

Copyright © 2002 by Editora Fundação Perpetua

Editora responsável

Renata Farihal Borges

Coordenação editorial

Rosania Perreira dos Santos

Capa

Renata Farihal Borges e Wálter Mazzuchelli

Preparação e revisão

Mineo Takatama

Editoração eletrônica

ACW/M: Artes Gráficas

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Braga, Regina Maria

Construindo o leitor competente: Atividades de leitura interativa para a sala de aula / Regina Maria Braga, Mariana de Fátima Silvestre. — São Paulo : Petrópolis, 2002.

ISBN 85-85663-61-8

1. Escrita 2. Leitura 3. Sala de aula — Direção  
I. Silvestre, Mariana de Fátima Barros. II. Título

01-3871

CDD-418.407

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Leitura: Ensino: Linguística 418.407

Todos os direitos reservados à

Editora Fundação Perpetua Ltda.

Rua Girassol, 128 – Vila Madalena

05433-000 – São Paulo – SP

Tel: (5511) 3816-0699 e fax: (5511) 3816-6718

e-mail: editora@editoraperpetua.com.br

www.editoraperpetua.com.br

## Sumário

Prefácio .....	7
Introdução .....	11
Capítulo 1	
Preliminares .....	15
Capítulo 2	
Algumas questões sobre a leitura .....	19
Muito além da alfabetização .....	19
A leitura do mundo precede a leitura da palavra .....	20
Os textos dialogam entre si .....	22
O contexto do texto .....	24
A intenção de leitura .....	26
Capítulo 3	
Três etapas .....	29
Pré-leitura .....	31
Leitura-descoberta .....	32
Pós-leitura .....	33
Capítulo 4	
Da teoria à prática .....	35
Capítulo 5	
Mais atividades .....	73
Capítulo 6	
Palavras de estímulo .....	97
Referências bibliográficas .....	107
Sobre as autoras .....	109

por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. [...] Construir na escola uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização de recursos para a preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de portugueses, é também professor de leitura.”

O que tem ocorrido, de um modo geral, com professores das várias áreas do conhecimento, até mesmo com os de língua portuguesa, é a falta de noção dessa responsabilidade e também a ausência de informação sobre algumas questões fundamentais que envolvem a aprendizagem da leitura.

“Para formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar um trabalho educativo de modo a permitir que experimentem e aprendam isso na escola, principalmente se os alunos não têm um contato sistemático com bons leitores. Quando não participam de práticas em que ler é indispensável, essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de problemas do cotidiano.” (PCN)

Segundo Jocelyne Giasson, “a maior parte de nossas estratégias pedagógicas de leitura baseiam-se na experiência e no senso comum. Contudo, chegamos a um ponto em que já não basta confiarmos na intuição e na experiência”.

E Madalena Contente afirma: “A leitura perde, por vezes, o seu estatuto de objeto de ensino para se tornar uma atividade a serviço de outras aprendizagens. Por isso, acontece que normalmente não se considera a organização estratégica da leitura como um conjunto de competências que deve fazer parte do objeto de uma aprendizagem”.

Hoje, dispomos de vasta bibliografia que se propõe compreender esse sistema tão complexo e, conseqüentemente, minimizar a dificuldade do educador ao lidar com ele. Portanto, para chegar a uma prática que resulte na construção do leitor competente, é necessário, antes, refletir sobre algumas questões que envolvem a aprendizagem da leitura sem a pretensão, é claro, de esgotar o assunto.

“Discutir é refletir com os outros;  
refletir é discutir consigo mesmo.”

PIERRE JANET

Apesar de tudo o que se tem abordado sobre leitura, trataremos de algumas questões que consideramos fundamentais para nortear a prática pedagógica do professor. São elas que têm permeado todo o nosso trabalho, que terá uma orientação detalhada nos capítulos posteriores.

### Muito além da alfabetização

À luz dos conhecimentos atuais, não se pode mais conceber que a aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, a da escrita ocorram apenas em uma etapa simples e única nas séries iniciais. Eliana Vianna Brito, em relação a isso, afirma: “Quando nos referimos ao ensino da leitura, não nos limitamos àquele ensino da mera decodificação dos sinais gráficos, característico das séries iniciais, quando se dá o processo de alfabetização”.

Sabemos também que vencer a etapa de substituição do **código auditivo-visual** pelo **código visual-escrito** e apropriar-se do código lingüístico representa apenas o início da jornada da criança pelos intrincados caminhos do **ler e do escrever**. Na verdade, não se trata de

aprendizagens com começo e fim determinados, mas, sim, de processos longos que incluem várias etapas.

Segundo Isabel Solé, “a alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e escrever. Esses procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalingüística – capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem –, e repercutir diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos (para não mencionar o que significam em nível de inserção e atuação social)”.

Assim, os conceitos de leitura e de escrita, entendidos como algo que transcende a etapa inicial do aluno de usar suas habilidades de decodificação, ampliaram significativamente os limites de atuação do professor.

Para formar um leitor e um produtor de textos competente e autônomo, capaz de compreender e interpretar aquilo que lê, construir significados e transformá-los em palavras, **exige-se do professor uma intervenção adequada, contínua e explícita durante toda a vida escolar do aluno.** E essa intervenção deve ocorrer de forma consciente e sistemática **antes, durante e depois** das atividades de leitura.

Quando se trata de leitura e de escrita, a grande maioria dos alunos é crucificada por não ler e por escrever mal. Não se pode esquecer, no entanto, que ler e escrever precisam ser ensinados continuamente para serem aprendidos e só então cobrados. Não se pode exigir que o aluno desenvolvesse autonomia de forma autônoma.

“Para tornar os alunos bons leitores, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler exige esforço. É preciso torná-los confiantes para aceitar desafios mais complexos e aprender fazendo.” (PCN)

### ***A leitura do mundo precede a leitura da palavra***

Para nós e, certamente, para muitos, a publicação do artigo de Paulo Freire, também título do seu livro, *A importância do ato de ler*, permitiu que ampliássemos a nossa visão a esse respeito. Selecionamos um fragmento desse texto, escrito com a sensibilidade de quem nunca se exinhiu de

testemunhar sua esperança nos educadores e proferido em Campinas, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em 1981.

“Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Linguagem e realidade prendem-se dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a ‘reler’ momentos fundamentalmente de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica do ato de ler se veio em mim constituindo.”

Paulo Freire reitera a idéia de que **ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita** e aponta para um conceito mais abrangente: **a leitura do mundo**, que ele diz anteceder a leitura da palavra.

Se o ato de ler implica ler o mundo, mesmo antes, e até depois, de termos acesso ao código escrito, pressupõe-se que entra em jogo toda a experiência existencial do leitor e que, portanto, ler é um processo ativo, depende da interação texto-leitor.

Por isso, o professor, no momento em que propõe uma atividade de leitura, deve levar em conta, inicialmente, **a condição prévia do aluno.**

Essa condição prévia é construída com o próprio indivíduo, desde criança, como afirma Paulo Freire, “*desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica do ato de ler se veio em mim constituindo*”. O leitor realiza a atividade de leitura com as estruturas cognitivas (conhecimento sobre a língua e conhecimento sobre o mundo) que lhe são próprias.

Frank Smith explica: “Existem vários termos que podem ser utilizados para referirmo-nos ao conhecimento que trazemos em nossas mentes durante todo o tempo. Poderei falar em conhecimento prévio ou informação não-visual, armazenados no cérebro, possibilitando que extraiamos sentido da informação visual que nos chega através dos olhos quando lemos.

... O conhecimento que já devemos possuir, a fim de compreendermos a linguagem escrita (como o conhecimento de que necessitamos para entender a fala), reside na memória a longo prazo. E a recordação do sentido que tiramos de experiências passadas é a fundação de toda a nova compreensão da linguagem e do mundo. Em contextos mais gerais, esta base do entendimento é também chamada de estrutura cognitiva. O termo é bastante bom porque ‘cognitivo’ significa ‘conhecimento’ e ‘estrutura’ implica ‘organização’, e isso é o que, na verdade, temos em nossas cabeças – uma organização do conhecimento. [...] O sistema de conhecimento, em nossas cabeças, é organizado em um modelo de trabalho intrincado e internamente consistente do mundo, construído através de nossas interações com o mundo e integrado em um todo coerente. Sabemos bem mais do que jamais nos ensinaram.”

Assim, o professor, no momento em que pretender colocar nas mãos do aluno um texto, um livro, tem necessariamente de mobilizar seu conhecimento: a sua leitura do mundo, além de seus conhecimentos sobre a língua – fonológicos, sintáticos, semânticos.

Jocelyne Giasson confirma: “A compreensão na leitura não pode dar-se se não houver nada com que o leitor possa relacionar a nova informação fornecida pelo texto. Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores)”.

E Jean Foucambert define: “Tanto para um leitor iniciante como para um leitor efetivo, ler é mobilizar tudo quanto se conhece”.

### Os textos dialogam entre si

A questão do conhecimento prévio remete-nos a uma outra questão bastante negligenciada quando se trata da leitura na sala de aula. “Os livros falam de livros e com livros, como se estivessem dialogando numa imensa biblioteca”, como diz Michel Butor.

A Guerra de Canudos (1896-1897), página importante e atual da

história do Brasil, por exemplo, foi assunto para três grandes escritores: Euclides da Cunha, em *Os sertões* (1902); José J. Veiga, em *A cascata da serpente* (1989); e Mario Vargas Llosa, em *A guerra do fim do mundo* (1981).

Euclides da Cunha, como correspondente de guerra do jornal *O Estado de S. Paulo*, descobriu e analisou as verdadeiras causas do conflito entre as tropas do governo republicano e os fanáticos seguidores de Antônio Conselheiro e denunciou-as por meio de sua obra *Os sertões*. Apesar do tratamento científico, fez uma denúncia da tragédia sertaneja ocorrida no arraial de Canudos.

Em *A cascata da serpente*, José J. Veiga reinventou a história de Canudos. Imaginou que Antônio Conselheiro (1826-1897) – beato e místico, fundador do arraial – não morreu quando o exército, na quarta expedição, dizimou Canudos. E, como um democrata lúcido, de cabelos curtos, barba raspada, de calça e camisa, iniciou a organização de um novo arraial.

Mario Vargas Llosa, em *A guerra do fim do mundo*, mediante vários pontos de vista, criou o que chamou de “mal-entendido nacional”. Soubemos compreender o mundo de Conselheiro, em seu tempo de muitas dores, dolorosas injustiças, um mundo de sonhos e fanatismo.

E, como essas obras, várias outras poderiam ter sido citadas tanto da literatura brasileira como da estrangeira. Sabemos que a intertextualidade – a relação dialógica entre os textos – não ocorre somente em obras literárias, mas em todo tipo de texto, verbal e não-verbal; enfim, em toda produção cultural.

Samir Meserani comenta os dois tipos de intertextualidade – a implícita e a explícita –, com base nas idéias de Laurent Jenny. Diz ele que “a intertextualidade implícita fundamenta-se na história de textos antecedente da sua série ou sistema, que acabam por codificar a sua produção”. E “a intertextualidade explícita, segundo Laurent, não só condiciona o uso do código, como também está explicitamente presente no nível do conteúdo formal da obra. Assim sucede com todos os textos que deixam transparecer a sua relação com outros textos: imitação, paródia, citação, montagem, plágio etc.”

Na sala de aula, ao trabalhar um determinado texto, o professor

precisa estar atento a essa questão. No caso da leitura de *A casca da ser-pente*, por exemplo, o professor não pode fazer de conta que o diálogo entre os textos não existe. Se a intertextualidade não for abordada, perde-se a riqueza das relações, a leitura empobrece, transforma-se em uma atividade limitadora. Pode haver até mesmo grande dificuldade para construir o sentido da obra, tão criativamente elaborada pelo autor. Se, no entanto, a intertextualidade for trabalhada, o repertório de conhecimento do aluno com certeza se ampliará significativamente.

Quanto mais o aluno lê com orientação e mediação do professor, mais adquire autonomia para processar outros textos e perceber a importância da produção escrita como registro da herança cultural.

A respeito da importância da produção escrita, diz Sonia Kramer: *“Linguagem escrita é sobretudo linguagem, assim a compreendo. Enquanto linguagem, ela guarda a possibilidade de recuperar a história, de imprimir marcas, de conferir sentidos e fazer sentido das coisas. Quer dizer, toda escrita é uma reescrita e, como tal, a escrita é confronto, encontro e desencontro, diálogo.”*

*Uma escrita dinâmica se relaciona com a vida, com as suas contradições, diferenças, tantas vozes nela presentes quantas são as possibilidades do entendimento. A escrita apresenta o vivido, e não apenas o representado; mas ela também anuncia o novo, e não somente retrata o velho. E mais: ela pode denunciar o velho e não apenas sugerir o novo. Velhinho, novinho num processo que rasga e tece as palavras, que rasga e tece a história.”*

### O contexto do texto...

A produção escrita que chega às nossas mãos não é um produto isolado, não ocorre no vácuo, mas é consequência da integração de um complexo mundo sócio-econômico.

Segundo Joseite Jolibert, *“o escrito não começa com uma folha de papel escrito mimeografada ou fotocopiada pelo professor e colocada, desta forma, à vista das crianças.”*

*O escrito é um mundo econômico, industrial, comercial, cujo próprio funcionamento determina a natureza, a apresentação e o conteúdo dos escritos produzidos. [...]*

*Escritos complexos, padronizados, característicos de uma sociedade e de uma época determinadas e em geral constituídas por muitos textos diferentes: jornais, revistas, livros, catálogos, dicionários, disquetes de informática etc.”*

Jolibert acrescenta que esses aspectos, indícios do contexto textual e contexto de situação, são indispensáveis à compreensão dos escritos: *“Saberes necessários a serem tornados operatórios para o próprio ato de ler”.*

No momento da leitura, é preciso levar em conta que o texto ou o livro envolve: autoria, data de publicação, editora, edição, ilustração, ilustrador, prefácio, epígrafes, dedicatória, capa, contracapa, capítulos, número de páginas, origem ou fonte, público-alvo, distribuição, impressão, custo etc.

A observação e a análise desses índices devem ser incorporadas à leitura para que o aluno-leitor “enxergue” que a produção escrita é uma atividade comunicativa, dotada de uma função social, realizada em uma determinada situação, que abrange tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições em que foi produzido.

O que ocorre com frequência na sala de aula é o texto ser tratado como um discurso desvinculado de seu autor, de sua fonte; enfim, de seu contexto. Não estamos afirmando que o professor não cita a fonte, o autor, a edição etc. O que se quer dizer é que não se dá a essas informações a importância que têm para a construção do sentido do texto.

Ao investigar a biografia do escritor, por exemplo, o aluno descobre que o texto é um discurso produzido por alguém que tem uma história, que tem o que dizer, que está inserido em um contexto histórico-social e que disso dependem suas escolhas temáticas e linguísticas. Descobre que o texto tem uma “voz” e essa voz ou registra, ou reflete, ou denuncia, ou recita, ou analisa: *“Pela linguagem o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos. [...] Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico, em determinadas circunstâncias de interação”.* (PCN)

Mesmo que não se invista em um trabalho de investigação do escritor, o que poderia ser pertinente para os textos literários, não se pode deixar de levar em conta a autoria, ou até a falta de autoria. Quem é o autor? Um político? Um médico? Um biólogo? Um historiador? Um professor? Um arqueólogo? Um arquiteto? Membro de uma ONG?

Não se pode deixar de especificar detalhadamente a fonte do texto. Foi extraído de um romance, de um livro didático, de um jornal, de uma revista, de um site? Que romance, livro, jornal, revista, site? Quanto foi publicado? A edição?

Se a compreensão emerge da relação texto-leitor, quanto mais ele souber do que será lido, mais possibilidade terá de interagir, de criar uma rede de relações, de minimizar as dificuldades e de construir significados.

É bastante frequente, nas avaliações das diversas áreas, o professor utilizar textos extraídos de jornais, revistas e mesmo de livros. E iniciar o encaminhamento da proposta assim: *Leia atentamente o texto abaixo*, sem nenhuma indicação do autor, da fonte e de outros índices significativos, sem nenhuma intenção de leitura. Em seguida, entra o texto e depois as questões. Quando há referência bibliográfica, ela é absurdamente colocada no final. O aluno normalmente lê primeiro as perguntas. Claro, precisa saber o que é pedido para realizar a leitura.

### A intenção de leitura

Toda leitura sempre tem uma intenção. Nós, leitores mais experientes, sabemos que só lemos o que tem significado, o que é importante ou o que é necessário. E sabemos também que a nossa escolha pode variar de acordo com o momento de vida, com o que estamos vivendo, com o que estamos sentindo. Imagine-se em uma livraria. Se você estiver exausto, precisando relaxar, não irá comprar um livro sobre educação. Mas, se estiver se preparando para um concurso, mesmo a contragosto vai ler livros dessa área.

E pode suceder também que fiquemos, por uma série de razões, durante um período sem ler ou ler muito pouco.

Se nós, leitores experientes, observarmos a nossa própria relação

com a leitura, muito poderemos aprender sobre o comportamento do aluno diante dela.

O que temos observado a respeito da leitura na sala de aula é que o professor concentra sua atenção na *escolha do objeto* – o texto, o livro – e esquece o *sujeito* – o aluno-leitor. Parece que a função do professor é apenas selecionar o material. Primeiro, seleciona, depois decide o que fazer e diz para o aluno ir lendo. Muitas vezes, não há nenhum procedimento pedagógico, e a leitura fica por conta exclusivamente do aluno. E, como não foi uma leitura escolhida por ele, não vê significado, não considera importante, necessário.

Quem já não ouviu esta pergunta: *Professor, quantas páginas?*

Ler para quê? Que fazer diante das inúmeras páginas à sua frente? Compreender o que de um texto tão longo, ou tão sem graça, ou tão difícil, ou mesmo tão “chato”? A leitura não é algo passivo, ela depende da interação texto-leitor, momento também em que o leitor e o autor se aproximam por meio do texto. Citando novamente Eliana Vianna Brito: “*Portanto, é a partir dos objetivos da leitura e do constante confronto entre o conhecimento prévio do leitor e os dados do texto que se constrói o sentido, que se processa a compreensão. Sendo assim, ao realizar uma leitura com fins específicos e ao procurar adotar os diferentes níveis de leitura, o indivíduo estará a caminho não só de uma melhor compreensão de um texto, como também estará desenvolvendo sua capacidade de produção textual, na medida em que as atividades de leitura e de escrita são processos de construção de significado*”.

É o leitor quem cria, constrói o sentido com base em seus conhecimentos, em sua expectativa e em sua intenção de leitura. Quem deseja que a leitura seja feita porque é importante, necessária para a explicação de um assunto, para a ampliação de um conhecimento, ou por qualquer outro motivo, é o professor. Só ele pode transformar o que precisa ser lido em algo **significativo e prazeroso**. Segundo Frank Smith, “*o significado da palavra ‘leitura’, em todos os sentidos, depende de tudo o que está ocorrendo, não somente do que está sendo lido, mas do porquê de um determinado leitor estar lendo*”. Afirma ainda Smith: “*A leitura depende de relevância da especificação que o leitor faz ao texto*” e também “*a*

*leitura é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor deseja". Por isso, se não houver um procedimento claro, com objetivos bem-definidos, o aluno não lerá, ou terá bastante dificuldade em encontrar motivação, sentido. É da responsabilidade do professor tornar o processo da leitura transparente para o aluno: explicitar as intenções de leitura, as etapas que deve percorrer, a fim de chegar à compreensão do texto.*

CAPÍTULO

3

Três etapas

*"Ensinar exige consciência do inacabamento."*

PAULO FREIRE

**P**ara os leitores experientes, como afirma Isabel Solé, "o processamento da informação escrita que o ato de leitura requer acontece de maneira automática. No entanto, quando encontramos algum obstáculo — uma frase incompreensiva, um desenlace totalmente imprevisível, que contradiz nossas expectativas, uma página colada de forma incorreta, que torna impossível nossa compreensão —, o estado de 'piloto automático' é abandonado. Quando nos deparamos com alguma das eventualidades que mencionei ou com outras parecidas, é imprescindível parar a leitura e prestar atenção ao problema surgido, o que significa dispensar-lhe um processamento e atenção adicional e, na maioria das vezes, realizar determinadas ações (reler o contexto da frase, examinar as premissas em que se baseiam nossas previsões sobre qual deveria ser o final do romance... e muitas outras). Entramos em um 'estado estratégico', caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambigüidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão. No 'estado estratégico' somos plenamente conscientes daquilo que perseguimos — por exemplo, ter certeza de que aprendemos o conteúdo do texto, ou esclarecer um problema de compreensão — e colocamos

