

## LEITURA: RETOMANDO PRESSUPOSTOS

### READING: RETAKING ASSUMPTIONS

Tânia Guedes Magalhães<sup>1</sup>

**RESUMO:** A finalidade deste artigo é retomar, de forma sucinta, a contribuição dos estudos sobre os aspectos sociais e cognitivos da leitura, fundamentais ao conhecimento teórico do professor de ensino básico. Toma-se como pressupostos as contribuições de Kleiman (1992, 2007), Kleiman e Moraes (1999) e Geraldi (1984), principalmente, para mostrar como a atividade de leitura é complexa, envolvendo uma constante interação entre autor, texto e leitor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Linguagem. Leitura.

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to briefly retake the contribution of the studies on the social and cognitive aspects of reading, basic to the theoretical knowledge of the primary school teacher. Based on the contributions of Kleiman (1992, 2007), Kleiman and Moraes (1999) and specially Gerald (1984), it shows how complex is the activity of reading, involving a constant interaction between author, text and reader.

**KEYWORDS:** Teaching Language. Reading

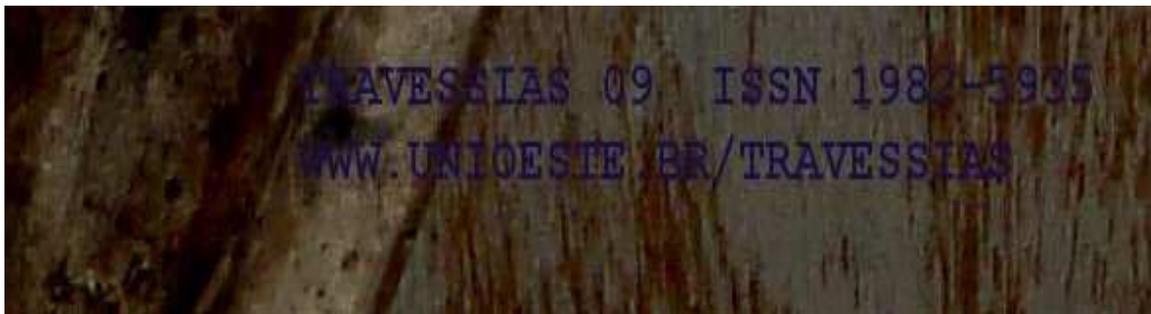
### Introdução

Não há dúvidas, atualmente, de que uma das dificuldades da escola brasileira é desenvolver habilidades de leitura para a plena participação social dos alunos. Muitos dados comprovam essa afirmação, conforme podemos verificar abaixo.

A *Folha de São Paulo*, de 01/07/03, afirma que alunos que concluíram o Ensino Fundamental conseguem ler, mas não demonstram capacidade de reter nem de interpretar informações simples, segundo pesquisa realizada pela UNESCO e pela OCDE<sup>2</sup>. O jornal *O Globo*, de 27 de abril de 2003, mostra que “14% terminam a 4<sup>a</sup> série sem saber ler.” Em entrevista com Maria José Feres, então Secretária de Educação Fundamental do MEC, em 2004, fica claro que “Crianças de 10 anos não conseguem identificar informações simples”. O Jornal do

<sup>1</sup> Dra. em Letras – Linguística e Ensino pela UFF, professora do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. [tania.magalhaes@ufjf.edu.br](mailto:tania.magalhaes@ufjf.edu.br)

<sup>2</sup> UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.



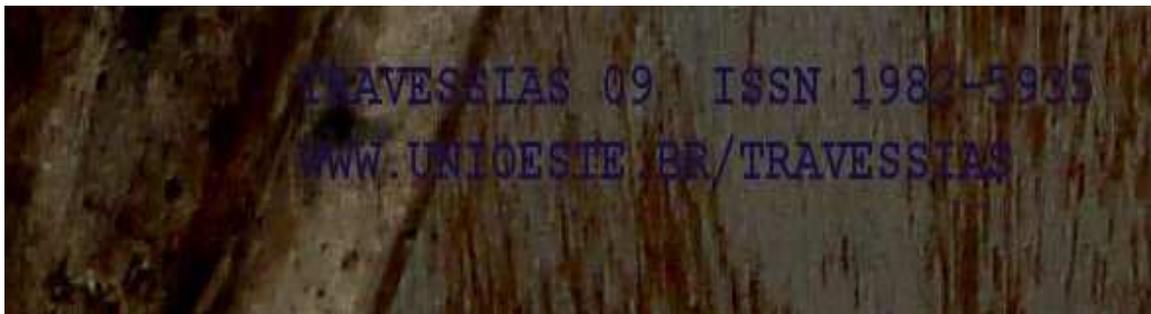
Brasil, de 9 de setembro de 2003, mostra que “Só 25% têm domínio pleno da leitura”. A Revista do Ensino Médio – nº 4, ano II – 2004, fazendo uma avaliação do desempenho dos alunos que concluíram essa etapa de ensino, enfatiza que “Grande parte dos alunos demonstra deficiências em língua portuguesa, que interfere no aprendizado de outras disciplinas”. Mais grave ainda quando, em trecho do artigo, afirma-se que

“a comparação do desempenho dos alunos nas três séries avaliadas pelo Saeb, que também abrange a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, permite aferir a distância que os separa do estágio adequado de aprendizado. Dos alunos da 3ª série do ensino médio, 74% dominam habilidades em leitura compatíveis com o que deveria ser ensinado entre a 4ª e 7ª séries e 21% adquiriram competências que teriam de ter sido desenvolvidas na 8ª série. Apenas 5% estão no patamar desejável.” (BRASIL/MEC, 2004, p. 5)

Não só pelas citações, como pelas observações que fazemos no cotidiano da sala de aula, não há dúvidas de que reconhecemos o problema. Embora a exposição seja feita com dados de quase uma década atrás, basta observar a situação das nossas escolas para perceber que o estado atual não é diferente, ou até se agravou. A partir de então, como podemos contribuir para que as habilidades de leitura sejam desenvolvidas na escola?

Pretendemos, neste artigo, recuperar e reunir alguns pressupostos teóricos fundamentais ao trabalho com a leitura na escola. O objetivo é retomar conceitos basilares ao embasamento do professor. Embora já bastante abordado, o tema da leitura deve sempre ser retomado, rediscutido e pesquisado, na medida em que ainda faltam, ao professor, informações essenciais para a mobilização de itens indispensáveis nas aulas de leitura para o desenvolvimento de habilidades.

## **1. Retomando alguns pressupostos**



Por meio de uma observação empírica do nosso cotidiano, percebemos que a aprendizagem escolar está fundamentada na leitura. Assim, se ela não é bem desenvolvida, constitui-se um dos maiores obstáculos ao bom desempenho do aluno.

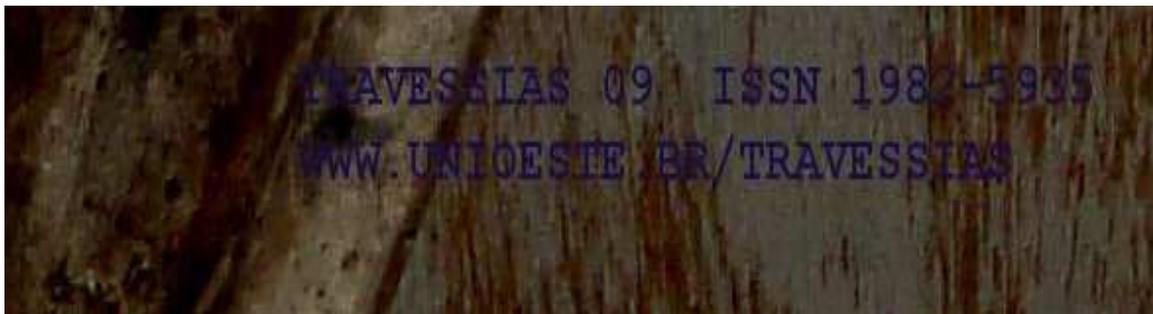
Ler é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos; é uma atividade cognitiva, pois, quando lemos, executamos operações mentais que vão além da decodificação; além disso, é uma atividade social, pois pressupõe a interação entre um escritor e um leitor que estão distantes, mas querem se comunicar, em condições específicas.

Vários autores, trabalhando na intenção de fornecer aos professores embasamentos teórico-metodológicos sobre o tema, trouxeram contribuições tanto para professores de Língua Portuguesa quanto para os de outras disciplinas que utilizam o texto como suporte para a aprendizagem, ao encontro de uma prática interdisciplinar, contra uma pedagogia da fragmentação.

Kleiman (1992) trouxe contribuições muito esclarecedoras quanto à concepção de texto e de leitura e aos aspectos cognitivos envolvidos no seu processamento. Uma das observações diz respeito às posturas dos professores diante do texto e do ato de leitura.

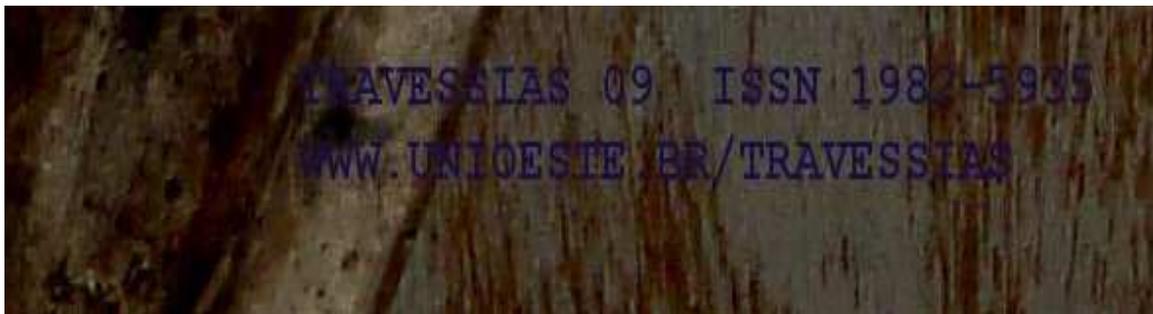
O texto pode ser considerado tanto como um conjunto de elementos gramaticais ou como repositório de informações e mensagens. No primeiro, em que o texto está desvinculado do contexto, temos a leitura como pretexto para exercícios gramaticais, analisando a língua como um conjunto de classificações, funções, frases, orações etc. Nesse caso, lê-se para procurar adjetivos, para classificar orações, para dar o antônimo e para achar o significado (isolado) de determinadas palavras. Além de esses textos carregarem essas características, são vazios de sentido, sem função social. O segundo classifica o texto como repositório de mensagens, um conjunto de palavras do qual o leitor vai extrair as informações. O domínio das palavras produziria, então, o domínio do todo. Geralmente, é dada uma importância muito grande aos exercícios de interpretação, cujas respostas encontram-se no nível da superfície do texto, geralmente com as respostas às perguntas seguindo a ordem dos parágrafos.

Essas duas visões são extremamente redutoras e empobrecedoras do processo de leitura. Elas impedem que o aluno tenha uma compreensão global do sentido, tornam o aluno um leitor passivo e não apostam nele a capacidade de construir significados para o texto.



Além disso, Kleiman (op cit.) problematiza o próprio ato de leitura, que pode ser tomado como decodificação ou avaliação. Como decodificação, a leitura não amplia a visão de mundo dos alunos, já que com um mero passar de olhos sobre o texto, todos conseguem responder às perguntas dos exercícios, muitas vezes para treinar automatismos, numa atividade mecânica e sem sentido. A leitura como avaliação é uma forma de inibir a formação do leitor autônomo e proficiente, porque visa a aferir a capacidade de pronúncia dos alunos, preencher fichas de leitura, realizar provas etc. Nesse caso, o objetivo da leitura fica atrelado a um único objetivo: avaliar. O aluno lê porque o professor pede, sem que essa atividade tenha uma função social. Em vista disso, percebemos que a leitura na escola se tornou um ato mecânico, já que essas atividades permeiam as salas de aula.

Outro aspecto relevante abordado pela autora (KLEIMAN, 2007) é a questão do conhecimento prévio. A autora afirma que devemos, sempre com o intuito de promover a compreensão, ativar o conhecimentos prévio do aluno, que engloba três outros conhecimentos. O conhecimento linguístico é aquele que abrange a pronúncia do idioma, o conhecimento do vocabulário, as regras de funcionamento da língua etc. Esse conhecimento é de fundamental importância, porquanto à medida que lemos, nossa mente está ativa a construir significados. O conhecimento textual é também ativado no processo de leitura, sem o qual ela pode ficar comprometida. Kleiman afirma que os textos têm determinadas estruturas, por exemplo, a narrativa, a expositiva, a descritiva, entre outras, que se diferenciam, por exemplo, pelo uso dos tempos verbais, pela progressão temporal, pela carga informativa. Isso se torna fundamental para a prática pedagógica do professor, uma vez que quanto mais conhecimento textual o leitor tiver – por meio de análise de diversos gêneros textuais – mais fácil será sua compreensão, visto que o conhecimento de estruturas textuais determinará sua expectativa em relação aos textos, expectativas essas que exercem um papel considerável na compreensão. Outro conhecimento que faz parte do prévio é o conhecimento de mundo (enciclopédico) adquirido formal ou informalmente. Para haver compreensão, o professor precisa ativar tal conhecimento, que produz certa “economia” no texto, uma vez que muitas informações são deduzidas. Há um saber sobre assuntos, situações, eventos, típicos na nossa cultura, que é denominado *esquema*, que determina nossas expectativas em relação à ordem natural das coisas. Dessa forma, nem tudo precisa ser



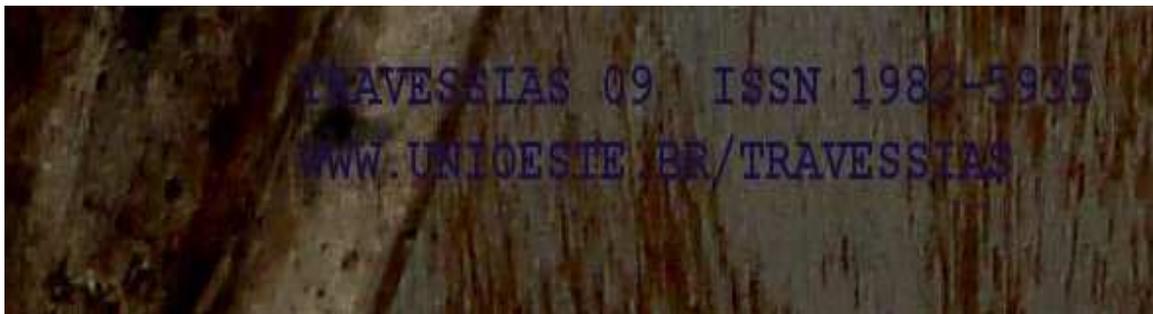
lexicalizado no texto: com a ajuda do professor, o aluno vai fazer as inferências, que são facilmente deduzidas pelo contexto.

Esse três conhecimentos são essenciais à compreensão: o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto é que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente. A inferência é um processo inconsciente e ocorre em decorrência do conhecimento de mundo que o aluno traz.

Kleiman (op. cit.) também nos alerta para outro aspecto do processamento: os objetivos e expectativas na leitura. Em se tratando dos objetivos, esclarece que nossa capacidade de processamento e de memória melhora significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa. Somos capazes de lembrar muito melhor alguns detalhes de um texto que se relacionam com um objetivo específico; compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para nosso propósito. Essa estratégia metacognitiva, de controle e regulamento do próprio conhecimento, deve ser praticada na escola, visto que contribui muito para a aprendizagem. Portanto, o professor deve estar atento para traçar previamente os objetivos para a leitura de seus alunos, para que ela seja mais proveitosa.

Quanto à formulação de hipóteses, a autora nos diz que quando traçamos os objetivos para a leitura, temos em mente uma quantidade de suposições: supomos que determinadas palavras podem aparecer, o tipo de texto que podemos encontrar, fatos que ajudam na compreensão do texto. Dessa forma, expectativa e hipóteses são fundamentais para uma leitura global, e não por palavra. Assim, à medida que lê, o aluno vai testando suas hipóteses; quanto mais maduro, vai confirmando ou adaptando-as de acordo com o texto.

Imprescindível para se ter compreensão na leitura são as estratégias de processamento de texto, levando-se em conta os aspectos cotextuais e contextuais, intra e extralinguísticos, respectivamente. Dessa forma, os elementos (pistas) formais ligam trechos, parágrafos, frases, apontando para um todo coerente. A coesão, um dos elementos da textualidade, se bem utilizada, aponta para uma coerência no texto. Assim, o uso de recursos de coesão como pronomes, repetições, substituições, dêiticos em geral, devem ser levantados e analisados em sala de aula, atividade que contribui para uma compreensão significativa do texto. Quanto mais há a identificação desses elementos formais, mais essa atividade fica consciente. Como consequência, o aluno passa a fazer mais inferências.

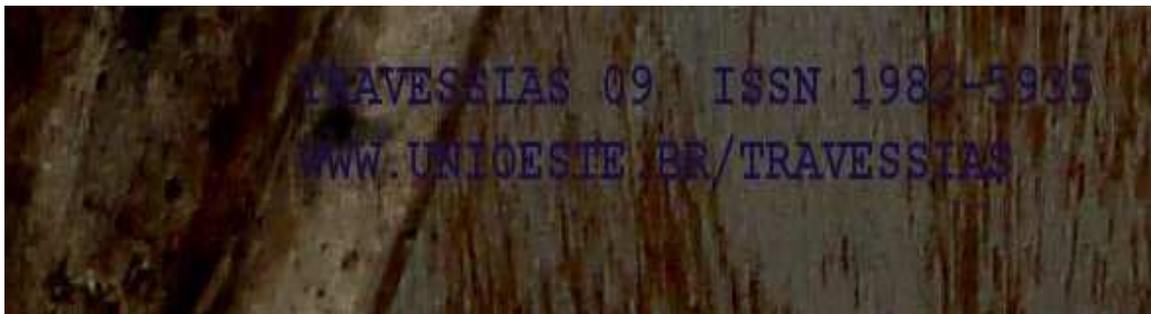


É conveniente trazer à tona, além disso, o aspecto interativo da leitura. A leitura é uma atividade de interação entre autor e leitor via texto, feita a distância. O autor expressa opinião num texto por meio de pistas; é necessário, na atividade de leitura, reconstruir o caminho que o autor traçou para o entendimento de seus objetivos. Assim, um autor pode influenciar seu leitor por meio de pistas como conectores, modalizações, adjetivações etc. A percepção dessas marcas é essencial para uma leitura crítica, já que o leitor se posicionará a partir da percepção de tais marcas expostas pelo autor, o que permite acesso ao conhecimento de outros mundos, crenças e opiniões. A reconstrução da interação argumentativa é considerada um pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto.

Outra importante contribuição que pretendemos traçar aqui é a de Geraldi (1984). O autor afirma que, antes de propormos uma atividade de leitura, devemos formular questões do tipo “para que ler?”. Para essa pergunta, ele fornece quatro respostas, que constituem justamente quatro posturas possíveis diante da atividade de leitura, para que os exercícios não sejam meras simulações.

A leitura pode ser entendida como busca de informações. Nesse caso, ele critica as aulas de português, classificando-as como artificiais, em comparação com outras áreas do conhecimento, em que o aluno busca informações no texto com o objetivo de se manterem informados, de enriquecerem seu repertório de conhecimentos, de aprofundar em algum assunto. Essa busca até pode ter um roteiro pré-leborado ou não. No primeiro caso, pode-se previamente traçar um objetivo para buscar informações, o que vai ao encontro dos postulados de Kleiman. Tal atividade deveria fazer parte de algum projeto pedagógico interdisciplinar, para que a leitura não fique vinculada apenas a uma atividade escolar. A busca de informações pode ser realizada nos diversos gêneros textuais determinados para a série. Nessa direção, Koch e Elias (2006) acrescentam a leitura como consulta, que são, também, para buscar informações, como dicionários, catálogos e manuais.

Há também a leitura como estudo do texto. Essa atividade promove o conhecimento dos gêneros textuais e suas sequências tipológicas. Por exemplo, como os alunos poderão saber como se estrutura o gênero carta de leitor? Qual a diferença entre os gêneros conto, novela e romance, se todos estão inclusos predominantemente no tipo narrativo? Esse é o objetivo da leitura como estudo do texto, pois permite à escola trabalhar as características estruturais, linguísticas e



discursivas de diversos textos que circulam socialmente. Esse segundo tipo é predominantemente tarefa para professores de português.

Um terceiro trabalho seria a leitura como pretexto. Isso envolve uma série de atividades, como por exemplo, escrever uma carta a um jornal em virtude da leitura de um artigo de opinião, discordando dele; escrever uma resenha para expor na biblioteca; escrever um conto para um livro organizado pela escola; dramatizar uma crônica narrativa; enfim, há inúmeras formas de utilizar a leitura como pretexto, sem tentar fornecer aqui receitas prontas. Se um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência comunicativa dos alunos (TRAVAGLIA, 2000), ele precisará produzir textos orais e escritos nas diversas situações de comunicação existentes na sociedade. Vale ressaltar que os projetos de trabalho são fundamentais na realização dessa atividade<sup>3</sup>.

Por fim, Geraldi propõe a leitura como fruição do texto, numa atividade em que o professor deixe de lado todas as questões como avaliações, fichas, cadernos, sem exigir resultados. Nesse caso, teremos como principal objetivo desfrutar do prazer do texto. Ler simplesmente pelo prazer de ler, porque se gosta daquele autor, daquele estilo, sem prazos. Essa leitura, acreditamos, – embora muito necessária na formação do leitor – não é muito desenvolvida na escola, porque os professores geralmente estão preocupados em “medir” a leitura, atribuindo uma nota ou uma avaliação a todas as atividade.

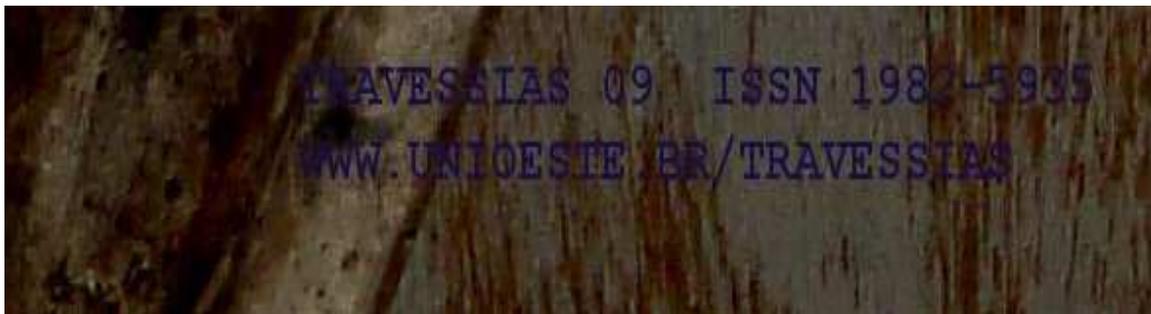
Essas quatro posturas expostas por Geraldi trazem uma contribuição valiosa para o trabalho de elaboração de aulas. Devemos sempre pensar em contribuições didáticas, como a do autor, para direcionar o trabalho.

## 2. Os descritores de leitura

O INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação, tem a

---

<sup>3</sup> Sobre projetos de trabalho, cf. Hernández (1998).



missão de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (INEP, 2009)

Duas de suas realizações são a Prova Brasil (criado em 2005) e o SAEB<sup>4</sup> (criado em 1990), dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. A Prova Brasil foi criada a partir da necessidade de tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB. Nesses exames, que objetivam conhecer melhor o sistema educacional brasileiro, possibilitando avaliar o desempenho de escolas e alunos, são avaliadas as habilidades de Língua Portuguesa com foco na leitura.

Embora haja ressalvas e críticas ao desenvolvimento de testes para analisar a Educação, não podemos negar que os descritores contribuíram para nortear o trabalho de elaboração de atividades para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Como podemos observar no documento que explica a avaliação,

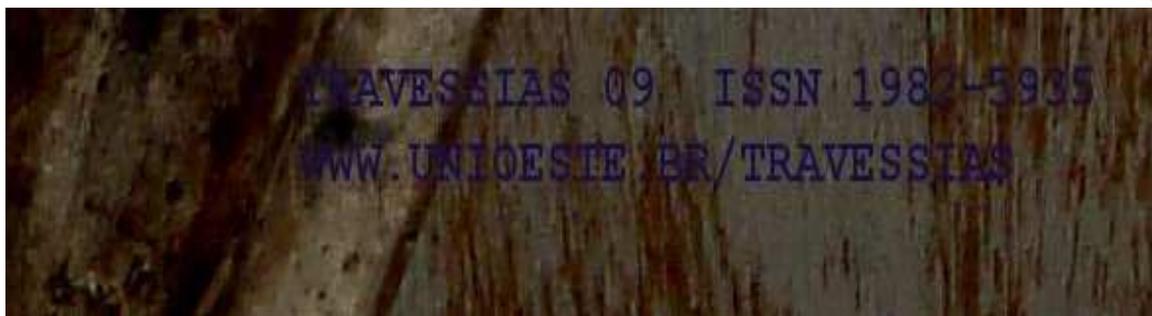
Para elaborar as matrizes de referência, foi feito um recorte com base no que pode ser aferido por meio dos instrumentos utilizados no SAEB e na Prova Brasil. As matrizes de referência estão subdivididas em tópicos ou temas e estes, em descritores.

Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram. (INEP, 2009)

A partir da leitura acima, acreditamos que o uso dos descritores como auxiliar no trabalho de desenvolvimento de atividades de leitura na escola seja muito útil para o professor, uma vez que proporciona o conhecimento mais específico sobre quais habilidades devem ser desenvolvidas nas aulas de leitura na escola, em sentido amplo, sem deixar de considerar aspectos específicos dos gêneros textuais em estudo. Nesse sentido, torna-se fundamental conhecer esses descritores, os quais transcrevemos abaixo:

---

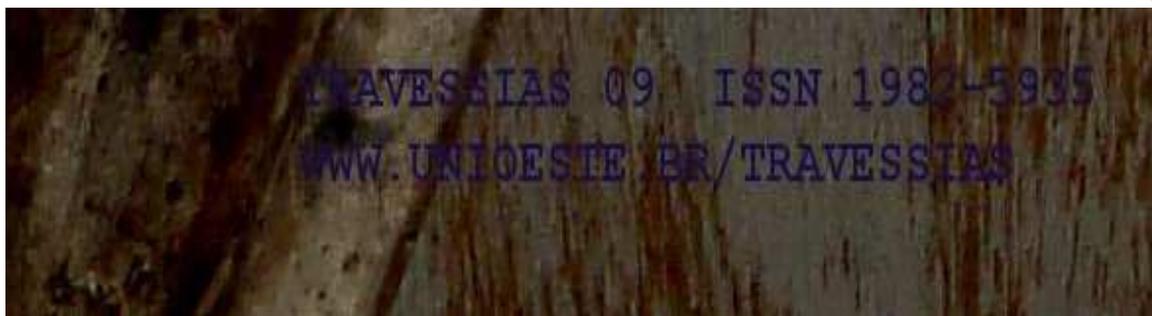
<sup>4</sup> SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.



<b>Matriz de Referência de Língua Portuguesa - Saeb / Prova Brasil - Tópicos e Descritores 4ª Série do Ensino Fundamental</b>
<p><u>Tópico I. Procedimentos de Leitura</u> Localizar informações explícitas em um texto. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Inferir uma informação implícita em um texto. Identificar o tema de um texto. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p>
<p><u>Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</u> Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>
<p><u>Tópico III. Relação entre Textos</u> Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</p>
<p><u>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</u> Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. Estabelecer relação causa /conseqüência entre partes e elementos do texto. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>
<p><u>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</u> Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>
<p><u>Tópico VI. Variação Lingüística</u> Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>

Tabela 1. Descritores de leitura Saeb – Prova Brasil/4ª série (INEP/2009)

<b>Matriz de Referência de Língua Portuguesa - Saeb / Prova Brasil - Tópicos e Descritores 8ª Série do Ensino Fundamental</b>
<p><u>Tópico I. Procedimentos de Leitura</u> Localizar informações explícitas em um texto. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Inferir uma informação implícita em um texto. Identificar o tema de um texto. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p>
<p><u>Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</u> Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>
<p><u>Tópico III. Relação entre Textos</u> Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p>
<p><u>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</u> Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. Identificar a tese de um texto. Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</p>



Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<u>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</u>
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<u>Tópico VI. Variação Lingüística</u>
Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto .

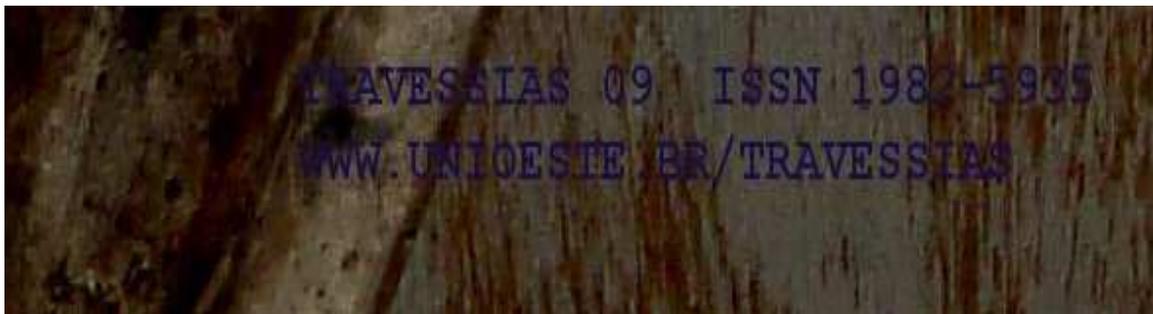
Tabela 2. Descritores de leitura Saeb – Prova Brasil- 8ª série (INEP/2009)

Sem dúvida, percebemos, a partir do reconhecimento da proposta acima, por que razão os alunos não leem. Não se pressupõe aqui que todas essas habilidades sejam trabalhadas nas análises textuais feitas nas inúmeras aulas de leitura das escolas brasileiras. Afinal, as atividades trazidas até pouco tempo pelos livros didáticos ou elaboradas na escola não contemplavam tais requisitos; é urgente empreender pesquisas até mesmo para verificar a presença dos fatores cognitivos da leitura em exercícios de livros didáticos que, supomos, se transformaram quase que no único material de consulta do professor.

Não é inconveniente lembrar que agregando-se as orientações teóricas, delineadas na seção 1, aos descritores aqui transcritos, é provável que se abra uma variedade de interpretações conforme o repertório e visão de mundo do leitor que produza o uso pleno da leitura, de forma que o aluno tenha bom desempenho não só nas disciplinas escolares, como também na sua efetiva participação social, na tentativa de reduzir a porcentagem – elencados no início deste trabalho – de alunos com desempenho ruim em leitura, que tanto nos preocupa.

É imperioso lembrar que, de forma isolada, basear-se nas orientações acima não é suficiente para desenvolver uma prática adequada. Na verdade, o domínio das teorias de gêneros textuais, de letramento e de uma concepção de linguagem interacionista – basilar ao conhecimento teórico do professor – torna-se imprescindível para não se reduzir o processo de leitura a mera decodificação; para além disso, faz-se mister no cotidiano escolar um ensino de linguagem mais pragmático.

### 3. Algumas contribuições práticas



A partir das orientações acima, agregamos, como forma de contribuir com a prática de sala de aula, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998 – Língua Portuguesa), que estão alinhadas ao que já foi exposto.

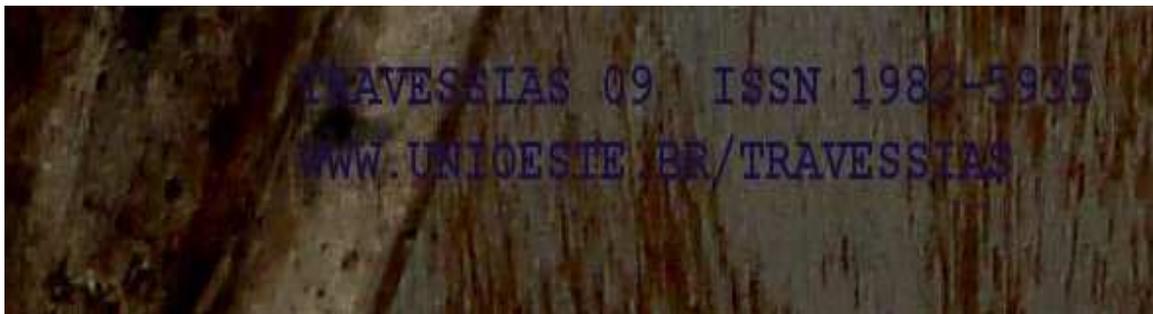
Embasado numa concepção de leitura como construção de sentido, e não como mera decodificação, o documento preconiza que a escola deve ter um bom acervo e de acesso fácil e constante pelos alunos, para criar o hábito e formar o leitor crítico.

Além disso, mostra que os professores devem promover momentos de leitura e trocas de experiências sobre o que foi lido. Como e com que periodicidade a leitura vai ser desenvolvida dependerá muito do planejamento do professor com sua turma, lembrando-se de aliá-las aos projetos coletivos da escola, ou, enfim, às atividades que estiverem em jogo.

Dessa forma, gostaríamos de reforçar que estamos defendendo a leitura como atividade processual, numa constante descoberta, construção e negociação de sentidos para o texto. O resultado e a avaliação são outras etapas, que não podem influenciar a busca de sentido na qual o aluno investe no momento da leitura.

Além das importantes contribuições teóricas acima expostas, Kleiman e Moraes (1999) exemplificaram uma aula traçando algumas etapas a serem desenvolvidas para a leitura de gêneros que envolvem o tipo relatar, por exemplo, com o uso de textos jornalísticos como uma reportagem ou uma notícia. Essa aplicação não se limita à aula de Língua Portuguesa. Contudo, acreditamos que, infelizmente, essas estratégias não são de conhecimento de professores das outras áreas.

As autoras sugerem cinco etapas para a leitura de um texto, que são um caminho para facilitar a compreensão. Antes de o aluno ter contato com o texto propriamente dito, o professor deve proceder a uma contextualização, em que se apresenta o título, a seção do jornal e revista em que aparece, o subtítulo. Em cada uma dessas etapas, deve-se formular para os alunos perguntas do tipo: de que trata um texto com esse título? E se falássemos a seção a que pertence? E se colocássemos o subtítulo? Nessas respostas, o professor pode colocar em “ordem” as sugestões dos alunos. Se a reportagem apresentar fotos, é hora de mostrá-las aos alunos e verificar se as informações anteriores estão compatíveis com a figura. Nessa etapa, o aluno já identificou o tema do texto.



Ativando o conhecimento prévio do aluno, é hora de elaborar hipóteses de leitura. Nesse processo, o aluno já identificou o tema e o professor irá conduzi-lo a identificar aspectos mais específicos do assunto. É claro que, na leitura, o leitor encontrará muitas informações novas, mas como já criou hipóteses anteriormente, é possível que a leitura esteja facilitada pelos elementos contextualizadores (título, seção, subtítulo, figuras, legendas) e pelas etapas realizadas.

A terceira etapa seria a construção de um “mapa textual”. Esse trabalho se torna necessário na medida em que o aluno tem conhecimento prévio, entretanto pode ainda não conhecer o gênero a ser lido. Nesse caso, a elaboração de um mapa textual que antecipe a leitura facilita muito a compreensão. Como o professor já leu antes o texto e já sabe como está a disposição dos subtópicos no texto (por exemplo: problema central, causas do problema, soluções para o problema, outros problemas semelhantes), ele fará perguntas aos alunos já com a intenção de ter algumas respostas que componham esse mapa.

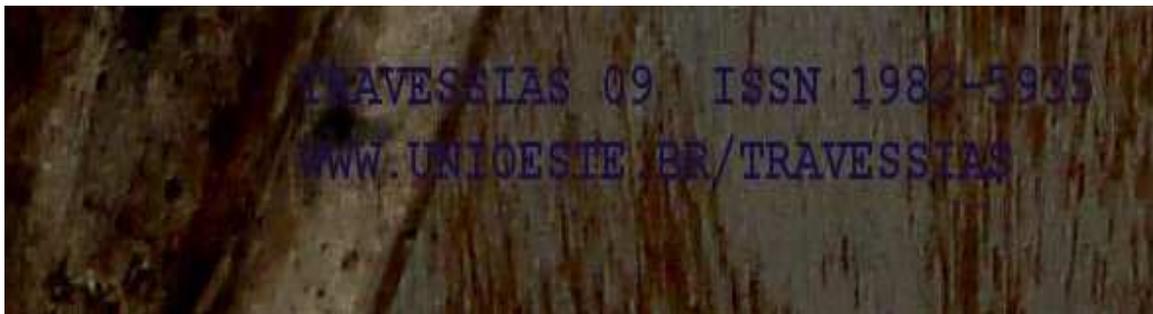
Após essas três etapas, o aluno está pronto para a leitura do texto, o que constitui a quarta etapa. Nesse momento, a leitura já está bem facilitada e, provavelmente, a compreensão será plena.

Como quarta e última etapa, Kleiman sugere uma verificação das hipóteses, que pode ser feita interativamente com o professor aceitando ou rejeitando as hipóteses anotadas anteriormente. Essa etapa proporciona uma leitura global do texto, que promove uma compreensão de como o tema foi tratado.

Acreditamos, entretanto, que nem os professores de português nem de outras disciplinas cumprem essas etapas. Pelo que temos visto em pesquisas, os professores limitam aos exercícios de identificação de informações, o que torna a leitura completamente comprometida, produzindo o fracasso escolar.

### **Considerações finais**

Consoante os objetivos traçados para este trabalho, fica evidenciada a necessidade de retomar alguns princípios sobre o tema discutido, referendando alguns conceitos talvez difusos em virtude do uso corrente.



A leitura deve se constituir foco de reflexões contínuas do coletivo da escola, uma vez que proporciona uma integração temática entre disciplinas, por meio de projetos de trabalho em atividades conjuntas do corpo docente. Na busca de uma escola de qualidade, a leitura representa um caminho acertado para a compreensão do mundo e dos fenômenos, ampliando significativamente os processos de interlocução discente.

Cabe aos professores de todas as disciplinas – e não só os de Língua Portuguesa, como já afirmamos, – aproveitar na prática os conceitos aqui trazidos, o que de certa forma, produz um sentido à escola atual, na busca do conhecimento e da autonomia.

É forçoso estimular o óbvio: prosseguir com as pesquisas sobre leitura para fundamentar o professor, manter um trabalho ininterrupto de formação continuada para atualização em conhecimento geral e específico, a fim de que obtenhamos, nas escolas, uma transposição didática eficaz para melhorar, de modo crescente, as possibilidades de leitura dos nossos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/MEC. *Revista do Ensino Médio*. 2004, n. 4, ano II.

GERALDI, J. V. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

HERNÁNDEZ, E. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. São Paulo, Artmed, 1998.

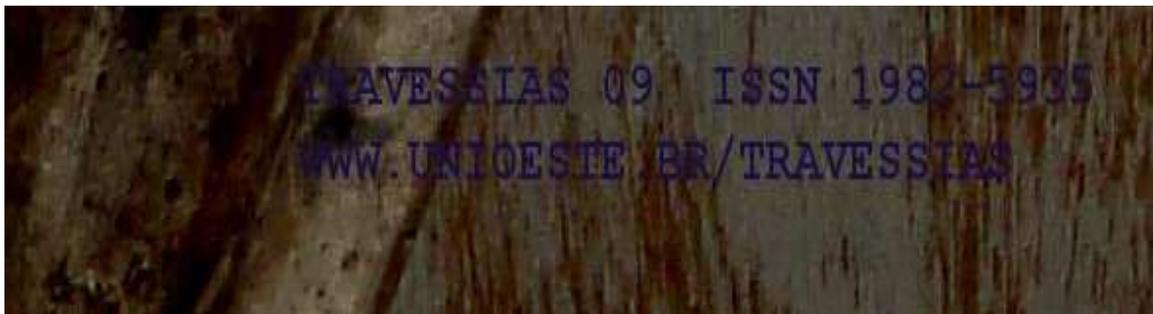
INEP. <http://www.inep.gov.br/> Acesso em fevereiro de 2009.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura*. Teoria e Prática. São Paulo: Pontes, 1992.

\_\_\_\_\_. (org). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 10 ed. São Paulo: Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. B. ; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1999. (Coleção ideias sobre a linguagem)



KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

NEVES, I. C. B et al (org). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.