



# PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA

## Secretaria Municipal de Educação

Avenida Visconde de Taunay, 950 – Tel.: (042) 220-1000 – Fax.: 220-1221 – e-mail: [pmpg@pontagrossa-pr.gov.br](mailto:pmpg@pontagrossa-pr.gov.br) – CEP: 84.051-900  
– Ponta Grossa – PR

### Encontro de Formação Continuada para Pedagogas

Texto 02/2006

Data: 29/06/2006

### O desafio da Leitura

Estratégias de Leitura  
Isabel Solé  
Artmed

#### O que é ler?

Ressaltei em outro texto (Sole, 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 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.

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 Coliins, 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, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia 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.

## **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.

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.

## **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.

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 da 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 muitos 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 seqüência 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 seqüência 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 seqüência merece alguns comentários. Em primeiro lugar, deve-se dizer que, embora seja freqüente 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 seqüência 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, na 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 seqüência que descrevi anteriormente instala-se com relativa freqüência. 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 seqüência leitura-perguntas seja a mais freqüente, outros exercícios que envolvem a representação gráfica do compreendido, ou a indicação de “o que você considera 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, 1190).

Estes comentários baseiam-se nas conclusões de algumas pesquisas, das quais citarei apenas os dados que me parecem mais reveladores. Durkin (1978-89) observou 17.997 minutos de prática de leitura em salas de aula da 3ª à 6ª série, 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 freqüentes 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 (Sole, 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 freqüência e, em algumas ocasiões, a exclusividade com que a seqüência 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 pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantar seu ensino.

.....

*Objetivos para Língua Portuguesa:*

*Antecipar em relação ao conteúdo da leitura, apoiando-se:*

- em desenhos
  - no título da história
  - na sucessão de acontecimentos
  - a partir da tipologia apresentada
  - no conhecimento do gênero textual
  - na intencionalidade do autor
- .....

### **Estabelecer previsões sobre o texto**

Embora toda a leitura seja um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto, vamos nos ocupar aqui das previsões que podem ser estabelecidas antes da leitura. Para estabelecer previsões, nos baseamos nos mesmos aspectos do texto que já mencionamos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc. e, naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto.

Transcrevo a seguir um fragmento de uma sessão de leitura em uma classe de 3ª série do Ensino Fundamental na qual as crianças vão ler um texto intitulado “As sopas de alho”. (A propósito, sem olhar mais para baixo, o que pensa que vai encontrar nesse texto? De que ele vai tratar? Depois veja se suas previsões se realizaram).

(Todas as crianças estão com o livro aberto na mesma página).

Prof: Vamos ver... escutem um momento. Ainda não vamos começar a ler. Não vamos começar a ler porque antes temos que pensar um pouco olhando só para o título, certo? Vamos ver... olhando o título... este título das “sopas de alho”... sobre o que será esta história?

Várias crianças: Sobre uma sopa de alho! (Algumas fazem caretas de nojo).

Prof: Sobre uma sopa de alho que não sabemos de quem é nem o que acontece, nem nada... E se olharmos o desenho? Vamos olhar o desenho...

(Muitas crianças começaram a falar simultaneamente. Prof. impõe silêncio e pede que uma menina dê sua opinião).

Marta: Bem... deve falar... de um senhor e de uma senhora que moram em um sítio e que...

Prof.: E que...? Que comem? Risoto de frango?

Marta: Nãaa! Comem sopa de alho.

Prof.: Pode ser... não sabemos, certo? Vamos ver, David.

David: Um senhor que mora na casa de uma senhora e a senhora lhe prepara sopas de alho.

Outra criança: Uns senhores que são velhos e que quase sempre comem sopas de alho e que têm um sítio.

Prof.: Pode ser, não sabemos. Alguém tem uma idéia diferente? Pode falar.

Uma menina: Um casal que mora em uma casa no campo e que normalmente comem alhos.

Prof.: Bem, isto é que nos parece olhando para o título e para o desenho. Pois agora todos podem começar a ler em silêncio para ver se é verdade que eles tomam sopas de alho. Primeiro vamos ler a história inteira para nós mesmos e depois em voz alta, para ver se é verdade que tudo o que dissemos acontece nesta história.

(As crianças lêem o texto em silêncio).

Que acharam? As previsões de vocês eram parecidas com as formuladas pelas crianças? Ajustavam-se ao conteúdo da história? Tornaremos a falar da questão das previsões no capítulo seguinte. Por enquanto, gostaria de fazer alguns breves comentários sobre o exemplo que acabaram de ler.

Em primeiro lugar, e embora infelizmente seja muito difícil descrever o ambiente de uma classe em um exemplo tão concreto como este, temos que destacar o fato de que meninos e meninas arriscam-se a formular abertamente suas previsões. Isto é muito importante. Formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou. Para correr riscos é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado. Mas por outro lado, o exemplo ilustra que as previsões feitas por alunos e alunas nunca são absurdas, isto é, que com a informação disponível – título e ilustrações – formulam expectativas que, ainda que não se realizem, bem poderiam se realizar; embora não sejam exatas, são pertinentes.

Um segundo aspecto que queria ressaltar tem a professora como protagonista. Já prestaram atenção no que ela faz? Não se limita a suscitar as previsões das crianças, mas o tempo todo faz com que elas percebam que são isso, previsões, que pode ser, mas que não se sabe, *neste momento*, se as coisas são como o grupo as imagina ou de outra maneira. Por isso, quando induz os alunos a ler, indica-lhes que “*com a leitura vão ver se é verdade tudo o que disseram*”. Indica um objetivo claro e contribui para dar significância à atividade que as crianças vão realizar. Isto é bastante diferente de “leiam a página 36”, não acham?

O último comentário refere-se às crianças e deriva diretamente do anterior. Nesta seqüência, as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque lêem, mas porque transformam a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e vêem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões.

As previsões podem ser suscitadas ante qualquer texto. Quando nos deparamos com uma narração ou com uma poesia, pode ser mais difícil ajustá-las ao conteúdo real, e por isso é importante ajudar as crianças a utilizar simultaneamente diversos indicadores – títulos, ilustrações, o que se conhece sobre o autor, etc. – assim como os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução. Considero fundamental trabalhar esta estratégia com outros tipos de textos narrativos, as manchetes das notícias costumam se ajustar perfeitamente ao conteúdo ao qual servem de cabeçalho e em geral proporcionam bastante informação sobre ele (com alunos maiores também podemos trabalhar manchetes sensacionalistas, como forma de adquirir uma leitura crítica). Os alunos verão como, a partir da manchete, suas expectativas costumam se realizar, total ou parcialmente, o que contribui para que adquiram segurança.

Outro caso é o dos textos expositivos. Os títulos não costumam enganar neste caso, porém muitas vezes resultam de difícil compreensão para as crianças. Não é por acaso. Em diversas ocasiões, um texto expositivo nos introduz em um tema desconhecido para nós. Contudo, é bom que os alunos reflitam sobre esses títulos, pois eles lhes dão a oportunidade não só de saber o que sabem, mas também aquilo que não conhecem, permitindo que orientem a atividade de leitura.

Nestes textos, em que geralmente aparecem subtítulos para cada item, palavras sublinhadas e mudanças de letra, enumerações e expressões utilizadas para marcar o que vai ser tratado, as previsões dos alunos não deveriam se limitar aos títulos, mas levar em conta todos estes indicadores

como meio de prever e atualizar o conhecimento prévio necessário. Para encerrar este subcapítulo, vou reproduzir o título e os subtítulos de um capítulo de uma enciclopédia temática, que dedica um dos seus volumes à “Modernização de Barcelona”.

“2. Barcelona: da cidade dos Jogos Olímpicos.  
A Cidadela e a cidade tradicional (século XVIII).  
As reformas da cidade tradicional (primeira terça parte do século XIX).  
A demolição das muralhas (1841-1856).  
O Plano Cerdà e os projetos de uma grande cidade.  
A construção do *Ensanche* (alargamento) e os equipamentos urbanos.  
Sexênio revolucionário e parque da Cidadela.  
A ligação entre Barcelona e os povoados do Plano.  
A Exposição Universal de Barcelona de 1888.  
Da agregação dos povoados do Plano aos Jogos Olímpicos de 1992”.

Como pode-se ver, só com a leitura do título e dos subtítulos é possível imaginar o que vamos encontrar no texto, e isso inclui tanto uma delimitação temporal como uma primeira cronologia. A partir destes enunciados, podem ser formuladas algumas previsões, como:

- No texto explicar-se-á como eram as muralhas.
- Nem sempre houve parque Zoológico na Cidadela (atualmente, ele está situado no parque que tem aquele nome).
- Em Barcelona houve uma revolução.
- Implantaram-se linhas de transporte para ligar Barcelona a outros povoados.
- *Et cetera*.

Por outro lado, mediante a informação proporcionada, podemos ver alguns dos marcos mais importantes da modernização da cidade no período em questão e ao mesmo tempo nos conscientizamos de que sabemos algumas coisas e desconhecemos outras.

### Orientação de leitura:

Leia o texto, no mínimo, duas vezes.

Grife os pontos relevantes apenas na segunda leitura efetuada.

### Para Casa:

Escreva um texto para o próximo encontro, abordando as seguintes questões:

- Qual a diferença existente entre “ensinar a compreensão leitora” e “avaliar a compreensão leitora”?
- Que relação existe entre “antecipar o conteúdo da leitura” e “estabelecer objetivos de leitura”?