

## **CURSO MEDIADORES DE LEITURA E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ENSINO DOS DOCENTES**

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos (UFCG)

fabiolacordeiro@uol.com.br

Maria de Fátima Alves (UFCG)

mfatimalves@uol.com.br

### **Introdução**

Apesar dos inúmeros estudos e pesquisas que, no contexto brasileiro, vêm sendo realizados sobre a leitura, a problemática da formação de leitores em nossa sociedade ainda persiste. Embora se ressalte, cada vez mais, a importância da leitura como processo de construção de sentidos e de produção de conhecimentos, no espaço da sala de aula, ela ainda continua sendo vista com um mero processo de decodificação de signos linguísticos. Em virtude disto, torna-se inegável a relevância da escola e, por conseguinte, do professor no processo de formação de leitores, pois é principalmente por intermédio de sua mediação que o aluno pode descobrir que ler, mais do que simplesmente extrair informações da superfície de um texto, demanda a construção de sentido para o lido.

Diante dessa problemática, o *Curso Mediadores de Leitura* é uma das várias ações do MEC voltadas para a formação continuada de professores, objetivando subsidiá-los, teórica e metodologicamente, para o ensino da leitura. Em 2011, na Universidade Federal de Campina Grande, foi oferecida uma turma do curso para cinquenta professores de ensino fundamental de escolas públicas do município-sede e de outros circunvizinhos. Dividido em três módulos, o curso, com duração de noventa horas, buscou instrumentalizar os docentes a utilizarem, em suas aulas, estratégias produtoras de leitura de textos, focalizando o trabalho com a literatura e os diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

Neste artigo, objetivamos descrever e avaliar os resultados gerais desse curso de formação continuada, focalizando, com base em estudos de Kleiman (1992, 2002), Rojo (2009), Colaço (1999), Marcuschi (2001), entre outros, a análise de duas atividades realizadas em seu decorrer: uma que diagnosticou as concepções dos professores sobre a leitura e seu ensino e a segunda, voltada à melhoria de sua capacidade para elaborar questões direcionadas à compreensão textual.

Inicialmente, discorreremos sobre as diferentes concepções de leitura e sobre como o entendimento desse processo vem evoluindo ao longo do tempo, embora se mantenham as dificuldades no ensino. Em seguida, tratamos brevemente do curso de formação continuada *Mediadores de Leitura* e da primeira turma ofertada na UFCG, refletindo sobre os resultados dessa formação. Posteriormente, abordamos o trabalho realizado no curso em relação a dois aspectos específicos - as concepções de leitura e a exploração da compreensão textual -, avaliando as consequências do processo formativo para a modificação da problemática do ensino da leitura.

### **O avanço das concepções de leitura e as práticas escolares de formação de leitores**

O conjunto de capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas) que são requeridas nas diversas práticas de leitura tem sido visto de diferentes formas ao longo dos anos em função da diversidade de pesquisas e teorias sobre a leitura, especialmente da segunda metade do século XX até hoje.

Os diversos estudos sobre leitura incluem desde os que a concebem como uma atividade de decodificação de signos linguísticos, isto é, voltada apenas para o reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças do texto, até os que a veem como uma relação entre leitor e autor, sujeitos sociais, num processo necessariamente dinâmico e mutável.

No início da metade do século XX, ler era visto de maneira simplista, apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para se acessar o significado do texto (ROJO, 2009, p. 75).

O foco do entendimento da leitura centrava-se no *modelo ascendente*, o qual considera que o leitor, diante do texto, processa seus elementos componentes, considerando primeiramente as letras, depois as palavras e as frases, em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão. Ler, nesta perspectiva, é basicamente decodificar palavras, o que, na teoria da leitura, significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa decodificação, chega-se, supostamente sem problemas, a um conteúdo.

Depois, o foco da leitura passou a ser o leitor, no *modelo descendente*. Para este, o texto escrito é tratado como um objeto indeterminado, cabendo ao leitor a construção e recriação do significado da mensagem escrita por um autor. A leitura passa a ser entendida não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código escrito a um código oral, mas como um ato cognitivo de compreensão que envolve conhecimentos de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos que em muito extrapolam identificar fonemas e grafemas.

Nesta abordagem, descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas estratégias (cognitivas e metacognitivas) (ROJO, 2009). O conhecimento prévio passou a ocupar um lugar de destaque na leitura, pois passou-se a entender que o leitor não procede letra por letra, palavra por palavra, mas usa seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo, fixando-se neste para verificá-las.

Posteriormente, surgiu outra perspectiva de leitura, a interativa, que a trata como um processo interacional entre leitor, texto e autor. Segundo ela, o texto deixa pistas da intenção e dos significados do autor, constituindo-se como um mediador dessa parceria interacionista.

No *modelo interativo* (LEFFA, 1999; KOCH e ELIAS, 2006; LODI, 2004), a leitura deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social. O significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções da interação social em que ocorre a leitura. Este modelo considera que, no acesso ao sentido do texto, há o inter-relacionamento dos processamentos *ascendente e descendente*, numa interação dos diversos níveis de conhecimento do sujeito, indo da decifração de sinais gráficos ao conhecimento de mundo. Assim, diante do texto escrito (*processamento ascendente*), o leitor ativa seus conhecimentos prévios que, através de um *processamento descendente*, criam expectativas no leitor quanto aos possíveis significados do texto.

Nesta perspectiva, a leitura é uma construção de significados, num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento (Cf. KLEIMAN, 1992). Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos nos textos, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10-11).

Para esse modelo, a leitura é um processo que depende, fundamentalmente, do uso de estratégias cognitivas pelo leitor, dos objetivos do autor, da capacidade inferencial do leitor e das pistas deixadas pelo autor no texto. As estratégias são as habilidades que o leitor utiliza no ato da leitura para atribuir sentido ao lido. Há estratégias de antecipação, de previsão e de inferências e é por meio delas que ele vai produzindo os sentidos do texto.

É importante também destacar, no contexto das discussões sobre o avanço das concepções de leitura, a perspectiva discursiva, para a qual ler não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições de produção de sentido. Neste sentido, Orlandi (1988) procura discernir o que é leitura no conjunto de reflexões da teoria do discurso. É mediante a reflexão histórica dos processos de significação que a autora vê a produção da leitura como parte constitutiva de tais processos. Quer dizer que quando lemos, estamos produzindo sentidos, reproduzindo-os ou transformando-os. Mais do que isso, estamos participando do processo sócio-histórico de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinados.

Entendemos que é centrada no entrelaçamento das diferentes concepções que a escola deve fundamentar sua prática de ensino da leitura, de forma a favorecer o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e a formação leitora destes. Entretanto, segundo resultados de diversas pesquisas, a exemplo das de Kleiman (2002), Colaço (1999), Alves (2007), entre outras, a concepção que ainda predomina no ensino de leitura no nível fundamental é a concepção que a vê

como processo de mera decodificação, centrada especialmente no modelo ascendente, razão pela qual os alunos ainda são habituados e/ou orientados a lerem palavra por palavra sem, contudo, atentarem para o fio condutor do sentido do texto, para a sua macroestrutura.

Na escola, como bem destaca Kleiman (2002), as concepções que geralmente predominam são: a *leitura como decodificação*, entendida como um conjunto de automatismos de identificação e pareamento de palavras no texto, que não altera em nada a visão crítica do aluno-leitor; a *leitura como avaliação*, que se reduz, praticamente, à leitura em voz alta, priorizando a pronúncia e a pontuação; e a *leitura numa concepção autoritária*, que parte do pressuposto de que há uma única maneira de abordar o texto e uma única maneira de interpretá-lo. Essas concepções estão diretamente vinculadas às concepções de leitura *ascendentes*, *descendentes* e/ou fincadas no autor, no leitor ou no texto, e não no processo interativo entre eles.

Considerando o que Kleiman ressalta sobre a concepção escolar de leitura e resultados de diversas pesquisas sobre a leitura, bem como os resultados dos exames oficiais (Prova Brasil, SAEB, ENEM), torna-se evidente a necessidade de oferecimento de cursos de formação continuada voltados ao ensino da leitura, os quais possam fomentar, entre os docentes, discussões e reflexões sobre os problemas da abordagem da leitura na escola brasileira hoje.

Nesse sentido, no ano de 2011, na Universidade Federal de Campina Grande, foi oferecida uma turma do curso *Mediadores de Leitura*, voltado a contribuir para a formação continuada de professores que atuam em escolas públicas paraibanas, para mediar a formação de leitores proficientes e críticos. Na sequência, faremos uma breve descrição desse curso, no qual atuamos na coordenação e na formação, pretendendo compartilhar esta experiência e analisar alguns dados que consideramos relevante apresentar como resultados significativos.

### **Curso de formação de *Mediadores de Leitura*: ações e resultados**

A preocupação cada vez maior com a formação docente para o ensino de leitura se origina da constatação, de vários estudos, de que a abordagem escolar da leitura tem, por vezes, enfatizado meramente as habilidades de decodificação da escrita, resultando na formação de leitores pouco competentes. Assim, longe de ser uma atividade prazerosa e de construção de sentidos, a leitura no ambiente escolar tem se limitado à recuperação de elementos explícitos na superfície textual, prestando-se à avaliação escolar pura e simples (ALVES e RIBEIRO, 2012).

As referidas autoras ressaltam que, como consequência, a escola, com suas práticas desmotivadoras e pouco significativas de leitura, ao invés de se constituir como *locus* do desenvolvimento de leitores com atitudes crítico-reflexivas perante um texto, tem apenas contribuído para o afastamento do aluno da atividade de ler, dentro e fora da sala de aula.

Esse quadro torna cada vez mais necessários investimentos e iniciativas nos processos de formação continuada daqueles que atuam como mediadores de leitura, especialmente os professores dos anos iniciais da escolaridade.

O curso de formação continuada *Mediadores de Leitura* é uma dessas iniciativas. Ao tempo em que se alinha com as várias ações do MEC em torno da formação docente no Brasil, objetiva subsidiar, teórica e metodologicamente, os professores do ensino fundamental de escolas públicas a utilizarem em suas aulas estratégias produtoras de leitura de textos, focalizando o trabalho com a literatura e os diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

No âmbito da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, este curso, com carga horária de noventa horas, foi realizado pela primeira vez no segundo semestre do ano de 2011, atendendo a cinquenta professores do ensino fundamental que atuam em escolas públicas do município de Campina Grande e de cidades circunvizinhas. A formação foi organizada em três módulos presenciais, cada um dos quais contemplando diferentes aspectos da leitura, a saber: no módulo 1, abordaram-se as concepções e práticas de ensino de leitura; no módulo 2, as estratégias leitoras e seu ensino; no módulo 3, a leitura de diferentes gêneros textuais.

Amparado no uso de um material instrucional especialmente construído para essa

formação, intitulado *Caderno de Teoria e Prática*, e pelo acervo literário do PNBE, enviado às escolas públicas, o curso ocorreu em dezoito encontros de cinco horas cada, nos quais se realizaram inúmeras e variadas atividades voltadas à discussão de aspectos relacionados à leitura e seu ensino.

Consideramos que, objetivando primordialmente preparar os mediadores de leitura para melhor compreendê-la e, com base nessa compreensão, mais adequadamente abordá-la em sua prática com vistas a formar leitores competentes, a turma inicial do curso *Mediadores de Leitura* na UFCG obteve resultados positivos, o que se verificou, inicialmente, pela participação e pelo interesse dos cursistas ao longo da formação e pela realização pontual e dedicada das atividades propostas no decorrer dos encontros, e, depois, pela constatação de que houve progressos consideráveis nas capacidades dos professores em formação para conceber a leitura e para abordá-la em seu fazer pedagógico. Desses avanços, trataremos a seguir.

### **Concepções docentes sobre a leitura e suas repercussões sobre as práticas de ensino da leitura**

A primeira atividade do curso aqui destacado foi propor aos cursistas a resposta a uma carta enviada pela equipe formadora, com o intuito de identificar as concepções de leitura e as experiências de ensino desta pelos docentes. A opção por esse gênero textual foi justificada pelo intuito de conhecer o que os cursistas já sabiam sobre ele. A carta foi esta:

*Campina Grande, 17 de agosto de 2011.*

*Prezado(a) cursista,*

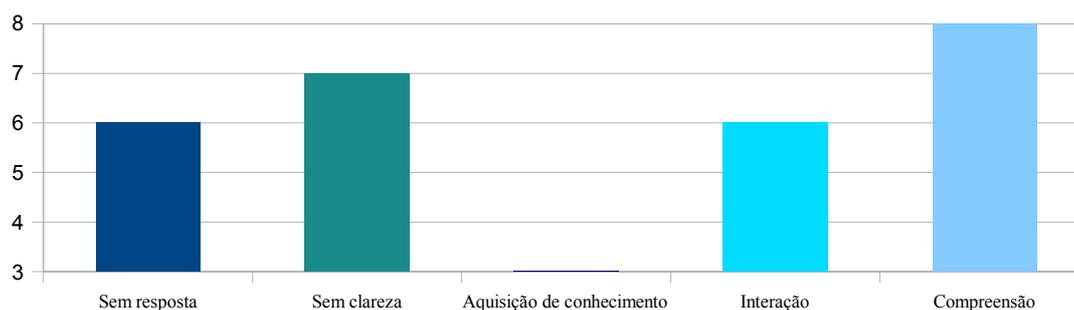
*Bem vindo ao **Curso Mediadores de Leitura!** Estamos certas de que você veio aqui com um propósito, mas que propósito seria este? Aprender sobre leitura? Aprender a ensinar a leitura? As duas coisas simultaneamente? O fato é que estamos curiosas e interessadas nos motivos que o(a) trouxeram até aqui, na ânsia de que nosso propósito se compatibilize com o seu e, assim, possamos contribuir para a sua formação docente. Sabemos que você, enquanto professor(a) da escola básica, trabalha a leitura com seus alunos, e nesse trabalho estão refletidos os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação, mas a nossa curiosidade inicial é: O que você entende, conceitualmente, por leitura? Como você trabalha a leitura em sua sala de aula? Pense sobre estas questões e nos responda através de uma carta. Ficaremos gratas com a sua resposta e, juntos, faremos significativas reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem da leitura na escola.*

*Um abraço,*

*Fátima, Fabíola e Roziane*

Quanto às concepções apresentadas pelos professores nas respostas à carta, observou-se a sua dificuldade para explicitar o que compreendem por leitura. Como é possível observar no gráfico abaixo, treze docentes, de um total de trinta respostas, não esclareceram como a concebem, seis dos quais não apresentaram qualquer definição e sete não conseguiram informá-la com clareza.

**Gráfico 1: Concepções de leitura apresentadas pelos docentes**



Cabe destacar a predominância da visão da leitura como um ato de compreensão, o que denota que os professores, em sua formação inicial, não se apropriaram das concepções interacionista e discursiva da leitura como atividade interativa e constitutiva de uma realidade significativa. Além disso, a visão apresentada por seis professores, ao caracterizarem a leitura como um processo de atribuição de sentido decorrente da interação entre texto e leitor demonstra que eles ainda se baseiam de forma demasiada no processo descendente de leitura, como se o leitor fosse o dono absoluto do sentido constitutivo do texto, excluindo os fatores contextuais e as condições de produção do texto. O texto escrito, nessa visão, é tratado como um objeto indeterminado, cabendo ao leitor a construção e recriação do significado da mensagem escrita por um autor.

Necessário também é destacar que três docentes associaram a leitura à aquisição de conhecimentos, visão que restringe muito o processo de ler, como vemos nos trechos a seguir:

*"Leitura para mim é [...] adquirir conhecimentos diversificados em nossa vida cotidiana."*

*"Com a leitura colhemos os conhecimentos que ficam armazenados na nossa memória."*

*"A leitura para mim é o ato de conhecer o que está nas palavras de um texto, com o objetivo de aprender algo novo, de se informar..."*

Consideramos mais grave, entretanto, o fato de 43% dos docentes que responderam à carta não terem apresentado claramente o seu entendimento acerca da leitura, o que é preocupante, uma vez que essa compreensão é basilar à realização de um trabalho efetivo de formação de leitores, uma vez que, dependendo de como se entende o que é ler, desenvolve-se a abordagem desse processo na prática de sala de aula. Como exemplo, vejamos algumas respostas que não apresentaram um entendimento claro do que seja a leitura:

*"A leitura é muito mais do que 'saber ler'."*

*"A leitura é a base de tudo."*

*"Vejo a leitura como algo que move, que dá vida."*

*"A leitura é o caminho para ampliação do mundo a nossa volta, uma necessidade e um objeto de estudo."*

Essas concepções interferem na capacidade de pensar o ensino de leitura de forma produtora, gerando dificuldades em relação às estratégias de ensino que possam favorecer a ativação de conhecimentos de mundo dos alunos-leitores; a antecipação ou predição de conteúdos; a ilustração; o levantamento e a checagem de hipóteses, a localização e/ou retomada de informações; bem como a comparação de informações, generalizações e produções de inferências.

Igual dificuldade dos professores foi percebida na explicitação de como realizam o ensino da leitura em sala de aula. Verificaram-se explicações genéricas e pouco esclarecedoras, muitas vezes focadas nos materiais usados nesse ensino, mais do que no modo como se aborda a leitura desses materiais. Na tabela a seguir, apresentamos as ideias dos cursistas sobre o ensino de leitura que realizam. Os múltiplos aspectos que apontaram foram organizados em quatro categorias, com

vistas a facilitar a exposição e a compreensão dos dados:

<b>Como você trabalha a leitura na escola?</b>	
Com que textos	Músicas, figuras, livros de contos, histórias, obras literárias, livros didáticos, textos de diferentes gêneros
De que forma	Coletiva e compartilhada, explícita e implícita, dinâmica, prazerosa, reflexiva, individual, coletiva
A partir de quê	Datas comemorativas, exploração da capa do livro, questionamentos, exploração dos conhecimentos prévios dos alunos
Estratégias usadas	Leitura parágrafo por parágrafo, interpretação oral e escrita, leitura silenciosa e oral, auxílio à busca de informações no texto pelos alunos, exploração de hipóteses, exploração do título, leitura inferencial

A tabela demonstra que o problema nas aulas de leitura talvez não diga respeito à falta de uma diversidade de textos ou de gêneros textuais abordados, seja nos livros didáticos ou no material selecionado pelos professores para trabalharem a leitura, mas especialmente à forma de tratá-los no contexto da sala de aula, o que parece ser o cerne da problemática. Além disso, cabe destacar o papel preponderante do livro didático e o fato preocupante de que, por diversos motivos, muitos professores não conseguem se desapegar das atividades de compreensão leitora propostas por eles, independentemente da sua qualidade no sentido de formar leitores críticos.

É preciso ressaltar, também, no caso de como os professores dizem trabalhar a leitura, o uso de expressões gerais e pouco esclarecedoras a respeito da forma como acreditam abordá-la em sua prática. Dizer, por exemplo, que se trabalha a leitura de forma “explícita e implícita” não indica como, de fato, ela é ensinada com vistas à construção da proficiência leitora dos alunos.

No tocante às estratégias apresentadas pelos docentes, vale destacar a ocorrência de procedimentos direcionados ao controle da decodificação, mais do que à compreensão, como a leitura por parágrafos e em voz alta. Em contraposição, também foram apresentadas estratégias mais vinculadas à concepção da leitura como construção de sentido, a exemplo da consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, da exploração de hipóteses sobre o lido e da realização de inferências, procedimentos que parecem denotar que, para alguns professores, a prática de formação de leitores já vem considerando uma participação mais ativa e efetiva do aluno leitor.

Desse modo, é possível destacar que os professores não conseguem explicitar com especificidade a forma como trabalham a leitura na sala de aula, apenas apresentando, de forma abrangente e um tanto vaga, respostas que não permitem saber como trabalham de fato a leitura, que tipologia de perguntas adotam, se fazem perguntas de natureza objetiva ou subjetiva, se exploram mais os aspectos formais ou informais etc.

Necessário se faz esclarecer que, a partir desse diagnóstico inicial, com base no material instrucional do curso e em atividades planejadas para esse fim, os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre diversas concepções de leitura, assim podendo aprimorar e/ou rever seu entendimento a respeito dela.

## **Os professores e as perguntas voltadas à exploração da compreensão textual**

Em outra atividade realizada no curso, os docentes, com base na discussão das concepções de leitura, analisaram criticamente dois exemplos de tratamento da compreensão de textos no ensino fundamental. Uma das práticas refletidas foi a referente à proposta de estudo de trecho do texto "Meu dente caiu", da autora Vivina de Assis Viana, apresentada num livro didático dirigido à

primeira fase do ensino fundamental.

Nessa análise, o foco da abordagem se centralizou nas perguntas propostas pelo manual didático para o estudo do texto, questões focadas apenas em informações explícitas na superfície textual, como exemplificado a seguir:

**AULA 1:**

*Meu dente caiu*

*Chuim tinha cinco anos e morava numa cidade grande. À tarde, mochila nas costas, ele ia pra escola. Já estava sabendo escrever uns números, muitos, uns nomes, poucos, e as letras todas.*

*Na escola, gostava de fazer bolo de aniversário: enchia um balde com areia úmida, apertava bem, virava de cabeça para baixo, puxava com cuidado e o bolo estava lá, pronto, macio.*

*Um dia, quando acabou de cantar parabéns, em vez de partir o bolo, Chuim ficou parado, calado e muito assustado. Depois gritou para sua colega, lá do outro lado:*

*— Lola! Olha meu dente!*

*Chuim gritava e empurrava o dente com a língua, pra lá e pra cá.*

*— Ele está mole! —Lola gritava também.*

*— Ele está mole e vai cair! Quando ele cair, sabe o que você faz?*

*— O quê?*

*— Você joga em cima do telhado. Se não jogar, não nasce mais outro.*

*— E onde é que eu vou arranjar um telhado?*

*— Não sei, por aí, por aí.*

*Enquanto Chuim pensava, Lola ia explicando:*

*— Você joga o dente lá em cima e fala assim: “Andorinha, andorinha, leva esse dente velho pra lá e traz outro bom pra cá”.*

*[...]*

*(Vivina de Assis Viana, Meu dente caiu! Belo Horizonte, Lê, 1986)*

**ESTUDO DO TEXTO**

- a) De quem era o dente?
- b) Quem era Chuim?
- c) Quantos anos ele tinha?
- d) O que ele já tinha aprendido na escola?

Diante da constatação das restrições da atividade, que não explora satisfatoriamente as potencialidades da leitura do texto, sugeriu-se aos cursistas que elaborassem uma proposta de abordagem do mesmo, incluindo questões voltadas a sua compreensão. Foram verificadas, nessas propostas, muitas dificuldades dos docentes para propor perguntas realmente capazes de favorecer a leitura compreensiva do texto.

Buscou-se, a partir desse dado, caracterizar as questões elaboradas por eles, entre as quais predominaram perguntas como “Qual é o título do texto?”, “Quem o escreveu?” e “Quem são os personagens da história?”. A análise do total de perguntas possibilitou identificar sete categorias que passaremos a explicar:

**1. Perguntas que o texto não permite responder:**

Nessa categoria, inserimos as perguntas cujas respostas não podem ser elaboradas com base no texto lido, uma vez que este não fornece pistas ou indicações que possibilitem resolvê-las. Este é o caso de indagações como “*Chuim era um menino triste? Por quê?*” e “*O que os amigos fizeram quando perceberam que o menino perdeu o dente?*”.

**2. Perguntas que desconsideram totalmente o texto:**

Aqui, situamos perguntas cujas respostas também independem do texto, mas que se

diferenciam do primeiro caso porque não fazem qualquer referência a ele ou aos seus personagens. São, portanto, questionamentos genéricos que qualquer um, com base em seu conhecimento pessoal e de mundo, pode responder. É o caso de perguntas como “*Quais são os cuidados com o corpo?*”, “*Quais os dentes que caem de forma natural?*”, “*É importante a mastigação dos alimentos? Por quê?*” e “*Você quer falar a profissão de seu pai e de sua mãe?*”.

### **3. Perguntas voltadas ao ensino de gramática:**

Apareceram também perguntas que tomam o texto como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais, o que ainda é comum em muitos manuais didáticos. Incluímos nessa categoria questões como “Qual é o sinal de pontuação que indica a fala das personagens?” e “*Encontre no texto duas palavras com NH e escreva uma frase com cada uma delas*”.

### **4. Perguntas cuja resposta está explícita no texto:**

Questões que podem ser respondidas sem maior esforço do leitor, uma vez que as informações que requerem são encontradas diretamente na superfície textual, foram incluídas nessa categoria. Esse é o caso das perguntas “O que Chuim estava fazendo quando sentiu falta do dente?” (fazendo bolos de aniversário com areia) e “Quando Chuim contou para Lola que o seu dente estava prestes a cair, ela lhe deu um conselho. Que conselho foi esse?” (que jogasse o dente no telhado para que nascesse outro).

### **5. Perguntas que exigem dedução:**

Em menor número, também apareceram questões cuja resposta não pode ser encontrada diretamente no texto, embora possa ser deduzida pelo leitor a partir de informações intra e extratextuais. Perguntas como “Ao ouvir Lola dizer que jogasse seu dente no telhado, Chuim ficou pensando onde iria encontrar um telhado. Por que era difícil encontrar um telhado na cidade onde Chuim morava?” e “Os personagens do texto já haviam presenciado uma cena como essa? Por quê?” foram incluídas nessa categoria.

### **6. Perguntas opinativas:**

Também em poucos casos, as questões dos docentes demandaram a apresentação de opiniões sobre determinado aspecto trazido pelo texto. Nesse caso, pudemos incluir a pergunta “*O que você acha do conselho que Lola deu a Chuim?*”, a qual requer do leitor construir um posicionamento, com base em seus valores e ideias, a respeito da atitude de uma personagem do texto.

### **7. Perguntas direcionadas à criação de hábitos comportamentais:**

No total de questões elaboradas, destacaram-se perguntas que têm o intuito de ensinar o leitor a adotar comportamentos desejáveis e que, a exemplo das perguntas da segunda categoria, não requerem a ida ao texto para serem respondidas. Perguntas como “O que podemos utilizar para a limpeza de nossa boca e de nossos dentinhos?” e “Quais os cuidados que devemos ter com nossos dentes?” foram incluídas nesse grupo.

Observou-se, com esse levantamento, que a grande maioria das perguntas elaboradas pelos docentes não demanda a ida do leitor ao texto para respondê-las, caracterizando-se como indagações genéricas que podem ser respondidas a partir do conhecimento de mundo e do senso comum. Este aspecto demonstra a dificuldade dos professores para explorar as múltiplas possibilidades da leitura do texto, desconsiderando o quanto são relevantes, para que ela ocorra de maneira satisfatória, aspectos como a identificação das intenções do autor e das pistas deixadas por ele na materialidade linguística do texto. O fato de praticamente não terem aparecido perguntas que exigissem do aluno conhecimento textual e raciocínio crítico nos preocupou muito, reforçando a necessidade de, no decorrer da formação, os docentes refletirem sobre o fenômeno da compreensão textual na sala de aula.

Dessa maneira, a consideração das dificuldades dos docentes para elaborar questões capazes de favorecer a compreensão dos textos pelos alunos tornou necessária uma reflexão sobre a tipologia de perguntas e os níveis de processamento do sentido do texto, com base nas discussões propostas por Marcuschi (2001) e Colaço (1999).

Marcuschi (2001), em análise do trabalho com a compreensão de textos em vinte livros de Português dirigidos aos ensinos fundamental e médio, evidencia problemas e ressalta que a natureza desse trabalho tem sido marcada por múltiplos problemas, dentre os quais a visão da compreensão como mera extração de conteúdos explicitados no texto e o fato dos exercícios propostos não gerarem reflexões críticas sobre o que é tratado, nem a expansão ou construção de sentido. A partir da referida análise, sugere uma tipologia para a classificação das perguntas encontradas nas seções dedicadas à compreensão textual nos livros analisados, conforme apresentamos a seguir:

<b>Tipos de perguntas</b>	<b>Explicitação</b>
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	Perguntas auto-respondidas pela própria formulação, como: Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?
2. Cópias	Perguntas que sugerem atividades de transcrição de palavras ou frases, como: Copie... Identifique...
3. Objetivas	Perguntas cuja resposta acha-se centrada exclusivamente no texto (O que, quando, como, onde...)
4. Inferenciais	Perguntas que exigem outros conhecimentos (pessoais, enciclopédicos, contextuais), além dos textuais, além da análise crítica e do uso de regras inferenciais.
5. Globais	Perguntas que consideram o texto como um todo e aspectos extratextuais, como: Qual a moral da história?
6. Subjetivas	Perguntas que se relacionam superficialmente com o texto, cuja resposta é subjetiva, como: Qual a sua opinião sobre...?
7. Vale tudo	Perguntas que admitem qualquer resposta, sendo o texto apenas um pretexto, como: De que passagem do texto você mais gostou?
8. Impossíveis	Perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos, como: Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	Perguntas que indagam sobre as questões formais (estrutura do texto, léxico etc.), como: Quantos parágrafos tem o texto?

Adaptado de Marcuschi (2001, p. 52)

Na formação, após a apresentação da tipologia proposta por Marcuschi e a discussão dos nove tipos de perguntas sugeridos por ele, os cursistas classificaram questões de compreensão textual propostas a partir do texto “O esqueleto”, de Dráuzio Varella.

Posteriormente, priorizou-se a abordagem dos níveis de processamento de sentido, conforme explicitados por Colaço (1999).

Inegavelmente, compreender um texto exige mais do que decifrar os signos linguísticos. Nesse processo, o leitor faz uso de diferentes habilidades e pode processar sentido nos níveis explícito, implícito e metaplcito (POERSH apud COLAÇO, 1999).

No primeiro, a compreensão corresponde ao que o autor diz explicitamente nas linhas do texto. Portanto, reduz-se à extração de informações deste com base, por exemplo, no conhecimento lexical e das relações sintáticas entre as palavras. Para processar sentido nesse nível, são necessárias ao leitor habilidades como a decifração do texto e a correta interpretação das relações entre os pronomes e os nomes aos quais se referem.

No nível implícito, a compreensão é decorrente da leitura das entrelinhas, isto é, do que não está apresentado explicitamente no texto. O leitor constrói inferências ao relacionar as pistas

textuais com as informações que já tem armazenadas na mente. O processamento de sentido nesse nível requer do leitor capacidades como o reconhecimento de pressupostos, identificando, a partir de palavras ou expressões do texto, ideias nele implicadas, e a explicitação dos subentendidos, recuperando uma ideia “escondida” por trás de uma afirmação.

Já no nível metaplcito, a compreensão depende não apenas das informações textuais, mas principalmente dos dados acerca da situação em que o texto se insere. O leitor precisa considerar informações fora do texto (de cunho cultural, psicológico, estético, moral, social etc.) para perceber a intenção do autor. Assim, a compreensão nesse nível ultrapassa os conhecimentos linguístico e de mundo, pois o seu alcance envolve a história de leitura do leitor. O processamento de sentido nesse nível exige habilidades como o estabelecimento de relações intertextuais e com as leituras de outros textos, além do posicionamento crítico diante do lido, aceitando ou rejeitando o que o autor diz, levantando problemas, analisando e comparando ideias, emitindo conclusões etc.

A discussão desses níveis foi embasada em material informativo e na exemplificação de perguntas voltadas a explorar cada nível, a partir da leitura de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica. Perguntas dirigidas a cada nível foram distribuídas entre os cursistas que, em grupos, identificaram a que nível de processamento do sentido do texto diziam respeito. Assim, numa proveitosa discussão, foram refletidas e aprimoradas as capacidades dos docentes para identificar e, em consequência, para elaborar questões com vistas à compreensão de textos em sala de aula.

Posteriormente, considerando o já discutido, solicitou-se que os professores, com base no conto “A esperteza do sapo”, apresentado abaixo, elaborassem perguntas de compreensão referentes aos três níveis de processamento de sentido destacados por Colaço (1999).

### **A ESPERTEZA DO SAPO**

*(Extraído do livro Fábulas indígenas brasileiras. Recontos de Elias José. São Paulo: Paulinas, 2008 – Coleção mito e magia)*

*Era uma vez um sapo muito esperto. Adorava comer insetos, temia as cobras e namorava a lua cheia. Era muito feliz no seu brejo. Soltava o ronco, certo de que era cantor de óperas.*

*Era uma vez um homem que caçava rã pra comer. Certa noite, com raiva de não encontrar nenhuma rã, agarrou o sapo. Os filhos adorariam brincar com ele. Assim pensou, assim levou o sapo.*

*Os meninos, os mais danados da rua, aprontavam todas com o sapo. Primeiro, trataram o bichinho com carinho. Depois, começaram os abusos.*

*Chamavam o cachorro, mostravam-lhe o sapo e incentivavam o ataque. O pobre sapo tremia de medo. Quando a boca do cachorro estava quase alcançando o sapo, maltratavam o cachorro.*

*Arrumaram um vestido feito de papel de seda e vestiram o sapo de sapa. Passaram batom na boca do sapo e esmalte nas suas pintas enrugadas.*

*Cansados do bichinho, estudaram um jeito de acabar com a vida dele de modo trágico. O menino maior sugeriu aos outros dois:*

*— Vamos jogar este sapo nos espinhos?*

*O sapo percebeu o perigo e resolver voltar a falar como gente. Era uma forma de defesa de sua espécie:*

*— Nos espinhos não, meus amigos. Os espinhos não furam o meu couro, porque ele é muito duro. Espinhos só fazem cócegas, nem dói. Mereço castigo pior.*

*Se o couro era tão duro, espinho não era um bom castigo. O menino do meio propôs outra saída:*

*— Vamos queimar o sapo?*

*Agoniado e já sentindo o calor no corpo, o sapo falou:*

*— Ótimo, meus amigos. No fogo, estou em casa. Sinto muito frio e só o fogo pra me aquecer. O fogo me beija, me abraça, me aquece... Me joguem no fogo, meus amigos!*

*Se ele era tão amigo do fogo, era preciso outra saída mais dolorosa. O menino mais novo sugeriu:*

*— Vamos sacudir eles nas pedras?*

*— O meu corpo é meio pedra. Pedra não consegue matar nem sapo-criança, quanto mais um sapo como eu. Pedra parece casco de sapo, só não tem a mesma resistência. Na pedra é um bom lugar para me deixarem.*

*Imediatamente, o menino mais velho disse:*

— *Vamos furar o sapo à faca?*  
*O sapo soltou um ruído zombeteiro:*  
 — *Que faca poderá acertar minha carapaça? Agora, meus amigos, vocês falharam feio. Um sapo torce uma faca, quebra uma faca. Uma faca não ameaça um sapo.*  
*O menino do meio deu outro palpite:*  
 — *Vamos matar este sapo afogado? Jogamos o corpo dele com toda força na lagoa.*  
*O sapo suplicou desesperado:*  
 — *Na água não, por Deus! Me botem no fogo! Eu gosto do fogo! Na água vou morrer em poucos segundos. Ai, ai, ai, ai, ui, ui, ui, ui, uiiiiiii! Não me joguem na água, que dói, dói, dói. Me deixem vivo, nunca na água!*  
*Vendo o desespero do bicho, pegaram o sapo pela perna e o atiraram com toda força na lagoa.*  
*O sapo mergulhou gostosamente. Queria nadar mais e depois descansar, mas preferiu tirar um sarro com a cara daqueles maldosos. Pôs a cabeça pra fora d'água e gritou com toda força:*  
 — *Seus garotos tolos! Seus garotos estúpidos! Sapo é bicho d'água! Obrigado por me darem o que eu mais queria! Tchauzinho, nenéns! Agora, ninguém me pega!*  
*Até hoje, quando alguém recusa o que mais gosta – um doce, um sorvete ou fruta —, a gente diz:*  
 — *É sapo com medo d'água! É sapo com medo d'água!*

A realização dessa atividade mostrou um avanço significativo na capacidade dos docentes para explorar a leitura de um texto por meio da elaboração de questões de compreensão. Vejamos alguns exemplos das perguntas propostas pelos professores:

- no **nível explícito**, considerando que este corresponde àquilo que o autor diz claramente, os docentes propuseram perguntas que podem ser respondidas com base no que está exposto diretamente no texto:

- O que o sapo adorava comer?
- Qual foi a primeira maldade feita pelos meninos?
- Por que o sapo resolveu falar como gente?
- Por que o homem levou o sapo?
- Quais as quatro primeiras sugestões que os meninos deram para acabar com a vida do

sapo?

- no **nível implícito**, observando que ele diz respeito à leitura do que não está explícito, mas situado nas entrelinhas do texto, os professores construíram questões como:

- Por que o sapo se dirigia aos meninos como “amigos”?
- O título do texto confirma as atitudes do sapo no decorrer do texto? Comente.
- Com que intenção o sapo falou a seguinte expressão: “ótimo, meus amigos, no fogo estou em casa”?
- Por que o sapo só resolveu falar como gente quando viu a malvadeza dos meninos?
- Que estratégia o sapo usou para se livrar das maldades dos meninos?
- O que o sapo queria quando pediu aos meninos para não ser jogado na água?
- Por que o sapo ficou aterrorizado quando os meninos sugeriram jogá-lo na lagoa?

- no **nível metaplícito**, compreendendo-o como aquele em que o leitor precisa lançar mão de elementos culturais que estão além do texto para compreendê-lo, os cursistas elaboraram questões interessantes como as que se seguem:

- Na sua opinião, o sapo foi verdadeiramente esperto?
- O que você acha que os meninos deveriam saber sobre a vida dos sapos para não terem sido enganados por ele?
- Na sua opinião, em determinadas situações precisamos agir como o sapo? Por quê?
- Você concorda com o tratamento que os meninos direcionaram ao sapo? Por quê?
- De acordo com o autor do texto, é comum usar a expressão “é sapo com medo d'água!”. Faça um breve comentário sobre ela, destacando em que situações você a usaria em seu

dia-a-dia.

Como visto nos exemplos apresentados, na última atividade descrita, os docentes se mostraram capazes de explorar a leitura de um texto, para isso elaborando perguntas de compreensão que abrangem distintos níveis de processamento de sentido. Considerando que esta é uma habilidade fundamental aos que medeiam as relações entre o leitor em formação e os textos, avaliamos esse dado como decorrência muito relevante do processo formativo realizado, especialmente se levarmos em conta as dificuldades iniciais apresentadas pelos cursistas para elaborar questões que auxiliem os alunos a compreender os textos lidos.

## Considerações finais

Os resultados da formação continuada realizada no curso *Mediadores de Leitura* oferecido na UFCG mostraram-se satisfatórios, atestando a relevância de oportunidades dessa natureza para que os professores reflitam sobre a sua prática docente e a repensem, discutindo distintas perspectivas teóricas e analisando criticamente alternativas ao seu fazer pedagógico. No decorrer da formação, verificaram-se, entre outros aspectos, avanços significativos no que concerne à capacidade dos professores cursistas para planejar atividades que contemplem a leitura como processo de atribuição de sentido aos textos, com base no redimensionamento das concepções de leitura trazidas inicialmente e da capacidade para elaborar perguntas voltadas à interpretação de textos.

Desse modo, considerando a premência da formação de mediadores capazes de facilitar a aproximação dos leitores com os textos e a leitura, avaliamos que a experiência relatada reforça a necessidade e a relevância da continuidade e da multiplicação de processos formativos como este, afinal, a melhoria da formação leitora na escola pública brasileira demanda, entre outros fatores, a primordial atuação de mediadores de leitura capacitados e conscientes de seu crucial papel.

## Referências

- ALVES, Maria de Fátima. **Concepções de leitura, formação docente e implicações nas práticas de ensino**. Relatório do PROLICEN/ UFCG, 2007.
- ALVES, Maria de Fátima e RIBEIRO, Roziane Marinho. **Formar professores mediadores de leitura na educação básica: é possível vencer este desafio na formação continuada?** Anais do 18º Congresso de Leitura. Campinas -SP, 2012.
- COLAÇO, Silvana Faccin. **Níveis de processamento de sentido**. Texto apresentado no II SENALE. Pelotas - RS: UCEPel, 1999.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Texto e leitor**. São Paulo: Pontes, 1992.
- KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEFFA, Vilson. Perspectivas no estudo da leitura: leitor, texto e interação social. In: \_\_\_\_\_. **O ensino da leitura e da produção textual**. Pelotas: Educatp, 1999. p. 13-37.
- LODI, A. C. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentido**. Tese de Doutorado. PUC-SP/LAEL, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela P.; BEZERRA, Maria A. (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.
- ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.
- ROJO, Roxane. Alfabetimo(s) - desenvolvimento de competências de leitura e escrita. In: \_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 73-93.