Leitura:
teoria e prática

Regina Cláudia Pinheiro

CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CEARÁ

Copyright©2006 by Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará

Governo do Estado
Lúcio Gonçalo de Alcantara

Vice-Governador do Estado
Francisco de Queiroz Maia Júnior

Secretário da Educação Básica
Luís Eduardo de Menezes Lima

Secretária Adjunta da Educação Básica
Eloísa Maia Vidal

Secretária Executiva
Arleida Maria de Queiroz

Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional
Zirlânea da Silva Gonçalves

Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional
Maria Marlene Amâncio Vieira

Coordenadoria de Monitoramento e Controle
Edson Seabra Júnior

Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico
Silvana Gois Nogueira

Célula de Gestão de Recursos Humanos
Maria Estefânia Pinheiro Cavalcante

Unidade de Gerenciamento de Projetos
Edlourdes Pires Moura Coelho

Edições SEDUC

Coordenação Editorial
Eloísa Maia Vidal

Capa e Projeto Gráfico
Roberto Santos

Editoração Eletrônica
Edições Bagaço

Revisão
Elenita Maciel
Fernanda Caldas

Catalogação na Fonte
BPEP

Este projeto conta com o apoio do Acordo de Empréstimo Nº 4591/BR do Banco Mundial

C387l Ceará. Secretaria da Educação Básica

Leitura: teoria e prática/ SEDUC; Regina Cláudia Pinheiro – Fortaleza: SEDUC, 2006.
70p. il

1. LEITURA: TEORIA E PRÁTICA. 2. LEITURA – IMPORTÂNCIA – OBJETIVOS. 3. LEITURA – ENSINO – ESTRATÉGIAS – 4. LEITURA – AVALIAÇÃO. I. PINHEIRO, REGINA CLÁUDIA. II. Título.

ISBN - 85-373-0154-X

CDU 372.4
CDD 372.4

Todos os direitos desta edição são reservados à Secretaria da Educação Básica.
Centro Administrativo Governador Virgílio Távora
Av. Gen. Afonso Albuquerque s/n, Cambeba
60.819900 Fortaleza, Ceará, Brasil
www.seduc.ce.gov.br

O estudo da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas. O estudo das “ciências da educação” não faz educadores. Educadores não podem ser produzidos. Educadores nascem. O que se pode fazer é ajudá-los a nascer. Para isso, eu falo e escrevo: para que eles tenham coragem de nascer. Quero educar os educadores. E isso me dá grande prazer porque não existe coisa mais importante que educar. Pela educação, o indivíduo se torna mais apto para viver: aprende a pensar e a resolver os problemas práticos da vida. Pela educação, ele se torna mais sensível e mais rico interiormente, o que faz dele uma pessoa mais bonita, mais feliz e mais capaz de conviver com os outros. A maioria dos problemas da sociedade se resolveria se os indivíduos tivessem aprendido a pensar. Por não saber pensar tomamos as decisões políticas que não deveríamos tomar. (**Conversa com educadores.** Rubem Alves)

Apresentação

A produção destes módulos pela Secretaria da Educação Básica do Ceará tem como objetivo subsidiar teórica e metodologicamente os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual, na perspectiva de um processo produtivo de ensino e aprendizagem da língua, voltado para o uso que dela se faz nas diversas situações comunicativas a que o usuário está exposto nas práticas sociais.

Em conformidade com as pesquisas no campo da Lingüística, o usuário apreende o funcionamento da língua em interação com o outro e o contexto sociocultural em que está inserido. Como se lê nos PCNEM (2002, p. 139): **"a interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo [...]".** Assim, compreendendo a apreensão e funcionamento da língua como um fato natural, o ensino e a aprendizagem dos fatos lingüísticos devem incorporar a simplicidade e a naturalidade inerentes ao ato interlocutivo.

No entanto, ainda é grande a angústia em grande número de professores no que se refere a uma prática pedagógica voltada para o uso social da língua. Entre outras causas, essa angústia pode ser motivada, possivelmente, por falta de atualização dos docentes ou por um currículo universitário igualmente desatualizado, não comprometido com a qualidade da formação do profissional.

Por via de conseqüência, o impacto disso repercute negativamente no desempenho dos alunos tanto no âmbito da avaliação desenvolvida pela unidade escolar quanto nas avaliações externas, considerando que nestas últimas são avaliadas competências não desenvolvidas pela escola. Também, como efeito dominó, coopera para a exclusão dos estudantes mais pobres, que têm o acesso vetado a espaços privilegiados da ciência, da cultura e do mundo do trabalho pela não-aquisição dos saberes necessários e das habilidades exigidas pelo mundo moderno; enfim, destrói os sonhos acalentados por milhares de jovens que, abalados em sua auto-estima, transformam-se em adultos sem perspectivas pela não-consolidação da cidadania buscada.

Na perspectiva de minimizar esse impacto danoso, os módulos ora apresentados propiciam a atualização do professor, promovendo uma formação continuada e em serviço, pelo esclarecimento de alguns conceitos básicos da Lingüística e demonstração da sua aplicabilidade na sala de aula, permitindo, assim, uma articulação entre teoria e prática, favorecendo, simultaneamente, o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem em consonância com as mais recentes abordagens de ensino da língua.

Essa iniciativa traduz, portanto, o esforço da Secretaria da Educação Básica do Ceará de oferecer subsídios e orientações para as atividades pedagógicas do professorado de Língua Portuguesa do Ensino Médio, sem que isso, venha, contudo, a comprometer o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos mestres em favor de uma educação de qualidade para os jovens cearenses.

Eloísa Maia Vidal
Coordenadora Editorial

Sumário

Apresentação 5
Introdução 9
Iniciando nossa conversa 12
Para que essa conversa? 12
Apresentando o assunto 12
1. Aspectos cognitivos envolvidos no ato de ler 13
2. Aspectos sociocomunicativos envolvidos no ato de ler 20
3. Compreendendo a importância da leitura 23
3.1. Definindo os objetivos da leitura 25
3.2. Despertando para o gosto pela leitura 28
3.3. Desenvolvendo a leitura para a escolarização do aluno 31
3.4. Lendo para compreender a realidade 34
3.5. Lendo nas diversas disciplinas 36
3.6. Diversificando os gêneros textuais 38
4. Ensinando estratégias de leitura 41
4.1. Estabelecer os propósitos da leitura 46
4.2. Modificar o processamento da leitura devido a variações no propósito 48
4.3. Identificar idéias importantes 50
5. Avaliando a compreensão leitora 61
Referências Bibliográficas 67
Sobre a autora 70

Introdução

O material que ora chega às suas mãos, professor(a), teve como fator desencadeador a pesquisa realizada, em 2003, pela Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC), através da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico / Célula do Ensino Médio, sobre o currículo real, das diversas disciplinas, desenvolvido nas escolas desse nível de ensino.

No caso mais específico de Língua Portuguesa, a análise dos dados dessa pesquisa teve por base as categorias técnico-científicas da disciplina, assim distribuídas: literatura (incluindo estilística); língua / linguagem; gramática(incluindo fonética / fonologia, morfologia, sintaxe e morfossintaxe); convenções da escrita; leitura, compreensão e interpretação; produção textual; aspectos textuais; variação lingüística; aspectos léxico-semânticos e linguagem oral.

Consideradas essas categorias, a análise dos dados revelou que o conteúdo referente à **literatura apresentou o mais elevado percentual de incidência com 26,6%, seguida de gramática com 23,4%; aspectos textuais com 14,5%; produção textual com 12,3%; leitura, compreensão e interpretação com 9%; convenções da escrita com 7,8%; língua/ linguagem com 2,3%; linguagem oral com 2,2%; aspectos léxico-semânticos com 1,8% e,** por último, **variação lingüística com 0,2%,** percentual sem nenhuma relevância estatística.

Como se constata, categorias de grande relevância não foram priorizadas, conforme deveriam, a exemplo da variação lingüística com 0,2%; da estilística com 1,9% (incluída na literatura); da linguagem oral com 2,2%, configurando-se, assim, duas situações polarizadas: numa ponta – a real, refletida na pesquisa e, na outra – a desejada, refletida nos Referenciais Curriculares Básicos (RCB) para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do Ensino Médio da rede estadual, elaborados à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), sobre os quais incidem avaliações externas como a desenvolvida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A diferença em ambas as situações demonstra que, apesar da reformulação por que vem passando o ensino e a aprendizagem da língua materna, com orientações metodológicas e objetivos voltados para o uso que dela se faz nas práticas sociais, isso ainda não se efetivou no fazer pedagógico de grande parte dos profissionais. Assim, percebe-se um descompasso entre as orientações contidas na proposta curricular de Língua Portuguesa e a sua efetiva operacionalização nas escolas da rede estadual.

Considerando que avaliações externas têm por base os PCNEM, isso acarreta implicações diretas para o insucesso do aluno, como se observa no paralelo entre as categorias anteriormente mencionadas e a representatividade destas nas temáticas do SAEB:

- **Literatura:** exageradamente focalizada nas escolas de Ensino Médio do Ceará, perpassa apenas uma temática do SAEB com percentual equivalente a 6%.
- **Gramática:** apresenta a segunda maior incidência de trabalho na escola com 23,4%, é aferida, implicitamente, em três temáticas do SAEB correspondendo a um percentual de 8,4%.
- **Leitura, compreensão e interpretação:** foco do ensino da língua materna, sobre o qual se debruça o SAEB, apresenta um percentual correspondente a 26,4%, enquanto na escola o trabalho dedicado a essa temática atinge apenas 9%.
- **Aspectos textuais:** com incidência percentual no SAEB de 20%, apresentam o índice de 14,5% de ensino na escola. Vale ressaltar que o conhecimento dos diversos gêneros textuais são de suma importância para a formação do leitor e, conseqüentemente, para a construção da cidadania.
- **Escrita:** apesar de ser uma habilidade não aferida pelo SAEB, requer uma atenção mais concentrada da escola, tendo em vista que leitura e escrita representam um binômio de fundamental importância para a aprendizagem da língua e das diversas disciplinas.
- **Variação lingüística:** com resultado quase nulo de 0,2% no trabalho da escola, é um dos temas do SAEB, com 7% de representação nos descritores, sendo abordada como de suma importância em toda bibliografia atual, inclusive nos PCNEM, considerando que uma das características mais forte da língua é a variação, representada pelo dinamismo que lhe é inerente, dada a sua natureza social.
- **Aspectos léxico-semânticos:** com percentual de 1,8% indicativo do trabalho na escola e com 14% de representação no SAEB, necessita de uma atenção maior do docente, tendo em vista que o ensino e a aprendizagem de qualquer tema não pode prescindir dos estudos do significado e do sentido das palavras nos diversos contextos em que estão inseridas.
- **Linguagem oral:** com índice percentual de 2,2% na escola e com 7% de representação no SAEB, essa categoria apresenta uma defasagem no trabalho escolar que pode ser perniciosa ao sucesso dos alunos, tendo em vista que a expressão inadequada é fator de discriminação social. Vale ressaltar a importância da fala, primeira manifestação da linguagem verbal, para a interação entre os membros de todas as comunidades discursivas.

Reconhece-se, no entanto, que causas diversas, internas e externas à escola, contribuem para esse descompasso. Dentre as internas, ressalta-se a necessidade de atualização do professor, subsidiando-o em reconceptualizações sobre o estudo da língua na perspectiva de uma abordagem contemporânea, que forneça suportes para a aprendizagem, levando em conta a função e o uso do significado da

linguagem de forma a oferecer um ensino contextualizado, partindo, naturalmente, da vivência sociocultural do aluno.

No sentido de intervir positivamente nesse contexto, foi produzido quatro módulos, contendo subsídios teóricos e didático-metodológicos, com a finalidade de situar o docente nas novas abordagens de ensino da língua, proporcionando-lhe uma aproximação com os avanços obtidos na ciência da linguagem.

O objetivo geral de cada módulo é dado a conhecer ao leitor, por meio do **Iniciando a nossa conversa;** os objetivos específicos, por meio do **Para que essa conversa;** em **Apresentando o assunto,** mais especificamente, é explicitada a forma de organização e, por fim em **Iniciando o assunto** é apresentado o conteúdo do módulo. Na perspectiva de uma melhor orientação, cada módulo traz um glosssário, atividades, sugestões de leitura e uma bibliografia básica de apoio ao docente.

O Módulo I, denominado **A Lingüística e o Ensino de Português**, apresenta os conceitos básicos da Lingüística, ponto de partida para o seu estudo. Aqui, por meio da relação intrínseca entre língua, sociedade e cultura é esclarecido, à luz da ciência, o porquê da variação lingüística, fenômeno que, sem exceção, afeta todas as línguas.

O Módulo II, intitulado **A Lingüística Textual**: **Texto e Textualidade**, avança na direção dos estudos da Lingüística, tendo como partida o texto, provoca uma reflexão sobre os variados mecanismos dos diferentes fatores de textualidade, tendo em vista o reconhecimento dos princípios que fundamentam a lingüística textual.

O Módulo III, **O Ensino da Leitura,** aborda aspectos que possibilitam conceber a leitura, como um ato interativo entre leitor e autor, como uma atividade cognitiva que conduz o leitor a desvendar, através de determinadas estratégias por ele desenvolvidas, não apenas o que está dito na superfície do texto, mas, principalmante, o que não está dito e consegue compreender, construindo um sentido para o texto.

O Módulo IV, **A Compreensão e a Produção dos Gêneros Textuais,** aborda aspectos relacionados à leitura e à escrita dos diversos gêneros textuais, priorizando a função social da língua nos diversos atos e formas de produção e compreensão funcionalmente diversificados.

Por fim professor(a), desejamos que cada módulo seja uma porta aberta a outras tantas que, na qual pelo seu esforço e dedicação, consiga penetrar e... multiplicar esse acesso em novas descobertas.

Iniciando nossa conversa

Professor, muitos de nossos alunos têm dificuldades para compreender os textos que lêem. Nossa responsabilidade é, portanto, auxiliá-los a superar suas dificuldades. Como podemos estimulá-los e envolvê-los nesse ato tão importante e prazeroso? Para enfrentarmos essa tarefa, é necessária a compreensão de alguns aspectos importantes sobre o ensino e a aprendizagem da leitura antes de decidirmos o que devemos fazer.

Para que essa conversa?

O objetivo deste módulo é subsidiá-lo em questões teórico-práticas sobre o ato de ler, a fim de que encontre a melhor maneira de auxiliar seus alunos do Ensino Médio no desenvolvimento da leitura. Não pretendemos oferecer uma receita de como gerenciar o trabalho sobre a leitura em sala de aula. Apresentamos apenas algumas sugestões de atividades possíveis, a partir de conhecimentos teórico-metodológicos apresentados durante o percurso deste módulo.

A compreensão das questões teóricas e das sugestões práticas de leitura tornará as aulas de Língua Portuguesa mais prazerosas e, conseqüentemente, os alunos tornar-se-ão leitores proficientes.

Apresentando o assunto

Este módulo está dividido em cinco capítulos. Nos dois primeiros capítulos, **Aspectos cognitivos envolvidos no ato de ler** e **Aspectos sociocomunicativos envolvidos no ato de ler,** abordamos questões teóricas relacionadas à concepção de leitura. No capítulo seguinte, **Compreendendo a importância da leitura**, discutimos aspectos que os professores necessitam saber, a fim de que possam despertar os alunos para a importância e o prazer da leitura. No quarto capítulo, apresentamos abordagens teórico-práticas sobre estratégias de leitura. E, finalmente, trataremos de avaliação em leitura, indicando concepções de avaliação vigentes e apresentando instrumentos utilizados na avaliação da leitura.

1 Aspectos cognitivos envolvidos no ato de ler

Iniciaremos a conversa apresentando a concepção de leitura adotada neste módulo e explicitando alguns aspectos relativos ao processamento da leitura no que diz respeito à aquisição dos conhecimentos e/ou atitudes do leitor.

Fundamentamos nossa concepção de leitura em Koch (2002), para quem a compreensão da leitura é hoje entendida como

> uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo (p. 17).

Essa forma de conceituar a leitura está relacionada à concepção sociointeracional de linguagem, na qual os sujeitos ativos empenham-se numa atividade sociocomunicativa.

A leitura é um processo de interação verbal entre autor e leitor, via texto, no qual uma série de estratégias – **sociocognitiva**, **interacional** e **textual** – são mobilizadas para a construção dos sentidos (Koch, op. cit.). Nesse processo, somente a decodificação das informações visuais do texto não é suficiente para a compreensão da leitura. É necessário o conhecimento de informações que não estão explícitas no texto, como as inferências e a interpretação do contexto social mais amplo daquele evento. Nesse sentido, o leitor é ativo, pois mobiliza todos os componentes de conhecimento e estratégias cognitivas que possui para a construção do sentido.

Desse modo, o processamento textual (produção ou compreensão) depende de uma interação entre produtor e interpretador em que **"cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva – ou seja, já é, por si mesmo, um contexto"** (op. cit. p. 24). Para essa interação, são necessários três elementos básicos: o produtor, o texto e o leitor. O primeiro planeja seu **"projeto de dizer"**, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor para a construção dos possíveis sentidos. O texto, organizado a partir das diversas possibilidades que a língua oferece, objetiva dar pistas e sinalizações ao interlocutor para que esse construa seu sentido dentro dos possíveis para aquela leitura.

Finalmente, o leitor/ouvinte procede a construção dos sentidos a partir da organização textual, bem como mobilizando o contexto relevante à interpretação (Koch, 2002). O processamento textual é estratégico por ser realizado através de passos interpretativos, orientados por uma finalidade, flexíveis e em vários níveis simultaneamente, pois

> fazemos pequenos cortes no material que vai entrando na memória, construindo, desde o início, hipóteses interpretativas. Se tais hipóteses forem confirmadas pelo texto subseqüente, realizamos operações de reinterpretação ou outras operações de solução de problemas (op. cit. p. 47).

Kato (1999), numa abordagem cognitiva, concentra os seus estudos sobre leitura na aquisição e nos processos, tratando inicialmente da questão sob três aspectos: a **leitura de palavras isoladas**, a **leitura de palavras contextualizadas** e a **leitura de blocos.**

1. Sobre a **leitura de palavras isoladas**, embora considere que as palavras vêm contextualizadas, afirma que o reconhecimento delas pode ser instantâneo se fizerem parte do léxico visual do leitor. Porém, mesmo que uma palavra não pertença ao seu léxico, pode ser reconhecida se suas partes pertencerem ao universo do leitor. Goodman (1976) revela que os leitores usam a estratégia de identificação de palavras, através da relação **letra-som** somente quando necessitam, devido ao desconhecimento de algumas palavras. É necessário ainda termos consciência de que o significado que o leitor atribui a uma palavra isolada não cabe em qualquer texto, pois o sentido das palavras são apreendidos em contexto. Vejamos o que João Cabral de Melo Neto diz a esse respeito:

Rios sem discurso

A Gabino Alejandro Carriedo

Quando um rio, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio,
Chega raramente a se reatar de vez;
Um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.

Salvo a grandiloqüência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso-único
em que se tem voz a seca ele combate.

(MELO NETO, João Cabral de). Poesias completas.
4.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986

2. Em se tratando da **leitura de palavras contextualizadas**, além da estratégia de reconhecimento instantâneo, outros fatores contribuem para sua apreensão, pois o significado de palavras que os leitores nunca ouviram pode ser conseguido com a ajuda do contexto. Assim, diferentemente do ponto de vista do senso comum que considera o desvio como um erro, na concepção de Goodman (op. cit.), um erro não indica que um leitor não sabe ou que seja desatento na aplicação de seu conhecimento. Os leitores, muitas vezes, cometem desvios na leitura que não modificam a construção do sentido e usam substituições com a mesma função gramatical, por isso, não há razões para corrigi-los. Insistir para que eles identifiquem cada palavra poderá fazê-los desviar sua atenção do significado e, assim, preocupar-se com informações gramaticais desnecessárias que não fazem diferença para a compreensão da leitura. Os fatores que auxiliam no reconhecimento das palavras podem ser atuação de **regras sintáticas, pressuposições semânticas, restrições colocacionais e estilísticas, imposições pragmáticas e inferenciais.** As restrições – regras que condicionam e governam a colocação de palavras – contribuem para a antecipação seguida de confirmação. Na antecipação, há uma dependência de pistas contextuais e deve haver, após isso, uma averiguação com pistas gráficas. O que o leitor compreende da leitura depende daquilo que ele já sabe. Por isso, seu propósito, sua cultura social, seu conhecimento prévio, seu controle lingüístico, suas atitudes e seus esquemas conceptuais são muito importantes para o êxito do processo. Por possuir todas essas informações, os leitores são capazes de antecipar o texto, utilizando estratégias de predição para adivinhar o que virá no texto e qual será seu significado. Além de predizer, selecionam aquelas informações que são mais úteis e fazem inferências para compreender o que não está explícito no texto ou o que poderá vir posteriormente, utilizando os conhecimentos que já possuem. Assim, **"como a seleção, as predições e as inferências são estratégias básicas de leitura. Os leitores estão constantemente controlando sua própria leitura para**

assegurar-se de que tenha sentido" (Goodman, 1990:17). Porém, Kato (1999) afirma que **"a capacidade de reconhecimento instantâneo de palavras não explica (...) a leitura fluente com compreensão"** (p. 40), apesar de esse reconhecimento ser necessário para a proficiência em leitura.

3. O terceiro tipo, a **leitura de blocos**, é para a autora a leitura proficiente. Os blocos são considerados unidades de informação, que podem ser constituídos por um ou mais vocábulos. A leitura eficiente do bloco é produto de três processos. No primeiro processo, a análise das palavras é feita com base no conhecimento de regras léxico-sintáticas. Após essa análise, o sentido de cada palavra é sintetizado para a significação do bloco. A interpretação pode ocorrer com base nas inferências, através do conhecimento de **regras colocacionais**, de **pressuposições semânticas** e **pragmáticas**. Pelo segundo processo, o entendimento do bloco é extraído de um glossário mental do leitor. Para Kato (1999), alguns sintagmas constam no léxico mental do leitor e não necessitam de geração de regras para sua interpretação, ao passo que outras expressões, não constantes no léxico mental do leitor, requerem análise e síntese para a compreensão. Desse modo, por exemplo, o leitor pode reconhecer a expressão 'máquina de escrever' e não reconhecer 'máquina de falar' imediatamente. Para que esta expressão se incorpore no léxico mental, é necessária a repetição em situações significativas. Ainda considerando que o entendimento do bloco pode ser extraído do glossário mental, não envolvendo os processos de análise e síntese, a autora cita como exemplos as lexias, como as expressões **"no final de, ao mesmo tempo, a partir de etc. e os idiomatismos, que são por natureza inanalisáveis"**. Essas expressões podem também estar contidas no glossário visual do leitor, possibilitando seu reconhecimento instantâneo. O terceiro processo de entendimento diz respeito ao bloco representado por um sintagma recorrente no texto como tópico ou subtópico. Alguns sintagmas fazem parte do glossário mental do leitor, que fica em sua memória permanente, outros não. Esses sintagmas que não fazem parte do glossário do leitor são interpretados na primeira ocorrência pelo processo analítico-sintético e, em seguida, nas ocorrências posteriores, por reconhecimento instantâneo. Esse reconhecimento não pode ser atribuído à memória temporária. A autora postula que esse reconhecimento deve-se ao fato de o sintagma e seu conteúdo semântico estarem presentes no **"estado de consciência"**[1] do leitor e qualquer termo que possa referir-se a ele será identificado rapidamente. Assim, seria a memória de médio prazo **"que daria conta do fenômeno de reconhecimento de algo já introduzido no texto e que mantém dentro dele o status de informação velha"** (p. 46).

[1] A noção de estado de consciência é de Chafe, W. L. "Language and consciousness", *Language*, 50, 1 pp. 1-4.

Para exemplificar a leitura proficiente, vejamos o resultado de uma pesquisa realizada por uma universidade inglesa. Tente ler o texto abaixo:

> *De aorcdo com a pqsieusa de uma uinrvesriddae ignlsea, não ipomtra em qaul odrem as lrteas de uma plravaa etãso ecirsats, a úncia csioa iprotmatne é que a piremria e a útmlia lrteas etejasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma ttaol "bçguana" que vcoê pdoe anida ler sem pobrlmea. Itso é poqrue não lmeos cdaa lrtea isladoa, mas a plravaa cmoo um tdoo. Cruisoo, não ahca?*
>
> (S.C. Rio de Janeiro (RJ). Seleções Reader's Digest, abril, 2004)

Ainda referindo-se aos processos de decodificação[2], porém, tratando de texto, a autora analisa **"o papel desses processos na integração da informação nova ao conhecimento prévio do leitor e à informação já dada no texto"**. Para explicar como se dá a decodificação, a autora explicita os tipos de processamento e seus respectivos tipos de leitor.

No primeiro tipo de processamento, o leitor faz uso de informações não visuais numa abordagem não-linear, ativando seu conhecimento prévio, e a direção é da macro para a microestrutura. Esse leitor, classificado de construtor, privilegia o processamento descendente, apreende as idéias gerais e principais do texto, fazendo adivinhações sem confirmá-las com os dados do texto. Nesse tipo de processamento, o leitor ativa conhecimentos já estruturados na **Memória de Longo Termo (MLT)**, que pode ser chamado de esquemas[3]. Esses esquemas representam objetos ou eventos que são reconhecidos ou compreendidos sempre que necessários e se modificam à medida que nosso conhecimento de mundo se altera. Assim, o produtor não necessita explicar tudo em um texto.

Os esquemas que o leitor possui completam a informação que ficou implícita no texto, podendo o acionamento de um esquema estimular a ativação de outros esquemas que estariam interrelacionados àquele. O processamento descendente pode ocorrer em vários níveis: no nível das palavras, do sintagma e no nível do texto. No nível das palavras, o leitor usa algumas pistas e utiliza seu léxico mental para o reconhecimento, conforme explicitado anteriormente. Nos níveis do sintagma e do texto, são os esquemas que leitor possui que o auxiliam na compreensão. No nível textual, os esquemas são usados para o re-

---

[2] A autora usa o termo decodificação, porém está tratando de compreensão.

[3] A teoria dos esquemas foi introduzida por Rumelhart em Rumelhart, D. E. "Schemata: the building blocks of cognition", in: R. J. Spiro et al. (orgs.) *Theotical Issues in Reading Comprehension*, Nova Jersey, L. Erlbaum Associates Publishers, 1980. Essa teoria foi criticada por sua inflexibilidade e, por isso, tem-se modificado. Outros autores usam outros nomes para designá-la, como *frames, scripts* etc.

[4] Morton, J. "Word recognition", in: J. Morton e J. Marshall (orgs.) *Psycolonguistic Series, 2*. Londres. ELEK, 1979.

conhecimento dos eventos que são constituídos de variáveis. Com a ativação dos esquemas e suas variáveis, as informações que são processadas passam a ser informações dadas / velhas e são integradas às presentes no texto, às informações novas.

No segundo tipo, **a abordagem é linear e a interpretação é construída através da análise e síntese do significado das partes**, com base nas informações dadas pelo texto. O leitor que utiliza somente esse processamento tem dificuldades de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é fundamental do que é irrelevante. Esse tipo de leitor, classificado pela autora de **analisador**, usa o processamento ascendente, no qual a leitura é realizada da micro para a macroestrutura.

O terceiro tipo de **leitor usa os dois tipos de processamento complementarmente no momento adequado**, por isso é chamado de **construtor-analisador**. A escolha correta do tipo de processamento mostra que o leitor tem controle sobre seu comportamento, o que pode ser classificado como uma estratégia metacognitiva. Essas estratégias são determinadas por vários fatores, tais como, grau de novidade do texto, objetivo da leitura, motivação para leitura etc.

Para exemplificar a existência dos tipos de processamento, a autora utiliza um texto de Morton e interage com um público, a fim de constatar a presença dos tipos de leitor:

> *Um avião americano que voava de Boston para Vancouver caiu exatamente na fronteira entre os Estados Unidos e o Canadá. Em que país os sobreviventes deveriam ser enterrados?*

Ao responder a pergunta, o público se dividiu em dois grupos. O primeiro tentou encontrar uma resposta ou afirmou que os sobreviventes seriam enterrados em um dos países e o segundo grupo, percebendo a contradição da pergunta, acha graça e percebe que o texto é uma piada. O primeiro grupo utilizou somente o processamento ascendente e não confirmou suas hipóteses com as informações do texto. O segundo grupo, utilizou os dois processamentos complementarmente e assim pôde ter uma melhor compreensão do texto.

A autora afirma que um mesmo leitor pode variar o tipo de processamento que usa, dependendo de o texto conter ou não esquemas que lhe são familiares e que a compreensão em leitura é um processo que integra as informações velhas conhecimentos que o leitor já possui ou já foram apresentados no texto às novas informações explícitas no texto.

Kato (op. cit.) ainda apresenta outros dois tipos de leitor: o **leitor cooperativo** e o **leitor reconstrutor**. Na concepção de leitor cooperativo, a ênfase passa para as intenções do autor, que deve obedecer a certos princípios, como ser informativo na medida certa, ser sincero,

ser relevante e ser claro. Aqui o leitor deverá compreender os objetivos do autor e saber que, quando o texto apresenta violação de um dos princípios acima, houve uma intenção do autor. Por isso, ele deve procurar entender o motivo dessa violação.

Para essa concepção, o objetivo de qualquer comunicação é a interação entre produtor e compreendedor e **"a leitura é um ato de comunicação regido por regras conversacionais, isto é, um contrato de cooperativismo"** (p. 69), cujo objetivo é muito mais dependente do código verbal. O texto, nessa abordagem, é de suma importância, pois será através dele que o leitor perceberá os indícios para compreender o que não está explícito. Assim, apesar de a leitura ser reconhecida como um contrato de cooperativismo entre autor e leitor, o texto é **"o elemento que delimita a gama de interpretações possíveis, algumas das quais podem não ter sido planejadas pelo próprio autor"** (p. 71).

Vejamos como o leitor pode interpretar a propaganda de uma editora que desenha o mapa-múndi com livros e explicitou o seguinte período:

O mundo é redondo. Mas a porta de entrada é retangular.

Nesse anúncio, o produtor não foi claro o suficiente, mas proporcionou indícios para que o leitor pudesse recuperar suas intenções.

Por último, a autora faz considerações sobre a leitura como um ato de reconstrução dos processos de sua produção, em que o **leitor é um reconstrutor das idéias do autor**. Nessa concepção, o texto, além de ser uma unidade formal, é também uma unidade funcional, ou seja, uma unidade de comunicação. O que é importante aqui é o modo como se dá a interação leitor-autor e a captação pelo leitor dos objetivos do autor. A recepção é um processo de simulação, ou seja, entendemos o texto, imaginando-nos como seus produtores.

A autora apresenta o modelo de Levy[5] em que a produção é vista como um processo de planejamento, no qual o autor codifica seus objetivos, usando estratégias comunicativas. Sendo assim, a compreensão é a reconstrução dos processos mentais do produtor que em parte está apresentada no texto. Assim, o processo de dizer, a não ser que o autor intente deixar implícito propositalmente certos trechos, deve ser o mais claro e objetivo, sendo necessária **"uma luta com as palavras"**. Vejamos como o poeta Drummond[6] retrata essa luta:

[5] Levy, D. "Communicative goals and strategies", in: T. Givón (org.) *Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax*. Nova York. Academic Press, 1979.

[6] In: ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 192.

O lutador

Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
Mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes
Como o javali.
Não me julgo louco.
Se o fosse, teria
Poder de encantá-las.
Mas lúcido e frio,
apareço e tento
apanhar algumas
para meu sustento
num dia de vida. (...)

Numa visão mais otimista dessa luta com palavras, Eduardo Galeano considera que são as palavras que se impõem e constroem o texto.

Magda Lemonier recorta palavras nos jornais, palavras de todos os tamanhos, e as guarda em caixas. Numa caixa vermelha, guarda as palavras furiosas. Numa verde, as palavras amantes. Em caixa azul, as neutras. Numa caixa transparente, guarda as palavras que têm magia. Às vezes, ela abre e vira as caixas sobre a mesa, para que as palavras se misturem do jeito que quiserem. Então as palavras contam para Magda o que acontece e anunciam o que acontecerá.

Para melhor entendermos a concepção de leitura explicitada inicialmente, apresentaremos a seguir alguns aspectos sociocomunicativos envolvidos na leitura.

2 Aspectos sociocomunicativos envolvidos no ato de ler

Além dos aspectos cognitivos envolvidos no ato de ler, devemos considerar ainda algumas questões sociocomunicativas relacionadas ao ato de ler. Ao ler um texto qualquer, o leitor tem intenção de comunicar-se, visto que a linguagem oral ou escrita é concebida como forma de interação verbal. Assim, ler é interagir consigo ou com os outros.

Neste capítulo, mostraremos, através da análise da pesquisa de Dell'Isola (2001), como o contexto sociocultural em que o leitor está envolvido interfere na produção de inferências ao ler um texto. Inferir

é captar uma informação que não está contida no material escrito, por meio dos elementos explícitos do texto. Após explicitarmos um pouco as interferências do contexto sociocultural na leitura, apresentaremos a concepção de leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na qual podemos identificar aspectos cognitivos e sociocomunicativos.

Os resultados da pesquisa realizada por Dell'Isola (op. cit.) comprovam a influência do contexto sociocultural do leitor no processamento de inferências. Dependendo da classe social a que o leitor pertence, suas inferências são diferentes. As duas concepções reunidas as que levam em consideração as inferências e as que se baseiam no contexto sociocultural dão à sua pesquisa um caráter inovador, demonstrando que as interpretações nas leituras de texto são determinadas pelo **contexto sociocultural do aluno**, o que revela que o processo de ensino e aprendizagem da leitura deve passar por uma modificação. Para essa autora, os professores devem conscientizar-se da heterogeneidade sociocultural dos alunos e repensar o ensino de linguagem, principalmente da língua padrão que é privilegiada na escola.

A percepção de várias interpretações textuais diferentes entre seus alunos, fruto da experiência da autora como professora na República Popular do Congo, na África, onde lecionava para alunos provenientes de várias regiões e de classes sociais diferentes, justifica a pesquisa da autora que se fundamenta nas seguintes questões: **"em que medida a diversidade de compreensões acerca de um único texto se deve ao conhecimento de mundo e às experiências do leitor? Há influências das experiências prévias do leitor na produção da leitura? E qual a interferência do contexto sociocultural no processo inferencial?"** (Dell'Isola, 2001, p. 22).

O teste utilizado para verificar o que as pessoas de níveis culturais diferentes inferem e avaliam a partir de um único texto foi a pausa protocolada previamente marcada no texto, que consiste na leitura em partes. Após a leitura de cada parte, a pesquisadora estabeleceu possíveis perguntas que se dividiam em objetivas, inferenciais e avaliativas.

Para a escolha do texto, foi considerada a sua legibilidade em seus aspectos físico, lingüístico e interativo. Os sujeitos que se submeteram ao pré-teste e ao teste eram provindos de classes sociais diferentes, tendo como indicativos dessa diferença, a escola em que estudavam, o perfil desses e suas atividades extra-escolares. Participaram do pré-teste alunos da 5ª série e do teste alunos da 7ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares. Quanto aos estabelecimentos escolares, a autora os dividiu em escola A (instituição privada que "atende somente aqueles alunos que possuem recursos para pagar uma alta mensalidade") e escola B (instituição pública de ensino gratuito, "que atende uma clientela carente de recursos financeiros").

A conclusão mostrou que não há uma única interpretação para cada texto lido. A autora pôde verificar que **"o contexto sociocultural do indivíduo atua como fator condicionante da variedade de interpretações e que a produção da leitura é variável entre os indivíduos porque cada um gera**

suas inferências de acordo com o seu conhecimento prévio social e cultural" (p. 221). Nesse sentido, é imprescindível que os professores valorizem as inferências dos alunos, promovendo intercâmbio cultural entre eles.

A pesquisa apresenta considerações que devem ser levadas em conta pelos educadores na condução de suas aulas, a fim de não criarem expectativas de que seus alunos terão as mesmas inferências e interpretações dos textos apresentados. Sua aplicação na escola estimula o repensar do ensino, principalmente o de leitura e instiga reflexões a respeito das diversas manifestações socioculturais provindas dos contextos em que os alunos estão inseridos e que se evidenciam na escola.

Vejamos o texto utilizado pela autora para averiguar se as inferências dos leitores são baseadas em seu contexto sociocultural:

Piscina

Fernando Sabino

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigues de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado, ele tomava seu gim tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

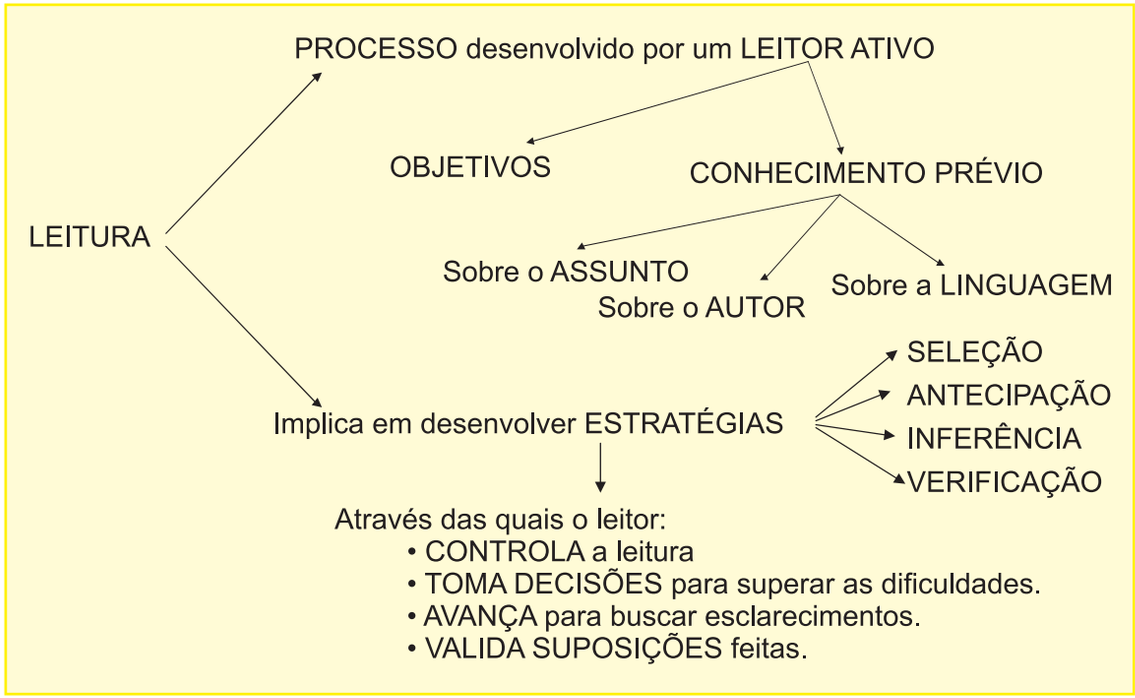
De súbito pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à bola de azulejos. Sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça e em pouco sumia-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de um silêncio e de paz que antecedem um combate.

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

(In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001)

A partir das informações quanto aos aspectos cognitivos e sociocomunicativos da leitura, analisemos o seguinte esquema que traduz a concepção de leitura contida nos PCN de terceiro e quarto ciclos (1998).



Nesse sentido, para que haja compreensão, o leitor proficiente age sobre o texto, a fim de atingir os seus objetivos de leitura, relacionando a informação que o texto fornece e os conhecimentos que já possui (sobre o assunto do texto, o autor e a linguagem). Esse leitor, de posse da informação do texto e do seu conhecimento prévio, estabelece as estratégias adequadas para abordar tais textos, percebendo, inclusive, o que não está explícito e controlando, através dessas estratégias, sua aprendizagem. Sob essa perspectiva, o texto não está pronto quando escrito; é na leitura que sua significação se efetiva.

Agora que já temos consciência do processo de leitura, precisamos compreender sua importância para a escolarização do aluno e para sua sobrevivência numa sociedade letrada. No capítulo seguinte, apresentaremos algumas considerações importantes que demonstram essa importância e/ou motivam os alunos para esse ato.

3 Compreendendo a importância da leitura

Nas sociedades letradas, aqueles que não sabem ler ou são analfabetos funcionais[7] passam por situações muito delicadas quando lhes

7 Analfabetos funcionais são aqueles que aprenderam a decodificar palavras, frases ou textos, mas não são capazes de compreender o material escrito que lhes é exposto.

é exigido uma compreensão leitora. Compreender a importância desse ato na atual sociedade fará certamente com que os alunos sintam-se mais estimulados para as aulas de Língua Portuguesa.

Apresentaremos algumas considerações sobre essa importância, contidas nos subitens:

- Definindo os objetivos da leitura
- Criando o gosto pela leitura
- Desenvolvendo a leitura para a escolarização do aluno
- Lendo para compreender a realidade
- Lendo nas diversas disciplinas e
- Diversificando os gêneros textuais.

Antes de iniciarmos, deliciemo-nos com o belíssimo texto publicado em Solé (1998, p. 13) e imaginemos que nossos alunos podem apaixonar-se como Bastián o fez.

A paixão de Bastián

As paixões humanas são um mistério, e com as crianças acontece a mesma coisa que com adultos. Aqueles que se deixam levar por elas não podem explicá-las, e os que não as viveram não podem compreendê-las. Alguns homens arriscam a vida para escalar uma montanha. Ninguém, nem mesmo eles, pode explicar por que o fazem. Outros se desgraçam para conquistar o coração de uma pessoa que não quer nada com eles. Outros se destroem por não saber resistir aos prazeres da mesa... ou da bebida. Alguns perdem tudo o que têm em um jogo de azar ou sacrificam tudo a uma idéia fixa que jamais poderá se realizar. Alguns acreditam que só poderão ser felizes em um lugar diferente e percorrem o mundo inteiro. E ainda outros não descansam até se tornarem poderosos, em resumo: existem tantas paixões quanto seres humanos.

A paixão de Bastián Baltasar Bux era os livros.

Quem não tiver passado nunca tardes inteiras diante de um livro, com as orelhas ardendo e o cabelo caído no rosto, lendo e lendo, esquecido do mundo e sem perceber que estava com fome ou com frio...

Quem nunca tiver lido à luz de uma lanterna, embaixo das cobertas, porque papai, mamãe ou alguma outra pessoa solícita apagou a luz com o argumento bem intencionado de que tem de dormir, porque amanhã precisa levantar bem cedinho...

Quem nunca tiver chorado aberta ou dissimuladamente lágrimas amargas porque uma história maravilhosa acabou e era preciso se despedir dos personagens com os quais tinha corrido tantas aventuras, que amava e admirava, pelo destino dos quais temera e rezara e sem cuja companhia a vida parecia vazia e sem sentido...

Quem não conhecer tudo isso por experiência própria, provavelmente não poderá compreender o que Bastián fez então.

(ENDE, M. **La historia interminable**. Madrid: Alfaguara, 1982, p. 12-13)

3.1 Definindo os objetivos da leitura

Pesquisas realizadas comprovam que os leitores que buscam um texto com objetivos bem definidos têm mais sucesso na sua empreitada do que aqueles que lêem sem objetivos. Está provado também que é o objetivo que controla a forma como o leitor realiza a operação. Sendo assim, os alunos, ao ler um texto, precisam ter clareza do objetivo daquela leitura. Esse objetivo pode ser delimitado pelo professor ou pelo aluno, pois **"o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessam e que sejam adequados"** (SOLÉ, 1998, p. 101).

Além do mais, a escola, ao trabalhar os conteúdos de um modo geral, precisa propor atividades com situações reais ou, pelo menos, que simulem a realidade para que os alunos compreendam que a leitura se presta a muitos propósitos e usos sociais.

Apresentaremos, a seguir, alguns objetivos de leitura, com base em Solé (1998). A autora, ao explicitar esses objetivos separa-os em **leituras essenciais na vida cotidiana** e **leituras tipicamente escolares.**

Para a primeira categoria define como objetivos:

- **Ler para obter uma informação precisa**
- **Ler para seguir instruções**
- **Ler para obter uma informação de caráter geral**
- **Ler para aprender**
- **Ler para revisar um escrito próprio**
- **Ler por prazer e**
- **Ler para comunicar um texto a um auditório.**

Na segunda categoria, os objetivos são:

- **Ler para praticar leitura em voz alta e**
- **Ler para verificar o que se compreendeu.**

Ler para obter uma informação precisa: ao ler com esse objetivo, o leitor busca localizar algum dado específico em um material escrito. Para atingi-lo, ele se utiliza da estratégia *scanning*, que consiste em passar os olhos pelo texto, sem lê-lo por completo, já sabendo previamente o que procura. Um problema detectado nesse tipo de atividade é que o leitor, por não necessitar ler todo o material escrito para atingir esse objetivo, na maioria das vezes, não capta o sentido global de um texto. Uma proposta de atividade que exige esse objetivo é solicitar a identificação do número de um telefone em uma lista telefônica ou encontrar o horário, o local, o preço e a sinopse de um filme em um jornal.

Ler para seguir instruções: para trabalhar a leitura a fim de atingir esse objetivo, usamos os textos instrucionais em que o leitor prova que compreendeu o texto se praticar todas as instruções corretamente. Nessa leitura funcional, o leitor controla sua compreensão. Como exemplo

desses textos, podemos citar as receitas culinárias, as instruções de um jogo, manual de instrução de um aparelho etc. Para praticar atividade de leitura com esse objetivo, o professor poderá levar para sala um jogo com as instruções para que os alunos possam seguir essas instruções. O grupo ou aluno vencedor será aquele que primeiro concluir todas as tarefas, cumprindo todas as tarefas corretamente.

Ler para obter uma informação de caráter geral: para atingir esse objetivo, é necessário dar uma olhada geral no texto a fim de identificar as idéias gerais que ele fornece. Assim, o leitor fica sabendo de que trata o texto, se vale a pena continuar lendo-o e se contém o que ele procura. Leitores de jornal e de páginas da Internet geralmente lêem com esse objetivo, pois, antes de decidir ler com profundidade um texto nesses dois suportes de leitura, eles "passeiam" por vários textos.

Ler para aprender: esse objetivo serve para **"ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado"** (SOLÉ, 1998, p. 95). Ao ler para aprender, o leitor interroga-se sobre o que leu, estabelece relações com o seu conhecimento prévio, sublinha, anota, lê e relê, elabora esquemas e resumos, anota dúvidas etc. A leitura com essa finalidade torna-se mais produtiva quando o professor fornece as orientações prévias e discute sobre o texto, preferencialmente, ativando o conhecimento prévio do aluno, informando-lhe o que deve aprender.

Ler para revisar um escrito próprio: a leitura com esse propósito é muito comum nos profissionais que trabalham com as palavras, como escritores, jornalistas etc. A escola, infelizmente, mantém pouco essa prática, apesar de ter a obrigação de desenvolver a produção escrita dos alunos. Essa tarefa é muito complicada, visto que o aluno escritor deve-se colocar no papel de leitor e distanciar-se o máximo possível de seu texto. Porém, trabalhar textos com esse objetivo é muito importante para o desenvolvimento da leitura, da escrita e do comportamento auto-crítico do aluno escritor

Ler por prazer: para Solé (1998, p. 97), o prazer da leitura é uma questão pessoal, pois cada leitor possui gosto diferente e elabora seus critérios para a escolha do que vai ler. Assim, para desenvolver o prazer de ler, a escola deverá deixar o aluno livre tanto na escolha de sua leitura, quanto para saltear capítulos etc. A leitura com esse objetivo pode auxiliar na leitura de outros propósitos, pois, através dela o aluno poderá transformar-se em um leitor proficiente. Por isso, a escola precisa criar projetos de leitura que tenham essa finalidade. Geralmente, esse objetivo está associado à literatura, mas algumas vezes, o que acontece nas aulas de literatura do Ensino Médio é o estudo de características, principais autores e obras dos movimentos literários. Não estamos, com essa afirmação, posicionando-nos contra esse estudo. Porém, é necessário compreendermos que a literatura é escrita com o objetivo de fornecer prazer e, antes de os alunos se depararem com esse estudo,

é preciso que eles gostem de ler. A escola, para estimular essa leitura, deve propiciar momentos de socialização dos textos lidos. Nesses momentos, os textos devem ser indicados aos colegas que podem fazer troca de contos, crônicas, romances etc.

Ler para comunicar um texto a um auditório: a leitura com esse objetivo é própria de algumas atividades, como ler um sermão, um discurso, uma conferência, um poema etc. A escola, apesar de solicitar aos alunos que realizem leitura em voz alta, não faz com que eles pensem que essa atividade pode ser a simulação de uma situação real. Para que isso aconteça, os alunos devem realizá-la para um fim específico. Desse modo, os professores poderão realizar a eleição do líder de sala e pedir que cada aluno, sendo candidato elabore suas propostas de ação e o discurso de posse, caso seja eleito. As propostas e os discursos devem ser lidos para os colegas. Ressaltamos alguns cuidados que devem ser mantidos antes da realização da leitura a um público: o aluno precisa ter lido e compreendido o texto previamente e deve-se respeitar alguns aspectos, tais como entoação, pontuação, clareza na dicção etc.

Ler para praticar leitura em voz alta: na escola, muitas atividades são praticadas com esse propósito, porém, a maioria delas não simula situações reais e os leitores consideram que esse exercício é apenas uma forma de o professor avaliar o aluno. Nesses casos, algumas vezes, não se considera a compreensão e o aluno tem a impressão de que ler é apenas expressar em voz alta algo que está escrito. Por isso, essa atividade somente deve ser praticada após a compreensão do texto. Para Solé (1998, p. 98), quando se pratica essa atividade na escola,

> pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entoação requerida. De fato, todas essas exigências fazem com que, inclusive para o aluno, o primordial da leitura seja respeitá-las, e nestes casos a compreensão se situa em um nível secundário.

Ler para verificar o que se compreendeu: as atividades de leitura na escola que exigem esse objetivo são geralmente exercidas com questionários de perguntas e respostas para se verificar se os alunos aprenderam ou não determinado conteúdo. Porém, algumas pesquisas (Raphael, 1982; Raphael, Winograd e Pearson, 1980, Apud Solé, 1998) constataram que é possível responder a algumas perguntas sem ter compreendido o sentido global de um texto. Importante ressaltar que quando a escola usa somente essa estratégia para verificar a compreensão leitora, os alunos passam a achar que a leitura se presta somente a esse tipo de atividade.

3.2 Despertando para o gosto pela leitura

Infelizmente, a maioria de nossos alunos não se entusiasmam com a leitura de romances, contos, poemas e outros textos literários ou não e os livros não são objetos pelos quais esses alunos têm apreço. Não podemos esquecer que com tantos concorrentes, como a TV, os videogames e tantas outras atrações apelativas do mundo moderno, é necessário compreendermos que as aulas de leitura precisam ser lúdicas para que nossos alunos, ao experimentar esse ato, sintam prazer em fazê-lo. E a escola, que tem como função principal despertar o gosto pela leitura, não pode afastar os alunos desse ato tão importante e prazeroso.

São muitos os motivos que fazem com que o Brasil não seja um país de leitores. Entre esses podemos citar a falta de estímulo para a leitura na escola, o alto preço do livro e falta de programas públicos que estimulem essa prática. E a escola, principal espaço de democratização da leitura, precisa fazer algo para transformar essa realidade. Tal atividade, que poderia diverti-los tanto, não pode ser transformada em algo mecânico e obrigatório com textos fragmentados sobre os quais se fazem meia dúzia de perguntas de interpretação e gramática, parecendo, assim, um trabalho improvisado.

Como a escola, na maioria das vezes, é o único local onde o aluno da escola pública vê livros e pessoas utilizando-os para a leitura, cabe ao professor a tarefa de despertar as crianças e jovens para essa atividade de uma forma lúdica, na qual o livro deve ser, antes de mais nada, fonte de prazer. Seria ideal se em casa essa atividade fosse estimulada e até mesmo antes de freqüentar a escola a criança tivesse contato com a leitura, sendo os livros parte de seus brinquedos, pois, como afirma Alliend (1987),

> (...) as crianças com maior disposição para a leitura são aquelas que provêm de lares em que os pais lhes lêem histórias, (....) que vêem os adultos lendo em variadas situações, que percorrem livrarias, folheando livros e revistas, que comentam as notícias de jornais, (...) que têm em casa um lugar adequado e tranqüilo com livros para ler. (p. 37)

Porém, como a maioria dos alunos da escola pública não tem na família um estímulo para criar o hábito de leitura, a escola precisa começar a trabalhar essa atividade de forma lúdica para incentivar esse gosto e perceber que esse ato não vem apenas do berço. Apesar de a influência da família ser importante para a formação do leitor, não é ela que define esse estímulo e por isso queremos propor métodos e apresentar sugestões para a criação de atividades de leitura.

Não se tem, com isso, a intenção de criar um programa fixo, pois cada escola tem uma realidade diferente e cada sala de aula também

tem interesses diferentes. Apresentaremos somente algumas sugestões que devem ser consideradas na seleção de textos para qualquer atividade de leitura.

Quando os alunos não têm o hábito da leitura, os textos indicados devem estar em harmonia com a sua realidade para que eles possam se identificar com esses textos, pois, quando o leitor se encontra no que lê, a leitura torna-se fácil, familiar e divertida. Sendo assim, se os professores estiverem informados das atividades esportivas e de lazer de seus alunos e procurarem textos e livros com ações semelhantes, estarão estimulando o gosto pela leitura.

Porém, a leitura não deve ficar somente na realidade do aluno, ela também deve trazer novos horizontes para que o aluno perceba que se pode viajar através dela, conhecer o mundo e criar vida nova. E para que isso aconteça, quando o leitor estiver um pouco mais experiente, deverá entrar em contato com vários tipos de texto. Além disso, a leitura não deve acabar no ato de ler: os textos e livros devem ser comentados para que se perceba que sempre se aprende algo novo, para compreender que o indivíduo cresce interiormente e isso o torna mais valioso.

Um outro aspecto que se deve considerar para a seleção de textos é o nível intelectual do aluno. Os livros e textos não devem estar além ou aquém desse nível. Quando a linguagem é muito difícil, a leitura torna-se incompreensível e enfadonha; quando é muito simples faz com que os alunos não pensem e achem que a leitura não está enriquecendo-os intelectualmente.

Há ainda o nível socioeconômico do aluno para o qual o professor deverá estar atento. Se em casa não há um local adequado para que as atividades de leitura se desenvolvam, é necessário que a escola crie um espaço para essa atividade e que a biblioteca esteja sempre aberta aos que não dispõem de livros em casa. O momento da leitura no cotidiano da sala de aula poderá germinar uma semente que fará brotar em outros ambientes.

Para o bom desenvolvimento da leitura, o professor deve ainda procurar não inibir o interesse do aluno, evitando:

- **Ênfase excessiva nos exercícios de habilidades dos alunos e treino de aspectos isolados como letras e palavras ou frases para não deixar transparecer, com isso, que a leitura não é um ato de comunicação. Exemplificando, os textos não devem ser utilizados somente para estudos de análise sintática.**
- **Os métodos tradicionais como leitura continuada e correção no decorrer da leitura para não tornar essa atividade mecânica, fazendo com que o aluno não compreenda o texto como um todo.**
- **Livro único para todo o ano com repetição de textos que tornam as aulas monótonas e os alunos achem que não estão tendo oportunidade de buscar coisas novas. Os professores poderão, inclusive, trabalhar em uma mesma aula com textos diversificados, a fim de atender ao interesse de todos.**

- Exercer influência na leitura de lazer e fazer com que o aluno não tenha oportunidade de mostrar que se aprende algo novo com essa leitura.
- Usar método uniforme de leitura para crianças atrasadas e adiantadas.

A maior preocupação da escola quanto ao estímulo à leitura deverá ser nos primeiros anos de escolarização, o que vem concorrer para despertar esse prazer logo cedo. Porém, se isso não acontecer haverá sempre chance de se estimular o gosto pela leitura. Pode ser que esse esteja inibido, precisando apenas de um estímulo. E, para isso, professores e pais devem tentar descobrir os impulsos e interesses dominantes do leitor, observando alguns aspectos citados, porém sem esquecer que a liberdade de escolha do leitor é um dos fatores mais importante para o estímulo.

Apesar dos caminhos aqui apresentados, não existem fórmulas nem receitas prontas para despertar o gosto pela leitura e nem mesmo a consciência da importância da leitura levará o aluno a despertar esse gosto. Serão os interesses e as motivações que o levarão a essa prática.

O aluno poderá descobrir que a leitura promove muitos momentos agradáveis. Praticando-a como ato individual, o aluno descobrirá o prazer de ler. Na obra *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura,* Silva (1986) apresenta a leitura como um processo de liberdade:

> Ao ler, o aluno poderia relaxar... músculos... postura... raciocínio. Poderia abandonar a lógica e a linearidade impostas pela escola ao modo de pensar e conhecer.(...) Poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode... errar... parar de ler... discordar... não gostar... misturar... imaginar e sonhar.
>
> Ao ler poderia ficar só. E ficando só, sair do anonimato, da situação de massa a que fica submetido na escola, para recuperar o pessoal e nele o coletivo.
>
> Abandonar a condição de aluno... aprendiz... ouvinte... criança... conceito... comportamento... para existir como pessoa e leitor.
>
> Sair do compromisso, da obrigação, da "atividade", escapando assim ao controle, à avaliação e à autoridade.
>
> Ler se quiser. Quando quiser. Onde quiser. O que quiser. Ler e desler. Ler e reler. Ler tudo e ler pela metade. Sem começar e sem terminar. Viver profundamente a ação de querer, experiência de prazer e de liberdade (Silva, 1986, p. 61)

Essa liberdade e esse fascínio de que nos fala a autora são essenciais no ato de ler e o professor deverá encontrar meios para que os alunos cheguem a esse estágio para, a partir do interesse pela leitura, descobrir a importância dela para sua vida, e conseqüentemente, chegar à conclusão de que, terá muito mais facilidade para se expressar oralmente e também para escrever quem tem prazer em ler.

3.3 Desenvolvendo a leitura para a escolarização do aluno

Na sociedade atual, a palavra escrita ocupa um espaço muito importante, pois ela deixa registrada a história da humanidade. E a escola, o espaço mais importante de democratização da leitura e da escrita, precisa trabalhar de modo que os alunos aprendam a compreender e produzir textos nas diversas situações em que isso lhes for exigido. Não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas, essas atividades são essenciais, sendo, portanto, imprescindível que haja por parte de alunos e professores uma conscientização da importância da leitura.

Assim, pretende-se mostrar a importância da leitura em alguns aspectos: tentaremos mostrar alguns problemas relacionados ao ensino da leitura na escola; em seguida, apresentaremos a percepção de que é necessário que se comece a trabalhar uma **leitura crítica** para compreender a realidade, não aceitando tudo o que está escrito como algo correto e não suscetível a críticas. Em alguns momentos, faremos ainda considerações a respeito da **interdependência da leitura e da escrita**, tentando mostrar que a atividade de leitura pode favorecer aos alunos uma maior facilidade nas produções escritas, pois sabe-se que escreve com mais facilidade quem tem o hábito da leitura.

A leitura está presente em todo o processo de escolarização do aluno, desde a alfabetização até a universidade. Ela é, sem dúvida, responsável pelo fracasso ou sucesso desse, pois é através dela que se adquirem os conhecimentos nas diversas áreas. Porém, essa atividade não é função exclusiva da escola. Outras instituições como família, bibliotecas e instituições governamentais também são responsáveis pelo seu desenvolvimento.

A leitura é considerada um fator de inquietação e um instrumento que liberta da alienação e o Brasil, por ser um país com grande percentual de analfabetos, necessita de ações educacionais que possam reverter o quadro desolador deste país. Assim, os alunos que não lêem sofrem as conseqüências desastrosas da falta desse hábito no processo de ensino e aprendizagem. O professor é uma figura fundamental no papel de desenvolver, com relação à leitura, ações didático-pedagógicas que superem essa carência no seu espaço de liberdade à sala de aula.

O ensino de leitura, algumas vezes, é uma atividade praticada ao acaso e ministrado de modo fragmentado, parecendo não ocupar lugar no ensino da Língua Portuguesa. Desse modo, alguns professores tentam fazer com que alunos nessas aulas estudem a língua como forma de purificar sua fala, pois a escola considera defeituosa essa língua que eles trazem de seu ambiente social. As aulas são, assim, em sua grande maioria, estudos de gramática em que se impõe a norma culta padrão. Isso faz com que os alunos pensem que o ensino do Português tem função somente escolar, achando, assim, que o que aprendeu na escola não serve para sua vida prática.

A leitura não deve ser praticada somente nas aulas de Língua Portuguesa. Ela é a base de toda a escolarização do aluno e os professores das outras disciplinas também precisam ter consciência de sua importância e empreender atividades para desenvolvê-la.

Um outro aspecto a ser considerado no fracasso da leitura é a ausência de uma tradição nas escolas de utilizar as **bibliotecas** e as **salas de leitura**. Apesar de o Ministério da Educação e Cultura e de o Governo do Estado estarem ultimamente se preocupando com a distribuição de livros, em algumas escolas não há estrutura física e recursos humanos para que se efetive esse programa. Também não há, por parte de alguns professores e Núcleo Gestor das escolas, uma consciência da importância de estimular os alunos a usar as bibliotecas. Por esse motivo, algumas bibliotecas escolares se encontram sem leitores ou são usadas para abrigar aqueles alunos que praticarem algum ato indevido, tornando, assim, uma sala dos "castigados".

Sabe-se também que a maioria dos professores não tem o hábito de ler, por razões diversas, como falta de tempo, preço elevado dos livros incompatível com seu baixo salário, que acabam também por contribuir com a distância de professores deste ato tão importante. Porém, apesar de tudo isso, o professor precisa ter consciência da importância da leitura e tentar superar essas barreiras para a transformação da situação da leitura na escola, pois como afirma Silva (op. cit.):

> o processo de formação do leitor na escola está articulado a um cotidiano onde o que existe é um intrincado conjunto de mecanismos que acaba por neutralizar a prática da leitura como geradora de uma experiência de reflexão, domínio de linguagem e organização do real, construindo o "faz-de-conta" do ensinar e do aprender a ler. (Silva, 1986, p. 67)

O fracasso que a escola vem sofrendo é também o fracasso da leitura porque seu ensino limitou-se somente ao processo de decodificação e sua compreensão ficou sendo entendida como memorização. E, com esse fracasso, veio também a falta de estimulação para a produção escrita que se tornou uma atividade praticada na escola somente para ser avaliada pelo professor. A escola precisa, portanto, criar programas de estimulação para criar o hábito de leitura em seus alunos e, com isso, facilitar o desenvolvimento da **produção escrita**.

Vejamos como o seguinte texto, escrito por um sumério, povo que viveu há mais de cinco milênios de anos, retrata a importância da palavra escrita para a sobrevivência. Através da leitura desse texto, podemos conversar com nossos alunos sobre essa importância naquele tempo e nos dias de hoje.

Mensagem Secreta

Traço estes ideogramas sobre um tablete de argila, como sempre faço por ordem do príncipe. Só que desta vez não se trata de uma encomenda do príncipe. Escrevo por mim, não por ele. Gudea não verá esta mensagem. Sofreria muito. É uma mensagem secreta, não enfeitará as estátuas, nem será conservado no tempo. Eu a guardarei e a levarei comigo para o túmulo. Este é o lado obscuro da minha sabedoria e não quero que seja conhecido nem por meus soberanos, nem por meus contemporâneos.

Gudea e eu somos amigos desde crianças. Na infância éramos iguais. Mesmo sabendo que ele era filho de reis e que eu era filho de súditos, na infância não há diferenças. O barro nos sujava, tanto a ele como a mim, a chuva molhava os dois, os dois éramos aquecidos pelo Sol. As brigas foram de irmãos, as reconciliações foram de irmãos.

Agora já não é assim. Ele é o príncipe e, embora eu seja seu escriba favorito, a igualdade já não existe.

Devo escrever suas realizações e suas glórias, que são grandes. Faço-o mas sei que tudo é terreno é fugaz e sei que tudo terminará um dia.

Gudea é generoso e criador. Conseguiu que o depósito de especiarias de Lagash seja como o Tigre quando suas águas estarão crescidas. Na Casa do Tesouro há pedras preciosas, metais nobres e chumbo.

A cidade de Lagash é feliz e poderosa e ama seu príncipe. Eu também o amo, como súdito e como amigo, mas sei que as glórias dos reis se acabam. Tudo que é terreno é fugaz e tudo terminará um dia. As esculturas perderão suas cabeças e os corpos dos reis apodrecerão. Os estandartes guerreiros, os elmos de ouro, as armas, os instrumentos musicais serão corroídos pela umidade e pelo tempo. Os escravos e os soberanos morrerão.

Mas se eu disser ao príncipe que ele também é mortal, ele me sacrificará, embora tenhamos sido iguais na infância. E Gudea é mortal. Esforça-se em conseguir a benevolência divina e ignora que essa benevolência consiste justamente em dar-lhe o dom de morrer um dia. Gudea perecerá, assim como Lagash perecerá nas mãos dos invasores. Os poderosos temem a morte, mas a morte não teme os poderosos.

Tudo terminará um dia e até a lembrança e memória terminariam se eu não tivesse o poder de traçar estes ideogramas em uma mensagem secreta. A perenidade das coisas que no futuro serão somente ruínas está na escrita. A majestade dos templos ficará só na palavra, o brilho do ouro ficará só na palavra, o sangue correrá só na palavra, o príncipe ressuscitará só na palavra. O homem volta quando seu nome fica gravado para sempre, mesmo que seu corpo seja somente cinzas.

(In: VISCONTI, Maria Cristina & JUNQUEIRA, Zilda A. **Escrita das paredes ao computador**. São Paulo: Ática, 1994).

3.4 Lendo para compreender a realidade

A leitura é uma atividade que abrange duas etapas: a **decodificação de sinais gráficos** e a **compreensão da mensagem**. Esta última, para que se processe com maior eficácia ainda depende de alguns pré-requisitos do leitor como: **conhecimento prévio do assunto**, o **universo cultural**, a **rapidez na leitura etc**.

Assim, o leitor, através da leitura de vários gêneros textuais, desenvolve o seu senso crítico, formando opiniões próprias, encontrando novos valores.

Erroneamente, a leitura é, algumas vezes, encarada somente como uma atividade mecânica de decodificação, que consiste em aceitar todas as idéias de um determinado autor esquecendo-se de que quem escreve está susceptível a erros. Saber ler não é apenas saber decodificar os signos. É saber compreender o texto, podendo concordar ou discordar, dando opiniões a respeito do assunto e crescendo interiormente com a leitura.

Professores e alunos precisam ter consciência da importância da leitura para a libertação da alienação, pois como afirma Alliend (1987, p. 17) **"as pessoas que não lêem tendem a ser rígidas em suas idéias e ações e conduzir suas vidas e trabalho pelo que se lhes transmitem diretamente"**.

Sendo assim, é preciso entender que o processo de compreensão da leitura é, antes de mais nada, compreender o mundo e compreender-se neste mundo. Para isso, os alunos precisam ter liberdade de expressão, a fim de se sentir inseridos neste mundo. Escutá-los é dar chance de revelar seu ponto de vista, não só em relação a um estudo de texto ou livro, mas também em relação ao mundo que os cerca.

Uma boa sugestão seria substituir as fichas de leitura dos livros paradidáticos por discussões orais que concorrem para a troca de idéias entre os colegas e mostram que o texto literário é **plurissignificativo** (tendo o professor o cuidado para não aceitar uma interpretação que não condiz de maneira nenhuma com a idéia do texto). Essas discussões servem ainda para expandir a comunicação oral e a fluência das idéias dos alunos e, assim, contribuem para melhorar a expressão escrita.

Através da leitura, pode-se ainda transpor as paredes da escola e descobrir o mundo lá fora, reconhecendo, assim, que não se está só no mundo, pois conforme nos alerta Freire (1998):

> (...) cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra. (...) Dizer-lhes sempre a nossa palavra sem jamais nos expormos e nos oferecermos a deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário (Freire, 1998, p. 26).

O domínio da leitura é uma ameaça à dominação e, em face dessa constatação, a leitura como objeto de escolarização deve ser meta do educador, tendo esse a compreensão de que ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes. Diante disso, o tratamento dado à leitura na escola deve estar voltado para essa proposta.

Portanto, tendo uma visão crítica do objeto escrito, podemos compreender melhor o mundo que nos cerca e analisar esse mundo de modo mais crítico, não aceitando tudo o que nos for apresentado. O processo de leitura, considerado em sentido amplo, ultrapassa o objeto escrito, permitindo que se faça leitura não só dos textos, mas que essa leitura possa-se expandir à compreensão das imagens, das ações das pessoas que nos cercam e de nossas próprias ações.

Compreendendo a leitura desse modo, os alunos desenvolverão a habilidade de produzir textos críticos e de organizar melhor suas idéias. Vejamos como Bertold Brecht, no seguinte poema, traduz a importância do aprendizado para que as pessoas possam, através da leitura, libertar-se da alienação e assumir o comando de suas vidas:

Elogio ao aprendizado

Bertold Brecht[8]

Aprende o que é mais simples! para aqueles
cujo momento chegou,
nunca é tarde demais.
Aprende o ABC: não basta, mas
Aprende-o! Não desanimes!
Tens de assumir o comando!

Aprende, homem no refúgio!
Aprende, homem na prisão!
Mulher na cozinha, aprende!
Aprende sexagenário!
Tens de assumir o comando!
Procura a escola, tu que não tens casa!
Cobre-te de saber, tu que tens frio!
Tu, que tens fome, agarra o livro; é uma arma!
Tens de assumir o comando!

[8] In *Poemas e Canções*, tradução de Geir Campos, Ed. Civilização Brasileira S/A, Rio de Janeiro, 1966, p.50.

Não tenhas medo de fazer perguntas:
não te deixes levar por convencido,
vê com teus próprios olhos!
O que não sabes por experiência própria,
a bem dizer, não sabes.
Tira a prova da conta:
és tu quem vai pagar!
Aponta o dedo sobre cada item,
pergunta: como foi parar aí?
Tens de assumir o comando!

3.5 Lendo nas diversas disciplinas

Um outro aspecto a ser considerado é a importância da compreensão leitora para a aprendizagem das diversas disciplinas estudadas na escola. Consideraremos aqui a relação da leitura para a aprendizagem da Matemática como exemplo de que, se o aluno não compreende o que lê, poderá fracassar em qualquer disciplina. Desse modo, a responsabilidade do ensino e aprendizagem da leitura não recai somente no professor de Língua Portuguesa, porque cada área tem textos com características diferentes.

As disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, aparentemente desconexas, têm entre si muitos aspectos comuns e problemas parecidos. A ausência de uma habilidade na disciplina Matemática poderá desencadear a falta de compreensão de um texto ou de uma questão de Língua Portuguesa e vice-versa. Exemplo disso é a quantidade de questões não respondidas ou respondidas erroneamente em uma situação-problema numa avaliação de matemática causada pela não-compreensão do enunciado do item.

Por se entender que as habilidades requeridas na Língua Portuguesa e na Matemática são fundamentais à aprendizagem para diversas outras disciplinas do currículo da educação básica, é que essas duas disciplinas são avaliadas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e no Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). Sendo assim, os alunos que demonstram um bom desempenho nessas disciplinas, provavelmente, terão mais facilidade de compreensão nas demais.

A **compreensão leitora** e o **desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático** são as habilidades mais básicas e necessárias na vida, cada uma delas sendo requeridas em diversas disciplinas. São, também, atividades interdisciplinares que devem ser preocupação de todos os profissionais que fazem a educação. Nessa perspectiva, a escola necessita rever a crença de que ensinar a ler é tarefa exclusivamente do

professor de Português e que desenvolver o raciocínio lógico-matemático deve ser trabalhado somente pelo professor de Matemática.

Observe o exemplo seguinte. Os itens (a) e (b) relativos à compreensão textual não requer somente habilidades de compreensão leitora. É necessário também que os leitores possuam habilidades matemáticas.

Leia o texto abaixo e responda às perguntas

Johan Albert[9]

Com esta obra estamos comemorando o centenário do nascimento de Johan Albert que morreu aos 76 anos após uma extensa contribuição ao conhecimento humano.

Os capítulos foram divididos em duas partes: a primeira versando sobre uma biografia e a segunda sobre as várias contribuições à ciência. Os autores da primeira parte são todos pessoas que conviveram com Albert no período em que viveu nos Estados Unidos.

(Maio de 1979. Os autores)

Segundo o texto acima:

a) Em que ano Johan Albert nasceu? _____

b) Em que ano ele morreu?_____

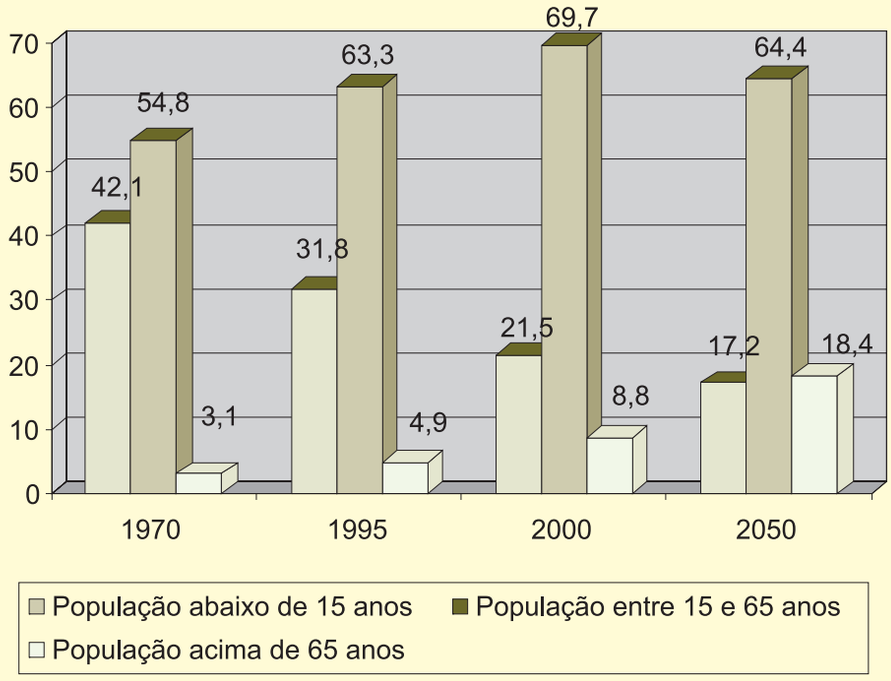
Portanto, a responsabilidade do ensino da leitura não é exclusivamente do professor de Português, pois **"a tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de matemática é do professor de matemática e não do professor de português"** (Guedes & Souza, 1999, s/d).

Observe a seguinte questão do ENEM[10] em que habilidades referentes à Língua Portuguesa e à Matemática são necessárias para que o aluno consiga compreender o que se pede:

(Enem). Em reportagem sobre crescimento da população brasileira, uma revista de divulgação científica publicou tabela com a participação relativa de grupos etários na população brasileira, no período de 1970 a 2050 (projeção), em três faixas de idade: abaixo de 15 anos; entre 15 e 65 anos; e acima de 65 anos.

[9] Exemplo retirado do material utilizado para acompanhamento de alunos do Projeto Leituralizar, sob a coordenação da Profª Drª.em Lingüística Rosemeire Selma Monteiro.

[10] Exemplo retirado de ERNANI, Terra & NICOLA, José de. Português de olho no mundo: volume único. São Paulo: Scipione, 2004.



Observa-se que para a compreensão dessa questão é necessário que o aluno tenha conhecimentos sobre o tempo cronológico, sobre percentagem, sobre crescimento populacional, etc. É ainda indispensável para sua adequada compreensão que o aluno interprete o enunciado da questão, a fim de que consiga marcar a opção correta.

Desse modo, percebe-se que os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas não são estanques para a compreensão do mundo que nos rodeia.

3.6 Diversificando os gêneros textuais

As pesquisas mais recentes proclamam que o ensino da Língua Portuguesa deve ser pautado pelo uso comunicativo. Para isso, é necessário que esse ensino tenha como foco a produção e compreensão de diferentes textos que circulam na sociedade. Esses diferentes textos possuem características determinadas pela situação comunicativa na qual se realizam que fazem com que os reconheçamos e possamos classificá-los como, por exemplo, uma carta, um poema, uma conversa, um anúncio etc. Esses textos são chamados gêneros textuais ou do discurso e são definidos como **"formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo"** (Koch, 2004, apud Bakhtin).

Assim, os falantes de uma determinada comunidade sabem intuitivamente produzir os gêneros com os quais se comunicam, utilizando o conteúdo temático, o estilo verbal e os recursos da língua adequados para cada situação comunicativa, usando-os de uma certa

maneira para atingir seus propósitos. Para que isso aconteça, é necessário também o uso de estratégias sociocognitivas para saber o que é adequado e o que não é em determinadas práticas de uso da língua (Koch, op. cit.). Há o conhecimento intuitivo de certos gêneros e em que situações devem-se utilizar aquele mais adequado. Saber que um bilhete para um amigo deve ser escrito de maneira diferente de uma solicitação dirigida ao diretor da escola é um exemplo desse conhecimento.

Existem gêneros nas modalidades oral e escrita. Como exemplo relativo ao gênero de modalidade oral, podemos citar a conversa face-a-face, o telefonema, o sermão, a aula expositiva etc. Já os gêneros escritos são bula de remédio, lista de compra, carta, artigo de opinião, manual de instrução, resenha etc.

Nas sociedades letradas, as pessoas estão imersas numa cultura escrita, interagindo e aprendendo por meio de uma grande quantidade de gêneros. Cabe à escola, portanto, considerar essa demanda social e diversificar o trabalho com os gêneros, a fim de que seus alunos desenvolvam sua competência comunicativa. Nessa perspectiva, é necessário que os alunos percebam que os diferentes gêneros têm forma, conteúdo e funções diferentes.

Não nos podemos esquecer de que os gêneros, por serem entidades sociais historicamente construídas, podem modificar-se, conforme as demandas sociais ou até mesmo se transformarem em outros gêneros. Observemos, professor, um plano de aula elaborado por Cléo Tibiriçá, consultora de Língua Portuguesa, em São Paulo, e publicado na *Revista Nova Escola*, de abril de 2005, como nos gêneros carta e e-mail, podemos trabalhar a identificação **"das características da carta e refletir sobre sua função e transformações"**.

Um outro objetivo do plano é **"identificar as mensagens eletrônicas como um desenvolvimento do gênero epistolar e reconhecer as características dessa linguagem virtual"**. Nesse plano, a autora utilizou uma carta de Machado de Assis para sua amada e um *e-mail* de um jovem desconhecido, os quais reproduzimos a seguir. Vejamos como, comparando os dois gêneros, muitos aspectos podem ser trabalhados, tais como a transformação da linguagem através do tempo, o estilo dos autores, a forma característica de cada gênero etc.

Carta de Machado de Assis

[RJ, 2 mar. 1868/9?]

Recebi ontem duas cartas tuas, depois de dous dias de espera. Calcula o prazer que tive, como as li, reli e beijei! A minha tristeza converteu-se em súbita alegria. Eu estava tão aflito por ter notícias tuas que saí do Diário à 1 hora para ir à casa e com efeito encontrei as duas cartas, uma das quais deverá ter vindo antes, mas que, sem dúvida, por causa do correio foi demorada.

Também ontem deves ter recebido duas cartas minhas; uma delas, a que foi escrita no sábado, levei-a no domingo às 8 horas ao correio, sem lembrar-me (perdoa-me!) que ao domingo a barca sai às 6 horas da manhã. Às quatro horas levei a outra carta e ambas devem ter seguido ontem na barca das duas horas da tarde. Deste modo, não fui eu só quem sofreu com demora de cartas. Calculo a tua aflição pela minha, e estou que será a última.

(...) tu não te pareces nada com as mulheres vulgares que tenho conhecido. Espírito e coração como os teus são prendas raras; alma tão boa e tão elevada, sensibilidade tão melindrosa, razão tão reta não são bens que a natureza espalhasse às mãos cheias pelo teu sexo. Tu pertences ao pequeno número de mulheres que ainda sabem amar, sentir e pensar. Como te não amaria eu? Além disso tens para mim um dote que realça os mais: sofreste.

(...) A responsabilidade de fazer-te feliz é decerto melindrosa; mas eu aceito-a com alegria, e estou que saberei desempenhar este agradável encargo.

Olha, querida; também eu tenho pressentimento acerca da mª felicidade; mas que é isto senão o justo receio de quem não foi ainda completamente feliz?

Obrigado pela flor que me mandaste; dei-lhe dous beijos como se fosse em ti mesma, pois que apesar de seca e sem perfume, trouxe-me ela um pouco de tua alma.

Sábado é o dia de minha ida; faltam poucos dias e está tão longe! Mas que fazer? A resignação é necessária para quem está à porta do paraíso; não afrontemos o destino que é tão bom conosco.

(...) Depois... depois, querida, queimaremos o mundo, por que só é verdadeiramente senhor do mundo quem está acima das suas glórias fofas e das suas ambições estéreis. Estamos ambos neste caso; amamo-nos; e eu vivo e morro por ti. Escreve-me e crê no coração do teu

Machadinho

(Trecho da carta de Machado de Assis, publicada em Obra Completa, vol.III, ed. Nova Aguilar)

Outra questão relevante é a seleção dos gêneros com os quais se vai trabalhar na escola. Não adianta trabalhar com gêneros que os alunos não têm e, provavelmente, não terão contato. Citamos, como exemplo, o estudo de *e-mail* em escolas de municípios pouco desenvolvidos tecnologicamente em que a comunidade não tenha acesso ao computador.

Diante dessas informações, precisamos ter consciência de que não podemos trabalhar os diversos gêneros da mesma forma. Cada um deve ser tratado de forma diferente. Assim, o trabalho com uma diversidade de gêneros não garante o sucesso de sua produção e interpretação. É necessário compreender que os gêneros se diferenciam nos aspectos relativos a **conteúdos**, **estilos** e **formas** e se prestam a propósitos diferentes. Não podemos, portanto, simplesmente variar os gêneros e usar as mesmas estratégias para trabalhá-los.

Sobre esse aspecto, professor, temos certeza de que, com sua experiência e criatividade, você encontrará as estratégias adequadas para trabalhar os mais variados gêneros em sua sala, fazendo com que seus alunos percebam que cada atividade tem um propósito definido e pode ser usado em situações reais de uso.

No capítulo seguinte, faremos considerações sobre as estratégias que os leitores usam a fim de compreender os textos, bem como apresentaremos propostas de exercícios que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

4 Ensinando estratégias de leitura

Conforme explicamos anteriormente, o leitor, sendo um sujeito ativo, desenvolve estratégias, a fim de alcançar a compreensão do texto.

Neste capítulo, inicialmente apresentaremos o conceito de **estratégias**, diferenciando as cognitivas das metacognitivas. Posteriormente, explicitaremos pesquisas relacionadas ao uso de estratégias metacognitivas, visto que essas são mais apropriadas ao desenvolvimento da leitura no Ensino Médio. Finalmente, elencaremos, dentre muitas estratégias existentes, algumas com as quais os professores podem trabalhar em sala de aula, a fim de que seus alunos possam desenvolvê-las. Ao explicitarmos essas estratégias, apresentaremos textos com sugestão de exercícios que podem ser desenvolvidos com os alunos.

Sendo a leitura um processo de interação entre autor e leitor, via texto, Kleiman (2000) considera que o leitor faz o máximo para recuperar o que o autor quis transmitir. Este, por sua vez, busca a adesão do leitor, procurando produzir um texto informativo, claro e relevante, que forneça **"claramente as pistas que permitem uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa"** (op.cit.). Assim, numa atividade de leitura significativa, o leitor faz uso de estratégias para atingir os seus objetivos.

As estratégias são ações que o leitor pratica antes, durante e após a leitura, a fim de apreender o sentido do texto. Para isso, o leitor utiliza a informação visual, que se encontra no texto, e a informação não-visual, que está na sua mente e da qual lança mão para integrá-la à informação fornecida pelo texto.

Muitas pesquisas têm sido realizadas para descobrir as estratégias que os leitores utilizam no processamento da leitura. Essas estratégias podem ser classificadas em **cognitivas** e **metacognitivas**. A diferença entre elas está ligada ao estado de consciência do leitor em relação às suas ações. Assim, **estratégia cognitiva** é uma atividade executada, mas que fica no nível inconsciente do leitor. É classificada como uma fase de desenvolvimento automático. Já na realização das **estratégias metacognitivas**, o leitor tem consciência do conhecimento e busca um aumento gradual do controle desse conhecimento, tornando o uso dessas estratégias cognitivas desautomatizadas em situações de problema (Kato, 1999).

Assim, as estratégias metacognitivas **"seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação"** (Kleiman, 1996, p. 50). O leitor proficiente faz uso constante de estratégias metacognitivas e é flexível na sua leitura, usando vários procedimentos para atingir seus objetivos. Quando uma estratégia não funciona, ele faz uso de outra. Esse leitor tem duas características básicas: ele tem algum objetivo e compreende o que lê (Kleiman, 1996).

Segundo Leffa (1996, p. 51), as pesquisas em metacognição têm-se desenvolvido fazendo **"o leitor meditar metacognitivamente sobre seu próprio conhecimento a consciência da própria consciência"**. Essas pesquisas se utilizam do protocolo verbal cujo objetivo principal

das análises consiste em fazer o leitor **"pensar em voz alta"** sobre suas próprias estratégias de leitura. Segundo o autor, há estratégias que são facilmente observáveis e outras que não são detectadas diretamente por se constituírem de processos mentais. Podemos citar, como exemplo das primeiras, as palavras-chave sublinhadas pelo leitor e, da segunda, a avaliação de sua própria compreensão.

As conclusões a que chegaram os estudos sobre metacognição são as seguintes: a metacognição desenvolve-se com a idade; correlaciona-se com a proficiência em leitura; o comportamento metacognitivo melhora com a instrução; a eficácia de uma determinada estratégia depende do objetivo de uma determinada leitura. Assim, a capacidade que o leitor tem de refletir sobre o que faz ajuda a desenvolver estratégias adequadas para a compreensão da leitura, pois o bom leitor, conforme afirma Leffa (1996):

> deve saber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não faz sentido, [...] sabe também o que fazer quando está tendo problemas com o texto. Sabe até que ponto está ou não preparado para atender às exigências encontradas, qual é a tarefa necessária para resolver o problema e, o que é mais importante, se o esforço ia ser dispendido vale ou não a pena em função dos possíveis resultados (p. 45).

As pesquisas em metacognição têm-se desenvolvido sob duas correntes. A primeira centra-se no conhecimento dos processos cognitivos, no qual o leitor dá-se conta do domínio específico desse conhecimento, detectando o problema ocorrido, analisando-o, caracterizando-o e refletindo sobre o que sabe e o que não sabe sobre a solução. Giasson (2000) discute esses conhecimentos e os divide em:

- **Conhecimento sobre si próprio:** no qual o leitor está consciente dos seus recursos e dos seus limites.
- **Conhecimento sobre a atividade:** o leitor deve ter consciência das exigências da atividade.
- **Conhecimento das estratégias**: ter consciência das estratégias que podem ser úteis para resolver um problema.

A segunda corrente centra-se na **gestão dos processos cognitivos**. Segundo essa corrente, o leitor tem consciência de que possui estratégias ou maneiras de proceder quando se depara com um problema na leitura e elabora um plano para atacar esse problema.

Brown (1980), uma das principais representantes dessa corrente, apresenta algumas ações gerais que permanecem na consciência de leitores proficientes na gestão do processamento da leitura. A primeira ação diz respeito ao conhecimento do leitor sobre o momento em que ocorre uma falha na compreensão. Ao detectar essa falha, o leitor proficiente inicia uma ação para superá-la, o que não acontece com o leitor não proficiente.

As pesquisas da autora constataram que essa necessidade não é depreendida por crianças mais jovens. Após a constatação do momento em que a falha ocorre, o leitor detecta qual parte do texto não foi compreendida. Essa segunda ação da consciência é a iniciação de uma forma mais complexa de metacognição. O bom estudante sabe o que não entende porque checa constantemente sua aprendizagem e está consciente da diferença entre o que ele sabe e o que não sabe.

Uma outra ação metacognitiva relaciona-se à necessidade de o leitor saber o que é que se precisa para que a compreensão ocorra. Essa consciência é desenvolvida relativamente tarde, porém é necessária para o planejamento de uma ação estratégica. Somente os leitores eficientes sabem quando há uma informação essencial para completar a tarefa eficientemente. Finalmente, a autora cita como ação estratégica para compreender um texto a necessidade que o leitor tem de saber a utilidade de uma intervenção em atividade. Em investigação sobre as habilidades de crianças retardadas e normais, a autora comprovou que as crianças normais mais novas não apreciam a intervenção dos outros, o que pode gerar uma falta de compreensão na leitura.

Apresentaremos sucintamente a pesquisa de Brown (1980) em que o foco de atenção são as estratégias metacognitivas.

A primeira estratégia observada por Brown (op. cit.) estava centrada na **identificação das idéias principais.** Segundo a autora, para selecionarmos as idéias principais, é necessário que saibamos quais são elas. Assim, os estudos comprovaram que abstraímos a idéia principal, mesmo quando não somos instigados a fazer isso. Porém, embora a pesquisa confirme que lembremos o essencial de uma mensagem, o professor deve usar estratégias de ensino que possibilitem aos alunos o reconhecimento das idéias principais e secundárias de um texto, a fim de ampliar o seu entendimento.

Uma outra revelação da pesquisa, relacionada a essa estratégia, diz respeito à maturidade. As crianças mais velhas recontam o que lêem, incluindo os elementos essenciais e algumas trivialidades, enquanto as mais novas, embora favoreçam as idéias mais importantes, perdem muitos desses elementos, pois não concentram sua atenção neles por não saberem identificá-los.

A segunda estratégia centrava-se na **avaliação da leitura** para um teste. A fim de investigar esse aspecto, a autora realizou dois estudos. O primeiro consistia em lembrar listas de figuras. Essa experiência detectou que crianças mais jovens não eram capazes de lembrar figuras que lhes foram dadas, mesmo dispensando todo o tempo necessário à tarefa. Segundo a pesquisadora, isso pode ter acontecido porque elas não tendiam a introduzir estratégias de memorização que envolvessem elementos de auto-regulagem como ensaio e antecipação. O segundo estudo consistia em retirar a idéia principal de uma passagem em prosa e recontar o essencial das idéias com suas palavras. A tarefa proposta era a leitura e o entendimento de doze estórias

para serem lidas durante seis dias, a fim de lembrar o máximo que pudessem. Quando estivessem certas de que poderiam contar tudo o que aconteceu, com suas palavras, tocavam um sino e tentariam contar a história. Os sujeitos desse estudo foram divididos em quatro grupos. Estavam no primeiro grupo aquelas crianças que haviam treinado com sucesso o ensaio e antecipação em testes anteriores. O segundo fazia parte de um grupo de controle original que não tinha aperfeiçoado sua habilidade de recontagem de leitura. O grupo seguinte era sem experiência prévia no teste, mas tinha obtido um bom nível em testes de leitura. O último grupo era formado por crianças que tinham uma colocação na sala semelhante aos dos sujeitos da experiência.

Os principais aspectos que os estudantes treinados deveriam representar incluíam: recontagem da quantidade total; desperdício total de tempo para o estudo; o reconto padrão, no qual se favorecem os temas principais, comportamento típico de estudantes maduros e um índice de estudo aberto, incluindo antecipação, ensaio, seleção de releitura, sublinhar, circular palavras-chave etc. Nos últimos dias do teste, os sujeitos estavam incitados a realizar, por conta própria, hábitos como sublinhar, circular palavras-chave ou frases, tomar notas. Como resultados, a autora apresentou as seguintes conclusões:

- **As crianças que eram instruídas a realizar habilidades como sublinhar, circular palavras-chave etc. não melhoraram sua performance no teste. As outras que faziam isso espontaneamente tiveram um melhor desempenho.**
- **As crianças que eram instruídas a sublinhar pontos importantes marcavam quase tudo.**
- **A realização de um tempo de estudo estratégico depende de uma variedade de habilidade cognitiva e metacognitiva, não facilmente evidenciada em crianças jovens.**

A autora considera que uma descrição detalhada do desenvolvimento dessas habilidades representa uma lacuna e as técnicas necessárias para inculcar as táticas naqueles que não a desenvolveram espontaneamente não têm sido estabelecidas. Segundo a autora, **"enquanto o processo flui tranqüilamente, sua construção de sentido é muito rápida, mas quando uma falha de compreensão é detectada ele [o leitor] deve diminuir a velocidade e dividir uma capacidade de processo extra para a área do problema"** (Brown, 1980, p. 455).

Baker & Brown (1984) também defendem que a metacognição envolve dois processos separados: a consciência de habilidades, de estratégias e de recursos que são requeridos para realizar uma tarefa efetivamente e a habilidade de usar mecanismos de auto-regulagem para assegurar o sucesso completo da tarefa, tais como planejar uma ação para resolver um problema, avaliar a efetivação de uma ação testada, testar e revisar uma estratégia de aprendizagem e remediar dificuldades encontradas pelo uso de estratégias compensatórias.

As autoras, realizando pesquisas sobre compreensão de leitura em textos impressos, também na perspectiva da corrente centrada na gestão dos processos cognitivos, confirmam a existência de estratégias metacognitivas cruciais para uma boa compreensão.

Vejamos agora algumas estratégias[11] que os professores poderão trabalhar em sala de aula, a fim de que os alunos possam usar para compreender os textos.

4.1 Estabelecer os propósitos da leitura

A estratégia estabelecer os propósitos da leitura está diretamente relacionada à significação do texto. O leitor, ao se propor a ler algo, tem em sua mente um propósito que é perseguido durante a leitura. Os propósitos do leitor podem ser muito variados e são eles que definem o tipo de leitura a ser realizada e as estratégias que serão executadas para a depreensão do sentido do texto.

As pesquisas de Baker & Brown (1984) demonstram que, para muitas crianças, o propósito é a decodificação e não uma atividade para obter sentido. Se as propostas apresentadas pelo professor em sala são tarefas que contemplem atividades reais, os alunos perceberão os propósitos com mais facilidade do que se essas atividades tiverem apenas função escolar. Os textos instrucionais, nos quais os alunos têm de praticar uma tarefa, a fim de comprovar que compreenderam a leitura, representam um excelente exemplo de material com propósito bem definido.

Vejamos, no seguinte exemplo, retirado da Revista Nova Escola, de maio de 2003, como o aluno, para mostrar que leu corretamente, terá de acertar todos os passos sugeridos pelo texto. Para trabalhar o referido texto, o professor pode ainda discutir com os alunos outro propósito que está implícito nesse texto, já que é perceptível a propaganda dos produtos da *Faber Castell*. A discussão sobre gênero aqui torna-se bastante interessante, pois o texto contém a forma de um manual de instrução, porém o propósito mais significativo é vender os produtos referidos.

[11] Tomamos por base Baker & Brown (1984) para apresentar algumas estratégias mencionadas a seguir.

Oficina de idéias

Confecção de uma tartaruga marinha

Material utilizado:

- *Lápis de Cor Aquarelável Faber-Castell*
- *Guache Lavável Faber-Castell*
- *Lápis Grafite Triangular Nº 2 Faber-Castell*
- *Cola Branca Cole Bem Faber-Castell*
- *Borracha TK-Plast Faber-Castell*
- *1 Pincel*
- *½ bola de isopor de 15 cm de diâmetro*
- *Tesoura escolar*
- *Chumbinho de pesca grande*
- *1 folha de papel Canson*
- *1 papel cartão de 20 x 20 cm*

Modo de fazer:

1. *Com ½ bola de isopor, marcar a base no papel cartão com Lápis Grafite Triangular Nº 2 Faber-Castell.*
2. *Colar com a Cola Branca Cole Bem Faber-Castell o chumbinho de pesca em uma das laterais da base do papel cartão, deixando uma sombra no canto do papel para depois conseguir colar o isopor. Recortar o círculo com a tesoura.*
3. *Colar com Cola Branca Cole Bem Faber-Castell o isopor no papel cartão. Pinte com o Guache Lavável Faber-Castell, misturado com a Cola Branca Cole Bem Faber-Castell (para 1 potinho de guache adicionar a medida de 1 tampinha do guache com cola).*
4. *No papel Canson, desenhar com Lápis de Cor Aquarelável Faber-Castell as manchas da tartaruga, os olhos, as patas, etc.*
5. *Passar um pincel umedecido em água sobre as pinturas para aquarelar. Deixar secar e recortar.*
6. *Colar os detalhes com a Cola Branca Cole Bem Faber-Castell nos locais apropriados (olhos, patas, boca e manchas da tartaruga). Agora é só se divertir.*

É interessante ainda que o aluno saiba discernir entre propósito da leitura e propósito do texto. No exemplo citado acima, o aluno leu o texto para realizar a tarefa. Esse era o propósito da leitura. Já no próximo exemplo o aluno terá de identificar, na segunda questão, o propósito do texto, ou seja, com que intenção o texto foi escrito. A primeira questão certamente auxiliará o leitor a identificar esse propósito:

Observe as seguintes propagandas que veicularam nos principais meios de comunicação[12]*:*
Se for dirigir, não beba!
Se for beber, não dirija!
Se for dirigir, beba um cafezinho!

1. Identifique os possíveis anunciantes das propagandas acima, respectivamente:
a) Marca de café, marca de bebida e Departamento Nacional de Trânsito.
b) Departamento Nacional de Trânsito, marca de café e marca de bebida.
c) Departamento Nacional de Trânsito, marca de bebida e marca de café.
d) Marca de carro, marca de café e Ministério da Educação.
e) Marca de bebida, marca de carro e Departamento Nacional de Trânsito.

2. As três propagandas têm em comum um propósito que está representado no seguinte item:
a) Induzir o leitor a fazer algo, cuidando da integridade física daquele que dirige.
b) Estimular o motorista a dirigir, mesmo sem condições adequadas.
c) Vender a marca de bebida que está sendo anunciada.
d) Levar o leitor a achar que direção e bebida podem estar juntos sem prejuízos.
e) Despertar o leitor para os perigos da combinação bebida e direção.

4.2 Modificar o processamento da leitura devido a variações no propósito

O objetivo do leitor pode-se modificar ao longo da leitura ou quando esse muda o gênero do texto, pois o tipo de leitura é definido pelo propósito do leitor. Assim, o leitor **modifica o processamento da leitura devido a variações no seu propósito**. Se o propósito da leitura for encontrar uma informação específica ou descobrir de que trata o texto, o leitor praticará o ato da leitura de modo diferente.

Consideramos aqui a nomenclatura proposta por Alliende e Condemarín (1987) quando afirmam que os leitores podem usar três tipos de processamento de leitura. O primeiro, a leitura ***previewing*** ou visão preliminar, serve para o leitor decidir se vai ler o texto ou descobrir como esse está organizado. Portanto, ele faz uma leitura superficial. Esse tipo de processamento é muito comum nos hipertextos, aqueles textos que são escritos de modo não-linear, publicados principalmente na Internet, congregando informações verbais e não-verbais no mesmo espaço, conforme mostraremos a seguir:

[12] Questõaes elaboradas para este trabalho

Página inicial do *site* www.historianet.com.br

O segundo tipo, a leitura seletiva espontânea ou ***skimming***, objetiva a busca das idéias principais e dos detalhes do texto. E, finalmente, através da leitura seletiva indagatória ou ***scanning***, o leitor encontra uma informação específica no texto. Assim, dependendo do objetivo do leitor, ele usará um desses tipos de processamento e se, durante a leitura, seu propósito se modificar, haverá uma alteração nesse tipo.

A partir dos resultados das pesquisas de Baker & Brown (1984), as autoras recomendam que, antes de as crianças modificarem sua razão de leitura apropriadamente, elas devem saber como a modificação irá afetar o objetivo. Quando estão procurando por uma informação específica e quando encontram um ponto difícil, elas devem saber que reduziram a velocidade porque o material é difícil. Vejamos um texto, utilizado no SAEB (2001) em que a questão requeria que o leitor localizasse uma informação explícita no texto. Para encontrar essa resposta, o aluno usaria o processamento ***scanning.***

Caso houvesse uma outra questão em que ele teria de identificar o tema do texto, seria necessária a busca das idéias principais. Para isso, o processamento seria o ***skimming.***

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes - presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca corpo adentro. Às vitimas dos que falsificam remédios, não é dada oportunidade de escolha.

Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva. (PASTORE, Karina. O paraíso dos remédios falsificados.Veja, nº.27. SP: Abril, 8 jul.p 40-41)

Segundo a autora, "um dos piores crimes que se pode cometer" é
a) A venda de narcóticos
b) A falsificação dos remédios
c) A receita dos remédios falsos
A venda abusiva de remédios nas farmácias

4.3 Identificar idéias importantes

Identificar idéias importantes também é uma estratégia requerida para compreensão de texto. Um leitor proficiente identifica em um texto aqueles segmentos que são considerados mais relevantes para seu objetivo de leitura. Além da relação com o objetivo, esses segmentos estão também relacionados ao seu conhecimento prévio do leitor. Esse geralmente capta melhor aquilo sobre o que já possui algum conhecimento e as idéias do texto com as quais concorda.

Após identificar aquelas idéias que são mais relevantes para seu objetivo, o leitor é capaz de apreender o significado global do texto. Segundo Baker & Brown (1984), as crianças adquirem essa habilidade à proporção que vão crescendo, apesar de sempre saberem o que é importante e o que não é. Na seguinte questão, retirada do SAEB (2001), para que o leitor identifique o tema central, é necessário que ele reconheça as idéias mais importantes:

A Rã e o Escorpião

A rã ia atravessar uma lagoa quando o escorpião pediu carona.
- Por favor, rã, me leva pro outro lado. Eu preciso com urgência ir pra lá e não sei nadar. Quebra essa pra mim.
A rã era legal, mas ficou com medo.
- Nem pensar, escorpião. Se tu me pica, eu morro.
O escorpião implorou:
- Claro que eu não vou fazer isso, rã. Se eu te picar, tu morre e afunda. E eu afundo junto e morro também.
A rã pensou, o argumento fazia sentido. É, não havia perigo.
- Monta aí, escorpião. E vamos que vamos.
O escorpião montou e a rã começou a atravessar a lagoa. No meio do caminho, o escorpião picou a rã. Desesperada cheia de dor, ela berrou:
- Que idiota, escorpião! Eu vou morrer! E você vai também.
Chorando, o escorpião se desculpou:
- Me perdoa, rã. Eu não pude resistir. É a minha índole. [...]

(MARCOS, Plínio. Magazine. Belo Horizonte, Julho 1988, p.5.)

A idéia central da fábula "a rã e o escorpião" tem seu equivalente em.
a)"Quem tudo quer tudo perde".
b)"O lobo muda de pele, mas não de natureza".
c)"Mais vale um pássaro na mão do que dois voando".
d)"Nem tudo que reluz é ouro".

- **Usar a estrutura lógica**

A estratégia usar a estrutura lógica refere-se à habilidade de o leitor perceber a manutenção da unidade temática do texto, pois este precisa saber como e por que as idéias estão interconectadas. A continuidade e a articulação das idéias no texto contribuem para a manutenção temática e o leitor usa esses fatores para perceber o texto como uma unidade global coerente.

Em relação à continuidade, é necessário que o leitor perceba a permanência de elementos constantes no texto, a fim de manter a unidade temática. A retomada desses elementos possibilita ao autor dar continuidade às idéias, introduzindo novas informações.

A articulação refere-se ao encadeamento das idéias e à maneira como elas se organizam e se relacionam umas com as outras. Assim, o leitor, ao usar a estrutura lógica do texto, percebe que algumas ligações entre as idéias do texto podem ficar subjacentes ou o texto pode estabelecer relações inadequadas entre elas. As pesquisas de Baker & Brown (1984) verificaram que as crianças mais jovens têm dificuldades em detectar violações na estrutura lógica do texto.

Observemos o seguinte texto[13], escrito por um candidato ao curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no vestibular de 1983, em que o autor apenas dispõe as idéias livremente no papel, **"sem a preocupação de estabelecer qualquer correlação entre elas. [Essas idéias], relacionáveis entre si e com o tema, mas não articuladas de fato pelo produtor do texto"** (Costa Val, 1999, p. 77), dificultam a leitura, fazendo com que o leitor perceba a falta de articulação. Um exercício interessante seria a reescritura do texto pelo professor, juntamente com os alunos, aproveitando as idéias contidas nele, procurando articulá-las e distinguindo causas, sintomas ou conseqüências da violência social.

Violência social[14]

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar o fator econômico a ganância do homem pelo dinheiro, o desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem-o de criar seus filhos dignamente daí a grande violência da sociedade o menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

A falta de terra para nossos índios contribuindo assim para extinção da espécie. A matança sem controle de nossos animais, a poluição de nossas águas pelas indústrias e a destruição de nossas matas em nome de um progresso uma tecnologia importada a custo do sacrifício econômico financeiro de nosso povo.

O homem se esqueceu dos fatores básicos para sua sobrevivência em sociedade, a alimentação o trabalho e educação que cada dia que passa se torna mais difícil, a sua história e o oxigênio que é fator principal para sobrevivência de qualquer ser, tudo isso pelo dinheiro pela máquina que o apaixona tornando-o cego para necessidades primárias da vida.

O homem caminha para sua própria destruição.

• Ativar o conhecimento prévio

A estratégia **ativar o conhecimento prévio** é uma habilidade que facilita a compreensão da leitura, pois o confronto da informação que o leitor recebe do texto com a que ele já possuíra desperta o interesse para aquela leitura. Esse conhecimento pode ser adquirido através da leitura de título, subtítulo, conhecimento sobre o gênero do texto, ilustrações etc.

[13] In: COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes: 1999.
[14] Não comentaremos os desvios de ortografia, pontuação, concordância etc. contidos no texto.

Considerando essa questão, podemos afirmar que o texto pode suscitar várias interpretações, tendo em vista que o conhecimento prévio de cada leitor é diferente. Porém, se o leitor não possui conhecimento prévio sobre o assunto que está lendo, a leitura pode-se tornar enfadonha devido à grande quantidade de informação que o leitor deve armazenar.

Muitas vezes, a estrutura lógica do texto é compreendida através da ativação do conhecimento prévio. Posteriormente, comentaremos a respeito do ensino dessa estratégia como atividades de pré-leitura. As autoras comprovam que essa habilidade é adquirida com o amadurecimento, através da instrução formal e da experiência diária.

Vejamos como é necessária a ativação do conhecimento prévio do leitor sobre questões sociais, como reforma agrária e outras, para compreender o seguinte anúncio publicado em O Estado de São Paulo, em 30 de dez. de 1994, em que o autor apresenta um trocadilho entre paz e pás:

Feliz ano novo e pás na terra aos homens de boa vontade.

- **Avaliar o texto pela clareza, completude e consistência**

Uma compreensão adequada da leitura não depende somente do leitor. É necessário que o texto seja claro, que suas idéias sejam consistentes para fundamentar a tese. Porém, se houver uma contradição nas idéias que venha com um marcador indicando que o autor o fez de propósito para argumentar melhor seu texto. Se tudo isso não acontecer, o leitor poderá ter problemas de compreensão.

Porém, é importante que esse tenha sensibilidade para avaliar a inadequação de textos (ambigüidade, falta de informação suficiente, idéias que se confundem com outras), a fim de que a compreensão seja efetivada. Assim, avaliar o texto pela clareza, completude e consistência é uma estratégia que confirma **proficiência em leitura**.

O texto seguinte é um fragmento da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Invertemos a ordem dos dois primeiros parágrafos, a fim de averiguar se os alunos percebem a completude das seqüências apresentadas, pedindo para que eles coloquem o texto na ordem correta.

(...) No dia seguinte entrou a dizer de mim nomes feios, e acabou alcunhando-me Dom Casmurro. Os vizinhos, que não gostam dos meus hábitos reclusos e calados, deram curso à alcunha, que afinal pegou.

Uma noite dessas, vindo da cidade para o Engenho Novo, encontrei no trem da Central um rapaz aqui do bairro, que eu conheço de vista e de chapéu. Cumprimentou-

me, sentou-se ao pé de mim, falou da lua e dos ministros, e acabou recitando-me versos. A viagem era curta, e os versos pode ser que não fossem inteiramente maus. Sucedeu, porém, que, como eu estava cansado, fechei os olhos três ou quatro vezes; tanto bastou para que ele interrompesse a leitura e metesse os versos no bolso.

(...) Não consultes dicionários. Casmurro não está aqui no sentido que lhe dão, mas no que lhe pôs o vulgo de homem calado e metido consigo. Dom veio por ironia, para atribuir-me fumo de fidalgo. Tudo por estar cochilando! Também não achei melhor título para a minha narração; se não tiver outro daqui até ao fim do livro, vai este mesmo.

(In: Machado de Assis. **Dom Casmurro**. 26 ed. São Paulo: Ática, 1992. p.13)

- **Inferir uma informação implícita**

O sentido de algumas palavras ou expressões não estão explícitas no texto, mas podem ser inferidas através de pistas fornecidas pelo próprio texto ou através do uso do conhecimento prévio do leitor. Inferir significa realizar um raciocínio a partir de informações já conhecidas, a fim de se chegar a informações novas, que não estão explicitamente marcadas no texto (SAEB, 2001, p. 22).

Inferir uma informação implícita em um texto é uma estratégia muito requerida em qualquer avaliação em leitura. Observemos como a resposta à seguinte pergunta não está contida no texto e só é conseguida através do conhecimento prévio do leitor e também do conhecimento que ele tem sobre o gênero piada.

Leia o texto abaixo e tente descobrir qual o sentido da expressão fechar os olhos[15].

Joãozinho chega para o avô e disse:
– Oh! Vovô! Feche os olhos?
– E por que fechar os olhos?
– É porque a titia falou, que se o senhor fechar os olhos, a gente fica rica.

Observemos que, nesse texto, o sentido de fechar os olhos não é aquele dicionarizado, ou seja, ele adquiriu outro que pode ser entendido por aqueles que já conhecem o uso dessa expressão com esse sentido ou pode ser inferido usando algumas pistas. Desse modo, se o leitor tiver o conhecimento do gênero piada, poderá perceber que o texto traz algo de engraçado e que a expressão não tem significado literal. Outra dica é o conhecimento de que se pode ficar rico de repen-

[15] Questão elaborada para este trabalho.

te se receber uma herança e que isto acontece quando algum parente morre. Portanto, "o leitor perspicaz é aquele que consegue ler o que está por trás das linhas" (SAEB, 2001, p. 88).

• **Utilizar recursos não-verbais**

Alguns textos que circulam nas sociedades atuais trazem harmoniosamente **linguagem verbal e não-verbal**. A linguagem não-verbal auxilia a compreensão desses textos e, algumas vezes, mostram informações muito importantes que não estão expressas em palavras, como podemos observar nas histórias em quadrinhos.

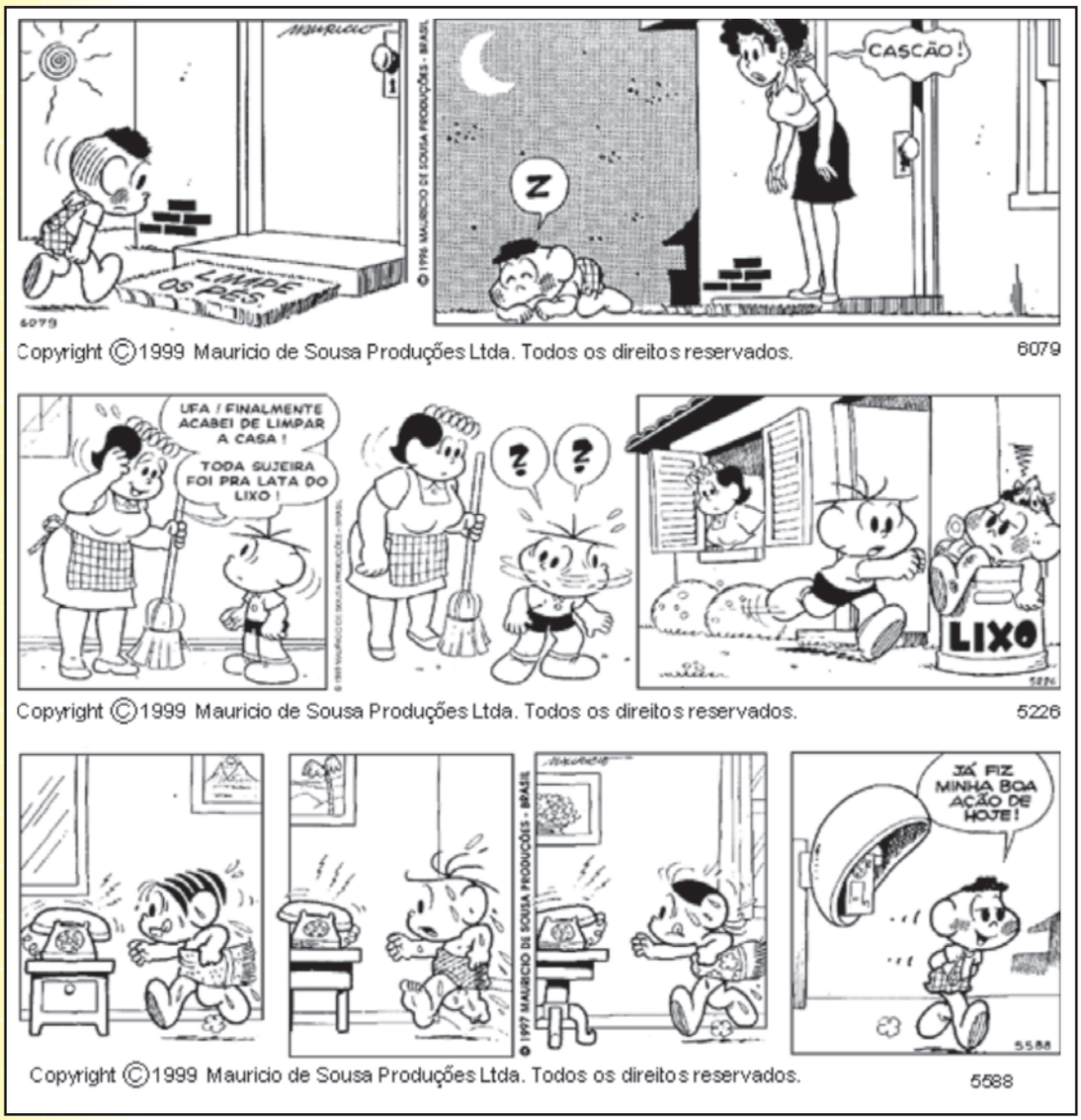
Em muitos textos que circulam na Internet, há uma proporção muito maior de linguagem não-verbal do que nos textos impressos. Esses elementos deixam o texto mais envolvente. Landow (2002) assegura que devido a uma construção social que remete a questões de categoria e poder, a informação não-verbal no texto impresso é considerada de menos valor, pois a tecnologia da imprensa delimita que a função e o papel do escritor é escrever.

Esses recursos são muito bem explorados nos textos da Internet. Essa exacerbação da linguagem não-verbal nesses textos possibilita ao leitor articular harmoniosamente texto e imagens, facilitando sua compreensão. As ferramentas da informática propiciam, inclusive, recursos visuais dinâmicos e tridimensionais, tornando o texto mais envolvente e possibilitando ao leitor uma compreensão que não seria possível no texto impresso.

Na tentativa de melhorar a qualidade e a integração texto-imagem, as ilustrações servem para aumentar o interesse do leitor e facilitar a compreensão da mensagem. Algumas vezes, as imagens são utilizadas para construir sentido sem as palavras. Assim, elas **"nos permitem ver"** o que acontece, participando, concretizando, sentindo-nos dentro do texto e não distanciados para, ao final, apre(e)nder a experiência em sua totalidade" (Pereira, 2001, p. 259). Nesse caso em que as imagens dispensam as palavras, é necessário que os leitores possuam um certo grau de familiaridade com os elementos visuais de que dispõem – gráficos e mapas etc. – tornando, portanto, a compreensão da leitura mais fácil. Assim, quanto maior a familiaridade com o tipo de linguagem não-verbal e com o assunto abordado, mais fácil será a construção do sentido do texto.

Porém, para que essa linguagem realmente facilite a compreensão leitora, é necessário que o autor, ao optar por usar esses recursos não-verbais, articule-os à linguagem verbal, a fim de que eles possam complementar ou auxiliar o sentido do texto, pois, se isso não acontecer, esses recursos podem dificultar ainda mais a compreensão da leitura.

Vejamos nas tirinhas a seguir de Maurício de Souza como os recursos não-verbais são essenciais para que os alunos compreendam as perguntas relativas ao texto[16]:



[16] Questões elaboradas para este trabalho.

1. Observando o personagem central das tirinhas acima, o Cascão, podemos identificá-lo como:
a) Aquele que é desprezado por todos.
b) Aquele que não toma banho.
c) Aquele que pratica boas ações.
d) Aquele que se preocupa com os outros.
e) Aquele que dorme em qualquer lugar.

2. Por que o Cascão, na primeira tirinha, dormiu ao relento?
a) Porque não abriram a porta para que pudesse entrar.
b) Porque não gosta de dormir dentro de casa.
c) Porque não quis limpar os pés.
d) Porque queria contemplar a lua
e) Porque queria deixar sua mãe preocupada.

3. Quem telefonou para a casa dos três primeiros personagens da terceira tirinha?
a) Cascão
b) Cebolinha
c) Mônica
d) Maurício de Sousa
e) Magali

4. Qual a finalidade do telefonema na terceira tirinha?
a) Apenas conversar com os personagens.
b) Mostrar que os personagens tomam banho.
c) Aborrecer os personagens.
d) Mostrar os personagens de toalha.
e) Impedir que os personagens tomem banho.

5. Por que o último quadrinho da terceira tirinha se diferencia dos demais?
a) Porque o último personagem não toma banho.
b) Porque somente o último personagem pratica boas ações.
c) Porque o último personagem não tem telefone em casa.
d) Porque o último personagem estava praticando uma boa ação na hora do seu banho.
e) Porque o último personagem não tem banheiro em casa.

• Sublinhar palavras-chave ou trechos importantes

A estratégia **sublinhar palavras-chave ou trechos importantes** também auxilia o leitor na compreensão da leitura. Utilizando essa estratégia, o leitor poderá elaborar esquemas e resumos, distinguir as idéias centrais das secundárias, além de auxiliar na revisão e também utilizar os trechos sublinhados em citações.

Porém, é necessário que se observem alguns aspectos relacionados a esta questão. O leitor não deve sublinhar aleatoriamente o texto que está lendo. Para que se sublinhe corretamente, é necessário compreender o assunto, a fim de separar o que é essencial do que é acessório.

Sobre o fato de sublinhar as idéias essenciais do texto, é importante lembrar que quando o autor escreve um texto, ele apresenta idéias principais que são sustentadas por outras secundárias. Considerando isso, o leitor deve saber que algumas idéias não podem ser suprimidas do texto, pois esse perderá sua identidade. Porém, o professor, ao ministrar suas aulas, deve também observar que o objetivo da leitura define quais são as idéias que atendem aos objetivos do leitor. Por isso, não é necessário que todos os alunos sublinhem as mesmas partes de um texto.

Vejamos algumas notas de aula (publicadas em http://www.fic.br/notasdeaula/novas/134_NotaAulan2.doc) com normas para sublinhar que auxiliam os alunos a realizar essa estratégia eficazmente:

- **Leia o texto completo.**
- **Reconstrua o parágrafo a partir das palavras sublinhadas.**
- **Procure ter uma visão geral da seqüência lógica da argumentação do autor.**
- **Procure não sublinhar muitos trechos, na revisão da leitura dá a impressão de que precisa ler tudo novamente.**
- **Observe que não é necessário sublinhar trechos em todos os parágrafos. Alguns podem ser considerados secundários.**

Agora vejamos, através do exemplo seguinte, como o objetivo da leitura define quais palavras-chave ou trechos importantes devem ser sublinhados:

Helena

Helena tinha os predicados próprios a captar a confiança e a afeição da família. Era dócil, afável, inteligente. Não eram estes, contudo, nem ainda a beleza, os seus dotes por excelência eficaz. O que a tornava superior e lhe dava probabilidade de triunfo, era arte de acomodar-se às circunstâncias do momento e a toda casta de espírito, arte preciosa, que faz hábeis os homens e estimáveis as mulheres. Helena praticava de livros ou de alfinetes, de bailes ou arranjos de casa, com igual interesse e gosto, frívola com os frívolos, grave com os que o eram, atenciosa e ouvida, sem entono nem vulgaridade. Havia nela a jovialidade da menina e a compostura da mulher feita, um acordo de virtudes domésticas e maneiras elegantes.

Além das qualidades naturais, possuía Helena algumas prendas de sociedade, que a tornava aceita a todos, e mudaram em parte o teor da vida da família. Não falo da magnífica voz de contralto, nem da correção com que sabia usar dela, porque ainda então, estando fresca a memória do conselheiro, não tivera ocasião de fazer-se ouvir. Era pianis-

ta distinta, sabia desenho, falava corretamente a língua francesa, um pouco a inglesa e a italiana. Entendia de costura e bordado, e toda a sorte de trabalhos feminis. Conversava com graça e lia admiravelmente. Mediante os seus recursos, e muita paciência, arte e resignação, - não humilde, mas digna, - conseguia polir os ásperos, atrair os indiferentes e domar os hostis.

(In: ASSIS, Machado de. Helena. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 286.)

A partir desse texto, o professor pode dividir a turma em dois grupos e pedir para que cada aluno leia-o e sublinhe as partes mais importantes, considerando o objetivo de cada grupo. O primeiro grupo lerá o texto a fim de sublinhar as características da personagem Helena que serviriam para o preenchimento de uma vaga de secretária em uma grande empresa. O segundo grupo estaria procurando uma mulher para casar-se e deveria sublinhar as características de uma boa esposa.

Sobre as estratégias pesquisadas por Baker & Brown (1984), as autoras concluíram que **leitores imaturos** têm dificuldades de encarregar-se de seu processo cognitivo durante a leitura. Eles não são flexíveis em adaptar seu nível de processamento para tarefas que se diferem em graus de entendimento, assim como não atentam para pontos importantes e só tardiamente conseguem captar a estrutura lógica do texto. Também têm mais dificuldades em ativar o conhecimento prévio relevante, a fim de se alcançar uma melhor compreensão e não detectam inconsistências no texto.

Em geral, não sabem seu nível de entendimento da leitura para arriscar-se em um teste e também não têm habilidade para direcionar atividades de reforço, como autoquestionamento, questionamento em outras fontes, releitura etc. Assim, os leitores menos experientes não usam atividades de monitoramento cognitivo, característica de leitores proficientes.

As autoras afirmam ainda que a maioria das pesquisas tem mostrado que a ineficiência dos estudos está associada a uma compreensão inferior, mas elas sustentam que essa não é a única causa. Para elas, a compreensão inferior reduz a habilidade de monitorar atividades seguintes ou um conhecimento prévio insuficiente pode ser responsável pelos problemas.

• Exemplificando o ensino de estratégias

Várias atividades podem ser desenvolvidas em sala, a fim de que os alunos compreendam que eles podem usar estratégias para melhorar sua compreensão da leitura. Olge (s/d) trabalhou com a estratégia ativar o conhecimento prévio, a fim de que os alunos relatassem o que já sabem sobre determinado tema.

Vejamos a proposta da autora que, além de trabalhar o conhecimento prévio, também propõe que esse conhecimento deva ser

confrontado ao final com o que os alunos aprenderam. Ela desafiou professores para desenvolver uma pesquisa com alunos, na qual trabalhariam uma forma ativa e pessoal de leitura e aprendizagem de texto expositivo. A autora afirma que os docentes devem ensinar técnicas de leitura nas diversas áreas, como Ciências Sociais, Ciências Exatas entre outras. Para esse trabalho, foram considerados alguns critérios que os docentes acharam importantes, a saber: o trabalho a ser desenvolvido deveria ser adaptável a toda classe e incluir formas que envolvessem todos os alunos; o uso do material desse estudo deveria ser aquele que já vinha sendo utilizado pelos alunos, trabalhando com flexibilidade para usar até mesmo textos pobremente estruturados; e o trabalho deveria estabelecer como modelo um leitor ativo. Essa pesquisa de Olge (op. cit.) contribuiu para que a escola oferecesse atividades orientadas para o desenvolvimento e a aplicação de estratégias metacognitivas de leitura.

A estratégia utilizada na pesquisa, denominada "Que sabemos, que queremos saber, que aprendemos" (Olge, op. cit.), envolve os alunos antes, durante e após a leitura do texto. Consiste no registro em uma folha de papel dividida em três colunas, na qual os discentes escreviam o que pensavam que sabiam sobre determinado assunto, o que queriam aprender e o que aprenderam com a leitura. Na busca de alternativas para ensinar estratégias, os professores tiveram preocupações em investigar o conhecimento prévio dos alunos, por saberem da importância desse para a construção do significado.

Na atividade de pré-leitura, quatro etapas foram consideradas. Na primeira, a **tempestade de idéias**, o professor pedia aos alunos para que escrevessem tudo o que pensavam que sabiam acerca do tema a ser estudado. Nessa etapa, geralmente, surgiam conflitos que serviam para ajudar o grupo a formular perguntas para sua leitura. Essas perguntas iriam para a coluna "que queremos saber".

A segunda fase, a **categorização**, exigia que os alunos categorizassem as idéias fornecidas na fase anterior, encaixando essas idéias umas com as outras. A fase seguinte, chamada de **predição**, consiste em colocar os alunos na condição de autor do texto, a fim de predizer as categorias básicas que deveriam levar em conta nos textos. Essa predição pode ser ativada fazendo as seguintes perguntas: "Que temas ou categorias de informação queríamos explicar a nossos leitores?" ou "Que nossa audiência necessitaria saber sobre determinado assunto?". A última fase consistia na **formulação de perguntas** feitas ao texto que seria lido e era muito importante para guiar a busca do conhecimento do leitor.

Após a atividade de pré-leitura, os alunos passariam à leitura do texto expositivo. Sobre essa fase, a autora afirma que, dependendo da dificuldade do material e do grau de familiaridade que os alunos têm com o tema, alguns fragmentos podiam ser lidos integralmente, antes de discutir e ordenar as idéias. Porém, pedaços maiores deveriam ser lidos em unidades, intercalando as discussões para ir clareando a

leitura. Nessa fase, a tarefa dos alunos era ler ativamente, buscando informação nova e resposta para suas perguntas.

Após a leitura do texto, os alunos passam a refletir sobre a aprendizagem. Depois de algumas constatações e de preencher a coluna "O que aprendemos", a professora poderia comparar as respostas com a primeira coluna que se referia a "O que alunos pensavam que sabiam" para checar se havia erros de concepções. Nessa etapa, há uma reacomodação do conhecimento.

As atividades de pré-leitura são uma confirmação de que o processo de aprendizagem começa somente com os alunos e desequilibra o próprio conhecimento, estimulando-os a aprender. Em seguida, a busca de novas informações e de respostas para suas perguntas e as reflexões sobre alguns erros de concepções são fundamentais para os esclarecimentos. Assim, confirmou-se que esses procedimentos estimulam a aprendizagem, tornando-a independente. Constatou-se que, com o ensino dessas estratégias, os alunos tornar-se-iam mais autônomos ao ler e compreender textos expositivos.

É importante salientar que para a atividade de leitura ter sentido é necessária a satisfação de um propósito. Assim, concordamos com Kleiman (2000, p. 35), quando afirma **"que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido"**.

Os resultados das pesquisas apresentadas anteriormente são muito importantes, pois através deles é possível fazer intervenções pedagógicas, a fim de melhorar o ensino de leitura.

Professor, o ensino da leitura deve estar atrelado à avaliação, pois os dois processos são faces de uma mesma moeda. No capítulo seguinte, abordaremos a avaliação em leitura e apresentaremos alguns instrumentos usados para avaliar o processamento textual.

5 Avaliando a compreensão leitora

Falar de avaliação em leitura requer que anteriormente tratemos de questões que estão relacionadas a esse aspecto. A primeira diz respeito aos objetivos do ensino da Língua Portuguesa. A segunda questão está relacionada à concepção de leitura que adotamos. E, por último, precisamos ter clara a concepção de avaliação com a qual trabalhamos.

Para iniciarmos, pensemos na função da escola e no nosso compromisso como professores de Língua Portuguesa. Se queremos que nossos alunos apenas recebam informações passivamente para, após alguns dias, provarem que "memorizaram" e são capazes de despejá-las em uma prova, não temos muito com que nos preocupar em termos de concepção e de instrumentos da avaliação.

Porém, se queremos formar cidadãos capazes de compreender e produzir textos adequados às diversas situações comunicativas, devemos ter em mente que os processos de ensino e avaliação em leitura devem ocorrer paralelamente, pois são faces de uma mesma moeda.

Do mesmo modo, a **avaliação em leitura** deve estar de acordo com a concepção de leitura adotada. Não se avalia se o leitor decodifica os sinais gráficos, mas se esse compreende a mensagem do texto, levando em consideração os elementos explícitos e implícitos do texto.

Na avaliação, o professor deve considerar o progresso dos procedimentos aplicados pelo leitor para alcançar seu objetivo de leitura. As estratégias usadas para decodificar são apenas alguns procedimentos desse processo para se chegar ao produto final esperado. Considerando esses aspectos, reconhecemos que a tarefa de avaliar torna-se mais complexa, pois o professor deve utilizar vários instrumentos para contemplar os aspectos requeridos no processo de leitura.

Passemos, agora, a discutir um pouco sobre avaliação de ensino, a fim de compreendermos se estamos avaliando de acordo com os objetivos do ensino e da concepção de leitura. Precisamos refletir se avaliamos com o propósito de classificar nossos alunos ou utilizamos a avaliação como fonte de conhecimento sobre a aprendizagem para alunos e professores.

Se avaliamos apenas com o propósito de saber qual aluno sabe mais e fazemos uma classificação, não utilizando os resultados da avaliação para nos auxiliar em nosso planejamento futuro, estamos realizando uma avaliação classificatória. Esse tipo de avaliação não está relacionado ao processo de ensino e aprendizagem e não ajuda os alunos a identificarem suas dificuldades, a fim de aprender aquilo que não ficou compreendido.

Concordando com Miguel de Unamuno (1953, apud Rubem Alves, 1981) precisamos compreender que o conhecimento está a serviço da necessidade de viver, assim como a avaliação está a serviço da aprendizagem. Vejamos o que o autor menciona a respeito dessa necessidade:

> *O conhecimento está ao serviço da necessidade de viver, e, primariamente, ao serviço do instinto de conservação pessoal. E essa necessidade e esse instinto criaram, no homem, os órgãos do conhecimento, dando-lhes o alcance que possuem. O homem vê,*
> *ouve,*
> *apalpa,*
> *saboreia e cheira*
> *aquilo que*
> ***precisa de** ver, apalpar,*
> *saborear ou cheirar,*
> ***para conservar a sua vida.***

Compreendendo que a avaliação é necessária à aprendizagem tanto para professores quanto para alunos, trataremos de uma outra concepção de avaliação que é a formativa[17]. Esse tipo de avaliação tem dois objetivos.

Primeiramente, ela serve para que os professores verifiquem se os objetivos estão sendo alcançados e também para auxiliá-los a tomar decisões sobre o planejamento e os métodos que seguirão. Além disso, a avaliação informa ao professor sobre que intervenção deverá seguir para cada aluno.

O segundo objetivo está relacionado ao aluno. Esse precisa estar ciente de seu progresso e envolver-se no processo de aprendizagem, pois **"a incorporação do aluno à consciência de tudo o que está aprendendo a fazer é uma condição indispensável para a realização de uma aprendizagem efetiva e controlada"** (Colomer & Camps, 2002). Assim, esse tipo de avaliação é mais consistente e contribui para uma melhor aprendizagem. É necessária ainda a percepção de que sua efetivação se consolida através de vários instrumentos de avaliar a compreensão leitora e que esses estejam adequados ao tipo e ao gênero textuais que estarão sendo lidos e também aos objetivos do leitor.

Tendo consciência dessas duas concepções de avaliação, percebemos que os instrumentos utilizados pelos órgãos exteriores à escola classificam os estudantes. Assim, os exames vestibulares, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o Sistema de Avaliação da Educação Básica / Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB / ANEB) e outros não condizem com a concepção de avaliação que contribui com a aprendizagem.

Porém, precisamos compreender que essas avaliações, além de serem realizadas em larga escala, têm o objetivo de diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos para estabelecer suas políticas de educação. Enquanto isso, a avaliação realizada pelo professor em sala de aula tem o objetivo de informar que conteúdos os alunos não apreenderam e dar subsídios ao professor para construir seu planejamento com base nos resultados da avaliação, pois não adianta ensinar aos alunos aquilo que eles já sabem e deixar de trabalhar com os conteúdos de que eles necessitam. É ainda possível compreender, através dos relatórios pedagógicos dos exames como SPAECE e SAEB / ANEB, o que os alunos ainda não apreenderam com relação à compreensão leitora, tendo consciência de que a obrigação de ensinar é da escola.

Falando especificamente em avaliação, em leitura, temos algumas questões a considerar. A primeira delas está relacionada aos objetivos da leitura. Alunos e professores precisam ter clareza sobre qual o

[17] Usamos aqui a denominação utilizada por Colomer & Camps (2002), tendo consciência de que não há unanimidade nessa denominação. Procurando simplificar o assunto, não nos alongamos nas definições e / ou classificações sobre avaliação.

objetivo da leitura que está sendo realizada. Tendo consciência desse objetivo, aqueles procurarão usar as estratégias de leitura adequadas para o alcance desse objetivo.

Sobre essa questão, os professores devem procurar saber que caminhos o aluno percorreu para o alcance desse objetivo e compreender que, para sua mensuração, é necessário separar as habilidades e especificar o que se quer / pode avaliar. Outra questão importante é a decisão por parte do professor sobre que instrumento de controle irá usar para a avaliação.

Passaremos, agora, a explicitar alguns instrumentos usados para avaliação em leitura. Não nos esqueçamos de que qualquer instrumento utilizado não deve ser usado como única forma de avaliar, pois cada um tem suas limitações e, através de alguns deles, só se consegue avaliar poucas habilidades. Dentre os vários instrumentos que auxiliam o professor a averiguar os resultados da compreensão e também os processos que se seguem para chegar a esses resultados, selecionamos os seguintes:

- **Avaliações coletivas que averiguam a lembrança do texto**: essas avaliações são reproduzidas através de questões abertas, de múltipla escolha ou com trechos para que os alunos identifiquem se as assertivas são verdadeiras ou falsas. Esse tipo de avaliação tem o problema de sair da rotina da escola, podendo, assim, afetar o emocional do aluno. Um outro problema detectado por essas avaliações é o fato de elas se centrarem no resultado, não sendo possível verificar alguns aspectos relativos ao processo da leitura, tais como: o processo pelo qual o leitor chegou àquele resultado; quais eram as suas hipóteses; que dificuldades ou soluções o aluno adotou para chegar àquele resultado (Colomer & Camps, 2002). Também é possível verificar que algumas ques-tões dessas avaliações podem ser respondidas corretamente sem que o texto seja efetivamente compreendido. Esse tipo é o mais encontrado nas avaliações externas à escola. Porém, quando realizado no cotidiano da sala de aula, o professor poderá encontrar soluções a fim de descobrir as hipóteses dos alunos para marcar determinadas questões ou que processos mentais o aluno realizou, já que esses não são observáveis. Uma forma de averiguar isso é uma conversa informal após a realização da tarefa. Assim, é possível uma intervenção mais adequada para que os alunos atinjam a aprendizagem esperada.
- **Reconto/reescrita de um texto livremente**: nesse tipo de avaliação, as atividades requeridas vão além da compreensão leitora. O resultado dessa atividade pode sofrer as interferências das decisões que o leitor deve tomar, tais como, que fio condutor ou linha cronológica seguir, o grau de detalhes que deve contar etc. Sendo assim, nesse tipo de avaliação outras habilidades que não são referentes à compreensão leitora estão em jogo nesse processo, pois como afirma Colomer & Camps (2002, p. 176), **"muitas vezes, são as dificuldades de saber produzir um texto e as de saber sintetizar uma infor-**

mação as responsáveis por resultados que, aparentemente, demonstram falta de compreensão do que se leu".

- **Diário de leituras:** essa atividade consiste na produção de um texto realizado à medida que se lê outros textos, com o objetivo de ir registrando o progresso da aprendizagem, podendo, assim, o professor ter uma noção dessa aprendizagem do aluno através da comparação dos diversos diários. O diário de leituras pode relacionar o conteúdo do texto lido a quaisquer outros conheci-mentos que se tem e ainda pode conduzir a uma reflexão sobre o processo de leitura e de escrita e sobre a situação comunicativa em que o diário é escrito (Machado, 1998).
- **Cloze:** essa atividade consiste no preenchimento de um texto lacunado para verificar a compreensão leitora de um determinado material, no qual o leitor usa seus conhecimentos prévios e a informação visual que o texto apresenta. Apresentaremos, a seguir, as instruções[18] para a elaboração dessa atividade:
    1. Selecionar um trecho de mais de 250 palavras.
    2. Conservar o título e a primeira sentença na íntegra.
    3. A partir da segunda sentença, começar a omitir qualquer uma das suas cinco primeiras palavras, e então ir omitindo cada quinta palavra até obter um total de 50 lacunas.
    4. Substituir cada palavra omitida por um traço sempre do mesmo tamanho.
    5. Considerar como uma só palavra os vocábulos compostos, as palavras com hífen e os verbos com oblíquos.
    6. Considerar como palavras as datas, os números, os antropônimos e topônimos, mas no caso de a lacuna incidir sobre qualquer desses elementos, avançá-la para a palavra seguinte.
    7. Fornecer ao aluno instruções e uma amostra de teste cloze antes de aplicar o cloze que servirá de avaliação (melhor ainda é resolver o teste com os alunos, de modo coletivo, como uma demonstração).

Após a realização da tarefa, o professor pode averiguar o nível de compreensão dos alunos mediante o percentual de acertos de cada um. Aqueles que acertaram até 45% das respostas precisam ainda da ajuda do professor para melhorar seu desempenho, pois demonstram que estão em um nível muito fraco de compreensão leitora. Os que alcançaram um percentual de acerto entre 46 e 60% das respostas compreendem boa parte do material e estão próximos de um nível independente. Já os que conseguirem acertar acima de 57% das palavras são independentes na leitura e conseguem compreender os textos sem a ajuda do professor.

[18] As instruções apresentadas aqui foram extraídas, na íntegra, de Moreira (1993).

- **Protocolo verbal**: essa técnica, muito usada nas pesquisas sobre leitura, consiste em solicitar aos participantes que verbalizem seus pensamentos simultaneamente ao processo de leitura, dando ênfase às pausas que ocorrem durante a leitura. Nesse procedimento, o professor pode optar pela pausa protocolada espontânea ou previamente marcada no texto. Na pausa espontânea, o próprio leitor estabelece o momento de fazer as pausas. Com relação à pausa previamente marcada, o leitor recebe o texto por partes e o professor questiona ao leitor sobre as partes do texto (lidas anteriormente ou as que virão, dependendo do objetivo da avaliação).

Referências Bibliográficas

ABARCA, Eduardo Vidal & RICO, Gabriel Martinez. "Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta." In: TEBEROSKY, Ana (et alli). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALLIENDE, Felipe G. & CONDEMARÍN, Mabel G. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Trad. de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artmed, 1987.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez Editora, 1981.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BAKER, Linda & BROWN, Ann L. "Cognitive monitoring in reading." *In:* **Understanding reading comprehension: cognition, language and the structure of prose.** Newark: **IRA, 1984.**

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental - **PCN: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Relatório Saeb - 2001 - Língua Portuguesa.** Brasília: INEP, 2002.

BROWN, A. L. "Metacognitive Development in Reading", in SPIRO, R. J., BRUCE B. C., & BREWER, W. F. (orgs.) **Theorical Issues in Reading Comprehension.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Asso., 1980.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto**: **Aspectos de interpretação pragmática.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

COLOMER, Teresa & CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Art-med, 2002.

COSTA VAL, M. da Graça. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez. 1998. (Coleção Questões da Nossa Época).

FULGÊNCIO, Lúcia & LIBERATO, Yara G. **Como facilitar a leitura.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura.** Porto: Edições ASA, 2000.

GOODMAN, K. "Reading: a psycholinguistic guessing game". In: SINGER, H. & RUDDELL, R. (Eds.). **Theoretical models and processes of reading.** Newark, Del.: International Reading Asso-ciation, 1976.

_____. "O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento". In: FEREIRO, E. & PALACIO, M. **Os processos de leitura e escrita - novas perspectivas.** Porto Alegre: ArtMed, 1990.

GUEDES, Paulo Coimbra & SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt & VIEIRA, Jussamara. **Ler e Escrever: Compromisso de Todas as Áreas.** Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRS, 1999.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. Villaça & TRAVAGLIA, L. Carlos. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 4ª ed., Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura,** 7ª ed., Campinas: São Paulo: Pontes, 2000.

LANDOW, George P. **Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología.** Ediciones Paidós: Barcelona - Buenos Aires - México, 2002.

LEFFA, Wilson. **Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolingüística.** Porto Alegre: Sagra, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MELLO, Roger. "O texto e a construção dos sentidos: do verbal e do não-verbal". In: AZEREDO, José Carlos de. **Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. "Reflexões sobre o processo da leitura." In: Ceará-SEDUC. **Curso de atualização em língua portuguesa: fundamentos para a prática da leitura e produção de textos;** colaboração de Nadja da Costa Ribeiro Moreira (org.), Francisca Núbia Nogueira et al. - Fortaleza, 1993.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. "Avaliação em leitura: uma aproximação." In: In: Ceará-SEDUC. **Curso de atualização em língua portuguesa: fundamentos para a prática da leitura e produção de textos;** colaboração de Nadja da Costa Ribeiro Moreira (org.), Francisca Núbia Nogueira et al. - Fortaleza, 1993.

_____. "Orientações para o ensino da leitura". **Revista de Letras**, Fortaleza, jan./dez. 1984. pp. 65-92.

OGLE, Donna M. "Qué sabemos, qué queremos saber: una estrategia de aprendizaje. In: MUTH, K. Denise (comp.). **El texto expositivo: estrategias para su comprensión.** (s/d)

OLIVEIRA, M. L. Simões de. "Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo". In: **AZEREDO, José Carlos de. Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PEREIRA, Maria, T. G. "A linguagem não-verbal no texto escrito: da apropriação da imagem pela palavra". In: AZEREDO, José Carlos de. Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PINHEIRO, R. C. Leitura de hipertextos: estratégias usadas por leitores proficientes. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará(UFC), 2005.

PINHEIRO, R. C. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César & BIASI-RODRIGUES, Bernardete (orgs.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SANTANA JÚNIOR, Sílvio de. "Reflexões sobre lingüística, comunicação e semiótica". In: AZE-REDO, José Carlos de. **Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003.

SERRA, Joan & OLLER, Carles. "Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio". In: TEBEROSKY, Ana (et alli). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor:** a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SIMÕES, Darcilia. "Semiótica na comunicação lingüística: um instrumental indispensável". In: AZEREDO, José Carlos de. **Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**; Trad. Daise Batista - Porto Alegre: artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura significativa**; Trad. Beatriz Affonso Neves - Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**; Trad. Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VAZ, Paulo Bernardo. "Critérios para análise e seleção de livros didáticos - Quanto ao projeto visual" In; FAC / MEC. **Definições de critérios para avaliação dos livros didáticos: da 1ª à 4ª série**. Brasília: FAE, 1994.

Sobre a autora:

Regina Cláudia Pinheiro é formada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Especialista em Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Mestre em Lingüística também pela UFC. Trabalhou durante dez anos na Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), atuando como professora dos Ensinos Fundamental e Médio. Atualmente, é professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), lotada no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia dos Inhamuns (CECITEC).

Este livro foi composto na fonte Arial, corpo 10, e Palatino, corpo 10;11,5;13;14.
O miolo foi impresso em papel off-set 75gr e a capa em cartão supremo 250g/m^2.
Editoração Eletrônica, impressão e acabamento nas Edições Bagaço em 2006