

## A LEITURA COMO PROCESSO DO CONHECIMENTO: RE-FLEXÕES ACERCA DE UM PROJETO DE LEITURA

Ana Lúcia Furquim de CAMPOS<sup>1</sup>

Cacilda Comássio LIMA<sup>2</sup>

*Viver significa tomar parte do diálogo: fazer perguntas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana. (MIKHAIL BAKHTIN)*

---

**Resumo:** Este artigo representa os primeiros resultados do trabalho de uma equipe de professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo beneficiados pelo projeto Bolsa Mestrado. Este trabalho tem sido norteado pela idéia de propor, aos professores, especialmente os de 5<sup>as</sup> séries, reflexões e atividades a respeito da leitura, com o objetivo de sanar os problemas apresentados pelos alunos na compreensão de textos.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Lingüística pela Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Doutoranda em História pela Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP/Franca, SP, Brasil.

Ao conceber a leitura como um processo cognitivo que desenvolve habilidades, como inferências, comparações, relações de sentido etc, este projeto envolve professores de diversas disciplinas, em especial, os de História e Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Leitura; processos cognitivos; compreensão; conhecimento.

---

Tendo sido beneficiadas pelo Projeto Bolsa Mestrado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que incentiva professores da rede estadual de ensino a cursarem mestrado e doutorado, seja em universidades públicas ou particulares, optamos pelo inciso II do referido projeto. Esse inciso prevê o afastamento do professor da sala de aula com dispensa de 16 horas semanais e cumprimento de 24 horas junto à Diretoria de Ensino para elaboração de projetos pedagógicos que possam atender prioritariamente reforço e recuperação. Com o objetivo de atender de maneira mais ampla as deficiências de aprendizagem dos alunos, pensamos num projeto que pudesse envolver as diversas áreas do conhecimento, embora nos limitamos em atender inicialmente apenas as disciplinas de História e Língua Portuguesa, devido à nossa formação. Desse modo, entendemos que a leitura é pressuposto básico de todas as disciplinas no processo de aprendizagem. Compartilhamos com os colegas da escola pública as preocupações, expectativas e frustrações do dia a dia em sala de aula e, a partir dessa vivência, constatamos que a leitura auxilia na aquisição dos mais diversos conhecimentos.

Partimos também da freqüente queixa em nossos encontros (HTPCs, reuniões pedagógicas e de planejamento) do desinteresse de

nossos alunos pela leitura e a dificuldade apresentada em ler/interpretar, seja em textos da disciplina de Língua Portuguesa, História ou Ciências.

Preocupamo-nos em propor ações simples que não demandem um esforço extra do professor, mas sim uma redirecionamento das atividades cotidianas aliadas a um estudo da leitura como processo cognitivo.

Direcionamos o projeto para alunos de 5<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, momento em que eles tomam contato com professores especialistas de diversas áreas do conhecimento, o que exige um trabalho pedagógico mais atento e voltado às especificidades textuais de cada disciplina.

Além do mais, o desenvolvimento do hábito de leitura ocorre nas séries iniciais e, caso não seja realizado um trabalho consistente de incentivo, aumenta-se gradativamente a dificuldade em entender textos com estrutura e vocabulário mais complexos e elaborados. Bamberger (1991, p.66) corrobora com essa idéia ao afirmar que “se a criança por volta do 5º ano de escola não for um leitor entusiasta e não tiver criado interesses especiais de leitura, são poucas as esperanças de que a situação venha a se modificar mais tarde”.

Para a viabilização desse projeto, fez-se necessário um diagnóstico das escolas envolvidas. Para traçar o perfil das escolas, entrevistamos os coordenadores e conhecemos o espaço físico de cada unidade escolar. Interessa-nos, em particular, os possíveis projetos de leituras realizadas nas escolas, o número de classes e professores de Língua Portuguesa e História das 5<sup>as</sup> séries, os livros didáticos adotados nessas respectivas disciplinas e o uso da biblioteca. Em relação à biblioteca, procuramos nos informar sobre a existência de bibliotecários, horários de funcionamento, o levantamento do acervo, frequência dos alunos e ações

efetivas para tornar a leitura um hábito. Foi necessário também tomar conhecimento de como se processa a leitura nas escolas, ou seja, se há um levantamento do interesse dos alunos por determinados tipos de gêneros e como são feitas as escolhas dos livros. Quanto a essa questão, precisávamos saber se os livros eram indicações dos professores ou uma escolha livre dos alunos.

Muito se tem estudado sobre leitura<sup>3</sup>, destacando-se sua importância no processo de aprendizagem da criança. Ler e escrever são atividades essenciais para a aquisição do conhecimento, entretanto percebe-se que, na prática, essas atividades não são efetivadas. Muitas vezes, o aluno, ao se deparar com o texto escrito, vê nele um universo ininteligível, misterioso ou de difícil compreensão. Mas como ensiná-lo a compreender, a entender as relações, inferências, informações e significados presentes no texto? É preciso que o professor tenha conhecimento de como se processa essa atividade cognitiva a qual chamamos de leitura.

Em vista disso, entendemos que este projeto deva promover a discussão com professores a respeito da concepção de leitura e de todo o processo de construção do conhecimento, envolvendo desde o primeiro contato com o texto, a análise sobre o mesmo e a ampliação do repertório cultural. Kleiman (1993) enfatiza a necessidade de investir na formação teórica do professor na área de leitura e cita como exemplo o típico caso do professor recém formado que, ao ingressar na escola repleto de propostas inovadoras, encontra uma estrutura de poder já estabelecida. Acreditamos que muitos de nós já vivenciamos essa experiência da

---

<sup>3</sup> Dentre os autores que se dedicam ao estudo sobre leitura podemos citar Kleiman, Geraldi, Lajolo e Zilberman.

convicção da necessidade de mudança, embora não tivéssemos uma formação adequada para colocá-la em prática.

A partir da constatação dessa prática de leitura, os temas a serem tratados nas oficinas contemplam a reflexão teórica aliada à prática. Utilizando a mesma perspectiva teórica de Kleiman, num primeiro momento analisaremos a leitura na escola, desde as concepções cristalizadas dos professores e dos alunos sobre texto e leitura, até o conhecimento do processo cognitivo de leitura.

Na prática escolar cotidiana, o conceito de leitura utilizado acaba por desfigurar o texto que deixa de ser um todo significativo de interação social, para atender a diferentes finalidades pedagógicas, como classificação de termos gramaticais ou material informativo para responder a questionários ou para preencher lacunas. Esse tipo de prática ocasiona uma aversão à leitura desde as séries iniciais, e o que era para se tornar um hábito transforma-se em uma atividade enfadonha e obrigatória. Kleiman (1993) relaciona alguns desses conceitos, a saber: o texto como conjunto de elementos gramaticais, quando o professor utiliza o texto como pretexto para o estudo da gramática; o texto como repositório de mensagens e informações e, por essa perspectiva, espera-se que o aluno passivamente retire dele informações e chegue à “mensagem” que o autor quer passar; o texto como decodificação, em que as atividades são uma série de automatismos de identificação de palavras e informações, sem desenvolver um conhecimento crítico e ativo; a leitura como avaliação, cuja preocupação é verificar a capacidade de leitura em voz alta ou a redação de resumos, de relatórios e de preenchimento de fichas.

Quanto aos aspectos cognitivos de leitura, é preciso levar em consideração que esse processo é uma interação entre leitor-texto-autor

e exige do sujeito leitor uma participação ativa para a compreensão do texto. Segundo Kleiman (1992, p. 13) “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Por essa visão, a leitura torna-se um processo ativo e interativo.

O sujeito leitor, nesse contexto, não é passivo, pois reconstrói a significação do texto a partir do reconhecimento de outros textos. Assim, podemos afirmar que ler não é uma atividade meramente subjetiva, pelo contrário, é uma situação dialógica entre textos, discursos e sujeitos, como confirma Lajolo (1988, p. 59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos, para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Outra questão relevante para o desenvolvimento da leitura é o domínio do léxico, pois observamos a dificuldade do aluno em compreender um texto pelo desconhecimento do significado de determinadas palavras, principalmente em algumas áreas do conhecimento. Em vista disso, o estudo do léxico constitui nossa segunda proposta de oficina.

Deve-se incentivar o aluno para a indagação dos sentidos das

palavras desconhecidas a fim de que a pesquisa adequada no dicionário torne-se um hábito, desmistificando preconceitos e eliminando equívocos. É prática comum do professor, quando indagado sobre o sentido de determinadas palavras, entregar o dicionário, muitas vezes, chamado de “pai dos burros”, para o aluno pesquisar e anotar em seu caderno o vocabulário do texto. Nessa ambiência, o termo “pai dos burros” conota um preconceito, pois há a idéia implícita de ignorância. O dicionário, pelo contrário, é apenas uma das possibilidades de aquisição do conhecimento. Além do mais, a pesquisa em um dicionário exige conhecimento específico, como afirma Ilari (1993, p. 59) “os bons dicionários existentes não foram elaborados para fins didáticos, sendo obras excessivamente complexas, que desnorteiam o leitor com uma grande massa de informações, e com sua linguagem abstrata e conceitual”.

Dentre vários exemplos, podemos citar o adjetivo antropocêntrico, que constitui um termo específico da área de Humanas, em disciplinas como História ou Literatura. Ao recorrer a um dicionário como Houaiss (2001, p. 240), o aluno se depara com definições, como a que se segue:

Antropocêntrico adj. (1913, cf CF supl.) 1 relativo ao antropocentrismo 1.1 que concebe a realidade na perspectiva do *antropocentrismo* (diz-se de crença ou doutrina). Etm antrop(o) - + - cêntrico; f. hist. 1899 *anthropocentrico*.

Além das abreviaturas presentes, que transmitem informações gramaticais, como adj. que significa adjetivo e as informações técnicas para ampliação do conhecimento acerca do vocábulo pesquisado, há uma definição que mais confunde do que esclarece. Neste exemplo, observa-

se que é necessário procurar também o substantivo antropocentrismo e, assim, relacionar as duas classes de palavras, a saber, adjetivo e substantivo. O maior obstáculo, consiste, nesse caso, em conhecer as classes de palavras, diferenciá-las, relacionar os conceitos e, depois, adequar a palavra no contexto em que foi retirada. Toda essa operação complexa exige, não só conhecimento, como também prática e desenvolvimento das atividades cognitivas para a compreensão da abstração conceitual.

Há também outras atividades, além da consulta adequada do dicionário, que contribuem para a aquisição de vocabulário das diferentes áreas do conhecimento. Conhecer os radicais gregos e latinos, por exemplo, auxilia na compreensão de textos de História, Ciências etc. Se o aluno sabe que o radical grego *antropo* significa “homem”, pode deduzir que antropologia, antropocentrismo e antropocêntrico, por exemplo, são palavras relacionadas a “homem”. Ainda por esse processo, conhecer o segundo radical como *logia*, que significa estudo leva o aluno a entender não somente o vocábulo antropologia, mas outras palavras como geologia, arqueologia etc. É importante ressaltar que não é necessário trabalhar com a nomenclatura gramatical (radical, prefixos, sufixos), mas sim, mostrar os sentidos que provêm desses morfemas<sup>4</sup> e montar “bancos de palavras” das áreas específicas do conhecimento.

---

<sup>4</sup> Morfema, em gramática, é a unidade mínima provida de significação que compõe uma palavra. Assim, uma palavra é composta por diferentes morfemas. Por exemplo, a palavra “antropocêntrico” é composta por três morfemas, a saber: o primeiro radical “antropo” + o segundo radical “cêtric” + a desinência nominal indicativa de gênero masculino “o”.



Trabalhar com textos ainda é a melhor maneira para o domínio do léxico, pois as palavras não estão “soltas”, estão contextualizadas e passam a ter seu sentido determinado, o que induz o aluno a entender que os “sinônimos” apresentados para os verbetes do dicionário não são adequados para qualquer situação comunicativa.

Entende-se, dessa forma, no trabalho com o texto e nas diversas atividades decorrentes da leitura, como o resumo, a paráfrase, a síntese, que o desenvolvimento do vocabulário é mais frutífero do que atividades de preenchimento de lacunas e respostas a questionários.

Sobre esse assunto, ainda podemos exemplificar com o estudo de textos nas aulas de História. Muitas vezes, o livro didático apresenta um texto sobre expansão marítima e descobrimento do Brasil e, em seguida, propõe um questionário como atividade de compreensão. O professor, preocupado em contextualizar o fato histórico e seus desdobramentos, esquece-se de que o aluno está tomando o primeiro contato com palavras, como capitalismo, feudalismo, sociedades estratificadas, expansão européia etc. Por essa perspectiva, uma possível ação para atenuar essa distância entre texto e aluno, em especial de 5ª série, é primeiro fazer uma leitura investigativa do domínio de vocabulário próprio da disciplina.

Essa preocupação com estratégias de leitura deu origem ao tema da terceira oficina – a leitura de diferentes textos. Nesse momento, é importante o envolvimento dos professores das áreas de História e Português (o que para uma próxima etapa pode envolver professores de outras disciplinas) para uma troca de informações e um redirecionamento das atividades de leitura. Partindo da realidade de sala de aula e das observações sobre as atividades, é possível pensar em estratégias para tornar o aprendizado do aluno mais proveitoso e diminuir a sensação de que o universo

de conhecimento de determinada disciplina é, por vezes, inatingível, o que é traduzido nas palavras dos próprios alunos: “Ciências é muito difícil”, “Português é muito chato”, “Por que estudar História?”.

Ao professor, por outro lado, cabe a tarefa de tornar este campo do conhecimento algo que possa chamar a atenção do aluno. Num primeiro contato com as escolas envolvidas no projeto procuramos nos certificar, numa visita à biblioteca, quais eram as preferências dos alunos ao procurarem espontaneamente um livro para leitura. Entre os alunos de 5ª série, o tema aventura, ou seja, histórias de um mundo fantástico que vão desde as bruxarias de Harry Potter até viagens a ilhas que escondem perigos e tesouros, contêm personagens que fascinam e povoam a imaginação dessas crianças.

Diante disso, o grande questionamento do professor ainda é: como despertar tal motivação e fascínio nos alunos para o conteúdo apresentado em sala de aula?

Segundo Bamberger (1991), na faixa etária de 9 a 12 anos, que corresponde aos alunos de 5ª série, há um grande interesse por aventura, e o conhecimento disto por parte do professor pode ajudar no trabalho pedagógico. Dessa forma, se tomarmos como exemplo o tema expansão marítima e descobrimento do Brasil, conteúdo da disciplina de História da 5ª série, o professor se vê diante de várias possibilidades de transformar esse conteúdo numa “aventura” aos olhos do aluno. Dentre estas possibilidades, podemos citar o estudo sobre o conhecimento técnico da época (técnicas e instrumentos utilizados na navegação, tipos de embarcações), a pesquisa sobre a denominação “mar tenebroso” (designação dada ao Oceano Atlântico na Idade Média por esconder “monstros” que “engoliam” embarcações). Enfim, pode-se fazer da exploração de curiosidades ligadas ao conteúdo principal, um recurso valioso na construção do conhecimento. É certo, porém, que o professor

enquanto mediador desse processo, deva ter bem definidos os objetivos a serem alcançados para não correr o risco de banalizar o conteúdo.

Os estudos que se propõem a fazer um perfil do ensino de História<sup>5</sup> apontam falhas que se perpetuam por todas as séries. Entre as queixas principais dos professores está a dificuldade apresentada pelos alunos na compreensão de textos, na articulação das idéias e na expressão escrita. O maior desafio do professor de História consiste em como ensinar o aluno a pensar historicamente, em como fazê-lo produzir seu próprio conhecimento e não simplesmente reproduzir um conteúdo já pronto. Não raro, na tentativa de obter um resultado favorável, o professor acaba por praticar uma conduta condenada por ele mesmo, ou seja, combina aulas expositivas com questionários que ajuda a “memorizar” o conteúdo do texto.

A preocupação em pensar um projeto de leitura que pudesse atender a diversas áreas do conhecimento vai ao encontro destas aflições que se verificam em outras disciplinas e não só em Língua Portuguesa. O professor de História pode dispor de diferentes tipos de textos como recursos a serem usados na tentativa de aguçar a curiosidade do aluno de 5ª série. Além do uso habitual do texto escrito, o professor pode incentivar a leitura de imagens (ilustrações, pinturas, mapas) e propor atividades para que o aluno construa um texto a partir dela. Além de proporcionar o desenvolvimento da escrita, a imagem auxilia no recuo ao tempo dada a necessidade que a criança tem de “ver” o acontecimento histórico.

Assim como as imagens, os documentos históricos também podem ser utilizados positivamente se, conjuntamente, professor e aluno, buscarem estabelecer os elementos que relacionem o documento à realidade mais ampla. Segundo Cabrini et al. (1994, p.44) “o documento não é o es-

---

<sup>5</sup> Dentre alguns autores que se dedicam a esse estudo, podemos citar Cabrini, Bittencourt, Pinsky, Marcos Silva.

pelho fiel de uma realidade examinada: sempre uma representação de partes e momentos particulares dela”.

Analisando por esse lado, tanto os documentos quanto às imagens podem, satisfatoriamente, servir ao objetivo de mostrar as diferentes leituras que podem ser feitas de um contexto histórico. No entanto, um olhar crítico e reflexivo sobre este tipo de abordagem junto ao professor se faz preciso e é o objetivo da terceira oficina. O professor, ao se valer desses recursos (imagens, documentos escritos ou mesmo textos jornalísticos e literários), deve gradativamente levar o aluno a questionar aquele documento, ou seja, levantar perguntas como: a imagem ou documento histórico estudado foi escrito por quem, a que interesses atendia, qual a realidade que queria mostrar e por quê?

Desse modo, a leitura de documentos históricos não se traduz simplesmente numa interpretação do que o documento diz, mas sim, numa prática de inferências, relações, contrapontos, levantamento de diferenças e pressuposições, que, no âmbito da leitura, é condição primordial para a compreensão efetiva de todo e qualquer tipo de texto.

Com essas oficinas pedagógicas promovemos uma discussão teórica com os professores e discutimos propostas de atividades em sala de aula, bem como apresentamos algumas ações simples para o desenvolvimento do hábito de leitura na escola, independente da área de estudo, como: ativação ou dinamização das bibliotecas escolares ou de salas por meio de exposição de livros (com exploração de temas como a mulher, o preconceito racial, o trabalho etc) e de trabalhos de alunos, apresentação em mural do “livro da semana” ou do “livro do mês”, semana de leitura, criação de métodos para determinação do interesse de

leitura e visitas de autores à escola.

Finalizando, nosso projeto se propõe a estimular a leitura dos alunos, por meio da promoção de reflexões sobre o desenvolvimento do processo cognitivo e de discussão de possíveis ações para o efetivo hábito de leitura. Assim, a leitura constitui-se como um grande “diálogo”<sup>6</sup> que se renova em cada novo leitor, em cada nova época, em cada nova descoberta.

CAMPOS, Ana Lúcia Furquim de; LIMA, Cacilda Comássio. The reading as process's knowledge: reflexions about a reading's project. Franca. **Avesso do Avesso**: Revista Educação e Cultura, Araçatuba, v.2, n.2, p. 24 - 38, jun. 2004.

**Abstract:** This article represents the first results the work of a team of teachers of Public Schools in the state of São Paulo benefited by a master's Degree Scholarship project. This paper has been guided by the idea of proposing, to teachers, especially those who work at the 5<sup>th</sup> grade, reflexions and activities concerning to reading, aiming at solving the problems presented by the students during text comprehension. Having the reading as a cognitive process that develops abilities, such as inferences, comparisons, etc, this project involves teachers of different subjects, especially, History and Portuguese teachers.

---

<sup>6</sup> Diálogo é aqui utilizado na concepção de Mikhail Bakhtin que vê a linguagem como um diálogo intermitente e sempre inacabado.

**Keywords:** reading; cognitive processes; comprehension; knowledge.

### **Referências Bibliográficas**

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática; Unesco, 1991.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- CABRINI, Conceição et al. **O ensino de história: revisão urgente**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- GERALDI, João Vanderley. Prática da leitura de textos na escola. In: \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 77-88.
- FILISPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Atividades com textos em sala de aula. In: \_\_\_\_\_. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Livre, 1988.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.
- ILARI, Rodolfo. Aspectos do ensino do vocabulário. In: \_\_\_\_\_. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes: Unicamp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. Campinas: Pontes: Unicamp, 1992.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SILVA, Marcos A. (Org.). **Repensando a história**. 6. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984.