

O ATO DE LER DE FORMA CRÍTICA E PROFICIENTE

FATIMA APARECIDA DE OLIVEIRA SOZZA*

Resumo: Este artigo versa sobre a formação do leitor crítico e proficiente e trata-se do objeto de estudos do Programa de Desenvolvimento Educacional/PR em 2007. Relata a experiência realizada por meio da Implementação Pedagógica e os resultados dessa ação, a partir de estratégias centradas diretamente no “ato de ler”. Assim, essa produção reflete sobre as práticas de leitura na escola preconizando estratégias de leitura que se fundamentam em estudos que tiveram sua gênese nos anos 1980, quando os progressos da lingüística abrem novas perspectivas concepcionais para descrever o funcionamento da linguagem. Fazem parte desses estudos as teorias sociocognitivas da compreensão e leitura de textos, que ao apresentar os processos colaborativos torna possível o entendimento do que significa o ato de ler, no momento de sua realização. A experiência a ser mostrada seguiu a metodologia da pesquisa qualitativa postando-se como um estudo de caso, compreendendo um grupo de alunos formado por três séries do Ensino Médio, no ano de 2008, estudantes de um município do Oeste do Paraná. Os resultados da ação podem ser considerados de boa significância. O conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos utilizados na construção do sentido do texto de forma colaborativa se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada.

Palavras-chave: FORMAÇÃO DO LEITOR. LEITURA CRÍTICA. PROCESSOS COLABORATIVOS.

Resumen: Este artículo versa sobre la formación del lector crítico y competente y se trata del objeto de estudios del Programa de Desarrollo Educacional/ Pr en 2007. Relata la experiencia por medio de la Implementación Pedagógica y los resultados de esa acción, partiendo de estrategias centradas directamente en el “acto de leer”. Así, esa producción refleja sobre las prácticas de lectura en la escuela preconizando estrategias de lectura que se fundamentan en estudios que tuvieron su génesis en los años 1980, cuando la evolución de la lingüística abren nuevas perspectivas de conceptos para describir el funcionamiento del lenguaje. Hacen parte de esos estudios las teorías sociocognitivas de la comprensión y lectura de textos, que al presentar los procesos cooperativos hace posible el entendimiento de lo que significa el acto de leer, en el momento de su realización. La experiencia a ser evidenciada siguió la metodología de la pesquisa cualitativa poniéndose como un estudio de caso, comprendiendo un grupo de alumnos que hacen parte de las tres series de la Enseñanza Media, en el año de 2008, estudiantes de una ciudad del Oeste del Paraná. Los resultados de la acción pueden ser considerados de buena significación. El conocimiento y los aspectos involucrados en la comprensión y de las

*Professora PDE/SEED/PR, 2007. Unioeste. Cascavel.

e-mail: fatimasozza@seed.pr.gov.br

Orientadora: Prof.^a Ruth Ceccon Barreiros

diversas estrategias que componen los procesos utilizados en la construcción del sentido del texto de manera cooperativa se muestra crucial para una acción pedagógica bien informada y fundamentada.

Palabras-clave: FORMACIÓN DEL LECTOR. LECTURA CRÍTICA. PROCESOS COOPERATIVOS.

Introdução

A história humana é marcada por evoluções a partir do momento em que o homem descobriu as letras. Com as letras, todo um universo real, simbólico ou imaginário pôde ser representado e assim comunicado. As sociedades modernas vivem sob a rubrica de um contexto letrado, ou seja, as letras permeiam todo o universo e, saber ler é tarefa constantemente solicitada. Essa tarefa implica uma condição de cidadania.

Ao tomar a leitura “como uma atividade de percepção e interpretação dos sinais gráficos que se sucedem de forma ordenada, guardando entre si relações de sentido” (AGUIAR, 2004, p.61), observa-se que a leitura não é um comportamento natural do ser humano, ela precisa ser aprendida. Normalmente, essa tarefa é delegada à escola.

Dada a importância da leitura, nas sociedades grafocêntricas, já há algum tempo, o ato de ler deixou de ser assunto latente somente no ambiente escolar, para merecer novas reflexões e novas intervenções pedagógicas. Paulo Freire (1988), no trabalho apresentado na abertura do COLE, de 1981, já se remetia ao processo da leitura como um processo crítico, pois “esse envolve uma compreensão crítica que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (p.11-12).

Mas o ato de ler nem sempre foi concebido assim, historicamente, a leitura passou de situações privadas a públicas e desta a novamente privada como se pode acompanhar em estudos de Lajolo e Zilberman (1991). Do mesmo modo, os tipos de textos que davam suportes à formação dos leitores variaram das autobiografias aos escritos polêmicos, cartas, folhetos, informativos, a Bíblia e outros escritos religiosos até tanto outros suportes que a modernidade e a contemporaneidade inventaram e reinventaram, cotidianamente. Desse modo, as práticas de leitura na escola estiveram sempre a serviço da ideologia política, documentais e metodológica de cada época.

No Brasil, as práticas de leitura na escola até os anos 1970, estiveram sob a assinatura de abordagens estruturalistas, as quais buscavam reduzir o texto a uma série de formas. Um estudo limitado às estruturas referenda uma leitura demasiadamente geral ou incompleta, por isso, essas abordagens começaram a sofrer certo cansaço ao se perceber a inutilidade desse modelo. A insuficiência do estruturalismo demanda, portanto, uma renovação de idéias no campo da leitura de textos. Assim, no início dos anos 1980, com os progressos da lingüística textual, as pesquisas sobre o assunto abrem novas perspectivas, enveredando-se pela concepção de língua/linguagem discursiva.

A expansão da pragmática conduz os estudiosos da leitura a se interessar pelos problemas da recepção de texto, e esse passa a ser visto como o lugar de interação entre autor e leitor. É nessa temática que se insere esse nosso trabalho que busca tomar o ato de ler como um ato crítico e proficiente permeado pela concepção de leitura sociointeracional.

Essas abordagens desenvolvem-se, inicialmente, junto a pesquisas de leitura instrumental em língua estrangeira, como salienta Kato (1985), já que professores de língua estrangeira (mais próximos) do farto referencial teórico em língua inglesa, preocupados com a questão da leitura de seus alunos, constatam que muitas das dificuldades com a leitura não se deviam ao desconhecimento da língua estrangeira propriamente dita, mas a dificuldades gerais de leitura em língua materna, ou seja, nas palavras de Kato, de uma “dificuldade de interagir com o texto escrito”.

Também Kleiman (1997) se posiciona favoravelmente ao que denomina a perspectiva interacionista de abordagem da leitura, enquanto perspectiva baseada na pragmática, e que concebe a leitura como uma atividade que produz compreensão, sendo que esta depende, basicamente, das relações que o leitor estabelece com o autor durante o ato da leitura. Para ela, o leitor negocia sentido com o autor através da interpretação e atribuição de valor interacional a certas “pistas lingüísticas” que o autor providencia em seu texto. Assim, a leitura seria uma atividade de interação: “No processo [de leitura] são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e da determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura” (KLEIMAN, 1997, p.39).

Os estudos sobre o ato de ler, os quais se mencionam aqui nesse artigo foram desenvolvidos contemplando os referenciais citados, a saber, Kato (1985); Kleiman (1997) e Koch (2006). Essas referências deram sustentação teórica para a

realização da experiência pedagógica desenvolvida, como parte integrante do Plano de Trabalho *Práticas de leitura na escola*, proposto a SEED, em 2007. Ocasão em que a professora/proponente teve ingresso no Programa de Desenvolvimento Educacional, ofertado pelo Governo do Estado do Paraná aos professores da rede que se encontravam em situação funcional compatível com os critérios de seleção e mediante a aprovação em seleção pública. Esse programa de capacitação teve por objetivo mediar proficiência aos professores, por meio de encontros acadêmicos, grupos de estudos e estímulo à pesquisa, contou com a duração de quatro semestres, sendo que no terceiro seria de responsabilidade do professor PDE o desenvolvimento de sua pesquisa no âmbito escolar denominando essa prática de Implementação Pedagógica.

A Implementação Pedagógica que aqui é abordada teve apoio da produção didático-pedagógica também desenvolvida pela professora/proponente, que traz por título: *Espaços da leitura: processos utilizados na construção dos sentidos do texto*. Tem como conteúdo específico os processos utilizados na construção do sentido do texto de forma colaborativa: conhecimento prévio e leitura de mundo, previsão, inferências, coerência de sentido, expressão da subjetividade por meio do diálogo e da interação e contextualização. Essa produção pretendeu discutir por meio de textos escritos e diversos e, sobretudo os literários, a importância e forma de efetivar os processos utilizados na construção dos sentidos do texto de forma colaborativa referendando as correntes de leitura sociocognitivo-interacional e sociopolítica. Trata-se de uma produção do tipo *Folhas* tendo como público-alvo a terceira série do Ensino Médio.

Essa experiência no ofício de ensinar foi desenvolvida pela professora em questão, no efetivo exercício de sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura em um colégio do Oeste do Paraná, para duas turmas de terceiros anos do Ensino Médio e uma turma de quarto ano do curso de Formação de Docente do período vespertino, o que se pode qualificar como um grupo de alunos, inserindo, assim, esse trabalho na metodologia da pesquisa qualitativa como um estudo de caso. Nesse caso, uma unidade de sujeitos com características comuns.

O cotejamento de Sanches e Minayo (1993) referenciado por Paulilo (1999) nos fornece alguns elementos sobre a investigação qualitativa. Esse método de pesquisa atua em níveis de realidade na qual os dados se apresentam aos sentidos, e tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz fenômenos, indicadores e

tendências observáveis. Esse tipo de investigação trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e ajusta-se com harmonia ao aprofundar na complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

O campo das pesquisas qualitativas é um universo não passível de ser captado por hipóteses perceptíveis, verificáveis e de difícil quantificação. A imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo, firmemente enraizado no contexto social do qual emergem, é condição essencial para seu desenvolvimento. Através dela, consegue-se penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e revelações adquirem sentido. Sua utilização é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo.

Na prática, essa proposta pedagógica que teve como abordagem a formação do leitor crítico e proficiente, capaz de interagir com o texto e se colocar como sujeito-leitor registrou as seguintes ações: 1) Organizar uma metodologia para o ensino da leitura aportando-se nas linhas teóricas sociocognitivo-interacional, utilizando-se para tanto, de estratégias e processos colaborativos que subjazem essa forma de leitura, tais como: inferências, coerência de sentido, previsão, conhecimento prévio, leitura de mundo, contextualização, expressão da subjetividade por meio do diálogo e da interação. 2) Pesquisar e elaborar materiais de leitura tendo em vista a aplicação dos processos utilizados na construção de sentidos do texto de forma colaborativa em concordância com a teoria proposta. 3) Efetivar na prática cotidiana de leitura, fundamentos teóricos apresentados pela concepção interacional (dialógica), evidenciando o contexto sociocognitivo na busca de produção de sentido. 4) Ministras aulas de leitura com material cuidadosamente preparado de acordo com os fundamentos teóricos referendados, buscando a formação de leitores proficientes.

Tal proposta de Implementação Pedagógica foi realizada contando com uma aula de leitura semanalmente. Os alunos interagem com o texto de forma oral, e realizavam registros escritos, seguindo questionamentos que os levariam à realização dos processos trabalhados, além de, tomarem conhecimento da denominação adequada a cada processo e perceber como ocorre, valendo-se dessa metodologia em outros momentos de leitura. A análise dos dados obtidos seguiu o

método interpretativo, apresentando, quando necessário, os próprios registros dos alunos participantes.

1. Práticas de leitura na escola: problematização do tema e perspectivas teóricas

A reivindicação por uma política educacional, no desenrolar da história brasileira, pertenceu aos projetos dos republicanos. Isso significa que foi formulada tão somente quando o século XIX ia avançado e nesse período o Brasil já contava com 50 anos de independência. O quadro panorâmico da educação brasileira é assim descrito por Lajolo & Zilberman:

(...) a educação popular progrediu pouco, colocada aos cuidados dos governos provinciais, em geral bastante carentes de recursos financeiros para fazer frente à tarefa a eles atribuída. A taxa de analfabetismo sempre esteve próxima dos 70% até o final do século XIX (1991, p.39).

É esperada da República implantada em 1889, a redução dos problemas educacionais e culturais vigentes no país. Entretanto, o mesmo grupo de ardentes revolucionários e progressistas do Exército que reivindicaram o regime, acabaram por afastar-se aos poucos durante o período de 1890 a 1900. Esses grupos foram substituídos por grupos conservadores representantes dos interesses dos grandes proprietários rurais. Algumas reformas estaduais foram promovidas, mas continham pequenas alterações e poucas inovações.

Mantém-se o modelo tradicional de ensino, elitista, acessível a poucos, bacharelesco, e dirigidos aos representantes do poder rural que ambicionavam cargos na administração pública. Por outro lado, a negligência do governo tem sua contrapartida nas campanhas em prol da alfabetização que eram lideradas acima de tudo por escritores e intelectuais, como Olavo Bilac, Coelho Neto e mais tarde Monteiro Lobato. Era natural que assim fosse: os homens de Letras lutavam pela consolidação de um ensino público e pela circulação e consumo de suas obras, garantindo-lhes o sustento e a profissionalização. Lajolo & Zilberman (1991, p.129) explicam: “a dificuldade com que o objeto livro se aclimatava a estas terras tropicais matiza a constatação de que a leitura, inclusive literária, ia penosamente abrindo seus espaços.”

Com tudo isso a escola vai se democratizando, não na medida desejada, mas a passos longos na morosidade. Na década de 1930 é a vez da difusão do ensino médio profissionalizante elitista. Na década de 1970 assiste-se à difusão dos estudos superiores ainda que mais substancial na rede privada e é destinada, paradoxalmente, à população de baixa renda. Coelho fala de outros fatores educacionais:

Quantidade nunca se deu bem com qualidade. Portanto, se, de um lado, tal política era (e é!) indispensável como alavanca para o acesso do povo brasileiro à cultura letrada (a que deve formar o cidadão numa sociedade industrializada ou informatizada), por outro, a engrenagem existente era (e é!) absolutamente falha (número insuficiente de escolas, instalações inadequadas, professores deficientemente formados e mal-remunerados, projetos falhos de política cultural de fomento, etc.) (COELHO, 2000, p. 20).

Assim, em um país como o Brasil, em que os problemas educacionais, problemas de circulação e leitura de obras literárias começaram com a ocupação do território e arrastam-se até hoje, parece ainda não ter rompido com os laços coloniais e realizado a sua revolução burguesa, os percalços ocorridos até que a leitura se transformasse em práticas efetivas foram e são muitos(!), entre eles a necessidade de clareza teórica acerca do ato de ler e dos modelos que efetivam as práticas de leitura ainda perduram. Pensar na formação do leitor requer o cuidado de se questionar, primeiramente, que tipo de leitor é solicitado socialmente e que tipo de leitor a escola espera formar. Assim, surge a tônica das concepções de leitura e dos modelos de leitura trabalhados, atualmente, pelos professores formadores de leitores.

É significativa a contribuição da crítica estrutural para com o ensino de leitura no século XX, esse movimento que teve seu apogeu nos anos de 1960, ainda se faz presente em nossas aulas de leitura até hoje, sobretudo, se falarmos no livro didático. Todavia, outras correntes vieram sobrepondo esse método trazendo novos pensamentos, algumas com pensamentos ainda arraigados no próprio estruturalismo e outras por negar completamente essa teoria.

O estruturalismo foi um momento necessário no caminho das ciências humanas, de certa forma atingiu todas as áreas, desde a ciência, a cozinha, o vestuário, o cinema. Nas palavras citadas por Lévi-Strauss (1958, p.304 *apud* Privat, 1967) “Tudo – com condição de não ser amorfo – possui uma estrutura.” Daí o

estruturalismo. A estrutura tem a ver com a organização de palavras, de códigos. Nas palavras de Larousse citado por Privat (1967, p.10) “é a maneira como as partes dum todo estão organizadas entre si.” Nesse sentido, a estrutura tem uma extensão sem fim.

Dessa forma, o uso recorrente reserva a palavra estruturalismo para a ciência lingüística e para as ciências humanas que se inspiram no modelo lingüístico. Por *estrutural* Privat (1967) designa todo e qualquer arranjo que dentro das línguas e dos sinais humanos, produza significação.

Todos os trabalhos inspirados no modelo lingüístico na maior parte das ciências humanas têm como inspirador o lingüista Ferdinand de Saussure. A semente foram três cursos de lingüística geral na Universidade de Genebra, a saber: 1906-1907, 1908-1909, 1910-1911. Elevados nomes como Ferdinand Saussure, Roman Jakobson e Émile Benveniste figuram como sinônimo de avanços e novos conceitos construindo o método numa perspectiva denominada *estrutural*, traçando um modelo arquetipo que desse conta de todas as narrativas existentes e as que por ventura viriam existir. Dos estudos desses teóricos também se originou a concepção de língua/linguagem que pulverizou os estudos lingüísticos, no mundo ocidental, durante décadas: A língua como um sistema estrutural.

É bem verdade que Saussure preferiu trabalhar com a palavra “sistema”: “A língua é um sistema que só conhece sua própria ordem” (VALENCY, 1997, p.185). O termo estruturalismo aparece mais tarde nos trabalhos do Círculo de Praga, como conjunto dos métodos da concepção da língua como sistema, justificado pelos princípios estabelecidos por Saussure.

O objetivo da *poética estrutural* deveria ser a descoberta da gramática segundo a qual se articulam as narrativas do homem, que não são aleatórias nem imprevisíveis, mas que obedecessem a uma estrutura, entendida como o conjunto de propriedades essenciais do discurso literário. Mas qual seria o modelo para a estrutura das narrativas do homem, tanto as chamadas primitivas, estudadas por inúmeros teóricos nos anos sessentas, dentre os quais R. Barthes e T. Todorov? O modelo por excelência do sistema narrativo revelado pela lingüística saussuriana.

Na verdade, a crítica estruturalista será aquela empenhada em descrever de modo imanente e com rigor analítico, as relações instituídas entre os vários elementos componentes de um dado texto literário e que configuram especificamente a estrutura desse texto, ignorando propositadamente problemas de

história literária, de erudição bibliográfica, de interpretação psicologista. O crítico Aguiar e Silva (1973, p.665) cita R. Barthes ao anunciar os objetivos da análise estruturalista: “ela não dará, nem mesmo reencontrará nenhum significado, mas descreverá segundo qual lógica os significados são engendrados de uma maneira que possa ser aceita pela lógica simbólica dos homens.”

Pensando nesse método como uma prática de leitura adotada na escola essa abordagem tem sido comumente associada a uma abordagem funcionalista da linguagem. O funcionalismo como uma forma de estudos lingüísticos vem do estruturalismo e cuja marca seria o estudo das funções que os elementos lingüísticos podem desempenhar. Desse modo, são estudadas as distinções que cada aspecto da linguagem (morfológico, fonológico, semântico, gramatical etc.) pode envolver. Para explicar melhor o conceito elaborado por Barthes recorreremos a Privat (1967) quando fala da regra de comutação. Essa regra consiste em introduzir artificialmente uma variação no significante para obter uma mudança no significado. Dessa forma, basta mudar o *b* de bomba para o *p* de pomba para que o *p* e *b* se afigurem como poder suficiente para modificar a significação.

Uma das versões do funcionalismo na escola, pode ser encontrada nos estudos de R. Jakobson, nos quais o autor adota uma postura que privilegia a linguagem em função da atividade comunicativa que ela pode desempenhar no interior das atividades humanas. Fundamentada na Teoria da Comunicação, essa perspectiva lingüística entende a linguagem prioritariamente como instrumento de comunicação, de forma que esta passa ser pensada por um prisma exterior a própria linguagem. Nesse sentido, estaria a serviço de algo alheio, exterior a ela mesma.

A Teoria da Comunicação propõe um esquema que abarca várias instâncias no processo de comunicação. São elas: o emissor (aquele que emite a mensagem), o receptor (aquele que recebe a mensagem), a mensagem (o objeto da comunicação, conteúdos das informações transmitidas), o canal ou meio (veículo das comunicações), o código (conjunto codificado de signos usados para transmitir a mensagem), referente (mundo, contexto, realidade, situação a que a mensagem remete).

Aplicando essas considerações para a leitura, o esquema da comunicação pode ser entendido como: o remetente seria o autor do texto que teria por função enviar uma mensagem ao leitor (destinatário). Este, por sua vez, deveria produzir

uma resposta a essa mensagem a partir da descodificação dos signos que a compõem.

Como podemos observar essa forma de compreensão da leitura não considera outros fatores extralingüísticos, como a historicidade, o contexto de produção da leitura e outros intervenientes no ato de ler.

Várias críticas têm sido aventadas a esse modelo de leitura, algumas são evidentemente pertinentes, outras são preconceitos por parte de quem a faz. Para os estruturalistas, a estrutura é a condição para que o significado seja compreendido. Em outras palavras, “a estrutura contribui para que o significado do texto venha à tona” (BONNICI, 2005, p.109). Essa objetividade, contudo, vem acompanhada de certos prejuízos. O estruturalista negligencia a especificidade de textos reais e os trata como se fossem configurações ordenadas e criadas por forças invisíveis. Ao isolar e analisar o sistema da narrativa e ao se propor contrário à tradição humanista que considera o autor como a origem do texto, a teoria estrutural declara morte ao autor, eliminando-o elimina também o contexto da obra literária e os contextos sociopolíticos envolvidos. Para esses a narrativa prescinde de qualquer autoria.

Como o principal objetivo do estruturalismo é isolar o sistema narrativo, os estruturalistas subestimam e, às vezes, eliminam também a história. Para eles, as estruturas narrativas são universais; em consequência, os seguimentos arbitrários (problemas de história, do processo evolutivo) são rejeitados. Os estruturalistas não estão interessados no momento da produção ou de sua recepção e interpretação, mas na pura estrutura narrativa, tornando-se assim uma prática de leitura estática e a-histórica. Segundo Eagleton (1983) as leis da mente que o estruturalismo isola agem em um nível de generalidades bastante distantes das diferenças concretas da história humana.

As idéias radicais do estruturalismo e a obsessão pela estrutura, separando o objeto de leitura do tempo e do espaço levaram-no à redundância e ao desgaste, pois a leitura de um texto ou de uma obra literária não se deve reduzir apenas à utilização desta ou daquela técnica, obviamente, que o ato de ler está ligado a um conjunto de procedimentos que demandam de um ato interativo.

Verificando esses pressupostos apontados pelas novas idéias e novas práticas de leitura, o fato concreto fica por conta do questionamento: que tipo de leitor é formado pela prática estruturalista de leitura? Pesquisas recentes ainda

mostram que a população brasileira e alunos brasileiros lêem, mas não compreendem o que leram, ou seja, decodificam os símbolos, as palavras, e emperram nas fases seguintes da leitura que seria compreender o que leu, comentar, cotejar, fazer inferências e, sobretudo, atribuir à leitura sentido crítico e emitir opinião fundamentada no texto lido.

Nesse sentido, o fato de sermos leitores decodificadores apenas, nos leva a inferir que somos leitores formados por práticas estruturalistas. Para os estruturalistas o texto porta um significado fechado, pronto e acabado compreendendo, portanto, o ato da leitura como o ato primeiro de decodificar, as etapas seguintes não são vistas como necessárias à leitura.

1.1 Leitura sociocognitivo-interacional: foco na interação autor-texto-leitor

Podemos ensinar a compreensão? Evidentemente que não. O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento dos processos cognitivos, sendo que essas oportunidades poderão ser bem mais exploradas na medida em que esses processos sejam melhores conhecidos. Koch (2006, p.11) afirma que “há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.” Essa concepção de método de leitura pressupõe uma concepção interacional (dialógica) da língua cujos sujeitos são vistos como construtores sociais, sujeitos ativos que através do diálogo constroem e são construídos no texto, considerando que esse é o lugar próprio da interação. Assim complementa a autora:

Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2006, p.11, negritos acrescentados da autora).

Fica evidente, também, nessa abordagem de leitura, uma concepção de língua/linguagem diferente do paradigma tratado anteriormente. O modelo referendado pelo conceito sociocognitivo-interacional de língua privilegia os sujeitos

e seus conhecimentos em processos de interação. Tomando o texto como lugar de interação cujos sentidos não estão lá, mas são construídos, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante a leitura assume o lugar de sujeito, numa atitude ativa. Ou seja, espera-se que o leitor concorde com a idéia do autor ou a rechace, complete-as ou adapte-as, comungando da idéia que toda “compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma, ou de outra, forçosamente, a produz” (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Esta linha teórica calcada nos processos cognitivos se desenvolveu através de pesquisadores ingleses sob o ponto de vista das teorias da cognição, ou seja, de abordagens teóricas que procuram explicar o processo de compreensão desencadeado no momento da leitura. São, portanto, abordagens que se desenvolveram a partir da psicolingüística e da sociolingüística. No Brasil, inicialmente, essas idéias parecem desenvolver-se junto à pesquisas de leitura instrumental em língua estrangeira, Kato (1985) destaca que nesta época professores de língua estrangeira preocupados com a questão da leitura de seus alunos, constataram que muitas das dificuldades com a leitura não se deviam ao desconhecimento da língua estrangeira, mas ao fato dificultoso de interagir com o texto.

Levando em consideração esse diagnóstico, os pesquisadores centraram seus estudos nos desvelamento dos processos subjacentes ao ato de ler, objetivando como aplicação pedagógica desse conhecimento uma proficiência do leitor. Os interesses básicos destas investigações estão na ação ou reação psicolingüística vivenciadas pelo leitor no momento da leitura e nos mecanismos lingüísticos e psicológicos envolvidos. Logo, uma atitude centrada nesse processo que permeia o ato de ler denomina-se de leitura interativa, primeiramente, interação entre os processos cognitivos e, segundo o processo de interação entre leitor e autor via texto, “pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos –leitor e autor – que interagem entre si obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 1997, p.10).

No âmago dessa concepção interacionista de leitura, estão as pesquisas de Kleiman (*leitura: ensino e pesquisa*, 1989; *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, 1997; *Oficina de leitura e prática*, 1997). As formulações teóricas básicas dessa autora foram desenvolvidas no centro de Estudos de leitura da Universidade de Illinóis, onde a pesquisadora teve oportunidade de estagiar. Agrega ainda a esta

mesma teoria as proposições de Koch (2006) *Ler e compreender*: os sentidos do texto, cuja sistematização dos processos cognitivos é tratada de forma clara e exemplificadora, auxiliando da melhor forma, a compreensão desse método.

No intuito de elucidar os processos cognitivos da leitura, citamos o livro *Texto e leitor* (1997), no qual Kleiman aborda conceitos necessários ao estudo da leitura e compreensão descrevendo como ocorrem tais processos. Segundo a estudiosa: “A compreensão de textos envolve tais processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender” (KLEIMAN, 1997, p.9).

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de alguns conhecimentos, a saber: o conhecimento prévio, o conhecimento estruturado, o estabelecimento de objetivos para a leitura, a materialização lingüística, a coesão e a coerência. É frente a interação de diversos níveis de conhecimentos como: o lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Todos ativados durante a leitura pode se chegar ao momento da compreensão. A leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos. O texto sugere pistas e caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

O conhecimento lingüístico desempenha um papel central no processamento do texto. O que se pode entender por processamento é aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades menores. Com base nesse conhecimento está o conhecimento gramatical que permitirá a identificação de categorias gramaticais dentro das frases (categorias nominais, verbais e sintáticas) permitindo que esse processamento evolua até chegar a compreensão. O conhecimento lingüístico, dessa forma, é um componente do chamado *conhecimento prévio* sem o qual a compreensão é impossível.

Por outro lado, chamaremos o conjunto de noções e conceitos sobre o texto de *conhecimento textual*. Esse conhecimento é que dá conta da estrutura do texto e do seu gênero. Segundo Kleiman (1997, p.20) “Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto mais fácil será sua compreensão.” Portanto, tanto o conhecimento lingüístico como o conhecimento

textual formam parte do conhecimento prévio, e ambos devem ser utilizados na leitura.

O *conhecimento de mundo ou enciclopédico* pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente. Para haver compreensão durante a leitura a parte do nosso *conhecimento de mundo* que é relevante para a leitura deve ser ativada, ou seja, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória. O *conhecimento de mundo* envolve conhecimento extralingüístico e a sua recuperação se deve ao conhecimento de caráter enciclopédico que o leitor tem. Nesse sentido, a ativação do *conhecimento prévio* procura no fundo da memória nosso repertório de conhecimentos, de informações relevantes para o assunto a partir de elementos formais fornecidos no texto.

Ademais, segundo Kleiman (1997), a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacioná-la com diferentes partes do texto num todo coerente. Esse é um processo inconsciente do leitor proficiente, além do mais, são as inferências que fazemos ao texto que guardamos como conhecimento e não as palavras do texto literalmente.

Por outro lado, a pesquisadora traz à tona a abordagem dos princípios que regem a atividade de leitura. A estudiosa destaca dois princípios sendo: a procura de coerência e o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura. A explicitação de objetivos possibilita a compreensão do texto, isto é, ter claramente uma intenção demarcada para realizar a leitura facilita a interação com o texto. Há também evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que tem a ver com um objetivo específico. Outra atividade que depende dos objetivos estipulados e que contribui para a compreensão é a formulação de hipóteses. Kleiman (1997, p.35-36) cita que “Vários autores consideram que a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto.” Na visão interacional o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber passivamente, o leitor também sobrepõe ao texto seus objetivos e sua formulação de hipótese.

Além desses modos de executar o texto, outros integram o rol de processos em torno da compreensão e não podem deixar de serem refletidos, é o caso das estratégias de processamento. A materialização de uma intenção do autor se dá

através de elementos tanto lingüísticos como gráficos cabendo ao leitor a recuperação dessa intenção através do formal. Nesse caso, o leitor se apóia tanto em elementos extralingüísticos, bem como em elementos lingüístico como o componente cotextual. Esse componente define as relações e propriedades internas do texto. Nesse aspecto ressalta Kleiman (1997, p.45) “O texto é considerado por alguns especialistas como uma unidade semântica onde vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais.”

Outros aspectos importantes nessa materialização do texto são a coesão e a estrutura do texto. Quanto a coesão Kleiman (1997), afirma que são as estratégias cognitivas que estimulam o comportamento automático e inconsciente do leitor e seu conjunto serve para construir a coerência local do texto, isto é, elementos que tem a ver com a seqüenciação textual.

Ao passo que a estrutura no processamento do texto e no papel das estratégias cognitivas funciona em dois níveis: o local e o temático. O local é também chamado de microestrutura, isto é, aqueles princípios e regras que orientam processos inconscientes do leitor na reconstrução de laços coesivos entre elementos próximos, seqüenciando o texto. Já o nível temático ou da macroestrutura asseguram seqüências maiores, como períodos, parágrafos que avançam no desenvolvimento do tema global.

1.2 Ler é engajar-se: a leitura sociopolítica

Tomar o ato de ler como um engajamento é tratar da leitura numa concepção que pressupõe a inserção do leitor na esfera social, por isso, a denominação *sociopolítica*, evidenciando um conjunto de idéias que argumentam a favor da luta de classes e desconstrói parâmetros para relações de poder. Essa corrente pedagógica de leitura também é interativa, ou seja, centrada num processo interacional que age entre autor-texto-leitor e texto-contexto, muitos a concebe como *leitura crítica* o que em alguns momentos também vamos usar essa abordagem lançando mão do recurso sinonímico. Os meios de produção e efetivação do ato de ler em tal modelo de leitura, são os mesmos pressupostos já abordados pela leitura

sociocognitivo-interacional, o que a caracteriza como um molde de leitura é o seu caráter pedagógico, no sentido ideológico.

No Brasil, um primeiro conjunto de textos que se destaca por seu caráter denunciador do sistema social abordado sob o viés da leitura, data dos primeiros anos da década de 1980. Esses textos possibilitam uma reflexão fortemente relacionada à educação e a ideologia ancorada nas relações escola/sociedade e as aplica ao campo da leitura.

O conjunto de textos que entram em cena com essa temática menciona leituras como: Paulo Freire (*A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam, 1982) e Ezequiel Theodoro da Silva (*Elementos de pedagogia da leitura*, 1988; *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura, 1987; *Leitura na escola e na biblioteca*, 1995 e outros textos). Essas leituras consideram o leitor como o sujeito que interage com o texto através de seu conhecimento prévio, sua vivência de mundo, suas experiências vividas, contexto social ao mesmo tempo em que busca liberdade e transformação.

Nesse sentido, “o ato de ler é um ato perigoso àqueles que ilegitimamente dominam o poder” (SILVA, 1995, p.12). Essa concepção de leitura supõe para o leitor uma posição do sujeito no processo de atribuição de significado e não de mero receptor das idéias veiculadas pelo texto e pelo autor. Trata-se assim, de uma concepção de leitura que pressupõe a inserção de sua prática na esfera social, histórica e ideológica, pois argumenta a favor da luta pela competência do leitor não só em termos de conteúdos, mas, sobretudo, competência enquanto um leitor das relações sociais que permeiam o seu meio.

Os estudiosos dessa linha teórica de leitura chamam a atenção para o modo como na maioria das vezes a leitura é trabalhada na escola: “Os significados são pré-instituídos de modo que ocorra a homogeneização e o enquadramento de consciências” (SILVA, 1995, p.15). As palavras de Silva também alertam para o discurso danoso recorrente em torno da leitura. Segundo ele, aquilo que o senso comum denomina de crise da leitura, desgosto pelos livros, falta de capacidade do povo para ler e similares, é um aspecto da ideologia disseminada no seio da sociedade, que produz os efeitos esperados na manutenção da organização social vigente. Dentro desse esquema, a própria definição de leitura sofre distorções e são, na maioria das vezes, mecânicas e reducionistas.

A linha teórica chamada nesse estudo de *sociopolítica* concebe que a leitura mais produtiva é aquela capaz de gerar e reorganizar as experiências do leitor a nível individual e ao nível coletivo, aquela capaz de gerar o máximo de conflito entre as interpretações, isto porque esse tipo de leitura, além de permitir a liberdade de interpretação e expressão faz com que os leitores se enriqueçam mutuamente através de elucidações e justificativas constantes conseguidas através da discussão e do debate. É o que constatamos com a citação de Silva:

Pensar na função social da leitura é o mesmo que pensar no “perigo” da leitura. Se trabalhada nos moldes críticos a leitura institui um processo de conscientização ou politização dos brasileiros e aos seus movimentos de luta por uma sociedade diferente da atual. [...] A leitura reveladora da palavra e do mundo se constitui em mais um instrumento de combate à ignorância e a alienação” (SILVA, 1995, p.17).

A prática dessas funções críticas da leitura, no bojo das diferentes instituições sociais (escola, família, indústria), passa ou passará necessariamente por uma revisão de posturas e por uma substituição de procedimentos.

Outro fator a ser considerado em relação à leitura é o seu poder conscientizador. Consciência é uma faculdade peculiar do ser humano que possibilita ao homem descobrir e alargar as suas representações do mundo. E mais, é essa faculdade que permite que o homem estabeleça relações entre as partes e o todo, entre o particular e o universal, entre a causa e a consequência, pois é a consciência que permite ao homem distanciar-se ou aproximar-se do conteúdo de suas experiências a fim de proceder a transformação. De certa forma, sendo a leitura um mecanismo específico de conscientização a “leitura se constitui numa forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural, cujo resultado é um situar-se constante frente aos dados dessa realidade expressos e interpretados através da linguagem” (SILVA, 1995, p.20).

Os pressupostos teóricos dessa perspectiva de ensino têm por objetivo valorizar três instâncias que envolvem a leitura: a obra, o autor, e o leitor. Quanto à obra, Silva (1995) destaca que todo e qualquer tipo de texto é importante desde que para efetivar o ato de ler se busque o preenchimento de determinadas condições do contexto social, mas, sobretudo, a leitura do texto literário, pode se constituir num fator de liberdade e transformação do homem.

O texto literário apresenta-se como “uma busca ou arriscada travessia” (BOSI, 1985, p.13). Logo, é um organismo vivo onde a personagem enfrenta situações problemáticas e tenta superá-las no intuito de atribuir sentido a sua existência, repleta de contradições, acasos e rupturas à medida que são estes os aspectos que caracterizam as atuais formas de sociabilidade humana. Sua leitura resgata o leitor da sua passividade por exigir descoberta e recriação, coloca-se como produção e sempre supõe trabalho do sujeito-leitor, exigindo sua participação criadora.

No meio da tríade já referida está o autor. O autor não é aquele estático e desprezado no momento da leitura, há também de considerar que o autor está inserido nessa mesma sociedade de onde fluem seus sentimentos. Movido por um sentimento de mundo e recebendo influências desse mundo ele articula idéias e transforma referenciais da realidade no sentido de viver a experiência da criação e assim estrutura seu texto. Comenta Silva:

Através dos elementos da obra (personagens, tempo, espaço), devidamente traçados, o autor dá forma e expressa uma perspectiva cultural – perspectiva que se origina de sua ideologia, de seu universo de valores, de sua maneira peculiar de refletir e ver a realidade (SILVA, 1995, p.22).

Nas palavras do pesquisador o bom autor é autenticamente revolucionário, não é alheio aos problemas e às contradições de seu tempo e de seu contexto. Pelo contrário, através de sua percepção crítica e aguçada, ele desentranha, desmascara, torna visíveis os problemas vividos em sociedade. Dessa forma, estabelece uma estreita vinculação entre os processos de criação e de politização da consciência artística. Através dessa *práxis* literária, o autor procura modificar ou conservar o real, sendo possível ao leitor verificar nas obras o trajeto histórico das contradições humanas e o esforço dos homens para superá-las.

Nas postulações de Silva (1995, p.25) e Freire (1988, p.11) “O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, ou seja, da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” Assim, pressupõe o sujeito-leitor, aquele que a partir de seu repertório de vivências, confronta o texto literário com o intuito de construir o seu significado e chegar aos referenciais que demarcam seu contexto, isto é, aos referenciais de mundo pretendido pelo autor.

Assim, nesta perspectiva teórica é o texto que faz a mediação para comunicação ou interação entre os dois contextos: o do autor e o do leitor. É através

do texto que o autor evoca, instiga e indicia referenciais que o leitor também transforma ou recria por meio de um processo de atribuição de significados. Desse modo, é possível afirmar que a leitura não se configura como um processo passivo, mas que por exigir descoberta recria-se e coloca como produção. Como se pode perceber, na formação desse leitor enfatizamos a importância da interação entre a obra e o leitor, esse, tomado como um sujeito ativo é capaz de refletir sobre o que leu, emitir juízos e, sobretudo, ampliar seus horizontes de expectativa.

Em suma, sendo o professor formador de leitor um conhecedor dessas três perspectivas teóricas tem ele condições de manejar com competência o trabalho sobre leitura em sua sala de aula, mesmo quando se exige certo grau de complexidade. Nesse sentido, o ato de ler não pode ser visto de forma trivial, mas como um processo que compreende várias fases que precisam ser levadas em conta. Também é perceptível que não se trata, simplesmente, de refutar certo conjunto de idéias, mas de conhecer os referenciais teóricos e revisitá-los sempre que necessário. Observa-se, por exemplo, que Kleiman (1997) também cita sobre a importância do gênero textual, de conhecer a estrutura textual e não deixa de, em certo modo, centrar atenção ao texto. Entretanto, o faz por outras considerações, tornando esse ato significativo no ato de ler.

Da mesma forma, fazem Freire (1988) e Silva (1995), reconhecendo que através dos elementos da obra (personagens, tempo, espaço), devidamente traçados, o autor dá forma e expressa uma perspectiva cultural, ou seja, não são esses os elementos da narrativa? Não se trata, mais uma vez de recorrer a elementos estruturais? É necessário que o professor consiga ver todos os elementos citados nesse referencial contemplado como elementos que formam um protocolo de leitura. Obtendo o conhecimento desses elementos e das características e dimensões do ato de ler, menor são as possibilidades de propor tarefas que esvaziem a atividade de leitura, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores críticos e proficientes.

2. Espaços da leitura: processos utilizados na construção dos sentidos do texto - Implementação Pedagógica na Escola

Expostos os referenciais bibliográficos referendados pela revisão da literatura pertinente a esse trabalho, busca-se nessa parte do artigo relatar a Implementação Pedagógica na escola, realizada observando tal literatura. A proposta de implementação teve como objetivos aplicar na escola de lotação do Professor PDE, os conhecimentos adquiridos no decorrer do Programa, como forma de efetivar a relação teoria/prática, no entendimento conceitual de sua indissociabilidade no âmbito da Educação Básica, bem como enfrentar e superar as fragilidades e problemas encontrados na disciplina/área do Professor PDE, investigados e constatados com base no seu objeto de estudos. Esse projeto ocorreu no terceiro período do programa, sendo este integrante do Plano de Trabalho do Professor PDE.

Nesse sentido, a temática abordada nesse trabalho, como já explicitada, é a formação do leitor, proficiente, crítico, capaz de interagir com o texto e de se colocar como sujeito-leitor. O referencial teórico que deu suporte ao trabalho foram os estudos sobre leitura a partir da década de 1980, compreendendo especificamente dois modelos de leitura centrados na concepção interacional, a saber: a linha sociocognitivo-interacional e a pedagogia crítica (linha sociopolítica).

Também, como já explicitado, a experiência em questão foi realizada em um colégio da região Oeste do Paraná, com duas turmas de terceiros anos do Ensino Médio e uma turma de quarto ano do curso de Formação de Docente, no período vespertino, o que constituiu um grupo de alunos. O estudo realizado em torno desse grupo é, definido aqui, como “Estudo de Caso”. O Estudo de Caso, segundo Triviños (1987), é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, nesse caso, um único grupo com sujeitos que possuem características comuns, ou seja, alunos de um mesmo colégio, período e modalidade de ensino, no caso o grupo de alunos dessas três turmas, a saber: 3.º E, 3.º F e 4.º A. A aplicação do material, enquanto pesquisa, a coleta e a análise dos dados seguiram a metodologia da pesquisa qualitativa. Na explanação de Triviños (1987), encontramos que entre os anos 70, surgiu em países da América Latina um crescente interesse pelos aspectos qualitativos da educação. Hoje, a pesquisa qualitativa avança em seus delineamentos sistemáticos e apresenta, em nosso meio, contribuições valiosas nas investigações que se referem especialmente a aspectos teórico-metodológico que surgem com diferentes enfoques como opção

para estudos em educação. Isto significa que os âmbitos teóricos e práticos da pesquisa qualitativa são cada vez mais largos.

Conceituar a pesquisa qualitativa ainda é tarefa bastante difícil, mas entre os autores que assim tentaram parece ao menos um ponto de vista compartilhar: a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em segundo, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompeu na investigação social.

O aparecimento da pesquisa qualitativa na Antropologia surgiu de maneira mais ou menos natural. Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podiam ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo. A tradição antropológica da pesquisa qualitativa fez com que esta fosse conhecida como *investigação etnográfica*.

Além de ser reconhecida como estudo etnográfico, a pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “observação participante”, “etnometodológica”, “ecológica”, “descritiva”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, e outros (TRIVIÑOS, 1987).

Todavia, A dificuldade para definir a pesquisa qualitativa com validade absoluta não significa que não sejamos capazes de caracterizá-la através de peculiaridades essenciais que justifiquem sua existência. Destacam-se dois traços fundamentais: Primeiramente, sua tendência de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; e, segundo a neutralidade do saber científico. Outros apontamentos também são possíveis de serem feitos em relação a esse tipo de pesquisa, como mostra o texto abaixo:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (CHIZOTTI, 1991, p.79).

Assim, a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como atividade de investigação específica e que tem por objetivo atingir uma interpretação de certa realidade. Desse modo, quando se pensou em pesquisar a atuação de um fenômeno, no caso como se dá a formação do leitor, considerando o efetivo ato de ler, pensou-se com, exclusividade, nessa metodologia de pesquisa.

Contam-se como instrumentos para o desenvolvimento da Implementação Pedagógica na escola um *corpus* de cinco textos, bem como, atividades propostas referentes aos mesmos dispostos na produção didático-pedagógica organizada pela professora em questão, participante do PDE. Essa produção trata-se de um *Folhas* que tem como conteúdo específico os processos utilizados na construção do sentido do texto de forma colaborativa, a saber, o conhecimento prévio e leitura de mundo, previsão, inferências, coerência de sentido, expressão da subjetividade por meio do diálogo e da interação e contextualização, dirigido à terceira série do Ensino Médio.

O material abre suas proposições com o fragmento de um texto do livro de Kleiman (1997), *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Esse fragmento aparece sem título e faz referências ao fato histórico do descobrimento da América expondo a tese defendida por Colombo: “ ‘Os olhos enganam’ disse ele ‘um ovo e não uma mesa tipificam corretamente esse planeta!’”. Depois da leitura desse pequeno texto vem a seguinte problematização inicial: “Após ler esse texto, você se sente capaz de dizer qual é o assunto? Se você lê um texto e não compreende seu sentido, o que faltou durante a leitura? Como se lê?” Em seguida, são lançadas algumas atividades de reflexão para pensar sobre o texto e seu sentido e também no ato da leitura.

Em um tom conversacional, com uma linguagem em nível do aluno dá-se início às explicações teóricas sobre a importância dos processos colaborativos no momento da leitura. Para trabalhar o conhecimento prévio e a previsão da leitura é apresentado um texto de Koch (2006), que traz por título *O retorno do patinho feio*, e atividades que buscam enfatizar o conhecimento de mundo, enciclopédico e lingüístico, também, atividades referentes às hipóteses previstas (previsões de leitura).

O segundo texto que é apresentado pela produção trata-se de uma poesia de Elias José (1993), intitulada *Tempo*, com esse texto foram trabalhados dois processos sendo: inferências e coerência de sentido. Depois de centrar nas

explicações sobre o funcionamento desses eventos dentro do texto são apresentadas atividades de produção textual para se observar a coerência de sentido e organizá-la, bem como, pequenos diálogos para o aluno criar inferências positivas e negativas.

O processo colaborativo de leitura como expressão da subjetividade, do diálogo e da interação é proposto pela produção didático-pedagógica aos alunos por meio do texto *Betsy* de Rubem Fonseca em *Histórias de amor* (1997). A partir de um lindo conto sobre a morte e o amor, o leitor é convidado a perceber a expressão da subjetividade do narrador, de modo a cumprir necessidades comunicativas. Logo após, o aluno é solicitado a interagir com o texto de forma escrita, respondendo alguns questionamentos. Complementa essa narrativa um texto informativo com o objetivo de se colocar a serviço do texto anterior explicitando tópicos inferenciais, por exemplo, a doença que levou Betsy à morte apresentou os seguintes sintomas: poliúria, polidipsia e polifagia, no contexto biológico, que patologia apresenta esses sintomas? Após a leitura do texto informativo o aluno pôde concluir com segurança sua hipótese de que Betsy teria falecido de diabetes. O texto informativo, além de, estar a serviço do narrativo, já apresentado, também conferiu a parte interdisciplinar que deveria conter na produção, estipulada por normas da SEED, metodologia, diga-se de passagem, adotada pela pedagogia crítica da educação. No caso dessa estratégia, ficou caracterizada uma interdisciplinaridade com Biologia e Química.

O quinto e último texto, que trabalhou o processo colaborativo chamado de contextualização é também está presente na produção didático-pedagógica, é um fragmento retirado do livro: *Ler e compreender: os sentidos do texto* de Koch (2006) trata-se de uma crônica política escrita pelo cardiologista Luis Fernando Elias que, nas horas vagas se intitula cronista. Essa produção tem o título de *Vide Bula*, a reflexão sobre esse texto aconteceu em três instâncias: primeiro conduzindo o aluno a contextualizar os elementos pré-textuais, título, previsões de vocabulário, autor, informação sobre o autor e, em segundo momento, contextualização interna como previsão de vocabulário a partir do título e das informações do autor e a leitura propriamente dita. Em seguida, o terceiro momento de contextualização, como já se disse, o texto é uma crônica política, o qual relata sobre um paciente que está na UTI e precisa ser curado, no caso o Brasil. Utilizando-se de processos de formação de palavras o narrador nomina drogas curativas que já foram usadas e não deram certo, bem como, sugere novas drogas, descrevendo seus efeitos curativos e

colaterais, assim temos, por exemplo, a “Collorcaína”, que, infelizmente, na prática de nada serviu, seus efeitos colaterais extremamente deletérios (como a liberação da “Pecelidona”) quase acaba com o doente. Outra tentativa de cura ficou por conta da “ ‘Orestequercina’, que atua praticamente em todos os órgãos, que passam a funcionar somente às custas da ‘Desoxidopropinainterferase’, que promove um desempenho muito mais fisiológico”. Como se pode perceber a contextualização, nessa instância, fica por conta do contexto político e histórico do leitor, pois o narrador cria um código lingüístico, aparentemente, de difícil compreensão sem o conhecimento contextualizado.

Depois da leitura, o aluno registrou no caderno os conhecimentos mencionados necessários para o entendimento do texto, também fez o registro, selecionando o código específico, criado pelo autor do texto que possibilitava elaborar um “diagnóstico” sobre a história da política brasileira. Oralmente, os alunos aventaram como seria, hoje, criar uma produção semelhante: que drogas (palavras) criariam para curar um paciente que já parece não estar mais na UTI. Foi uma experiência de leitura gratificante, sobretudo, no quarto ano de Formação de Docente, é visível pela descrição do trabalho que, sem o processo de contextualização, a leitura desse texto seria bem pouco ou quase nada produtiva.

Terminada a experiência pedagógica com esse material elaborado pela professora PDE, em questão, foram dadas aos alunos participantes as referências bibliográficas e estimulada mais leituras a respeito da própria. Também os alunos passaram a utilizar por conta os novos conhecimentos adquiridos a respeito da leitura e, se sentiram entusiasmados utilizando-os em todas as práticas leitoras, para exemplificar, é comum, agora, ouvir comentários a respeito da leitura proposta, no seguinte sentido: “meu conhecimento prévio diz que esse texto dialoga com tal idéia, com tal momento, com tal vocabulário, com o texto tal, é possível inferir que...”

Conclusão

Os resultados da pesquisa a serem relatados, como já foram circunstanciados, partem da análise interpretativa das ações realizadas. Os registros avaliativos foram feitos no decorrer de cada ação, texto e/ou novas situações e inferências que foram observadas. Nesse sentido, observou-se que, de maneira geral, os alunos envolvidos na Implementação Pedagógica tiveram uma participação

muito boa, trabalharam com interesse, realizando questionamentos, intervindo com respostas positivas e, se mostraram conscientes em relação à importância da compreensão da leitura, e o que significa esse fato socialmente. Também se mostraram surpresos em relação aos processos realizados no momento da leitura, e sobre a metodologia, pois os procedimentos eram de total desconhecimento. Em seus relatos citaram falas como: “agora ‘a gente’ toma um texto e sabe como olhar para ele”, “é preciso olhar para as palavras e saber que elas não estão ali por acaso elas significam coisas!”.

Assim, por exemplo, no texto *O retorno do patinho feio*, eles perceberam que parte da compreensão prévia do texto estava na palavra “retorno” uma palavra simples do cotidiano que aparece logo no título chamando a atenção do leitor, fazendo com que ao observar o sentido dessa palavra em conjunto com as demais do título, a previsão que se teria dessa leitura é que seria uma leitura muito fácil e conhecida.

Em relação aos processos de inferência e coerência de sentido, os alunos apresentaram certas dificuldades em serem mais objetivos e pontuais. Assim, ao propor a leitura do texto *Tempo*, um poema de José Elias, simples e curto e, ao mediar essa leitura questionando: “qual é o assunto tratado no texto?”, os participantes sentiram-se inseguros ao afirmar que se tratava das fases da vida humana. Só depois de questionamentos mais estritos, começaram a apontar trechos e refletirem a respeito. Do que se pode inferir que o processo de inferência, uma espécie de ponte entre o que aparece na superfície do texto e os conhecimentos que o leitor tem da vida, e do mundo (KOCH, 2006), seja uma das grandes dificuldades, senão a maior, em relação à construção de sentido e, posteriormente, à efetivação da compreensão do que leu. Por outro lado, o aluno tende a entrar em divagações em relação ao texto, abrindo, de certo modo, um leque de idéias que não se justificam.

Da mesma forma, acontece com a coerência de sentido, pois os processos são bem específicos e parecem interdependentes no texto, se o aluno não consegue inferir ou afirmar uma inferência com segurança, ele também não consegue perceber onde há o princípio da não-contradição (KLEIMAN, 1997), isso gera uma impossibilidade de perceber os fatos e seus sentidos, tornando a leitura incompreensível, ou seja, a não leitura.

O processo de expressão da subjetividade por meio do diálogo e da interação, também foi novo para os alunos, mas não de difícil compreensão, pois tinham claro o conceito de subjetivismo e, então, estenderam a definição para subjetividade. Porém, o texto selecionado para esse trabalho, *Betsy* de Rubem Fonseca não de compreensão fácil, pois é um texto no qual se pode observar uma construção catafórica (KOCH e TRAVAGLIA, 1989). Esse recurso exige que o leitor caminhe pelas linhas do texto buscando informações que serão circunstanciadas ou esclarecidas a posterior. No caso do texto *Betsy*, todo um conjunto de informações são citadas e narradas de forma a não esclarecer para o leitor a natureza da personagem, o que coincidentemente, suas ações se confundem com ações humanas. Entretanto, o leitor atento, já no terceiro parágrafo percebe pela expressão “a magreza de suas ancas” algumas pistas de que a personagem principal é um animal. Ao ler esse texto em uma turma, um aluno não suportou tamanha surpresa, ativando seu conhecimento de mundo, ao ler a expressão e oralizou em tom bem alto: “è uma cachorrinha!”, terminando com o mistério após a conclusão da leitura. Também, haviam lido *Vidas Secas* e associaram o processo de zoomorfização, ou seja, o tratamento humanizado de Baleia a *Betsy*.

Quanto ao processo de contextualização, os terceiros anos, isto é, o terceiro E e F, também necessitaram de significativa mediação de leitura para realizá-lo no texto *Vide Bula*, a dificuldade esteve por conta do contexto histórico e o desconhecimento do meio político, o que nesse sentido, a opção por esse texto não poderia ser melhor, para que os alunos pudessem perceber claramente como funciona tal processo. Conforme afirma Koch (2006, p.71) “o produtor de texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos situacionais”, recurso esse que na leitura do texto em questão, falhou, pois o contexto situacional político, para os alunos, não foi entendido por falta de conhecimentos prévios. Enquanto o quarto ano de Formação de Docente não apresentou essa dificuldade, por apresentar um processo de maturação em seus conhecimentos e, ainda, apontaram possibilidades de leitura, até então, não vistas.

O que se pode observar ao realizar um trabalho como esse é que, ainda hoje, ao olhar para um texto, os alunos pensam de imediato em categorizar elementos da narrativa, esse processo está tão intrínseco dentro da formação de leitor que é realizado de forma automatizada, sem que se percebam outras coisas para as quais olharem. Além disso, essa atividade é ao mesmo tempo estanque e desconectada

de qualquer relação de sentido, pois figura como uma mera atividade de elementos que compõem um texto e não como elementos que fazem parte de um “decoro” particular de leitura, sobretudo a literária, como afirma Martins (2000, p. 21), ficando assim, apenas nas superficialidades do texto.

Esse modelo de leitura decorre de práticas do modelo estruturalista puro e simplesmente que, na maioria das vezes, ainda, é referendado pela escola. Nesse sentido, o assujeitamento às estruturas textuais gesta um leitor automatizado e não reflexivo. Por outro lado, o professor sendo um conhecedor dos processos cognitivos envolvidos no ato de ler, torna-se capaz de, por meio de uma mediação segura, conduzir o leitor iniciante para um ato mais efetivo negociando sentidos e percebendo que a categorização de narrador, personagem, tempo, espaço e enredo, também esteja relacionada com toda uma gama de ações explícitas e implícitas que constroem os sentidos do texto.

As considerações finais apontam para a necessidade de expansão de idéias que mostram a possibilidade de práticas sociocognitivo-interacional serem adotadas nas escolas, pois em geral, o profissional que lá está tende a pensar que “ tudo é bom e bonito na teoria e, que na prática não funciona”. Esse trabalho permite ver que, em relação aos modelos de leitura propostos, isso constitui uma inverdade e, que é possível o aborto e o distanciamento de velhas metodologias e concepções, e a adoção de práticas de leitura reflexivas, por meios dos processos cognitivos, desde que haja conhecimento e disposição por parte do mediador que, assim, irá contribuir para um novo trabalho referente à formação de leitores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR E SILVA, V.M. *Teoria da Literatura*. 8ª ed., volume I, Coimbra Almeida, 1973.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.
- CHIZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- COELHO, N. N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série nova consciência).
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados/Cortêz, 1988.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. *texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____ ; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. e ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MARTINS, M. H. (org.). *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagem integrante*. São Paulo: SENAC São Paulo: Itaú Cultural, 2000.

PRIVAT, É. *Comprendre Le Structuralisme* (Trad. Miguel Castro Henriques). Lisboa: Éditeur, 1967.

SILVA, E, T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. da S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas S.A., 1987

VALENCY, G. Et ali (orgs.). *Métodos críticos para análise literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.