

O DESAFIO DA LEITURA

Neste capítulo exporei minha concepção sobre a leitura, que não é de forma alguma original, mas compartilhada com diversos autores cujo trabalho de pesquisa situa-se neste âmbito. A exposição do meu ponto de vista parece-me necessária por duas razões: porque determina em parte minhas ideias sobre o ensino das estratégias de compreensão leitora e porque penso que o leitor deste livro deve poder comparar seu próprio ponto de vista com o apresentado aqui. Sem dúvida, isto contribui para esclarecer os parâmetros dos quais partimos e para facilitar a interação entre leitor e autora.

Depois desta exposição, abordarei a função – ou melhor, as funções – da leitura na educação escolar, centrando-me especialmente na leitura como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens. Esta será a ponte para o segundo capítulo, em que abordarei de forma explícita as relações entre a leitura, a aprendizagem e a compreensão.

O que é ler?

Ressaltei em outro texto (Solé, 1987a) que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer *[obter uma informação pertinente para]* os objetivos que guiam sua leitura.

Esta afirmação tem várias conseqüências. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

Uma nova implicação derivada da anterior é que a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender.

Ainda com relação às implicações da minha primeira afirmação sobre o que é ler, gostaria de ressaltar o fato de que o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; felizmente para os leitores, essa condição costuma ser respeitada. Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. Este aspecto é tratado mais a fundo no capítulo 2.

Mas a variedade não afeta apenas os leitores, seus objetivos, conhecimentos e experiências prévias. Os textos que lemos também são diferentes e oferecem diferentes possibilidades e limitações para a transmissão de informação escrita. Não encontramos a mesma coisa em um conto que em um livro de texto, em um relatório de pesquisa que em um romance policial, em uma enciclopédia que em um jornal. O conteúdo muda, naturalmente, mas não se trata apenas disto. As diferentes estruturas do texto – ou “superestruturas” (Van Dijk, 1983) – impõem restrições à forma em que se organiza a informação escrita, o que obriga a conhecê-las, mesmo que intuitivamente, para se compreender esta informação de forma adequada.

Para terminar esta descrição não exaustiva das implicações da definição sobre o que é ler, teria que ressaltar a que me parece fundamental: o fato de

que, com exceção de informações muito determinadas (um número telefônico ou de conta bancária, um endereço), a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito. Isto, que hoje nos parece óbvio, nem sempre foi claramente aceito nas diversas definições da leitura que foram emergindo ao longo da história (Venezky, 1984), nas quais se detecta uma identificação desta atividade cognitiva com aspectos de recitação, declamação, pronúncia correta, etc.

A perspectiva adotada neste livro – perspectiva interativa: Rumelhart, 1977; Adams e Collins, 1979; Alonso e Mateos, 1985; Solé, 1987b; Colomer e Camps, 1991 – afirma que a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

O processo de leitura. Uma perspectiva interativa

Embora não pretenda me deter nos diferentes modelos a partir dos quais a leitura tem sido explicada, convém fazer aqui uma breve referência ao modelo interativo. Este modelo pressupõe uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura. Os pesquisadores concordam em considerar que as diferentes explicações podem ser agrupadas em torno dos modelos hierárquicos ascendente – *bottom up* – e descendente – *top down*.

Para abreviar, no primeiro se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos.

O modelo descendente – *top down* – afirma o contrário: o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se

neste para verificá-las. Assim, quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Deste modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz.

Por outro lado, o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Nesta perspectiva, e simplificando ao máximo, o processo de leitura viria a ser o seguinte. Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão. (Minha descrição das três perspectivas é muito sintética; o leitor interessado também poderá consultar Alonso e Mateos, 1985; Solé, 1987a; Solé, 1987b; Colomer e Camps, 1991.)

A perspectiva em que se situa este livro pressupõe que, para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão (as relações, entre compreensão e código são analisadas com certo detalhe no capítulo 3). Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.

Prever, verificar, construir uma interpretação

Nestes parágrafos vou me referir ao processo de leitura e às previsões que os leitores especializados vamos realizando à medida que lemos, à sua verificação e a outras estratégias que aplicamos durante seu transcórre e que

levam à sua interpretação. Essas estratégias são analisadas detalhadamente ao longo da obra e por isso apenas aparecem aqui para dar conta do processo que realizamos como leitores. Como ocorrerá outras vezes ao longo deste livro, isto pode ser difícil de explicar, pois se trata de um processo interno, inconsciente, do qual não temos prova... até que nossas previsões deixem de se cumprir, ou seja, até comprovarmos que o que esperamos ler não está no texto. Isso significa que prevíamos que algo ia suceder ou seria explicado, e esse algo não aparece, ou é substituído por outra coisa. Embora talvez não possamos dizer exatamente o que prevíamos, a verdade é que devíamos ter alguma previsão quando nos damos conta de que esta não se realiza.

Um bom exemplo disso são os romances policiais. Neles, o jogo do escritor consiste em oferecer pistas para que formulemos hipóteses sobre quem é o assassino... e em oferecer depois um álibi para nosso suposto delinquente. Em algumas ocasiões nos deixamos levar tanto pela nossa própria previsão que, quando nos damos conta de que é incorreta, temos de reler algumas páginas, até encontrarmos suficiente evidência para culpar algum outro...

Entretanto, seria errôneo pensar que só fazemos previsões nos romances policiais ou em textos narrativos, sobre histórias completas. Fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um dos seus componentes. Para realizá-las, baseamo-nos na informação proporcionada pelo texto, naquela que podemos considerar contextual e em nosso conhecimento sobre a leitura, os textos e o mundo em geral. No seguinte exemplo, se lerem com atenção, verão como uma menina prevê o que estará escrito em uma frase:

Trata-se de uma situação de leitura coletiva. As crianças se revezam para ler o parágrafo inicial da história *Os três porquinhos* do livro de leitura, que começa assim: “Era uma vez três formosos (*hermosos*, em espanhol) porquinhos. Sua mãe era uma porca muito pobre e não podia lhes dar toda a comida que eles queriam (...)”. Depois de algumas crianças terem lido, rindo muito cada vez que tinham que pronunciar a palavra porca (*marrana*, em espanhol), chega a vez de Maria José.

P.: Comece, Maria José.

M.J. (lendo muito rapidamente): Era uma vez três enormes porquinhos...

P.: Quê? Como?

Outras crianças: Não, nãããooo!!

M.J. (um pouco mais devagar): Era uma vez três enormes porquinhos... três enormes porcos sua mãe (...)

P. (interrompendo): Você quer prestar mais atenção? Leia a primeira linha!

M.J.: Era uma vez três enor... três formosos porquinhos. Sua mãe era uma...

(A-2)

Maria José é uma boa leitora. Por algum motivo – talvez as ilustrações da história, talvez porque sabia que se tratava de porquinhos que tinham muito apetite, talvez porque não os achasse bonitos, talvez pelo fato de que “enormes” e *hermosos* têm o mesmo som inicial – ou provavelmente por uma combinação entre essas razões, ela substituiu uma palavra por outra que tem sentido no contexto em que é introduzida. Sua hipótese de que se trata de “porquinhos enormes” é tão forte, que quando recebe a indicação do seu erro, o corrige de uma forma totalmente coerente: se são enormes, então não devem ser porquinhos, mas porcos. A meu ver, não se trata de um erro de decodificação, mas de um fato muito frequente nos bons leitores: a partir dos conhecimentos que temos e da informação que o texto nos dá, aventuramos – prevemos – o que vem a seguir. Vamos ver agora outro exemplo, bastante diferente do anterior.

(As crianças estão resolvendo exercícios do livro didático de língua. Em sua mesa, a professora faz ler individualmente um pequeno grupo de crianças. Inês lê com bastante dificuldade a história de Branca de Neve).

Inês: E Branca de Neve cor-reu pelo bos-que até... até que ca-iu mmm u...usasta.

P.: Como? Leia de novo esta palavra (mostra para Inês).

Inês: Usas...mmm... ex-exausta... exausta.

P.: Exausta, muito bem. O que será que exausta quer dizer?

Inês: Não sei...

P.: Vamos ver; se aqui diz que ela esteve correndo a noite inteira pelo bosque, o que será que quer dizer? Olhe o desenho...

Inês (olha o desenho): Triste...

P.: Mais do que triste, o que será? Não se esqueça que a Branca de Neve andou muito, muito tempo, pelo bosque...

Inês: Cansada!

P.: Cansada. Muito cansada. Continue.

(B-4)

Ao contrário do caso anterior, Inês ainda tem bastante problemas com a leitura. Sua professora tenta ler todos os dias com ela e com alguns colegas que estão na mesma situação. Vamos analisar mais tarde a atuação do professor neste exemplo. Por enquanto, o que interessa é o fato de que, ante uma dificuldade como a palavra “exausta”, Inês não consegue confiar em seu conhecimento prévio – em grande parte constituído por aquilo que leu até se deparar com o obstáculo – para formular uma hipótese do que aquilo pode significar. É bastante provável que isso aconteça porque ela não compreende o que lê, porque nesse momento está preocupada em oralizar corretamente, e sua atenção não pode se dirigir a ambas as coisas ao mesmo tempo.

O exemplo ajuda a constatar que, quando o processo de previsão não se realiza, a leitura é muito ineficaz: primeiro, porque não se compreende; segundo, porque não se sabe o que não se compreende. Podemos afirmar, sem receio de nos enganarmos, que Inês teria podido continuar lendo tranquilamente depois de dizer que “Branca de Neve caiu usasta...”. Mas o professor percebeu seu erro, comentou-o e ofereceu-lhe uma estratégia para corrigi-lo. Embora Inês esteja lendo, o controle do seu processo de leitura está nas mãos do seu professor; só quando ocorrer uma transferência do controle para a menina, sua leitura será semelhante à sua ou à minha.

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

No estabelecimento de previsões, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos de leitura desempenham um papel importante. Além disso, o texto em si – sua superestrutura (Van Dijk, 1983; ver capítulo 4) ajuda a sugerir-las. Assim, Collins e Smith (1980) frisam que, nas narrações, encontramos diversas fontes de previsões, entre elas as seguintes:

- A atribuição de características permanentes (bonito, sedutor, antipático) ou temporárias (contente, furioso, triste) aos personagens dessas narrações. Esperamos que alguém sedutor se comporte de determinada maneira, e o fato de que uma protagonista fique furiosa nos faz prever o pior.
- As situações em que personagens se movem. Uma situação de euforia em um determinado personagem permitirá imaginar sua reação ante um problema concreto.
- As relações que se estabelecem entre os personagens e o fato de que os objetivos que eles perseguem convirjam ou divirjam abertamente. Se dois irmãos consideram que cada um deles deve ser o herdeiro universal do patrimônio familiar, com exclusão do outro, pode-se esperar que entrem em conflito.
- A confluência de objetivos contraditórios em um mesmo personagem. Imaginemos a protagonista de um romance, que recentemente teve um bebê, recebendo um convite para um cruzeiro – sem crianças – que há tempo desejava realizar.

- Uma mudança brusca de situação: o protagonista se arruína, ou recebe uma herança, ou é enviado durante uma temporada, por problemas de trabalho, para um país asiático.

Enfim, os fatos que sucedem em uma história – e os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução – nos permitem prever o que vai acontecer; é um processo que deve ser ensinado e aprendido. Quando uma professora formula aos alunos suas próprias previsões, é importante explicar-lhes em que se baseia para formulá-las; também seria conveniente que algumas das suas previsões não se realizassem e que verificasse com as crianças por que isso aconteceu. Assim, elas perceberiam que o importante não é a exatidão, mas o ajuste e a coerência.

Deste modo se estabelece um processo em que os alunos podem participar, apontando suas próprias previsões com relação ao desenvolvimento, pensando como a história pode acabar... Esta atividade só pode ser realizada se se acompanhar com atenção o que o outro está lendo, se se for um “escutador ativo” como condição para depois ser um leitor ativo. Além disso, vocês já devem ter adivinhado que, para participar de uma atividade como esta, as crianças não precisam ser leitores especializados e nem mesmo precisam saber ler. Na Escola Infantil pode-se ler textos para as crianças e pedir que pensem ao longo da leitura (Choate e Rakes, 1989).

As previsões não devem ser reservadas para os textos narrativos. Como veremos agora e nos capítulos posteriores, os textos expositivos oferecem uma série de indicadores que podem ser usados pelo leitor de forma muito produtiva. A seguir, transcrevo segmentos de uma pequena parte – duas páginas – de um texto sobre “Rochas e minerais”:

ROCHAS E MINERAIS

As rochas

As rochas constituem a crosta terrestre e por sua vez estão formadas por *minerais*. A *Mineralogia* é a ciência que estuda a composição, a classificação e a origem das rochas. (...)

As rochas e os minerais foram e continuam sendo importantes **matérias-primas** utilizadas pelo homem. (...)

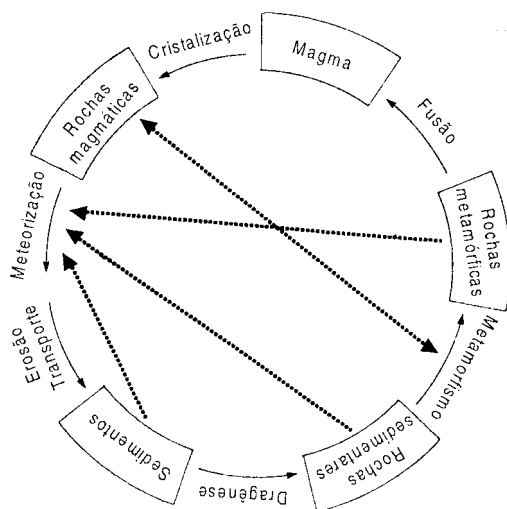
Assim, boa parte da energia que consumimos provém dos carvões e do petróleo, que são **rochas sedimentares**. (...)

Levando em conta sua origem, os geólogos dividem as rochas em três grandes grupos:

Rochas magmáticas, formadas por esfriamento e solidificação dos magmas (...); também são denominadas *rochas endógenas* (o prefixo *endo* significa interior, e *genes*, origem). São as rochas mais abundantes na superfície terrestre.

Rochas sedimentares, que se originam na superfície terrestre, nos fundos oceânicos ou nos continentes por ação dos agentes geológicos externos. Também são denominadas *rochas exógenas* (o prefixo *exo* significa exterior).

Rochas metamórficas (*metamorfose* significa mudança de forma), que se originam por transformação de rochas preexistentes pela ação de pressões e temperaturas elevadas, porém sem chegar à fusão. (...)



Tentei conservar os indicadores que aparecem no texto – título, subtítulo, negrito, itálico, esquema... – embora no original trabalhe-se com duas cores, com o tamanho dos caracteres, etc. O leitor pode utilizar todos esses recursos para prever qual será o assunto do texto (rochas), para saber os aspectos do tema que serão tratados – a classificação das rochas, sempre em itálico –, para prestar atenção a aspectos importantes – em negrito, a ideia das rochas como matéria-prima, e o caso especial das rochas sedimentares – e a outros que, ainda que não sejam objeto de análise no texto, estão intimamente vinculados ao seu conteúdo – como a referência à Mineralogia. Naturalmente, todos estes indicadores também servem para ativar seu conhecimento prévio (antes da leitura) e serão muito úteis se depois tiver que extrair as ideias centrais do texto, elaborar um resumo ou fazer anotações sobre o que foi estudado (depois da leitura).

Devido à funcionalidade desses indicadores a que estou me referindo, pareceria sensato que nas situações de ensino/aprendizagem eles fossem levados em conta e que se ensinasse alunos e alunas a utilizá-los. Uma boa forma de fazê-lo seria que o professor ou professora lesse para os alunos um texto que os contivesse e explicasse para os estudantes para que eles são úteis.

Alguns autores, como Anderson e Pearson (1984), encontram um paralelismo entre o funcionamento do título e dos subtítulos de um texto e os “organizadores prévios” descritos por Ausubel e seus colaboradores (1983) no contexto da teoria da aprendizagem verbal significativa.

Estes organizadores são conceitos, informações, prévios à escuta ou leitura de uma explicação ou texto e têm a função de estabelecer pontes conceituais entre o que o leitor já conhece e o que se deseja que aprenda e compreenda. Os títulos e outras partes do texto marcadas de forma diferente podem desempenhar essa função, se estiverem bem construídos. Durante a leitura, especificamente, ajudam o leitor a prestar atenção a aspectos fundamentais, a orientar suas previsões – vai se falar das rochas magmáticas...; dirá suas características e a forma de diferenciá-las de outros tipos de rochas, etc. – e a verificá-las, o que leva à interpretação do texto. (Entretanto, deve-se ensinar também que muitas vezes os títulos podem ser enganosos; sua função comercial não deve ser ocultada dos alunos.)

A interpretação progressiva do texto, isto é, a elaboração de sua compreensão, envolve determinar as ideias principais que ele contém. É importante estabelecer que, embora um autor possa elaborar um texto para comunicar determinados conteúdos, a ideia ou as ideias principais construídas pelo leitor dependem em grande parte dos seus objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece com relação aos primeiros. Se o texto sobre “Rochas e minerais” tivesse sido reproduzido tal qual, veríamos que, inclusive levando em conta apenas as duas páginas das quais extraí os fragmentos, o autor fala de diversos conteúdos: para que serve o estudo das rochas; como foi dividida a história da humanidade em função do uso que o homem fez das rochas; qual foi a primeira cultura lítica (de pedra); que produtos de uso comum na nossa época são ou derivam das rochas; como é que os geólogos classificam as diferentes rochas; as rochas como algo que se transforma (ciclo litológico).

Como poderão compreender, toda esta informação pode ser importante e de fato o é do ponto de vista do autor – caso contrário, seria de se supor que ele a teria omitido. Do ponto de vista do professor, algumas informações podem ser mais importantes que outras para os objetivos que pretende que os alunos alcancem mediante a leitura do texto. Do ponto de vista do aluno, a ideia principal transmitida pelo texto estará em consonância com os objetivos que deverá conseguir, que deverão ser previamente acordados com ele, ou pelo menos conhecidos. Por isso, no decorrer da leitura essas ideias principais afloram através de diferentes estratégias, que implicam (Brown, Campione e Day, 1981):

- A **supressão** ou omissão dos conteúdos do texto que, em função daquilo que se persegue, aparecem como triviais; ou daqueles que, mesmo sendo importantes, são repetitivos ou redundantes.

- A **substituição** de conjuntos de conceitos, fatos ou ações por um conceito supraordenado que os inclua.
- A **seleção** ou **criação** da frase-tema ou síntese da parte mais interessante do texto para os objetivos que determinam sua leitura.

No caso de “Rochas e minerais”, e supondo que em uma classe tivesse se decidido ler o texto em primeira instância para saber se todas as rochas são iguais e têm a mesma origem, muita informação abordada será subestimada – omitida – depois da leitura; neste caso, aplicando as estratégias de seleção, os alunos chegariam a conclusões mais ou menos deste tipo:

“As rochas são diferentes de acordo com a sua origem. Dividem-se em *rochas magmáticas, sedimentares e metamórficas.*”

Se, como é de se esperar, o resumo tivesse que ser mais explícito, utilizando de forma combinada os três tipos de estratégias apontadas, resultaria em algo assim (continuação da afirmação anterior):

“As rochas magmáticas provêm do esfriamento e da solidificação dos magmas, materiais rochosos que se originam no interior da Terra. São as mais abundantes. As rochas sedimentares originam-se na superfície da Terra pela ação de agentes geológicos externos. As metamórficas provêm de outras rochas que se transformaram devido a temperaturas elevadas.”

É claro que, a partir deste resumo, poderíamos/deveríamos aprofundar mais; este é o ponto onde eu queria chegar. A leitura e o resumo realizados a partir das duas páginas em questão permitem que obtenhamos uma compreensão para os objetivos que perseguimos. Além disso, esta interpretação assume uma importante função no sentido de que permite gerar:

- Primeiro, novo conhecimento sobre as rochas e os minerais.
- Segundo, novo e mais preciso conhecimento sobre o que ainda não sabemos sobre as rochas e minerais – metaconhecimento.
- Terceiro, novas previsões e expectativas sobre o que necessitamos ler e o que o texto pode continuar nos informando.

Em suma, as interpretações que – a partir das previsões e de sua verificação – vamos realizando no decorrer da leitura implicam a dedução do fundamental do texto com relação aos objetivos que nos levaram a lê-lo e nos permitem orientar nossa leitura de uma maneira cada vez mais precisa e crítica, tornando-a mais eficaz. É bastante frequente pensar que o estabelecimento da ideia principal ou a elaboração do resumo de um texto são atividades posteriores à leitura. Em minha opinião, embora sua concretização formal ocorra

após a leitura e ainda que exija estratégias de elaboração específicas, às quais nos referimos no capítulo 7 (“Estratégias depois da leitura”), a ideia principal, o resumo, a síntese se **constroem** no processo da leitura e são produto da interação entre os propósitos que a causam, o conhecimento prévio do leitor e a informação aportada pelo texto.

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado. Neste livro vou tentar aprofundar estas estratégias e o processo de ensino que pode levar à sua aprendizagem.

Peço que o leitor leia o título seguinte – só o título – e depois volte para este ponto. Se já o leu, sugiro que se pergunte o que espera encontrar no texto subsequente, isto é, que explicita quais são suas expectativas com respeito a esse tema. Não pretendo propor nenhuma charada, mas ajudar a tornar consciente o fenômeno das previsões e inferências, que ocorre de maneira automática nos leitores experientes.

Se o leitor for paciente e aceitar minha proposta, gostaria de lhe pedir que, à medida que leia este texto e após a conclusão da leitura, examinasse de novo suas previsões para ver em que grau o texto se ajusta a elas e também que analisasse se suas previsões mudaram ao longo da leitura. Não é verdade que, como leitores, prevemos, elaboramos hipóteses, contrastamos, interagimos constantemente com o texto?

A leitura na escola

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Poderíamos pensar que atualmente, quando o sistema educacional é acessível para todos os cidadãos, não caberia falar de situações de analfabetismo maciço, como podia ocorrer há algumas décadas. Entretanto, os dados estatísticos afirmam que no Estado espanhol – para citar um exemplo próximo –, mais de 1.300.000 pessoas de mais de 15 anos não sabem ler nem escrever; ou seja, 4,18% da população adulta é analfabeta (dados publicados pelo jornal *El País* de 5/11/90). Estatísticas anteriores (Livro Branco da Educação de Adultos, editado pelo MEC), elaboradas com base no censo de 1981, quantificavam em

1.991.581 (6,3% da população com mais de 10 anos) as pessoas analfabetas absolutas (“incapazes de ler e escrever, compreendendo-a, uma breve e simples exposição de fatos referente à vida cotidiana”, UNESCO) (MEC, 1989a).

A preocupação que estas cifras podem provocar agrava-se ainda mais quando acrescentarmos a elas os dados relativos ao número de “analfabetos funcionais”, pessoas que, apesar de terem frequentado a escola e tendo “aprendido” a ler e a escrever, não podem utilizar de forma autônoma a leitura e a escrita nas relações sociais ordinárias. Os dados indicam que nas sociedades ocidentais, o fenômeno do analfabetismo funcional, longe de diminuir, aumenta a ritmo regular: no Estado espanhol, para continuar em nosso âmbito, ele afeta mais de 10 milhões de pessoas, em sua maioria entre os 18 e 35 anos, que possuem certificado escolar (*El País*, 5/11/90). Por outro lado, as frequentes referências da mídia aos poucos aficionados pela leitura existente em nosso país e a publicação de estatísticas de venda de livros e de jornais também constituem um claro expoente de que não utilizamos a leitura tanto quanto poderíamos e que, de qualquer forma, não lemos muito. Embora estes dados devessem ser adequadamente contrastados, a verdade é que nos levam a questionar algumas das práticas educativas que se realizam em nossa sociedade com relação à alfabetização.

Deste modo, é possível assistir com certa regularidade à reedição do eterno debate sobre os métodos através dos quais se ensina as crianças a ler, à discussão em torno da idade em que deve ser iniciada a instrução formal em leitura ou sobre os aspectos indicadores de uma leitura eficaz.

Embora todos os debates e discussões sejam válidos, pois promovem o contraste de opiniões e a revisão de práticas de ensino e de pesquisa, devo confessar meu ceticismo sobre sua utilidade quando são gerados em um contexto desprovido de justificativa teórica ou quando os pressupostos teóricos em que se baseia a defesa de diversos métodos são claramente opostos e contraditórios entre si. A meu ver, quando isso ocorre, cria-se um conflito geralmente sem solução e se desperdiça uma excelente oportunidade de transformar tal conflito em controvérsia construtiva.

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado.

Gostaria de acrescentar também que, quando a discussão centra-se nos métodos, ou nas idades em que deve ser iniciada a instrução formal, opera-se simultaneamente uma assimilação e uma restrição: assimila-se a aquisição e o

ensino da leitura à aquisição e ensino do código e se restringe aquilo que a leitura envolve e que supera as habilidades de decodificação. Em outras palavras, mesmo que o debate metodológico tivesse alguma possibilidade de chegar a acordos construtivos, faltaria analisar os aspectos ligados à compreensão e às estratégias que a facilitam. Assim, proponho que se adie a discussão sobre os aspectos de decodificação e sua relação com a compreensão leitora para o capítulo 3 e que agora passemos a nos ocupar das funções da leitura na escola.

A leitura, um objeto de conhecimento

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjeturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente –; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram. Um objetivo importante nesse período de escolaridade é que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem. Como podemos ver, as competências estabelecidas nas propostas curriculares com respeito à leitura (ver DCB* de Primária; ver Disseny Curricular) transcendem amplamente a ideia de um mecanismo cuja aquisição possa se restringir a um único ciclo.

Atualmente, na escola e ao longo da etapa fundamental, dedicam-se várias horas por semana à linguagem, em que se situa uma parte importante do trabalho de leitura (em geral, costuma-se prever um horário de biblioteca nas escolas, tanto na sala de aula como nos aposentos destinados a este objetivo). Além disso, a linguagem oral e escrita encontram-se presentes nas diferentes atividades próprias das áreas que constituem o currículo escolar. Assim, para muito professores, a linguagem é trabalhada continuamente.

No entanto, gostaríamos de perguntar em que consiste este trabalho concretamente no âmbito da leitura. Ainda que a generalização obrigue a deixar de lado as características responsáveis pela riqueza de cada sala de aula e de cada situação de ensino/aprendizagem em particular, poderia ser útil recordar aqui a sequência de instrução que, com poucas variações, foi encontrada por diversos pesquisadores que, em distintos contextos, abordaram o ensino da leitura nas salas de aula (Durkin, 1978-79; Hodges, 1980; Pearson e Gallagher, 1983; Solé, 1987).

Em geral, essa sequência inclui a leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto – cada um deles lê um fragmento, enquanto os outros “acompanham” em seu próprio livro; se o leitor cometer algum erro, este costuma ser corrigido diretamente pelo professor ou, a pedido deste, por outro

aluno. Depois da leitura elaboram-se diversas perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, formuladas pelo professor. A seguir, se preenche uma ficha de trabalho mais ou menos relacionada ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e, eventualmente, a compreensão da leitura.

Esta sequência merece alguns comentários. Em primeiro lugar, deve-se dizer que, embora seja frequente encontrá-la ao longo do Ensino Fundamental, sua continuidade também parece garantida no atual Ensino Médio, o que não quer dizer que este seja o tratamento exclusivo que a leitura recebe na escola; não devemos esquecer que, como já mencionamos, o texto escrito é um recurso de primeira linha em quase todas as áreas. Além disso, à medida que se progride na escolaridade, a tipologia de textos se diversifica e sua complexidade aumenta. Em segundo lugar, não reflete apenas o que costuma acontecer nas classes com relação ao trabalho de leitura, mas resume bastante bem o que é indicado nas orientações didáticas usadas ou nas diretrizes que geralmente acompanham o material didático destinado às crianças. Em terceiro lugar, na sequência há pouco espaço para as atividades destinadas a ensinar estratégias adequadas para a compreensão de textos.

O último aspecto comentado pode parecer polêmico, e por isso tentarei justificá-lo. Nas etapas iniciais da leitura, os professores dedicam grande quantidade de tempo e esforços para iniciar os pequenos nos segredos do código a partir de diversas abordagens. Esta etapa costuma começar antes da escolaridade obrigatória, no nível B da Educação Infantil, e por isso uma grande parte dos alunos dominam de forma incipiente a decodificação por volta da primeira série do Ensino Fundamental.

Logo que as crianças podem, com o apoio dos professores, enfrentar textos adequados para elas, a sequência que descrevi anteriormente instala-se com relativa frequência. Então o trabalho de leitura costuma se restringir àquilo que se relatou: ler o texto e, a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos. Devemos assinalar que a atividade de pergunta-resposta é categorizada pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora.

Em minha opinião, essa atividade se refere, neste caso, à avaliação da compreensão leitora. Quando formula perguntas sobre o texto lido, o professor obtém um balanço do produto, uma avaliação do que foi compreendido (embora também este aspecto seja discutível, como veremos a seguir). Entretanto, não se intervém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso possa parecer exagerado –, não se ensina a compreender. Devo acrescentar ainda que, embora a sequência leitura-perguntas seja a mais frequente, outros exercícios que envolvem a representação gráfica do compreendido, ou a indicação de “o que você con-

sidera mais importante... do que você gostou mais” padecem do problema que mencionei antes, centram-se no resultado da leitura, não em seu processo e não ensinam como se deve atuar no mesmo (Cooper, 1990).

Estes comentários baseiam-se nas conclusões de algumas pesquisas, das quais citarei apenas os dados que me parecem mais reveladores. Durkin (1978-79) observou 17.997 minutos de prática de leitura em salas de aula da 3ª à 6ª séries, dos quais apenas 50 (0,27% do tempo observado) podiam ser considerados de ensino da compreensão – nos quais o professor aconselhava os alunos para que estes pudessem compreender o texto. As intervenções mais frequentes dos professores eram as dedicadas à avaliação – interrogar os alunos sobre o texto lido – e a dar instruções para a realização de exercícios do livro. Uma pesquisa que realizei com 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental (Solé, 1987) também evidenciou que as intervenções destinadas a avaliar o resultado da leitura ultrapassavam amplamente as destinadas a ensinar. Além disso, estes e outros trabalhos revelam que os materiais didáticos costumam aconselhar, para os alunos compreenderem os textos, as sessões de pergunta-resposta e o trabalho autônomo em fichas ou exercícios.

A frequência e, em algumas ocasiões, a exclusividade com que a sequência leitura/perguntas/exercícios aparece, indica que para professores, autores e editores esta é a melhor e talvez a única forma de proceder no ensino da compreensão. Sem menosprezar a utilidade dessas atividades na aprendizagem da leitura e de outros aspectos da linguagem, defenderei neste livro, como o fizeram numerosos outros autores (Baumann, 1990; Colomer e Camps, 1991; Cooper, 1990; Smith e Dahl, 1988, entre muitos outros) que é possível ensinar aos alunos outras estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades.

Por enquanto, e correndo o risco que está sempre presente na generalização, é preciso convir que, quando a leitura é considerada um *objeto de conhecimento*, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação. A literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc. – são muito poucos frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantá-lo seu ensino.

A leitura, um meio para a realização de aprendizagens

Podemos considerar que, a partir do Ensino Médio, a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens.

Isto não significa que não se considere mais necessário insistir em seu ensino; de fato, durante toda a etapa do Ensino Fundamental e às vezes também no Médio, continua-se reservando um tempo para a leitura, geralmente na matéria de “Linguagem”. Por outro lado, à medida que se avança na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos, que costuma ser controlada pelos professores mediante questionários, fichas, etc.

Portanto, pode-se afirmar que, a partir do Ensino Médio, a leitura parece seguir dois caminhos dentro da escola: um deles pretende que crianças e jovens melhorem sua habilidade e, progressivamente, se familiarizem com a literatura e adquiram o hábito da leitura; no outro, os alunos devem utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar. Não considero muito arriscado afirmar neste contexto que o que se pretende é que se goste de ler e que se aprenda lendo e que estes objetivos estarão igualmente presentes no Ensino Médio.

No entanto, nem sempre estes objetivos se alcançam, e a solução para este estado de coisas não pode provir de enfoques reducionistas, que busquem em um método a panaceia para as dificuldades com que nos deparamos hoje em dia. Todos os professores, de todos os níveis, têm experimentado estratégias, métodos, materiais... tanto para promover a leitura, quanto para compensar os déficits que alguns alunos manifestam ante ela. E sabem que não existe apenas uma resposta, que o que funcionou em determinada ocasião não funciona na seguinte e que, em alguns casos, nada parece adequado. O que pode ser feito para que meninos e meninas aprendam a ler e utilizem a leitura para aprender?

Muitas vezes, para encontrar um bom caminho é preciso realizar uma pequena volta; peço ao leitor que não se desanime, pois sua motivação é imprescindível para nos orientar no mapa do que pretendo dizer. Por enquanto, e antes de abordar o capítulo 2, sugiro que tente definir e relacionar os seguintes termos: *compreensão*, *compreensão leitora*, *decodificação*, *aprendizagem significativa*. Não peço tanto uma definição formal, mas a ativação daquilo que interpreta a propósito desses termos.

Nota

*N. de R. T. Documento que contém as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental na Espanha.