



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANINADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RENATA SORAH DE SOUSA E SILVA RODRIGUES

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM A ATIVAÇÃO DO CONHECIMENTO
INFERENCIAL PARA A PROMOÇÃO DA COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO
LEITORAS**

FORTALEZA - CEARÁ

2015

RENATA SORAH DE SOUSA E SILVA RODRIGUES

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM A ATIVAÇÃO DO CONHECIMENTO
INFERENCIAL PARA A PROMOÇÃO DA COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO
LEITORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho.

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Rodrigues, Renata Sorah de Sousa e Silva .
Estratégias de leitura com ativação do
conhecimento inferencial para promoção da compreensão
e interpretação leitoras [recurso eletrônico] / Renata
Sorah de Sousa e Silva Rodrigues. - .
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 81 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado
Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, .
Área de concentração: Linguagens e letramentos.
Orientação: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho.

1. Leitura. 2. Produção de sentidos. 3.
Inferências . 4. Leitura crítica. I. Título.

RENATA SORAH DE SOUSA E SILVA RODRIGUES

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM A ATIVAÇÃO DO CONHECIMENTO
INFERENCIAL PARA A PROMOÇÃO DA COMPREENSÃO E
INTERPRETAÇÃO LEITORAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

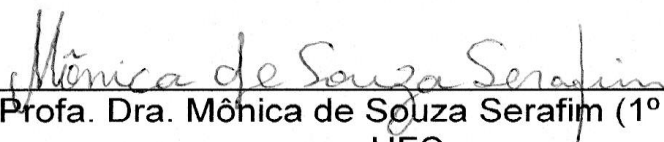
Área de Concentração: *Linguagens e letramentos*

Aprovada em: 22 / 10 / 2015.

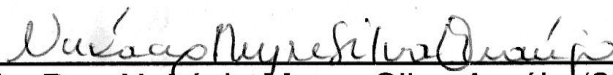
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (Orientador)
UFC/UECE



Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (1º Membro)
UFC



Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (2º Membro)
UECE

*Dedico este trabalho ao meu
filho: a razão da minha
existência.*

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Criador: Aquele que causa o que vem a ser;

Ao meu pai, Ribamar, por ser meu exemplo de perseverança e ser aquele a quem reproduzo os modelos, consciente ou inconscientemente;

À minha mãe, pela vida;

À minha avó, Raimunda (*in memoriam*), por ser minha melhor amiga;

Ao meu filho, Matheus, por ser tão especial em minha vida;

À Eline Lins, minha amiga e confidente de todas as horas;

Ao meu marido, José Rodrigues, por ser companheiro na saúde e na doença e por aceitar as minhas ausências;

Ao meu médico oncologista, Dr. Aurilo Rocha, instrumento usado por Deus para me promover a cura;

Ao meu psicólogo, Dr. Marcelo Bezerra, que me fez conhecer um pouco mais de mim com suas perguntas inquiridoras;

Aos meus colegas do PROFLETRAS, cujas discussões me levaram a escolher essa temática para pesquisa;

Aos amigos do PROFLETRAS que adquiri durante o curso: Eliélder, Sônia, Renata e Katyane, os quais literalmente me ampararam quando muito precisei e sem cuja ajuda este momento não se concretizaria;

Aos meus professores do PROFLETRAS, por serem tão incrivelmente formidáveis, com cada um aprendi muito, e isso me fez uma pessoa e profissional melhor;

À Profa. Dra. Nukácia Meyre, por ser minha inspiração desde a graduação, com sua competência e elegância;

Aos meus alunos, por me darem a oportunidade de lhes apresentar um mundo melhor através da leitura;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho, por ser a pessoa mais completa que conheço, sua extrema competência revestida de tanta simplicidade o tornam único, aprendi tanto que, se algum dia me tornasse grande, nunca estaria à altura de sua sabedoria e de seu devotamento;

Ao programa PROFLETRAS, por me oportunizar a concretização do sonho de ser mestre;

À CAPES, pelo incentivo à pesquisa.

No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido – apreendido a situações existenciais concretas.

Paulo Freire

RESUMO

O foco deste trabalho reside na reflexão sobre como está o ensino da leitura nos dias de hoje e o que pode ser feito para tornar as aulas de leitura mais significativas para os alunos. Partimos do pressuposto de que as aulas de leitura precisam contemplar atividades de inferência, compreensão e interpretação, destacando-as para a construção do significado, produção de sentidos e a leitura crítica. Embasamos nossos estudos nas estratégias de leitura de Solé (1998) e nas orientações para um processo de leitura na perspectiva interacionista de Silva (1996; 1998), Menegassi (1995) e Abarca & Rico (2003). A partir das discussões realizadas, evidenciou-se que a compreensão possibilita a construção do significado, por meio de inferências textuais e extratextuais; é a partir desse processo que se inicia outra etapa no processo de leitura, a interpretação, quando o leitor estabelece não só relações com o texto, como também com o tema tratado, com seus conhecimentos de mundo e o contexto social no qual está inserido. Nesse momento, o leitor julga, posiciona-se, produz sentidos, atitudes que possibilitam uma leitura crítica. Para alcançarmos esse objetivo, expusemos duas atividades diagnósticas, em que pudemos avaliar de maneira qualitativa e quantitativa as possibilidades de leitura que os textos ofereciam. Percebemos, então, que é possível trabalhar em sala de aula com perguntas de pós-leitura relevantes para a compreensão e interpretação, produzindo assim uma leitura crítica, contribuindo também para a formação e desenvolvimento de um leitor competente.

Palavras-chave: Leitura. Produção de sentidos. Inferência. Leitura crítica.

ABSTRACT

The focus of this work lies in the reflection on how is the teaching of reading today and what can be done to make the most significant reading classes for students. We assume that the reading classes need to contemplate inference activities, understanding and interpretation, pointing them to the construction of meaning, meaning production and critical reading. We based our study in Solé reading strategies (1998) and the guidelines for a reading process in the interactional perspective, as we see in Silva (1987; 1998), Menegassi (1995) and Abarca & Rico (2003). From the discussions, it became clear that understanding enables the construction of meaning through textual and extratextual inferences; it is from this process that begins another step in the process of reading, interpreting, when the reader not only establishes relationships with the text, as well as the subject covered, with its world of knowledge and the social context in which it appears. At this time, the player judges positions itself produces senses actions that enable a critical reading. To achieve this goal, we exposed two diagnostic activities, we were able to evaluate qualitatively and quantitatively the possibilities of reading the texts offered. We realized then that one can work in the classroom with relevant post-reading questions to the understanding and interpretation, thus producing a critical reading, also contributing to the formation and development of a competent reader.

Keywords: Reading. Meaning production. Inference. Critical reading.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Médias em leitura OCDE X Brasil.....	15
Gráfico 2 – Pontuação e posição do Brasil no ranking mundial	16

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ENSINO DA LEITURA: PANORAMA E PERSPECTIVAS	14
2.1	O QUADRO DO BRASIL E DO NORDESTE NO QUESITO LEITURA	14
2.2	CAMINHOS PARA FORMAR UMA SOCIEDADE LEITORA	17
2.3	ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE PARA O ENSINO DA LEITURA.....	22
2.4	MODELOS DE PROCESSAMENTO DE LEITURA	27
3	ESTRATÉGIAS DE INTERPRETAÇÃO	35
3.1	IMERSÃO NO MUNDO DA LEITURA	35
3.2	INFORMAÇÃO VISUAL E NÃO VISUAL	37
3.3	LEITURA INTERPRETATIVA E ATIVAÇÃO DE INFERÊNCIAS ...	42
3.4	ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR INTERPRETAÇÃO NA ESCOLA	47
3.5	TIPOS DE PERGUNTAS FUNDAMENTADOS EM ESTRATÉGIAS DE LEITURA	50
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	54
4.1	TIPO DE PESQUISA	54
4.2	UNIVERSO E AMOSTRA	55
4.3	PROCEDIMENTOS	56
4.3.1	Atividade 1	57
4.3.2	Atividade 2	59
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	63
5.1	ANÁLISE DA ATIVIDADE 1	63
5.1.1	Sobre as perguntas de resposta literal	63
5.1.2	Sobre as perguntas de pensar e buscar	63
5.1.3	Sobre as perguntas de elaboração pessoal	64
5.1.4	Sobre as perguntas de interpretação	65
5.2	Análise da atividade 2	68
5.2.1	Sobre as perguntas de resposta literal.....	68
5.2.2	Sobre as perguntas de pensar e buscar	69

5.2.3	Sobre as perguntas de elaboração pessoal	70
5.2.4	Sobre as perguntas de interpretação	71
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	75
	ANEXO	78
	ANEXO A – Atividade do livro didático	79

1 INTRODUÇÃO

Ao observarmos a questão pedagógica da leitura, reconhecemos que existe um paradoxo, pois, se fora da escola, a leitura assume uma perspectiva significativa para o leitor, produzindo efeitos de sentido, a leitura realizada dentro da sala de aula, ou seja, a leitura escolarizada, acontece, de modo geral, de forma mecânica, desprovida de significação e sem motivação para que os aprendizes produzam sentidos. O tratamento dado à leitura na escola resultou em números desastrosos no quesito aprendizagem da leitura, e isso refletiu na aprendizagem de outras disciplinas e, mais sério ainda, resultou em alunos pouco leitores e conseqüentemente menos atuantes na sociedade.

Um dos grandes problemas nas aulas de leitura, ainda hoje, consiste em ainda se trabalhar com a dicotomia do certo e errado; a prioridade, muitas vezes, recai sobre processos de aferição de informações muito elementares, sobre “performance” de como dizer o texto ou sobre a legitimação de uma única leitura, via material didático. Além disso, muitas vezes, o professor assume somente a função de reproduzir sentidos pré-definidos, o que compromete sua própria história de leitura, de modo que a visão dos aprendizes sobre o que constitui a leitura fica prejudicada e as aulas de Língua Portuguesa acabam tendo pouca ou nenhuma produtividade.

Assim, acreditamos que o caminho para mudar a situação vigente é uma nova postura por parte do professor diante da prática de leitura e do ensino desta, ancorada em uma concepção interacionista de linguagem, a qual se volta para o contexto social da língua. Propomos, portanto, uma investigação moldada ao modelo interativo do ato de ler, pois a leitura se processa na interação leitor-texto ou leitor-autor, ou, segundo Kleiman (1996) na interação autor-texto-leitor.

Estudos com foco em processos cognitivos revelam que o papel do leitor é ativo, visto que a compreensão e o sentido estão vinculados aos conhecimentos prévios do leitor (linguísticos, enciclopédicos, interacionais). Ser sujeito, nesses tempos, é também monitorar a aquisição dos conhecimentos que lhe sejam significativos. Este aspecto contribui para a formação de uma abordagem sociocultural do ensino da leitura, justamente por priorizar a experiência do leitor, o seu conhecimento de mundo frente ao processamento de informações.

Propomos, portanto, uma perspectiva para as aulas de leitura em que se concebe o ato de ler como um ato subjetivo de reconstrução de significado, mediante a interação entre autor-texto-leitor e que, desse modo, depende dos conhecimentos linguísticos, do conhecimento de mundo e dos objetivos do leitor. Pensamos em uma aula de ensino da leitura cujo objetivo seja propiciar ao aluno condições para o desenvolvimento ou modelamento de estratégias de leitura e de habilidades linguísticas para que ele reconstrua o sentido do texto, transformando o seu conhecimento de mundo. É nas relações estabelecidas entre o texto, o autor e o leitor que se constitui o sentido do texto.

Assim, quando pensamos em “produção de sentido” na aula de leitura, reiteramos a inexistência de um sentido único para o texto, apesar de admitirmos que podem existir sentidos consensuais. Entretanto, o consenso da leitura de um texto, em sala de aula, deve dar espaço à pluralidade, ou seja, à possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras.

Entendemos, desse modo, que, para a existência de aulas de leitura coerentes com a concepção de interação da linguagem, a sala de aula deve se tornar um espaço privilegiado para pesquisa, onde o espírito cooperativo entre professor e alunos conduza à aprendizagem contínua, gerando leitores mais autônomos e sujeitos no processo ensino-aprendizagem, através de um constante re-fazer e re-pensar, compreendendo a polissemia própria da linguagem.

Nossa exposição organiza-se da seguinte forma: o capítulo 1 faz um retrato de como está o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, no Nordeste e no Ceará, tornando-nos a par de que, apesar de alguma melhora, a situação do ensino é preocupante e carente de mudanças; o capítulo 2 apresenta e discute os pressupostos teóricos que embasam nossas ideias para o ensino das aulas de leitura: abordamos os níveis e as dimensões da leitura, além dos tipos de conhecimento e como é possível produzir inferências nas aulas de Língua Portuguesa; o capítulo 3 descreve o percurso metodológico utilizado para a aplicação da proposta de intervenção pedagógica; e o capítulo 4 apresenta as análises feitas a partir da aplicação das atividades propostas. Finalizamos com as considerações finais, que sistematizam algumas ponderações sobre nossa pesquisa.

2 ENSINO DA LEITURA: PANORAMA E PERSPECTIVAS

Neste capítulo, apresentamos alguns quadros estatísticos de avaliações de leitura no Brasil, no Nordeste e mais especificamente no Ceará. Em seguida, listamos algumas dificuldades para se formar uma sociedade leitora. Depois, abordamos o uso do livro didático como suporte para o ensino da leitura e finalizamos o capítulo expondo modelos de processamento de leitura.

2.1 O QUADRO DO BRASIL E DO NORDESTE NO QUESITO LEITURA

No auge da política nacional da universalização de educação básica com qualidade e equidade, o domínio da leitura e da escrita constitui condição essencial para assegurar o sucesso escolar e o exercício pleno da cidadania, portanto torna-se inadiável a concentração dos esforços da sociedade civil e do Estado em torno de uma política de formação do leitor. Se a escola não consegue realizar mudanças significativas no ensino que sejam coerentes e que sejam reflexo do progresso, inclusive tecnológico, pode-se afirmar que é sobretudo porque a sua concepção de leitura e ensino de leitura é deformadora (MEC, 1994).

A prática da leitura é condição efetiva da modernidade, reconhecida como espaço de circulação de informações múltiplas. É matéria de definição e de superação de alguns dos impasses do desenvolvimento. Há muito, deixou de ser mera decodificação de signos gráficos e passou a comportar um diálogo entre texto e autor (KOCH & ELIAS, 2007). Por isso os sentidos são construídos por meio de negociação.

Se o homem não se encontra nesse complexo de informações e sentidos, de interpretação e criação, sua participação social estará reduzida ao plano da cópia e da repetição (MEC, 1994). O papel do Estado é viabilizar condições para que a população possa compartilhar o acervo cultural, político e social acumulado pela nação, e o papel da escola é disseminar a informação através da leitura. O incentivo à leitura e a busca pelo conhecimento devem ser as práticas primordiais dentro da instituição escolar. Infelizmente, parece que, no geral, não é isso o que tem acontecido.

Embora haja diversos trabalhos desenvolvidos pelo Estado, por fundações, grupos civis, comunidades e universidades apontando para a importância

do ensino da leitura na escola, esta não tem acompanhado a avalanche de informações oferecidas e sucumbe à mesmice de uma forma de ensinar a ler de décadas atrás, ou seja, mecanizada, voltada sobretudo para a decodificação, a junção de letras e sílabas, em que o mais importante consiste na oralização de um texto.

Não existem modelos fechados sobre como trabalhar o ensino da leitura. As estratégias podem ser diferenciadas segundo grupos de atuação, condições locais e público-alvo. O que deve haver, porém, é um *continuum* de reflexão sobre o que está sendo feito e o que deve ser feito. O papel fundamental de se ensinar a leitura é, antes de tudo, social, ou seja, qualificar o cidadão para o desenvolvimento do país.

Como, porém, podem-se formar leitores se a escola não consegue alcançar uma convivência permanente com a leitura? Se a própria escola mais afasta do que leva a desfrutar a leitura? Se o ambiente familiar não é um espaço que comporta leitores? A omissão e o trabalho, às vezes, maquiado não suprem a deficiência ou indiferença no que diz respeito à formação de leitores.

Como se encontram hoje os leitores brasileiros? O que os dados estatísticos nos indicam? Eis alguns números fornecidos pelo MEC, que refletem a condição do Brasil, do Nordeste do país e em específico do Ceará no que diz respeito à formação de leitores.

Evolução das médias em leitura no Pisa

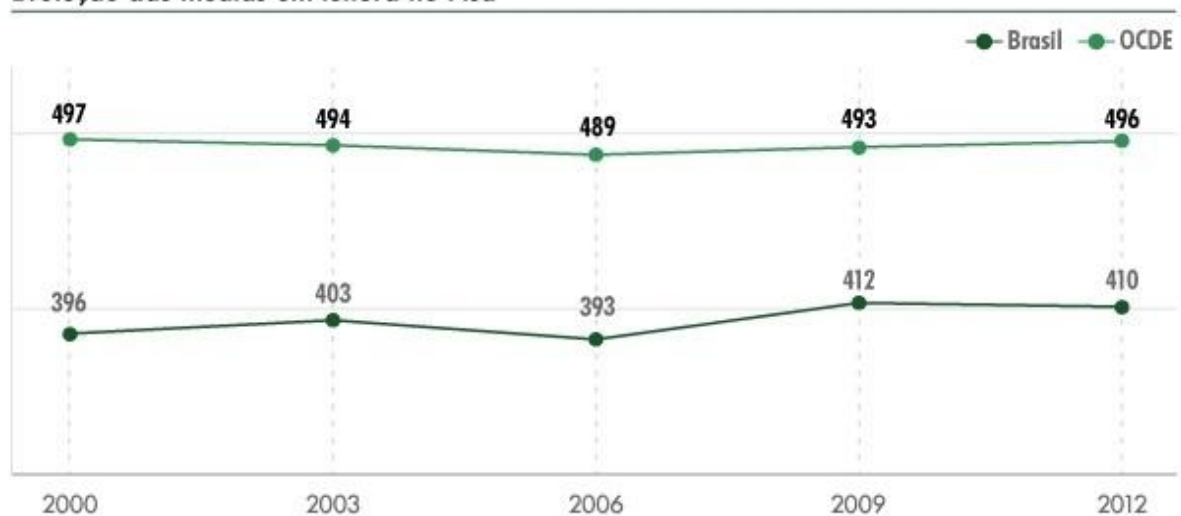


Gráfico 1: Médias em leitura OCDE X Brasil (Fonte: OCDE e Inep/MEC).

Em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o país somou 410 pontos em leitura, dois pontos a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Com isso, ficou com a 55ª posição do *ranking* de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia, os quais estão aquém do Brasil em relação ao progresso tecnológico e socioeconômico. Segundo o relatório da OCDE, parte do mau desempenho do país pode ser explicada pela expansão de alunos de 15 anos na rede, sobretudo pública, em séries defasadas.

Quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação, que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Analisando os estados brasileiros, sobre os resultados envolvendo a leitura, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul foram os melhores, com 428 pontos cada. Em seguida, vieram Espírito Santo (427), Minas Gerais (427), Santa Catarina (423), Paraná (422), São Paulo (422), Paraíba (411), Rio de Janeiro (408), Piauí (403), Rondônia (400), Sergipe (397), Ceará (397), Amapá (396), Goiás (393), Rio Grande do Norte (393), Bahia (388), Pará (387), Acre (383), Amazonas (382), Tocantins (382), Roraima (377), Pernambuco (376), Maranhão (369) e Alagoas (355).

O quadro geral da avaliação do Pisa é apresentado a seguir:

A EVOLUÇÃO DO BRASIL NO PISA (pontuação e posição no ranking mundial)					
Brasil	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Matemática	334	356	370	386 (57ª)	391 (58ª)
Leitura	396	403	393	412 (53ª)	410 (55ª)
Ciências	375	390	390	405 (53ª)	405 (59ª)
Média geral	368	383	384	401	402

Gráfico 2: Pontuação e posição do Brasil no ranking mundial (Fonte: OCDE e Inep/MEC).

Dados sobre o desempenho em leitura dos alunos do Ceará podem ser

obtidos pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O SAEB consiste numa avaliação externa¹ em todo o território nacional desde a década de 1990. Realizado a cada dois anos e em caráter amostral, o SAEB tem por objetivo avaliar os alunos matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das escolas da rede pública e privada de todo o país.

O Ceará, na avaliação de Leitura de 2005, apresentou proficiência média de 157.5 pontos, ocupando a 22ª posição entre os estados brasileiros. Já em 2011, obteve desempenho médio de 188.3, melhorando onze posições. Embora a nota média ainda esteja três pontos abaixo da média brasileira, o Estado foi o que mais evoluiu nesse período, melhorando cerca de 30,6 pontos em relação ao desempenho apresentado em 2005. Em termos de Nordeste, o Ceará foi o Estado com melhor desempenho na avaliação do SAEB.

Entretanto, quando analisamos os resultados que englobam apenas escolas públicas, os resultados são diferentes. Os dados divulgados pelo IPECE (Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará) mostram que o desempenho médio do Ceará piora quando se consideram apenas as escolas desta rede de ensino. No entanto, de 2005 para 2011, o Estado apresentou uma significativa melhora em sua nota, saindo da 24ª posição para a 13ª, o equivalente a 32,95 pontos adicionais, garantindo a maior variação no período. Mas a situação ainda é crítica, pois revela ainda estar muito abaixo do esperado.

2.2 CAMINHOS PARA FORMAR UMA SOCIEDADE LEITORA

Embora os números sejam alarmantes, a ideia de uma sociedade leitora é viável se buscarmos estratégias a fim de materializá-la. Há um vasto material teórico sobre a importância da leitura e sobre estratégias de como desenvolver o ensino da leitura.

Pietri (2007) aponta que os fatores determinantes para a falta de interesse do

¹ Também chamada de avaliação em larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola, e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho.

aluno pelo livro e conseqüentemente pela leitura envolvem:

- a iniciação equivocada do leitor;
- a posição do livro na escala de valores da tradição escolar;
- a falta de acesso a outros materiais impressos que não sejam o livro didático;
- a situação da leitura no sistema educativo;
- a falsa ideia de que o lugar da leitura seja apenas na escola.

O mesmo autor afirma que, para reverter esse quadro, é necessário:

- capacitação séria aos mediadores da leitura;
- ampliação, através dos meios de comunicação de massa, das informações e referências a livros e periódicos;
- multiplicação e dinamização dos espaços de leitura;
- reformulação da metodologia de difusão da leitura em sala de aula;
- extensão da prática da leitura a todos os campos de interação social.

O que se sabe e é de consenso para todos é que o domínio da linguagem oral e escrita é condição *sine qua non* para a realização sócio-histórica de uma sociedade, e, alheios a essa interlocução, os homens não se transformam em reais cidadãos. Vivemos sob o risco de um círculo vicioso no qual o desenvolvimento não é alcançado sem a educação, e a educação depende do desenvolvimento. Portanto, o ensino da leitura implica, acima de tudo, contribuir para o progresso social. E a instituição mais importante no processo de formação de uma sociedade leitora é, indiscutivelmente, a escola. Nesse sentido, a estruturação de um sistema nacional de educação básica de qualidade constitui a primeira entre as diversas prioridades nacionais.

É interessante perceber que o país, de modo geral, está demonstrando maior atenção à questão da educação fundamental, não somente no âmbito dos poderes públicos – governos federal, estadual e municipal – como também no âmbito da sociedade civil. Observa-se, por exemplo, que o bordão do governo vigente (Pátria Educadora) alude a uma sociedade que como um todo deve se preocupar e agir para que a educação seja de referência, o que aponta para a escola como principal responsável para desenvolver habilidades cognitivas básicas de leitura, escrita e

aritmética, além de preparar o discente para atuar como cidadão no país. Isso constitui um avanço, pois, ao se perceber a necessidade de uma contínua educação para o favorecimento da sociedade como um todo, haverá, além do desejo, a inclinação para agir e promover mudanças.

Entretanto, a omissão, ao longo da história, do governo e das elites gerou um quadro tão estarrecedor que até hoje se reflete na educação brasileira. O pouco compromisso, durante um bom tempo, com o ensino gerou altas taxas de evasão e repetência, acrescentando a cultura de que “não é um problema parar de estudar para trabalhar” ou “não há problema em não ler se não existe tempo porque se está trabalhando”. Para comprovar a situação do país quando o assunto é evasão e repetência, recorreremos novamente aos números.

De acordo com dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios) 2011, divulgados pelo IBGE, o brasileiro com mais de 15 anos estudou em média durante 7,7 anos. O tempo médio de estudo não é suficiente para completar o ensino fundamental, que dura nove anos. Um quarto da população entre 20 e 24 anos não concluiu o ensino fundamental, enquanto 22,57% dos brasileiros nessa faixa etária não concluíram o ensino médio – o que aponta para o número de 3,9 milhões de habitantes.

Entre os jovens de 20 a 24 anos, 36,5% haviam abandonado o estudo antes de completar o ensino médio em 2010. Desses, a maioria (52,9%) deixou a escola antes de terminar o ensino fundamental, enquanto 21,2% abandonou o estudo logo após ingressar no ensino médio, ou seja, quase metade da população brasileira (49,25%) com 25 anos ou mais não tem o ensino fundamental completo, segundo dados do Censo 2010 divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). O percentual representa 54,5 milhões de brasileiros.

Depois de se observarem os dados, percebe-se que a escola básica brasileira requer uma nova pedagogia, que por sua vez requer um professor com uma nova abordagem de ensino, pois, como diz Cagliari (1985, p. 61) o que se vê hoje não é uma *síndrome de dificuldade de aprendizagem*, mas uma *síndrome de dificuldade do ensino*, ou seja, falta à escola competência para enfrentar as dificuldades de aprendizagem. Na ausência desse requisito, a escola oferece aos alunos uma aprendizagem mínima, que não lhes dá condições de atuarem de forma autônoma no quesito leitura e escrita.

Segundo Vianna (1991), as causas para índices tão baixos de aprendizagem

devem-se à formação do professor e à organização do ensino. Destacam-se: superpopulação das salas de aula; faltas contínuas de professores; alta rotatividade docente; defasagem dos conteúdos; deficiência na formação docente; apelo à memorização; defasagem entre o currículo e a realidade sociocultural do aluno; falta de um ensino que desenvolva a capacidade de ler, escrever e contar; inadequação de livros e materiais didáticos à cultura social do aluno; metodologias impróprias; constantes alterações curriculares nem sempre ajustadas à realidade do aluno; currículos congestionados; ausência de assistência pedagógica; desestímulo e desinteresse dos professores em relação à escola e ao ensino; ausência de participação da família; e deficiência do sistema de avaliação, altamente repressivo e punitivo, que não orienta o seu processo formativo.

Dentre tantas causas que impedem a formação de uma escola cidadã, voltaremos a atenção ao aspecto da leitura.

Os Parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998) defendem uma revisão no currículo para que nossos jovens possam ingressar no mundo do trabalho. Dentre os objetivos indicados pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 8), destacam-se:

- utilizar as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Os PCN apontam ainda para o papel da escola de “formar leitores” e, para isso, a instituição escolar precisa criar condições para que progressivamente o aluno possa interpretar, refletir e, conseqüentemente, agir.

Cabe à escola, com a intenção de formar leitores, apresentar diversos gêneros de texto aos alunos e levá-los a fazer leituras diferenciadas, levando-os a compreender que, por exemplo, a forma de ler um poema difere da forma de ler uma charge. A leitura pode diferenciar-se ainda se relacionada à faixa etária. Um aluno de 11 anos realiza uma leitura diferente de um de 17. Nesse sentido, a mediação do

professor é de grande relevância para fazer do momento da aula de leitura um momento de prazer e de aprendizagem.

Para orientar as aulas de leitura em sala de aula e fazer destas um processo de desenvolvimento de estratégias de leitura, segundo Kleiman (1998), o professor precisa definir tarefas cada vez mais complexas, porém passíveis de resolução. Aos poucos, o professor vai retirando os suportes, e o leitor redefine as tarefas para si próprio, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. O leitor estará se formando como leitor propriamente dito e construirá seu próprio saber sobre texto e leitura.

Solé (1998) ratificou essa ideia de construção do conhecimento quando citou em sua obra a ideia de Bruner e colaboradores e a sua metáfora dos andaimes. Assim como os andaimes sempre estão localizados um pouco acima do edifício que contribuem para construir, os desafios do ensino, todo e qualquer tipo de ensino, não somente o da leitura, devem estar um pouco além dos que o aluno seja capaz de resolver. Mas, assim como, depois da construção do edifício, o andaime é retirado, sem que o edifício caia, as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno se mostrar mais competente e puder controlar sua própria aprendizagem. O bom ensino, ainda segundo Solé (1998, p. 76), “não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele”.

Consoante Kleiman (1998), a leitura tem constituído um lugar cada vez menor no cotidiano do brasileiro em geral. O resultado tem sido a pobreza no seu ambiente de letramento e a formação precária de profissionais da escrita que ensinam a ler, mas não são leitores.

As práticas que envolvem a leitura, na sala de aula, são muitas vezes desmotivadoras ou perversas, como a leitura de textos para definir conceitos gramaticais, como dígrafos, encontros consonantais, dentre outros, ou ainda a leitura de um texto ou de livro seguido de cópia como castigo por estar conversando ou, ainda pior, a suposta correção de textos que estão numa variedade que não é a padrão por dispersão ou falta de concentração na aula de Língua Portuguesa (vale salientar que essa punição se torna mais cruel quando se está violando um texto reconhecidamente literário e, para o aluno, torna-se mais difícil, quiçá impossível, se ele não domina a variedade padrão).

Tais práticas demonstram um entendimento limitado e incoerente do que é ensinar Língua Portuguesa e desmontam qualquer possibilidade de interesse por parte do aluno em aprender. Infelizmente, tais ações são legitimadas pela escola e funcionam como mecanismo poderoso de exclusão fora da escola, como, por exemplo, em provas de concursos diversos que exigem do candidato o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua, consequência de uma abordagem de ensino contrária a uma abordagem global, significativa e baseada no real uso da língua.

Portanto, cabe ao mediador definir tarefas exequíveis, plausíveis e significativas, segundo objetivos pré-definidos estabelecidos pelo professor. Cabe ao leitor reconhecer a natureza da tarefa e estar plenamente convencido de sua importância e relevância. A aprendizagem se dá na interação e consiste basicamente na realização de atividades, entre elas a leitura, com compreensão.

2.3 ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE PARA O ENSINO DA LEITURA

No contexto atual, ainda é bastante prevalente o uso do livro didático como elemento predominante no contexto de sala de aula e nas decisões que se deve tomar quanto ao que e como ensinar. Ocorre que há muitas críticas quanto à qualidade e ao uso desse material.

O livro didático de língua portuguesa (doravante LDLP) utiliza estratégias que, em princípio, promoveriam a facilitação da aprendizagem, como a divisão em unidades temáticas, para nortear as aulas da disciplina. Grosso modo, essas unidades, independentemente da editora que publica o livro, seguem um modelo bastante engessado: apresentação de um texto; atividades de interpretação sobre o texto; proposta de produção escrita e abordagem de conceitos gramaticais. Os textos, quase sempre, são fragmentados, e em muitas das vezes os recortes de texto são feitos de modo que prejudicam a compreensão do leitor, daí a falta de um nexo e a dificuldade para a leitura do discente. As figuras que aparecem nos livros pouco acrescentam ou não dialogam com o texto principal, e novamente a falta de uma “conexão” dificulta a compreensão e compromete, de modo geral, o rendimento da aula.

Ao longo dos 20 anos em que trabalhamos como professora em escolas

públicas e privadas, percebemos que a seleção de textos que fazem parte do livro didático parece ter como fim tornar a leitura mais “facilitada”; isto superficializa a interpretação dos textos: não há ligação entre o texto e as condições de produção; não há ligação entre o fragmento e a obra à qual originalmente o texto pertence; e as características próprias que o autor conferiu à obra, quase sempre, são suprimidas.

Face a esse panorama, não se pode, contudo, escapar da constatação de que, em nosso contexto, o livro didático ainda deve ter papel na sala de aula. Entretanto, o foco não deve ser ele: as aulas reais de Língua Portuguesa comprovam que, quando o livro didático é a mola-mestra de uma aula, esta é pouco proveitosa.

A facilitação excessiva da leitura, que é uma proposta dos livros didáticos, não contribui para um leitor tornar-se proficiente, pois este deve saber que:

- leituras efetivamente produtivas envolvem grau de dificuldade;
- ler é solucionar um conjunto de problemas que o texto oferece;
- o próprio texto pode contribuir para solucionar os problemas que lhe são apresentados.

Um leitor proficiente, por exemplo, sabe que deixar o texto de lado, sem tê-lo lido na íntegra, e procurar outro texto que ajudará na compreensão do primeiro, é uma prática letrada. Um ensino calcado exclusivamente no LDLP, porém, não contempla essa (nem tantas outras) possibilidade. A escola, hoje, não estimula os alunos a estabelecerem objetivos para a leitura de um texto. Isso os impede de construir uma referência para a elaboração e verificação de hipóteses, processo também necessário para a construção de sentidos.

Portanto, conclui-se que as atividades de ensino de Língua Portuguesa não podem ficar restritas às sugeridas pelo livro didático; este deve ser um apoio do professor, e não o contrário. O trabalho de construção de sentidos demanda tempo, que englobará discussões, elaboração de hipóteses, verificação, anotações e conclusões. Esse processo não é, definitivamente, contemplado pelas práticas escolarizadas de leitura.

Autores como Antunes (2003) e Pietri (2007) têm apontado a dependência do livro didático, por parte do professor, como um entrave para o processo de aprendizagem da leitura em sala de aula. Os autores apresentam propostas de

como o trabalho poderia acontecer de modo proveitoso, considerando a proficiência na leitura. Entretanto, o que se constata é que há pouca produção intelectual de prática efetiva das propostas de ensino da leitura com seus respectivos resultados. Portanto, é necessário testar as práticas sugeridas por teóricos e o registro dos resultados, positivos ou negativos.

Mas o que já se sabe e é de consenso é que não se concebe mais um livro didático que utilize o texto para conceitos mecanizados de elementos gramaticais. Além disso, não é mais aceitável que o texto seja analisado apenas como repositório de mensagens e informações. Questionamentos como “Qual é a mensagem do texto” ou a procura por sinônimos e antônimos literais no dicionário ou ainda a solicitação de respostas a questionamentos em que o leitor só precise “passar os olhos” sobre o texto, sem utilizar o pensamento, investem numa visão pautada pela passividade. Ele não deve ou não precisa construir um sentido para interagir com o autor. O resultado para atividades como essas é a produção de respostas transcritas, sem uma visão particular e sem significado para o leitor.

Há, ainda, o uso da leitura para avaliação. Não é preciso ser professor para facilmente concluir que a leitura em voz alta inibe o leitor. A preocupação primária será com o ato de decodificar e não com a compreensão do texto. Outro problema surge se o professor exigir que a pronúncia do leitor seja a suposta “pronúncia-padrão”, isso abalará a autoconfiança do leitor com as possíveis interrupções e interferências.

Do mesmo modo, leitura cobrada através de resumos, relatórios e preenchimento de fichas é uma redução da atividade avaliativa da leitura e uma avaliação desmotivadora. Usar atividades de leitura com base no controle diminui a semelhança entre a leitura espontânea e a leitura escolar; como consequência, a leitura escolar será vista como dever, e não como prazer.

Outra questão importante diz respeito à concepção de leitura como possibilidade de produção de múltiplos sentidos. A ideia de que há apenas uma maneira de abordar todos os textos e há apenas uma interpretação a ser alcançada constitui uma concepção autoritária de leitura. No entanto, a leitura é exatamente o contrário: os elementos que contam, que são relevantes, são aqueles que efetivamente significam algo para o leitor, portanto sua experiência é indispensável para construir o sentido.

Não há, a rigor, leituras autorizadas, mas reconstruções de significados,

alguns mais, alguns menos adequados, segundo os objetivos e intenções do leitor. O que se sabe, portanto, é que, para se adquirir algum tipo de conhecimento – científico, estético filosófico etc. –, o que hoje só pode ser encontrado em pequena parcela na comunicação do dia a dia, mesmo nos meios mais privilegiados, só é possível através de leituras, do livro. Ler, portanto, é uma necessidade para todo indivíduo que pretende viver em sociedade, como diz Lajolo (1994, p. 106):

E não apenas para aqueles que almejam participar da produção cultural mais sofisticada, dos requintes da ciência e da técnica, da filosofia e da arte literária. A própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita e chega por vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais da leitura e o acesso a ela. Assim, no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial.

O que se constata, porém, nas escolas é uma forte resistência à leitura por parte dos alunos que, em alguns casos, é compartilhada por seus próprios mestres. Para Bamberger (1987), a resistência à leitura advém do fato de não se saber ler. A realidade, sobretudo das escolas públicas, aponta para uma cultura de que não se deve reprovar, pois isso desestimula o aluno. O efeito colateral dessa postura é que o aluno que não saber ler é promovido para a série seguinte, e isso gera uma “bola de neve”.

Por outro lado, há os que leem, porém veem o ato de ler como uma atividade penosa. Como toda habilidade adquirida, é preciso visualizar o prazer que se sentirá quando estiver plenamente apto a desenvolver uma habilidade adquirida. Isso acontece, por exemplo, ao andar de bicicleta, dirigir um carro, operar um computador, tocar um instrumento e ler. O leitor que é adequadamente motivado experimentará prazer em exercitar sua habilidade de ler. Estará pronto a ser estimulado, sobretudo para a leitura da literatura. Mas isso não acontece de forma instantânea. Antes da leitura das letras, deve-se atentar para uma outra leitura que desperte para a criticidade.

Para Paulo Freire (1992, p. 11), o aprendizado da leitura das palavras deve ser precedido pela leitura do mundo, a partir de uma atividade perceptiva que fará emergir a leitura crítica:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A leitura mecanicista quase sempre não é válida. O processo de leitura deve ser dinâmico, pois um ato de leitura compreende o ato de refletir e transformar.

Bamberger (1987) afirma que mesmo em países desenvolvidos lê-se muito menos de que se deveria. Isso acontece, segundo o autor, em função de não serem respeitadas as fases de desenvolvimento intelectual da criança na escolha de suas leituras. Para ele, cada fase de leitura, como para cada tipo de leitor, corresponde uma modalidade de interesse. Isso é comprovado pela vida prática enquanto leitores. Na infância, por exemplo, a contação de histórias de fadas desperta muito a atenção, o que já não é tão evidente na adolescência. Na vida adulta, a leitura que nos interessa está voltada para aquilo que cremos, para a nossa área de atuação, e até para a fruição fazemos determinadas escolhas, motivadas pelas nossas impressões particulares. Bamberger cita Nila Banton Smith quando declara: “O interesse é a pedra de toque do progresso, do prazer e da utilidade da leitura. É o gerador de toda atividade voluntária da leitura” (1987, p. 31).

Alguns fatores são intelectualmente relevantes para que se possa motivar alguém a ler: a faixa de etária, as diversas fases do desenvolvimento intelectual, o sexo, o nível socioeconômico. No ato de leitura, o interesse vai determinar o gosto, a escolha do tipo de livro, a tendência à determinada corrente estética, a preferência por certos temas etc.

Cabe à escola, mais especificamente ao professor, pensar nesses aspectos ao sugerir a leitura de um livro em sala de aula. Além disso, cabe ao professor usar o estímulo necessário para que o aluno busque a leitura. Mas convém salientar que a falta de interesse pela leitura por parte dos alunos e a possível parcela de responsabilidade da escola não são situações recentes. Lobato (1969, p. 85) já sinalizava para a falta de estímulo dos pequenos leitores da época, mas, felizmente, ele também apontou para a “mágica” que pode reverter a situação:

Um belo dia lhe cai nas mãos um livro proibido, Tereza, a filósofa, por exemplo. O menino abre-o, por acaso, já enfasiado de antemão. — Já sei. É aquela seringação do Tiradentes... E lê displicente uma linha. Lê mais interessado a segunda. Lê uma outra com o sangue já a alvoroçar-lhe nas veias — e corre a esconder-se para que ninguém lhe perturbe a leitura do

livro inteiro. Está salvo! Aquele providencial livrinho matou-lhe o engulho da leitura inoculado na escola pela pedagogia soma. O menino aprendeu no livro de Tereza o valor da leitura; viu que a letra de forma não se limita a veicular as estopadas bocejantes do desagradável tempo de prisão escolar, viu que a leitura é suscetível de interessar profundamente à imaginação.

Lobato (1969, p. 85) já declarava que a escola era (é?) a grande culpada pela resistência que o educando demonstra pela leitura, por sua rejeição pelo livro, conforme escreve no mesmo texto:

O menino aprende a ler na escola e lê em aula, à força, os horrorosos livros de leituras didáticas que as indústrias do gênero impingem nos governos. [...] Aprende assim a detestar a pátria, sinônimo de seca, e a considerar a leitura como um instrumento de suplício. A pátria pedagógica, as coisas da pátria pedagogizada... [...] e embutida a martelo num cérebro pueril que sonha acordado e, fundamente imaginativo, só pede ficção, contos de fada, história de anõezinhos maravilhosos, “mil e uma noites”... [...] sai o menino da escola com esta noção curiosíssima, embora lógica: a leitura é um mal, o livro, um inimigo; não ler coisa alguma é o maior encanto da existência.

É preciso respeitar as fases de desenvolvimento intelectual do leitor e, mais, é preciso estimular o gosto pela leitura. Para isso, na escola, o professor deve valer-se das habilidades adquiridas, do conhecimento prévio do aluno para motivá-lo a buscar o livro para refletir, discutir e transformar.

A fim de contribuir para o preenchimento dessa lacuna, intentamos investigar como a construção do sentido a partir do conhecimento inferencial pode tornar as práticas de leitura em sala de aula mais próximas do real. Pensamos, então, numa proposta de intervenção que contemple a vivência e interação do aluno com o texto. Acreditamos que, para tanto, é necessário contribuir para que o aluno articule o seu universo de conceptualizações pessoais (que muitas vezes passa ao largo das expectativas que a escola assume) à leitura de um determinado texto. A contribuição desse trabalho é exatamente utilizar as práticas apontadas por teóricos diversos como viáveis para a aprendizagem da leitura e focar na construção do sentido do texto a partir do conhecimento prévio. A exploração de aulas de leitura poderá fornecer novas perspectivas de como a leitura pode ser trabalhada em sala de aula, conduzindo à autonomia e à proficiência dos sujeitos-aprendizes.

A proposta dessa pesquisa é exatamente apontar possibilidades para o professor a fim de ativar o conhecimento inferencial do aluno para que este se sinta progressivamente mais autônomo e veja o processo de leitura como um momento

de escolha para o leitor: a busca pela fruição, ou a busca pela aprendizagem, ou a busca pelo conhecimento, ou a busca para tirar dúvidas, enfim, a leitura será tudo, menos uma atividade imposta, penosa, obrigatória e sem satisfação alguma.

Levaremos em consideração, sobretudo, as ideias de Solé (1998) que apontam para estratégias propiciadoras de uma leitura mais autônoma e conseqüentemente mais eficaz. Entendemos que a contribuição teórica da autora é enorme por tratar o momento da leitura como um processo de interação.

2.4 MODELOS DE PROCESSAMENTO DE LEITURA

Cientes da complexidade que envolve o processamento da leitura, pesquisadores têm tentado descrever não só os mecanismos que lhe são inerentes, como também a ordem segundo a qual estes se operam. Os modelos de leitura referem-se a esquemas interpretativos que proporcionam critérios de atuação que levam ao processo de aprendizagem.

Alves-Martins (1996) declara que existem diversos modelos de leitura, os quais diferem quanto aos elementos que os integram, quanto à concepção de leitura e ainda quanto ao modo como explicam seus vários estádios, visto por uns como lineares e por outros como interativos ou interdependentes.

No que concerne à aquisição da leitura e aos seus processos, Cruz (2007) apresenta como modelos explicativos o Modelo de Processamento Ascendente (bottom up model), que privilegia a decodificação, através do método fônico, promovendo a via fonológica, indireta ou sublexical, através da aprendizagem e da associação grafema-fonema, e o Modelo de Processamento Descendente (top down model), que, através do método global ou analítico, privilegia a associação direta da palavra com seu significado, sem ser necessário o reconhecimento das letras ou sons correspondentes. Já o terceiro modelo, o Interativo, é um misto dos dois modelos descritos, e a informação é bidirecional.

No modelo ascendente, considera-se que o leitor, diante do texto, processa seus elementos componentes de forma gradual, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases e conseqüentemente, de modo ascendente, sequencial e hierárquico, e isto levará à compreensão do texto. Nesta proposta de ensino, valoriza-se excessivamente o processo de decodificação, pois a concepção

que se tem é a de que o leitor compreenderá o texto somente se decodificá-lo totalmente. Tal modelo centra-se no texto, e não na parceria texto-leitor. Além disso, não explica os fenômenos de inferências, tão recorrentes, sobretudo em leituras espontâneas, ou seja, as leituras que escolhemos, que não emerge da obrigação imposta por alguma instituição. Nestas, não cansamos de fazer nossas contribuições a partir de nossas experiências anteriores/particulares. Soma-se ao fato de que é possível, sim, compreendermos o texto sem a necessidade de entendermos em sua totalidade cada um de seus elementos.

No modelo descendente, afirma-se o contrário: o leitor não precisa assimilar o texto letra por letra, mas usar seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o seu conteúdo e após isso verificá-las, a partir da leitura interativa. Desse modo, quanto mais informações possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará fixar a atenção em partes menores para construir uma interpretação e gerar conhecimento. Assim, esse processo de leitura também é sequencial, também é hierárquico, porém descendente, pois a partir de hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. Nesse modelo, valoriza-se o reconhecimento global de enunciados, em detrimento das habilidades de decodificação, que em concepções mais tradicionais são extremamente enfatizadas.

No processo de interação entre leitor e texto, a decodificação será importante e necessária para que a informação progrida para o nível seguinte, mas do ponto de vista semântico, o leitor será um agente do processo, pois este utilizará seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre o que está lendo. Portanto, para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as diferentes estratégias que levam à compreensão. O leitor será, para tanto, um processador ativo do texto, pois em toda e qualquer interação pela linguagem o leitor faz previsões; isso é um processo interno e inconsciente, e a leitura será um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levarão à construção da compreensão do texto e ao controle desta compreensão.

De acordo com Solé (1998), quando o processo de previsão não se realiza, a leitura é ineficaz, porque provavelmente não existirá uma compreensão global sobre os sentidos do texto, que implica a soma do que está escrito aos conhecimentos prévios do leitor. “Atropelar” a parte que cabe ao leitor fará da leitura

algo exaustivo, unilateral e pouco produtivo para quem lê.

Para o leitor, cabe o papel de assumir o controle da leitura, regulá-la, ter objetivos para ela e gerar hipóteses sobre o conteúdo que lê. Através de previsões, o leitor supõe o que pode acontecer no texto e procede à verificação com os diversos indicadores existentes; assim, constrói a interpretação e daí surge a compreensão. Em outras palavras, a leitura é um ato constante elaboração de hipóteses, verificação e compreensão. Se a compreensão não existir, o leitor estará consciente disso e buscará as ações necessárias para resolver isso. Aponta-se aí novamente para o papel da escola: ensinar o aluno a buscar as ações necessárias para compreender o texto.

Segundo Solé (1998), o problema do ensino da leitura na escola não se situa, necessariamente, no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no projeto curricular da escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Para a autora, o mais importante e o que falta à escola é analisar os aspectos ligados à compreensão e as estratégias que a facilitam. Segundo ela, a leitura e a escrita precisam aparecer como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Para uma escola comprometida com o ensino, espera-se que, ao final da educação fundamental, os alunos possam ler textos adequados para sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades nessa área, ou seja, estabelecer inferências, conjecturar, reler o texto, perguntar a alguém mais capacitado, dentre outras possibilidades. Também se espera que o aluno tenha preferências na leitura e que possa exprimir opiniões sobre o que leu.

Um objetivo importante para a escola é que durante o ensino fundamental as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem, porém nem sempre isso acontece. Sabe-se que as escolas brasileiras dedicam boa parte do currículo escolar para aulas de Língua Portuguesa, entretanto do que não se tem conhecimento é de como se dá concretamente o trabalho no âmbito da leitura. O que já sabemos e já foi abordado no decorrer do capítulo é que limitar as aulas ao livro didático é, provavelmente, a proposta menos viável, porque, como já dissemos, o livro didático não contribui para fazer o aluno pensar e a partir daí tomar uma atitude diante da leitura.

Embora não devamos invalidar o livro didático (em escolas com poucos

recursos, às vezes é o único material de se dispõem), de acordo com Solé (1998), é fato que ele não contribui no processo que conduz à compreensão, não incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la, ou seja, o livro didático não ensina a compreender, principalmente porque a regra básica do LDLP é a sequência leitura/perguntas/exercícios. Lembremos, portanto, que há outras estratégias, com resultados aparentes, que propiciam a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades.

Infelizmente, a escola, no geral, ainda se limita a privilegiar as habilidades de reconhecimento nas aulas de Língua Portuguesa, quando a leitura deveria ser considerada um objeto de conhecimento, com suas diversas intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão: ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, dentre outras estratégias. Precariamente, a escola limita-se, grosso modo, a questionar de forma superficial, sem conduzir à reflexão, sobre o texto lido.

Na verdade, um dos pilares que sustentam a educação voltada para o compromisso integral com o aprendiz, e que acaba sendo o ideal dos professores de língua materna engajados em tal compromisso, é que o aluno conclua os níveis de escolaridade básica gostando de ler e que ele perceba que aprende quando está lendo. Isso será possível se o professor, em princípio, assumir que ler é compreender e compreender é, acima de tudo, um processo de construção de significados sobre o texto. Para isso, deve-se ter em mente a formação de um leitor ativo, que processa e atribui significado àquilo que está escrito. Para o leitor atribuir significados, é necessário ativar seus conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabe, ou da sua experiência.

A compreensão que cada leitor realiza depende obviamente de características de materialidade textual, (como o léxico apropriado, por exemplo), mas também depende de questões próprias do leitor, como o conhecimento prévio, a motivação e os objetivos de leitura.

O conhecimento prévio de um indivíduo é construído desde que este surge no mundo e passa a interagir com outras pessoas, sobretudo aquelas que desempenham o papel de educar, como pais, familiares, professores. À medida que se avança em idade/experiências, outros elementos contribuem para encher o “reservatório” de conhecimento, como leituras diversas, conversas, filmes,

programas variados, dentre inúmeras outras possibilidades. Todos esses elementos serão representações da realidade, elementos constitutivos da cultura, em sentido amplo, formando valores, sistemas conceituais, ideologias, procedimentos; segundo Coll (1983, *apud* SOLÉ, 1998), constituirão os esquemas de conhecimento. Estes podem ser mais ou menos elaborados, ter um maior ou menor número de relações entre si e apresentar um grau variável de organização interna, mas representarão, em um determinado momento da história de cada um, o conhecimento, que pode ser relativo e/ou passível de amplitude. Ainda segundo o autor, é através desses esquemas (de forma não exclusiva, vale salientar) que se compreendem as diversas situações com as quais toda pessoa se depara, como uma entrevista de emprego, um programa no rádio ou na TV e um texto escrito.

Além disso, a tarefa de leitura deve ser motivadora em si mesma. Inicialmente, algo é motivador se fizer parte do leque de interesses de alguém. No âmbito do ensino, esse aspecto é por demais relevante. Uma leitura será muito mais fluida para os alunos se o conteúdo estiver atrelado aos seus interesses. Por outro lado, a motivação pode ser estimulada; isso depende da atuação de quem apresenta a leitura. Outro aspecto que convém considerar é que uma leitura motivadora é aquela sobre a qual o leitor tem o controle e toma ações que julga apropriadas, como reler, parar para usufruir etc. A leitura em que “mandamos” é a melhor de todas e é disso que o professor precisa lembrar-se ao propor atividades em sala de aula.

Porém, se mesmo depois de uma apresentação entusiasta, a leitura ainda não motivar o público-alvo, deve-se insistir nos conteúdos que transmite. Os textos oferecidos em sala de aula devem “deixar-se compreender”, além disso, devem ser novos para os alunos, pois de outra forma não haverá muito sentido abordá-los como objeto de compreensão, e a atividade revelar-se-á desmotivadora. Um fator importante a ser considerado é que se a leitura for solicitada em voz alta, o professor deverá previamente saber quais alunos dispõem dos conhecimentos necessários para executá-la. Se o aluno estiver motivado e apresentar as condições necessárias para uma leitura fluida, esse momento de aula será de muito prazer e aprendizagem para todos os envolvidos.

Finalmente os objetivos. Ter objetivos ou intenções para a leitura é um segundo fator determinante para compreender o texto. De acordo com Baker e Brown (1984, *apud* SOLÉ, 1998), para se compreender um texto é preciso de conhecimentos sobre o tema e objetivos estipulados pelo leitor, ou estipulados pelo

autor, porém aceitos pelo leitor. Tais objetivos determinarão as estratégias que se ativam para se obter a interpretação, como também estabelecerão a tolerância do leitor no que diz respeito ao que não é compreendido, ou seja, a leitura pode se efetivar a partir de diferentes objetivos, como, por exemplo, buscar a ideia principal de um texto, encontrar uma informação específica etc. Para cada objetivo, pode haver um tipo de leitura, e, caso surjam lacunas de não-compreensão, o leitor competente é capaz de tomar uma atitude, novamente, de acordo com a sua intenção: ignorar, interromper e pedir ajuda etc.

O valor de se ter objetivos ao ler o texto diz respeito exatamente às atitudes tomadas pelo leitor ao se deparar com um “obstáculo” no processo da leitura. Inconscientemente, o leitor tem o controle sobre a leitura e o que vai, ou não, compreendendo e quando surgem “problemas” para a compreensão o leitor se dá conta disso, interrompe a leitura e resolve o obstáculo. De outra forma, a leitura não será eficaz.

Em síntese, ler é compreender e compreender envolve a construção de significados. Se temos ciência disso e levamos em consideração os conhecimentos prévios de nossos alunos, se estabelecemos objetivos para a leitura e se procuramos fazer nascer a motivação necessária, somado a um bom texto, o leitor compreenderá o texto.

Portanto, fica clara a relevância da pesquisa sobre o ensino da leitura. Estamos muito aquém de onde deveríamos estar. Nosso país tem uma população vasta, com um número expressivo de professores em sala de aula e com uma parcela significativa de teóricos analisando o ensino da leitura, apontando onde existem problemas e como devem ser resolvidos, mas pouco tem sido feito para sanar a lacuna existente.

Nossa proposta, além de fazer o que vários já fizeram, que é apontar o problema, contempla apresentar uma proposta de intervenção, a partir de experiências realizadas com alunos em fase de aprendizagem de leitura, ou seja, no início da educação fundamental II, que possa contribuir para o aprimoramento do ensino da leitura.

Somos cientes de que a pesquisa com essa temática demanda muito tempo, muita experiência, muitas leituras e muitos aspectos a serem levados em consideração, entretanto nosso foco será mantido na relevância do conhecimento inferencial para a compreensão leitora. Tomaremos como base três polos: os

aspectos teóricos relevantes para a análise da compreensão leitora; as relações que procuraremos estabelecer entre níveis de compreensão leitora e construção de conhecimento prévio; os tipos de conhecimento prévio mais recorrentes nas situações investigadas.

Com isso, pretendemos fornecer uma reflexão que indique pistas sobre atividades conduzidas pelo professor que poderão auxiliar sujeitos-alunos a progredirem quanto à compreensão leitora. Tentaremos, assim, dar uma contribuição teórico-prática no que diz respeito a atividades de leitura em sala de aula.

3 ESTRATÉGIAS DE INTERPRETAÇÃO

Neste capítulo, abordamos, com mais especificidade, os estudos que tratam dos aspectos cognitivos e sociais da leitura, a partir do que emerge a concepção de que esse fenômeno pode vir a ser uma prática significativa e transformadora. Iniciamos com a definição de leitura e os benefícios que existem quando ela acontece de forma efetiva. Num segundo momento, abordamos a diferença entre informação visual e informação não visual. A seção seguinte apresenta uma descrição dos tipos de inferências. Finalizamos o capítulo com estratégias para a compreensão leitora e com a exemplificação de uma atividade didática de compreensão textual que se pauta por essas estratégias.

3.1 IMERSÃO NO MUNDO DA LEITURA

Leitura é o processo de compreender o significado da linguagem escrita (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2005). Dentre os inúmeros benefícios que existem para quem usufrui dessa prazerosa experiência, podem-se destacar o conhecimento, a sabedoria, a conexão com autores e personagens que de outro modo não haveria, a apropriação de fatos, tempos, lugares, testemunhos dados por outras pessoas e a fruição. Portanto, a leitura deveria constituir uma das mais importantes realizações do ser humano.

O êxito da aprendizagem da leitura no ensino formal tem uma ampla correlação com um programa de estimulação precoce, pois

o enriquecimento da linguagem em geral e a precoce imersão em um mundo letrado preparam o aluno para enfrentar com eficiência a aprendizagem dos aspectos gráficos, ortográficos, fonológicos, sintáticos e semânticos envolvidos na leitura e para progredir em todas as etapas sucessivas que implica o processo da leitura. (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2005, p. 40)

Permitir que o aprendiz, desde cedo, tenha contato com o “mundo das palavras” o estimulará a, natural e gradualmente, apropriar-se do universo letrado. Seria conveniente, portanto, que, nos dois ambientes mais frequentados pela criança (a casa e a escola), grande parte dos elementos fossem identificados, como, por exemplo, o nome da criança e de seus colegas de sala poderiam estar em um

crachá na farda, além de nomear os elementos que compõem a sala de aula, como o quadro, a mesa, as janelas, as portas. Pode-se somar a isso indicadores escritos, como “Saída”, “Entrada”, “Não tocar”, “Ponha o lixo aqui” (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2005).

Em casa, o quarto da criança poderia ser nomeado com os seus objetos particulares, como “cama”, “guarda-roupa”, “porta”, e assim por diante; isso é uma das formas de envolver a criança em um ambiente letrado. A escola e a família, com o intuito de estimular a leitura, devem facilitar o acesso a uma gama de textos literários ou autênticos (funcionais) para que naturalmente o contato com a leitura aconteça de forma gradual, fluida e constante.

O cérebro da criança está potencialmente dotado para descobrir as regularidades da linguagem oral e da escrita. Estamos, desde cedo, imersos numa atmosfera de estímulos verbais, mas nem sempre numa atmosfera letrada, logo “a imersão num ambiente letrado desde a infância facilita ao aprendiz a possibilidade de abstrair a linguagem escrita de seu contexto e de descobrir as regras necessárias para transformar os sinais visuais espaciais em seus equivalentes verbais e progredir.” (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2005, p. 41)

Segundo Martins (1994, p. 17), a leitura só acontece efetivamente “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa”. Para a autora, a leitura pode acontecer em três planos:

- **plano emocional** – a leitura que nos remete ao prazer, que responde a uma necessidade particular;
- **plano racional** – a leitura que tem o “status dos letrados”, capazes de produzir e armazenar conhecimento “formal”;
- **plano sensorial** – a leitura que atinge os sentidos humanos, a partir do contato com diferentes semioses.

Segundo a autora, esses níveis são inter-relacionados e, às vezes, simultâneos. A simultaneidade faz o leitor refletir e dialogar com outros textos. A leitura enquanto processo interativo implica associar diferentes textos, compreendê-los e expressar uma opinião sobre o que foi lido.

Kleiman (1998) reforça as concepções de leitura de Martins (1994) e aponta que a inter-relação advém de três tipos de conhecimento:

- **conhecimento linguístico** – quando o leitor compreende e atribui significados ao texto;
- **conhecimento textual** – quando o leitor percebe se o texto é coerente ou não;
- **conhecimento prévio**² – quando o leitor utiliza seu conhecimento de mundo para a compreensão.

Essas concepções interligadas para que haja a compreensão global do texto mostram que a leitura é uma atividade interativa, pois são necessários diferentes conhecimentos e sentidos para concretizá-la. Portanto, sabendo o professor que esses três níveis de conhecimento precisam ser ativados, é necessário propor atividades que os englobem no ensino da leitura.

Ainda segundo Kleiman (1998, p. 99), quando é possibilitado ao aluno fazer leituras de diferentes textos acerca do mesmo assunto, mas que requerem mais de um conhecimento, ele estará desenvolvendo a “capacidade de avaliar criticamente o uso da linguagem, e mediante essa análise atribuir intencionalidade ao autor”.

Com essa proposta de ensino, a leitura recebe sua condição de prática social, pois o leitor se considerará sujeito, e não objeto de ensino. Como sujeito, o leitor intervirá no mundo, terá voz, e a leitura se concretizará como um processo de emancipação do indivíduo.

3.2 INFORMAÇÃO VISUAL E NÃO VISUAL

A informação visual é aquela captada pelos olhos e levada até o cérebro. Corresponde ao que vemos, captado do impresso ou do mundo que nos cerca. Entretanto, para que o processo de leitura ocorra de forma plena, apenas esse tipo

² O que Kleiman define como *conhecimento prévio* é chamado por outros autores (por exemplo, KOCH & ELIAS, 2007) de *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico*. Para boa parte dos autores, o termo *conhecimento prévio* revela uma categoria mais ampla, englobando vários tipos de conhecimento. Partindo dessa premissa, os conhecimentos linguístico e textual definidos por Kleiman também seriam tipos de conhecimento prévio.

de informação não é suficiente.

Há diversos casos em que o leitor tem toda a informação visual necessária, mas é incapaz de ler. Por exemplo, ao se deparar com um texto em língua desconhecida, o leitor não conseguirá lê-lo, embora disponha da informação visual; ao se deparar com um texto de sua própria língua que trata de um assunto difícil ou desconhecido, também a leitura não se concretizará.

Para Smith (1989), o leitor deve depender o menos possível dos olhos, ou seja, da informação visual, e esta é uma habilidade essencial que precisa ser ensinada. O professor, para facilitar o aprendizado da leitura, deve disponibilizar condições ao aluno para que ele desenvolva, desde cedo, a habilidade de uso de informação não visual, que compreende

o conhecimento que já temos em nosso cérebro, relevante para a linguagem e para o tema que estamos lendo, juntamente com algum conhecimento adicional de aspectos específicos da linguagem escrita, tais como o modo como os padrões ortográficos são formados. A informação não visual é qualquer coisa que possa reduzir o número de alternativas que o cérebro deve considerar à medida que lemos. (SMITH, 1989, p. 103)

Portanto, um leitor deve ser capaz de utilizar a informação não visual para evitar ser invadido pela informação visual observada pelos olhos. O leitor fluente deve atentar somente para aquelas partes do texto que contêm a informação mais importante. E isso, novamente, é “uma questão de fazer uso máximo do que já se sabe.” (SMITH, 1989, p. 103)

Uma das razões para tantos alunos apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura é exatamente o tipo de informação que a criança usa quando lê, como também o tipo de informação contida nos textos que lhe são oferecidos para ler (SMITH, 1989). Quando começa a frequentar a escola, a criança já possui uma bagagem significativa de informação não visual, mas, com frequência, o que lhe é oferecido é um material escrito cujos assuntos exigem dela um tipo de conhecimento que ainda não possui, ou seja, a informação não visual sobre aquelas temáticas. O resultado é que o ato de ler fica difícil, sem sentido e conseqüentemente desinteressante. Essa dificuldade se dá devido à criança necessitar de muita informação visual, o que a levará a focalizar a atenção nas letras, nas palavras, e o sentido do que está lendo poderá se perder.

Smith (1989) concebe o ato de ler como um momento no qual se colocam

em prática habilidades e/ou estratégias de leitura que vão em busca do significado do texto. É o processo de interação entre o leitor (portador de informação não visual) e o texto (informação não visual). O autor ainda considera que a utilização das duas espécies de informação, durante a leitura, é interdependente. Quanto mais informação não visual for utilizada, menos informação visual será necessária. Se o leitor não dispõe de informação não visual suficiente, terá que recolher muito mais informação visual.

O termo *informação*, utilizado nesse contexto teórico, assume um significado bastante restrito que convém ser explicitado. Concebe-se que a resolução de um determinado problema passa pela progressiva redução da incerteza, através da eliminação de alternativas (SMITH, 1989). A incerteza mede-se num certo número de alternativas. À medida que o leitor vai eliminando alternativas, vai reduzindo a incerteza até chegar à conclusão pretendida. Desse modo, a informação pode ser traduzida quantitativamente através do número de alternativas que é necessário eliminar.

Smith (1989) entende que o recurso da informação não visual permite economizar a informação visual através da antecipação. Ainda segundo o autor, se a informação consiste na redução da incerteza, e se esta difere de leitor para leitor, a quantidade de informação de que cada leitor necessita não é constante, perante o mesmo texto. Assim, “saber ler” não significa utilizar toda a informação visual disponível, mas apenas a que for suficiente para um certo leitor face um determinado texto. Conclui-se, portanto, que, para a aprendizagem formal da leitura, o desenvolvimento do leitor não deve se restringir à utilização de informação visual; o aprendiz também deve aprender a utilizar a informação não visual.

Goodman (*apud* ALARCÃO & SANTOS, 1986) apresenta uma abordagem semelhante à de Smith (1989) quando, em seu estudo de aquisição da leitura através do processo de “análise pela síntese”, declara que a leitura eficiente parece apoiar-se no princípio da economia. Esse princípio surge a partir da redundância da comunicação linguística e, sobretudo, dos limites dos mecanismos que recolhem, armazenam e tratam essa informação.

Segundo Alarcão e Santos (1986), o modelo de Goodman para uma leitura significativa envolve as seguintes etapas:

- leitura;

- conhecimento prévio;
- a partir da antecipação, formulação de imagem;
- formulação de hipóteses provisórias até encontrar um sentido aceitável.

Se, para o leitor, o sentido for incongruente em relação ao que tinha lido, ele retrocede no texto até descobrir o ponto de inconsistência e recomeça a partir daí. Se o sentido obtido é aceitável, é assimilado ao anterior desenhando-se novas expectativas.

O leitor não tem a necessidade de recolher toda a informação visual porque tem a capacidade de prever, de antecipar, de selecionar e de verificar hipóteses. A leitura é um ato de inteligência que implica o uso dessas estratégias: previsão, confirmação, seleção. É um processo ativo, seja quando o leitor toma decisões com base na eliminação de alternativas, seja quando reconstrói o sentido, formulando e verificando hipóteses, selecionando as estratégias adequadas.

Nessa perspectiva, o leitor não é apenas um decodificador mecânico, tampouco uma entidade passiva e receptiva. Cabe-lhe não apenas retirar o significado dos textos, mas atribuir-lhes sentido.

A informação não visual, portanto, corresponde, em larga medida, aos conhecimentos prévios. Na leitura e produção de sentidos de um texto, o leitor utiliza várias estratégias sociocognitivas. É por meio dessas estratégias que, segundo Koch & Elias (2007), se realiza o processamento textual. Koch (2002) afirma que, para o processamento textual, recorreremos a três grandes sistemas de conhecimento. São eles:

- conhecimento linguístico;
- conhecimento enciclopédico;
- conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical. Envolve a organização do material linguístico utilizado no texto, os meios coesivos, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados, ou seja, os conhecimentos de gramática e do léxico da língua. Segundo Cavalcante (2012, p. 21), o conhecimento linguístico compreende

todo o conhecimento que o leitor possui sobre o uso das regras da língua, de seu complexo sistema, que inclui: a relação entre o som e o sentido das palavras, as regras morfológicas e sintáticas da língua e o uso do léxico. [...] o leitor/ouvinte utiliza tudo o que sabe, consciente e inconscientemente, sobre o funcionamento da língua para interpretar o texto.

O segundo tipo de conhecimento trata dos conhecimentos gerais sobre o mundo, vivências pessoais, eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos. O conhecimento de mundo compreende o conhecimento declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos do mundo e o conhecimento episódico e intuitivo, adquirido através da experiência de cada indivíduo. Santos, Riche & Teixeira (2012, p. 42) declaram que o conhecimento de mundo refere-se “a tudo que assimilamos no decorrer da nossa vida, desde noções como doce/amargo, passando por informações históricas, sociais, culturais e etc.”.

O conhecimento interacional se refere às formas de interação por meio da linguagem. Cavalcante (2012, p. 23) assim o define: “O conhecimento interacional ocorre sempre que, ao interagirmos por meio da linguagem, precisamos mobilizar e ativar conhecimentos referentes às formas de interação. A partir desse tipo de conhecimento, somos capazes de iniciar e terminar certas formas de comunicação.”

Koch & Elias (2007), afirmam que o conhecimento interacional engloba os conhecimentos:

- ilocucional – reconhecimento dos propósitos ou objetivos pretendidos pelo produtor do texto em uma dada situação interacional. O leitor precisa captar se a intenção de quem produziu o texto foi, por exemplo, fazer uma sátira, ironizar, relacionar a um outro texto, dentre outras possibilidades. Se faltam ao leitor certos conhecimentos, a compreensão ficará comprometida;
- comunicacional – quantidade necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o outro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; a seleção da variante adequada cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa. Ou seja, trata da quantidade de informações necessárias para que, numa situação comunicativa, o outro seja capaz de captar os sentidos do texto;

- metacomunicativo – ações que o produtor de texto realiza a fim de assegurar que o seu parceiro (o leitor) compreenda e aceite o seu texto. Utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio de sinais de articulação ou apoio textuais como uma fonte diferenciada, o uso de aspas ou itálico, a entrada de expressões entre parênteses, dentre outros meios;
- superestrutural – identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos. O conhecimento superestrutural refere-se, também, ao reconhecimento dos diversos gêneros textuais.

3.3 LEITURA INTERPRETATIVA E ATIVAÇÃO DE INFERÊNCIAS

O processo de leitura remete à questão da produção de sentidos constituídos no contexto de interação recíproca entre autor e leitor, via texto, os quais se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade do leitor: seus conhecimentos, suas experiências, seus valores. O texto constrói-se a cada leitura, não trazendo em si um sentido preestabelecido pelo seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis.

Na produção de sentidos, o leitor desempenha um papel ativo, sendo as inferências um processo cognitivo relevante para esse tipo de atividade. Isso porque elas possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto. Esse processo favorece a mudança e a transformação do leitor, que, por sua vez, modifica o texto.

Para Menegassi (1995), a compreensão se dá em três níveis: literal, inferencial e interpretativo. Quando a compreensão se efetiva apenas no nível literal, o leitor foca-se no texto. Quando alcança o nível inferencial, são feitas incursões no texto, retirando informações que nem sempre estão no nível superficial. Já quando a compreensão atinge o nível interpretativo, é permitido que se faça a ligação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui. A partir daí, pode-se dizer que ocorre, efetivamente, a leitura (MENEGASSI, 1985).

De acordo com Silva (1996), a interpretação desvela as possibilidades de

significação que a compreensão projeta a partir do texto. A interpretação configura-se como um nível mais profundo de desvelamento de significados, no qual o leitor participa mais ativa e intensamente enquanto sujeito ativo no ato de ler. “A interpretação difere da compreensão no sentido de ampliação de conhecimentos, no sentido de explicitação das possibilidades de significação de documento projetada pela compreensão.” (SILVA, 1987, p. 71, *apud* MENEGASSI, 1995, p. 88)

A interpretação culmina numa reflexão pelo leitor, num posicionamento crítico, principalmente acerca do tema tratado e suas experiências de vida; “a interpretação é a fase da utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que faz julgamentos sobre o que lê.” (CABRAL, 1986, *apud* MENEGASSI, 1995, p. 88)

A interpretação tem manifestação idiossincrática, pois depende dos conhecimentos anteriores que o leitor possui, de suas experiências etc., de modo que cada leitor faz interpretações diferentes, o que ocasiona várias possibilidades de leitura (MENEGASSI, 1995). É na interpretação realmente efetivada que se vê no processo de leitura o leitor ser sujeito da leitura a partir de seu conhecimento de mundo, de suas experiências de vida, de seu posicionamento crítico. O leitor assume, na interpretação, características de um leitor crítico que, “dentro de seus projetos de interlocução com materiais escritos, analisa e examina as evidências apresentadas, e, à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante dos mesmos.” (SILVA, 1998, p. 28)

Ao chegar à etapa da interpretação, para a qual a etapa da compreensão é indispensável (MENEGASSI, 1995), o leitor assume atitudes de reflexão e questionamento, além de processos de julgamento que são típicos da criticidade em leitura, já que uma leitura crítica quase sempre resulta de uma avaliação de mérito, valor e/ou verdade das ideias produzidas (SILVA, 1998).

Considerando o processo de compreensão e interpretação de leitura, a compreensão fica relacionada à construção do significado, pois são processos envoltos no texto que é culturalmente partilhado pelo leitor; já a interpretação atrela-se à produção de sentidos, uma vez que são ativados aspectos relacionados ao universo pessoal do leitor.

A atividade inferencial é um fator essencial no processo de comunicação e compreensão. É descrita como um ato inteligente que envolve raciocínio lógico e criativo e que é levado a efeito através da junção de informações novas e antigas,

possibilitando o surgimento de novas informações e conclusões (SPERBER, 1996). O leitor fará inferências para a tomada de decisões, para fazer julgamentos, para elaborar raciocínios, para realizar interpretações e para responder adequadamente aos objetivos do contexto comunicativo.

Consoante Abarca & Rico (2003), com fundamentação em Graesser, Bertus & Magliano (1995), as inferências criam ligações ou geram novas ideias, e estas podem ser de dois tipos: de conexão textual ou extratextual.

De acordo com Abarca & Rico (2003), nas inferências de ligação textual, o leitor infere a relação entre as ideias do texto que são sucessivas ou muito próximas, sendo assim, infere que duas ideias têm um referente comum, ou que uma é causa das outras, ou que são exemplos da mesma categoria, ou outras relações possíveis.

Para as inferências extratextuais, Abarca & Rico (2003) destacam que nessas são estabelecidas relações entre ideias relativamente distantes, sendo estas mais dependentes da ativação do conhecimento prévio e de uma representação mental mais global da situação explicada; nesse caso, é preciso ter maior conhecimento sobre o tema. As inferências extratextuais “são aquelas que vão além da informação explícita do texto. Estas implicam um processamento mais profundo da informação e requerem uma considerável ativação de conhecimentos prévios.” (ABARCA & RICO, 2003, p. 146)

A partir das inferências extratextuais, evidencia-se uma compreensão em nível mais interpretativo, que, segundo Menegassi (1995, p. 88),

já é mais elevado que os anteriores, esse nível permite que se faça a ligação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui, dando início à terceira etapa do processo de leitura. [...] no momento em que o leitor alia os conhecimentos que possui aos conhecimentos que o texto fornece, ele amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos, ampliando seus esquemas sobre a temática do texto.

O leitor tem a liberdade para construir e reconstruir sentidos, entretanto também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso. O texto é gerado a partir dos significados atribuídos pelo autor, quando em interação com seu mundo de significação, e é recontextualizado pelo leitor, que busca atribuir significado a partir da relação que mantém com seu próprio mundo e com o autor, o qual delimita, mas sem oprimir, as possibilidades de construção de novos significados.

Para Marcuschi (1985; 1989), as inferências são processos cognitivos que implicam a construção de representação semântica baseada na informação textual e no contexto, sendo a capacidade de reconhecimento da intenção comunicativa do autor. Trata-se, para Marcuschi, de um indicador forte da maturidade do leitor maduro, que assume papel crítico, questionador e reconstrutor dos saberes acumulados culturalmente. Ainda segundo o autor, leitor maduro é aquele que sabe utilizar adequadamente todas as informações disponíveis estabelecendo ligações relevantes entre a informação textual e seu conhecimento prévio.

Marcuschi (1985) propõe uma classificação de inferências para ser usada com tipos de textos variados:

- inferências lógicas – baseadas nas relações lógicas existentes entre as proposições e submetidas aos valores-verdade. Podem ser dedutivas, indutivas ou condicionais;
- inferências analógico-semânticas – baseadas no texto, nos conhecimentos lexicais e nas relações semânticas. Podem ocorrer por identificação referencial, por generalização, por associações, por analogia, por composições ou decomposições;
- inferências pragmático-culturais – baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças e ideologias individuais. Podem ser conversacionais, experienciais, avaliativas e cognitivo-culturais.

Em trabalho posterior, Marcuschi (1989) reviu essa classificação, ampliando-a da seguinte forma:

- inferências de base textual – lógicas (dedutivas, indutivas, condicionais); sintáticas e semânticas (associativas, generalizadoras, correferenciais);
- inferências de base contextual – pragmáticas (intencionais, conversacionais, avaliativas); práticas (experienciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais);
- inferências sem base textual – falseamentos e extrapolações infundadas.

Marcuschi (1985; 1989) ressalta o encontro entre os mundos do leitor e do autor no processo de compreensão de texto, destacando o papel de ambos na elaboração de inferências, porém deixa claro que a liberdade do leitor se restringe aos limites flexíveis do texto. Para a construção do conhecimento, não basta ter informação necessária na memória, é preciso saber usá-la, sendo capaz de integrá-la a outras informações textuais ou extratextuais para construir o conhecimento.

Kintsch (1998) concebe a ideia de que as inferências podem ser locais ou globais. As inferências locais são aquelas que exigem a integração de informações que aparecem juntas em um mesmo parágrafo. As inferências globais são aquelas que exigem a integração de informações interparágrafos.

Embora leve em consideração as relações entre as variáveis texto e leitor na elaboração de inferências, enfatizando as experiências e conhecimentos do interlocutor nesse processo, Kintsch (1998) não ressalta o contexto ou as relações pragmáticas existentes na comunicação leitor-autor via texto. Isso acontece porque ele não considera as inferências geradas a partir do mundo do leitor em interação com o seu contexto como inferências propriamente ditas. Para o autor, as inferências lógicas são as verdadeiras inferências, as elaboradas a partir das relações entre proposições do texto e entre estas e a estrutura de conhecimento geral do leitor.

Já Graesser e Zwaan (1995) consideram as inferências baseadas no conhecimento como inferências verdadeiras e não, simplesmente, como recuperação de conhecimento, ressaltando a pragmática de situação comunicativa proposta pela leitura como um aspecto importante na geração de inferências. Os autores salientam que todas as inferências extratextuais são inerentes ou derivadas das estruturas de conhecimento do leitor. Segundo os autores, para a realização de inferências, é exigido muito mais do que o conhecimento do código e das regras sintáticas implicadas na compreensão de um texto. Exigem-se certas habilidades cognitivas, como, por exemplo, a capacidade de perceber a intenção da ação de outro, para diferenciar as consequências de uma ação ou, ainda, perceber a emoção expressa no comportamento ou ação de outro.

3.4 ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR INTERPRETAÇÃO NA ESCOLA

A prática de sala de aula deve funcionar como motivação para uma leitura mais eficiente. É preciso dar enfoque às formas e aos caminhos que proporcionem ao aprendiz participação nos questionamentos da leitura além de monitoramento dos conteúdos.

Solé (1998, p. 78) retrata como deve ser a prática de sala de aula no que concerne ao aprendizado da leitura:

quando há ensino direto, dedica-se tempo suficiente à leitura, os professores aceitam sua responsabilidade no processo dos alunos e espera que estes aprendam. Os professores conhecem os objetivos de suas aulas e são capazes de expô-los claramente aos alunos. A atmosfera é séria e organizada, mas ao mesmo tempo cálida, relaxada e solidária.

Portanto, estratégias de leitura como facilitadoras para a compreensão textual são relevantes na interação entre leitor e texto.

As estratégias básicas de leitura são: seleção, antecipação, inferência e verificação. Conceituamos as estratégias para que tenhamos ideia de sua estrutura e processo. Solé (1998, p. 41) diz que “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.”

Estratégia de seleção

Essa estratégia permite ao leitor ler apenas o que é de seu interesse, como se o cérebro tivesse um “filtro” que selecionasse o que é importante para cada situação de leitura (SOLIGO, 2000). Solé (1998, p.30) confirma essa ideia quando diz que “o leitor faz a síntese da parte mais interessante do texto para os objetivos que determina a leitura”. Essa estratégia é um procedimento de controle consciente, pois o leitor reconhece por sua capacidade de decodificação o caminho que a leitura perfaz. Marcuschi (1996, p.79) reafirma isso ao dizer: “o resumo é uma seleção de elementos textuais a partir de um certo interesse.” Nesse momento, o aluno-leitor desenvolve seu entendimento escrevendo ou falando aquilo que lhe chamou atenção.

Para Silveira (2005), a estratégia de seleção é a habilidade de selecionar

apenas os índices que são relevantes à sua compreensão e propósito. Silva (2002) afirma que a estratégia de seleção implica escolher apenas os aspectos mais relevantes apoiando-se no esquema que possui sobre o tipo de texto de acordo com suas características e significado.

Convém salientar que essa estratégia se atém às características que cada aluno-leitor ache relevante para si; é uma ação subjetiva que se faz mediante a leitura do texto.

Estratégia de antecipação

Com essa estratégia, é possível supor o que está por vir, com base em conhecimentos prévios, informações implícitas ou suposições. O gênero, o autor, o título, o vocabulário, as imagens, e vários outros índices nos informam sobre o que é possível encontrarmos num texto. Ao levantarmos hipóteses com os alunos sobre esses índices, estaremos tornando-os conscientes tal estratégia (SOLIGO, 2000).

Essa estratégia é relevante como recurso para a compreensão na aula de leitura. Sua utilidade tem como característica a busca de ordem das coisas que são vivenciadas. É uma leitura de esquema, possibilitando a construção de uma “lógica”, de uma forma explicativa do entendimento do texto. Goodman (1987, *apud* SILVA, 2002, p. 93) diz que “os leitores utilizam todo seu conhecimento disponível e seus esquemas para predizer o que virá no texto e qual o seu significado.” Quando são utilizadas a estratégia de antecipação junto com a estratégia de seleção, percebe-se a produção de eficiência da leitura, visto que nenhum leitor poderia trabalhar com muitas informações de modo plenamente satisfatório, se tivesse de processar todo o conteúdo dessas informações.

Solé (1998) acrescenta que a estratégia de antecipação aporta à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Ainda acrescentamos que dois fatores são decorrentes do uso dessa estratégia: o primeiro é como o leitor faz uso dos esquemas ao buscar compreender a ordem das coisas que vivencia; e o segundo refere-se ao assunto e à estrutura recorrente do texto, pois o leitor pode utilizar a estratégia da antecipação à lógica de uma explicação, à estrutura de uma oração composta, ao final de uma palavra (SILVA, 2002).

Estratégia de inferência

Permite captar as informações implícitas, ou seja, aquilo que é “lido” sem

estar escrito. Podem ser informações baseadas em pistas dadas pelo próprio texto ou baseadas no conhecimento de mundo do leitor. É possível inferir sobre o conteúdo do texto, sobre as intenções do autor ou sobre a significação de vocábulos. O importante é observar o contexto e as pistas deixadas pelo autor (SOLIGO, 2000).

A inferência é uma estratégia de leitura básica, pois, através dela, o aluno-leitor complementa a informação disponível utilizando-se dos conhecimentos conceituais e linguísticos, bem como dos esquemas que possui.

É possível ao leitor inferir tanto a informação textual explícita quanto a implícita, ou seja, a inferência é utilizada quando se quer saber a respeito do antecedente de um pronome, sobre a relação entre os caracteres, sobre as preferências do autor ou até mesmo sobre uma palavra que apareceu no texto com erro de imprensa. (SILVA, 2002, p. 94)

Uma vez que não vivemos isolados, mas em sociedade, é importante para a compreensão textual o contexto social, ideológico, político, religioso etc., de modo que, a partir dessa vivência, trazemos para a leitura, através da inferência, o entendimento do texto. Marcuschi (1996, p. 74) diz que “a inferência é aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas”. Essa estratégia no trabalho de compreensão, proveniente de informações textuais e não textuais, também estabelece a construção do sentido, pois inferimos conteúdos que são cognitivos e linguísticos.

Segundo Goodman (*apud* SILVA, 2002, p. 94), “a inferência é tão utilizada que, muitas vezes, o leitor não consegue recordar exatamente se um determinado aspecto do texto estava explícito ou implícito”.

Estratégia de verificação

Ao processar o texto, o leitor recupera a intenção do autor, apoiado nos elementos extralinguísticos (conhecimento prévio, objetivos, formulação de hipóteses) e nos elementos linguísticos (micro e macroestrutura) (SOLIGO, 2000). Esse tipo de confirmação, para perceber ou não a compreensão, é inerente à leitura. Essa estratégia, por sua estruturação, permite condicionar o leitor a ter uma compreensão textual no momento em que utiliza a estratégia de verificação como confirmação no processo da leitura.

Essa estratégia é chamada por Ferreiro e Palácio (1988) de autocorreção e serve para reconsiderar as informações que foram assimiladas ou para conseguir mais informações por não se poder confirmar as expectativas. “A autocorreção (verificação) é também uma forma de aprendizagem, já que é uma resposta a um ponto de desequilíbrio no processo de leitura” (FERREIRO, 1988, p.18).

As quatro estratégias aqui mencionadas podem ser experimentadas de forma inconsciente (sendo consideradas, por isso, cognitivas) ou de forma consciente (sendo consideradas, por isso, metacognitivas).

Segundo Kleiman (1997, p. 50), as estratégias metacognitivas correspondem a “operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação” Já as estruturas cognitivas, segundo a mesma autora, “seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de ainda não ter chegado ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura (1997, p. 50)

Essa subdivisão das estratégias nos esclarece a visão de Kleiman (1997), de que a metacognição é uma operação de correção, de modo que, quando surge, durante o trabalho de leitura, algo que o leitor não consegue entender ou assimilar, este efetua algum procedimento para que objetivamente controle seu entendimento. Quanto às estratégias cognitivas, para Kleiman (1997), são automáticas e implícitas. É o trabalho que todo leitor executa quando lê o texto.

3.5 TIPOS DE PERGUNTAS FUNDAMENTADOS EM ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Embasados nas ideias de Silva (1986; 1988), Menegassi (1995), Solé (1998) e Abarca & Rico (2003), propomos estratégias práticas para serem desenvolvidas nas aulas de leitura com o objetivo de o leitor estabelecer relações com o texto, com o tema tratado, com seus conhecimentos de mundo e o contexto social no qual se insere. A intenção é que, antes, durante e após a atividade de leitura, o leitor possa julgar, posicionar-se, produzir sentidos, ou seja, atitudes que possibilitem uma leitura crítica.

As estratégias envolvem perguntas de leitura, pois são formas essenciais para o processo de compreensão e interpretação e conseqüentemente para o desenvolvimento de uma leitura crítica, contribuindo também para a formação e

desenvolvimento de um leitor competente.

Perguntas de resposta literal

As perguntas de resposta literal são perguntas cujas respostas encontram-se direta e explicitamente no texto. O leitor vai buscando elementos no texto, elencando informações básicas. Essas perguntas não são dispensáveis, pois o leitor, a partir de perguntas com esse enfoque no texto, elenca as informações do texto para etapas posteriores de compreensão (SOLE, 1998).

Perguntas para pensar e buscar

Para essas perguntas (para pensar e buscar), a resposta pode ser deduzida, mas exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência (SOLE, 1998).

Perguntas para elaboração pessoal

São perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida a partir daí; exige a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor. Para Solé (1998, p. 159), “as perguntas de elaboração pessoal apelam sobretudo ao conhecimento do leitor, fazendo ir ‘além do que leu [...] são perguntas que permitem uma extensão da leitura”.

Perguntas de interpretação

São perguntas que relacionam diretamente o tema do texto com a vida do leitor. Nesse momento, o leitor passa a ser sujeito da leitura a partir de seu conhecimento de mundo, de suas experiências de vida, de seu posicionamento crítico. O leitor assume características de um leitor crítico.

Para exemplificar o uso prático dessas estratégias, apresentamos uma atividade³ na qual indicamos os tipos de pergunta.

³ Atividade produzida pelo professor Valdinar Custódio Filho, aplicada em turmas da 2ª série do ensino médio de uma escola particular de Fortaleza, no ano de 2006.

Texto para discussão

A feiura é fundamental, ao menos para o entendimento desta história. É feia, esta que vos fala. Muito feia. Feia contida ou feia furiosa, feia envergonhada ou feia assumida, feia modesta ou feia orgulhosa, feia triste ou feia alegre, feia frustrada ou feia satisfeita – feia, sempre feia.

[...] e por incrível que possa parecer, só fui descobrir a extensão de minha fealdade aos dezoito anos. Quem colaborou para isso, ironicamente, foi minha irmã mais nova, a irmã que era amiga e confidente e a quem eu procurava sempre que tinha algo a contar.

Uma tarde, entrei no quarto e lá estava ela. Julgando-se só, mirava-se ao espelho.

Eu não sabia que minha irmã tinha um espelho. Ninguém sabia que minha irmã tinha um espelho. Mais: ninguém sabia que havia um espelho na casa. Em primeiro lugar, espelho era uma coisa cara, ao alcance só de nobres e ricos proprietários. Não era o caso de nosso pai; embora patriarca da aldeia, tinha apenas um rebanho de cabras, e nem era dos maiores.

[...] Ao ver-me, [minha irmã] assustou-se, quis esconder o espelho. Antes que o fizesse, agarrei-a; dá-me isso, gritei, furiosa, quero olhar-me também. De imediato deu-se conta do risco que eu corria, tentou dissuadir-me: não o faça, este espelho é maldito, me enfeitiçou, vai te enfeitiçar também, nosso pai tinha razão em proibir essa coisa do demônio, não te olhes, isso é vaidade, é abominação, eu já pequei, não peques tu também.

De nada adiantara seus gritos de desespero. No fundo eu sabia que ela queria poupar-me de algo para mim ainda desconhecido: a devastadora revelação da minha feiura, da qual, àquela altura, eu apenas suspeitava. Tendo visto o espelho, porém, eu não recuaria por nada neste mundo.

[...] Eu não podia acreditar no que estava vendo. Meu Deus, sou essa aí?

Não havia ali nenhuma simetria, naquela face, nem mesmo a temível simetria do focinho do tigre; eu buscava em vão alguma harmonia. [...] havia um conflito naquele rosto, a boca destoando do nariz, as orelhas destoando entre si. E os olhos, que poderiam salvar tudo, eram estrábicos, um deles mirando, desconsolado, o espelho, o outro com o olhar perdido, fitando desamparado o infinito, talvez para não ter de enxergar a cruel imagem. Detalhe [...]: sinais. Disseminados pela face, eu tinha – não contei, mas acho que duas dezenas é uma estimativa até conservadora – sinais. Sinais às pencas; um despropósito de sinais, um surto inflacionário de sinais. Pela variedade, poderiam se constituir no objeto de um tratado de dermatologia. [...] Um deles me incomodava particularmente; de tão protuso, era quase séssil, balançando desamparado no ar. [...] Se caísse em terra fértil germinaria, e sabe Deus que planta nasceria dali, que estranha árvore de galhos secos e retorcidos. [...] Falta dizer que o conjunto era emoldurado (emoldurado! Essa é boa, emoldurado! [...]) por uns secos e opacos cabelos, capazes de humilhar qualquer cabeleireiro.

(SCLIAR, Moacyr. *A mulher que escreveu a Bíblia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 19-23)

Pergunta de resposta literal

Questão 1 - O texto consiste essencialmente numa sequência narrativa que gira em torno da descoberta, pela narradora, da existência de um espelho em sua casa e das consequências que essa descoberta traria. Entretanto, a sequência não

apresenta apenas o relato da cena. Pensando nisso, indique o(s) parágrafo(s) em que:

- a) a narradora faz uma reflexão de cunho pessoal - _____;
- b) a narradora dá uma explicação que permite uma melhor compreensão da real amplitude da cena narrada - _____;
- c) a narradora faz uma descrição - _____;
- d) a narradora retoma informações já dadas, de forma mais concisa - _____.

Perguntas para pensar e buscar

Questão 1 - Ao lermos o texto até o terceiro parágrafo, pode-nos parecer estranho que alguém só tenha visto um espelho aos dezoito anos. Entretanto, no quarto parágrafo, essa “contradição” é justificada. Qual é essa justificativa?

Questão 2 - Releia o segundo parágrafo do texto e responda: em que consiste a ironia aludida pela narradora?

Questão 3 - No último parágrafo, a narradora faz uma observação entre parênteses que pode ser considerada uma ironia. Explique por que tal conteúdo seria irônico.

Questão 4 - No quarto parágrafo, a narradora deixa explícito o motivo pelo qual não havia espelhos em sua casa. Esse motivo é de ordem financeira. Além deste, é possível inferir um outro motivo, a partir da fala da irmã mais nova, no quinto parágrafo. Que motivo seria esse? Ele seria de que ordem?

Pergunta de elaboração pessoal

Questão 1 - Além dos dois motivos citados, imagine outro(s) que poderia(m) justificar a ausência de espelhos na casa da narradora.

Pergunta de interpretação

Questão 1 - O texto trata, de forma bem-humorada, da questão da feiura. Entretanto, sabemos que nem sempre essa questão é tratada (ou vivida) de maneira leve. Muitas pessoas sofrem por se acharem feias, e outras tantas se orgulham de não o serem, e por isso mesmo julgam os que não se enquadram no seu padrão de beleza como indivíduos inferiores.

Refleta sobre a maneira como você lida com essa questão e como você expressa isso para os que o cercam. Seus julgamentos e sentimentos em relação aos padrões de beleza são pautados pelo respeito às diferenças? (Claro que essa é uma reflexão individual, cuja função é possibilitar uma autoanálise, e não uma partilha de perspectivas com os colegas).

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos como foi realizada a intervenção pedagógica com os sujeitos deste estudo. Inicialmente, caracterizamos o estudo no que diz respeito ao tipo de pesquisa, ao universo e à amostra. Depois, passamos a caracterizar o ambiente em que a pesquisa foi realizada e os colaboradores da pesquisa, que inclui alunos e a professora. Além disso, fazemos uma descrição dos procedimentos adotados na elaboração do trabalho. Por fim, descrevemos como tratamos os dados para a formulação do nosso estudo.

Antes de iniciarmos a explanação, convém salientar que a motivação para tratar de compreensão leitora partiu da aplicação de uma atividade presente em um livro didático utilizado pela pesquisadora com seus alunos de 6º ano do ensino fundamental II. A atividade, que constará como anexo, propunha a ativação de conhecimento prévio por parte dos alunos para uma leitura com compreensão e interpretação. Como, de forma geral, os alunos não dispunham de tal conhecimento, a leitura não foi significativa. A inquietação nos motivou a buscar material teórico para embasar a construção de uma proposta interventiva que compõe esse trabalho, que é descrito neste e no capítulo seguinte.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa visando a uma intervenção. Nossa hipótese principal é que um trabalho efetivo com questionamentos que requeiram conhecimento prévio, elaboração pessoal e interpretação de leitura colaboram para que os estudantes aprimorem sua capacidade leitora. Ao usarmos o adjetivo “efetivo”, no período anterior, salientamos que as atividades propostas normalmente não são suficientes para garantir o desenvolvimento esperado. Vislumbramos que um trabalho mais autônomo – que torne o aluno ciente de que ele pode construir seu conhecimento prévio para dar conta de atividades específicas – será de grande valia para o aprendizado da leitura.

Essa hipótese inicial será testada a partir de uma proposta de intervenção que tem como ponto de partida a ação mediadora do professor. Este trabalho se move por um desejo de mudança, de intervenção, por essa razão, ele se insere na classificação de uma pesquisa-ação, que consiste em estratégias de resolução de

um problema encontrado. A pesquisa-ação é “um termo que se aplica a projetos em que as práticas buscam efetuar transformações em suas próprias práticas” (BROWN & DOULING, 2001, p. 52).

A pesquisa-ação, que, para Schmidt (2006), também pode ser classificada como investigação-ação, implica o uso de quatro práticas:

- agir para implantar a melhora desejada;
- monitorar e descrever os efeitos da ação;
- avaliar os resultados da ação;
- planejar uma melhora da prática.

A pesquisa-ação, pré-concebida do ponto de vista crítico, permite vivenciar o engajamento na vida social e política, revertendo a relação sujeito-objeto, em que este passa a ser considerado também como sujeito ou co-criador do conhecimento (SCHMIDT, 2006). Isso possibilita confirmar a pesquisa-ação como um método promotor da emancipação humana, pois a interação sujeito-objeto do conhecimento se torna também uma interação entre teoria e práxis, ou seja, entre conhecer e agir. Assim, a construção social da ação, preconizada em seu alcance emancipatório, encontra respaldo no método da pesquisa-ação, sobretudo em sua dimensão sistêmica e integradora, entendendo-se esta faceta da pesquisa-ação como a que mais tem a contribuir para a construção social da ação, para o desenvolvimento da emancipação e da transformação social.

Para nossa pesquisa, a detecção do problema se deu por uma necessidade real, que foi a dificuldade de uma leitura significativa que promovesse o conhecimento e a transformação. Assim, ao perceber o problema, procuramos ações que objetivassem saná-lo. Todas essas ações serão descritas nas seções seguintes.

4.2 UNIVERSO E AMOSTRA

Os sujeitos da nossa pesquisa são 5 alunos de uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada na periferia de Fortaleza (CE). A escola em que foi realizada a pesquisa tem 175 alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental II. Ela oferece seis turmas de

6º ano, totalizando 175 alunos matriculados nos turnos da manhã e da tarde. A carga horária de aulas de Língua Portuguesa, destinada às turmas de ensino fundamental II, foi definida pela prefeitura de Fortaleza. A taxa de abandono das séries de 6º ano é de 3,5%, e a taxa de distorção idade/série, ou seja, a proporção de alunos fora de faixa, com atraso escolar de 2 anos ou mais, é de 605 para uma turma de 35 alunos, pois os alunos com distorção idade/série concentram-se todos em apenas uma turma, a 6ª série C tarde.

Os sujeitos pesquisados têm idades entre 11 e 12 anos. Cada aluno está devidamente matriculado na rede municipal de ensino e foram escolhidos dentre um universo de 35 alunos da mesma sala. Para o critério de escolha dos sujeitos pesquisados foi levado em consideração o consentimento dos responsáveis para a participação da pesquisa; a adequação à faixa etária pretendida e um universo pequeno de alunos, porém com resultado de notas do 1º bimestre diferenciado; 2 alunos com notas acima da média, 2 alunos com nota mediana (a média da rede municipal de Fortaleza é 6,0) e 1 aluno abaixo da média.

Todos os participantes, por serem da mesma idade, tiveram o consentimento dos responsáveis para a participação da pesquisa, devidamente assinado em documento específico. Aos responsáveis foi garantido o sigilo, assim como a integridade física e mental dos participantes.

Todos os documentos analisados da pesquisa foram produzidos em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa, sob a supervisão da professora. A professora é mestre em Letras e agiu como foi-lhe previamente solicitado: as atividades seriam realizadas como atividades de sala de aula e não haveria nenhuma orientação específica para que respondessem aos itens propostos. A única orientação que foi dada à professora para ser repassada aos sujeitos pesquisados é que eles fariam parte de uma pesquisa sobre atividades de leitura. Nossa intervenção contou, ao todo, com 4 horas-aula utilizadas na mesma semana.

4.3 PROCEDIMENTOS

Para nossa pesquisa, utilizamos duas atividades didáticas elaboradas por nós com o auxílio do orientador. Em ambos, propusemos, para os textos lidos, questionamentos de quatro tipos: de resposta literal; de pensar e buscar, de

elaboração pessoal e de interpretação. Na primeira atividade, tomou-se como texto para discussão uma narrativa; na segunda, um texto expositivo.

Para aplicar cada atividade, a professora utilizou 2 horas/aula. No seu primeiro contato com os sujeitos pesquisados, para apresentar o primeiro instrumental, a professora de sala explicou que se tratava de uma pesquisa para uma universidade e que os alunos selecionados ajudariam a pesquisadora a descobrir melhores formas de ensinar leitura a outras crianças. A professora também declarou que eles não sentiriam dificuldades porque já faziam atividades similares no livro didático.

Convém salientar que os alunos selecionados se sentiram bastante envaidecidos por estarem contribuindo com a pesquisadora. Os sujeitos selecionados ficaram em uma sala separada dos outros alunos da turma, sob a supervisão da professora.

A seguir, apresentamos as duas atividades na íntegra.

4.3.1 Atividade 1

Leia o texto a seguir e responda ao que se pede.

O lobo e o cão
(La Fontaine)

Um lobo espantosamente magro encontrou um cão gordo e bem nutrido. Não podendo atacá-lo, chegou-se a ele humildemente, e o cão lhe disse que, se desejasse viver tão bem quanto ele, era só acompanhá-lo até sua casa. Mas, quando o lobo viu a marca que a coleira deixara no pescoço do cão, alegou que preferia passar fome a perder a liberdade.

PERGUNTAS DE RESPOSTA LITERAL

1. Quando o cão passeava pela floresta, quem ele encontrou?

2. Qual a aparência do cachorro quando o lobo o encontrou?

PERGUNTAS PARA PENSAR E BUSCAR

1. Na história, a coleira representa o quê?

2. Por que o lobo acha que, se seguir o cachorro, ele perderá a liberdade?

PERGUNTAS DE ELABORAÇÃO PESSOAL

1. Como você imagina que era a vida do cão no dia a dia?

2. Como você imagina que era a vida do lobo no dia a dia?

PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO DE LEITURA

1. Pense na vida do cão e escreva duas vantagens e duas desvantagens de ter um dono.

VANTAGENS

1.

2.

DESVANTAGENS

1.

2.

2. Se você fosse o lobo, acompanharia o cachorro? Justifique.

Façamos alguns esclarecimentos (também pertinentes para a atividade 2) a respeito da natureza das perguntas propostas.

Consideramos que a busca por respostas literais no texto é necessária, pois o leitor vai buscando elementos no texto e a partir daí elencando informações básicas. Estas informações serão necessárias para etapas posteriores de compreensão.

Após a busca por respostas literais, partimos para as inferências, ou seja,

o aluno irá buscar os não ditos no texto e somar com seus conhecimentos prévios. É a segunda etapa de leitura de acordo com Solé (1998). O grande valor das inferências são as conexões que elas criam e a geração de novas ideias (ABARCA & RICO, 2003).

Para os enunciados de elaboração pessoal, o sujeito irá além das inferências. Ele fará relações do texto com seu conhecimento de mundo e suas opiniões pessoais (SOLÉ, 1998).

Finalmente, no quarto momento da leitura, o sujeito-leitor partirá para o nível interpretativo, ou seja, esse nível de compreensão enfoca tanto o texto como o leitor em uma inter-relação, quando ocorre plenamente a interação texto e leitor, ampliando os esquemas de conhecimento e as informações.

4.3.2 Atividade 2

Leia o texto a seguir e responda ao que se pede.

Tubarão cheio de personalidade

Pesquisadores descobrem que, assim como os humanos, tubarões também têm temperamentos únicos

Diga lá: como é a sua personalidade? Pode ser extrovertido ou tímido, falante ou calado, sociável ou mais na sua. Seja como for, cada pessoa tem seu próprio temperamento. Mas saiba que, segundo uma pesquisa feita por cientistas do Reino Unido, isso não se limita aos seres humanos – as diferentes personalidades também estão presentes numa espécie de tubarão.



Assim como os humanos, tubarões pata-roxa também têm personalidade.

O animal estudado pertence à espécie *Scyliorhinus canicula*, mais conhecido como tubarão pata-roxa. Para descobrir se esses peixes têm ou não personalidade, os cientistas observaram dez grupos de dez tubarões em diferentes aquários

durante vários dias. A ideia era compreender se, ao mudar de aquário, o comportamento do tubarão também mudava.

A equipe percebeu que os tubarões mais sociáveis – ou seja, que costumavam ficar mais perto de outros membros do grupo – mantinham o mesmo comportamento em todos os aquários pelos quais passavam. Do mesmo modo, os que preferiam ficar sozinhos e eram menos sociáveis também permaneceram com a mesma personalidade ao passar pelos diferentes locais.

“Tubarões sociáveis foram observados descansando junto com os outros companheiros de grupo, enquanto os menos sociáveis descansavam sozinhos, longe do grupo”, explica o zoólogo David Jacoby, da Universidade de Exeter, na Inglaterra.

Manter um mesmo comportamento em diferentes lugares mostra, então, que os tubarões também têm personalidade própria e que esta não é influenciada pelo ambiente. David adiciona que outros animais também têm temperamentos diversos, como timidez ou agressividade. “Mas essa é a primeira vez que mostramos que animais podem ter personalidades sociais, como ser mais ou menos sociável, gostar mais ou gostar menos de estar com seus companheiros”, diz.

O zoólogo também conta que querer estar longe ou perto dos outros membros do grupo não interfere na sobrevivência do animal – é apenas uma questão de preferência. “Além disso, observamos que membros da mesma família gostam mais de estar perto um do outro do que de outros que não são seus familiares”, completa.

Disponível em chc.cienciahoje.uol.com.br/tubarao-cheio-de-personalidade. Acesso em 10 de dezembro de 2014.

PERGUNTAS DE RESPOSTA LITERAL

1. A pesquisa foi realizada com mais de uma espécie de tubarão ou apenas uma espécie de tubarão?

2. Marque a alternativa correta. A que conclusão os pesquisadores da universidade inglesa chegaram após o estudo feito?

- a. Diversas espécies de animais podem ter personalidades sociais.
- b. A sobrevivência dos tubarões depende de sua personalidade.
- c. O ambiente modificou a personalidade dos tubarões.
- d. Tubarões têm personalidade própria.

PERGUNTAS PARA PENSAR E BUSCAR

1. Marque X nas alternativas corretas. A partir da frase “Assim como os humanos, tubarões pata-roxa também têm personalidade”, é correto concluir que:

- a. apenas tubarões têm personalidade.
- b. apenas humanos têm personalidade.
- c. humanos e tubarões têm personalidade.
- d. tubarões têm personalidades semelhantes à dos humanos.

2. Assinale a única alternativa correta. Qual é o objetivo principal do texto?

- a. Provar que humanos têm personalidade própria.

- b. () Mostrar que tubarões e humanos são semelhantes.
- c. () Apresentar o resultado de uma pesquisa com tubarões.
- d. () Defender que tubarões apresentam mudança de comportamento.

3. Assinale a única alternativa correta. O autor do texto chegou a conclusões concretas sobre o comportamento dos tubarões após:

- a. () criar uma ilustração.
- b. () conhecer uma história.
- c. () realizar uma experiência.
- d. () observar um fenômeno no mar.

4. Assinale a única alternativa correta. O estudo realizado com os tubarões permite concluir que a personalidade deles:

- a. () muda em diferentes ambientes.
- b. () não muda em diferentes ambientes.
- c. () muda com uma alimentação diferenciada.
- d. () não muda com uma alimentação diferenciada.

PERGUNTA DE ELABORAÇÃO PESSOAL

1. Se você fosse um dos tubarões que fizeram parte da pesquisa, qual seria sua personalidade?

2. A partir de sua resposta ao item anterior, diga como seria seu comportamento nos aquários.

PERGUNTA DE INTERPRETAÇÃO DE LEITURA

1. Você acha importante realizar esse tipo de pesquisa com animais? Justifique sua opinião.

Nossa análise foi desenvolvida a partir das ideias de Solé (1998) que estabeleceu estratégias para a efetivação de uma leitura significativa. Ademais, pensamos em atividades que pudessem de fato ocorrer dentro de sala de aula e que fosse além do que o livro didático oferece, pois a nossa experiência tem mostrado que o livro didático, de modo geral, restringe-se a perguntas literais sobre o texto, algumas vezes levando a compreensão para a elaboração pessoal; mesmo quando

isso acontece, normalmente são omitidas etapas para que a leitura produza sentidos e significados para o leitor.

Entendemos que é possível desenvolver um trabalho em sala de aula na perspectiva de leitura interacionista e que o processo de compreensão se dá em diferentes níveis: primeiro, focaliza-se o texto, para daí, em outro nível, acontecer a interação ente leitor e texto, possibilitando o desenvolvimento de duas novas etapas, a elaboração pessoal e a interpretação, as quais garantem a leitura crítica.

Para analisar os dados obtidos, procedemos à apreciação das respostas dos sujeitos. Nas perguntas para pensar e buscar, observamos se os sujeitos-leitores realmente acrescentaram algo além do que estava explícito no texto. Nos itens de elaboração pessoal, atentamos para a qualidade das respostas, se realmente os sujeitos pesquisados conseguiram levar o texto para a sua vida. Nas perguntas de interpretação, tentamos extrair, a partir das respostas dadas, o posicionamento crítico, percebido, por exemplo, pela capacidade de fazer um julgamento, uma avaliação de mérito, valor e/ou verdade das ideias produzidas (SILVA, 1998). Refletimos também sobre a natureza sequencial do texto (narrativo ou expositivo), de alguma forma, facilitou ou dificultou a compreensão.

No capítulo 5, apresentamos a análise e a discussão dos dados coletados.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, discutimos a análise dos resultados da nossa investigação, apresentando as respostas dadas ao que foi solicitado nas duas atividades aplicadas em sala de aula. Em seguida, descrevemos as respostas que julgamos ser autorizadas pelos textos e analisamos se os sujeitos leitores conseguiram retirar as respostas literais dos textos, inferir o que seria necessário para a compreensão, se fizeram elaborações pessoais pertinentes e, finalmente, se realizaram a interpretação a partir da leitura dos textos. Por fim, refletimos se nosso material contribuiu para uma leitura mais significativa em sala de aula.

5.1 ANÁLISE DA ATIVIDADE 1

5.1.1 Sobre as perguntas de resposta literal⁴

1. Quando o cão passeava pela floresta, quem ele encontrou?
2. Qual a aparência do cachorro quando o lobo o encontrou?

No primeiro momento, foi solicitado aos sujeitos que retirassem duas respostas que estariam literalmente no texto. No primeiro questionamento, foi perguntado aos sujeitos quem o cão encontrou quando passeava pela floresta. Para esta pergunta, não houve dificuldades, pois todos os cinco sujeitos responderam corretamente que era o lobo. Ainda no âmbito das respostas literais, foi questionado sobre qual era a aparência do cachorro quando o lobo o encontrou. Para essa questão, quatro sujeitos responderam que era “gordo e bem nutrido”, entretanto um deles respondeu que era “espantosamente magro”, resposta que deveria ser dada sobre a aparência do lobo, e não do cachorro, que era a resposta que nos interessava.

Aqui, estatisticamente, tivemos 80% de acertos para as respostas literais do texto.

5.1.2 Sobre as perguntas de pensar e buscar

⁴ Para facilitar a leitura, optamos por reproduzir, em toda a análise, as perguntas já apresentadas na metodologia.

1. Na história, a coleira representa o quê?
2. Por que o lobo acha que, se seguir o cachorro, ele perderá a liberdade?

No segundo momento, esperávamos que os sujeitos pesquisados pudessem inferir, ou seja, somar as informações ditas com as não ditas, porém autorizadas pelo texto, e acrescentar aos seus conhecimentos de mundo para responder de forma acertada.

No primeiro questionamento, gostaríamos de saber o que a coleira representa no texto; os cinco sujeitos pesquisados responderam que seria a falta de liberdade. Alguns foram um pouco além, declarando que representava prisão ou ter um dono. Um deles, conseguiu ir ainda mais além quando respondeu que seria a falta de liberdade e ter uma “algema”, pois “prendia e deixava uma marca”. Um dos sujeitos declarou que a coleira representava “a falta de liberdade, mas também a falta de fome”. Entendemos que os cinco sujeitos fizeram inferências autorizadas pelo texto.

No segundo questionamento sobre questões inferenciais, perguntamos por que o lobo acha que por seguir o cachorro perderá a liberdade. Para esse questionamento, quatro sujeitos responderam que a marca da coleira indicava que ele (lobo) também ficaria preso. Porém, um dos sujeitos respondeu que “talvez o dono do cachorro fosse um caçador”. Aqui, não entendemos que essa inferência seria autorizada pelo texto e a classificamos como resposta não autorizada. Para as perguntas para pensar e buscar, tivemos uma porcentagem de 100% de acertos para a questão 1 e 80% para a questão 2.

5.1.3 Sobre as perguntas de elaboração pessoal

1. Como você imagina que era a vida do cão no dia a dia?
2. Como você imagina que era a vida do lobo no dia a dia?

Para as questões de elaboração pessoal, perguntamos primeiro como o sujeito leitor imaginava que era a vida do cão no dia a dia. Obtivemos as seguintes respostas:

1. Ele comia muitas comidas boas para a saúde.
2. Muito boa, mas ele ficava preso na coleira o dia todo. A vida dele só é boa porque tinha sua comida e seu dono.
3. Ele vivia preso na coleira porque se tinha a marca da coleira é porque ele vivia preso a ela.
4. Uma vida alegre, animada e muita fartura.
5. Bem-sucedida.

Entendemos que as cinco respostas foram aceitáveis e consideramos, para essa pergunta, 100% de acerto.

Na questão 2 de elaboração pessoal, perguntamos como os sujeitos imaginavam que era a vida do lobo no dia a dia. Extraímos as seguintes respostas:

1. O lobo passava fome.
2. Muito péssima, porque não tinha comida nem casa para habitar.
3. Ele vivia livre, mas só faltava morrer de fome.
4. Uma vida pobre e infeliz sem ter o que comer.
5. Solitário.

Assim como ocorreu na questão 1 de elaboração pessoal, acreditamos que as cinco respostas para a questão 2 de elaboração pessoal foram autorizadas pelo texto e os cinco sujeitos conseguiram ir além do texto escrito e se colocar como o personagem. Essa era a ideia para esse momento da atividade. A porcentagem de acerto para essa questão foi de 100%.

5.1.4 Sobre as perguntas de interpretação

1. Pense na vida do cão e escreva duas vantagens e duas desvantagens de ter um dono.
2. Se você fosse o lobo, acompanharia o cachorro? Justifique.

Para a interpretação de leitura, no primeiro momento, solicitamos duas vantagens e desvantagens de ter um dono. Eis as respostas:

VANTAGENS:

1. Ser gordo e ter um dono;
2. Ser bem alimentado e bem nutrido;
3. Ter sua comida e própria casa;
4. Ser alimentado todo dia e poder brincar com o dono;
5. Não passar fome e ser bem cuidado.

Entendemos que somente um dos sujeitos não foi claro na sua resposta quando escreve que a vantagem de ter um dono é “ter um dono”. Não a aceitamos como resposta autorizada, portanto, estatisticamente, houve 90% de acerto para esse item.

A lista das desvantagens de se ter um dono foi a seguinte:

1. Passar fome e ser solitário;
2. Ficar na corrente e ser maltratado;
3. Não ter liberdade e não ficar livre;
4. Vivia preso e não brincava com o seu dono;
5. Apanhar do dono e ficar amarrado.

Observamos que dois dos sujeitos não fizeram a interpretação de modo aceitável pelo texto. O primeiro deles respondeu que as desvantagens seriam “passar fome e ser solitário”. Se o cão era gordo e bem nutrido, de acordo com o texto, então compreendemos que parte dessa resposta não procede de forma aceitável. O segundo sujeito respondeu que as desvantagens seriam: “não ter liberdade e não ficar livre”. Compreendemos que se trata de uma redundância, então não seriam duas, mas apenas uma desvantagem. Não consideramos a resposta completa, pois queríamos duas desvantagens e só nos foi apresentada uma, de maneira repetida. Para esse item, obtivemos 80% de acerto.

Na questão 2 de interpretação de leitura, questionamos aos sujeitos se estes acompanhariam o cachorro, caso fossem o lobo, e pedimos uma justificativa. Obtivemos as seguintes respostas:

1. Não, pois o cachorro era um estranho e o cachorro poderia querer levar para o dono matar o lobo;

2. Não, porque apesar de o lobo não ser gordo e bem nutrido, era livre. E o cachorro não;
3. Sim, porque eu teria um dono para me dar carinho teria uma casa e comida;
4. Não, porque o dono do cachorro poderia ser um caçador;
5. Sim, porque não iria mais passar fome.

Entendemos que das cinco respostas, três delas (as respostas 2, 3 e 5) apresentam argumentação plausível tomando como foco a temática apresentada no texto. As outras duas respostas (1 e 4) denotam uma argumentação que extrapola a temática do texto. Por isso, consideramos, para essa questão, 60% de aproveitamento.

Fazendo uma análise geral das respostas obtidas com a primeira atividade, concluímos que os sujeitos leitores conseguiram fazer os quatro tipos de leitura que propusemos de maneira satisfatória. É fato que a escolha do texto contribuiu para isso, já que se tratava de um texto narrativo pertencente ao gênero fábula, que é muito apreciado pelas crianças, e de tamanho curto, ou seja, nossos sujeitos não precisavam utilizar muito tempo para fazer buscas no texto, o que aparentemente facilitou a assimilação do texto e as boas respostas.

Acreditamos nas palavras de Chartier (2001) ao declarar que, na leitura, entendida como um encontro à distância entre leitor e autor via texto, ambos constituem-se e são constituídos através desse encontro e confronto de significados gerados em interação de cada qual com seu mundo. Na interação que mantém com o autor, via texto, o leitor, ao compreendê-lo, vai modificando, ajustando e ampliando as suas concepções, as quais exercem um impacto sobre a sua percepção. O mundo transforma-se aos olhos do sujeito quando este é transformado. A sua posição frente à realidade se altera e esta já não é mais vista como antes, porque a nova perspectiva assumida pelo sujeito ampliou sua compreensão da realidade.

Na interlocução, indivíduo e texto transformam-se mutuamente (KOCH, 2002). O fenômeno da compreensão cria e recria realidades até então inexistentes: um novo livro, um mundo novo, um novo sujeito. Porém, como salienta Chartier (2001), a liberdade de criação e apropriação do leitor na sua relação com o texto é encerrada nas condições de possibilidades sócio-históricas variáveis e desiguais. O leitor tem liberdade para construir sentidos, mas ele também é limitado pelos

significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso.

A partir disso, pode-se concluir que a compreensão é um processo de negociação de sentidos que está sustentada no leitor, na situação pragmática e no texto, sendo a coerência textual marcada pela interpretação do interlocutor. Segundo Silva (1996), a interpretação desvela as possibilidades de significação que a compreensão projeta a partir do texto. Parece, então, que a interpretação se configura como um nível mais profundo de desvelamento de significados, no qual o leitor participa mais ativa e intensamente enquanto sujeito de uma história.

5.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE 2

5.2.1 Sobre as perguntas de resposta literal

1. A pesquisa foi realizada com mais de uma espécie de tubarão ou apenas uma espécie de tubarão?
2. Marque a alternativa correta. A que conclusão os pesquisadores da universidade inglesa chegaram após o estudo feito?
 - a. () Diversas espécies de animais podem ter personalidades sociais.
 - b. () A sobrevivência dos tubarões depende de sua personalidade.
 - c. () O ambiente modificou a personalidade dos tubarões.
 - d. () Tubarões têm personalidade própria.

Nesta segunda atividade, iniciamos com dois itens que exigem a busca literal da resposta no texto. O primeiro enunciado questiona ao sujeito se a pesquisa foi realizada com mais de uma espécie de tubarão ou apenas uma espécie. A resposta estava explícita no primeiro parágrafo do texto, no entanto apenas dois sujeitos responderam corretamente (um deles deixou em branco). Houve, portanto, 40% de acerto.

No segundo item, perguntamos a que conclusão os pesquisadores da universidade chegaram após o estudo feito. É importante salientar que sinalizamos que havia apenas uma resposta certa. Neste item, também, houve apenas duas respostas corretas. Novamente, obtivemos 40% de acerto.

5.2.2 Sobre as perguntas de pensar e buscar

1. Marque X nas alternativas corretas. A partir da frase “Assim como os humanos, tubarões pata-roxa também têm personalidade”, é correto concluir que:

- a. apenas tubarões têm personalidade.
- b. apenas humanos têm personalidade.
- c. humanos e tubarões têm personalidade.
- d. tubarões têm personalidades semelhantes à dos humanos.

2. Assinale a única alternativa correta. Qual é o objetivo principal do texto?

- a. Provar que humanos têm personalidade própria.
- b. Mostrar que tubarões e humanos são semelhantes.
- c. Apresentar o resultado de uma pesquisa com tubarões.
- d. Defender que tubarões apresentam mudança de comportamento.

3. Assinale a única alternativa correta. O autor do texto chegou a conclusões concretas sobre o comportamento dos tubarões após:

- a. criar uma ilustração.
- b. conhecer uma história.
- c. realizar uma experiência.
- d. observar um fenômeno no mar.

4. Assinale a única alternativa correta. O estudo realizado com os tubarões permite concluir que a personalidade deles:

- a. muda em diferentes ambientes.
- b. não muda em diferentes ambientes.
- c. muda com uma alimentação diferenciada.
- d. não muda com uma alimentação diferenciada.

Em relação às questões para pensar e buscar, ou seja, fazer inferências, iniciamos com uma oração que exigia do sujeito pesquisado fazer relações e adicionar informações a partir de seus próprios conhecimentos. Salientamos, no

item, que havia mais de uma resposta para ser assinalada, entretanto os cinco sujeitos só marcaram uma alternativa; não perceberam que existiam duas declarações corretas. Portanto, houve apenas 50% de acerto.

Na segunda questão, perguntamos o objetivo principal do texto e apontamos que havia apenas uma alternativa correta. Três sujeitos marcaram corretamente, logo houve 60% de acerto.

Na questão 3, solicitamos do sujeito pesquisado que aponte a forma sobre como o autor do texto chegou a conclusões concretas sobre o comportamento dos tubarões. Quatro marcaram a resposta correta, assim houve 80% de acerto.

Na questão 4, afirmamos que existia apenas uma alternativa correta e gostaríamos de saber, a partir do texto, sobre a personalidade dos tubarões. Neste item, apenas dois sujeitos marcaram a resposta certa. Portanto, houve 40% de acerto.

5.2.3 Sobre as perguntas de elaboração pessoal

1. Se você fosse um dos tubarões que fizeram parte da pesquisa, qual seria sua personalidade?
2. A partir de sua resposta ao item anterior, diga como seria seu comportamento nos aquários.

Propusemos, para esse texto, duas questões de elaboração pessoal e questionamos aos sujeitos, no primeiro item, qual seria a personalidade deles caso fossem um dos tubarões pesquisados. Obtivemos as seguintes respostas:

1. Tubarão branco.
2. Sociável.
3. Social.
4. Ser menos devorador para não acabar com os peixes menores.
5. Minha personalidade seria de ser amigo dos outros tubarões.

Entendemos que apenas um sujeito não deu uma resposta aceitável, já que tratávamos de personalidade, e não de espécie, então concluímos que 80% de respostas adequadas.

No segundo item, pedimos para os sujeitos explanarem qual seria o comportamento deles no aquário e tivemos as seguintes respostas:

1. Bom, porque se fosse ruim, o dono desistiria do seu peixe.
2. Ótimo, iria me adaptar muito bem.
3. “Intimidez” e agressivo.
4. Eu me sentiria estranha, pois não conheceria aquele aquário.
5. Seria de amizade.

Compreendemos que quatro sujeitos elaboraram respostas pessoais condizentes com a temática abordada; a exceção equivale à resposta 1, que traz um aspecto (o dono do peixe) não contemplado pela análise textual. Os demais conseguiram abstrair a informação e se colocaram no lugar no animal tratado no texto expositivo. O vocábulo escolhido pelo sujeito da resposta 3 também aponta para um sentido; provavelmente, ele fez conexões com a palavra “intimidador” e somado ao adjetivo “agressivo”, entendemos que ele não seria um tubarão afetuoso. Houve, para nós, 80% de adequação.

5.2.4 Sobre as perguntas de interpretação

1. Você acha importante realizar esse tipo de pesquisa com animais? Justifique sua opinião.

Elaboramos apenas um item para a interpretação de leitura. Questionamos aos sujeitos se eles acham importante esse tipo de pesquisa e pedimos para justificarem.

Listamos as respostas:

1. Sim, pois iríamos saber mais sobre eles;
2. Sim, para fazer experiência;
3. Sim, para saber mais sobre a espécie;

4. Sim, porque saber as características dos animais e saber o perigo quando estiver em alto mar;
5. Sim, porque assim podemos conhecer melhor os animais.

Entendemos que duas respostas – a 2e a 4 – não apresentam argumentação consistente. A partir da resposta 2, não conseguimos entender a real importância da pesquisa para o sujeito. E o sujeito da resposta 4 aborda uma temática – os perigos em alto mar – a qual não é explorada pela pesquisa de que trata o texto. Logo, consideramos que houve 60% de adequação.

Analisando de modo geral a segunda atividade, entendemos que o resultado não foi tão satisfatório quanto o da primeira atividade. Conjecturamos que o tamanho do texto, o fato de ser expositivo, de tratar de uma temática científica sejam alguns dos fatores que contribuíram para esse resultado, entretanto ficará para um outro estudo identificar se o gênero textual interfere nos tipos de leitura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo aplicar uma proposta de atividade pedagógica que possibilitasse uma quebra dos paradigmas de como vem se trabalhando o ensino de leitura nas escolas brasileiras. Tivemos como referência uma escola municipal da cidade de Fortaleza (CE) com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Percebemos que o cerne para a mudança se concentra em leituras, em estudo. O professor precisa ser, acima de tudo, um pesquisador, para que, ao trabalhar a leitura em sala de aula, os alunos sintam que não é algo superficial, mas sim algo latente, verdadeiro, puro.

Entendemos que o apego exacerbado ao livro didático precisa ser repensado: ele precisa ser o auxílio do professor, e não o contrário. É possível, sim, ministrar ótimas aulas sem o uso do livro ou fazendo isso de forma alternada.

As aulas de leitura precisam ser interessantes e motivadoras. Os alunos devem ser participantes, ativos durante toda aula, seja utilizando seus conhecimentos prévios, seja fazendo leituras, seja expressando o que compreenderam do texto lido. A leitura precisa fazer diferença na vida do aluno, assim como na vida do professor. Se ambos perceberem isso, mudará a perspectiva sobre o que vem a ser uma aula de leitura.

Nossa pesquisa é, sobretudo, de cunho social. Acreditamos que uma boa aula de Língua Portuguesa pode tornar nosso aluno mais reflexivo e conseqüentemente mais ativo nos espaços em que atua: na família, na escola e posteriormente no trabalho, na faculdade, ou seja, propomos uma mudança que pode exigir mais do professor, mas em contrapartida pode fazer a diferença para dezenas de alunos que, muitas vezes, não têm perspectiva de um futuro promissor. Sem dúvida, o papel do professor em sala de aula é muito importante.

A nossa análise mostrou que a intervenção pedagógica executada levou a resultados positivos: os alunos conseguiram produzir inferências, fazer elaborações pessoais e interpretar o texto.

Entendemos que os gêneros de texto podem fazer diferença na facilidade ou dificuldade da compreensão, entretanto esse assunto é para uma outra pesquisa. O que quisemos e, de fato, apresentamos é que podemos aplicar em sala de aula atividades que levam o aluno a pensar, a inferir, a compreender e interpretar; dessa

forma, o aprendiz sai da aula de maneira diferente de como entrou: ele cresceu, aumentou em conhecimento, produziu sentidos, fez uma leitura significativa.

Temos ciência de que esse percurso pedagógico não é uma tarefa simples. Exige mais leituras e estudo por parte do professor. É necessário, portanto, comprometimento e consciência do grande papel que temos enquanto professores de Língua Portuguesa. Além disso, sabemos que os obstáculos são muitos: o público desinteressado, as condições desfavorecidas de muitas escolas, a falta de incentivo de outros colegas... Mas somos convictos também de que, apesar da tarefa hercúlea, poder mudar a vida de alguns alunos torna nossa árdua tarefa um importante desafio.

Concluimos tendo a certeza de que o professor é o agente transformador das questões escolares e é o protagonista para o sucesso de qualquer empreitada pedagógica. Portanto, sabemos que, diante de tantas condições adversas, o professor, principalmente o da escola pública, ainda é um “forte” e merece nossos aplausos. Assim, queremos deixar claro que esse profissional é a mola-mestra para o sucesso da educação brasileira, portanto partimos do princípio de que somente através do professor as discussões envolvendo as aulas de leitura serão tratadas de forma pertinente às reais necessidades de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABARCA, E. V.; RICO, G. M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A. (Org.). *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALARCÃO, I.; SANTOS, R. M. M. Kenneth S. *Goodman e o seu modelo de leitura. A leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhas. Análise linguística do ato de leitura e a sua aplicação pedagógica em língua materna e em língua estrangeira*. Universidade de Aveiro (Doc. 1), 1986.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8. ed. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALVES-MARTINS, M. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA, 1996.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. Tradução Octávio Mendes Cajado. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: SEC/ MEC, 1998. 3v.
- _____. *A formação do leitor. o papel de formação das instituições de formação do professor para a educação fundamental*. Caderno Educação Básica. Série Institucional. Brasília: SEC/MEC, 1994, 4v.
- BROWN, A.; DOWLING, P. *Doing research/reading research: a mode of interrogation for teaching*. Londres: Routledge Falmer, 2001.
- CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 11, n. 55, 1985.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CRUZ, V. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel, 2007.
- FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. (Org.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Tradução Maria Luiza Silveira. Porto Alegre, 1988.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GRAESSER, A. C.; ZWAAN, R. A. Inference generation and the construction of situation models. In: WEAVER, C. A.; MANNES, S.; FLETCHER, C. R. (Org.). *Discourse comprehension essays in honor of Walter Kintsch*. Hillsdale, N. J.:

Lawrence Erlbaum, 1995, p. 117-139.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction integration model. *Psychological Review*, n. 95, p. 163-182, 1988.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas/SP: Pontes, 1996.

_____. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes, 1998.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LOBATO, M. Os livros fundamentais. In: *A onda verde*. São Paulo: Brasiliense, 1969.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. *Leitura, teoria e prática*, n. 4, p. 1-14, 1985.

_____. *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório Final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

MARTINS, Maria H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos)

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *UNIMAR* v. 17, n. 1, 1995.

PIETRI, E. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante; alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006.

SILVA, E. R. (Org.). *Texto & Ensino*. São Paulo: Cabral e Livraria Universitária, 2002.

SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Criticidade e leitura*. Campinas: ALB Pontes, 1998.

SILVEIRA, M. I. M. *Modelos teóricos & estratégias de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: Ed. da UFAL, 2005.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOLIGO, I. *Cadernos da TV Escola – Português*. Brasília: MEC/SEED, 2000.

VIANNA, H. M. Evasão, repetência e rendimento escolar - a realidade do sistema escolar brasileiro. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 4, 1991.

ANEXO

Anexo A – Atividade do livro didático

Produção de texto

► HISTÓRIA EM QUADRINHOS (II)

A linguagem dos quadrinhos

Leia esta tira:



(Lucas Lima. *Nicolau – Primeiras histórias*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 40.)

1. Observe o 1º quadrinho.
 - a) O que representa o desenho que aparece no balão de fala da personagem? O que ele indica no quadrinho? Representa uma nota musical; indica que a personagem está assobiando.
 - b) Pelo comportamento do menino, o que podemos deduzir: ele domina a prática do skate ou ainda está aprendendo a praticar esse esporte? Justifique sua resposta. Ele domina a prática do esporte, pois está andando no skate de olhos fechados.
2. No 2º quadrinho, o menino vê um vaso com um cacto e grita “AH!”.
 - a) Essa palavra é uma interjeição ou uma onomatopeia? Uma interjeição.
 - b) De acordo com o contexto, o que ela exprime? Espanto, surpresa.
3. No 3º quadrinho, aparecem as seguintes palavras: POU!, CRÁS! e BLOFT!.
 - a) O que cada uma delas exprime? POU!: o som da batida; CRÁS!: o ruído de algo que se quebrou; BLOFT!: o som da queda de uma pessoa no chão.
 - b) Qual é o nome desse tipo de palavra? Onomatopeia.
4. No último quadrinho:
 - a) O balão contém a fala ou o pensamento da personagem? O pensamento.
 - b) Que relação há entre a acupuntura e o que aconteceu à personagem? A acupuntura é um ramo da medicina chinesa que trata as pessoas por meio da aplicação de agulhas em determinados pontos do corpo. A batida da personagem com o cacto, ao resultar na introdução de espinhos no seu corpo, assemelha-se, assim, ao que faz a acupuntura.

Nas histórias em quadrinhos, conforme já vimos, geralmente estão associadas as linguagens verbal e visual. A linguagem verbal costuma aparecer nos balões, nas legendas (ou letreiros), nas onomatopeias, nas interjeições.

Fonte: Cereja, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 32.