

## LEITURA: APRENDER PARA ENSINAR\*

Damáris Naim Marquez\*\*

Nestes últimos anos, a questão da leitura/escrita vem, cada vez mais, posicionando-se de forma diferenciada no ensino da língua materna. Aos poucos, novos espaços para discussões têm sido abertos.

Problemas relacionados ao leitor e à leitura apresentam-se de forma polêmica em congressos e seminários. Novos grupos de pesquisas ganham forças, estabelecendo outras metas, e a eles se unem diferentes pessoas das mais variadas áreas. Nesse trabalho conjunto, que tem por tema central os estudos ligados aos problemas da leitura/escrita, percebe-se que um ponto os une - a preocupação com o assunto e a busca de soluções imediatas.

Paralelamente às pesquisas desenvolvidas acerca do que é ler e de como a leitura se apresenta no quadro escolar brasileiro, existe um registro de baixa produtividade no sistema escolar, contrapondo-se aos esforços de pesquisadores, pois persistem altas taxas de evasão e repetência. Perpetua-se, apesar dos avanços alcançados, uma situação crítica em que apenas 45 de cada mil crianças concluem a escolaridade num período de oito anos sem nenhuma reprovação (CUNHA, 1994: 27).

O que nós, professores, diante desse quadro, podemos fazer?

Observa-se, então, que, opondo-se aos avanços de pesquisas e de debates, existe algo muito mais profundo a ser devassado e repensado. E pode-se perfeitamente acreditar

que é preciso, antes de tudo, focalizar a atenção nos problemas de leitura com novo olhar, o que significa “procurar as suas raízes ideológicas, sensibilizando as nossas retinas para ver aquilo que anteriormente não víamos” (SILVA, 1992: 74-96).

É preciso, também, compreender a leitura na totalidade das relações que a dinamizam na sociedade, explicitadas em sua prática. Nesse sentido, evidencia-se um outro ponto: um atraso na política de incentivo à leitura, desde o âmbito educacional, passando pelo social, até o cultural, que faz com que se tenha uma visão distorcida da realidade, pois

*“...o fracasso na escola passou a ser encarado de forma tão natural quanto a chuva, o sol, o calor e o frio. Tão natural que passou a fazer parte da nossa cultura.”*  
(UNICEF- ODEBRECHT).

Acredito ser possível reverter esta visão negativa da educação, principalmente no que se refere à leitura. Como a busca de soluções, já há alguns anos, tem feito parte da rotina do meu trabalho em sala de aula, nesta exposição pretendo:

- a) apresentar alguns modelos recentes de leitura que possibilitaram o reformular do fazer pedagógico;
- b) expor uma proposta de leitura aplicada a alguns alunos.

---

\* Os dados deste artigo fazem parte do projeto de doutorado em andamento: Desenvolvendo estratégias de leitura com crianças de 3ª série do Ensino Fundamental.

\*\* Professora do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia, Doutoranda em Linguística, pela UNESP, Campus Araraquara, SP.

## 1. MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA: PERSPECTIVAS ATUAIS

Dentre as várias pesquisas realizadas nestes últimos anos, quero ater-me aqui a alguns aspectos do modelo que mais me interessa - o modelo psicolingüístico de leitura, representado por Goodman (1967-1976-1987) e Smith (1989).

A partir dos pressupostos inovadores desses autores, foram dados os passos iniciais para o estabelecimento do modelo cognitivista de leitura.

Várias foram as contribuições do modelo, dentre elas:

- a leitura passa a ser vista como um processo ativo de construção mental;
- a estruturação do mundo visual do leitor baseia-se mais em suas expectativas do que naquilo que vê diante de seus olhos;
- o ato de ler é um processo de fazer sentido, resultante da interação dos conhecimentos prévios - o que o leitor já sabe - e do que ele retira do texto;
- o processamento das informações se dá através de algumas estratégias cognitivas: iniciação ou reconhecimento da tarefa, mapeamento, inferência, predição, confirmação e não-confirmação, correção e terminação.

Estes e outros aspectos propostos pelo modelo acabam por realizar mudanças pedagógicas significativas no ensino da leitura, dentre elas:

- . abandono da ênfase à leitura em voz alta;
- . valorização do ler individual e silencioso;
- . maior variedade e diferentes tipos de textos;
- . valorização do conhecimento de mundo estruturado na mente do leitor;
- . objetivos mais definidos de leitura de forma a

conduzir o leitor no uso de estratégias adequadas para atingir a compreensão.

### 1.1. Modelos recentes de leitura

Tomando por base alguns aspectos da visão psicolingüística, modelos mais recentes aprofundaram discussões e acabaram por oferecer novas noções, contribuindo para que o ensino da leitura passasse por outras mudanças, em relação às concepções do ato de ler ao "como" situá-las no contexto pedagógico.

Assim, a noção de **esquemas** se propõe a explicar de que maneira o conhecimento se organiza na mente do leitor, como ele seleciona, retém e recupera conhecimentos, enfim, os meios utilizados para chegar à compreensão.

A noção de esquema só teve ênfase a partir de meados da década de 70. Os esquemas são vistos como

*"...blocos de conhecimento que se vão construindo. Eles são elementos fundamentais para (...) organizar ações, determinar objetivos (...) guiar o fluxo do sistema de aperfeiçoamento..."*  
(RUMELHART, 1985).

Todos os seres passam por experiências e estas servem de base para a estruturação dos esquemas. À medida que vivenciam novas experiências, os homens vão alterando seus esquemas. Os esquemas são influenciados pela cultura na qual o indivíduo se encontra. Se a um leitor apresenta-se um texto que não reflita a sua própria cultura, sua compreensão e armazenamento das informações são afetadas, da mesma forma que a interpretação de um texto pode variar drasticamente caso a cultura do escritor difira

da do leitor. Pode ocorrer o fato de o leitor oferecer uma resposta “errada”, o que, evidentemente, pode não ter nada a ver com a leitura ou compreensão.

Com a teoria de esquemas, algumas estratégias de leitura passam a ser valorizadas, buscando-se o aprimoramento do leitor em seu processo de compreensão:

**a) ler com uma finalidade (HALLIDAY, 1975)**

. proporcionar atividade de leitura em torno de propostas relevantes para os leitores, com um conteúdo que lhes desperte o interesse; “...compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante ao nosso propósito.” (KLEIMAN, 1989:31);

**b) ativar os esquemas (LANGER, 1981)**

. a compreensão leitora é influenciada pelo conhecimento prévio que o leitor possui, e, antes de ler, devem-se propor atividades em que os esquemas relevantes para o conteúdo sejam ativados. “É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.” (idem:13);

**c) antecipar os conteúdos (STRANGE, 1980)**

. os leitores devem ser estimulados a antecipar ou prever o que possam encontrar no texto. Conhecimentos anteriores (esquemas) são elementos facilitadores ao levantamento de expectativas.

Outra concepção de leitura - a **visão interativa da leitura** - entende o ato de ler enquanto uma atividade interativa entre leitor, texto e autor. Se antes a leitura era vista como

uma integração entre o conhecimento do leitor e a informação fornecida pelo texto, o modelo interativo prevê a interação do leitor com o autor; o texto é o meio de transmissão das intenções do autor.

Tanto a noção de esquemas como a visão interativa contribuíram para que novas práticas se incorporassem ao fazer pedagógico:

- a valorização das estratégias da leitura, levando o leitor a automonitorar seu processo de compreensão;

- a ativação dos conhecimentos prévios, uma vez que auxiliam na leitura compreensiva;

- a valorização do texto: em suas marcas formais passa a ser visto como uma “ocorrência comunicativa” que tem “padrões de textualidade” (cf. BRAGGIO, 1992:47-8) e, em sua estrutura formal, como o texto foi introduzido, seu desenvolvimento; que razões levaram o autor a dizer o que disse e do modo que disse?

Com relação às pesquisas realizadas na área da leitura, observa-se, então, a existência de grandes avanços. No entanto, a sua implementação pedagógica não vem acompanhando satisfatoriamente esses avanços, pois perduram graves problemas como a evasão e a repetência devidas às deficiências dos leitores-crianças.

Ao discutir a questão da pesquisa e a sua extensão à prática pedagógica, CHAUVEAU (1994) enumera algumas críticas:

1ª - Alguns pesquisadores não fazem pesquisa - as teorias não se apóiam em dados empíricos e em nenhum estudo experimental.

2ª - Trabalhos específicos em psicologia experimental dão mais atenção aos processos que entram em jogo na leitura de palavras ou frases. Segundo o pesquisador, dever-se-ia ter

cuidado com "...o modo como as crianças mais ou menos experientes fazem para ler um livro."

3ª - As pesquisas têm sido unidimensionais ou mono-disciplinares, enquanto a ação pedagógica é pluridimensional ou interdisciplinar. Contentar-se apenas com as contribuições da psicologia genética ou do construtivismo é um erro. Deve-se considerar as

*"contribuições de outras disciplinas: a metodologia (materiais, técnicas, situações didáticas), a psicologia social do desenvolvimento cognitivo (o papel da cooperação entre crianças, da relação de tutela adulto/criança, da dinâmica de grupo), a psicologia da leitura (os procedimentos e condutas de tratamento de um texto), a pragmática (as práticas e as experiências com a escrita), a sociologia (o lugar da leitura em diferentes grupos sócio-culturais) etc." (CHAUVEAU, 1994:100).*

4ª - As interpretações pedagógicas apresentam os resultados de pesquisa que são raramente unívocos - CHAUVEAU propõe questionamentos. De início, com relação aos estudos de E. Ferreiro sobre a compreensão do sistema da escrita pela criança, preocupando-se com a questão didática: a descoberta individual de como a escrita funciona é melhor, ou deve-se "acelerar o movimento" com intervenções dos adultos? Em seguida, questiona se o desenvolvimento da consciência fônica se dá melhor pelo treinamento da criança com exercícios e jogos com sons, ou no oferecimento de ocasiões para questionamentos e produções escritas facilitadoras de seu desenvolvimento?

5ª - Os pesquisadores encontram-se, muitas vezes, divididos - questões capitais são mal vividas, rejeitadas ou ocultadas devido a divergências.

6ª - Alguns pesquisadores mostram-se atrasados em relação aos professores - conflitos presentes no espaço escolar forçam os professores a criar e a inovar. Não podem esperar pelos pesquisadores.

É consenso geral a premência de aproximação dos pesquisadores com aqueles que trabalham com a leitura. Na opinião de CHAUVEAU (1994:102-3), além de os trabalhos deverem ter um caráter "mais científico", precisam necessariamente ser realizados por profissionais que estejam realmente comprometidos com a vida escolar, e, principalmente, os trabalhos devem, ainda, estar vinculados aos profissionais atuantes, pois a eles compete a "delicada tarefa de fazer a síntese dos trabalhos da pesquisa fundamental e das inovações metodológicas ou pedagógicas."

Tecidas essas considerações acerca dos vínculos necessários ao estabelecimento de pontos comuns entre as pesquisas sobre o ato de ler e a prática em sala de aula, passo à segunda parte do trabalho - a exposição de uma proposta de leitura que pretende, justamente, aproximar estes dois pólos - pesquisa e prática.

## 2. PROPOSTA DE LEITURA

A idéia de elaborar uma proposta de leitura surgiu de constantes dúvidas presentes em meu trabalho em sala de aula, dentre elas:

- Por que a leitura e a compreensão de um texto pode ser tão simples para algumas

crianças, enquanto para outras é um processo tão difícil?

- Por que crianças de uma mesma série, ao realizarem a leitura de um mesmo texto, entendem-no diferentemente?

Embora eu me esforçasse por realizar um bom trabalho, persistiam as indagações a respeito das dificuldades dos alunos com o ato de ler, reforçadas pelos poucos resultados conseguidos ao longo de um ano de trabalho efetivo.

Obtive parte das respostas em uma pesquisa realizada, em que procurei examinar como os elementos lingüístico-gramaticais e as estratégias cognitivas interferem no processo de construção de significado durante o ato de ler (cf. MARQUEZ, 1991). Nela ficaram evidentes alguns problemas de leitura e suas prováveis causas.

De nada adiantaria perpetuar um trabalho que vinha dando saldos negativos e desestimulantes - seria persistir no problema!

Uma nova inquietação começou a ganhar espaço: que tipo de trabalho seria ideal, para que aqueles problemas detectados tivessem soluções, se não imediatas, ao menos a longo prazo?

Idéias foram muitas. Sedimentaram-se com leituras e diferentes tentativas experimentais. Inicialmente com adultos, pessoas interessadas como eu, e que também sentiam a necessidade de fazer "algo" para melhorar o desempenho de seus alunos com relação à leitura (cf. MARQUEZ, 1994).

A primeira idéia montada e executada foi esta, que passo a relatar.

## DA PROPOSTA

### 1. Objetivos

#### 1.1. Gerais

. Demonstrar que a leitura compreensiva é uma atividade dinâmica de construção de sentidos, envolvendo o uso de estratégias que facilitem a interação de conhecimentos arquivados na memória com aqueles fornecidos pelo material impresso.

. Avaliar a vivência de leitura de gravuras, com base nas produções escritas.

#### 1.2. Específicos

Espera-se que os alunos-leitores possam:

. levantar hipóteses acerca da história;

. formular previsões sobre prováveis fatos da narrativa;

. utilizar o conhecimento prévio durante o processo de apreensão da história;

. construir um texto inicialmente oral, a seguir, por escrito, a partir da observação de uma seqüência de ilustrações apresentadas;

. reavaliar seu desempenho enquanto leitores.

## 2. Conteúdo

Texto retirado de uma obra de Literatura Infantil

- A Formiga Saúva (Anexo 1).

## 3. Material

Ilustrações do livro, xerocopiadas em tamanho ampliado e coloridas de acordo com as cores estabelecidas pelo ilustrador.

## 4. Sujeitos

Alunos-professores matriculados no curso de pós-graduação: Mestrado/Doutorado, UNESP, 1994.

## **5. Procedimento**

O trabalho consiste basicamente em uma atividades de leitura, feita através da observação de uma seqüência de ilustrações, sem texto, retiradas de um livro de histórias para crianças.

### **A leitura das ilustrações**

A apresentação das gravuras se dá ordenadamente, uma a uma, e visa possibilitar ao leitor uma observação atenta para, a seguir, criar uma possível parte da história. Dessa forma, à medida que as gravuras vão sendo expostas e algumas perguntas sendo colocadas pelo professor, o leitor vai construindo/reconstruindo seu próprio texto. (Anexo 2)

Algumas pistas existentes nos detalhes das gravuras podem ser eleitas pelo leitor para compor o seu processo de elaboração, de tal modo que a história-texto vai-se construindo ao longo da exposição de todas as cenas.

Esta forma de apresentação e leitura acaba por envolver no processo o leitor, que passa a participar ativamente, recorrendo, sempre que preciso, aos conhecimentos que trouxe arquivados em sua memória e testando suas habilidades de leitura.

Segundo suas experiências individuais, os leitores podem ter registrados, em seu campo mental, alguns esquemas contendo um maior ou menor número de informações. Assim, logo à visão da primeira ilustração (a capa do livro, por exemplo), o modelo do que seja uma história é acionado na mente do leitor e o esquema básico de história torna possível o estabelecimento de alguns elos da narrativa, a partir de pistas fornecidas pela ilustração. Além disso, o leitor poderá levantar algumas hipóteses sobre a história e fazer previsões de

acontecimentos fadados ou não a se concretizarem nas ilustrações subseqüentes.

Esse processo de montagem do texto dá condições ao leitor de estabelecer relações entre as informações fornecidas em cada gravura e suas experiências anteriores, advindas de seu contexto sociocultural. Auxilia-o, ainda, na seleção das idéias, na escolha daquelas que julgar relevantes, no preenchimento de possíveis lacunas para, a partir daí, interpretar o material.

Além disso, à medida que for fazendo a "leitura" das gravuras, o leitor terá oportunidade de avaliar suas predições e inferências, automonitorando-se no uso de suas estratégias de leitura, na construção e reconstrução da história, fazendo com que a atividade se torne dinâmica e contínua.

### **A produção escrita**

Encerrada a análise das ilustrações, todas já deverão estar afixadas em seqüência, de forma bem visível ao leitor. Procede-se, então, à segunda etapa da atividade: a produção escrita da história. Neste momento, o aluno registrará seu texto, fazendo as alterações que achar relevantes, pois já observou todas as ilustrações. Imagens criadas e verbalizadas anteriormente podem já não ter mais sentido, porquanto só agora ele tem conhecimento de toda a seqüência da narrativa.

### **A leitura das produções escritas**

É importante que os textos elaborados pelos alunos sejam lidos. Assim, segue-se uma outra fase da atividade: a leitura oral das produções. Comentários e observações dos alunos deverão ser aceitos e discutidos, no sentido de esclarecer possíveis dúvidas dos colegas.

### **A audição da história original**

A quarta etapa do trabalho desenvolve-se com a leitura da história, em voz alta, pelo professor, seguida de uma discussão sobre os diferentes textos construídos.

### **O confronto das histórias**

O grupo avalia o trabalho realizado, confrontando seus textos com a história original. Uma vez que a proposta visa a um exercício de leitura, deve-se chamar a atenção dos alunos para as várias e possíveis leituras, pois o trabalho dá margem para essa ocorrência.

### **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Um dos objetivos do desenvolvimento dessa proposta com os alunos-professores era o de demonstrar-lhes que o ato de ler é uma atividade dinâmica de construção de sentidos e que cabe ao educador oferecer condições para que algumas habilidades interativas, cognitivas, afetivas e físicas ocorram, pois são indispensáveis ao aprendizado do leitor.

Além dessas condições de leitura, o ato de compreender um texto envolve um processo complexo em que interagem outros fatores. O conhecimento desses fatores e o uso de estratégias adequadas auxiliam e facilitam a leitura e, conseqüentemente, a compreensão.

Apesar de ter em mãos para esta análise apenas os textos escritos<sup>1</sup>, de onde seriam retirados alguns dados para a discussão, ficou evidente para todos os participantes a dinamicidade do processo.

Como a proposta foi aplicada a adultos,

e eles poderiam ter receios de se expor, procurei criar um clima descontraído nessa etapa do trabalho. Todos participaram ativamente, falando sobre as imagens criadas em suas mentes à visão das ilustrações. Houve momentos em que à fala de um aluno contribuições foram dadas por outros elementos do grupo, ou, então, fatos foram reconsiderados a partir de observações a respeito de elementos apontados e que não haviam sido valorizados pelo expositor.

É importante que o professor entenda que no processo de aprendizagem da leitura compreensiva o leitor nem sempre irá compreender o texto durante o ato de ler, mas num processo interativo de atividades realizadas em conjunto, com colegas e com o próprio professor, as quais devem estar submetidas a um contexto de aprendizagem, mediado pelo professor, sempre atento às necessidades primordiais e significativas para os educandos. Segundo KLEIMAN (1993:24)

*“...é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto.”*

Alguns pontos bem significativos, registrados nas produções dos alunos, ilustram que informações captadas nas gravuras pelo olhar dos leitores fizeram emergir de suas mentes conhecimentos associados a essas pistas.

O primeiro aspecto refere-se à visão da primeira ilustração. Como ela reproduz a capa

---

1. Uma vez que não gravei a parte de leitura das gravuras, feita oralmente pelos alunos, acredito ser conveniente, numa outra aplicação do material, que isso ocorra, pois possibilitaria um aprofundamento na análise dos resultados obtidos nas duas etapas: elaboração oral e produção escrita da história.

do livro, estão bem visíveis ao leitor a figura do personagem da história e o título: **A Formiga Saúva** (única parte escrita na série de ilustrações). A partir destas duas informações, os leitores criaram uma primeira imagem a respeito do que falariam as gravuras: uma história.

O conhecimento que utilizaram para inferir esta informação foi o conhecimento textual, que implica saber que uma história possui uma estrutura narrativa com um cenário, onde são apresentados os personagens; o lugar, local onde os fatos se desenrolam; a complicação, momento de início da trama; e, finalmente, a resolução, ou seja, o desfecho final da trama.

Alguns exemplos:

*“Era uma vez uma formiguinha saúva...”*

*“Certo dia uma vaidosa e inquieta formiga saúva...”*

*“D. Formiga estava passeando pelo formigueiro, quando...”*

*“Num país africano, Bally, a formiga saúva...”*

*“Certa vez, em um formigueiro situado numa loja...”*

*“Era uma vez uma formiguinha que vivia feliz no seu formigueiro...”*

A compreensão das imagens apresentadas e a elaboração das histórias foram facilitadas por um outro aspecto: os alunos possuíam familiaridade com o assunto. Esse conhecimento também denominado de

conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico está presente em suas narrativas.

Alguns exemplos retirados dos textos:

*“...os machos do formigueiro...”*

*“...inquieta formiga saúva...”*

*“... passou vários dias acamada, aproveitando bem a época do inverno.”*

*“...saiu para caçar alimentos...”*

*“...reino maravilhoso das formigas.”*

*“...reação hostil.”*

*“Formigueiros existem por toda a parte...”*

*“...a saúva podia carregar pesos maiores que sua força...”*

*“Carregaram-na...”*

*“...porta de seu habitat...”*

*“...ela trabalhava bastante...”*

*“...vaidosa rainha.”*

Fica bem evidente, na leitura das produções, que o conhecimento de mundo dos leitores foi ativado, pois estes trouxeram para o texto informações relevantes ao assunto arquivadas em sua memória, principalmente quando a formiga viu sua própria imagem refletida no espelho e decide:

*“...mergulhar num pote de farinha.”*

*“... se jogar dentro de um pote de talco.”*

*“...a mudar seu visual.”*

*“...apanhou um pó branco, muito cheiroso, uma lata de talco.”*

*“Banhou-se na montanha branca...”*

*“...passar por um processo de mudança de cor.”*

*“...ao ver aquela farinha branquinha (...) rolou no farelo.”*  
*“...rolar naquele pozinho branco.”*

*“...escorregou no pacote de trigo.”*

*“...banho muito cheiroso com talco.”*

*“...rolar na farinha.”*

As expectativas dos leitores, ao sugerirem a possibilidade de a formiga mudar sua cor, vieram não só do ato de ela se olhar no espelho, mas também de outras pistas prováveis fornecidas pelas gravuras.

Conhecimentos sobre assuntos, situações e eventos típicos da cultura vão sendo estruturados na memória dos indivíduos a partir de vivências típicas da cultura em que estejam inseridos. Foi comum, para grande parte do grupo, a idéia de que a formiga tentaria mudar o que viu refletido no espelho. No entanto, o

porquê de seu desejo à visão de sua própria imagem sugeriu diferentes idéias, advindas de conflitos comuns, presentes na realidade socio-cultural dos leitores:

#### **a) preconceitos de cor**

*“...viu sua imagem refletida pela primeira vez. Ficou muito surpresa ao saber que ela era pretinha (...) se ela ficasse branquinha, ela se destacaria...”*

*“Ao se deparar com sua imagem refletida no espelho, Bally não gostou do que via: era preta, feia...”*

*“...uma vaidosa e inquieta formiga saúva, após muito meditar sobre sua aparência, olhou-se demoradamente no espelho e decidiu que iria mudar de cor.”*

*“Quando viu sua imagem negrinha, não gostou...”*

*“...quando se olhou no espelho pela primeira vez não gostou de ver que era preta como as outras...”*

#### **b) desejo de mudança no visual**

*“...ao se olhar no espelho um dia, achou-se feia, de uma cor sem brilho e muito escura. Então tomou uma decisão: haveria de mudar o visual.”*

*“...uma formiga que um dia resolveu mudar seu visual.”*

**c) o desejo de ser diferente**

*“...para sua felicidade, pôde ver que já era uma outra formiga.”*

*“...o que aconteceria se eu me tornasse diferente?”*

*“...decidiu que naquele dia não seria marron, (...) além disso igual a todas as outras formigas.”*

Uma capacidade comum e que pode ocorrer em situações diversas é a elaboração de previsões.

As previsões são imagens criadas a partir do que se acredita que possa acontecer e se apóiam na experiência individual e nos conhecimentos armazenados na memória. Assim, os leitores formularam previsões acerca do que esperavam que aparecesse na seqüência da história: as conseqüências para os atos da formiga saúva - a rejeição dos companheiros e o desejo de retornar à sua cor verdadeira.

Outro aspecto também observado nas produções foram as inferências criadas a partir da visão do último quadro - a formiga acamada. Para alguns, o final criado foi imaginado enquanto um desejo da formiga de descansar após um dia tumultuado, buscando um sono reparador e energias revigorantes para o dia seguinte. Contudo, a imagem da formiga acamada, associada às frustrações acontecidas com a personagem, levaram alguns leitores a inferirem um final trágico para a mesma, quando não acompanhado de uma terrível depressão.

Existem vários outros elementos nos

textos ligados aos conhecimentos lingüístico, lexical, sintático e sintático-semântico. As discussões aqui apontadas se prenderam apenas àquelas que haviam sido propostas nos objetivos do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei apresentar, neste trabalho, como é possível atribuir um papel mais significativo e gratificante à leitura.

A partir da organização de situações criadas em torno de atividades relevantes para a vida do leitor, ele terá motivos para gostar de ler e de compreender o que estiver lendo.

Ao analisar as produções escritas, tentei demonstrar ao colegas-professores que o aprendizado da leitura se dá a partir da interação dos conhecimentos anteriores e de elementos extraídos do texto. E isso não nos foi ensinado na escola. Aprendemos a ler sozinhos.

Outro ponto que quero salientar é que a leitura que concebo é a que se processa pela construção de sentidos, numa relação dinâmica entre autor-texto e leitor, na busca de compreensão.

Ao ler um texto, o leitor elabora algumas hipóteses a partir de esquemas internalizados e de pistas observáveis no material escrito. À medida que o texto vai sendo lido, essas hipóteses poderão ser confirmadas ou descartadas pelo leitor. Confirmadas suas hipóteses, ele prossegue na construção de um sentido. No entanto, se as informações contidas no material escrito invalidam suas hipóteses, o leitor deve retornar às hipóteses iniciais para modificá-las.

Ver a leitura sob esta ótica significa que o professor deve dar uma nova orientação a sua práxis pedagógica, na elaboração de atividades significativas, no preparo e seleção

de leituras diversas e contextualizadas. Se se esperam progressos do leitor, todo o trabalho deve estar condicionado a uma dinâmica contínua e sistematizada de leituras, pois ela não se traduz na decodificação de símbolos gráficos apenas, mas requer, também, uma reflexão e compreensão do que se lê. E essa leitura não tem sido efetivada nem valorizada pelos profissionais da educação.

## BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, M.J. & COLLINS, A. A schema theoretic view of reading. In: SPIRO et al. (1980). pp. 1-22.
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994. (Col. Questões de nossa época, v.28).
- BRAGGIO, S. L. Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, DF, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Caderno de Educação Básica*. Série Institucional. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994.
- CHAUVEAU, Gérard. A pesquisa e a formação de professores no campo da leitura. In: Formação de professores e alunos leitores. *Cadernos Educação Básica*. Série Institucional. Brasília, DF: MEC, v.6, 1994. pp. 93-103.
- CONDEMARÍN, Mabel. *Leitura corretiva e remedial*. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1994.
- CUNHA, Célio da. A formação de uma sociedade leitora e a política de educação básica. In: A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação Fundamental. *Cadernos Educação Básica*. Série Institucional. São Paulo: Moderna, 1994. v.4.
- FUNDAÇÃO ODEBRECHT-UNICEF. Só existe uma maneira de o Brasil entrar para o Primeiro Mundo: Pela Porta da escola. *Revista Isto É*. São Paulo: Editora Três, nº 1299, ago. 1994. pp.32-3.
- \_\_\_\_\_. Você acha normal que uma criança carente fracasse na escola? Nós não. *Revista Isto É*. São Paulo: Editora Três, nº 1297, ago. 1994. pp. 58-9.
- GOODMAN, K. S. Reading a psycholinguistic guessing game reprinted. In: SINGER, H. & RUDELL, R. B. *Theoretical models and process of reading*. Ira, Newark, Delaware, 1967.
- \_\_\_\_\_. Decoding, from code to what? In: SINGER, H. & RUDELL, R. B. (eds.). *Theoretical models and process of reading*. (2<sup>nd</sup> ed.). Newark, Del.: International Reading Association, 1976.
- \_\_\_\_\_. Os processos de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E. & PALÁCIO, M. Gomez. *Os processos da leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- HALLIDAY, M.A. K. Learning how to mean. In: LENINENBERG, E.H. (orgs.). *Foundation of language development*. New York: Academic Press, 1975.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. I.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LANGER, A. From theory to practice: a prereading plan. *Journal of reading*. 1981. v.25, pp.152-156.

LEVY, D.M. Commucative goals and strategies: between dicourse and syntax. In: GIVON, T. (ed.). *Syntax and semantic*. New York: Academic Press, 1979. v.12.

MARQUEZ, Damáris N. *Aspectos (lingüísticos)-cognitivos do processo de interpretação textual*. Goiânia, GO: UFG, 1991. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. Leitura: repensando nossa prática. In: *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, MG: EDUFU, 1994.

NICOLAU, Alice. História da formiga saúva. Ilustrador: Zé Paulo. Rio de Janeiro: Alicerce Editora Ltda. Col. Caracol nº 4, ed. 1.12.77.

RUMELHART, D.E. Toward and interactive model of reading. In: SINGER, H. & RUDELL, R. B. (eds.). *Theoretical models and process of reading*. Ira, Newark, 1985.

SILVA, E. Theodoro da. A leitura crítica no âmbito do magistério. In: *Magistério e mediocridade*. São Paulo: Cortez, 1992.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

STRANGE, M. Instructional implications of a conceptual theory of reading comprehension. In: *The reading teacher*. 1980. v.33. pp.391-397.

## ANEXO 1

### HISTÓRIA DA FORMIGA SAÚVA

Era uma vez uma formiguinha saúva.  
Era pretinha e queria ser branca, porque era tolinha.

Viu-se a um espelho e pensou:

- Como eu seria bonita, se fosse branquinha!

E viu farinha no moinho.

A farinha era branquinha.

Formiga Saúva esfregou-se toda pela farinha.

Então passaram as outras formiguinhas.

Viram aquela coisinha branca e disseram:

- Olha, olha, que belo naco de farinha para o nosso celeiro!

E carregaram a pobrezinha da Saúva às costas.

- Eu não sou farinha! Eu sou a Formiga Saúva! - ia ela dizendo, coitadinha.

- Tu não és formiga, que as formigas são pretas. Tu és branca e és farinha! - responderam as outras.

- Mas a farinha não fala e eu falo!

Aqui então é que foi o bom e o bonito! As outras repararam que era verdade, que a farinha não fala e tiveram tanto medo que desataram a fugir e atiraram a pobre da Saúva para o chão.

Muito ferida, muito coxinha, a pobre da Saúva lá foi andando para casa.

Passou por um alguidarinho de plástico e lavou-se toda pra tirar a farinha. Mas, como estava muito frio, ficou constipada.

Ficou de cama muitos dias, e, quando se levantou, nunca mais quis ser branquinha.

## ANEXO 2

### ANÁLISE DAS GRAVURAS

#### Primeira Ilustração

##### a) Exploração do título:

A partir desse título, o que vocês acham que vai ocorrer na história?

Por que pensam que isso possa acontecer?

##### b) Exploração da personagem:

O que vocês sabem sobre a Formiga Saúva?

Obs.: Listar as informações fornecidas pelos alunos.

#### Segunda Ilustração

E agora, o que está acontecendo na história?

O que será que virá a seguir?

#### Terceira Ilustração

O que está ocorrendo agora na história?  
Como vocês imaginam que a história continuará?

#### Quarta Ilustração

E agora? O que aconteceu?  
O que vocês acreditam que acontecerá a seguir na história?

#### Quinta Ilustração

Observem a ilustração. O que imaginam que esteja acontecendo?  
Como será que a história continuará?

#### Sexta Ilustração

E agora? O que está acontecendo?  
Como será que a história vai continuar?

#### Sétima Ilustração

O que acham que esteja acontecendo na história?  
Por quê?

#### Oitava Ilustração

Esta é a última cena. O que aconteceu?  
Por quê?