

Neste capítulo e nos seguintes vamos analisar com certo detalhe algumas das estratégias de compreensão leitora descritas com maior frequência na literatura especializada. Sua exposição será organizada, neste capítulo, levando em conta as estratégias incentivadas antes do início propriamente dito da atividade de leitura, reservando para os dois capítulos seguintes as que devem ser trabalhadas durante e depois da leitura, respectivamente. Como o leitor poderá verificar, esta distinção não deixa de ser um tanto artificial, pois muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura. No entanto, essa diferenciação me parece mais útil que outras, porque nela se ressalta que as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade.

Examinaremos a seguir o que pode ser feito antes da leitura para ajudar a compreensão dos alunos. Dividirei a exposição em seis pontos: ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.

Ideias gerais

A principal ideia geral é a concepção que o professor tem sobre a leitura, o que fará com que ele projete determinadas experiências educativas com relação a ela. Neste livro se expõe uma certa maneira de entender o que pressupõe ler, porém não se trata agora de sintetizar o que foi apresentado nos capítulos anteriores. Apenas gostaria de enfatizar alguns aspectos que teriam de ser levados em conta para um ensino correto de estratégias de compreensão leitora antes de entrar na matéria:

- Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler.
- De acordo com o ponto anterior, seria preciso distinguir situações em que “se trabalha” a leitura e situações em que simplesmente “se lê”. Na escola, ambas deveriam estar presentes, pois ambas são importantes; além disso, a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite.
- Os alunos não vão acreditar que ler - em silêncio, só para ler, sem ninguém lhes perguntar nada sobre o texto, nem solicitar nenhuma outra tarefa referente ao mesmo - tenha a mesma importância que trabalhar a leitura - ou qualquer outra coisa - se não virem o professor lendo ao mesmo tempo que eles. É muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-lo aos demais.
- A leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, através da qual se ganham prêmios ou se sofrem sanções. Assim como os bons leitores nos refugiamos na leitura como forma de evasão e encontramos prazer e bem-estar nela, os maus leitores fogem dela e tendem a evitá-la. Compartilho com Winograd e Smith (1989) a convicção de que a transformação da leitura em uma competição - aberta ou encoberta - entre as crianças tende a prejudicar os sentimentos de competência das que encontram maiores problemas, o que contribui para o seu fracasso.
- Como podemos fazer diferentes coisas com a leitura, é necessário articular diferentes situações - oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada - e encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento. A única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar.
- Por último, antes da leitura, o professor deveria pensar na complexidade que a caracteriza e, simultaneamente, na capacidade que as crianças têm para enfrentar - de seu modo - essa complexidade. Assim, sua atuação tenderá a observá-las e a lhes oferecer as ajudas adequadas para que possam superar os desafios que sempre deveriam envolver a atividade de leitura.

Estas reflexões, “antes” da leitura, podem contribuir para que seu ensino e sua aprendizagem se tornem mais fáceis e produtivos.

“Fantástico! Vamos ler!” Motivando para a leitura

Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido.

Como já dissemos no capítulo 2, para encontrar sentido no que devemos fazer - neste caso, ler - a criança *tem de saber o que deve fazer* - conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação -, *sentir que é capaz de fazê-lo* - pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa - e *achar interessante* o que se propõe que ela faça.

A primeira condição refere-se aos objetivos fundamentais da leitura, e ela será examinada mais tarde. Agora vou abordar as outras duas de uma maneira bastante conjunta.

Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece mais adequado utilizar textos não-conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor; em uma palavra, trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele - o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática.

Também é preciso levar em consideração que existem situações de leitura mais motivadoras do que outras; por exemplo, a prática da leitura fragmentada - um parágrafo cada um, duas páginas por dia... - muito frequente em nossas escolas, é mais adequada para “trabalhar a leitura” em determinados aspectos que para as crianças lerem. De qualquer forma, este tipo de leitura nunca deveria ser usado com exclusividade.

As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorre a ela. Ou aquelas outras em que, com um objetivo claro - resolver uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto - aborda um texto e pode manejá-lo à vontade, sem a pressão de uma audiência. Como ressaltam acertadamente Colomer e Camps (1991), seria mais produtivo dedicar boa parte do tempo atualmente dedicado nas escolas a oralizar os textos, a discutir e comentar o que e como ele foi lido, que se pretendeu... etc. As autoras também indicam que a leitura em voz alta deveria sempre corresponder a um propósito real: comunicar algo escrito aos demais que necessitam do texto, pois se o têm é francamente absurdo ter que escutar como outros o leem.

Por outro lado, a motivação está intimamente relacionada às relações afetivas que os alunos possam ir estabelecendo com a língua escrita. Esta deveria ser mimada na escola, e mimados os conhecimentos e progressos das crianças em torno dela. Ainda que muitas vezes se preste atenção à presença e funcionalidade do aspecto escrito na sala de aula, gostaria de insistir de novo em que esta vinculação positiva se estabelece principalmente quando o aluno vê que seus professores, e em geral as pessoas importantes para ele, valorizam, usam e desfrutam da leitura e da escrita e, naturalmente, quando ele mesmo pode desfrutar com sua aprendizagem e domínio.

Para que uma criança se sinta envolvida na tarefa de leitura ou simplesmente para se sinta motivada com relação a ela, precisa ter alguns indícios razoáveis de que sua atuação será eficaz, ou pelo menos, que ela não vai consistir em um desastre total. Não se pode pedir que o aluno para o qual a leitura se transformou em um espelho que lhe devolve uma imagem pouco favorável de si mesmo tenha vontade de ler. Só com ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre: deveria ser: um desafio estimulante.

Portanto, motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”, mas em que elas mesmas o digam - ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação - situações de leitura silenciosa, por exemplo. (Percebeu que estas são as mais habituais na leitura cotidiana e as mais distantes do que costuma acontecer na escola?).

Para que vou ler? Os objetivos da leitura

Nos dois primeiros capítulos falamos, genericamente, da importância dos objetivos da leitura. Neles citei Brown (1984), o qual considera que os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto. Existe um acordo geral sobre o fato de que nós, os bons leitores, não lemos qualquer texto da mesma maneira, e que este é um indicador da nossa competência: a possibilidade de utilizar as estratégias necessárias para cada caso.

Os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados, e ainda que os enumerássemos nunca poderíamos pretender que nossa lista fosse exaustiva; haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos. Portanto, vou falar de alguns objetivos gerais cuja presença é importante na vida adulta e que podem ser trabalhados na escola¹. Estes objetivos ou finalidades não são apresentados em ordem hierárquica: *todos* devem ser considerados nas situações de ensino.

Ler para obter uma informação precisa

É a leitura que realizamos quando pretendemos localizar algum dado que nos interessa. Este tipo de leitura caracteriza-se pelo fato de que, na busca de alguns dados, ocorre concomitantemente o desprezo por outros. Não poderia ser de outra maneira, pois caso contrário, nossa atuação seria muito pouco eficaz. Exemplos característicos de leitura para localizar uma informação concreta são os seguintes: a busca de um número telefônico em uma lista; a consulta do jornal para descobrir em que cinema e horário será projetado um filme a que queremos assistir; a consulta de um dicionário ou de uma enciclopédia etc.

O ensino da leitura para obter uma informação precisa requer o ensino de algumas estratégias, sem as quais este objetivo não será atingido. Nos exemplos propostos, é preciso conhecer a ordem alfabética e saber que as listas telefônicas, os dicionários e as enciclopédias (embora nem todas) estão organizadas conforme essa ordem; também deve-se saber que os jornais destinam páginas especiais aos espetáculos e que geralmente existe um índice para mostrar o número da página em que se encontra a informação buscada. Contudo, os textos a serem consultados para obter informações precisas podem ser muito variados.

Podemos afirmar que este tipo de leitura caracteriza-se por ser muito seletiva - à medida que deixa de lado grande quantidade de informação como requisito para encontrar a necessária -, por sua rapidez, quando se “passa os olhos” pela informação não-relevante, e por ser, ao mesmo tempo, muito minucioso, quando se encontra o que se busca. Assim, o fomento da leitura como meio para encontrar informações precisas tem a vantagem de aproximá-la de um contexto de uso real tão frequente que nem somos conscientes disso e, ao mesmo tempo, oferecer ocasiões significativas para trabalhar aspectos de leitura, como a rapidez, muito valorizados na escola.

Ler para seguir instruções

Neste tipo de tarefa, a leitura é um meio que deve nos permitir fazer algo concreto: ler as instruções de um jogo, as regras de uso de um determinado aparelho, a receita de uma torta, as orientações para participar de uma oficina de experiências etc.

Quando se lê com o objetivo de “saber como fazer...”, é imprescindível compreender o texto lido, e no caso de se fazer uma coisa coletiva, deve-se garantir que essa compreensão seja compartilhada. Assim, no caso anterior, o leitor selecionava o que precisava ou não ler, enquanto agora é absolutamente necessário ler tudo e compreendê-lo, como requisito para atingir o fim proposto.

Nestes casos, uma vantagem inegável é que a tarefa de leitura é completamente significativa e funcional; a criança lê porque é preciso, e além disso tem a necessidade de controlar sua própria compreensão. Não é suficiente ler, mas garantir a compreensão do que se leu. Por este motivo, a leitura de instruções, receitas, regras de funcionamento, etc., constituem um meio adequado para incentivar a compreensão e o controle da própria compreensão - a metacompreensão, estão lembrados?-, especialmente se as orientações lidas devem ser compartilhadas por um grupo de alunos.

Ler para obter uma informação de caráter geral

Esta é a leitura que fazemos quando queremos “saber de que trata” um texto, “saber o que acontece”, ver se interessa continuar lendo... Quando lemos para obter uma informação geral, não somos pressionados por uma busca concreta, nem precisamos saber detalhadamente o que diz o texto; é suficiente ter uma impressão, com as ideias mais gerais. Poderíamos dizer que é uma leitura guiada sobretudo pela necessidade do leitor de aprofundar-se mais ou menos nela, e neste ponto ela difere um pouco das anteriores.

Por exemplo, se quisermos encontrar a definição da palavra *zurrón* (sacola de couro) no dicionário, não basta lembrar que essas definições são encontradas no dicionário, e talvez também não seja útil ter uma ideia aproximada da definição buscada. Tampouco será suficiente ter uma ideia geral dos ingredientes necessários para fazer uma torta de beringelas; é provável que nesse caso façamos algo com beringelas, mas talvez não possamos assar a torta.

No entanto, quando pegamos o jornal, não lemos cada notícia ou matéria. No caso das primeiras, é bastante provável que leiamos a manchete; às vezes, essa simples leitura já é suficiente para passarmos para outra notícia. Em outras ocasiões, a manchete nos parece sugestiva e então passamos ao cabeçalho, em que se sintetiza a notícia. Podemos ficar por aí, ou talvez desejemos aprofundar um pouco mais, neste caso, temos a opção de ler toda a notícia ou “saltear” e procurar o parágrafo que trata de algum ponto concreto que suscita nosso interesse. No caso das matérias, muitas vezes somos mais drásticos: dependendo do autor, do título e das colunas que ocupa, podemos decidir se vamos lê-la ou não.

Este tipo de leitura, muito útil e produtivo, também é utilizado quando consultamos alguma material com propósitos concretos; por exemplo, se precisamos elaborar uma monografia sobre algum tema, geralmente lemos com todos os detalhes o que nos dizem sobre o mesmo diversas obras e enciclopédias, livros de ficção, etc. Antes de nos decidirmos a ler em profundidade as obras capazes de nos ajudarem em nossa tarefa, tentamos ter uma visão ampla delas e depois selecionamos o que mais nos interessa.

Este é um tipo de leitura muito usado na escola - pense no Ensino Médio, em que são habituais os trabalhos sobre determinados assuntos, sobretudo em algumas áreas -, mas que geralmente não se ensina, porque não se criam as ocasiões em que ele deve ser feito. Entretanto, como vimos, é muito útil. Gostaria de acrescentar apenas que o incentivo deste tipo de leitura é essencial para o desenvolvimento da “leitura crítica”, em que o leitor lê segundo seus próprios interesses e propósitos, formando uma impressão do texto, e sabe tanto o que tem que ler com relação a eles quanto o que pode opor-se. Chall (1979) considera que este é o tipo de leitura mais elevado, cuja aprendizagem - no caso de ser realizada - nunca termina. Assim, seria desejável que ocupasse na escola um lugar maior do que geralmente lhe é concedido, pois com ele o aluno assume plenamente sua responsabilidade como leitor.

Ler para aprender

Embora, naturalmente, sempre aprendamos com a leitura que realizamos para conseguir outros propósitos, como os que acabei de enunciar, vamos tratar do objetivo de “ler para aprender” quando a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado. Este texto pode ter sido indicado por outros, como geralmente acontece na escola e na Universidade, ou também pode ser fruto de uma decisão pessoal, isto é, lemos para aprender um texto selecionado depois de ler para obter uma informação geral sobre vários textos.

De qualquer forma, quando por decisão pessoal ou para acatar decisões de outros, o aluno lê para aprender, sua leitura possui características diferentes das formas de ler dominadas por outros objetivos. Isto é, quando se estuda, pode-se realizar uma leitura geral do texto para situá-lo em seu conjunto, e depois as ideias que ele contém são aprofundadas. No caso da leitura, o leitor sente-se imerso em um processo que o leva a se auto-interrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever os novos termos, a efetuar recapitulações e sínteses freqüentes, a sublinhar, a anotar... Quando se lê para estudar, é comum - e de grande ajuda - elaborar resumos e esquemas sobre o que foi lido, anotar todas as dúvidas, ler o texto ou outros que possam contribuir para a

aprendizagem etc. Quando lemos para aprender, as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e controlada atualizam-se de forma integrada e consciente, permitindo a elaboração de significados que caracterizam a aprendizagem.

Ainda que ler para aprender seja uma finalidade em si mesma, sua consecução pode ser muito facilitada se o aluno tiver alguns objetivos concretos de aprendizagem. Ou seja, que não saiba apenas que lê para aprender, mas que saiba o que se espera que ele aprenda concretamente. As orientações para a leitura e as discussões prévias podem ser de grande ajuda neste sentido. Visto que neste capítulo nos centramos nos objetivos da leitura, parece-me fundamental que, quando esta é usada como meio para a aprendizagem, o aluno conheça detalhadamente os objetivos que se pretende que atinja.

Ler para revisar um escrito próprio

Este é um tipo de leitura muito habitual em determinados grupos - aqueles que utilizam a escrita como instrumento de seu trabalho -, embora seja muito restrito fora deles. Quando lê o que escreveu, o autor/revisor revisa a adequação do texto que elaborou para transmitir o significado que o levou a escrevê-lo; neste caso, a leitura adota um papel de controle, de regulação, que também pode adotar quando se revisa um texto alheio, mas não é mesma coisa. Quando leio o que escrevi, sei o que queria dizer e tenho que me pôr simultaneamente em meu lugar e no do futuro leitor, isto é, você. Por isso, às vezes os textos são tão difíceis de entender - é possível que o autor tenha se posto apenas em seu próprio lugar e não no dos possíveis leitores; por isso em algumas ocasiões também é tão difícil revisar nossos próprios textos - parece-nos tão claro o que queremos dizer, que não percebemos que não o dizemos claramente!

É uma leitura crítica, útil, que nos ajuda a aprender a escrever e em que os componentes metacompreensivos tornam-se muito evidentes. No contexto escolar, a auto-revisão das próprias redações escritas é um ingrediente imprescindível em um enfoque integrado do ensino da leitura e da escrita, útil para capacitar as crianças no uso de estratégias de redação de textos.

Ler por prazer

Pouco posso dizer sobre este objetivo, e é lógico, pois o prazer é algo absolutamente pessoal, e cada um sabe como o obtém. Assim, talvez a única coisa a ressaltar neste caso é que a leitura é uma questão pessoal, que só pode estar sujeita a si mesma. Neste caso, o leitor poderá reler um parágrafo ou mesmo um livro inteiro tantas vezes quantas for necessário; poderá saltar capítulos e voltar a eles mais tarde; o que importa, quando se trata deste objetivo, é a experiência emocional desencadeada pela leitura. É fundamental que o leitor possa ir elaborando critérios próprios para selecionar os textos que lê, assim como para avaliá-los e criticá-los.

Talvez valha a pena fazer um comentário. Em geral, a leitura por prazer associa-se à leitura de literatura. É natural que isso aconteça, pois os textos literários, cada um em seu nível e no nível adequado dos alunos, poderão “enganchá-los” com maior probabilidade. Entretanto, também é muito frequente que a leitura do texto literário seja associada ao trabalho sobre estes textos - questionários de comentário de textos, análise da prosa etc.- que, por outro lado, é totalmente necessário. Por isso seria útil distinguir entre ler literatura só para ler e ler literatura - e aqui tem sentido, por exemplo, que todos os alunos leiam um mesmo fragmento - para realizar determinadas tarefas que, se abordadas adequadamente, não só não interferirão no primeiro objetivo, como também ajudarão a elaborar critérios pessoais que permitam aprofundá-lo.

Ler para comunicar um texto a um auditório

Este tipo de leitura é própria de grupos de atividades restritos (ler um discurso, um sermão, uma conferência, uma aula magistral; ler poesia em uma apresentação). Sua finalidade é que as pessoas para as quais a leitura é dirigida possam compreender a mensagem emitida, e para isso o leitor pode utilizar toda uma série de recursos - entoação, pausas, exemplos não-lidos, ênfase em determinados aspectos... - que envolvem a leitura em si e que estão destinados a torná-la amena e compreensível.

Neste tipo de leitura, os aspectos formais são muito importantes; por isso, um leitor experiente

nunca lerá em voz alta um texto para o qual não disponha de uma compreensão, ou seja, um texto que não tiver lido previamente, ou para o qual não dispuser de conhecimentos suficientes. A leitura eficaz em voz alta requer a compreensão do texto, como ocorre com a leitura rápida, que é um produto e não um requisito da compreensão. Você mesmo pode comprovar que, se decidir ler as duas páginas seguintes em voz alta, sua compreensão diminuirá com isso, pois ficará preocupado com outros aspectos - entoação, respeito à pontuação, clareza na dicção... Mas ao mesmo tempo, é bastante provável que também tenha problemas na oralidade. Todos esses aspectos resolvem-se muito melhor se o texto que deve ser lido em voz alta for previamente conhecido, por exemplo, se ler as duas páginas anteriores.

Naturalmente, uma condição para que a leitura em voz alta tenha sentido, tanto para o leitor como para os ouvintes, relaciona-se ao fato de que estes não podem ter acesso ao conteúdo emitido de outra maneira; em outras palavras, escutar alguém lendo - exceto no caso da rapsódia, em que costuma ser tão importante o que se diz como a forma com que se diz - pode ser pouco interessante e custoso, se tivermos na nossa frente o texto que está sendo lido.

Até aqui tentei organizar em diversas categorias os - na minha opinião - usos fundamentais da leitura na vida cotidiana, sabendo que alguns deles não são extensivos ao conjunto da população, mas também levando em conta que, para formar bons leitores, todos esses usos devem ser fomentados na escola, em atividades significativas de leitura. Para que não se diga que isto é “muito teórico”, gostaria de enumerar algumas tarefas realizadas em determinadas escolas e que cumprem os requisitos de variedade e relevância:

- Trabalhar com jornais na sala de aula.
- Revisar as redações realizadas.
- Consultar diversas obras para uma pequena pesquisa.
- Organizar uma sessão de leitura de poesia.
- Ler um texto em silêncio e compartilhar as dúvidas e perguntas suscitadas por ele.
- Realizar alguma tarefa a partir de instruções.
- Incentivar a escolha de livros de uma biblioteca ou de um cantinho de leitura.
- Perguntar às crianças que objetivos perseguem com a leitura de um determinado texto.

Para terminar com esta revisão de objetivos, relatarei agora dois que são tipicamente escolares, isto é, cuja frequência na escola é muito alta e que raramente podem ser exercitados fora dela.

Ler para praticar a leitura em voz alta

Na escola este objetivo preside com grande frequência as atividades de ensino de leitura, às vezes mesmo com exclusividade.

Em síntese, pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entoação requerida. De fato, todas essas exigências fazem com que, inclusive para o aluno, o primordial da leitura seja respeitá-las, e nestes casos a compreensão se situa em um nível secundário. No entanto, o professor costuma acrescentar aos objetivos apontados o da compreensão; por isso, é frequente que, depois de uma atividade de leitura coletiva em voz alta, ele faça perguntas sobre o conteúdo do texto, para avaliar se o compreenderam. Já estamos entrando no segundo objetivo que queria comentar, mas antes gostaria de fazer uma reflexão.

Se se trata de compreender um texto, o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo com essa finalidade; neste caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”. Não se pode esperar que a atenção dos alunos (especialmente nas etapas iniciais de aprendizagem da leitura) possa distribuir-se da mesma maneira entre a construção do significado e a necessidade de oralizar bem. Portanto, não parece muito razoável organizar uma atividade cuja única justificativa seja treinar a leitura em voz alta para depois querer checar o que se compreendeu.

Por outro lado, sabe-se muito bem que, como já comentamos, para ler com eficácia em voz alta, se *requer a compreensão do texto*. Em muitas classes isso se soluciona fazendo com que as crianças leiam em voz alta textos cujo conteúdo conhecem embora não os tenham lido previamente - por exemplo, histórias que conhecem por tradição oral. O problema é que, quando esses textos e

esses tipos de leitura se generalizam ou se tornam exclusivos, os alunos podem ir construindo uma idéia bastante pitoresca sobre a leitura: ler é dizer em voz alta o que está escrito em livros cujo conteúdo já conhecíamos antes de começar a ler. É provável que para você, que é um leitor experiente, a leitura seja algo bem diferente.

De qualquer forma, a leitura em voz alta não passa de um tipo de leitura que permite cobrir algumas necessidades, objetivos ou finalidades de leitura. A “preparação” da leitura em voz alta, permitindo que as crianças façam uma primeira leitura individual e silenciosa, antes da oralidade, parece-me um recurso que deveria ser utilizado.

Ler para verificar o que se compreendeu

Ainda que quando enfrentamos um texto tenhamos algum propósito, este pode implicar a compreensão total ou parcial do texto lido, um uso escolar da leitura, muito aplicado por outro lado, consiste em que alunos e alunas devam dar conta da sua compreensão, respondendo a perguntas sobre o texto ou recapitulando-o através de qualquer outra técnica.

É compreensível que os professores avaliem se realmente houve compreensão, pois esta constitui um objetivo que se pretende alcançar. No entanto, como analisaremos com mais detalhe com capítulo 7, ao falar das estratégias “depois da leitura”, não se tem certeza de que, mediante uma série de perguntas/respostas, possa se avaliar de fato a compreensão do leitor. Algumas pesquisas (Raphael, 1982; Raphael, Winograd e Pearson, 1980) mostram que é possível responder a perguntas sobre um texto sem tê-lo compreendido globalmente.

Gostaríamos de frisar, no tocante ao assunto que estamos considerando aqui, que quando a sequência leitura/perguntas/respostas se generaliza, também se generalizam para os alunos certos objetivos de leitura: ler para depois poder responder a certas perguntas formuladas pelo professor. Conforme suas características - por exemplo, se se referem a detalhes do texto, a aspectos periféricos -, este objetivo pode entrar em clara contradição com o de construir um significado do texto, que paradoxalmente é o objetivo que se pretende avaliar.

Não estou afirmando que uma seqüência como a descrita não seja útil; simplesmente quero chamar a atenção para o fato de que ela deve ser convenientemente planejada e que, mesmo assim, permite-nos trabalhar apenas determinados objetivos e aspectos da leitura. Uma visão ampla da leitura, e um objetivo geral que consista em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exige maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para incentivá-la.

Três considerações para terminar. Em primeiro lugar, aponte neste capítulo diferentes finalidades para a leitura; como é óbvio, dentro de cada categoria cabe uma grande variedade de objetivos mais concretos, que devem ser compreendidos pelo leitor, isto é, que devem ser acordados com ele na situação de ensino.

Em segundo lugar, como você deve ter percebido, quando falamos de objetivos nos referimos tangencialmente ao tema dos tipos de texto (v. capítulo 4). É lógico que isso seja assim, já que os diversos objetivos costumam aplicar-se melhor a certos textos que a outros e, por outro lado, se tem sentido ler diferentes textos na escola é porque isso nos facilita o trabalho de determinados objetivos, que permitam aprender os distintos usos da leitura. Entretanto, não deveríamos extrair desses fatos uma assimilação total entre tipos de leitura/tipos de texto.

Embora a literatura seja o tipo de texto ideal para experimentar o prazer de ler, algumas pessoas desfrutam enormemente quando encontram um texto científico que as faz pensar. E ainda que você leia uma receita culinária para segui-la e realizá-la, esta leitura pode ser precedida de outra leitura muito mais seletiva (como a resenhada no primeiro parágrafo: buscar uma informação concreta) que o leve a rejeitar aquelas receitas que exijam o uso da técnica de “banho Maria”; ou que sua decisão seja precedida de uma leitura para buscar informação geral, que lhe dará uma informação geral sobre os diferentes sorvetes que poderá preparar de sobremesa.

Em terceiro lugar, gostaria de lembrar que sempre é preciso ler com algum propósito e que o desenvolvimento da atividade de leitura deve ser relacionada com algum propósito. No caso de ler por ler, não é adequado ficar fazendo depois perguntas sobre o que se leu - pode imaginar que isso lhe suceda de forma sistemática depois de folhear o jornal? Se for preciso depois resumir o que se leu, será bom que os alunos o saibam, porque lerão de forma diferente. É claro que, para fazer um resumo, também será preciso ensinar-lhes como se faz...; bem, trataremos disso em outro capítulo.

Por último, é preciso levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados. O ensino seria muito pouco útil se, quando o professor desaparecesse, não pudesse se usar o que se aprendeu. Convém refletir sobre isso, pois embora concordemos em que, na escola, o objetivo principal - implícito, na maioria das vezes - das tarefas de leitura é “responder a perguntas sobre o texto lido” e também concordemos em que esta habilidade tem poucas possibilidades de ser atualizada em situações habituais de leitura, não é de se estranhar que o que as crianças aprendem na escola com relação à leitura circunscreva-se a alguns dos usos que a escola fomenta e que fora dela sua funcionalidade diminua muito.

Ativar o conhecimento prévio: o que eu sei sobre este texto?

Leia, por favor, os seguintes exemplos, extraídos de três classes da segunda série do ensino fundamental. Nas três utiliza-se o mesmo livro para a leitura, embora cada vez o texto seja diferente. No primeiro exemplo, transcreve-se um fragmento da terceira sessão em que as crianças estão lendo - uma parte por dia - o mesmo texto. Os dois seguintes mostram o que acontece quando se inicia um texto.

(As crianças estão realizando um trabalho, relacionado ao livro didático, para saber o que é a planta do pé. Há bastante barulho na sala. P. [a professora] pergunta quem não acabou a tarefa, e algumas crianças levantam a mão. P. indica que poderão acabá-la mais tarde. Tenta colocar um pouco de ordem, pede que escutem, que não gritem).

P.: Escutem... escutem... por favor... começar a ler... começar... Começar a ler baixinho a 67... logo depois do que lemos ontem.

(Depois de algumas indicações para que as crianças abram o livro na página correta, cada criança começa a ler duas linhas do texto).

(C-3)

(P. indica às crianças que vão trabalhar com linguagem.)

P.: Bem... como já tínhamos terminado a história... que história tínhamos terminado, Eva?

Eva: A do Chapeuzinho Vermelho.

P.: A do Chapeuzinho Vermelho. Hoje vamos começar uma história nova. Crianças: A dos porquinhos.

P.: A dos três porquinhos. Tudo bem, agora vamos escutar. Vamos escutar... é claro que todos ou quase todos - Marl Carmen, fique sentada, por favor - sabemos a história dos três porquinhos, mas escutem porque vou lhes dizer algumas coisas que vocês não ouviram ou não se lembram e depois vou fazer perguntas sobre a história. Entenderam? Tudo bem, então agora vamos escutar bem a história e depois eu vou fazer perguntas. Vamos começar. Todos quietinhos, certo?

(P. explica a história).

(A-I)

(P. está escrevendo a data no quadro-negro, acompanhando o ditado das crianças).

P.: Vamos ver, peguem o livro de leitura e o livro de atividades.

(As crianças colocam-nos em cima da mesa).

P.: A história de Garbancito, todos sabemos mais ou menos... de que se trata... Quem poderia explicar um pouco o mais importante da história, ou o mais divertido, o que acontece com esse que se chama Garbancito? Vamos ver, José, conte um pouquinho.

(José não responde. Outras crianças levantam a mão. P. pede que uma delas explique).

Criança 1: Que Garbancito nasceu muito pequeno e o que aconteceu foi que... quando ia fazer compras, ou seja, podiam esmagá-lo, porque as pessoas não podiam vê-lo, e cantava.

P.: E que mais?... Quem quer continuar?... Ninguém?... Tudo bem, continue (para a mesma criança).

Criança 1: Então, quando ia para a loja, então os da loja não o viam, e ele subiu na mesa... e quando Garbancito foi levar a comida para o seu pai foi quando se escondeu na couve, veio a vaca, comeu a couve e Garbancito... Depois a mãe deu mais couves para a vaca, ela soltou um peido e o Garbancito saiu.

P.: É, mais ou menos, esta é a história de Garbancito. Agora então, cada um com o seu livro de leitura...

Crianças: Que página?

P: Já vou lhes dizer a página. Vão ser quatro páginas, certo? A 34, a 35, a 36 e a 37 do livro de leitura. Olhem o que devem fazer agora. Esqueçam por enquanto do livro de atividades. Só o livro de leitura... vamos ler, mas fazendo de conta que estamos na biblioteca. Ou seja, cada um tem que ler esquecendo-se de que tem boca, só...

Criança: A cabeça!

P.: Com a cabeça, tentando entender o que conta a história, certo, o mais importante. Outra coisa que vocês têm que fazer, sem apertar no livro, aquelas palavras que vocês não sabem o que querem dizer, que não entendem o que querem dizer, vocês... vamos fazer um risquinho embaixo delas, vamos sublinhá-las e depois, quando todos tiverem acabado de ler, vamos perguntar e ver se sabemos o que elas querem dizer. Prestem bastante atenção porque depois vou fazer perguntas, tudo bem?

(As crianças começam a ler em silêncio e sublinham algumas palavras. Perguntam a P. as que não sabem ler).

(B-I)

Como devem ter percebido, sucedem coisas diferentes nas três classes. É claro que há diferenças no estilo ou forma de proceder de cada professor e também, levando em conta o que nos interessa aqui, no grau de explicitação dos objetivos de leitura formulados às crianças (o que ilustra o que estivemos vendo no item “Para que vou ler?...”) e nos recursos utilizados para ajudar as crianças a atualizarem o conhecimento prévio que vai lhes ser útil para entender o texto que têm à sua frente. Pode parecer paradoxal que, para exemplificar este último aspecto, ofereça fragmentos em que as crianças *já conhecem de antemão o conteúdo do texto que vão ler*. Depois veremos outros casos em que isso não ocorre, mas vale a pena levar em conta que mandar ler o que já se conhece é uma prática muito comum. De qualquer forma, acontecem coisas diferentes.

Assim, no exemplo C-3, a única referência que pode ajudar as crianças é a frase “logo depois do que lemos ontem”. A professora já tinha explicado a história às crianças em uma sessão anterior e nas seguintes sessões limita-se a mostrar a página correspondente.

Os dois exemplos seguintes também são diferentes. Em ambos os casos, os professores pressupõem que as crianças conhecem as histórias que vão ler, porém sua atuação é muito diferente. Enquanto em A-I a professora explica a história com todos os detalhes - em cerca de nove minutos - e tem que fazer grandes esforços para que as crianças não a interrompam, no exemplo B-I o professor pede que uma criança explique o que sabe da história, fazendo com que as outras - se é que não a tinham - adquiram uma informação geral sobre a mesma. Além disso, enquanto em A-I o resto da sessão é dedicada a uma seqüência perguntas/respostas sobre o explicado, na B-I é realizada uma atividade de leitura silenciosa, seguida de outra para esclarecer as dúvidas das crianças. A sessão também se encerra com as perguntas habituais.

A questão do conhecimento prévio é muito importante neste livro. De fato, se você não possuir o conhecimento pertinente, não poderia entendê-lo, interpretá-lo, criticá-lo, utilizá-lo, recomendá-lo, rejeitá-lo etc. Mas se já conhece tudo o que estou contando, ou se aborrece mortalmente ou tem um grande espírito de sacrifício, porque a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto. Quando um escrito já é conhecido, o leitor não tem que fazer nenhum esforço para compreendê-lo.

Se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado. Se isso não acontecer, e considerando sempre o caso de um texto razoavelmente redigido, isto pode suceder por três tipos de motivos (Baker e Brown, 1984):

- Pode ser que o leitor não possua os conhecimentos prévios exigidos para poder abordar o texto. Isto é o que acontece conosco, que não temos experiência no assunto, quando tentamos entender um documento legal complicado. Nestes casos, ou adquirimos o conhecimento necessário, ou abandonamos o texto (ou consultamos um advogado).
- Podemos possuir o conhecimento prévio, mas o texto em si não nos oferece nenhuma pista que nos permita recorrer a ele. Por exemplo, se você ler o seguinte título:

“Características e funções do resumo”

É possível que não saiba que coisas das que já sabe podem ser úteis para enfrentar o que vem por aí. Se alguém lhe explicar previamente que vai lhe passar um texto que tem a ver com uma teoria que pretende oferecer critérios para seqüenciar os conteúdos do ensino, poderá aportar ao texto o pouco ou o muito que você souber sobre o tema, não dos resumos, mas da seqüenciação, dos conteúdos escolares etc.

- Por último, pode acontecer que o leitor possa aplicar determinados conhecimentos e construir uma interpretação sobre o texto, mas esta pode não coincidir com a que o autor pretendia. Winograd (1985) ressalta que as dificuldades que, conforme muitos professores, alguns alunos encontram para elucidar a idéia principal de um texto, refere-se ao fato de que o que eles consideram essencial é diferente daquilo que, de um ponto de vista adulto - que também pode incluir o do autor - considera-se fundamental.

Por exemplo, no caso A-I, depois da explicação da professora, nenhuma criança considera que o mais importante da história dos três porquinhos é a idéia de que quem trabalha bem e faz uma casa forte obtém benefícios do seu trabalho, enquanto os que se dedicam a cantar e a dançar depois de construírem uma casinha com qualquer coisa têm grandes problemas quando o lobo aparece. Ao contrário, as crianças acham muitas coisas importantes - cada uma acha uma coisa diferente: que os porquinhos não tinham comida, que o lobo era grande demais para passar pela chaminé, que a palha da primeira casinha não agüenta nada, Uma criança chega a exasperar a professora perguntando insistentemente por que os porquinhos comem o lobo e não deixam sua mãe, que ficou esquecida na primeira página da história, participar do banquete.

Por fim, frente a leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervém na atribuição de sentido ao que se lê. Além disso, se o professor prevê que um texto ficará além das possibilidades das crianças, talvez deva pensar em substituí-lo ou em articular algum tipo de ensino que lhes proporcione o que necessitam. Com relação ao conhecimento prévio, algumas coisas podem ser feitas para ajudar as crianças a atualizá-lo. Em cada ocasião pode-se escolher o que parecer mais adequado, embora não haja inconveniente em proceder a tudo isso em um estilo mais ou menos informal.

1. Dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia. Por exemplo, caso se leia um texto relacionado aos eclipses solares, o professor pode aproveitar o fato de boa parte dos alunos terem assistido pela televisão ao eclipse ocorrido no México em julho de 1991.

Pode-se considerar que informar os alunos sobre o tipo de texto - ou superestrutura textual - que vão ler também é uma forma de lhes proporcionar conhecimentos úteis para sua tarefa; como vimos no capítulo anterior, saber que vamos ler um conto, um texto expositivo, uma notícia ou instruções permite que nos situemos diante da leitura. Por exemplo, esta informação vai orientar os alunos para que eles saibam se se trata de um conteúdo real ou de ficção; se nos informa sobre algo que aconteceu recentemente ou se, ao contrário, descreve fatos do passado; se ele vai nos expor determinados conceitos; se vai nos ajudar a saber como podemos fazer alguma coisa.

Em certo sentido, quando o professor tenta dar algumas pistas para seus alunos abordarem o texto, está fazendo algo semelhante ao que Edwards e Mercer (1988) denominam “construir contextos mentais compartilhados” para se referir àquilo que os participantes de uma tarefa ou conversa compartilham sobre ela e que pode garantir uma compreensão compartilhada, pelo menos em suas características gerais. Ao combinar esta informação com o solicitado - objetivos que se pretendem - para a leitura, o aluno leitor passa a possuir, antes de iniciá-la, um esquema ou plano de leitura que lhe diz o que tem de fazer com ela e o que ele sabe ou não sobre o que vai ler.

2. Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu

conhecimento prévio. Ainda que isso varie muito em função do texto a ser lido, o professor pode explicar a meninos e meninas que as ilustrações, quando acompanham a escrita, os títulos, os subtítulos, as enumerações (tanto do tipo 1, 2... ou “em primeiro lugar... em segundo lugar...”), os sublinhados, as mudanças de letra, as palavras-chaves e expressões como “A idéia fundamental que se pretende transmitir...”, “Um exemplo do que se quer dizer...”, “Os aspectos que serão desenvolvidos...”, as introduções e os resumos, etc., são aspectos que os ajudarão a saber do que trata o texto.

Em cada caso serão destacados os indicadores considerados mais oportunos, e pode ser muito útil discutir o que o grupo já sabe do texto. Esta estratégia se mescla com a que vou expor a seguir e com a destinada a formular previsões sobre o texto. Isto não é nenhum problema; o que se expõe neste item, como no resto do livro, são idéias que, contextualizadas em cada caso concreto, podem ser úteis para incentivar a compreensão do texto, organizadas segundo uma lógica - formulação geral, estratégias antes, durante e depois da leitura. Não estamos perante um manual de instruções que tenham que ser seguidas de “a até z”, nem cada passo terá valor se for tomado de forma isolada.

3. Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema. Trata-se aqui de substituir a explicação do professor proposta no ponto 1 pela dos alunos. Esta explicação será tanto mais útil quanto mais habituais forem as atividades propostas em 1 e 2, que funcionarão como modelos para a atuação de meninos e meninas.

É comum que os alunos, sobretudo se forem pequenos, expliquem aspectos ou experiências próprias sobre o Lema, cuja relação pode ser muito evidente para eles, mas difícil de estabelecer para o resto dos mortais. O seguinte exemplo foi extraído de uma classe de 3ª série do Ensino Fundamental - em que as crianças e a professora, antes de ler um texto intitulado *Os meios de transporte*, expõem seus conhecimentos sobre o tema:

(As últimas intervenções têm tentado estabelecer as diferenças entre os ônibus urbanos e os interurbanos. Eva pede insistentemente para falar).

Eva: É... que quando vão por exemplo fazer uma excursão, como vão as crianças, não? Quando vão ver algum lugar, vão de duas em duas, porque se não podem se perder.

P. (aparentemente surpreendida): Certo, Eva, mas agora você pode nos dizer que relação tem isso com o que estamos vendo? O fato das crianças irem de duas em duas para não se perderem.

Eva: (Não responde).

P.: Tudo bem, vamos continuar... Cristina.

Cristina: É que eu... que eu, bem, eu e o meu pai, fomos um pouco longe e lá tinha um campo e passeamos por lá e então o carro escorregou e fomos caindo devagarinho em um barranco!... E desses automóveis que estamos falando, o que faz mais ruído é a moto, e os que têm quatro rodas são o carro, a carreta e o patinete... Duas rodas... mmm... duas rodas têm a moto e a bicicleta.

(B-I - Experiências)

Neste fragmento pode-se observar que Eva e Cristina não podem resistir à tentação de explicar algumas experiências ou preocupações que lhes sugerem “Os meios de transporte”. Cristina parece perceber que tem que dizer algo mais relacionado a esses meios e então descreve algumas das suas características. Como seqüências parecidas a estas ocorrem com frequência quando se deixa os alunos falarem (e isto é fundamental para assumirem um papel ativo na aprendizagem) é importante o papel do professor no sentido de reconduzir as informações e centrá-las no tema em questão.

Cooper (1990) ressalta que a discussão sobre as contribuições dos alunos é um dos melhores meios de atualizar o conhecimento prévio, mas adverte simultaneamente sobre o perigo de, no caso de não ser conduzida de forma correta, desviar da temática ou dos aspectos principais da leitura, cansar os alunos ou não lhes proporcionar uma organização clara. Em sua opinião - que compartilho depois da discussão, breve e centrada, devem ser sintetizados os aspectos mais relevantes, que ajudarão as crianças a enfrentar o texto.

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).

P. 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). P.: 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 começam a falar simultaneamente. P. 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...

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

Marta: Não! Comem sopa de alho.

P.: 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.

P.: Também pode ser...

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

P.: 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.

P.: Bem, isto é o 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).

(F-I)

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 texto, como a notícia, por exemplo. Ao contrário do que acontece com os 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 (isto é, as diferentes estruturas expositivas que víamos no capítulo anterior). 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 (recorde o caso de “Características e funções do resumo”). 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 (recorde as chaves que identificávamos nos cinco tipos de estruturas expositivas), 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.

“2. Barcelona: da Cidadela aos 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. Isto pode nos levar à estratégia que descreverei a seguir.

Promover as perguntas dos alunos sobre o texto

Em geral, fala-se muito nas escolas (cerca de duas terças partes do tempo); os professores ocupam outros dois terços da fala; e outros dois terços são compostos por perguntas e explicações (é o que se chama de “regra dos dois terços”, citada em Edwards e Mercer, 1988). De acordo com esta regra e com o que indicam diversas pesquisas sobre a leitura, podemos afirmar que, em seu ensino, os professores dedicam a maior parte das suas intervenções a formular perguntas aos alunos e estes, logicamente, dedicam-se a respondê-las, ou pelo menos a tentar. No entanto, alguém que assume responsabilidade em seu processo de aprendizagem é alguém que não se limita a responder às perguntas feitas, mas que também pode interrogar e se auto-interrogar.

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também - talvez sem terem essa intenção - conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é sua situação perante o texto e ajustar sua intervenção à situação.

Em geral, as perguntas que podem ser sugeridas sobre um texto guardam estreita relação com as hipóteses que podem ser geradas sobre ele e vice-versa. Se são consideradas em um item diferente, é porque não são assimiláveis. Por exemplo, no fragmento sobre “As sopas de alho”, cada previsão sugere a pergunta sobre se esta previsão vai ou não se realizar; mas também podemos formular outro tipo de perguntas: Além da história, no texto aparecerá a receita utilizada para fazer sopas de alhos? Toda a história ocorre na casa de campo?

A partir das previsões, e inclusive à margem delas, pode ser útil formular perguntas concretas a que se gostaria de responder mediante a leitura. Cassidy e Baumann (1989) afirmam que estas perguntas manterão os leitores absortos na história, o que contribuirá para melhorar sua compreensão. É importante levar em conta que as perguntas que possam surgir devem estar de acordo com o objetivo geral da leitura do texto. Se o que interessa é uma compreensão global do texto, as perguntas não deveriam se referir a detalhes ou informações precisas, pelo menos em um primeiro momento. Nada impede que, depois de se alcançar o primeiro objetivo, outros possam ser formulados.

A este respeito, convém ressaltar que a própria superestrutura dos textos (o fato de se tratar de uma narração ou de uma exposição em suas diferentes modalidades) e sua organização oferecem uma série de pistas que podem ajudar a formular e a ensinar a formular perguntas pertinentes sobre o texto. Vamos considerar “pergunta pertinente” aquela que leva a estabelecer o tema do texto, suas idéias principais ou seu núcleo argumentativo (conforme os objetivos com que ele seja abordado). Numerosas pesquisas (Beck e outros, 1979; citados por Pearson e Gallagher, 1983) constataram que as perguntas dirigidas pelos professores ou as formuladas por materiais e guias didáticos costumam abordar indistintamente aspectos essenciais e detalhes pouco importantes, sem observar qualquer progressão. Este fato, segundo os autores, faz com que as crianças não aprendam estratégias que as ajudem a analisar os textos em função de critérios de importância (*a idéia principal*-, ver capítulo 7).

Entretanto, a organização interna de um texto oferece algumas pistas que permitem estabelecer um conjunto de questões cuja resposta ajuda a construir o significado do texto. Cooper (1990) sugere as seguintes perguntas a partir dos elementos do texto narrativo:

Cenário

Onde ocorre esta história?

Em que época sucede esta história?

Personagens

De que trata a história?

Quais são os personagens da história?

Qual é o personagem principal ou a estrela da história?

Problema

Os personagens da história (pessoas/animais) tinham algum problema?

Ao escutar esta história, o que vocês acham que os personagens pretendiam?

Ação

Quais foram os fatos importantes dentro da história?

Resolução

Como é que os personagens desta história resolveram seus problemas?

Tema

O que é que esta história tentou nos comunicar?

Que lições podem ser extraídas desta história?"

Cooper, 1990; 343.

É claro que as perguntas concretas podem variar; o importante é que elas se refiram aos componentes essenciais do texto. Quando se trata de um texto expositivo, sua organização também permite orientar quanto à informação que ele vai abordar e, assim, a fazer com que as questões formuladas antes da leitura afetem seu conteúdo essencial.

Ante um texto fundamentalmente descritivo, as perguntas pertinentes serão orientadas para os aspectos descritos pelo autor sobre o tema. Nos restantes tipos de texto (agrupador, causai, esclarecedor e comparativo), os indicadores e as palavras-chaves oferecem pistas para orientar a compreensão e para gerar perguntas pertinentes com relação a eles. Assim, em um texto aglutinador, perguntaremos quais são as funções, características, traços etc. expostos nele sobre o tema. Quando se tratar de um texto causa/efeito, as perguntas farão referência aos fatos ou problemas apresentados no texto e aos efeitos que eles produzem. Em um escrito esclarecedor, deveremos perguntar sobre os problemas formulados e as soluções oferecidas. Por último, uma exposição comparativa levar-nos-á a perguntas sobre as semelhanças e diferenças entre fatos ou conceitos expostos no texto.

Se a formulação de perguntas sobre o que vai ser lido ajuda a melhorar a compreensão - de fato, sempre nos formulamos alguma pergunta, mesmo que seja inconscientemente ou tão geral como "será que eu vou gostar?"-, esta estratégia torna-se fundamental quando se pretende aprender a partir da leitura de textos. Por exemplo, o índice do capítulo sobre "A modernização de Barcelona" nos informa sobre o conteúdo que vamos encontrar - o que contribui para ativar nossos conhecimentos sobre ele -, permite que façamos algumas previsões como as mencionadas e ao mesmo tempo pode nos propor determinadas perguntas: O que aconteceu concretamente no denominado "sexênio revolucionário"? Até que ponto o *Ensanche* que temos hoje em dia tem a ver com o que foi planejado? O que representou a Exposição Universal de 1888 para uma cidade como Barcelona? Que aspectos isso tem em comum com a Expo 92, realizada em Sevilha? Muitas destas perguntas serão induzidas pelo professor ou pelo menos negociadas com os alunos; é importante que eles possam formulá-las, que elas sejam ouvidas e, em caso de necessidade, transformadas, para que possam funcionar como desafios a serem enfrentados com o estudo e a compreensão.

Para alcançar este objetivo, assim como qualquer outro relacionado à compreensão daquilo que se lê, os alunos elevem escutar e compreender as perguntas formuladas pelos seus professores com relação aos diferentes textos lidos e constatar que a leitura permite respondê-las. De forma paulatina, eles poderão formular suas próprias perguntas, o que significa autodirecionar sua leitura de maneira eficaz. Além disso, perceberão que textos diferentes sugerem perguntas diferentes para diferentes pessoas, o que os ajudará a compreender adequadamente tanto a importância dos textos - e o fato de que diferentes estruturas textuais contêm informações diversas - como a importância do leitor, do seu papel ativo perante a leitura e de tudo o que contribui para ela (conhecimentos, expectativas, perguntas etc.).

Por último, gostaria de ressaltar que provocar perguntas sobre o texto é uma estratégia que pode ser praticada em diferentes níveis de leitura - como, por outro lado, ocorre com quase todas elas. Pode-se fomentar a compreensão de narrações ensinando as crianças para as quais elas são lidas

(porque elas ainda não sabem lê-las) a centrar sua atenção nas questões fundamentais, como sugeria Cooper (1990), na direção das “atividades de escuta estruturada” propostas por Choate e Rakes (1989). Com crianças pequenas, também pode-se utilizar textos expositivos, ilustrados, adequados para o seu nível, que desde o início as familiarizem com a diversidade que caracteriza o universo do escrito e com a multiplicidade de estratégias que estão ao alcance de nós, leitores experientes, para construir significados adequados.

Conclusão

Tentei explicar neste capítulo aquilo que pode ser feito antes da leitura, para melhorar a compreensão de meninos e meninas. Agora gostaria de refletir brevemente sobre alguns aspectos relacionados a este tema.

As estratégias revisadas - motivar as crianças, oferecer-lhes objetivos de leitura, atualizar seu conhecimento prévio, ajudá-las a formular previsões, incentivar suas perguntas - encontram-se estreitamente relacionadas, fazendo com que uma geralmente leve à outra. De fato, o natural é que, quando se apresenta um texto e se tem a intenção de fazer um trabalho prévio sobre ele, elas apareçam mescladas, sem que às vezes tenhamos muita certeza de estar formulando perguntas ou previsões.

Na minha opinião, isto não deveria representar nenhum problema. O fundamental é entender *para que* se ensinam estas estratégias, ou outras, o que leva ao seu uso racional, ao fato de elas serem vistas como meios mais que como fins e à progressiva interiorização e utilização autônoma pelos alunos. Ainda que já o tenha dito outras vezes, deixem-me insistir na necessidade de situá-las e contextualizá-las em cada situação concreta, sem considerar que se trata de uma seqüência fixa, estática, que deve ser aplicada.

Com relação ao aluno, tudo o que pode ser feito antes da leitura tem a finalidade de:

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
- Transformá-lo em todos os momentos em *leitor ativo*, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura (depois veremos que também durante e depois dela), aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos.

No tocante ao próprio processo em que as estratégias “antes da leitura” se atualizam, vale a pena recordar o que dissemos no capítulo 4 com relação ao seu ensino. Parece-me que considerar esse processo como algo compartilhado entre o professor e os alunos - e entre os alunos - é a única possibilidade de que o ensino de estratégias seja significativamente compreendido pelos alunos e, portanto, que seja funcional para eles. Diversificar situações, de tal modo que permitam que tanto o professor como os alunos façam suas contribuições à leitura, que possam negociar os objetivos que pretendem conseguir com esta, porém sem esquecer que isto requer que o próprio professor “ensine seu processo” aos alunos, é uma condição para que, com o passar do tempo - às vezes mais rapidamente do que esperamos -, os alunos possam assumir aquele papel ativo ao qual nos referíamos antes.

Se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem) podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível. O que se pretendia neste capítulo, sem intenção de exaustividade, era facilitar a análise e a compreensão das diferentes possibilidades que temos para conseguir este propósito. Agora você é que tem de decidir se isso foi conseguido, levando em conta justamente o que dizia ao princípio da frase, que ler e, naturalmente, compreender, é fruto da interação entre este texto e seu leitor.

Notas

1. A classificação de objetivos ou finalidades de leitura apresentada adota as contribuições do **IEAP dei Baix Emporclà**, incluídas no documento não-publicado (fevereiro, 1990), “L’ensenyament de la comprensió lectora”.
2. Adaptado para o castelhano da edição original em catalão. Boladeras, J.; Farràs, P.; Mestre, J.

(1990)'. L'Exposició Universal del 1888. I.a modernizado de Barcelona. Barcelona: Graó (BC n. **44**).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** trad. Cláudia Scilling. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998