

## A inter-relação leitura & escrita: o papel do conhecimento prévio e das estratégias leitoras

*The interrelation reading & writing: the role of previous knowledge and reading strategies*

**Onici Claro Flôres**

Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc – Santa Cruz do Sul – Rio Grande do Sul - Brasil



**Resumo:** Este artigo propõe a inter-relação sistemática entre leitura e escrita para planejar o ensino de língua materna ou LE, no Ensino Básico, pois, socialmente, a interdependência entre essas duas práticas é usual na distribuição dos atos de ler e escrever, nos diferenciados nichos sociais. Seu objetivo é destacar a necessidade de seleção do gênero textual a ser lido e escrito na escola, na turma X ou Y, de vez que há muitas variedades, em decorrência da atual convergência das mídias, não sendo possível conhecer e utilizar todos os gêneros em circulação. O recurso à associação de maneira sistemática pode, no entanto, propiciar a superação de dificuldades do contexto escolar e acadêmico e, de modo amplo, atender a demandas sociais de diferentes ordens. Assim, sugere-se a inter-relação, de vez que a leitura facilita o processo de escrita e vice-versa, além do que se destaca o papel da mobilização do conhecimento prévio e o da utilização de estratégias de leitura, para melhorar a capacidade de ler e escrever.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Ensino de língua.

**Abstract:** This article proposes the systematic inter-relation between reading/writing to teach L1 and L2, in the school, because, in society, there is interdependence between both practices in social activities in which people engage daily. Such association may be used in language teaching/learning, though, in order to minimize the difficulties related to both practices, within the school and academic contexts and, more broadly, to meet a diversity of social needs. Considering that the social interdependence is undeniable, the proposal is to associate reading and writing in language teaching, also giving emphasis to the role of previous knowledge and reading strategies to improve the capacity of reading and writing.

**Keywords:** Reading. Writing. Language teaching.

## 1 Introdução

Leitura e escrita, comumente, integram os programas do ensino fundamental e do ensino médio. Isso não significa, no entanto, que as crianças e os jovens, de fato, aprendam a ler e a escrever, de maneira autônoma, na escola. A não consecução dessa meta educativa pode ser comprovada, através de consulta aos resultados obtidos pelos estudantes, em testes nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, 2012). Outras possibilidades de comprovação advêm da análise dos livros didáticos e, obviamente, das produções textuais dos alunos. Eis aí um problema de ensino/aprendizagem do qual não há como se esquivar. (RODRIGUES, 2013; GRÜNDLING, 2013; BARBOSA, 2013; HIRSCH, 2014).

Para discutir esse problema, porém, é necessário considerar que ensinar português para falantes nativos não é uma tarefa tão simples como supõe o senso comum. Ao ser admitido, o professor iniciante tem de negociar espaços na escola, pois os professores já atuantes têm seus lugares sociais assegurados e o novato precisa mostrar a que veio, responsabilizando-se pelo que vai ensinar e pelo modo como vai fazê-lo, não se limitando a repetir o que consta no material didático fornecido pelo governo, ou indicado pela instituição mantenedora.

Levando-se em conta a tradição escolar brasileira, a tomada de decisão inicial do professor de língua será optar entre (1) ensinar gramática através de conceitos e exercícios de aplicação ou (2) basear o ensino em leitura/escrita. O professor recém-formado comumente escolhe a alternativa (2), pelo menos, segundo declarações de estagiários dos cursos de licenciatura em Letras consultados para esta publicação, mas nem sempre consegue ensinar nessa perspectiva. Sua atuação vai depender muito do grupo de professores atuantes na escola e da receptividade da comunidade escolar, em geral, porque o aprendizado da língua não é independente das pessoas que aprendem e ensinam, mesclando-se

a crenças, valores e atitudes das pessoas do grupo comunitário em que a escola está localizada.

Por outro lado, os professores de todas as disciplinas escolares e não apenas os professores da disciplina Língua Portuguesa precisam levar em conta o fato de que a experiência mais frequente e usual dos alunos é com a oralidade. Evidentemente, a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia das pessoas. As instituições escolares, contudo, dão pouca atenção à fala em seus programas de ensino, investindo muito mais no trabalho com a escrita. Marcuschi salienta, porém, que o aluno também precisa ser preparado para falar em situações não espontâneas (MARCUSCHI, 2002), porque falar faz parte da vida cotidiana de todo cidadão, e não apenas dos bastante escolarizados. Como a fala popular tem marcas bastante distintas daquelas dos dialetos cultos, sobretudo, dos textos escritos que circulam no meio escolar, os problemas de incompatibilidade emergem já de início. Assim, se a experiência de leitura/escrita do aluno for pequena, sua fala e sua escrita vão traduzir seu desconhecimento dos gêneros escritos por vezes utilizados em situações sociais com que se defronta fora de seu grupo comunitário, e, na certa, também, do modo como a modalidade da língua mobilizada nesses casos pode ser utilizada nos diversos nichos sociais com os quais ainda não teve contato.

Vale salientar que apesar de o sistema da língua ser o mesmo (MARCUSCHI, 2001), o texto oral e o texto escrito, em termos prototípicos, apresentam diferenças entre si, havendo estruturas próprias da escrita que não são usadas na oralidade, bem como recursos da oralidade não utilizáveis na escrita. O autor enfatiza, porém, que qualquer caracterização linguística ou situacional da fala ou da escrita requer uma análise dos gêneros orais e escritos em circulação no meio social, pois no contínuo tipológico, há gêneros orais e escritos semelhantes e outros bem diferentes, não havendo, então, homogeneidade.

## 2 Leitura e contextos de uso da escrita

Em termos de pesquisa, é possível abordar leitura e escrita, de modo dissociado e independente. Mas, como pondera Pinto (2013, p. 116) é possível, ainda, considerá-las de modo simultâneo, pois que “uma não vive sem a outra no cotidiano de quem a elas tem de recorrer.” Nessa ótica, aprender a usar a escrita em variados contextos demanda observar o seu modo de distribuição e de utilização nas atividades sociais que envolvem ler e escrever, em ambientes sociais distintos, já que a inter-relação entre contextos e gêneros/textos em circulação facilita a apreensão do que/ para que / como é requerido escrever, em cada circunstância determinada, uma vez que: “[...] gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI 2005, p. 43).

Em vista disso, sugere-se o planejamento da inter-relação didática entre ler/escrever, para possibilitar a assimilação progressiva das alternativas paradigmáticas da língua, pois ao parear situação social e atividade leitora, o professor favorece o entendimento da função social de um dado gênero textual, na situação social considerada. Ou seja, a *aprendizagem situada* enseja uma aproximação menos frustrante com leitura/escrita, de vez que, tendo observado como a língua funciona num determinado contexto interativo, o aluno pode ajustar sua produção escrita às expectativas preexistentes. Nessa perspectiva, o modo mais produtivo de conduzir o ensino/aprendizagem de língua é através da observação/análise dos usos sociais da escrita, seguido da identificação dos gêneros/textos em circulação. Depois de identificados os gêneros que circulam no meio, e após, lê-los e comentá-los, faz sentido produzi-los por escrito. O que leva à reiteração de que é, no mínimo, inconveniente o ensino de regras descontextualizadas sobre como escrever.

De hábito, porém, os professores de português para brasileiros dão prioridade às regras e definições antecipadas, à dimensão frasal e às explicações descontextualizadas - mesmo que inoperantes -

recorrendo sistematicamente à norma escrita, como se ela fosse uniforme e totalmente homogênea (BERENBLUM, 1996, 2003).

Ilari e Possenti, ao analisarem a tradição do ensino de língua no país nos idos de 1985, concluíram que a concepção de gramática em voga nas escolas de ensino básico à época considerava os usos populares da língua como “vícios de linguagem”. Além disso, os professores acreditavam que a gramática normativa devia ser ensinada, visando esse ensino a que os alunos dominassem a língua “certa”. As expressões linguísticas que se afastavam da norma gramatical eram tidas como erros, sendo as regras da gramática julgadas indispensáveis para o aluno *falar* e *escrever* “corretamente”. As conclusões a que chegaram esses autores, em 1985, persistem bastante similares, em que pese o tempo decorrido desde então.

Desse modo, se as pesquisas linguísticas aumentaram quantitativa e qualitativamente (ver KOCH, 1992) e se houve considerável aprofundamento dos estudos na área da Linguística e em áreas afins (ver KOCH, 1992; 2006), o que acabou por alterar as concepções de língua e de sujeito assumidas nas pesquisas – fato indiscutível -, o reflexo dessas mudanças conceptuais ainda não se evidencia com clareza no ambiente escolar, onde as mudanças foram mínimas. O ensino de língua persiste conservador, baseando-se, sobretudo, na chamada norma culta e na gramática normativa (ver GRÜNDLING, 2013; COLELLO, 2012).

Em suma, embora os professores se predisponham ao diálogo em sala de aula, concebendo a participação efetiva dos alunos como altamente desejável, muitas vezes, não conseguem operacionalizar suas ideias, no dia a dia escolar. No que respeita aos alunos, o mais complicado parece ser dosar liberdade/responsabilidade. Quanto aos professores, a dinâmica relacional em sala de aula costuma ser considerada desgastante e diálogos produtivos não acontecem com frequência, asseguram.

Em vista disso, a diversidade de propostas teóricas (ver KOCH, 1992; 2001), bem como a

progressiva mudança no modo de conceber a língua, desde a sua concepção como instrumento de comunicação até o seu entendimento como competência comunicativa (ver KOCH, 1992; 2006) foram compondo o cenário que hoje desafia os professores. Estes precisam assumir, diante de tantas mudanças sociais, de tantas possibilidades e de tanta diversidade teórica, uma atitude *flexível*, mas não *acrítica*, *interessada*, mas não *reprodutora* e *conciliadora*, mas não *leniente*, buscando fundamentar-se em pressupostos teórico-metodológicos consistentes do que seja, na verdade, aprender e ensinar língua (materna) no atual momento histórico.

Se muito é esperado e exigido dos professores, obviamente, ninguém supõe que devam responder por todos os problemas educacionais, requerendo-se que o governo invista em educação e que a escola - como um todo – assuma uma postura que se coadune ao propósito em vista. Algumas demandas, no entanto, dizem respeito exclusivamente aos professores: superação do conservadorismo e da tendência a se colocar como informante privilegiado. Os professores não podem continuar ignorando que ensinar não é tarefa exclusiva deles, e que têm muita coisa a aprender, também. Adicionalmente, há que convir que os “conteúdos” a serem ensinados não consistem de modo exclusivo, na transmissão de conhecimentos oriundos de uma única fonte de conhecimento – como antes se pensava - sendo as contribuições teóricas interdisciplinares preciosas.

Decorre daí a importância conferida à leitura, atividade interativa que permite ultrapassar os limites do contexto situacional do leitor e levá-lo a aprender coisas bem diferentes daquelas que se encontram no seu entorno imediato. A leitura amplia os horizontes de entendimento, acionando duas atividades cognitivas distintas e complementares (MORAIS, 1996; 2012): a identificação dos signos que compõem a escrita (correspondência grafema/fonema) e a compreensão do significado da linguagem textual. É a esta segunda atividade cognitiva do processo de leitura que se dá ênfase, embora se reconheça que a

compreensão de um texto sempre depende da decodificação, ou seja, depende de saber ler no sentido mais básico. A ressalva é pertinente em relação à população brasileira, porque o número de analfabetos funcionais tem aumentado bastante nos últimos anos (SCLIAR-CABRAL, 2003) o que indica que os leitores brasileiros conseguem decifrar, mas não necessariamente entender o que leem.

Assim, para ler bem é preciso decifrar bem. Esse pré-requisito é tido como fundamental para a maioria absoluta dos estudiosos de leitura, no atual estágio de desenvolvimento dos estudos sobre o tema. No entanto, decifrado não se confunde com compreensão, porque a compreensão não faz parte do ato de leitura propriamente dito: ela ocorre depois do lento processo de transposição dos signos escritos em signos vocais (BAJARD, 1994), não se podendo reduzir ler a decodificar (PINTO, 2010; 2011). A ênfase conferida à compreensão leitora decorre do fato de que muitas pessoas, dentre elas alunos de Ensino Médio e Superior, não entendem o que leem. Em vista disso, os professores têm de estar cientes de que não basta ensinar a ler, é necessário que o aluno entenda a leitura feita e aprenda com o que lê, interpretando os conteúdos contidos no texto, atribuindo-lhes significado, para que a leitura - enquanto atividade cognitiva - cumpra o seu papel.

Além do mais, a interpretação não é um ato mecânico de juntar letras, estruturar sílabas, palavras e frases, mas um diálogo do leitor com o autor, no qual ambos coparticipam na produção de sentido(s) textual (ais). O diálogo com o texto pressupõe a internalização de um modo de proceder em relação ao objeto cultural escrita. O que significa que, num ambiente em que as pessoas cultivam a leitura, a criança poderá mais facilmente, interessar-se por ler. Segundo Vygotski (1991), mesmo atitudes individuais (no caso específico, o interesse em ler) são características construídas a partir das relações do indivíduo com outras pessoas.

Compreensão e proficiência em leitura, por outro lado, alteram-se bastante ao longo da vida do indivíduo, – ler um livro aos vinte anos é bem diferente de lê-lo aos 40, ou aos sessenta. Na

verdade, aprende-se vivendo, experimentando e, sobretudo, lendo. E, “se a compreensão da informação linguística depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas para selecionar, processar e (re) organizar informações, também depende do nível dos conhecimentos prévios em relação à língua e aos conteúdos abordados no texto em leitura” (GONÇALVES, 2008, p. 136).

### 3 Ensino de Leitura/Escrita: o papel do conhecimento prévio

Nesta seção, focalizam-se com especial interesse os resultados obtidos por jovens estudantes brasileiros de 15 anos, frequentadores de escola, no PISA (2012). Nessa avaliação, os estudantes de Ensino Médio apresentaram o pior desempenho já registrado pelo Brasil, até o momento. Entre 65 países, passamos a ocupar o 58º lugar, baixando nossa posição no *ranking* mundial. Tendo em vista os resultados pouco promissores, buscou-se descobrir o motivo do insucesso. Para tanto, analisaram-se os dados da 3ª edição da Pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2011), sobretudo, no que concerne às dificuldades de leitura. Dessa forma, cruzando-se os dados provenientes de ambos os estudos, buscou-se conhecer quais as dificuldades de leitura enumeradas, até para se entender melhor o resultado obtido no PISA (2012).

Dentre as dificuldades enumeradas pelos informantes, lentidão para ler foi a mais apontada. Os respondentes se deram conta de que ler muito devagar os atrapalhava, impedindo a compreensão. Além disso, enfatizaram não se concentrar o tempo suficiente e não saber o significado da maior parte das palavras que liam. Esses dados confirmaram o ponto de vista de Pinto (1998) sobre a grande pertinência do estudo de Stanovich (1986) que recorreu à parábola dos talentos (segundo Mateus), para explicar o que acontece em leitura. A autora concluiu que o fato de *ler bem levar a ler melhor* e o de *ler mal levar a ler pior* pode “acarretar um aumento das diferenças individuais.” (PINTO 1998, p. 47).

Essa predição parece exercer seus efeitos mais sérios sobre jovens leitores universitários, pouco experientes em leitura, em função da interinfluência entre dificuldade de decodificação, falta de prática leitora e materiais de leitura mais longos e densos; esse conjunto de fatores se agrega e se soma. Nas palavras de Stanovich: “A falta de exposição (à escrita) e de prática (leitora) de parte dos leitores menos hábeis retarda o desenvolvimento da automaticidade e da velocidade no nível do reconhecimento da palavra”<sup>1</sup> (STANOVICH, 1986, p. 364). As relações causais apontadas mostram que, quando se leva em consideração o desempenho dos leitores menos hábeis, as dificuldades de leitura iniciais podem se tornar permanentes, acompanhando-os vida afora. Sua extinção não é automática, diz Stanovich, e apenas frequentar a escola ou a universidade não garante que os alunos superem suas limitações, até porque ler melhor implica ler mais, muito mais, e, não, evitar ler, como comumente fazem as pessoas que têm dificuldades de leitura.

Faz todo o sentido, então, enfatizar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica durante o período de alfabetização, propriamente, e também nos anos subsequentes, caso a automaticidade do processo não tenha sido atingida, no período esperado. De certo o que se sabe é que a não apreensão do princípio alfabético e a consequente não automatização do processo de decodificação/codificação persiste, condicionando a evolução da habilidade de leitura de um número enorme de leitores e, ainda, trazendo implicações cognitivas amplas, pois essa dificuldade tende a fixar-se, a expandir-se e a acompanhar o leitor durante toda a vida.

A ponderação de Stanovich levou a que fossem repensadas as dificuldades de leitura/escrita apresentadas por ingressantes em cursos universitários, inter-relacionando-as ao modo como esses estudantes aprenderam a ler, a frequência com que leem etc., pois essas dificuldades podem se

1 “Lack of exposure and practice on the part of the less skilled reader delays the development of automaticity and speed at the word-recognition level” (STANOVICH, 1986, p. 364).

dever a não apreensão automática da relação grafema/fonema e fonema/grafema. A esses grupos de estudantes, os professores costumam propor leitura intensiva, o que, em geral, os estudantes consideram desgastante e excessivo. Mas, o fato é que os docentes das diferentes disciplinas curriculares observam que os alunos desse nível de ensino, que - como é o caso deste relato - trabalham durante o dia e estudam à noite, apresentam dificuldades de leitura/escrita elementares, as quais os professores buscam sanar através de leitura intensiva.

A leitura intensiva é primordial, em tais circunstâncias, mas não basta ler, é preciso compreender. Em vista disso, são discutidos, em seguida, dois fatores considerados determinantes, para explicar as diferenças entre bons e maus leitores: (1) o *conhecimento prévio* e (2) as *estratégias de compreensão leitora*. De acordo com Gonçalves (2008):

[...] o professor pode contribuir para tornar [o estudante] um leitor apto e, mais do que isso, um amante da leitura. Muitos o têm conseguido. A arte e o engenho, embora dependam dos seus recursos e da sua criatividade pessoais, incluem também uma grande dose de pequenos segredos técnicos que outros podem pôr em prática (GONÇALVES, 2008, p. 136).

Assim, é crucial o empenho dos professores em mediar práticas interativas atraentes para incrementar o *círculo virtuoso da leitura* que, como se viu, tende a confirmar-se, pois quanto mais o leitor souber e quanto mais importantes forem os conhecimentos já consolidados em sua memória, mais vai aprender.

Porém, há que considerar outros os empecilhos a práticas mais efetivas de ensino, dentre eles os procedimentos utilizados pelos leitores. Na ótica de Gonçalves, o modo de proceder de cada leitor acaba condicionando o seu desempenho (GONÇALVES 2008, p. 140). A autora compara o modo como procedem, em geral, bons e maus leitores. Segundo ela, bons leitores:

- a) Classificam e organizam os problemas encontrados no texto e, além disso, percebem se são problemas diferentes, em termos de abstração;
- b) Optam por critérios estáveis e coerentes de seleção dos detalhes a serem considerados;
- c) Atingem nível de compreensão mais aprofundado e específico, relativamente ao domínio conceitual de que trata o texto;
- d) Dominam com maior qualidade e em maior quantidade os conceitos específicos de uma dada área de conhecimento;
- e) Estabelecem relações adequadas (de ordem, dependência, causalidade...) entre conceitos específicos de um dado domínio (ver GONÇALVES, 2008, p. 140).

Enquanto os maus leitores:

- a) Mobilizam quadros de representação do texto demasiado gerais, o que lhes dificulta a percepção da especificidade dos detalhes do texto;
- b) Selecionam traços de superfície do texto, atendo-se aos que são explicitamente apresentados;
- c) Consideram relevantes e pertinentes aspectos que, de fato, não o são, confundindo-se;
- d) Dominam de forma inexata, e em menor quantidade, conceitos específicos de uma dada área de conhecimento;
- e) Mostram dificuldade em estabelecer relações entre conceitos, confundindo as suas ligações de ordem, dependência, causalidade (ver GONÇALVES, 2008, p. 140).

Esse elenco de procedimentos diferentes - assegura a autora - leva a que o desempenho dos leitores persista desigual. Na verdade, quanto mais numerosos e pertinentes forem os conhecimentos prévios do leitor - tanto os gerais como os do conteúdo abordado pelo texto - melhor será o seu desempenho em leitura e interpretação, melhor sendo também a sua assimilação/aprendizagem dos conteúdos e, em consequência, a eficácia dos processos cognitivos em tarefas similares.

Em tese, portanto, a preexistência de conhecimento anterior na memória – conhecimento prévio - seria um fator facilitador decisivo para a leitura compreensiva. No entanto, e a autora o salienta, a conexão entre conhecimento anterior/atividade de leitura em curso nem sempre se efetiva. Por vezes, o conhecimento prévio não é mobilizado ou, então, é mobilizado de maneira inadequada. Em algumas circunstâncias, é possível que tal conhecimento possa ser incompatível com a informação presente no texto que o indivíduo está lendo, levando-o a deturpar ou simplesmente não considerar o que lê.

A respeito dessa questão, adiciona-se um comentário atinente à duplicidade de papel do conhecimento prévio que é ‘*uma faca de dois gumes*’, em relação à compreensão leitora. Tanto pode facilitar a compreensão, como pode impedi-la. Por exemplo, se um dado leitor tiver crenças muito arraigadas sobre determinado assunto, e o texto que estiver lendo aborde esse assunto de forma diferente daquela em que acredita, esse leitor não entenderá o texto, interpretando-o sem considerar o que diz.

Desse modo, apesar de sua importância inquestionável, o conhecimento prévio nem sempre garante a compreensão. Consideradas as possibilidades de falha ou inoperância na sua mobilização, ou mesmo na sua incompatibilidade, Gonçalves (2008) acrescenta que o professor pode recorrer, também, às estratégias de compreensão leitora, tema a ser abordado na próxima seção.

#### **4 Ensino de leitura/escrita: a importância do uso de estratégias para a leitura compreensiva**

De acordo com Smith (2003) e Leffa (1996), estratégias de compreensão são rotinas leitoras que, se utilizadas, propiciam que o leitor entenda melhor o que está lendo, sendo mobilizadas naturalmente por leitores fluentes. Tendo em vista seu caráter pragmático, o ensino de estratégias pode ser útil para o leitor pouco hábil ou inexperiente, que nem sempre sabe como proceder para fazer a leitura. Mais ainda, o uso de estratégias demanda do leitor o controle

intencional e deliberado sobre aquilo que está fazendo, além de lhe indicar uma meta precisa; esse conjunto de fatores faz com que o ensino das estratégias possa ser de grande valia.

Sobre o tema há muitas pesquisas e um bom número de publicações (LEFFA, 1996). Alguns pesquisadores indicam uma ou outra estratégia como sendo decisiva para a compreensão. Smith (2003), por exemplo, destaca a *antecipação* como uma estratégia de compreensão basilar, uma vez que permite a formulação de hipóteses preditivas.

Para Gonçalves (2008, pp. 141-145), as estratégias utilizadas constituem o segundo fator decisivo para distinguir bons de maus leitores. De acordo com a autora, são, especialmente, relevantes as estratégias seguintes: “determinar as ideias principais do texto; resumir a informação contida no texto; efectuar inferências sobre o texto; gerar questões sobre os conteúdos do texto; por fim, monitorar a compreensão”, comentadas a seguir.

Com relação à estratégia (1), que consiste em separar ideias principais de secundárias, ela é bastante utilizada nas escolas. Contudo, nem sempre os alunos entendem por que têm de fazer tarefas desse tipo, reclamando bastante. De fato, quanto mais dificuldades têm mais relutantes se mostram. Assim, além de propor a separação entre ideias principais e secundárias, cabe ao professor estimular a troca de ideias entre os alunos, comparando a seleção de ideias feitas e discutindo-as, em grupo. A interação, a negociação de sentidos, a troca, a participação mais efetiva pode funcionar bem e promover o interesse. O estímulo à participação é essencial, pois essa estratégia é tida como um dos fatores básicos da compreensão (GONÇALVES 2008, p. 141), por prestar-se a distinguir os desempenhos, já na etapa inicial da leitura. Aqueles leitores que têm clareza do conteúdo textual esquematizam as ideias, enquanto os mais confusos não conseguem.

A inoperância na seleção das ideias principais e acessórias parece relacionar-se à dificuldade enumerada em primeiro lugar (ler devagar) pelos leitores na pesquisa sobre Retratos da Leitura no Brasil (2011), e leva a concluir que a morosidade

leitora faz com que os leitores percam *o fio da meada* e não consigam sintetizar o que leram. Por isso mesmo, considera-se que, em se tratando de alunos do final do ensino médio e acadêmicos iniciantes, a estratégia da seleção das ideias e sua divisão em principais e acessórias revela-se imprescindível, tanto por se relacionar ao entendimento quanto à rememoração (memória). Aquilo que o leitor registra, mentalmente, como sendo relevante, assume proeminência e, por isso, é consolidado na memória. Quem não consegue selecionar as ideias, provavelmente não vá relembrar o conteúdo do texto – sua temática - ou sequer saber sobre o que ele versava.

De outra parte, durante a leitura, os leitores proficientes envolvem-se com o que leem, e não apenas com o ato de ler. Eles refletem sobre as ideias encontradas e sua importância relativa, no texto. Para apurar essa importância, avançam e retrocedem ao longo do material, o que faz com que a atividade leitora não se processe num só sentido. Esse tipo de leitor não costuma ler o texto aplicadamente, linha por linha, de forma sequencial. As idas e vindas lhe permitem reler, comparar partes do texto entre si ou, mesmo, procurar entender melhor o que já foi lido. Enfim, bons leitores, de fato, constroem o sentido do texto, pois seus cérebros/ mentes mantêm-se ativos durante o tempo que durar a leitura. (GONÇALVES, 2008, p. 141).

A segunda estratégia referida por Gonçalves é a de resumir o texto. Os termos usados para referir essa estratégia por aqui (Brasil) são resumir ou parafrasear, usados um pelo outro. Para melhor explicitar o ponto de vista assumido neste artigo, todavia, considera-se importante diferenciar os conceitos de resumir e parafrasear, tendo em vista a visão tradicional da escola. Nesse sentido, Schnewly e Bolz (1999, p. 14) destacam com propriedade que a cultura escolar define o resumo como uma representação condensada do texto a ser reproduzido, “sendo o problema de escrita reduzido a um simples ato de transcodificação da compreensão do texto”. Esse modo de entendimento parece engessado, valorizando excessivamente o aspecto

reprodutivo. Em decorrência, dado o entendimento mais generalizado do resumo como reprodução fiel, e dado que os alunos do ensino médio e alunos recém-ingressantes na universidade costumam dizer que seus resumos consistem em copiar algumas linhas do início do texto, outras do meio e outras do final, optou-se pelo conceito de paráfrase, tal como proposto por Fuchs (1995).

Por outro lado, os conceitos de resumo e de paráfrase traduzem distintas concepções de leitura. O de resumo vincula-se a uma visão de leitura, enquanto busca de significado exclusivamente no texto (estruturalismo). Já a visão de leitura dos anos 60/70, época em que o termo paráfrase foi retomado por Fuchs (1995), não era tão uniforme, havia mais visões alternativas em discussão, dentre elas a interativa.

Em suma, o conceito de paráfrase é distinto do de resumo por ser mais aberto e flexível, por isso o que se propõe é *a estratégia de produção de uma paráfrase* do texto lido, ao invés de simplesmente solicitar seu resumo. O conceito de paráfrase inclui a (re) produção das ideias do texto, é claro, mas, além de reproduzir o texto, a produção parafrástica resultante também pode reformular as ideias nele contidas. Ou seja, o texto parafraseado implica não apenas a alteração da estrutura linguística, pressupondo a situação em que os participantes se envolveram - o redator com sua intenção e o locutor com sua interpretação/compreensão, manifestando as reflexões feitas e as coordenadas pragmáticas de situacionalidade e aceitabilidade, que orientaram a sua interpretação.

Essa 2ª estratégia, na visão de Gonçalves, promove uma atividade cognitiva mais geral do que a de separar ideias principais de ideias secundárias e implica a síntese de unidades textuais mais amplas (parágrafos, por exemplo). O resultado - acrescenta-se - é a produção de um texto, embasado no texto proposto para leitura, em que é possível clarificar os conteúdos/ideias do texto original, bem como suas inter-relações. A atividade de resumir, em si, envolve operações cognitivas como selecionar e descartar informações; condensar; substituir algumas ideias por

conceitos mais gerais; e, finalmente, integrar as informações selecionadas numa representação mental do texto original, de modo coerente e coeso. Mas parafrasear, como já dito, inclui também a possibilidade de recriar o texto, (re)situando-o em termos históricos, dando-lhe um escopo mais abrangente ou mais focal, enfim, alterando seus horizontes interpretativos.

A terceira estratégia elencada por Gonçalves (2008) - produção de inferências - é tida por Coscarelli (2002) e Marcuschi (2008) como uma estratégia decisiva para evidenciar compreensão leitora. De acordo com Coscarelli, “pode-se dizer que inferências são informações, incorporadas à representação mental do texto, geradas a partir de informações ativadas durante a leitura” (COSCARELLI, 2002, p. 12). Mais simplificada, define-se inferência como um tipo de cálculo mental do leitor, realizado para completar ou complementar as lacunas textuais, sendo essa estratégia mobilizada na leitura de qualquer texto. A necessidade de inferir decorre de não existir texto algum que contenha tudo aquilo que intenta transmitir/ informar/argumentar, por isso é certo que o leitor, para entender o texto em profundidade, precisa completá-lo/complementá-lo com suas inferências.

Quanto à quarta estratégia referida - fazer questões pertinentes sobre o texto – ela envolve avaliar o que o texto lido significa para o próprio leitor, que a partir de sua perspectiva faz perguntas sobre ele. Gonçalves (2008, p. 144) enfatiza a importância dessa estratégia, pois o seu emprego, diz ela, “permite o aprofundamento da compreensão leitora dos conteúdos do texto”. As considerações da autora confirmam a perspectiva de Smith (2003), que dá destaque à formulação de questões sobre o texto, pois pensar sobre o texto com base naquilo que se entendeu ou não se entendeu, diz ele, permite alterar a perspectiva a partir da qual o texto foi lido.

Por fim, foi mencionada a estratégia *monitoramento da leitura*, estratégia metacognitiva, que enseja refletir sobre os próprios pensamentos. Embora não consensual, o conceito de metacognição

é de extrema relevância para a leitura, daí se incluir, a seguir, a definição formulada por Flavell:

“Em toda transação cognitiva com o ambiente humano ou não humano, uma variedade de atividades de processamento informacional pode ocorrer. A Metacognição refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e consequente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetivos ou dados sobre os quais eles se sustentam, usualmente, a serviço de alguma meta ou objetivo concreto.” (FLAVELL, 1976, p. 232).<sup>2</sup>

Com base nessa definição, tem-se que o conceito de metacognição diz respeito a ter ciência do próprio conhecimento e avaliá-lo constantemente, regulando e organizando os processos cognitivos, durante o seu processamento. Em termos de compreensão leitora, o monitoramento responde pela tomada de consciência do leitor sobre a qualidade e o grau de compreensão atingido, significando, isso, ficar ele no controle/acompanhamento do entendimento obtido, o que demanda experiência leitora e envolvimento total com a tarefa.

Do exposto, conclui-se, como outros pesquisadores já o fizeram (GONÇALVES, 2008; LEFFA, 1996; MORAIS, 1996, 2012), que a intervenção do professor nas atividades de leitura/escrita através da utilização de estratégias de compreensão pode auxiliar os alunos a, gradualmente, irem assumindo o controle do seu processo de entendimento, possibilitando-lhes se tornarem mais e mais independentes da mediação do professor.

## 5 Considerações finais

Na vida diária das pessoas, leitura e escrita são atividades sociais que se organizam uma em função da outra, complementando-se. O texto é escrito para ser lido, tendo uma função social determinada. A escrita, pois, integra as atividades de

<sup>2</sup> In any kind of cognitive transaction with the human or non-human environment, a variety of information processing activities may go on. Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in service of some concrete goal or objective (FLAVELL, 1976, p. 232).

sujeitos de uma dada comunidade que têm uma história comum e que compartilham um contexto situacional (espacial e cultural), materializando-se (em razão das variadas atividades sociais desse grupo) em gêneros textuais diversos.

Nesse sentido, qualquer programação de atividades de leitura/escrita, no meio escolar ou acadêmico, precisa incluir gêneros/textos impressos e virtuais, pois a especialização da escrita é algo a ser considerado, hoje em dia, muito mais do que em outras épocas. Assim, tanto a diversidade de gêneros/textos para ler quanto os modos distintos de escrever são expressões culturais do mundo contemporâneo, que têm de ser vivenciadas no ambiente escolar/acadêmico.

O que se propõe, então, é que o professor associe didaticamente leitura/escrita. Essa associação talvez possa dar conta da multiplicidade de interesses e necessidades dos alunos e confira maior dinamicidade às práticas de leitura e escrita. O passo inicial, indispensável, é familiarizar os alunos com uma ampla gama de situações sociais que mobilizem determinados gêneros textuais impressos e digitais, propiciando o desenvolvimento de habilidades mais genéricas de leitura/escrita. Em seguida, selecionar (indicar) situações (gêneros/textos) a serem trabalhadas de modo sistemático, delimitando as possibilidades existentes, de modo a inter-relacionar leitura à produção escrita dos gêneros textuais mais úteis ao nível de desenvolvimento e ao curso frequentado pelos alunos.

### Agradecimentos

À CAPES pela concessão da bolsa - Estágio Sênior - Universidade do Porto – Faculdade de Letras. Agosto 2014/Janeiro 2015 - Processo nº 2353148.

À Professora Dra. Maria de Graça Pinto pelos comentários, revisões e discussões feitas em torno do artigo produzido. Seu conhecimento, discernimento e acolhimento foram de extrema ajuda.

### Referências

BAJARD, E. *Ler e Dizer: Compreensão e Comunicação do Texto Escrito*. São Paulo: Edit. Cortez, 1994.

BARBOSA, C. F. *A produção textual no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio: a leitura/escrita do gênero relatório de aula prática*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Cruz do Sul. Mestrado em Letras: Leitura e Cognição, 2013.

BERENBLUM, A. *Linguagem e escola: para uma desnaturalização da língua oficial*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1996.

\_\_\_\_\_. *A invenção da palavra oficial*. Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COLELLO, S. M. G. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. Anais do VI CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 231-236, 1976.

FUCHS, C. A paráfrase linguística: Equivalência, Sinonímia ou reformulação? In: *Caderno de Estudos Linguísticos* 8, 129-134, 1995.

GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46, Janeiro-Abril, 2008.

GRÜNDLING, G. de M. *Interpretação/Compreensão: um olhar sobre as práticas de leitura propostas no livro didático de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Cruz do Sul. Mestrado em Letras: Leitura e Cognição, 2013.

HIRSCH, K. N. *O impacto dos indicadores da leitura no Brasil na formação de leitores no Vale do Rio Pardo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Santa Cruz do Sul, Curso de Mestrado em Letras – Leitura e Cognição, 2014.

ILARI, R.; POSSENTI, S. Português e ensino de gramática. Publicação do Projeto Ipê, p. 1-12, 1985.

KOCH, I. V. *A Inter-Ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. S. *Aspectos da leitura – Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: SAGRA-D. C. LUZZATTO, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 21-34, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. M. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*; São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, J. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1996.

\_\_\_\_\_. *Criar Leitores – para professores e educadores*. Barueri, SP: Manole, 2012.

PINTO, M. da G. L. C. *Saber Viver a Linguagem – Um desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora Ltda., 1998.

PINTO, M. da G. L. C. Dos construtos teóricos para as aplicações: o professor como um dos mediadores. *LINGÜÍSTICA – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. V. 6, n.1, pp. 93-123, 2011.

\_\_\_\_\_. A Leitura e a Escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*, v. 48, n. 1, pp. 116-126, 2013.

\_\_\_\_\_. As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia precoce e a “ciência” do jogo. *Letras de Hoje*, v. 45, n. 3, pp. 26-34, 2010.

RODRIGUES, M. B. *Avaliando a avaliação: os documentos orientadores do Ensino Médio e as provas de compreensão leitora – ENEM, SAEB, PISA*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Cruz do Sul. Mestrado em Letras: Leitura e Cognição, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. Revendo a categoria “analfabeto funcional”. *Revista CriarMundos*, nº 3 (especial) Home Índice Editorial Links "Año del libro", 2003. Disponível em: <<http://www.wdcweb.info/news/displayarticle.asp?id=12752>>  
<<http://www.wdcweb.info/news/displayarticle.asp?id=12752>>. Acesso em: 01/08/2015.

SCHNEUWLY, B.; BOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, nº 11, pp. 5-16, 1999.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STANOVICH, K. Matthew effects in Reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, pp. 360-406, 1986.

VYGOTSKI, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1991.