

A ESCOLA E O ENSINO DA LEITURA¹

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira*
Maria da Graça Bompastor Borges Dias#

RESUMO. O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade. No presente artigo, primeiramente é discutida a necessidade de se proporem aos alunos atividades de leitura em que os mesmos possam evidenciar a idéia de que o significado do texto a ser construído depende tanto dos objetivos e das perguntas do leitor como da natureza do texto e de sua macro e superestrutura. Além disso, como insiste Solé, é importante e necessário que a criança aprenda a utilizar as estratégias de leitura usadas pelo leitor maduro, a fim de que se torne também um leitor eficiente e autônomo. Depois, continuando com algumas evidências empíricas, são tratadas as estratégias de compreensão e o lugar destas no processo de aprendizagem da leitura.

Palavras-chaves: ensino de leitura; compreensão de leitura; escola.

THE SCHOOL AND THE READING LEARNING PROCESS

ABSTRACT. The access to the reading process comes as one of the various challenges to school and, perhaps, as the highly regarded and most claimed one by society. In the present article, what is firstly discussed is the need to propose students reading activities in which they can realise the idea that the meaning of the text to be built depends on the objectives and on the reader's questions, as well as on the nature of the text and its macro and super structure. Besides, as insisted by Solé, it is important and essential those children learn how to use the reading strategies used by the experienced reader, so that they also become efficient and independent readers. Then, carrying on with some empirical evidences, comprehension strategies are dealt with as well as the place they occupy in the reading learning process.

Key words: reading teaching; reading comprehension; school.

INTRODUÇÃO

A relevância da escrita como um fator possibilitador do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e da sua inserção social nas sociedades letradas, há muito tem sido identificada e discutida por pesquisadores e educadores. Neste cenário, o papel do ensino da leitura e da escrita destaca-se, já que é na escola que o contato com o sistema de escrita ocorre de forma sistematizada. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo fazer uma revisão bibliográfica do tema *ensino de leitura*, a fim de se fazer uma reflexão sobre qual tem sido a contribuição desta instituição na formação de leitores críticos e reflexivos, na sociedade atual. Reflexão esta, norteadas pela seguinte questão:

será que a escola tem favorecido o desenvolvimento de sujeitos-leitores?

Deste modo, serão tecidas breves considerações acerca do objetivo original do projeto de alfabetização nas sociedades industrializadas e suas implicações sobre o ensino de leitura na atualidade, discutindo-se o papel da sociedade, da escola e do professor na concretização de um projeto social de leitura à luz do confronto das concepções dos teóricos abordados.

É partindo também dessas perspectivas teóricas que se tecem comentários sobre a formação de professores e suas condições de vida e trabalho, apontando-se a mudança de concepção de leitura por parte destes profissionais, aliada às mudanças destas outras duas variáveis acima citadas, como uma das

¹ Apoio da CAPES.

* Mestre doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Endereço para correspondência: Av. Beira Mar, 520, ap. 81, 54400-010, Piedade Jaboatão, Pernambuco. Email: mdias@npd.ufpe.br

Doutora, professora da pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

saídas para a superação do problema da formação de leitores na escola. Por fim, com base nos resultados de estudos empíricos, questiona-se o alcance da escola para promover o desenvolvimento da competência leitora entre sujeitos alfabetizados.

O ENSINO DA LEITURA

O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade. Como afirma Foucambert (1994, p.123), o acesso à escrita é o único meio de alcance da democracia e do poder individual, o qual ele define como “a capacidade de compreender por que as coisas são como são” e que não se confunde com os “poderes” permitidos ou facilitados pelo *status* social do indivíduo. Desta forma, ele diferencia o “Poder” dos “poderes”, dizendo que o primeiro permite ir além do que é evidente, possibilitando a descoberta das relações por detrás das circunstâncias, situações ou coisas, estando, portanto, ligado à *transformação*; enquanto os poderes encontram-se na *reprodução* e na compreensão estática e não reveladora do real.

Ainda de acordo com Foucambert (1994), o acesso ao “Poder” só é possível a partir da reflexão, distanciamento e teorização do real. Ou seja, através de uma atitude científica frente ao mundo, a qual, nos moldes da própria Ciência, favorece a transformação da realidade. Contudo, segundo esse autor, isto só é possível através do acesso ao *processo de produção do saber* e não, apenas, por meio da *transmissão dos saberes*, os quais são imbuídos de neutralidade e se apresentam como objetos separados dos processos que os geram, promovendo a uniformidade entre os indivíduos que a eles têm acesso.

Mas como, então, permitir o acesso ao poder e ao processo de produção dos saberes? Será que apenas o acesso à escola, tão enfatizado e buscado pelos projetos políticos atuais, tem garantido a possibilidade de acesso aos processos de transformação do real? De acordo também com Foucambert (1994), a escola atual continua pretendendo atingir o objetivo de *alfabetização* para ao qual foi idealizada no período de industrialização da sociedade e que tinha como propósito, apenas, favorecer o acesso dos trabalhadores aos *procedimentos e técnicas* de leitura e escrita, com vistas ao aperfeiçoamento em massa desta ferramenta de produção para atender às exigências do desenvolvimento do mundo do trabalho; exigências estas que se restringiam ao automatismo e à repetição das atividades, sem a necessária reflexão sobre elas ou sobre suas implicações e conseqüências.

Deste modo, o acesso à escrita se deu estritamente por meio do ensino do código, negando-se uma relação laboriosa, complexa e de domínio do indivíduo com a escrita e a leitura, e privilegiando-se, em contrapartida, a homogeneidade dos alunos, que eram (são!) vistos como se estivessem todos em um mesmo estágio cognitivo e como se pudessem todos desenvolver a habilidade de leitura ao mesmo tempo, a partir do treino de suas diversas “habilidades componentes”, separadamente. Esta concepção de alfabetização rejeitava e rejeita a idéia de que a leitura é uma *atividade social e compartilhada*, que se desenvolve por meio da própria atividade de leitura e através da participação de pessoas com competências variadas e com subjetividades diversificadas.

Percebe-se, então, na proposta de alfabetização imposta à escola e à sociedade desde o século XIX, que são evitadas relações mais elaboradas entre o sujeito-leitor e a escrita, fazendo-se desta um privilégio social de poucos, que se tornam *leitores* em contraposição aos *decifradores*, que são vistos como os mal-sucedidos e academicamente fracassados. Apesar das exigências sociais neste século XXI serem outras, a escola ainda continua respondendo a uma exigência que já não lhe é mais adequada. Este projeto de alfabetização não foi e não é suficiente para permitir a imersão na escrita, para possibilitar a reflexão e para responder às questões que os indivíduos se colocam para se compreender e compreender a realidade e, conseqüentemente, para fazer emergir uma transformação coletiva.

A despeito da existência, hoje, de outras mídias que permitem o acesso fácil às informações necessárias para o viver no cotidiano, a escrita ainda se coloca como um meio mais eficaz e fundamental de acesso à informação, já que oferece a possibilidade de escolha e de liberdade face aos caminhos apresentados. Ao ler, o indivíduo constrói os seus próprios significados, elabora suas próprias questões e rejeita, confirma e/ou reelabora as suas próprias respostas. É ele quem inscreve ou reinscreve o significado do escrito a partir de sua própria história.

Diferentemente da escrita, as outras mídias são mais prováveis de “aprisionarem” o **não-leitor**, já que as informações nelas veiculadas refletem uma seleção consciente daqueles leitores que as fazem e as despejam sobre os primeiros. Ademais, com o aparecimento de outros meios de comunicação, a relação alfabética e instrumental com a escrita perde sua força, uma vez que distancia os indivíduos alfabetizados do contato laborioso com a mesma.

Segundo Foucambert (1994; 1997), a escrita é o instrumento do pensamento reflexivo e só o contato

com ela pode favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada daquele permitido pela linguagem oral. É a escrita que permite a construção de pontos de vista e de uma visão de mundo, e a atribuição de sentido a este mundo. Já a leitura é aquela que vai em busca desses pontos de vista, verificando-os, questionando-os e investigando os meios de sua elaboração. Só a leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva, pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita, mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva.

É a partir desta perspectiva que Foucambert (1994), em sintonia com Smith (1999) e Solé (1998), defende um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo, onde o aprendiz pode estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e se utiliza no cotidiano, e no qual o único pré-requisito para este aprendizado é a capacidade de questionar sobre as coisas do mundo. Para ele, o *saber-ler* não se confunde com o *saber-codificar*, pois o acesso ao código por si só não garante o “mergulho” nas malhas de significado do texto e nem o desenvolvimento da capacidade de ver além do que é visível aos olhos. É neste sentido que Foucambert (1994) defende que a leitura é uma atividade para os olhos e não para os ouvidos, querendo dizer com isto que a leitura não se restringe ao aprendizado das correspondências letra-som, mas que o extrapola.

Esta é, aliás, uma discussão complexa e incômoda que, apesar das pesquisas e descobertas sobre a atividade de leitura, ainda não está resolvida: Qual o papel da decodificação no aprendizado da leitura? É importante ensinar as correspondências letra-som ao leitor-aprendiz antes de fazê-lo emergir no mundo da leitura? Será que a instrução formal é indispensável para o processo deste aprendizado? Segundo Solé (1998, p. 52), “ter não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. Baseada neste pressuposto, essa autora defende que o ensino do código deve-se fundamentar em contextos significativos para a criança e não em situações de ensino do código isoladas e descontextualizadas. Ela postula, ainda, que este ensino deve partir das concepções iniciais que a criança constrói nas situações sociais de leitura, fora da escola, e que lhe permitem pensar, por exemplo, que a escrita diz coisas significativas.

Segundo a mesma autora, é preciso que se mostre à criança o que precisa ser construído por ela no âmbito do aprendizado da leitura. Solé (1998) defende que o ensino da leitura deve ocorrer em todas as etapas de sua realização, ressaltando-se o ensino de

estratégias de leitura para cada uma dessas etapas: 1) *antes*: predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura; 2) *durante*: levantamento de questões e controle da compreensão e; 3) *depois*: construção da idéia principal e resumo textual.

Nesta perspectiva construtivista, na qual a autora se insere, o ensino constitui-se como uma ajuda proporcionada ao aluno para que ele organize a sua aprendizagem, sendo ele o responsável por este processo de elaboração de conhecimento. O adulto tem o papel de orientar a criança, servindo-lhe de *guia e suporte* para a sua aprendizagem; suporte este que deve ser retirado paulatinamente, à medida que a criança conquista a sua independência enquanto usuária da língua escrita.

Contudo, Solé (1998) argumenta que o ensino da língua deve privilegiar o desenvolvimento da habilidade metalingüística, o qual possibilita o pensar sobre a linguagem enquanto objeto de reflexão. Além disso, esta autora defende que é o aperfeiçoamento desta habilidade que fornece um maior conhecimento sobre a estrutura e o código da língua. É o contato com a escrita que permite mais e mais o desenvolvimento da habilidade metalingüística, que, como em um sistema em espiral, quando implementada facilita o desenvolvimento da competência na leitura e escrita.

Por outro lado, Foucambert (1994; 1997) e Smith (1999) vão mais longe ao afirmarem que a leitura não pode ser ensinada e que a responsabilidade do adulto (pais ou professores) é facilitar o aprendizado desta atividade através do acesso da criança a uma variedade de textos. Para estes autores, as habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão na escrita e na prática da leitura, não podendo ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais. Deste modo, entende-se que os referidos autores diferenciam a atividade de ensino baseada em métodos que dividem a leitura em suas habilidades componentes, da atividade de orientação, na qual o adulto-leitor experiente tem a função de tornar possível a aprendizagem desta atividade.

Segundo esta proposta, o adulto, para facilitar a entrada da criança no mundo da leitura e escrita, deve ler para ela, mostrando-lhe como os escritos que circulam no cotidiano podem ser usados a fim de que a mesma compreenda os seus sentidos. Segundo Smith (1999), a criança só é capaz de compartilhar deste mundo, quando compreende o seu significado, sendo este descobrimento e o descobrimento da diferença entre a fala e escrita os dois *insights* necessários para o aprendizado inicial da leitura.

De acordo com este autor, só o contato com a escrita significativa e funcional, como, por exemplo, o contato com *outdoors*, placas, anúncios e embalagens, pode favorecer o aprendizado da leitura. Ele acredita que só a prática de leitura pode proporcionar o desenvolvimento das habilidades que a compõem, não sendo estas possíveis de serem diretamente ensinadas. Para Smith (1999), o significado precede a leitura da palavra enquanto unidade específica, estando a compreensão, que é o núcleo da leitura, além das palavras ou da informação visual.

Foucambert (1997), partindo de uma perspectiva mais política, afirma que o aprendizado da leitura só é garantido quando se desvela ao seu aprendiz o poder de transformação e mudança que apenas o escrito (e não o inscrito!) possui; um poder que é capaz de livrar o sujeito-leitor das malhas da resignação, da obediência, da determinação e da impotência, já que só este tipo de relação com o escrito pode levá-lo a perceber o mundo de uma outra perspectiva, permitindo-lhe a teorização da experiência cotidiana e uma nova organização dos fatos.

É diante disto que esse autor propõe um *Projeto de Leiturização*, do qual não só a escola e/ou os professores sejam os responsáveis, mas também, outras facções da sociedade, como, por exemplo, a família, a biblioteca, as empresas e as associações de bairro. Ele afirma que as transformações no âmbito das relações entre o indivíduo e a escrita só podem ocorrer a contento, dentro da escola, se esta for uma questão da comunidade e não, unicamente, da escola (Foucambert, 1994; 1997). Além disso, o autor defende que a *leiturização* não deve se restringir aos já leitores, mas deve alcançar, sobretudo, os não-leitores alfabetizados, que devido à distância da escrita podem ter-se tornado novamente analfabetos, analfabetos funcionais ou iletrados¹.

Entretanto, Foucambert (1994) enfatiza que, para que este projeto de leiturização se efetive, faz-se necessário o surgimento de dois movimentos sociais: um de *reinvenção da escola* e outro de *desescolarização da leitura*. Para que o primeiro se estabeleça, faz-se necessário uma intervenção das instâncias e movimentos de educação popular; e uma

verdadeira mudança de postura política. Já a concretização do segundo passa pela conscientização dos membros da sociedade em relação à importância e poder da leitura enquanto ato e aprendizado social possibilitador de transformação, o qual se caracteriza e se realiza a partir das práticas familiares e sociais de leitura.

Compartilhando de concepções semelhantes, Kramer (2001) também acredita que o acesso à alfabetização (enquanto desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a língua), à leitura e à escrita é um direito do cidadão e que, portanto, exige o comprometimento com um projeto de sociedade que vise à democratização e à justiça social. Ela também defende que a escola não deve assumir sozinha o compromisso com as mudanças que precisam ser efetivadas nesta área. Kramer argumenta que é necessário tanto o desenvolvimento de um projeto econômico como de um projeto de emancipação cultural dentro e fora da escola, que favoreça o contato dos indivíduos com o bem cultural produzido pela humanidade em todas as áreas do conhecimento. Deste modo, ela parece propor um acesso às várias leituras, que não apenas a do escrito: a leitura da escultura, da pintura, do movimento, da dança, da fotografia, da música...

Além dessa proposta de emancipação da cultura que expande os limites geográficos da escola, Kramer (2001) salienta dois outros aspectos mais restritos às ações dentro da escola, os quais Foucambert (1994), talvez devido à sua realidade socioeconômica diferenciada da realidade brasileira, não traz para a discussão e que dizem respeito: 1) aos salários e condições dignas de vida e trabalho de seus profissionais; 2) aos projetos de formação continuada dos professores. Ela acredita que o professor mostre-se como o cerne desta mudança, apesar de não ser o responsável único por ela.

Percebe-se, deste modo, que tanto Foucambert (1994) como Kramer (2001), diferentemente de outras posturas, distribuem a responsabilidade de mudança da escola e da aprendizagem da leitura com os vários setores da sociedade, aliviando a escola e os professores deste peso esmagador até então não compartilhado com seus outros membros. Eles, portanto, desmistificam a onipotência atribuída a esta instituição e, especialmente, aos seus professores quanto à mudança a ser efetivada na escola e, conseqüentemente, na sociedade, via o acesso à alfabetização e/ou leiturização.

No que se refere a Foucambert (1994), apesar de acreditar que a transformação radical da escola não pode ser efetivada por ela própria e pelos professores,

¹ Para Foucambert (1998), os termos analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo não têm o mesmo significado. O analfabetismo diz respeito à impossibilidade de compreender e reproduzir uma mensagem escrita simples, enquanto que o analfabetismo funcional caracteriza-se por esta mesma impossibilidade, porém envolvendo indivíduos com anos de escolaridade. Por fim, ele define o iletrismo como o afastamento do indivíduo das redes de comunicação escrita que pode levá-lo à perda dos saberes alfabéticos conquistados previamente.

sob o risco de levá-la a um duplo fracasso (o da alfabetização e o da leiturização), ele defende que os professores precisam apresentar ações determinantes tanto dentro como fora da escola, não esperando, de maneira passiva, que este tipo de mudança seja germinado na sociedade. Deste modo, ele parece também acreditar que o professor apresenta-se como uma peça fundamental deste processo, postulando que o mesmo pode engendrar o início desta mudança. Todavia, Foucambert (1997) sustenta que, assim como acontece com o leitor-aprendiz, torna-se necessário que o professor tenha acesso, em processo de formação inicial ou continuada, ao poder da escrita para que possa colocar-se em uma posição que lhe permita a construção de um novo ponto de vista em relação à atividade de leitura e à sua natureza.

Diz Foucambert (1997) que somente a aproximação do professor com a informação pertinente e, portanto, com o escrito, pode-lhe conceder a liberdade de escolha sobre o que é possível fazer em sala de aula. É esta informação teórica que permite a esse profissional a ampliação de sua percepção, via reflexão e distanciamento do real, e conseqüente ampliação de sua ação. Para ele, formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação do leitor, compreendê-los, agir sobre eles e transformá-los.

No entanto, não é isto que tem sido evidenciado em nossa realidade educacional. A formação de professores por si só, hoje, não parece garantir este poder. Pelo contrário, o que se observa em cursos de formação de professores e em professores em serviço é que a relação com a escrita e, portanto, com a leitura é uma relação técnica, mecânica e, quase sempre, sem motivação e prazer. Relação esta que, em geral, tem sua origem na história de vida familiar, social e acadêmica do sujeito-leitor, como pode ser observado, por exemplo, no relato de entrevista de uma professora (P1) de 1ª série de uma escola pública estadual da cidade do Recife descrito abaixo:

P1: Minha vida foi muito sofrida (...) Não tive mãe. Fui criada só com pai (...). Eu relaxei muito na minha leitura. A gente cobra muito do aluno e a gente não lê! (...) Eu acho fraca... a minha leitura. Eu não leio muito. Poderia ler mais. Eu vejo tanta gente lendo... Não gosto muito de ler não. Vou ser sincera. Deveria ler mais, mas não adquiri o hábito de leitura. Eu leio mais de uma vez, coloco o papel para lá, para cá...

É partindo desta evidência, que Kramer (2001), através de uma análise da história de leitura de

professores com histórias de vida, idades e experiências acadêmicas variadas, ressalta a importância de se implementar uma cultura de formação de professores onde seja possível dar a estes profissionais uma nova chance de se tornarem leitores *afetivos* e efetivos, tanto oferecendo condições de tempo e espaço (bibliotecas, salas de leituras, grupos de estudo), como favorecendo, dentro dos programas de formação, o contato com a literatura não de modo instrumental, mas como experiência do prazer pelo belo, pelo artístico e pelo estético, a fim de fazê-los resgatar ou construir o gosto pela leitura. Afinal, como pode um professor não-leitor formar crianças e adolescentes leitores?

Compartilhando da idéia de Smith (1999) e Solé (1998), acredita-se que a resolução para o problema da formação de leitores, dentro da escola, não está na disseminação de novos métodos de ensino, que, em geral, são elaborados por especialistas distanciados da realidade da escola e da sala de aula; mas que passa pela mudança da *concepção* que o professor tem sobre a leitura e que está na base de sua ação pedagógica e a orienta. Para tal, o professor precisa envolver-se com a leitura enquanto objeto de conhecimento, compreendendo a sua natureza, os processos cognitivos nela envolvidos e o modo como a criança aprende, o que, por sua vez, exige um projeto de formação de professores continuamente assistida, em que este possa ser auxiliado no processo de aproximação e exploração deste objeto, valorizando-se o seu saber pedagógico prévio.

Como ressaltam Solé e Coll (1999), ao discutirem a concepção construtivista de ensino, as teorias ou referenciais explicativos devem possibilitar ao professor a análise e reflexão tanto sobre a realidade da escola como sobre a prática pedagógica e as variáveis nela implicadas. Elas devem funcionar como um *instrumento* que permite ao professor responder às questões que são levantadas durante o processo de ensino e da aprendizagem, permitindo-lhe integrar as diversas respostas em um todo coerente e significativo.

O referencial teórico ou explicativo precisa vincular também as considerações a respeito de aprendizagem, cultura, ensino e desenvolvimento, levando em conta o papel social da instituição escolar e sua repercussão sobre o sujeito individual. Enfim, este referencial precisa facilitar ao professor a compreensão do porquê das coisas e sua explicação para além do que acontece no ambiente de sala de aula. No caso particular do aprendizado da leitura, ele precisa compreender e explicar, por um lado, como o sujeito aprende e o que é necessário para que aprenda

e, por outro, o que impede a elaboração de um projeto de leitura eficaz dentro da escola e quais as repercussões deste aprendizado ou da sua ausência sobre as transformações sociais coletivas.

Ainda no que se refere ao papel fundamental do professor enquanto agente de transformação do ensino da leitura, Cramer e Castle (2001), e Dwyer e Dwyer (2001) têm enfatizado que a atitude positiva deste profissional frente à leitura mostra-se como um fator preponderante no desenvolvimento desta habilidade entre os seus alunos, incluindo-se neste o envolvimento afetivo e a motivação “permanente” para esta atividade humana. Estes autores postulam, ainda, que o *âmbito afetivo* deste ensino, quando presente e estimulado dentro de sala de aula, pode favorecer a aprendizagem do código sem dificuldade, permitindo, por outro lado, o surgimento de uma atitude de comprometimento com a mesma atividade.

Assim como Foucambert (1994; 1997), Cramer e Castle (2001) e Dwyer e Dwyer (2001) não restringem o aprendizado da leitura ao domínio do código, mas defendem que este se constrói na interação entre seres sociais de uma dada cultura, tendo o professor, neste caso, um lugar especial no processo desta construção de conhecimento. Contudo, diferentemente do primeiro, estes autores apostam na postura e crença do professor como principal fator de mudança e transformação do aluno-leitor.

Além disso, eles atêm-se à mudança psicológica, cognitiva e individual possibilitada pela leitura e não à mudança coletiva e social, que, segundo Foucambert (1994; 1997), só o contato estreito com a escrita pode fazer desabrochar e se efetivar. Verifica-se, também, que Dwyer e Dwyer (2001), contrariamente ao que é defendido pelo primeiro autor, acreditam que a mudança educacional pode ser focal, restringindo-se à sala de aula onde haja um clima de valorização pessoal e uma perspectiva positiva frente à capacidade de cada um para aprender, cabendo ao professor facilitar este processo.

O professor, nesta perspectiva, apresenta-se como aquele que confere um modelo de leitura para o aluno-leitor, servindo-lhe de espelho, especialmente quando os pais deste aluno não desenvolveram uma atitude positiva frente à leitura nem encorajam este tipo de atitude em seus filhos. Segundo Nell (2001), que também ressalta o âmbito afetivo do ensino da leitura, a escola deveria traçar e alcançar dois objetivos principais quanto a este ensino: (1) aumentar o número de leitores capazes; (2) aumentar o número de crianças e adultos que apresentem motivação e afeto frente a esta atividade, a fim de torná-la satisfatória e

freqüente no decorrer da vida do indivíduo, e não uma obrigação acadêmica tediosa e passageira.

Não obstante, apesar de acreditarem que os aspectos afetivos são relevantes para o aprendizado da leitura, Cramer e Castle (2001; pp. 16-17) reconhecem, a partir de suas experiências com professores norte-americanos, que estes profissionais, mesmo tendo consciência da importância destes aspectos no desenvolvimento desta habilidade, têm pouco ou nenhum treinamento neste âmbito em particular. Neste caso, se o aspecto afetivo, como defendem os autores, é o principal possibilitador de mudança do ensino e aprendizado da leitura, então, falta ao professor a *instrumentalização* necessária para efetivação de sua prática em sala de aula.

Neste caso, como pode o professor provocar mudança na atitude dos alunos frente à leitura, provocando uma *pequena revolução* em sala de aula? Como pode motivá-los e levá-los a desenvolver o amor pela leitura, se ele próprio percebe esta atividade como tediosa e cansativa? Como pode salientar o lado afetivo da leitura, se aprendeu a dicotomizar o indivíduo, a valorizar e perceber, apenas, o ser cognitivo? De onde, portanto, deve partir a mudança?

As perspectivas educacionais para as primeiras décadas deste novo milênio apontam para a formação holística dos alunos-cidadãos, ressaltando-se o saber conhecer, o saber fazer, o saber sentir prazer, o saber viver-junto e o saber-*ser* (Moraes, 2000; pp.68-69). Entretanto, o que se verifica é que os programas de formação inicial do professor, assim como os programas de formação continuada, mantêm-se privilegiando a formação técnica e enfatizando o aspecto cognitivo em prejuízo do aspecto afetivo-emocional deste profissional que, paradoxalmente, terá a responsabilidade de possibilitar o desenvolvimento do ser integral e holístico.

Pensa-se, portanto, que a mudança deve partir de uma reestruturação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em que o aspecto afetivo destes seja resgatado, vivenciado e trabalhado, a fim de se possibilitar o autoconhecimento, o controle das emoções, o desenvolvimento da sensibilidade e das habilidades de saber ouvir empaticamente, saber respeitar as diferenças e saber observar.

Diante deste quadro pergunta-se: se ainda não existe um programa de leiturização em nossa sociedade e se o professor ainda não tem recebido uma formação afetivo-cognitiva desejável, qual tem sido o alcance da escola no âmbito do aprendizado da leitura?

A hipótese que se levanta aqui é que a escola não tem cumprido o seu papel no tocante à

formação do aluno-leitor maduro, crítico, competente e reflexivo e, portanto, na formação de cidadãos críticos, como têm proposto os novos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa (1997). O que se observa é que a escolarização prolongada não se tem mostrado com um *fator suficiente* para garantir o bom desempenho do indivíduo em atividades de compreensão de leitura, como atestam as evidências obtidas através de alguns estudos realizados com este tipo de população (e.g. Marcuschi, 1985; Costa, 1998).

Costa (1998), por exemplo, ao investigar os processos cognitivos que dificultam a compreensão de leitura de estudantes universitários, verificou que apesar de se diferenciarem quanto à memória de trabalho e, mais estritamente, quanto ao domínio de conhecimento específico, os grupos de bons e maus compreendedores de sua amostra não se diferenciaram significativamente quanto à tarefa de monitoramento, que era composta de dois textos com passagens inconsistentes. Este é um dado interessante, visto que demonstra uma passividade subjacente dos leitores desses dois grupos frente aos textos oferecidos para a realização da tarefa. Ou seja, apesar de os critérios de análise utilizados pela autora (Critério de Avaliação Escolar e Critério de Árvore de Classificação) terem possibilitado a divisão da amostra (30 estudantes) em grupos de bons (15 estudantes) e maus (15 estudantes) compreendedores, os estudantes do primeiro grupo não apresentaram uma postura crítica e reflexiva enquanto leitores, o que evidencia uma deficiência metacognitiva por parte dos mesmos e, conseqüentemente, uma falha da escola, que parece não estar possibilitando *pensar* sobre o texto e sobre a intenção do autor, impondo, muitas vezes, uma única forma de ler e uma total submissão à autoridade do texto escrito.

No que tange ao fator domínio específico, que de fato diferenciou os dois grupos estudados, Costa (1998) argumenta que este resultado pode indicar uma precária atividade de leitura por parte do indivíduo, que pode gerar dificuldades de compreensão, restringindo o acesso a um maior número de conhecimentos e desmotivando-o para atividades de leitura, constatando-se, portanto, um movimento circular que leva ao fracasso. Porém, isto parece indicar, também, que as condições reais de leitura do indivíduo têm sido restritas, e já que a escola é um lugar onde tradicionalmente circulam os mais variados tipos de texto e em que as mais variadas formas de leitura podem ser suscitadas, isto também indica que as condições de leitura da escola e, conseqüentemente,

dos professores não se têm mostrado satisfatórias e favoráveis.

Além disso, outros estudos sistematizados e realizados com crianças do ensino fundamental de 1ª e 4ª séries de escolas particulares e de metodologias distintas (Archanjo, 1998); e com crianças de 3ª série de escolas particulares e de 4ª série de escolas públicas (Ferreira, 1998; Ferreira & Dias, no prelo) têm demonstrado que estas apresentam uma melhor *performance* sobre questões literais quando comparada à *performance* sobre as questões inferenciais.

Esse tipo de resultado parece indicar que a escola não tem garantido o desenvolvimento de habilidades inferenciais elaboradas e, portanto, o surgimento de leitores maduros através da valorização da reflexão e da reconstrução do conhecimento, perpetuando, ao contrário, a prática da leitura reprodutiva, calcada na perspectiva empirista do conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento da passividade, da falta de criatividade e de crítica do aluno-leitor. Isso, por sua vez, parece poder explicar o mau desempenho de alunos universitários neste tipo de atividade, já que a escola não parece estar possibilitando a construção de condições para que, durante o “período de aprender a ler” (Lapp & Flood, 1984), o aprendiz pratique e adquira as estratégias necessárias para alcançar o estágio da leitura proficiente, marcada pela autonomia do leitor.

Por outro lado, os resultados dos estudos de Archanjo (1998) e de Ferreira (1998) demonstram que as crianças investigadas não falham em responder a todas as questões inferenciais e que respostas inferenciais podem surgir como respostas a questões literais (Ferreira, 1998), o que parece sugerir a existência, entre essas crianças, da capacidade de estabelecer relações de significado a partir da leitura, mas que esta pode ser limitada pelo tipo de conhecimento ou raciocínio exigido para a efetivação de cada inferência.

Isto indica a necessidade de se proporem aos alunos atividades de leitura em que os mesmos possam evidenciar a idéia de que o significado do texto a ser construído depende tanto dos objetivos e das perguntas do leitor como da natureza do texto e de sua macro e superestrutura. Além disso, como insiste Solé (1998), é importante e necessário que a criança aprenda a utilizar as estratégias de leitura usadas pelo leitor maduro, a fim de que se torne também um leitor eficiente e autônomo. Mas afinal o que é uma estratégia? Qual o seu lugar no processo de aprendizagem da leitura?

O ENSINO DA LEITURA E AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO

De acordo com Solé (1998), as estratégias, assim como os procedimentos (também chamados de regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades), podem ser definidas como um conjunto de ações voltadas para execução de uma meta. Elas têm a função de regular a ação do sujeito, já que lhe permitem avaliar, selecionar, persistir ou mudar determinadas ações em favor de seus objetivos. No entanto, diferentemente dos procedimentos (microestratégias), as estratégias (macroestratégias) possibilitam a generalização de sua aplicação, ao mesmo tempo em que exigem a sua contextualização para que sua aplicação seja efetiva. Ademais, as estratégias requerem tanto consciência dos objetivos perseguidos como autocontrole em relação ao comportamento executado para o alcance do objetivo, avaliando-o, supervisionando-o ou modificando-o.

As estratégias de leitura são capacidades cognitivas de ordem mais elevada e intimamente ligadas à metacognição. Elas permitem uma atuação inteligente e planejada da atividade de leitura, já que, enquanto ações metacognitivas, permitem conhecer sobre o próprio conhecimento. Como ressalta Solé (1998, p.70), esta afirmação traz contidas em si duas implicações: 1) As estratégias leitoras precisam ser ensinadas. As crianças não nascem sabendo utilizá-las: “*ensinam-se - ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem*”; 2) O ensino de estratégias leitoras deve privilegiar o desenvolvimento de estratégias que possam ser generalizadas a outras situações e não se atenham a técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. Deve-se ensinar com ênfase na capacidade de metacognição: avaliação, controle e flexibilidade de ações que podem ser mudadas em decorrência das situações de leitura. Isto implica dizer que conhecer um vasto repertório de estratégias é menos importante do que saber utilizá-las. Conhecer-las não é o suficiente. A criança precisa saber mobilizá-las e utilizá-las em face da variedade de situações de leitura.

Além disso, o ensino de estratégias de leitura, como Solé (1998) o entende, deve-se basear em três idéias básicas:

1) A idéia da situação educativa como um processo compartilhado, em que os papéis de professor e aluno revezam-se entre a *figura e o fundo do todo* que é a situação educativa. Neste tipo de concepção, nem o professor nem o aluno se apresentam como o *centro* do processo, mas como elementos indispensáveis do cenário educativo.

2) A idéia de que o professor deve exercer uma função de guia ou orientador. Ele deve favorecer o estabelecimento do elo entre a construção individual pretendida pelo aluno e as construções socialmente estabelecidas, as quais são representadas pelos conteúdos escolares e objetivos específicos.

3) A idéia de que os desafios do ensino devem estar um pouco além do que a criança é capaz de resolver sozinha. Ou seja, o ensino não deve esperar, como se acreditou e se acredita (a partir de uma má interpretação da Teoria Piagetiana), a *prontidão* do aluno para aprender. Neste sentido, Solé (1998, p.76) afirma que

O bom ensino não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele.

Diante disto, a referida autora defende que o *suporte* dado ao aluno-leitor deve ser retirado progressivamente, até que ele alcance mais autonomia e possa controlar sua própria aprendizagem. No entanto, o processo de interiorização desse ensino não é explicado. O que parece implícito na idéia de *bom ensino* apresentada pela autora é que a conquista da autonomia permite a verificação da interiorização, que é favorecida pelo modelo adulto e autônomo de leitura. Porém, o *como* a criança se apropria disto não fica evidente, questão, aliás, que ainda se mostra como um impasse dentro dos grandes sistemas teóricos da Psicologia que abordam o processo de aprendizagem.

Em contrapartida, Solé (1998) chama a atenção tanto para a importância da explicitação no ensino da leitura, como para a relevância do auxílio do professor no processo desse aprendizado. A criança precisa aprender que o leitor experiente se utiliza de estratégias que favorecem o controle e avaliação de sua compreensão leitora e, para que isto ocorra, é necessário que se diga o que precisa fazer, demonstrando para ela e fazendo com ela as atividades de leitura, até que não precise mais do auxílio do adulto.

Esta é uma idéia também defendida por Smith (1999). Apesar de não acreditar no ensino da leitura, ressalta que esta postura solícita do professor, diferentemente do que se pensa, não favorece o desenvolvimento de um comportamento de dependência ou espera por parte da criança, já que esta é capaz de negar a ajuda de outro mais experiente

quando se sente segura e com domínio sobre o conteúdo ou tarefa explorada.

Isto foi observado, por exemplo, por Palincsar e Brown (1984). Elas verificaram que o treinamento para o uso de estratégias de compreensão mostra-se mais efetivo quando ocorre em situação de reciprocidade entre uma criança com problemas de leitura e um adulto leitor competente. Ao empregar o procedimento *Ensino Recíproco*, caracterizado pela atuação de um adulto-modelo que guiava o estudante na interação mais sofisticada com o texto e com o qual revezava a responsabilidade de explorá-lo, estas autoras perceberam que as crianças paulatinamente adotavam as estratégias do adulto de maneira cada vez mais sofisticada e independente, tornando-se cada vez mais capazes de assumir a liderança do diálogo, demonstrando um papel ativo em detrimento da passividade inicialmente apresentada.

Em estudos realizados em situação experimental (*Estudo I*) e em situação de sala de aula (*Estudo II*), Palincsar e Brown (1984) constataram o poder significativo deste tipo de procedimento para favorecer a promoção da habilidade de compreensão e de seu monitoramento. Verificaram que os alunos que participaram deste treinamento melhoraram seus escores de compreensão em sala de aula e foram capazes de transferir as habilidades conquistadas para outras tarefas, como, por exemplo, a habilidade para usar regras de condensação para sumarizar, habilidade para prever questões que um professor poderia fazer em relação a um segmento de um texto e habilidade para detectar sentenças incongruentes encravadas em passagens de prosas.

Para estas autoras, o sucesso do procedimento *Ensino Recíproco* pode ser atribuído, primeiramente, ao fato de o aprendiz ter acesso às estratégias utilizadas pelo leitor maduro, no momento em que este realiza a leitura, oferecendo ao primeiro um modelo eficiente de atuação frente ao texto. E em segundo lugar, por ser uma situação interativa, este tipo de procedimento permite que o aprendiz revele o seu nível de competência, permitindo ao leitor adulto fazer um diagnóstico *on-line* e atribuir um *feedback* apropriado, de modo a favorecer os ajustes necessários. Além disso, as autoras apontam o *tempo de treinamento* como um dos fatores responsáveis pelo sucesso deste procedimento, o qual foi realizado no decorrer de vinte dias contínuos, durante quatro semanas, favorecendo, portanto, esse acompanhamento e aprimoramento das intervenções.

Palincsar e Brown (1984) argumentam que muito mais importante do que a instrução para o uso das estratégias de predizer, questionar, sumarizar e

clarificar, que foram enfatizadas neste estudo, a interação de co-responsabilidade entre o leitor maduro (investigador ou professor) e estudantes mostrou-se como o ponto central deste processo de aprendizagem e mudança - interação esta que está próxima das situações naturais de aprendizagem em que o adulto se apresenta como guia ou suporte deste processo.

Ferreira e Dias (no prelo) também encontraram achados semelhantes. Ao comparar a eficácia das estratégias de *tomar nota* e da *imagem mental* entre crianças de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de escolas particulares e públicas estaduais, as autoras verificaram que a estratégia de *tomar nota*, por favorecer um engajamento mais efetivo entre leitor/texto mediado pelo adulto (investigadora) apto a estimular esta interação a partir de perguntas, predições, comentários e esclarecimentos, mostrou-se significativamente mais poderosa do que a estratégia da *imagem mental*.

Apesar de o estudo de Ferreira e Dias (no prelo) ter-se caracterizado por uma única sessão de treinamento para o uso das estratégias estudadas, o papel do adulto, enquanto suporte da aprendizagem da criança, mostrou-se relevante e evidente. Como enfatizam as autoras, a troca de linguagem entre adulto/criança na situação de mediação favorece a construção conjunta de significado textual, permitindo a construção posterior do sentido individual do texto. Deste modo, elas chamam a atenção para o papel crucial do professor enquanto elemento essencial na aprendizagem e superação das dificuldades de compreensão de leitura, em sala de aula.

Alves e Leal (2001), por exemplo, em um trabalho realizado com crianças multirrepentes de uma sala de 1ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Paulista-PE, utilizando as sugestões de Solé (1998) sobre o ensino de estratégias de compreensão para antes, durante e depois da leitura, constataram tanto uma mudança de atitude das crianças frente à leitura, como uma mudança qualitativa no desempenho das mesmas sobre as questões de compreensão. Elas verificaram que na avaliação inicial as crianças apresentavam dificuldade para responder tanto a questões literais como a questões inferenciais, não havendo nenhuma criança com mais de três acertos sobre estas questões. Por outro lado, observaram, após o trabalho de intervenção, um melhor desempenho geral das crianças, embora a dificuldade de responder a questões inferenciais tenha persistido.

Nestas situações de intervenção, que ocorreram em um período de 20 dias, com duração de 3 h/a por encontro, nos meses de novembro e dezembro, as

crianças foram mergulhadas em um mundo de leitura significativo, em que as atividades propostas pela professora e pela professora-investigadora tinham uma relação com os objetivos sociais da leitura. Além disso, elas tiveram suas atividades guiadas pelas professoras, que lhes ensinaram a utilizar as estratégias usadas pelo leitor competente antes, durante e após a leitura.

Apesar das dificuldades apresentadas pelas crianças em relação às questões inferenciais, mesmo após a intervenção, percebe-se que é possível ajudar as crianças consideradas problemáticas a superar as suas dificuldades de leitura, quando há mudança no cenário e na dinâmica de sala de aula. Mesmo ocorrendo em um curto intervalo de tempo e no final do ano letivo, essas crianças foram capazes de aprender a ler de maneira significativa, demonstrando que o problema de leitura não está sóno sujeito cognoscente, mas, muitas vezes, nas situações de aprendizagem oferecidas.

Não é a instrução direta e mecânica por si só que garante o aprendizado da leitura e o uso eficaz de estratégias de compreensão leitora, mas o envolvimento cognitivo e *afetivo* do aprendiz com a tarefa. O leitor-aprendiz precisa engajar-se significativamente no processo de sua aprendizagem e o adulto leitor maduro (pais ou professores) tem a função de facilitar e promover este tipo de relação entre aprendiz (criança ou adulto) e a construção do saber exigido pela leitura.

Todavia, a despeito deste conhecimento, que ressalta a importância do papel do significado na aprendizagem da linguagem escrita, ainda circula na escola a crença no treinamento de habilidades como requisito básico da alfabetização, havendo ou uma ênfase na utilidade futura da leitura e escrita como meios de ascensão social, ou uma desconsideração em relação ao seu uso nas atividades práticas do dia-a-dia (Kramer, 2001).

Outro aspecto relacionado ao problema do ensino da leitura na escola, diz respeito à inexistência ou falta de funcionalidade de bibliotecas escolares. Quando estas existem, ou o acervo é pobre e insuficiente e/ou o horário de funcionamento é irregular e assistemático, dificultando o acesso de professores e alunos ao material impresso e ao espaço que deveria ser de estudo e pesquisa. Falam também bibliotecários para administrar este espaço e para coordenar, junto aos professores atividades que incentivem o gosto pela leitura e a autonomia para o estudo e pesquisa (Silva, 1996).

Quanto à atuação do professor, esta tem esbarrado tanto na falta de condições objetivas de trabalho,

como, por exemplo, a falta de material impresso ou a inexistência de circulação deste material dentro da escola, como na impossibilidade de tempo e espaço para a reflexão da prática e da realimentação desta a partir das discussões teóricas entre professores e outros profissionais da educação. O que se observa é uma prática orientada apenas pela experiência adquirida na formação inicial ou uma prática sem referencial teórico consistente.

Apesar da ampla produção de conhecimento sobre os processos de aprendizagem de leitura e escrita, o professor não tem tido acesso a este conhecimento ou o acesso ao mesmo tem ocorrido de forma distorcida ou incompleta por meio de capacitações que tendem a uma informação em massa, nas quais ele exerce o papel de ouvinte passivo e de sujeito sem história.

Em meio a um modismo de teorias e métodos, o professor abandonou ou foi levado a abandonar os seus antigos referenciais teórico-práticos, mesmo que inconscientes, sem substituí-los por outros capazes de atribuir consistência à sua prática e que lhe permitissem, por outro lado, desenvolver a consciência em relação ao seu importante papel na formação de leitores maduros, questionadores e críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objeto de conhecimento que é, a leitura precisa ser explicitada. Deste modo, defende-se que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas para que o leitor-aprendiz se torne um leitor autônomo e competente. No entanto, acredita-se que este ensino precisa acontecer em situações contextualizadas e significativas, de modo que o aluno-leitor possa reconhecer a leitura como uma atividade social que permite a sua atuação no cotidiano e sua inserção no mundo letrado.

Acredita-se também que a leitura é uma atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o mundo, favorecendo a possibilidade de transformações coletivas. Contudo, para que isto ocorra, faz-se necessário uma conscientização da sociedade em relação à importância da linguagem escrita, a qual pode começar a partir de uma mudança no projeto político de escola e na concretização de uma proposta social de leitura.

Enfatiza-se, por outro lado, que para que haja uma revolução no aprendizado da leitura, faz-se necessário uma mudança de concepção dos professores a respeito desta atividade e do seu ensino a partir de uma aproximação e reflexão sobre o conhecimento produzido a respeito dos processos envolvidos neste aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, G.F & Leal, T. F. (CD) (2001). Análise de situações didáticas de leitura com crianças multirrepentes [arquivo de dados legível por computador]. Em *Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil – Seminário Alfabetização e Letramento*. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil.
- Archanjo, R. V. L. (1998). *Diferenças nas abordagens de ensino afetam a leitura e compreensão de textos narrativos?* Dissertação de Mestrado não publicada, Mestrado em Psicologia, UFPE, Recife.
- Costa, L. F. C. (1998). *Problemas de compreensão de leitura em alunos universitários: Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado não publicada, Mestrado em Psicologia, UFPE, Recife.
- Cramer, E. H. & Castle, M. (2001). Desenvolvendo leitores para toda a vida. Em E. H. Cramer e M. Castle (Orgs.), *Incentivando o amor pela leitura* (pp. 13-20). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dwyer, E. J. & Dwyer, E. E. (2001). Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura. Em E. H. Cramer e M. Castle (Orgs.), *Incentivando o amor pela leitura* (pp. 79-87). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreira, S. P. A. (1998). *Dificuldades de compreensão de leitura: Análise comparativa da eficácia das estratégias de tomar notas e da imagem mental*. Dissertação de Mestrado não publicada, Mestrado em Psicologia, UFPE, Recife.
- Ferreira, S. P. A. e Dias, M.G.B.B. (no prelo). *Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental*. Psicologia: Teoria e Pesquisa.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Foucambert, J. (1997). *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kramer, S. (2001). *Alfabetização, leitura e escrita; Formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.
- Lapp, D. & Flood, J. (1984). Promoting reading comprehension: Instruction which ensure continuous reader growth. Em J. Flood (Ed.) *Promoting reading comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Marcuschi, L. A. (1985). Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. *Leitura, Teoria e Prática*: 4, 1-14.
- Ministério da Educação e do Desporto – Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa*. Brasília, Secretaria de Ensino Fundamental.
- Moraes, R. (dezembro de 2000). Escola de cidadãos, *Istoé*, n. 1579, p. 68-69.
- Nell, V. (2001). O apetite insaciável. Em E. H. Cramer e M. Castle (Orgs.), *Incentivando o amor pela leitura* (pp. 53-64). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Polinsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1 (2), 117-175. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Solé, I & Coll, C. (1999). Os professores e a concepção construtivista. Em C. Coll e outros, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 9-28). 6ª edição. São Paulo: Ática.

Recebido em 18/12/2001

Revisado em 05/04/2002

Aceito em 06/05/2002