são diferentes.

Sabemos que a construção de sentidos ocorre a partir de leituras significativas, tanto de textos verbais como não-verbais. As noções de texto e de linguagem, freqüentemente, remetem-nos a textos e linguagens verbais, ou seja, aquelas que se exprimem por meio da palavra. Entretanto, sabemos que existem outras formas de linguagem e, que por meio destas, o homem também pode representar o mundo.

Embora se trate de linguagens diferentes quanto à sua apresentação, o que se quer ressaltar é que a linguagem não-verbal, tanto quanto a verbal, requer um leitor que colabore com o texto. E este, mesmo em se tratando de imagens, carrega consigo uma variedade de informações implícitas, às quais cabe ao leitor perceber e dar sentido.

Esse processo de interação não difere em grande proporção nos dois tipos de textos, verbal ou não-verbal. Em ambos os casos, o leitor estará lançando mão de seu conhecimento prévio para transpor aquilo que lhe aparece explicitamente – palavras ou imagens – e só assim poderá dialogar com aquilo que está implícito no texto. Em outros termos, enquanto no texto verbal o leitor decodifica palavras, no texto não-verbal, imagens. Tanto em um quanto em outro, a decodificação não deve ser um ato com um fim em si mesmo, mas uma etapa do processo de uma leitura mais profunda, que culminará na construção de sentidos.

Entendemos, portanto, que ler é um processo mediante o qual se compreende a linguagem verbal ou não-verbal, em que o leitor é um sujeito ativo que interage com o texto. Ao pensarmos na leitura com finalidade pedagógica, podemos afirmar que ela foi eficiente se resultar em aprendizagem significativa. Isto ocorre porque, ao ler, acionamos os conhecimentos prévios de que dispomos, sejam sobre o assunto em questão ou sobre algo relacionado a ele, de modo que possamos atribuir significados ao que lemos e, conseqüentemente, integrar as

novas informações ao repertório de conhecimentos de que já dispomos, ampliando-o e/ou transformando-o qualitativamente.

Ao tratarmos a leitura como conteúdo e instrumento de aprendizagem, estaremos ensinando o aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, em outras palavras, aprender a aprender, isto é, promover a autonomia em situações diversas de aprendizagem atendendo, assim, aos objetivos da escola.

1.4 Histórias do leitor

A leitura, enquanto atividade significativa, não pode ser entendida sem que se leve em conta a participação de um leitor possuidor de uma história individual e singular. História que faz diferença quando de seu encontro com o texto e que favorece o surgimento de inferências marcadas pela ativação de conhecimentos prévios que aludem à memória cognitiva.

Acreditamos, portanto, que a compreensão leitora não deve ser orientada apenas pelas marcas gráficas do texto, mas sobretudo, pelo que estas marcas têm a dizer e pelo modo como o leitor apreende e interpreta a intenção do autor.

Um outro fator que contribui para o ensino da leitura é o fato de o leitor também ter sua história de leitura. Sabemos que as experiências de leitura que cada leitor tem contribuem, de forma efetiva, para a compreensão leitora.

As leituras de outros textos configuram e orientam, alargando ou estreitando as possibilidades de construção de sentidos, pois, tanto a sedimentação dos sentidos quanto a intertextualidade estão presentes nos atos de leitura, uma vez que tais fatos constituem-se na condição de sua produção. Daí, podermos dizer que o aspecto previsível da leitura encontra-se na história de leitura, tanto do texto como do leitor.

Esclarecemos que a intertextualidade aponta para o conjunto de relações existentes entre os textos, mostrando assim, como devem ser lidos e compreendidos. Koch e Elias (2006, 86) esclarecem que a intertextualidade *ocorre quando, em um texto está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade.*

A intertextualidade é a fonte da leitura polissêmica, pois por meio do conhecimento prévio – textos diversos armazenados na memória – o leitor cria cursos diferentes de leitura, que aparecem como hipóteses, confirmadas ou não em

seu percurso de leitura.

No entanto, a história também produz imprevisibilidade, uma vez que é do contato histórico-social que emana a pluralidade do possível e do desejado das leituras. É nessa relação de leituras previstas e possíveis de um texto que reside a dificuldade de se estabelecer, na relação de interação que a leitura envolve, a informação que o leitor não conseguiu apreender.

A leitura, por constituir uma tarefa complexa, não pode ser realizada às pressas. Antes, é uma atividade cautelosa, em que o leitor faz um exercício de vai e vem pelo texto, a fim de recuperar conceitos pouco claros, por meio do intertexto, ou de relacionar os conhecimentos prévios ativados, ou seja, conhecimentos lingüísticos; conhecimentos enciclopédicos (de mundo) e conhecimentos interacionais.

Dessa forma, a história de leitura estabelece o grau de compreensão que cada leitor consegue empreender ao texto que lê, tornando a atribuição de sentidos, em níveis polissêmicos, maiores ou menores, pois se o leitor não tiver nenhuma experiência em leitura ele sempre terá dificuldades para entender qualquer texto, por mais simples que seja.

Ao nosso ver, o contexto histórico-social e cultural para a produção da leitura vem ao encontro à teoria cognitivista que vê o meio-ambiente como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança na construção de seu conhecimento. Portanto, conhecendo o ambiente em que vive, por meio de fatores históricos, a criança compreende seu mundo.

Entendemos, assim, que a construção de sentidos para um texto depende não só da história do leitor, seus conhecimentos prévios, como também de suas experiências e do acervo literário com o qual interagiu.

CAPÍTULO II – PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA

2.1 As estratégias cognitivas em leitura

Existem inúmeras formas pelas quais o homem constrói seu conhecimento, uma delas é por meio da leitura; no entanto, poucos são os que efetivamente sabem ler, principalmente aqueles que se encontram matriculados em Escolas Públicas de Ensino Fundamental, mais especificamente os alunos do sétimo e oitavo anos.

O tratamento dado à leitura tem-se pautado em conhecimentos empíricos, aplicados pelos professores de maneira inconsciente e até intuitiva, por não estarem amparados em embasamentos teóricos adequados a essa prática, ou ainda, em outras situações, o ensino fica restrito à aprendizagem em nível de decodificação de letras e palavras-chave, tornando o ato de ler uma seqüência basicamente linear.

Constatamos, assim, que as propostas de leitura realizadas nas Escolas não têm por hábito fundamentarem-se em teorias que tratem de estratégias cognitivas - capacidades internamente organizadas que o aluno usa para guiar seus próprios processos de atenção, aprendizagem, memória e pensamento - e que proporcionem ao educando a construção e atribuição de sentidos aos textos, fator que, possivelmente, contribui para o desinteresse, por parte de inúmeros alunos, em cultivar o hábito da leitura. Contrário a essa prática, Smith (*apud* KATO; 1999, 80) se manifesta e esclarece que, o ato de [...] *ler buscando diretamente o significado, sem a preocupação de decodificar palavra por palavra, ou mesmo letra por letra, é a melhor estratégia de leitura.*

Ao apropriar-se dos mecanismos ou estratégias que norteiam os caminhos

para a compreensão leitora, o leitor poderá desenvolver sua criticidade, autonomia, e tornar-se capaz, não somente de inferir, mas de encontrar respostas aos problemas que surgem durante o percurso de leitura.

Cientes de que a leitura pode realizar-se de diferentes formas, em nossa pesquisa optamos por uma fundamentação teórica que privilegia o ato de ler como construção dos sentidos, de modo que a leitura se realize por meio de estratégias cognitivas que *regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor [...]*. (KLEIMAN; 2004,50).

Diante do exposto, a seguir tecemos algumas considerações que, com base na teoria cognitivista, auxiliam o processo de ensino e aprendizagem e motivam os educandos à prática da leitura.

Para se obter êxito na aplicação das estratégias, especificamente em se tratando de leitura, é de suma importância para o processamento das informações e conseqüente atribuição de sentidos, não somente as características do texto e do leitor, mas também, o objetivo a que este se propõe a alcançar, além dos seus conhecimento prévios.

Constatamos que determinadas teorias conduzem os professores a esquematizarem um modo adequado de ensino da leitura e, em conseqüência disso, a tornar seus alunos mais motivados a essa atividade. Lembramos que todo processo de ensino de leitura, sob uma concepção cognitivista, pressupõe o uso de estratégias para a compreensão leitora.

Portanto, ensinar as estratégias é proporcionar uma leitura mais clara e significativa, além de promover a motivação para esse processo, pois o aluno procederá a leitura de forma consciente e será capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, relacionar o conteúdo lido com seu acervo pessoal, questionar e modificar seu conhecimento.

Este procedimento também favorece o leitor a familiarizar-se com as macro e micro-estruturas textuais, bem como com termos lexicais e sintáticos diversos, apropriando-se de certos conhecimentos, entre eles o conhecimento lingüístico que, segundo Koch e Elias (2006, 40), por meio dele:

[...] podemos compreender: a organização do material lingüístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou seqüenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

Ainda, a respeito dos conhecimentos ativados durante a prática de leitura, Kleiman (2004, 26) pronuncia-se afirmando que a construção de sentidos realiza-se por meio da ativação dos conhecimentos lingüístico, textual e de mundo que, ao interagirem entre si tornam o ato de ler um processo interativo. E complementa esclarecendo que:

O conhecimento lingüístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado.

Tais conhecimentos são relevantes para a compreensão leitora e, caso ainda não estejam interiorizados, o leitor, possivelmente, não compreenderá o texto.

Ao professor cabe ativar os conhecimentos prévios dos alunos, que precisam sentir-se capazes de selecionar as informações principais e as secundárias presentes nos textos; perceber os mecanismos de coesão e coerência e se estes foram bem utilizados, fator que contribui efetivamente para a construção de sentidos do texto.

Nessa perspectiva, trabalhar com estratégias de leitura deve proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação - o que deve ser prioridade da prática pedagógica. Isso será possível fazendo um trabalho, embora consciente das dificuldades inerentes ao processo, certo da capacidade de transformação nele inserida. Daí a preocupação com a construção do sentido do texto, com os procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura e, principalmente, com a necessidade de o

professor assumir uma nova postura nas aulas de leitura, em que busque embasamentos teóricos que possibilitem a sistematização do seu trabalho em sala de aula, especificamente nas aulas de prática de leitura.

A esse respeito, vale salientar a importância da elaboração de um planejamento que contemple especificamente essas aulas, para que sua condução seja sistematizada e fundamentada em teorias que discorram sobre o assunto, e assim, contribua para a obtenção de resultados eficazes. Porém, nossa experiência como educadores nos mostra que o tratamento dado à leitura, como objeto de conhecimento, não é o esperado para uma atividade de tamanha relevância e complexidade. Lembramos que, para ter acesso aos conteúdos das diversas disciplinas é imprescindível que o aluno saiba ler e, se além disso conhecer e dominar as estratégias de leitura, terá o controle de sua própria compreensão.

Ao conceituar estratégias, Valls (1990 *apud* SOLÉ, 1998, 69) afirma que:

[...] são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. [...] Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modifica-lo em caso de necessidade.

Sabemos que as estratégias pressupõem a existência de um objetivo e decorrem de uma prática viva do ato de ler, de um lado vivenciando as diferentes formas de ler existentes nas práticas sociais; do outro respondendo aos diferentes propósitos de quem lê.

Ao referir-se às estratégias, Solé (1998, 69) comunga com Valls (1990) das mesmas idéias ao considerar que:

[...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

Percebemos, assim, que as estratégias de leitura são habilidades usadas para promover a compreensão em situações de leitura, ou ainda, procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de aquisição de informações, que caracterizam-se por serem planos flexíveis que os leitores usam, adaptados às diferentes situações, variando de acordo com o texto a ser lido e o plano ou abordagem elaborada previamente pelo leitor.

Apesar da relevância atribuída às estratégias, é perceptível, em grande parte das Escolas da Rede Pública Estadual, a não utilização sistematizada desse procedimento, em especial das estratégias de leitura sob uma concepção construtivista que, segundo Solé (1998, 75):

[...] é entendida como uma ajuda proporcionada ao aluno para ele poder construir seus aprendizados [...], pois sem ela é muito duvidoso que meninos e meninas possam dominar conteúdos e conseguir seus objetivos.

A este respeito, Kato (1999, 135) sugere que o professor desenvolva suas aulas de leitura de forma que privilegie a utilização tanto de estratégias cognitivas – que proporcionem ao leitor procedimentos *eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente*, quanto de estratégias metacognitivas, que regulem a aplicação dessas estratégias para interrompê-las diante de possíveis falhas detectadas neste percurso. As estratégias metacognitivas permitem ao leitor planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento enquanto lê. Isto ocorre porque a metacognição é um aspecto que envolve o conhecimento e controle que o leitor tem sobre sua própria cognição.

Durante a leitura, o leitor não precisa necessariamente chegar ao seu final para emitir juízo a respeito do que leu, pois ao utilizar-se de estratégias, será capaz de prever o seu desfecho. Daí a nossa insistência para o uso de estratégias cognitivas que motivem e auxiliem o aluno, para o desenvolvimento de sua

competência leitora.

Podemos dizer que o leitor que pretende ser bem sucedido na leitura precisa operacionalizar com diferentes formas de agir sobre o texto, quer dizer, é necessário que utilize estratégias. Adicione-se a isso suas experiências de leitura e/ou o seu conhecimento prévio sobre o assunto a ser lido, visto que a compreensão de um texto requer entre outras coisas, o conhecimento de outros textos, conforme esclarece Kleiman (2004, 25): *A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.*

Assim, o leitor será capaz de identificar elementos explícitos e interpretar elementos implícitos, fazer previsões e escolhas adequadas, formular hipóteses que resguardem o sentido dado pelas condições de produção do discurso, e posicionar-se de modo crítico frente ao texto. A este respeito, Solé (1998, 103) comenta que [...] *Quando um escrito já é conhecido, o leitor não tem que fazer nenhum esforço para compreendê-lo.*

Segundo Kleiman (2004), uma vez que o aluno é capaz de decodificar um texto escrito, se ele pode fazer uso da informação sintática do texto enquanto lê, e se ele já, praticamente, completou sua aprendizagem de aquisição da linguagem, as dificuldades que apresenta no desempenho da leitura ocorrem, na verdade, em função das estratégias utilizadas para estes fins.

Assim, a autora sugere a utilização do conhecimento prévio como estratégia para desenvolver no aluno a prática de leitura. Para a autora, é na reconstrução do conhecimento prévio que o leitor poderá encontrar sentido ou dar sentido às informações que o texto lhe traz.

A compreensão do que está implícito mostra ao aluno o sentido e a importância que tem a leitura e o próprio ato de ler em si. Portanto, a utilização do saber partilhado na compreensão dos atos de ler é um procedimento relevante no /e para o ensino da leitura.

Vale lembrar que cada indivíduo armazena os conhecimentos na memória a partir de suas experiências pessoais. É preciso, no entanto, que autor e leitor de um texto possuam, ao menos, uma boa parcela de conhecimentos comuns.

Os elementos textuais que remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores constituem a informação dada, ao passo que tudo aquilo que for introduzido a partir dela constituirá uma nova informação trazida pelo texto. Salientamos que, para o texto ser bem compreendido é importante haver equilíbrio entre o já dado e o novo, pois o leitor deve ter uma base para interpretar o todo como algo significativo.

Smith (1999) afirma que o melhor elemento estratégico no aprendizado da leitura é aquele em que o leitor o faz sem estar preocupado em "agarrar" as palavras, ou seja, quando busca o sentido do texto, sem se preocupar em fazer o reconhecimento de palavras isoladas. Como estratégia para a compreensão da leitura, o leitor deve identificar o sentido imediato do texto, o que pode ser feito se ele o percorrer totalmente antes de ser lido, isto é, antes de uma leitura mais apurada. Assim, por meio de uma leitura global, em que o leitor busque indícios do que trata o texto, estará ativando seus conhecimentos prévios, com a finalidade de compreender o que está sendo informado.

Parece-nos que, em se tratando de ensino de estratégias para a motivação e construção de sentidos da leitura, a Escola Pública ainda tem muito em que se aperfeiçoar, uma vez que [...] *o nosso professor não está tratando a leitura como o processamento sociocognitivo interacional de informações e, conseqüentemente, nosso ensino não é eficaz.* (SILVEIRA;1998,151).

Durante o processo de ensino e aprendizagem de leitura, o professor exerce um papel significativo, o de modelo, para que os educandos tenham um referencial e assumam, gradativamente, um papel ativo na leitura.

A esse respeito, Solé (1998, 76) associa as situações de ensino e aprendizagem voltadas às estratégias de leitura, como,

[...] processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais.

Ao optar por um modelo construtivista, muda-se a concepção acerca da leitura e, conseqüentemente, a metodologia de ensino da leitura na sala de aula.

Acerca do construtivismo, trata-se de uma concepção teórica que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A idéia é que o homem não nasce inteligente, mas responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada.

Aplicado nas aulas de leitura, este modelo propõe uma ação interativa desta prática. Tem-se, então, um aluno-leitor que constrói os sentidos do texto, a partir dos seus objetivos e do seu repertório de experiências prévias, e um professor-mediador que propicia as situações de interação texto-leitor.

Em relação ao processo ensino e aprendizagem, sob um enfoque construtivista, vale salientar que trata-se de um auxílio oferecido ao aluno, para que ele possa, paulatinamente, construir seus conhecimentos.

À propósito, abordaremos três concepções significativas que tratam do processo relativo ao ensino e aprendizagem de leitura e das estratégias, sob um enfoque construtivista (SOLÉ, 1998):

A primeira concepção contempla a situação educativa como *processo de construção conjunta*, (EDUARDES e MERCER, 1988 *apud* SOLÉ, 1998,75) em que alunos e professor, por meio de estratégias, refletem sobre a realidade e compartilham os significados do texto. Assim, os alunos se apropriam dos procedimentos de leitura de forma mais concreta, o que os possibilitará de entender e interpretar quaisquer textos.

Apesar de tratar-se de uma construção conjunta, o professor é um elemento significativo neste processo, muito embora tais procedimentos tenham como protagonistas os alunos. Além disso, por ser uma construção, não devemos esperar

que ela ocorra repentinamente.

Quanto à segunda concepção, o professor exerce a função de guia e desenvolve um elo entre a construção do conhecimento que o aluno precisa realizar e o cumprimento, socialmente estabelecido, desse conhecimento. É o que Rogoff (1984; *apud* SOLÉ, 1998, 75) chama de *participação guiada*, em que o professor incentiva o aluno a ativar seus conhecimentos prévios para associá-los à situação de leitura a que será exposto. Em outras palavras, podemos dizer que a participação guiada é um processo interacional, no qual professor e aluno selecionam, organizam e desenvolvem determinada atividade. Neste processo, o professor providencia a regulação do nível de dificuldade da atividade e um suporte para que o aluno possa desempenhar certas partes da tarefa que não consegue realizar sozinho.

Desta forma, é propiciado ao aluno um caminho para assumir, gradativamente, a condução de seu aprendizado, até que possa controlar e aplicá-lo, sem a intervenção do professor.

A participação guiada aproxima-se da idéia de “andaimes”, já citada (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976 *apud* SOLÉ;1998, 76), e que a descrevemos como a terceira concepção.

Nesta concepção, assim como os andaimes, a proposta é que o ensino esteja sempre além do que o aluno seja capaz de desenvolver. Desta forma, assim que ele estiver seguro e sentir-se capaz de conduzir sua própria aprendizagem, o professor deverá, progressivamente, deixar de oferecer sua ajuda. Para tanto, a aprendizagem deve ser significativa e favorecer o aluno a interiorizar e utilizá-la de forma autônoma.

Assim como no processo ensino e aprendizagem, a idéia de andaimes propicia, também, a construção conjunta de mecanismos adequados à utilização de estratégias de leitura. Para isso, o professor deve servir de modelo, em que atuará como espelho para o aluno. Ao adotar essa postura, o professor procede à leitura do texto em voz alta e comenta os mecanismos disponíveis para a compreensão do texto em nível da superfície lingüística.

Após essa etapa, é solicitada a participação dos alunos na elaboração de questões e no levantamento de hipóteses e inferências a respeito do texto.

Em seguida, os alunos lêem silenciosamente o texto, tarefa que, anteriormente, era de responsabilidade do professor que a realizava em voz alta, fazia as inferências ao texto e, por fim, aplicava questões interpretativas, que muitas vezes não dependiam de interpretação ou compreensão, somente de mera associação.

A respeito das inferências, vale salientar que permitem captar o que não está dito no texto de forma explícita, ou seja, a inferência é aquilo que lemos, mas não está escrito. São adivinhações baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor possui. Às vezes essas inferências se confirmam e às vezes não; de qualquer forma, não são adivinhações aleatórias. Kleiman (2004, 25) comenta que: *Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente.*

Sabemos da grande dificuldade que os alunos encontram em transferir os conhecimentos adquiridos para as atividades propostas nas diversas disciplinas. Em virtude dessa dificuldade é que surgem as estratégias para dirimir esse problema, não só no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares – pois em sua maioria, as disciplinas fazem uso de textos escritos - mas também, e especialmente, em relação ao ensino e incentivo da leitura, pois, *o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários, para aprender a aprender.* (SOLÉ, 1998, 72)

Nessa perspectiva, entendemos que um leitor competente é aquele que usa a linguagem escrita e, portanto, a leitura – efetivamente, em diferentes circunstâncias de comunicação; é aquele que se apropriou das estratégias de leitura características das diferentes práticas sociais, das quais participa, de tal forma que as utiliza no processo de (re)construção dos sentidos dos textos.

Esses procedimentos e estratégias de leitura tanto são individuais, após seu aprendizado, e caracterizados como processos cognitivos de alta complexidade,

quanto sociais, sendo decorrentes das especificidades das práticas sociais nas quais se realizam.

No que se refere ao ensino de leitura, supomos que, inicialmente, este deva ser um processo compartilhado, em que o professor coordena as atividades e os alunos o acompanham. Gradualmente, os alunos poderão assumir o controle da tarefa e tornarem-se aptos a desenvolver quaisquer leituras de forma autônoma e competente, e nós, educadores, teremos formado leitores proficientes.

Entendemos que as estratégias de leitura contribuem para um processo de construção conjunta do conhecimento, em que o professor assume o papel de modelo; mantém o foco direcionado ao objetivo proposto, além de coordenar o processo de leitura, garantindo com que os alunos, neste caso os responsáveis pelo direcionamento da discussão, encarreguem-se de controlar o desenvolvimento desse processo.

Sendo assim, partimos do pressuposto de que toda a aprendizagem requer uma demonstração para que se torne efetivamente significativa para o aprendiz, conforme os preceitos da teoria construtivista.

Ao trabalharmos com as estratégias para a compreensão de textos em sala de aula, a abordagem da leitura passa a estar centrada no processo, o que nos leva a deduzir que o ensino de estratégias é um meio para conduzir o aluno em seu trabalho de leitor ativo, que constrói o significado do texto a partir de determinados recursos como os conhecimentos prévios a respeito do assunto, do autor e da língua, além da consciência dos objetivos que o motivam e norteiam o seu ato de ler.

Esses recursos permitem, ao leitor, a consciência da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento. Desta forma, a leitura implica uma atividade de procura, por parte do leitor, que deve utilizar seus conhecimentos enciclopédicos (de mundo), textual e lingüístico ao longo do processo de atribuição de sentidos.

Acerca do papel ativo do leitor, Smith (1999) afirma que a informação não-visual é fundamental na leitura, porque o significado não é representado

diretamente na estrutura de superfície da linguagem, nos sons da fala ou nas marcas visíveis da escrita. Assim, os leitores devem dar significado ao que lêem, empregando o seu conhecimento prévio acerca da linguagem e do assunto do texto.

Percebemos, enfim, que entre os diversos desafios enfrentados pela escola, o de fazer com que os alunos apreciem e aprendam a ler com autonomia parece assumir um lugar de destaque, uma vez que presenciamos a formação de pessoas que, apesar de permanecerem na escola durante o período proposto pela legislação, e ainda, terem aprendido a ler e a escrever de forma satisfatória, não se sentem capazes de utilizar esse conhecimento em suas práticas sociais.

Diante da realidade em que nos encontramos, no que se refere ao ensino da leitura, constatamos que os dados são alarmantes em função de um número excessivo de analfabetos funcionais, como confirma Solé (1998, 33),

[...] os dados indicam que nas sociedades ocidentais, o fenômeno do analfabetismo funcional, longe de diminuir, aumenta a ritmo regular [...]

E complementa afirmando que,

[...] as freqüentes referências da mídia aos poucos aficionados pela leitura existente em nosso país e a publicação de estatísticas de venda de livros e de jornais também constituem um claro expoente de que não utilizamos a leitura tanto quanto poderíamos e que, de qualquer forma, não lemos muito.

De acordo com pesquisa realizada em 15/08/2006 a respeito do acesso a livros, entre os brasileiros de 15 a 64 anos: (Câmara Brasileira do Livro; Instituto da Biblioteca Nacional; Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social; Ministério da Educação, 2006).

- 61% têm muito pouco ou nenhum contato com os livros;
- 47% possuem no máximo dez livros em casa;
- 30% localizam informações simples em uma frase;
- 37% localizam informações em texto curto;
- 25% estabelecem relações entre textos longos.

E ainda, em relação ao número de livros que uma pessoa lê por ano:

- 1,8 no Brasil;
- 7 na França;
- 5,1 nos Estados Unidos;
- 5 na Itália;
- 4,9 na Inglaterra;
- 2,4 na Colômbia.

A partir dos dados obtidos, podemos constatar que o Brasil vive uma situação preocupante no que se refere à leitura, pois demonstra que a questão do acesso ao material impresso é um problema que, apesar de antigo, instaurado na sociedade desde a Idade Média, em que somente uma minoria privilegiada teria acesso aos escritos, seu reflexo é percebido nos dias atuais.

Além disso, fatores de ordem econômica, social e cultural contribuem para que um número cada vez menor de pessoas adquiram ou se interessem pela leitura.

É necessário refletirmos como esses aspectos históricos repercutem nas práticas pedagógicas até hoje e mais, conscientizarmo-nos de que a leitura precisa de uma transformação radical, que envolva tanto Estado, como professor e aluno.

Sabemos que a prática de leitura encontra-se ineficiente por diversos motivos, dentre eles pela falta de livros em casa, na escola, na biblioteca; pela ausência de espaço para a tarefa; pela falta de motivação e por não haver uma inter-relação entre a leitura e a realidade do leitor.

Com o intuito de contribuir para adaptar e tornar o ensino de leitura mais eficaz, abordaremos, em seguida, algumas estratégias de leitura compartilhada sugeridas por Palincsar e Brown (1984, *apud* SOLÉ, 1998, 118) que, se colocadas em prática, contribuirão para a formação de leitores competentes, capazes de lidar com textos diversos, inclusive aqueles menos explorados pela escola. Lembramos que as estratégias mencionadas foram pensadas para que o leitor possa regular sua compreensão antes, durante e após a leitura e não devem ser ensinadas isoladas de uma prática de leitura:

- *Formular previsões sobre o texto a ser lido;*
- *Formular perguntas sobre o que foi lido;*
- *Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto;*
- *Resumir as idéias do texto.*

Dessa forma, o leitor poderá realizar a leitura a partir de um objetivo proposto, fazer previsões sobre o que está lendo, verificá-las e envolver-se num processo ativo de controle da compreensão. Nessa etapa, ora o professor, ora o aluno assumem a responsabilidade de conduzir e envolver os demais na tarefa de leitura compartilhada, o que Palincsar e Brown (*apud* SOLÉ, 1998) denominam como *modelo de ensino* recíproco. Ocorre assim, concomitantemente, a demonstração do modelo do professor e o assumir progressivo de responsabilidades por parte dos alunos.

O professor e os alunos lêem o trecho de um texto, de preferência em silêncio, e após a leitura, o professor os conduz por meio das estratégias cognitivas. Inicialmente, o professor realiza a retomada do assunto por meio de um

resumo e verifica se há concordância. Em seguida, pode solicitar esclarecimentos a respeito de possíveis dúvidas sobre o texto e formular perguntas que induzam os alunos a relerem o texto. Após esta etapa, informa suas previsões sobre o que ainda não foi lido e reinicia, assim, as etapas acima – ler, resumir, solicitar esclarecimentos, fazer previsões.

Vale lembrar que, ao procurar esclarecer suas dúvidas, o leitor desenvolve a capacidade de controle da compreensão do texto lido e, conseqüentemente, aperfeiçoa a habilidade em formular perguntas relevantes para a construção dos sentidos do texto.

As atividades de leitura devem ser motivadas antes de sua realização, o que envolve, além de outros fatores, a apresentação dos objetivos de leitura e do exemplo oferecido pelo professor, como propõe Solé (1998, 91): *Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido.*

Além disso, ao propor a aplicação de estratégias para a compreensão leitora, deve-se ter a clareza de que a seqüência apresentada não é rígida, pode e deve ser alternada de acordo com as diferentes situações de leitura, seus objetivos e, em especial, ser adaptada aos alunos envolvidos nessa prática.

O processo de ensino da leitura deve ser lento e progressivo, e requer uma intervenção educativa respeitosa e ajustada. Devemos fazer com a leitura o que se faz com outros conteúdos do ensino: mostrar como um especialista os utiliza; planejar situações em que os alunos possam assumir progressivamente esta tarefa e ajudá-los para que possam ir sempre além – como exemplificado pelos “alicerces” da educação – no que se refere ao controle de seu aprendizado e, no caso específico da leitura, controle de sua compreensão.

2.2 As estratégias cognitivas e os objetivos da leitura

Uma questão que devemos priorizar a respeito do ensino de leitura relaciona-se aos objetivos pretendidos. A esse respeito, Kato (1999) alerta para o fato de que o aluno/leitor necessita ter claros os objetivos para a realização da leitura, e conseqüentemente, para a construção dos sentidos dos textos, pois, na ausência de uma finalidade definida ele dificilmente poderá controlar sua compreensão, ou ainda, será norteado pela compreensão determinada pelo professor, conforme esclarece Kleiman (2004, 35) *[...] quando lemos porque outra pessoa nos manda, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido.* Neste caso, a ausência dos objetivos também poderá suscitar problemas durante a leitura, não detectados pelo leitor, o que o impedirá de ativar suas estratégias metacognitivas (KATO,1999).

A autora esclarece que as estratégias metacognitivas são acionadas como controle das ações cognitivas, ou seja, elas ocorrem *[...] quando o leitor sente alguma falha em sua compreensão. Essas estratégias funcionariam nesses casos como mecanismos detectores de falhas [...] e são resultado de um esforço maior de nossa capacidade de processamento.* (KATO; 1999, 104), além disso, elas também são acionadas quando se objetiva memorizar ou aprender algo. Para Kleiman (2004, 34), elas podem representar a *capacidade de estabelecer objetivos na leitura*, ou seja, ela regula e controla o próprio conhecimento.

Se por um lado é importante que os alunos saibam para que estão lendo, por outro é fundamental que o professor esteja seguro de que o texto selecionado ofereça aos alunos condições para alcançarem os objetivos propostos, ou seja, que observe a adequação da linguagem às capacidades cognitivas dos alunos, bem como se o texto realmente contempla os objetivos propostos, além de certificar-se

de que tanto o objetivo como o texto ofereçam motivação para a realização da tarefa.

O termo motivação compreende, não necessariamente um caráter lúdico, mas a garantia de que os alunos possuem os conhecimentos prévios que viabilizem essa atividade, e que esta seja significativa, em outras palavras, considere os interesses dos alunos. Desta forma, será possível construir um significado sobre o que é lido, vale dizer, elaborar uma compreensão.

Entendemos, portanto, que a leitura no âmbito escolar, para ser bem sucedida, necessita de que os responsáveis pela educação promovam o uso de estratégias e estabeleçam objetivos para essa atividade. Assim, os alunos se sentirão mais motivados e predispostos a ler, pois, à medida que lerem, poderão articular as informações, de modo a estabelecer nexos explicativos que levem à construção de sentidos. Realizam uma série de operações mentais de checagem da leitura: avaliam e verificam a confirmação das hipóteses levantadas no início da leitura, procuram captar a linha de argumentação do autor, a relação entre um parágrafo ou um capítulo e o outro, ou seja, passam a monitorar sua leitura e, conseqüentemente, sua compreensão, o que poderá motivá-los a realizá-la e a buscar outros textos.

A esse respeito, merece destaque uma experiência vivenciada em sala de aula com o desenvolvimento de uma proposta de leitura, em que o objetivo estabelecido foi a obtenção de uma informação precisa. Os alunos manifestaram total envolvimento e, apesar de não terem sido orientados a pesquisarem outros textos que abordassem o tema em pauta, assim que surgiu uma oportunidade, trouxeram para a sala de aula diversos materiais de leitura sobre o assunto. Desencadeou, que, além da possibilidade de aprofundarmos o tema, facultou-nos tratar sobre a intertextualidade, uma vez que os diversos materiais de leitura, apresentados pelos alunos, dialogavam entre si.

Sabemos, porém, que o procedimento apresentado não pode ser generalizado, pois entendemos que determinadas práticas de leitura não estimulam o aluno a buscar novas leituras, como nos lembra Kleiman (2004, 30) ao afirmar que,

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em pretexto para cópias, resumos, análise sintática [...].

A autora justifica a necessidade da explicitação de objetivos para a leitura ao salientar que *somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico. Isto é, compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o nosso propósito.* (KLEIMAN; 2004, 30-31).

A partir de nossa experiência, somos levados a acreditar que o professor, ao propor atividades de leitura, deva apresentar os objetivos que determinarão a forma como o leitor se situará frente a ela e compartilhar com os alunos o uso de estratégias que facilitarão a compreensão dos textos.

Ressaltamos, então, sua relevância na construção de sentidos, pois grande parte da interpretação dos textos depende do seu reconhecimento. Ou seja, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que leitores com finalidades diferentes extraiam informações distintas. Além disso, Koch e Elias (2006, 19), ao tratar do tema, acrescentam que são, *os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim.*

Desta forma, os objetivos de leitura são elementos fundamentais quando se trata de ensinar o aluno a ler e a compreender o texto, ou seja, cabe ao professor informar ao aluno a finalidade de determinada leitura, o que contribuirá para que o aluno conduza sua própria leitura e identifique suas preferências literárias.

Apesar de não serem estanques, nem tampouco finitos, Solé (1998, 93) sugere a utilização de alguns objetivos que podem ser considerados no ensino da leitura e de suma importância na vida adulta: *Ler para obter informação precisa; Ler para seguir instruções; Ler para obter uma informação de caráter geral; Ler para*

aprender; Ler para revisar um escrito próprio; Ler por prazer; Ler para comunicar um texto a um auditório; Ler para praticar a leitura em voz alta; Ler para verificar se compreendeu. No Capítulo III este assunto será retomado, devido a sua pertinência na análise do *corpus*.

Vale ressaltar que, por meio dos objetivos o leitor cria expectativas e elabora hipóteses que serão testadas, conforme desenvolve a leitura. Em outras palavras, uma vez que o objetivo da leitura seja, por exemplo, encontrar a opinião do editor de um jornal sobre um determinado programa econômico, o leitor procederá a leitura do texto munido de diversas expectativas e formará algumas hipóteses, tanto sobre a estrutura do texto, quanto sobre o conteúdo.

Devemos ter a clareza de que a finalidade de se ensinar os alunos a ler com objetivos diversos é fazer com que eles, aos poucos, sem a interferência do professor, determinem objetivos que despertem seu interesse e sejam adequados às suas leituras, atendendo assim, às necessidades do leitor.

2.3 Conhecimentos acionados durante a leitura

O leitor, durante a leitura, faz uso de estratégias cognitivas que precisam ser consideradas no processamento de sentidos do texto. As estratégias, como já mencionamos, são responsáveis também, pela ativação do conhecimento prévio que o leitor possui a respeito dos aspectos envolvidos na leitura – conhecimentos sobre o tema, o gênero, o suporte material em que o texto foi publicado (jornal, revista, livro, folder, panfleto, folheto etc.), sobre o autor do texto, a época em que o texto foi produzido, ou seja, sobre as condições de produção do texto a ser lido – para selecionar as informações que possam constituir o contexto de produção da leitura, que garantirá a fluência da mesma. Para Kleiman (2004, 25):

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.

O conhecimento prévio possibilita ao leitor tanto antecipar informações que podem estar inseridas no texto a ser lido, quanto realizar inferências, ou seja, realizar uma leitura para além das palavras.

Ao abordar a construção de sentidos do texto, Solé (1998, 40) esclarece que ela se processa *a partir dos nossos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabemos, do que já fazia parte da nossa bagagem experiencial.*

Além disso, durante o processamento dos sentidos, o leitor também localiza informações presentes no texto; confere as inferências e antecipações realizadas, para que possa validá-las ou refutá-las; sintetiza as informações contidas no texto; estabelece relações entre os diferentes segmentos do texto e as informações

recebidas de outras leituras, por meio da intertextualidade, assim como entre os conhecimentos enciclopédicos (de mundo) que já possui.

É necessário reconhecer a ocorrência de diversos modos de leitura e de interpretação, e perceber que essas possibilidades decorrem das variações surgidas na constituição histórica do leitor. A valorização dessa diversidade é que permite, principalmente na escola, a expansão dos sentidos do ato de ler. Não há, portanto, um único leitor possível para um texto, assim como não há homogeneidade de leituras, uma vez que todo texto é polissêmico.

Entre os diversos fatores que contribuem para a ampliação do universo comunicacional leitor/texto, encontram-se os tipos de relações textuais, contextuais e intertextuais estabelecidas nesse processo interativo, que contribuem para o surgimento de diferentes níveis de leitura.

Dessa forma, uma vez que entre um leitor e outro há sempre conhecimentos enciclopédicos (de mundo), lingüísticos e interacionais distintos, a leitura torna-se polissêmica, devido aos sentidos que permearão o texto e que serão reconstruídos a cada leitura. A esse respeito, Koch e Elias (2006, 21) se pronunciam explicitando que: *Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto.*

Percebemos, assim, que os conhecimentos acionados durante a leitura referem-se, respectivamente, aos conhecimentos lingüísticos (de mundo), que correspondem ao conhecimento do léxico e da gramática, responsáveis pela escolha dos termos e organização do material lingüístico na superfície textual, inclusive dos elementos coesivos; referem-se também, aos conhecimentos enciclopédicos (de mundo), que compreendem as informações armazenadas na memória de cada indivíduo que, segundo Smith (1999, 40-46) é categorizada por *memória de longo prazo*, em que são armazenados todos os nossos conhecimentos sobre o mundo de forma organizada que, a qualquer momento, poderão ser recuperados, ao contrário da *memória de curto prazo*, em que as informações enviadas são rapidamente retidas e descartadas, ou seja, apesar de

ser funcional, sua capacidade de reter informações é limitada, tanto em relação ao prazo, quanto à quantidade de informações retidas.

São acionados também, os conhecimentos interacionais, que se relacionam com a dimensão interpessoal da linguagem, ou seja, com a realização de certas ações por meio da linguagem e englobam os conhecimentos ilocucionais, que se referem aos meios diretos e indiretos utilizados para atingir um dado objetivo; conhecimentos comunicacionais, que se ligam ao anterior e relacionam-se com os meios adequados para atingir os objetivos desejados; conhecimentos metacomunicativos, que se referem aos meios empregados para prevenir e evitar distúrbios na comunicação (procedimentos de atenuação, paráfrases, parênteses de esclarecimento, entre outros) e conhecimentos superestruturais ou conhecimentos sobre gêneros textuais, que permitem aos usuários reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero ou tipo. (KOCH e ELIAS, 2006).

A ativação dos conhecimentos prévios é ponto de partida para o processo de compreensão e interpretação textuais, e fator decisivo no incentivo à leitura, uma vez que, ao relacionar o texto ao contexto e ao seu conhecimento prévio, o leitor é motivado não só à realização da leitura, mas também a procurar novas leituras, muitas das quais tratam o mesmo tema, por meio da intertextualidade.

Desse modo, podemos constatar que a ativação dos conhecimentos prévios permite ao leitor fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto em um todo coerente, entretanto, muitas vezes o leitor não dispõe de conhecimento prévio relevante que seja suficiente para efetivar tal atividade, fator que inúmeras vezes o desmotiva e não o conduz à aprendizagem e à construção de sentidos do texto.

Portanto, reiteramos o papel fundamental do professor em proporcionar uma leitura significativa aos seus alunos, pois o sucesso da interação entre leitor e texto na sala de aula é diretamente proporcional à sua mediação antes, durante e depois da leitura.

2.4 Leitura e construção de sentidos

A tentativa de inserção do indivíduo no mundo se dá a partir da confrontação de diferentes horizontes de significado, o que ocorre à medida que desvela e vivencia significados atribuídos ao mundo pelo próprio indivíduo e por outras pessoas. (SILVA, 1996).

Por outro lado, as significações que constrói do mundo dependem das posições assumidas por ele. Assim, o fato de estar no mundo já se manifesta como uma possibilidade de significados.

Tratar de leitura remete à questão da construção de sentidos constituídos no contexto de interação entre autor e leitor via texto, que se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade do leitor: seus conhecimentos, suas experiências e seus valores.

Pode-se dizer, assim, que o texto constrói-se a cada leitura, pois não carrega em si um sentido preestabelecido pelo seu autor, mas pistas para os sentidos possíveis. Koch e Elias (2006, 21) confirmam que:

[...] o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as 'sinalizações' do texto, além dos conhecimentos que possui.

Durante a leitura, processo que promove o encontro entre leitor e autor via texto, ambos constituem-se e são constituídos por meio desse encontro e confronto de significados construídos na interação de cada um com seu mundo. Nessa interação que mantém com o autor, o leitor ao compreendê-lo modifica, ajusta e amplia suas concepções, as quais exercem um impacto sobre a sua percepção.

Deste modo, a monitoração da compreensão do texto não é de

responsabilidade apenas do leitor, mas compete também ao autor,

[...] responsabilidade esta que, para o caso do leitor, consiste em releituras, análise de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos, e, para o autor, consiste em mapear claramente as pistas que permitam uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa. (KLEIMAN; 2004, 67).

Percebemos, então, que a compreensão decorre da negociação de sentidos que está sustentada no leitor, na situação pragmática e no texto, sendo a coerência textual marcada pela interpretação do interlocutor. De acordo com Silva (1996), a interpretação desvela as possibilidades de significação que a compreensão projeta a partir do texto. Parece, então, que a interpretação apresenta-se como um nível mais profundo de desvelamento de significados, no qual o leitor participa mais ativa e intensamente enquanto sujeito ativo desse processo. Assim, interpretar um texto implica reconhecer a intenção do autor, confirmando a força do enunciado por meio dos recursos gráficos e léxicos.

Nesta perspectiva, o leitor desempenha um papel ativo na construção de sentidos, sendo as inferências um processo cognitivo relevante para esse tipo de tarefa. Isso ocorre porque elas possibilitam construir novos conhecimentos a partir de dados previamente armazenados na memória do interlocutor, que são ativados e relacionados às informações contidas no texto. No entanto, apesar da liberdade cedida ao leitor nesta tarefa, ele também é controlado pelos significados constituídos pelo texto e pelas suas condições de uso.

Para garantir a organização dos sentidos produzidos pelo leitor na sua interação com o texto, invariavelmente, lança-se mão do processo inferencial, que permite destacar a rede de significados que o leitor é capaz de estabelecer diante de inúmeras possibilidades que é o texto. Essa rede de significados não é aleatória, origina-se a partir da interação entre dois mundos em situação de leitura: o do autor e o do leitor.

Percebemos, assim, que as inferências exercem um papel essencial na

compreensão da leitura, uma vez que permitem ao leitor mergulhar na trama de significados do texto e perceber as intenções comunicativas do autor, por meio da interlocução em um nível mais profundo de significado do que o proposto pelo léxico, que o levará a ultrapassar o nível da literalidade.

Por ser uma atividade cognitiva, a inferência é uma habilidade fundamental na tomada de decisão em situação-problema. A esse respeito, Solé (1998, 129) adverte que diante de um problema que implica o desconhecimento de determinada palavra do texto, a interrupção da leitura justifica-se somente se a compreensão do texto estiver intrinsecamente associada à palavra em questão, pois, *quando a leitura é interrompida, o leitor “desliga”, perde o ritmo e precisa se ligar novamente*. Porém, ao detectar que a incompreensão de determinada palavra não compromete a interpretação do texto, a decisão mais coerente é dar continuidade à leitura e procurar preencher essa lacuna com as informações obtidas pelo contexto.

Nesse processo, o conhecimento do leitor tem um papel fundamental, pois por meio desse conhecimento (enciclopédico e lingüístico) ele poderá garantir uma compreensão para além dos elementos superficiais do texto, ajustando com o autor os possíveis significados. *Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentidos as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui*. (KOCH e ELIAS; 2006, 21).

A tarefa de leitura implica tomada de decisões durante todo o seu percurso e, diante de problemas, as estratégias de leitura ajudarão o leitor a escolher outros caminhos. Ao tratar dos diferentes problemas que o leitor enfrenta durante a leitura, Solé (1998, 129) esclarece que,

[...]a primeira decisão a tomar perante um problema de leitura, perante uma incompreensão, é se deve-se ou não realizar alguma ação compensatória. Nesta decisão desempenham um papel fundamental os objetivos de leitura do leitor, sua necessidade de compreender e a própria estrutura do texto.

Não podemos falar em leitura sem nos remeter à questão de construção de

sentidos constituídos no contexto de interação recíproca entre autor e leitor via texto, que se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade do leitor: seus conhecimentos, seus valores e suas experiências.

A construção de sentidos de um texto se dá por meio da reconstrução do mesmo ao ativar a memória em relação a leituras anteriores e da sintonia com dados culturais subjacentes a esta leitura, como explicita Goulemot (1996, 110): *Por história cultural, entendo a história política e social, que sem que sejamos seus autores, trabalha aquilo que nós lemos.*

Nesse caso, podemos dizer que o texto constrói-se a cada leitura, não trazendo em si um sentido preestabelecido pelo autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis. Reconhecemos, a partir daí, que o texto é polissêmico e, como tal, oferece possibilidades de ser reconstruído a partir do universo de sentidos do leitor, que lhe atribui coerência por meio de uma negociação de significados.

É necessário destacar que a compreensão de leitura não é orientada apenas pelas marcas gráficas do texto, mas sobretudo, pelo que estas marcas têm a dizer e pelo modo como o leitor apreende e interpreta a interação pretendida pelo autor. Essa interpretação ocorre no momento da interação autor/texto/leitor, gerando sentidos que variam de acordo com o leitor e com a natureza da interação.

Diante dessa proposição, é preciso esclarecer que, se por um lado há um apagamento do caráter interpretativo, que fixa apenas um sentido verdadeiro às palavras; por outro se faz necessária uma certa coerência quanto à interpretação, pois se os sentidos podem ser vários, isso não significa que possa ser qualquer um, o que nos remete a Goulemot (1996, 115) ao afirmar que: *O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido.*

Para tal, é importante que o leitor seja capaz de diferenciar o leitor real que é, do leitor virtual, sabendo-se assim, como alguém que carrega intenções que podem não se identificar com aquelas pretendidas pelo autor.

É nessa perspectiva que se toma a leitura – atividade polissêmica e não linear – como um processo inferencial e cognitivo, ativado a partir da relação entre

leitor, texto e contexto.

Por ser uma atividade significativa, a leitura não pode ser entendida desvinculada à participação do leitor como possuidor de uma história de vida. História que faz diferença quando do seu encontro com o texto e que favorece o surgimento de inferências marcadas pela ativação de um contexto, que diz respeito à sua memória cognitiva.

A partir do que vimos nesse capítulo, procederemos, a seguir, à análise do *corpus*, tendo como ponto de partida as estratégias de leitura como elemento desencadeador da construção de sentidos do texto.

CAPÍTULO III – UM PERCURSO DE LEITURA

3.1 Procedimentos de análise

Cientes de que toda tarefa de leitura requer planejamento e objetivos claros, bem como desafios a serem lançados para o leitor, procuramos desenvolver uma Proposta de Leitura baseada no “Modelo de Ensino Recíproco” (PALINCSAR e BROWN, 1984 *apud* SOLÉ, 1998) em que o professor desempenha o papel de “modelo” para os alunos, que o observam como atua diante de determinadas situações-problema que surgem durante o percurso de leitura, além de garantir que se cumpram os objetivos propostos para a tarefa, bem como o uso e aplicação das estratégias que se propôs a ensinar.

Tarefas como esta podem possibilitar ao aluno, progressivamente, assumir a responsabilidade e o controle da situação de leitura, pois, por meio da [...] *demonstração de modelos, participação ativa e guiada, correção e transferência progressiva da competência*, (PALINCSAR e BROWN, 1984 *apud* SOLÉ 1998, 80) o conhecimento é construído pautado em uma concepção construtivista, para que o aluno se torne um leitor competente e autônomo.

Por ser a leitura uma atividade indispensável para a apropriação de novos conhecimentos, é imprescindível que os professores desenvolvam metodologias eficazes para o ensino dessa tarefa. E, por ser uma atividade cognitiva, requer que seja ensinada e praticada para tornar-se significativa para o aluno.

Sabemos que a leitura tem sido a “vilã” nos resultados de exames nacionais, o que demonstra a dificuldade que nossos alunos enfrentam diante de atividades que envolvem leitura e interpretação de textos. Nessa perspectiva, fica evidente a

necessidade de os professores focarem sua atenção às questões direcionadas às práticas de leitura, dentre elas, o ensino das estratégias cognitivas.

O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade. É necessário propor aos alunos atividades de leitura, em que os mesmos possam evidenciar a idéia de que o significado do texto a ser construído depende tanto dos objetivos e da natureza do texto, como dos conhecimentos prévios do leitor.

Uma Proposta de Leitura não deve, em hipótese alguma, trazer insegurança ao aluno, ou seja, ele deve sentir-se capaz de realizá-la e ter a certeza de que poderá contar com o apoio do professor ou de qualquer outro recurso didático disponível, como o dicionário, por exemplo.

Sendo assim, a Proposta de Leitura a que nos propusemos a analisar foi norteada pelos segmentos abordados até então e teve como objetivo constatar a aplicação de estratégias de leitura pelos alunos ao realizarem a leitura de um texto narrativo, cujo título: “Enchente” foi retirado propositalmente, a fim de que percebessem sua relevância como elemento regulador de antecipação e inferências.

A Proposta analisada foi desenvolvida com oito alunos do sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, do período vespertino, com faixas etárias que variam entre 12 e 13 anos e destinou-se à verificação do uso de estratégias cognitivas durante a leitura de um texto retirado do livro: “Didática de Português – Tijolo por Tijolo” de Ana Tereza Naspolini, destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental. O texto escolhido, por não contar com o título nesse primeiro momento, procura levar o leitor a refletir sobre a importância desse indicador na construção de sentidos, bem como, a necessidade do uso de estratégias para a compreensão leitora, uma vez que, a partir do título, o leitor desenvolve processos cognitivos de antecipação e inferências de fatos presentes no texto, como já mencionado.

Nesta Proposta de Leitura contamos com a colaboração de quatro professoras que lecionam para alunos do sexto ao nono anos do Ensino

Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, nos períodos matutino e vespertino, respectivamente.

As professoras aplicaram as propostas de leitura a alguns de seus alunos, de forma aleatória, além de responderem a um questionário destinado à constatação do conhecimento e aplicação de estratégias cognitivas, durante as aulas de leitura.

Inicialmente, houve o contato com o texto por meio de uma leitura global, para o reconhecimento textual. Nessa primeira atividade, as professoras envolvidas solicitaram aos alunos para que observassem a referência do texto e sua tematização, a fim de ativarem os conhecimentos partilhados entre o autor e o leitor, ou seja, o conhecimento lingüístico, o enciclopédico (de mundo) e o interacional. (KOCH e ELIAS, 2006).

Esse primeiro contato com o texto resgatou o conhecimento prévio, o que promoveu a intertextualidade e permitiu a recuperação de textos armazenados na memória do leitor, assim como a lembrança de episódios vivenciados ou observados como sujeito ativo e 'interativo' de um determinado contexto histórico/social.

3.2 O título: ativador de conhecimentos prévios

Apesar de, em cada lembrança resgatada verificarmos a articulação entre a referência tematizada pelo autor e as experiências e textos vivenciados pelos alunos, que poderiam atuar como peças fundamentais para a compreensão e interpretação do texto, nesse primeiro momento da tarefa a compreensão ficou afetada devido à ausência de um indicador de extrema importância – o título - no que concerne ao estabelecimento de inferências diversas como: *rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão [...] (SOLÉ; 1998, 74).*

Como verificamos, o título é um dos recursos integrantes do texto que atua como pista deixada pelo autor - para possibilitar ao leitor prever o assunto a ser tratado – além de promover uma articulação entre o tema proposto e os conhecimentos prévios do leitor.

Por seu intermédio, o leitor promove antecipações, levanta hipóteses que, no decorrer da leitura, serão confirmadas ou rejeitadas, pois *só com a leitura do título e dos subtítulos é possível imaginar o que vamos encontrar no texto, e isso inclui tanto uma delimitação temporal como uma primeira cronologia. (SOLÉ; 1998, 110).*

Caso sejam rejeitadas, as hipóteses serão reformuladas e testadas, sempre amparadas pelos conhecimentos prévios que foram ativados no processo de interação com o texto. Como lembra Solé (1998, 31-32):

[...] Os títulos e outras partes do texto marcadas de forma diferente podem desempenhar essa função [estabelecer pontes conceituais entre o que o leitor já conhece e o que se deseja que aprenda e compreenda], se estiverem bem construídos.

Durante a primeira leitura, as hipóteses, as expectativas, as inferências foram estabelecidas, porém não confirmadas, uma vez que os sentidos dados ao texto não estavam sustentados por um encadeamento lógico de idéias.

Assim, constatamos que, tanto as características do leitor quanto as particularidades do próprio texto e do autor, interferem para a construção da compreensão leitora, pois o título, como elemento constitutivo do texto, ajuda *o leitor a prestar atenção a aspectos fundamentais, a orientar suas previsões [...] e a verificá-las, o que leva à interpretação do texto.* (SOLÉ; 1998, 30).

Desta forma, o título fornecerá o contexto, ou seja, o significado que as palavras despertarão no leitor, por meio do seu conhecimento prévio e da sua experiência de vida, além de, por vezes, promover a antecipação, o que possibilitará a compreensão integral do texto.

A seguir, apresentaremos a análise da amostra.

3.3 Amostras

3.3.1 Proposta de leitura

A escolha dessa amostra justifica-se por constatarmos que para proceder à construção de sentidos é necessário, entre outros fatores, lançar mão de algumas informações fornecidas pelos elementos que compõem o texto. Tais elementos, como o “título”, podem contribuir de forma significativa para a antecipação de informações e confirmação de hipóteses durante a leitura.

Diante disso, percebermos que a ausência do “título”, nesse caso o responsável pelo contexto, pode levar o leitor a construções de sentidos equivocadas, o que reforça sua relevância como elemento constituinte do texto, que deve ser percebido na pré-leitura, assim como os demais indicadores que compõem o texto.

TEXTO: (Título:)

Quando percebi, tudo já havia acontecido. O rádio ficou mudo e, apesar de mais pessoas estarem por perto, lá estava eu, sozinho com os meus pensamentos...

O frio que eu sentia era diferente. Entrava pela pele e doía nos ossos, fazendo meu corpo todo tremer. Desapertei a gravata e tirei o paletó. Tentei manter a calma e abri lentamente a janela. Com muito esforço saí, mas não conseguia perceber exatamente onde eu estava. Meus movimentos eram lentos e desajeitados...

Já não me importava com coisas materiais... meus documentos, dinheiro, meu carro ou qualquer coisa assim. Consegui tirar os sapatos, que me incomodavam muito, e tentei me dirigir para a única direção onde provavelmente encontraria um poste. Foi quando vi a mulher tentando pegar o cachorro: comecei a rir sem parar e apoiei meu corpo cansado em cima de um muro. Passou por mim um garoto assustado puxado por seu pai, um guarda com uma velhinha e um rapaz tranqüilo que aparentemente me conhecia, pois disse um “oi, tudo sob controle aí?” e foi embora.

Nesse momento comecei a entender como o trágico mora perto do cômico!

Aos poucos consegui chegar a uma padaria que recebia quase todo mundo que escapava. Tomei um conhaque e, como bom brasileiro, fiquei trocando idéias e procurando soluções para os problemas do mundo com meus novos amigos...

(Cócco e Hailer, 1994^a:82 *apud* Naspolini, 1996:24)

- a) Por que o rádio ficou mudo?
-

b) Por que a personagem tirou o paletó, desapertou a gravata e abriu a janela se sentia frio?

c) Por que os sapatos o incomodavam?

d) Por que ele se dirigiu a um poste?

e) Por que ele se apoiou em cima do muro e não no muro?

f) O texto não possui título. Qual é a importância do título em um texto?

3.3.2 Questionário para as professoras

Procederemos, neste momento, à análise das respostas ao questionário destinado às professoras que lecionam para alunos do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual.

Salientamos que, a finalidade do presente questionário foi verificar de que forma as professoras procedem a leitura e a exploração de textos, ou seja, constatar se em suas aulas de leitura lançam mão do uso de estratégias cognitivas que promovam a compreensão leitora.

QUESTIONÁRIO:

a) Quais são as dimensões textuais que têm sido objeto de análise nas aulas de leitura/compreensão do texto?

() afetiva () cognitiva () lingüística () textual

b) Costuma informar aos alunos sobre o objetivo da leitura que realizam?

() sim () não

Em caso afirmativo, o que costuma dizer aos alunos?

c) Exploração do texto:

Quais são as fases que você, professor, percorre na análise do texto?

c.1) Antecipação da leitura:

Desperta a curiosidade e estimula o aluno para o aprofundamento do tema?

() sim () não

Ativa conhecimentos prévios do aluno:

() sim () não

c.2) Durante a leitura:

Sugere que seja feita uma leitura inicial para se ter um primeiro contato com o texto?

() sim () não

Para a compreensão do texto, faz uso de estratégias de leitura?

() sim () não

Em caso afirmativo, quais?

c.3) Para além do texto:

Sugere que os alunos emitam juízos de valor sobre o conteúdo lido?

() sim () não

De que forma os alunos demonstram a compreensão do texto?

Por meio de:

() paráfrases () resumos () ilustrações () outros

3.4 Análise das amostras

3.4.1. Análise das propostas de leitura “sem título”

A fim de procedermos a análise, nos propusemos à verificação do conhecimento e uso de estratégias cognitivas, por parte dos alunos, durante o processo de leitura em que, as perguntas apresentadas funcionam apenas como um sinalizador de tal procedimento.

Lembramos que o título da amostra – indicador fundamental que pode funcionar como ativador de conhecimentos prévios - não foi fornecido aos alunos para procederem à primeira leitura do texto. Devido à ausência deste recurso, que ao nosso ver era de total relevância para a confirmação das hipóteses por eles construídas, não foi possível inferirem com segurança a respeito das questões abordadas.

Seguem abaixo as respostas referentes às questões levantadas. Foram analisados oito alunos de sétimos e oitavos anos do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, que ora passam a ser denominados como: **A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7 e A8**, suas professoras serão identificadas como: **P1; P2; P3 e P4**.

a) *Por que o rádio ficou mudo?*

Alunos da **P1**:

A1 – *Porque desligaram o rádio;*

A2 – *Por causa dos pensamentos dele.*

Alunos da **P2**:

A3 – *Porque ele estava com o pensamento em outras coisas;*

A4 – *Porque quando ele tinha percebido tudo já tinha acontecido.*

Alunos da **P3**:

A5 – *Porque o rádio está fora de alcance;*

A6 – *Porque saiu do alcance.*

Alunos da **P4**:

A7 – *Porque apesar de mais pessoas estarem por perto, lá estava eu sozinho;*

A8 – *O rádio ficou mudo para ele pois só ouvia seus pensamentos.*

Percebemos que algumas respostas à essa questão foram construídas a partir de informações armazenadas na memória do aluno, ou seja, a partir de seus conhecimentos prévios, pois uma vez que no texto não havia pistas claras e óbvias que favorecessem o encadeamento de idéias coerentes à situação proposta – *Quando percebi, tudo já havia acontecido. O rádio ficou mudo [...] - o aluno, de posse de seus conhecimentos enciclopédicos (de mundo) sobre o funcionamento de aparelhos eletrônicos, como o rádio, inferiu que, devido a possíveis falhas na transmissão das ondas sonoras, o rádio perdeu a sintonia e deixou de funcionar, justificando assim, estar fora do alcance.*

Uma outra hipótese foi construída a partir das informações contidas na superfície textual, em que os alunos lançaram mão de seus conhecimentos lingüísticos, pois, à medida que procederam a leitura do texto e reconheceram as

palavras, suas mentes se ocuparam de construir significados e, conseqüentemente, agruparam frases com base em seus conhecimentos lingüísticos o que, de certa forma, os nortearam na tomada de decisões para responderem à essa questão.

Desta forma, ao afirmarem que o rádio ficou mudo em função de o personagem estar absorto em seus pensamentos, alheio a tudo o que estava acontecendo e por sentir-se sozinho, apesar de outras pessoas estarem por perto, e ainda, a possibilidade de o personagem ter desligado o rádio; neste momento os alunos lançaram mão, além de seus conhecimentos lingüísticos, de seus conhecimentos enciclopédicos (de mundo).

Assim, tanto a possibilidade de o rádio deixar de funcionar, em função de o personagem tê-lo desligado, como a possibilidade de o personagem desligar-se temporariamente daquela situação, perdido em seus pensamentos, conforme sugeriram os alunos, são perfeitamente concebíveis se pensarmos que, para responder a essa questão, os alunos recorreram, principalmente, às informações visuais – [...] *colhidas através dos olhos*. (SMITH, 1999, 19) - conforme sugere o texto: *Quando percebi, tudo já havia acontecido. O rádio ficou mudo e, apesar de mais pessoas estarem por perto, lá estava eu, sozinho com os meus pensamentos.*

Podemos, então, dizer que as inferências suscitadas pelos alunos são, de certa forma, coerentes, uma vez que para fundamentar a compreensão do texto basearam-se, quase que exclusivamente, nas informações visuais da estrutura de superfície do texto. Vale lembrar que tal percurso se justifica em função de não conhecerem o contexto da leitura, que poderia ser esclarecido por meio do título.

b) *Por que a pesonagem tirou o paletó, desapertou a gravata e abriu a janela se sentia frio?*

Alunos da P1:

A1 - *Porque ele estava trancado e a janela era o único lugar por onde ele poderia sair;*

A2 - *Pelo nervoso.*

Alunos da **P2**:

A3 - *Porque o frio que ele sentia era diferente;*

A4 - *Porque ele se sentia diferente.*

Alunos da **P3**:

A5 - *Abriu para tentar acalmar;*

A6 - *Ele saiu para tentar manter a calma.*

Alunos da **P4**:

A7 - *Porque o frio que ele sentia era diferente, entrava pela pele e doía os ossos;*

A8 - *Para tentar manter a calma.*

A essa pergunta, como na anterior, os alunos também acionaram seus conhecimentos prévios, além de se apoiarem nas informações presentes na superfície do texto, o que se comprova no seguinte trecho: *O frio que eu sentia era diferente. Entrava pela pele e doía os ossos, fazendo meu corpo todo tremer. Desapertei a gravata e tirei o paletó. Tentei manter a calma e abri lentamente a janela.*

Vale lembrar, que as informações levantadas são passíveis de falhas, em função da omissão do título que, nesse caso, favoreceria a compreensão mais precisa do texto. A exemplo disso temos as respostas: *Porque o frio que ele sentia era diferente, entrava pela pele e doía os ossos; porque o frio que ele sentia era diferente e porque ele se sentia diferente*, que se justificam se levarmos em conta que os alunos não possuíam o contexto geral do texto.

Desta forma, as ferramentas utilizadas para a construção de sentidos, mesmo que posteriormente tal construção não seja confirmada são, respectivamente, o conhecimento lingüístico e o conhecimento enciclopédico (de mundo) dos alunos.

Além dessas respostas, os alunos sugeriram também que, por conta de o personagem estar trancado, a janela era o único lugar por onde ele poderia passar, o que procede ao analisarmos que o personagem estava trancado no carro e desejava sair dali, assim, a janela era o único lugar por onde o personagem poderia passar.

Percebemos que os alunos lançaram mão das informações visuais presentes na estrutura da superfície textual, que, com certeza, não contém as informações relevantes do texto.

Outras respostas também merecem que deitemos os olhos, como por exemplo: *Para tentar manter a calma; pelo nervoso; abriu para tentar acalmar e ele saiu para tentar manter a calma.* Fica evidente, nestas respostas, que os alunos recorreram especificamente à estrutura de superfície do texto permeada por seus conhecimentos, entre eles o enciclopédico (de mundo) – quando se está preso em um ambiente é necessário que nos retiremos para nos mantermos calmos. Desta forma, os alunos, ao processarem a leitura e inferirem a respeito dessa questão, permitiram que o texto atuasse sobre seus esquemas cognitivos.

c) *Por que os sapatos o incomodavam?*

Alunos da **P1**:

A1 - *Porque ele ficou muito tempo de sapatos;*

A2 - *Porque apertavam e ele queria se sentir solto.*

Alunos da **P2**:

A3 - *Porque os sapatos estavam apertados;*

A4 - *Porque ele se sentia incomodado com os sapatos.*

Alunos da **P3**:

A5 - *Porque ele não suportava coisas materiais;*

A6 - *Porque não se importava com coisas materiais.*

Alunos da **P4**:

A7 - *Porque já não se importava mais com coisas materiais, com documentos etc;*

A8 - *Porque os sapatos estavam incomodando muito e se não tirasse não ia conseguir andar.*

A esta questão, uma das hipóteses levantadas sugere que o personagem não se importava mais com coisas materiais, entre elas os sapatos, conforme podemos constatar no trecho: *Já não me importava com coisas materiais...meus documentos, dinheiro, meu carro ou qualquer coisa assim. Consegui tirar os sapatos, que me incomodavam muito [...].*

Mais uma vez, para responderem a esta questão, os alunos lançaram mão das informações contidas na superfície textual, indicadores que serviram para ativar seus conhecimentos prévios que, por mera associação entre os sapatos e as coisas materiais, inferiram que o personagem os tivesse tirado por não se importar mais com eles. Assim, os alunos utilizaram simultaneamente seus conhecimentos enciclopédicos (de mundo) e os conhecimentos do texto para construir sua interpretação.

Uma outra hipótese, levantada pelos alunos, propõe que o personagem sentia-se incomodado com os sapatos e assim, os retirou. Fica evidente que os

alunos lançaram mão tanto de informações visuais, aportadas pelo texto, como não-visuais, armazenadas em sua memória. Porém, veremos mais à frente que tais informações não garantiram a eficácia na construção da compreensão, por não estarem contextualizadas.

d) *Por que ele se dirigiu a um poste?*

Alunos da **P1**:

A1 – *Para poder se apoiar;*

A2 – *Ele se dirigiu para se apoiar.*

Alunos da **P2**:

A3 – *Porque nada mais importava a ele;*

A4 – *Porque foi a única direção que ele encontrava.*

Alunos da **P3**:

A5 – *Porque ele estava apertado;*

A6 – *Para fazer xixi.*

Alunos da **P4**:

A7 – *Ele tentou se dirigir para a única direção onde provavelmente encontraria um poste.*

A8 – *Para se apoiar porque estava muito cansado.*

Ao tentarem formular hipóteses sobre esta questão, os alunos divergiram em alguns pontos; alguns inferiram que o personagem se dirigiu ao poste, pois estava apertado, o que nos possibilita deduzir que para construir tal associação, fizeram uso de conhecimentos sócio-culturais presentes em seu cotidiano. O mesmo ocorre ao sugerirem que o personagem se dirigiu a um poste para poder se apoiar. Tal informação não procede, pois, em momento algum o autor deixa pistas que levassem o leitor a construir tal hipótese, o que nos leva a presumir que, em ambas as hipóteses, a construção de sentidos, apesar de incoerente, se deu, especificamente, pela ativação dos conhecimentos prévios sobre o comportamento de determinado grupo de pessoas que tem por hábito, utilizar o poste com este fim.

Outras hipóteses também foram levantadas, em que os alunos sugeriram que o personagem se dirigiu ao poste, por ser a única direção que ele encontrava. Percebemos, nessa construção, que os alunos, por não terem acesso aos indicadores contextuais, apenas transcreveram a informação que consta no texto, conforme segue: [...] *e tentei me dirigir para a única direção provavelmente encontraria um poste.*

Ao procederem desta forma, os alunos deixaram transparecer que a leitura do texto foi um ato mecânico, pois, ao apresentarem suas hipóteses, verificamos que não realizaram ligações textuais, nem tampouco, contextuais, o que lhes induziu a inferir sobre a atitude do personagem. Assim, concluímos que houve falha na compreensão e, por conseguinte, na construção de sentidos do texto.

e) *Por que ele se apoiou em cima do muro e não no muro?*

Alunos da **P1**:

A1 - *Porque o muro era mais baixo que ele;*

A2 – *Porque queria ver a mulher correr atrás do cachorro.*

Alunos da **P2**:

A3 – *Porque o cachorro estava solto;*

A4 – *Porque ele viu uma mulher com um cachorro e ele se apoiou no muro.*

Alunos da **P3**:

A5 – *Porque o muro era baixo;*

A6 – *Porque o muro era baixo.*

Alunos da **P4**:

A7 – *Porque ele estava cansado;*

A8 – *Porque estava rindo muito e muito cansado, se ele não se apoiasse em cima do muro iria cair.*

As respostas a essa questão nos levaram a constatar que, em função da ocorrência de lacunas na compreensão - pela ausência do contexto - alguns alunos inferiram que o personagem se apoiou “em cima” do muro porque, além de ele estar cansado, o muro era baixo, o que lhe possibilitaria apoiar-se para descansar.

Outras hipóteses também foram levantadas pelos alunos; deduziram que o personagem se apoiou em cima do muro para ver a mulher pegar o cachorro, e assim, procuraram confirmar essa hipótese baseados em elementos lingüísticos do texto – *Foi quando vi uma mulher tentando pegar o cachorro: comecei a rir sem parar e apoiei meu corpo cansado em cima de um muro* – e relacioná-los aos seus conhecimentos já constituídos para a produção de sentidos.

Em relação às hipóteses construídas, verificaremos, posteriormente, que tanto uma quanto a outra são incoerentes em relação aos sentidos conferidos ao texto.

f) O texto não possui título. Qual é a importância do título em um texto?

Alunos da **P1**:

A1 – *Porque um texto sem título fica meio sem sentido e se você lê o título, dá para você ter uma idéia do que se trata o texto;*

A2 – *O título é importante para que nós possamos imaginar mais ou menos o que irá acontecer.*

Alunos da **P2**:

A3 – *É o que representa o texto;*

A4 – *Sem o título ficou difícil responder.*

Alunos da **P3**:

A5 – *Porque o título dá mais ou menos a idéia de como é o texto;*

A6 – *Para a gente inventar a história e responder.*

Alunos da **P4**:

A7 – *A importância do título para um texto é dar nome e um significado;*

A8 – *A importância do título é para sabermos do que se trata a história, e ao fazer um texto, seguirmos todo pelo título.*

E por fim, a última questão foi elaborada com o intuito de levar os alunos a refletirem sobre a função que o título desempenha como elemento desencadeador de inferências, desde que bem estruturado. (SOLÉ, 1998).

Nesta questão, os alunos foram unânimes em reconhecer a importância do título nos textos, uma vez que sua presença possibilita ao leitor antecipar a idéia a ser tratada e assim, atribuir significado ao texto, além de funcionar como um elemento facilitador na tarefa de compreensão do texto. Sugeriram também que sua função, entre outras, é a de oferecer um “nome” ao texto e servir como um fio condutor durante o processo de produção textual.

Foi possível constatar que, durante toda a tarefa de leitura, os alunos buscaram dialogar com o texto para confirmarem suas hipóteses. Na ausência de informações mais consistentes, neste caso cabíveis ao título, lançaram mão de conhecimentos enciclopédico (de mundo), lingüístico e interacional para tentar transpor algumas falhas de interpretação.

No entanto, a compreensão do texto ficou afetada, pois os alunos perceberam os significados das palavras apenas como propriedade das mesmas, sem a possibilidade de contextualizá-las e assim, com essa visão, alguns fatos indicavam uma direção e outros indicavam o sentido contrário, o que, de certa forma comprometeu a constituição de sentidos com base em pistas objetivas.

Percebemos, diante dessa primeira análise, que os sentidos do texto foram constituídos por meio da interação leitor/texto/autor, em que a estrutura textual deveria atender tanto aos objetivos pretendidos pelo autor, como às expectativas geradas pelo leitor, pois, *a estrutura do texto oferece indicadores essenciais que permitem antecipar a informação que contém e que facilitam enormemente sua interpretação.* (SOLÉ; 1998, 86).

No entanto, apesar de as estratégias de leitura serem procedimentos cognitivos inconscientes e imprescindíveis para a compreensão leitora, verificamos que os alunos não lançaram mão de tais procedimentos estratégicos em determinadas questões, que, *podem capacitar os alunos para ler de forma autônoma e produtiva [...]* (SOLÉ; 1998, 81), uma vez que, ao tentarem respondê-las, transcreveram as palavras que constavam do texto de forma mecanizada, como ocorreu ao responderem à pergunta: *Por que a personagem tirou o paletó,*

desapertou a gravata e abriu a janela se sentia frio? Ao que eles responderam: Por que o frio que ele sentia era diferente.

A esse respeito, Lajolo (2005, 109) manifesta-se contrária à idéia de “cópia” do texto mediante perguntas realizadas para interpretação textual, em que os *exercícios que sugerem ao aluno que “interpretar, compreender ou entender um texto (atividades que podem muito bem definir o ato de leitura) é “repetir” o que o texto diz.* A leitura, sob esse enfoque, perde sua função e deixa de ser significativa.

Em outras questões, apesar de acionarem seus conhecimentos prévios para construírem o significado do texto, depararam-se com alguns problemas que não permitiram a confirmação de determinadas hipóteses e inferências suscitadas durante a leitura, o que, se levarmos em conta o título do texto, constataremos a ocorrência de falhas na compreensão.

3.4.2 Análise das propostas de leitura “com título”

Procederemos, em seguida, à análise da leitura do segundo texto que, como informado anteriormente, contém informações semelhantes ao primeiro. Lembramos, porém, que antes de iniciar a tarefa de leitura do segundo texto, as professoras informaram aos alunos qual era o título: “Enchente”.

De posse dessa informação que, para a compreensão textual, neste caso, é de fundamental relevância, os professores prosseguiram a leitura do texto, desta vez, com possibilidades de verificação das hipóteses levantadas pelos alunos, durante a leitura, além da comprovação de inferências e antecipações, já suscitadas durante a leitura do primeiro texto, uma vez que o título possibilitou tais atividades cognitivas.

Após a leitura do texto foi possível confirmar não só as previsões que os alunos formulavam abertamente, mas também a atualização de seus conhecimentos prévios, necessários para a execução de tarefas de leitura.

Foi possível verificar que as previsões realizadas pelos alunos não foram absurdas, ou seja, de posse das informações disponíveis no texto, como o título, geraram expectativas que, mesmo que não se realizassem na sua totalidade, mostraram-se coerentes.

Observamos, nesta etapa, que a compreensão tornou-se mais clara porque os alunos apreenderam os sentidos do texto. A leitura foi consideravelmente mais acessível aos alunos que, com base na informação contida no título, ativaram seus conhecimentos lingüístico, enciclopédico (de mundo) e interacional utilizando justificativas textuais e extratextuais.

Os alunos iniciaram a transcrição das respostas referentes à segunda proposta, desta vez mais seguros, pois as hipóteses e inferências formuladas poderiam ser revisadas e confirmadas ou rejeitadas.

Como no texto anterior, a pergunta inicial foi:

a) *Por que o rádio ficou mudo?*

Alunos da **P1**:

A1 – *Porque a água encobriu o rádio;*

A2 – *Porque entrou água.*

Alunos da **P2**:

A3 – *Porque a água o pegou;*

A4 – *Por causa da água.*

Alunos da **P3**:

A5 – *Porque molhou o rádio;*

A6 – *Porque molhou o rádio.*

Alunos da **P4**:

A7 – *Por causa da enchente;*

A8 – *Por que encheu de água e queimou.*

Nesta etapa da leitura, em que os alunos contaram com uma informação adicional e relevante – o título - que, para a compreensão deste texto era imprescindível, responderam que o rádio ficou mudo em função de a água – proveniente da chuva - tê-lo molhado.

Assim, por meio de seus conhecimentos enciclopédicos (de mundo), foram capazes de inferir que, possivelmente, tenha ocorrido um curto-circuito, interferindo assim, no funcionamento normal do rádio. O encadeamento das idéias para a compreensão desta pergunta ocorreu a partir do momento em que, lançando mão de conhecimentos prévios sobre este fato tão comum nas grandes cidades - a enchente – e o relacionando com a informação presente no texto: *Quando percebi, tudo já havia acontecido. O rádio ficou mudo [...]*, os alunos confirmaram suas hipóteses e controlaram sua compreensão.

b) *Por que a personagem tirou o paletó, desapertou a gravata e abriu a janela se sentia frio?*

Alunos da **P1**:

A1 – *Ele abriu a janela para poder escapar. E ele desapertou a gravata e tirou o paletó para ficar mais fácil de nadar e andar;*

A2 – *Tirou porque estava ensopado e abriu a janela para ver a rua.*

Alunos da **P2**:

A3 – *Porque estava tudo molhado;*

A4 – *Porque ele se sentia todo molhado e sentia muito frio.*

Alunos da **P3**:

A5 – *Para ficar mais leve;*

A6 – *Porque estava um pouco molhado e não dava para subir no muro.*

Alunos da **P4**:

A7 – *Para ver a enchente;*

A8 – *Abriu a janela para conseguir sair de casa.*

As respostas dos alunos demonstram que, se por um lado alguns compreenderam os sentidos do texto e associaram o fato de o personagem ter retirado as peças do vestuário por estarem molhadas pela chuva e, por isso, sentir-se incomodado e querer livrar-se delas para poder movimentar-se com mais liberdade; outros demonstraram não atentar para as pistas deixadas pelo autor e procederam uma leitura superficial, sem comprometimento com os sentidos do texto: *Abriu a janela para conseguir sair de casa*, ou ainda: *Tirou porque estava ensopado e abriu a janela para ver a rua.*

Mediante tais respostas, é possível perceber que estes alunos não lançaram mão de seus conhecimentos prévios, pois, diante do fato exposto pelo texto, espera-se que o leitor infira que, por tratar-se de um acontecimento rotineiro nos dias atuais, a atitude de qualquer indivíduo envolvido nesta situação, seja querer livrar-se de tudo que o impeça de movimentar-se e garantir, assim, sua segurança.

Desta forma, constatamos que determinados alunos aplicaram estratégias e construíram os sentidos do texto de forma autônoma e competente, por outro lado, ao analisarmos as demais respostas, verificamos que outros alunos desconhecem ou não sabem utilizar as estratégias para a compreensão leitora.

c) *Por que os sapatos o incomodavam?*

Alunos da **P1**:

A1 – *Porque entrava muita água no sapato;*

A2 – *Porque estavam molhados.*

Alunos da **P2**:

A3 – *Porque estava cheio de água;*

A4 – *Porque os sapatos estavam todos molhados.*

Alunos da **P3**:

A5 – *Porque o sapato estava molhado e fazia peso;*

A6 – *Porque fazia peso no pé e ficava difícil a locomoção.*

Alunos da **P4**:

A7 – *Porque estava molhado;*

A8 – *Porque estavam cheios de água, o que atrapalhava muito andar.*

A esta pergunta os alunos responderam que o incômodo se deve ao fato de os sapatos estarem molhados e assim, dificultarem a locomoção do personagem. Mais uma vez verificamos que os alunos estabeleceram hipóteses razoáveis e ajustadas aos seus conhecimentos enciclopédicos (de mundo), assim como às suas experiências pessoais, pois é de consenso geral que uma vez molhados, os sapatos passam a incomodar e dificultam a locomoção.

É possível constatar que as inferências realizadas durante a leitura confirmaram-se por meio das informações contidas no texto: *Consegui tirar os sapatos, que me incomodavam muito [...]*, o que comprova que os alunos aplicaram as estratégias de leitura, em *um processo contínuo de elaboração de expectativas e previsões que vão sendo verificadas [e confirmadas]*. (SOLÉ; 1998, 84).

d) *Por que ele se dirigiu a um poste?*

Alunos da **P1**:

A1 – *Para ele poder subir no poste e não morrer afogado;*

A2 – *Para subir em cima.*

Alunos da **P2**:

A3 – *Para segurar-se;*

A4 – *Para se salvar da água.*

Alunos da **P3**:

A5 – *Para tentar escapar da água;*

A6 – *Para tentar escapar da água.*

Alunos da **P4**:

A7 – *Para se segurar da enchente;*

A8 – *Para segurar para não ser arrastado pela enchente.*

O conjunto de conhecimentos enciclopédicos (de mundo) suscitou novas pistas para a compreensão textual, o que fez com que as respostas não divergissem de forma contundente; alguns alunos responderam que era para escapar da água; não se afogar e para se segurar. Também aqui fica clara a interação entre leitor e texto, em que as idéias formuladas são contextualizadas e compreendidas por meio da aplicação de procedimentos estratégicos que

permitiram formular hipóteses e confirmá-las ao confrontá-las com o texto: [...] e *tentei me dirigir para a única direção onde provavelmente encontraria um poste.*

Se por um lado alguns alunos fizeram uso de estratégias de leitura para construir os sentidos do texto, por outro percebemos que tal procedimento não foi aplicado pelos demais alunos, pois ao afirmarem que o personagem se dirigiu a um poste *para subir em cima*, ou ainda, *para ele poder subir no poste e não morrer afogado*, torna-se evidente a presença de falhas em sua compreensão, uma vez que tal sentido foi construído sem se levar em conta as pistas fornecidas pelo texto, para uma produção de sentidos coerentes.

e) *Por que ele se apoiou em cima do muro e não no muro?*

Alunos da **P1**:

A1 – *Porque a água encobriu o muro inteiro;*

A2 – *Porque tinha água.*

Alunos da **P2**:

A3 – *Para a água não chegar até ele;*

A4 – *Para se salvar.*

Alunos da **P3**:

A5 – *Porque ele não conseguiu subir no poste então subiu no muro;*

A6 – *Porque não conseguia subir no poste e então subiu no muro.*

Alunos da **P4**:

A7 – *Para não se molhar;*

A8 – *Porque flutuava na altura do muro e não do lado*

Determinados alunos concluíram que o fato ocorrido se deu em função de o personagem não conseguir subir no poste, afirmação que não procede, visto que, dificilmente alguém que estivesse fugindo de uma enchente tentaria subir em um poste para se salvar.

Fica evidente a presença de falhas na compreensão destes alunos, devido talvez, ao fato de não se deterem com maior atenção ao enunciado, ou ainda, por não procurarem acionar seus conhecimentos prévios e contextualizá-los com os dados oferecidos pelo texto. A passagem do texto que esclarece essa dúvida é a seguinte: [...] *comecei a rir sem parar e apoiei meu corpo cansado em cima de um muro.*

Ao analisar esta passagem do texto, verificamos que outras hipóteses levantadas pelos alunos demonstram mais coerência, as quais foram confirmadas durante o processo de leitura do texto, em que sugeriram que o personagem se apoiou em cima do muro para escapar do volume de água que estava subindo. Ao procederem desta forma, demonstraram ter formulado hipóteses e previsões que vieram a se confirmar durante a leitura, procedimento que comprova o conhecimento e aplicação das estratégias cognitivas de leitura.

f) ***O texto não possui título. Qual é a importância do título em um texto?***

Alunos da **P1**:

A1 – *Porque um texto sem título fica meio sem sentido. E se você lê o título, dá para ter uma noção do que se trata o texto;*

A2 – *Para dar entendimento à história;*

Alunos da **P2**:

A3 – *É o título que representa grande parte do texto;*

A4 – *Se não fosse o título, nós não saberíamos responder as questões.*

Alunos da **P3**:

A5 – *Porque sem o título o texto fica sem sentido;*

A6 – *Para a gente tentar entender o texto e responder;*

Alunos da **P4**:

A7 – *O texto possui o título e a importância do título é do nome;*

A8 – *Para sabermos melhor as perguntas que o texto tem.*

É possível constatar, por meio das respostas, que a função do título é de *dar um nome ao texto* e facilitar respondê-lo; dar sentido e possibilitar a compreensão do texto e que o título representa grande parte do texto, que os alunos reconhecem a importância desse recurso em determinados textos como um componente que promove a antecipação do tema a ser tratado, além de facilitar a construção de sentidos, pois, durante o percurso de leitura do segundo texto em que o título foi apresentado, os alunos tiveram a possibilidade de fazer inferências; levantar hipóteses; antecipar informações, com segurança, além de ativar seus conhecimentos prévios para, enfim, construir os sentidos do texto.

No texto em questão, o título “Enchente” promove antecipações e a formulação de hipóteses que, além de contribuir para a construção de um percurso de leitura, vão criando expectativas que, certamente, serão confirmadas ao término da leitura.

Assim, ao ensinarmos leitura e as estratégias para sua compreensão é necessário orientar nossos alunos a levarem em conta esse indicador e assim,

antecipar e inferir a respeito do texto a ser lido, ou seja, frente ao título, os alunos poderão *prever e atualizar o conhecimento prévio necessário* para a construção de sentidos. (SOLÉ, 1998, 107).

Vale lembrar, que o ensino de leitura deve contemplar, além das estratégias, os objetivos para esta atividade, pois, a finalidade de uma leitura determina a forma como o leitor se situa frente a ela e permite o controle da compreensão do texto.

Pensando nisso, acreditamos que as professoras conduziram as Propostas de Leitura com base em um objetivo muito utilizado nas escolas: *ler para verificar o que compreendeu*. Este objetivo tem como propósito a compreensão total ou parcial do texto. Neste caso, os alunos devem controlar sua compreensão, responder a perguntas sobre o texto ou recapitulá-lo.

Lembramos que, embora este objetivo não condiga com o objetivo do ensino de leitura – construção de sentidos do texto – uma vez que o mesmo prevê apenas detalhes e aspectos periféricos do texto; sua aplicação deve-se ao fato de que, nesta pesquisa, a finalidade pretendida foi a verificação da construção de sentidos do texto, por meio da aplicação de estratégias cognitivas.

3.4.3 Análise dos questionários para as professoras

Seguem abaixo as perguntas e respectivas respostas colhidas das professoras entrevistadas, as quais serão analisadas sob o enfoque da teoria cognitivista que tem fundamentado nossa pesquisa até então.

Lembramos, ainda, que foram entrevistadas quatro professoras que lecionam para alunos do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual, que ora passarão a ser denominadas como: **P1**; **P2**; **P3** e **P4**.

a) *Quais são as dimensões textuais que têm sido objeto de análise nas aulas de leitura/compreensão do texto?*

P1 – *afetiva, cognitiva e textual;*

P2 – *cognitiva, lingüística e textual;*

P3 – *afetiva, cognitiva e lingüística;*

P4 – *afetiva, lingüística e textual.*

Na análise da questão acima, dirigida às professoras, foi possível constatar que suas aulas de leitura se realizam sob um enfoque cognitivista, além de privilegiarem também as dimensões afetivas, textuais e lingüísticas do texto, o que nos leva a deduzir que no seu trabalho em sala de aula procuram valorizar o aspecto afetivo para, de início, manterem uma aproximação maior com seus alunos, o que, de certa forma, abrirá caminhos para futuras leituras, além de garantirem um bom relacionamento e possibilitarem que descubram o prazer da leitura.

A respeito das dimensões afetivas, Solé (1998, 92) comunga das mesmas idéias e as associa à motivação ao afirmar que esta [a motivação] *está intimamente relacionada às relações afetivas que os alunos possam ir estabelecendo com a língua escrita, e completa dizendo que esta deveria ser mimada na escola, e mimados os conhecimentos e progressos das crianças em torno dela.*

Assim, as demais dimensões seguem seu curso e permitem que os alunos desenvolvam-se intelectualmente, em contato com os textos, direcionados por uma metodologia que visa à construção de conhecimentos, uma vez que as professoras informaram que priorizam as dimensões cognitivas, além das textuais, lingüísticas e afetivas, como já mencionado acima.

Percebemos que as professoras procuram realizar suas aulas com vistas ao aprimoramento do ato de ler, que pode ser percebido como *um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto.[...] A combinação de unidades de pensamento em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem.* (BAMBERGER; 1995, 10).

**b) Costuma informar aos alunos sobre o objetivo da leitura que realizam?
Em caso afirmativo, o que costuma dizer aos alunos?**

P1 – Sim. *Procuro trazer informações complementares ao tema do texto e investigar o conhecimento dos alunos a respeito;*

P2 – Sim. *Costumo informar sobre o que o texto fala, qual sua tipologia textual e seus elementos;*

P3 – Sim. *Esclareço o tipo de obra, autor, personagem;*

P4 – *Sim. Informo o gênero textual e comento sobre o estilo do autor para que os alunos comecem a se interessar pela leitura e pelo assunto a ser tratado.*

Ao serem questionadas a respeito dos objetivos de leitura, foram unânimes em declarar que costumam informar aos alunos sobre os objetivos a serem alcançados para procederem a leitura. O que nos leva a refletir sobre a importância de desenvolver aulas de leitura motivadoras e que ofereçam desafios aos alunos. A esse respeito, Solé (1998, 43) esclarece que, [...] *uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo.*

Ao tratar dos objetivos, as professoras manifestaram-se esclarecendo que costumam informar aos alunos sobre o tema a ser discutido no texto; sua tipologia; investigar os conhecimentos prévios dos alunos; a importância do texto em suas vidas, além de dados sobre o autor, a obra e os personagens.

Apesar de as professoras declararem esclarecer aos alunos os objetivos da leitura, percebemos que há um equívoco quanto à concepção de objetivos de leitura (ou finalidade) que, segundo Brown (1984 *apud* SOLÉ, 1998, 92) *determinam a forma em que um leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto.* Como exemplo, poderíamos citar alguns objetivos, como: *Ler para obter uma informação precisa; Ler para seguir instruções; Ler para obter uma informação de caráter geral [...]* (SOLÉ, 1998, 93-94), entre outros.

A esse respeito, diversos autores defendem a idéia de que, sem objetivos claros para a leitura a compreensão ficará comprometida, pois, *se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. [...] Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer.* (KATO; 1999, 134-135). Desta forma, os alunos não serão os condutores de sua compreensão, mas sim a escola.

Quanto às informações oferecidas aos alunos antes da leitura, como a tipologia textual; dados sobre o autor, os personagens e a obra, assim como a discussão a respeito do tema, todas essas informações contribuem significativamente para a ativação dos conhecimentos prévios que, por constituir uma estratégia de leitura, possibilitará a construção de sentidos do texto, porém, dificilmente poderão ser configuradas como objetivos de leitura.

Os objetivos de leitura, como mencionado, preparam o aluno frente ao texto e o direcionam para a compreensão leitora, promovendo expectativas e o conduzindo a uma leitura eficaz e significativa.

Como toda tarefa requer uma finalidade para norteá-la, o mesmo ocorre com a leitura. Devido à funcionalidade e importância que ocupa neste processo, e por vir de encontro à discussão realizada nesta análise, descrevemos abaixo alguns objetivos que podem ser utilizados no ensino de leitura. Vale lembrar que não há uma seqüência rígida, nem tampouco um número finito de objetivos, conforme adverte Solé (1998, 93-99):

Ler para obter informação precisa, é uma leitura muito seletiva, em que deixa de lado grande quantidade de informações, para encontrar a informação necessária;

Ler para seguir instruções, o leitor lê por ser necessário e precisar controlar sua própria compreensão;

Ler para obter uma informação de caráter geral, o leitor seleciona o que considera mais pertinente, exercendo uma leitura crítica. Assim, o leitor não é pressionado por uma busca concreta, nem precisa ter conhecimento detalhado sobre o assunto do texto, basta uma impressão;

Ler para aprender, o leitor pode realizar uma leitura geral do texto para situar-se e apropriar-se do assunto abordado para, posteriormente, aprofundar-se nas idéias

que ele contém;

Ler para revisar um escrito próprio, ou seja, o autor se projeta no lugar do leitor. Quando o leitor lê o seu próprio escrito, sabe o que queria dizer e deve se posicionar, simultaneamente, no lugar do escritor e do leitor;

Ler por prazer, por ser algo absolutamente pessoal, o leitor poderá reler um parágrafo ou mesmo um livro inteiro tantas vezes quantas forem necessárias, o ideal é que sejam debatidas as informações e se privilegie a construção de sentidos do texto;

Ler para comunicar um texto a um auditório, ou seja, o objetivo é que o discurso proferido para o seu auditório particular alcance o êxito desejado, é o que ocorre em uma sala de aula, por exemplo. Nesse processo, o leitor deverá ler o texto com antecedência e dispor de conhecimentos suficientes para atingir a finalidade de sua leitura, além de utilizar alguns recursos que envolvem a leitura e a tornam compreensível, como a entonação e as pausas;

Ler para praticar a leitura em voz alta, esse objetivo costuma ser freqüente na escola, em que o aluno é orientado a ler com clareza, fluência, rapidez e correção; com a pronúncia, a pontuação e a entoação adequadas;

Ler para verificar o que se compreendeu, ou seja, avaliar o significado do texto. O propósito da leitura, nesse caso, pode implicar a compreensão total ou parcial do texto. Para tanto, o leitor pode fazer uso de um recurso em que são elaboradas perguntas/respostas sobre o texto lido, ou recapitulando-o por meio de qualquer outra técnica.

c) Exploração do texto:

Quais são as fases que o professor percorre na análise do texto?

c.1) Antecipação da leitura:

Desperta a curiosidade e estimula o aluno para o aprofundamento do tema?

P1 – Sim;

P2 – Sim;

P3 – Sim;

P4 – Sim.

Ativa conhecimentos prévios do aluno?

P1 – Sim;

P2 – Sim;

P3 – Sim;

P4 – Sim.

c.2) Durante a leitura:

Sugere que seja feita uma leitura inicial para se ter um primeiro contato com o texto?

P1 – Sim;

P2 – Sim;

P3 – *Sim;*

P4 – *Sim.*

Para a compreensão do texto, faz uso de estratégias de leitura? Em caso afirmativo, quais?

P1 – *Sim. Exploração do tema, investigação de conhecimento prévio sobre o assunto, comparações após a leitura, comentários sobre temas que se relacionem ao abordado, etc;*

P2 – *Sim. Utilizo-me de perguntas, instigando os alunos a buscarem respostas;*

P3 – *Sim. Indagações sobre o tema, comparações com a vivência do aluno;*

P4 – *Sim. Leitura individual, em duplas, oral, paráfrase textual.*

A questão acima diz respeito à antecipação de leitura, em que todas as professoras afirmaram estimular e despertar a curiosidade do aluno sobre o tema, além de ativarem seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Afirmaram, também, que costumam sugerir aos alunos uma leitura inicial silenciosa, para que possam ter um primeiro contato com o texto. Sabemos que esse recurso é de extrema importância para o esclarecimento de dúvidas dos alunos, conforme sugere Bamberger (1995, 25): *A leitura silenciosa é a base da educação individual da leitura.*

Além disso, todas as professoras declararam fazer uso de estratégias de leitura para a compreensão leitora e esclareceram de que forma as utilizam: criar um certo suspense sobre o texto com perguntas que ativem seus conhecimentos enciclopédicos e instigando os alunos a buscarem respostas; exploração do tema, investigação de conhecimento prévio sobre o assunto; comparações após a leitura; comentários sobre temas relacionados ao abordado; comparações com a vivência

do aluno.

Sabemos que todo o processo mencionado corresponde às estratégias de leitura, porém, uma das professoras manifestou-se esclarecendo que as estratégias utilizadas por ela são: leitura *individual, em duplas, oral, paráfrase textual*. Entendemos que tais procedimentos funcionam como recursos eficazes para que os alunos tenham o primeiro contato com o texto, no entanto, não os reconhecemos como procedimentos utilizados antes, durante e após a leitura para torná-la significativa.

Os procedimentos que abarcam as estratégias de leitura, possivelmente não estejam tão claros para esta professora, o que, possivelmente, refletirá em sua metodologia nas aulas de leitura.

A situação em que se encontram nossos alunos, no que concerne às práticas de leitura, requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição, o que supõe o ensino de estratégias de leitura que, conforme Solé (1998, 69-70), *são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança*.

Podemos perceber que as professoras, de um modo geral, apesar de não demonstrarem fazer uso de um aporte teórico que fundamente suas ações nas aulas de leitura, intuitivamente, procuram aplicar as estratégias de leitura ao trabalhar com textos em suas aulas.

c.3) Para além do texto:

Sugere que os alunos emitam juízos de valor sobre o conteúdo lido?

P1 – *Depende do assunto do texto;*

P2 – *Sim;*

P3 – *Sim;*

P4 – Sim.

De que forma os alunos demonstram a compreensão do texto?

Por meio de:

P1 – Ilustrações, comentários, comparações, etc.;

P2 – Outros;

P3 – Paráfrases, ilustrações;

P4 – Paráfrases, resumos, ilustrações, debates sobre o assunto do texto.

Ao serem questionadas se solicitam aos alunos a emissão de juízos de valor sobre o conteúdo lido, quase todas afirmaram que sim, assim como informaram que, após a leitura os alunos produzem ilustrações; dramatizações; comentários; comparações e paráfrases. Solé (1998) sugere que após a leitura seja feita uma recapitulação do conteúdo, o que pode, perfeitamente, ser realizada por meio das atividades propostas pelas professoras, ao final das leituras. Apenas uma professora afirmou que tal procedimento dependeria do texto, o que demonstra que, provavelmente, determinados textos não sejam explorados e aprofundados, por ela, com a ênfase que mereceria.

Foi possível constatar que, apesar de as professoras aplicarem as estratégias cognitivas em suas aulas de leitura e servirem de modelo aos seus alunos, a partir de seus exemplos, ficou evidente que a tarefa de leitura realizada por elas não se fundamenta em pressupostos teóricos. Tal conclusão tem por base as informações contidas no questionário em que, os objetivos a serem perseguidos, por exemplo, não apresentaram clareza quanto ao seu fim e, no que concerne ao uso de estratégias de leitura, apesar de as professoras demonstrarem conhecê-las, percebemos que tal conhecimento não é sistematizado.

3.4.4. Comentários finais sobre as análises

As estratégias de leitura envolvem a presença de objetivos a serem alcançados, o planejamento de ações para atingi-los, assim como uma avaliação e, se necessário, uma mudança (SOLÉ, 1998). São responsáveis por ativar os conhecimentos prévios do leitor e promover a interação entre o leitor e o texto.

Em nossa Dissertação, essas estratégias foram apresentadas e discutidas para um esclarecimento a respeito de seu ensino e aplicação em tarefas de leitura.

Tanto na proposta de leitura dos alunos, como no questionário para as professoras, de um modo geral, verificamos a presença/aplicação de estratégias de leitura, mesmo que sem a devida sistematização e, conseqüentemente, desprovida de um embasamento teórico.

Percebemos que, para responder às perguntas referentes à primeira leitura do texto – sem o título –, os alunos sentiram-se confusos e indecisos para emitirem uma opinião a respeito das ações do personagem. Alguns alunos seguiram o “bom-senso” e responderam às questões por meio da ativação de conhecimentos enciclopédicos (de mundo) armazenados em sua memória, uma vez que, possivelmente, já vivenciaram ou assistiram a situações como as sugeridas pelo texto. Fica evidente a ocorrência de falhas na compreensão, neste primeiro momento, em função da omissão do título que, como já mencionado, era o indicador responsável pelo significado do texto.

Na segunda leitura, após serem informados sobre o título, os alunos, de um modo geral, lançaram mão de conhecimentos lingüístico, enciclopédico (de mundo) e interacional que contribuíram para a ativação de sua memória e lhes favoreceu a antecipação de informações, a realização de inferências e a confirmação de hipóteses, que em um movimento de formulação de previsões; de perguntas sobre o texto; esclarecimento de dúvidas e um breve resumo (SOLÉ, 1998) resultou na

construção de sentidos do texto, desta vez, sem falhas na compreensão.

Confirmou-se, assim, que o título, em muito casos, funciona como elemento norteador para a compreensão do texto, além de constituir as estratégias de leitura, pois: *Uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título [...] a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses [...].* (KLEIMAN; 2004, 43).

O professor, por sua vez, deve valer-se de estratégias cognitivas de leitura, capazes de fazer com que os alunos compreendam o texto, além de promoverem a motivação para a realização desta tarefa, pois o que temos verificado é um afastamento crescente dos alunos em relação à prática de leitura, o que talvez se justifique pelo método ineficaz utilizado pelos professores em suas aulas de leitura.

Mediante esta situação, o conhecimento prévio, um dos percursos intrinsecamente ligados às estratégias de leitura, deve ser acionado, por ser ele o responsável por qualquer ativação cognitiva no decorrer desse processo, além de ser considerado fator imprescindível para a construção de uma leitura significativa.

Assim, o professor deve valer-se de embasamentos teóricos que lhe darão o suporte necessário diante dessa tarefa, para sugerir estratégias que servirão como apoio ao ensino e aprendizagem de leitura, a fim de que os alunos possam construir o seu próprio percurso de leitura, com autonomia e competência, alcançando, assim, a proficiência leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a idealização desta pesquisa e durante o seu desenvolvimento, a proposta de trabalho consistia em realizar um estudo sobre os procedimentos de leitura e em verificar a sua importância para resgatar o prazer de ler na escola, de forma a alcançar a sua extensão também para fora dela, atingindo amplamente a vida cotidiana do indivíduo. Nesse sentido, a leitura passaria a ser espontânea e imprescindível ao próprio existir de cada aluno, isto é, de cada ser humano.

Os resultados da pesquisa serviram para verificar se realmente a teoria proposta desde o início possuía fundamento e caráter verdadeiro numa prática concreta, por meio de dados reais obtidos por uma investigação sobre as atividades de leitura realizadas por um grupo de professores e uma proposta de leitura direcionada aos alunos, em que ambos demonstraram fazer uso de estratégias de leitura.

Os dados oferecidos por este levantamento representam uma amostra significativa para que possamos constatar que, apesar da ausência de um embasamento teórico, tanto as professoras quanto os alunos se utilizam das estratégias cognitivas de leitura. Sugerimos, no entanto, que os responsáveis pela políticas públicas educacionais invistam nos professores, responsáveis pelo ensino e motivação da leitura na escola, no sentido de viabilizarem cursos de aperfeiçoamento profissional que garantam o aprimoramento desses educadores e, conseqüentemente, um ensino que promova a formação de leitores críticos e autônomos.

Confirmamos, por meio desta pesquisa, a importância da aplicação de estratégias de leitura para a construção de sentidos do texto, uma vez que tais procedimentos envolvem aspectos cognitivos e metacognitivos, em outras palavras, o leitor levanta hipóteses, válida ou não as hipóteses formuladas, preenche as

lacunas que o texto apresenta, o que o leva a refletir e controlar seu próprio conhecimento.

Sugerimos também, que o questionário organizado para a realização das entrevistas das professoras, assim como a proposta de leitura direcionada aos alunos, com vistas à verificação da aplicação de estratégias de leitura, seja o ponto de partida para o planejamento de atividades a serem desenvolvidas com os alunos a cada início de ano letivo, pois assim [...] *nosso professor terá como objetivo propiciar que o aluno possa melhorar seu desempenho como leitor [...]* (SILVEIRA, 1998, 151).

Verificamos como as estratégias de leitura suscitam nos leitores a construção do percurso de leitura, analisamos esse percurso e discorremos sobre ele no capítulo III - Proposta de Leitura. Constatamos, assim, que as estratégias de leitura, com base na teoria abordada nesta Dissertação, funcionam, também, como estratégias de incentivo à leitura, pois elas se tornam uma atividade natural e possibilitam ao aluno, [...] *assumir e controlar totalmente a responsabilidade na resolução da tarefa. Isto acontece de maneira paulatina, garantindo-se que o aluno sabe o que faz e por quê.* (SOLÉ; 1998, 142).

Ressaltamos a necessidade de a escola, ao participar da formação do leitor, considerar todas as leituras possíveis e significativas como elementos propulsores do crescimento do aluno como ser humano e leitor.

Diante de tais observações, quanto à presença das histórias de leitura na sala de aula, é válido repensar as práticas de ensino de leitura que ainda se apresentam de forma impositora e, portanto, castradora do prazer de ler na escola, para que se possam implementar metodologias que considerem o aluno, o verdadeiro sujeito de sua história, ou seja, um leitor ativo.

Além disso, é necessário dar condições reais de ensino de leitura aos professores, visando à motivação e desenvolvimento crítico dos novos leitores, a começar por cursos de aperfeiçoamento profissional; acervos diversificados e espaços agradáveis para a realização dessa atividade.

Reiteramos aqui a necessidade de os professores contarem com um aporte

teórico como suporte para o desenvolvimento de suas aulas de leitura, uma vez que tal fundamentação propiciará um trabalho consistente voltado às estratégias de leitura com vistas à compreensão leitora dos alunos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

É imprescindível ressaltar que, nesta pesquisa, não pretendemos abordar somente a interpretação e compreensão textuais, mas também, o aproveitamento da leitura como uma atividade prazerosa em que o leitor, de forma autônoma, espontânea e natural sente-se impelido a ler, o que pressupõe o conhecimento e uso de estratégias cognitivas, a presença de objetivos para a leitura, além de temas contextualizados.

Sem dúvida nenhuma, esta pesquisa representa uma busca de solução para a crise na formação do leitor, principalmente, por meio da participação da escola nesse processo, já que esta participação é extremamente determinante e significativa no percurso do leitor

Lembramos que essa busca não se encerra com este desfecho, visto que nenhum estudo é definitivo e completo em si mesmo, e esse, mais ainda, pretendemos iniciá-lo concretamente a partir de encerrada a última palavra aqui escrita, para que comecem a ser escritas, pelas experiências do leitor, as novas páginas que existem simbolicamente em branco a seguir.

Talvez, desta forma, haja a ampliação das idéias suscitadas, para que se consiga trilhar novos caminhos em busca da resignificação do ensino de leitura, em que sejam priorizadas as estratégias cognitivas de competência leitora. Esperamos que a materialidade teórico-reflexiva construída até aqui reverta-se em uma prática redimensionada e que as atividades de leitura na escola não sejam limitadas nem limitadoras. Esses são compromissos de todos os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAMBERGER, Richard. *Como Incentivar o Hábito de Leitura*. São Paulo: Ática, 1995.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BOUACHA, A.Ali; BERTRAND, D. *Leituras de Narrativas*, São Paulo: Pontes, 2002

Câmara Brasileira do Livro. Instituto da Biblioteca Nacional. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social *et al.* Leitores e Livros. [on line] Disponível na Internet via www.biblioteca.ufjf.br/index2.php?option=com_content&task=view&id=80&it... Arquivo consultado em 26/10/2007.

CARMAGNANI, Anna Maria G. *Por uma Abordagem Alternativa para o Ensino de Leitura: a Utilização do Jornal na Sala de Aula*, in CORACINI, Maria José (org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. São Paulo: Pontes, 2002.

CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. SP: Estação Liberdade, 1996, p.35-74.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Diversidade e Semelhanças em Aulas de Leitura*, in CORACINI, Maria José (org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. *A Aula de Leitura: um Jogo de Ilusões*, in CORACINI,

Maria José (org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. São Paulo: Pontes, 2002.

COSTE, Daniel. *Leitura e Competência Comunicativa*, São Paulo: Pontes, 2002.

DARNTON, Robert. *O Grande Massacre dos Gatos*, RJ: Graal, 1996.

FIORIN, José Luís. *O Texto como Objeto Histórico*. in BASTOS, Neusa Barbosa (org.), *Língua, Teoria e Método*, SP: Educ, 2000, p.67-78.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes*. SP: Cia das Letras, 1987.

GOULEMOT, Jean Marie. In CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.107-116.

GRIGOLETTO, Marisa. *A Concepção de Texto e de Leitura do Aluno de 1º e 2º graus e o Desenvolvimento da Consciência Crítica*, in CORACINI, Maria José (org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. São Paulo: Pontes, 2002.

HÉBRARD, Jean. *O Autodidatismo Exemplar: Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler?* In CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.35-74.

KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

LAJOLO, Marisa. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

NASPOLINI, Ana Tereza. *Didática de Português –Tijolo por Tijolo- Leitura e Produção Escrita*. São Paulo: FTD, 1996, p.24.

NUNES, José Horta, *Aspectos da Formação Histórica do Leitor Brasileiro na Atualidade*. In ORLANDI,Eni (org.). *A Leitura e os Leitores*, Campinas, SP: Pontes, 1998, p.25-46.

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar. *Livros Escolares e Ensino da Leitura e da Escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*, Pelotas: Seiva, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Carta Poética*. Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, MG: Fazendo Escola ano 3, n.06, 1997.

RIBEIRO, Jonas. *Colcha de Leituras*. São Paulo: Elementar, 2002.

RODRIGUEZ, Carolina. *Sentido, Interpretação e História*. In ORLANDI, Eni. (org.). *A Leitura e os Leitores*, Campinas, SP: Pontes, 1998, p.47-58.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia de Leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Unidades de Leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. *Leitura: Produção Interacional de Conhecimentos*, in BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa-História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, P.135-152.

SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: Um Tema em três Gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana *et al.* *Além da Alfabetização*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Compreensão de Leitura – A Língua como Procedimento*.
Porto Alegre: Artmed, 2003.