

O Ensino de Leitura: Algumas Provocações

The Teaching of Reading: Some Teasing

Rosemar Eurico Coenga^{a*}

^aCentro Universitário Cândido Rondon. Cuiabá, MT.

*E: mail: rcoenga@gmail.com.

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir as principais implicações teóricas sobre o ensino da leitura. Entendendo que as ações de ensino visam o desenvolvimento de capacidades ou habilidades dos alunos, discutimos aqui as ideias em torno dos estudos de Angela Kleiman (1992, 1995), Isabel Solé (1998) e Ingeres Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2007), destacando que ensinar a ler é ensinar estratégias de leitura. Com este trabalho, tivemos a intenção de apontar a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a utilização de estratégias conscientes no ensino de leitura, desenvolvidas pelos professores em relação ao processamento do texto.

Palavras-chave: Leitura. Ensino. Estratégias de Leitura.

Abstract

This paper aims to discuss the main theoretical implications for reading instruction. Understanding that educational actions aimed at developing skills or abilities of students, we have discussed the ideas around Angela Kleiman studies (1992, 1995), Isabel Solé (1998) and eat Villaça Koch and Vanda Maria Elias (2007), in which teaching reading is to teach reading strategies. This study intended to point out the need for further discussions on the use of conscious strategies in reading teaching developed by teachers in relation to word processing

Keywords: Reading, Teaching Reading Strategies.

1 Introdução

Atuando como professor universitário e ministrando disciplinas relacionadas à leitura e produção de textos e no contato com professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino médio e fundamental, constatamos que muitos professores queixam-se das dificuldades dos alunos na leitura e na compreensão dos textos. Acreditamos que a leitura seja uma área de linguagem que possui relevância para o exercício pleno da cidadania. A tônica deste trabalho objetiva propor alternativas para o ensino de leitura, de modo a tentar minimizar os problemas no ensino fundamental e médio e suas consequências no ensino superior.

Na universidade, por vezes, somos questionados por colegas sobre a deficiência dos alunos na leitura e na produção de textos acadêmicos. Entendemos que ler e escrever é um compromisso coletivo de todas as áreas do saber, tais questionamentos são desnecessários, uma vez que o docente deve estar atento ao desempenho linguístico de seus alunos.

A respeito dessa questão, Guedes e Souza (2000, p.13) se posicionam:

A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de história é do professor de história e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de ciências é do professor de ciências e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de matemática é do professor de matemática e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de geografia é do professor de geografia e não do professor de português. A tarefa

de ensinar a ler e a escrever um texto de educação física é do professor de educação física e não do professor de português. A tarefa do professor de português é ensinar a ler a literatura brasileira. Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola.

Em Propostas didáticas para aprender a escrever (2006), Anna Camps, também crê que “ensinar a escrever não é responsabilidade unicamente do professor da língua materna e não se aprende a escrever somente nas horas destinadas a esta área. A escrita é ferramenta de construção do saber, e não apenas instrumento para expressá-lo” (CAMPS, 2006, p.11).

Outro dilema que temos presenciado nos últimos tempos refere-se ao baixo desempenho da leitura evidenciado pelas avaliações externas, tais como: PISA, SAEB, IDEB e INAF.

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), segundo o site do INEP, é um programa de avaliação comparada iniciado em 2000, que aplica testes a amostras de jovens de 15 anos de idade matriculados em escolas, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. A principal finalidade do programa é avaliar o desempenho de alunos, produzindo indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais.

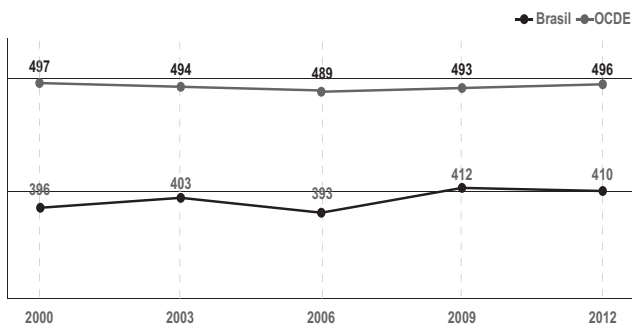
O Pisa conta com a participação comparativa de 31 países. São eles: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, China, Coréia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Nova

Zelândia, Noruega, Polônia, Reino Unido, República Tcheca, Rússia, Suécia e Suíça.

Os dados mais recentes, de 2012, mostram que o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Figura 1: Dados da leitura no Pisa

Evolução das médias em leitura no Pisa



Fonte Dados da Pesquisa

Com isso, o país ficou com a 55ª posição do ranking de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Segundo o relatório da OCDE, parte do mau desempenho do país pode ser explicado pela expansão de alunos de 15 anos na rede em séries defasadas.

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

Em face dessa realidade desafiadora, torna-se urgente refletirmos sobre algumas questões relevantes que envolvem o sistema educacional brasileiro, notadamente no que se refere às práticas de leitura eternizadas no âmbito das escolas, que dependem em grande medida dos conhecimentos e concepções adquiridos pelos professores de língua portuguesa ao longo de sua formação inicial e continuada sobre o que é leitura, como aprendemos a ler, como constituir cidadãos leitores, que relações existem entre leitura e escola entre outras.

2 Material e Métodos

Para buscar algumas respostas sobre a problemática da leitura na escola, elaboramos uma breve retrospectiva apoiando em estudos da Pedagogia da Leitura e da Linguística Textual, com o propósito de examinar os percursos trilhados pelo leitor para uma compreensão plausível do que lê, por meio dos estudos de Isabel Solé na obra *Estratégias de leitura* (1998), a autora apresenta estratégias para auxiliar o professor a trabalhar com o ensino da leitura. Angela Kleiman nas

obras *Texto e leitor: aspectos cognitivos do leitor* (1992), a pesquisadora trata dos aspectos cognitivos que envolvem a leitura, analisando o processo de compreensão do texto escrito como uma forma de auxílio aos interessados na leitura e na formação de leitores.

3 Resultados e Discussão

Segundo Kleiman (1992, p.13), a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. No entanto, é mediante interação dos diversos níveis de conhecimento que o leitor possui, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que ele consegue construir o sentido do texto. A leitura, portanto, por exigir essa interação entre os diversos níveis de conhecimento por parte do leitor, é considerada um processo interativo.

O conhecimento linguístico abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar as palavras, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre seus usos.

O conhecimento textual também faz parte do conhecimento prévio e exerce um papel significativo na compreensão de textos; são todos os conceitos e noções que se tem sobre o texto. Quanto maior for o conhecimento textual do leitor, maior será a sua capacidade de se expor a todo o tipo de texto, pois o conteúdo de estruturas textuais adquirido e os diversos tipos de discursos com os quais teve contato irão determinar suas expectativas sobre o texto, as quais exercem um papel considerável na compreensão, pois farão com que ele mantenha o seu interesse sobre o texto e crie os seus objetivos na leitura.

Quanto ao conhecimento de mundo, geralmente adquirido informalmente, através de experiências e convívio numa sociedade, esse também é ativado no momento oportuno em que se lê o texto.

O conhecimento parcial, estruturado, que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos de nossa cultura é chamado de esquema. O esquema (KLEIMAN, 1992) determina, em grande parte, as expectativas sobre a ordem natural das coisas. Ele nos permite grande economia na comunicação, pois podemos deixar implícito aquilo que é típico de uma situação. Também permite a economia e seletividade na codificação de nossas experiências, isto é, no uso das palavras com as quais tentamos descrever para outro as nossas experiências; podemos lexicalizar uma série de impressões, eventos discretos através de categorias lexicais mais abrangentes e gerais e ficar relativamente certos de que nosso interlocutor nos compreenderá.

Também a obra *Ler e compreender: os sentidos do texto* (2007), de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias, apresenta concepções de leitura sobre diferentes aspectos que compõem o processo. Uma dessas concepções dará mais

ênfase ao sujeito (autor do texto), outra, apresenta o foco no texto (no material escrito) e, por fim, a outra concepção apresentada baseia-se na interação entre autor, texto e leitor. São essas concepções, apresentadas pelo livro que apresentamos a seguir.

A primeira concepção dá destaque ao autor, aquele que produz o texto escrito. O sujeito é visto como uma espécie de ser supremo, ou seja, ele constrói uma representação mental e deseja que o interlocutor a capte tal e qual foi mentalizada. O texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, só resta ao leitor tentar perceber, desvendar essa representação mental e as intenções (psicológicas) do autor. O leitor é passivo, não é livre para produzir uma interpretação pessoal, mas é valorizada uma interpretação que vá ao encontro do que o autor tencionava ao produzir o texto.

A leitura, então, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções (KOCH; ELIAS, 2007, p.10).

A segunda concepção dá ênfase ao texto, a língua é vista como estrutura em que o sujeito determinado se torna “assujeitado” pelo sistema, ou seja, ele é colocado em segundo plano e a valorização é dada à língua como código, como um instrumento para a comunicação. O sujeito (leitor/ouvinte) que possui o conhecimento desse código apenas o decodifica.

A leitura, conseqüentemente, é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito”. Se na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de produção (KOCH; ELIAS, 2007, p.10).

Na terceira concepção, que dá ênfase à relação autor-texto-leitor, os sujeitos são vistos como construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto. É uma relação interacional entre os três elementos da língua, eles dialogam entre si. O lugar onde ocorre a interação e a constituição dos interlocutores é levado em consideração. Há, com isso, muitos elementos implícitos que são detectáveis pelo contexto sócio-cognitivo dos participantes da interação.

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexiste a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2007, p.11).

Kleiman (1995) considera que o processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, o engajamento de fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se se

deseja fazer sentido do texto. A leitura, segundo a autora, é uma atividade intelectual, um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Para a autora a utilização dessas estratégias

requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como *faculdades*, necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória. (KLEIMAN, 1995, p.12).

Kleiman concebe a leitura como uma atividade intelectual, cognitiva, que envolve aspectos psicológicos na sua prática. O leitor utiliza-se de estratégias com base em seu conhecimento de mundo. As estratégias propiciam a ele caminhos para construção e re-construção desse mundo, sendo o produto do desenvolvimento contínuo das representações mentais com as quais o leitor é capaz de operar. O ensino de estratégias de leitura não consiste em exemplificar um ou mais procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições dadas ao leitor.

Também Isabel Solé, na obra *Estratégias de leitura* (1998), postula que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Nesse processo, compreender e interpretar textos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia de quem lê. Na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios. A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição.

Segundo Isabel Solé, as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. Para Solé, essa afirmação tem várias implicações e ela salienta duas:

- 1) Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem.
- 2) O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos, sem maiores dificuldades, para situações de leitura múltiplas e variadas (SOLÉ, 1998, p. 69-70).

Enumera as principais atividades cognitivas que deverão ser ativadas ou fomentadas mediante as seguintes estratégias que formulam ou deveriam formular ao leitor para compreender o que se lê. São elas:

- 1) Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que / para que tenho que lê-lo?
- 2) Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas eu sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto?
- 3) Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial em função dos propósitos perseguidos. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações eu posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
- 4) Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? As ideias têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades o texto apresenta?
- 5) Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto interrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada do texto?
- 6) Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? (SOLÉ, 1998).

É importante ensinar estratégias de compreensão para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. Esses textos podem ser difíceis, por serem muito criativos ou por estarem mal escritos. Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

As estratégias devem permitir que o aluno planeje a

tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos. As estratégias devem ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura (SOLÉ, 1998).

O domínio das estratégias de compreensão leitora requer progressivamente menor controle por parte do professor e maior controle do aluno, já que este deverá dotar-se de objetivos de leitura, prever, formular hipóteses, buscar apoio para as hipóteses, detectar e compensar falhas de compreensão entre outros.

Segundo Solé (1998), com as estratégias de leitura, deve-se conseguir que os alunos se transformem em leitores ativos e autônomos, que aprendam de forma significativa as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e que sejam capazes de utilizá-las independentemente em vários contextos.

Nessa perspectiva, há uma proximidade de ideias sobre a leitura entre as autoras que entendem a leitura como uma construção ativa, sendo que é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. Nesse sentido, o ato de ler é produzido por leitores sócio-historicamente constituídos.

Como tantos outros conceitos sobre leitura, os abordados no presente estudo são significativos, porque evidenciam que a leitura é um objeto complexo e só terá sentido de ser ensinada se considerarmos que as estratégias utilizadas são constitutivas de significados para o leitor.

É tarefa primordial da escola, no papel do professor, implementar estratégias de leitura de forma a propiciar a sua contribuição para auxiliar a criança e o jovem a construir o seu projeto pessoal de leitor, isto é, ajuda-lo a encontrar motivos para querer aprender a ler e para continuar a ler depois de ter aprendido.

4 Conclusão

Como fonte de conhecimento que é, a leitura necessita ser mencionada. Desta forma, defende-se que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas para que o estudante-leitor se torne um leitor autônomo e competente. No entanto, acredita-se que este ensino precisa acontecer em situações contextualizadas e significativas, de modo que o aluno-leitor possa reconhecer a leitura como uma atividade social que permita sua atuação no cotidiano e inserção no mundo letrado. Destaca-se, por outro lado, que, para que haja uma revolução no aprendizado da leitura, faz-se imprescindível uma mudança de concepção dos professores a respeito desta atividade e do seu ensino a partir de uma aproximação e reflexão sobre o conhecimento produzido a respeito dos processos envolvidos neste aprendizado.

Referências

- BARBOSA, J.B.; BARBOSA, M.V. (Org.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- CAMPS, A. (Org.). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GUEDES, P.C.; SOUZA, J.M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I.C.B. *et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 13.
- LEFFA, V.; PEREIRA, A. *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 1999.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 1995.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1992.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.
- RANGEL, J.N.M. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SOLÈ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, 1998.

