

# Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História

---

Vitória Rodrigues e SILVA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo tecer algumas considerações sobre as contribuições que a metodologia de leitura apresentada por Isabel Sole pode oferecer para a prática do ensino de História. O aprimoramento da competência leitora, papel central da escola, deve ser preocupação permanente dos professores dessa disciplina, contribuindo desse modo para a melhoria do desempenho dos alunos do Ensino Básico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Estratégias de leitura; Compreensão leitora.

O ensino de História envolve, assim como o ensino das demais disciplinas, a articulação de uma série de componentes: projeto pedagógico, currículo, conteúdos, objetivos, metodologia, estratégias, recursos, sem mencionar os muitos aspectos sociais e políticos próprios dos ambientes escolares. Pressupõe uma concepção de História e de aprendizagem, o que faz essa prática estar referenciada em certos princípios teóricos (mais ou menos claros, conscientes ou coerentes) da Pedagogia – como os de currículo e didática – e da Psicologia da aprendizagem. Outros fatores também colaboram ou interferem na prática cotidiana do ensinar, mas certamente os componentes citados são centrais.

Enquanto a escola brasileira destinou-se a reduzida parcela da sociedade (o que vale dizer, até recentemente), era praticamente certo que os alunos que chegavam ao que hoje chamamos de 5ª série possuíam pleno domínio dos códigos de leitura. Os professores, a partir dessa série, preocupavam-se naturalmente em aprimorar a habilidade leitora, mas esse aprimoramento tinha mais a ver com ampliação de repertório vocabular, capacidade de leitura de textos mais densos e longos e muito

pouco com a própria habilidade mental da leitura. Assim, ao selecionar os livros e textos que recomendaria a seus alunos,<sup>2</sup> os critérios usados prendiam-se, sobretudo, ao grau de dificuldade do conteúdo a ser ensinado. Afinal, acreditavam aqueles professores, seus alunos sabiam ler – sabiam decodificar palavras e frases – logo, compreendiam o que liam. Os que não tinham alcançado tais habilidades tinham provavelmente sucumbido no meio do percurso escolar, com reprovações e, não raro, abandono da sala de aula. Portanto, era “natural” que a partir dessa série a ênfase na organização escolar fosse ainda mais centrada nos conteúdos disciplinares, e que a aprovação passasse a estar subordinada ao bom desempenho na provas escritas, em geral calcadas em textos, freqüentemente de livros didáticos.

Hoje, os professores que lecionam nos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental (que correspondem da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série), e mesmo no Ensino Médio, sabem muito bem que as salas de aula apresentam realidade completamente distinta. Os alunos, pelos mais variados motivos, realizam com muita dificuldade ou precariedade a leitura. Até mesmo a decodificação de palavras e frases é feita com limitações, trazendo sérias repercussões para a compreensão do que se lê. Essa realidade foi uma das conseqüências mais visíveis do processo de universalização escolar, ou pelo menos da maior cobertura escolar por parte do Estado, verificada nas últimas três décadas.<sup>3</sup> A escola hoje vive o enorme desafio de proporcionar ao conjunto das crianças brasileiras o domínio da linguagem culta – que é uma das tarefas precípua da escola –, sendo que boa parte das crianças não procede de grupos sociais que a praticam ou mesmo a valorizam. Elas podem conviver com a palavra escrita em seu cotidiano, o que é próprio da vida urbana, mas poucas são as que convivem com a palavra impressa, especialmente em livros. Como muitos autores já observaram, só se aprende o que pode ser decodificado pela linguagem (em suas diversas formas de expressão), e não por outro motivo ela é o principal suporte para os saberes escolares. Bruner chega a falar que a língua/linguagem é o cálculo do pensamento, daí porque língua e matemática são duas disciplinas “irmãs”. Portanto, o trabalho com a linguagem<sup>4</sup> – oral e escrita – sendo a mais importante, certamente não pode se limitar às aulas de Português. Como conseqüência, os professores especialistas de cada disciplina, que ministram aulas de Geografia, Matemática, Ciên-

cias e outras, precisam agregar ao rol de variáveis que orientam seu trabalho mais uma: uma metodologia para o desenvolvimento da linguagem, particularmente daqueles aspectos que são próprios da sua área, em que predominam textos expositivos/dissertativos. Cabe aos professores de História uma enorme colaboração nessa tarefa.

Os professores de História precisam, pois, estar comprometidos tanto em atingir objetivos que são próprios da sua disciplina, como, por exemplo, o domínio das noções temporais e dos conceitos históricos, quanto com o desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo a perspectiva pedagógica do “aprender a aprender”,<sup>5</sup> ler e escrever são duas ferramentas essenciais para o pleno desenvolvimento do indivíduo, sem as quais não será possível seguir adiante, construindo conhecimentos, quer na escola, quer fora dela. Conseqüentemente, os professores precisam estar capacitados para poder reconhecer as dificuldades e as limitações que seus alunos apresentam – tanto como grupo como individualmente – de modo a proporcionar atividades que possam ajudá-los a superá-las. Devem estar conscientes que tais preocupações não devem ficar restritas às suas turmas do Ensino Fundamental, mas devem estar presentes nas aulas para o Ensino Médio (e, para sermos sinceros, inclusive nas do Ensino Superior).

## O ATO DE LER

O conceito de leitura tem sido muito discutido, uma vez que se tornou tema de interesse de pesquisadores em muitas áreas, como a Linguística, a Psicologia do Desenvolvimento e a História.<sup>6</sup> No tocante a este trabalho, entendemos que ler é *construir significados*, ou seja, a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto. Portanto, quando pensamos na leitura com finalidade pedagógica, só podemos dizer que ela foi eficiente se resultar em aprendizagem significativa.<sup>7</sup> Isto ocorre porque, ao ler, acionamos os conhecimentos prévios<sup>8</sup> de que dispomos, sejam sobre o mesmo assunto ou de algo que nos parece relacionado, de modo que possamos atribuir significados às palavras, às frases e aos parágrafos que lemos. “Ancoramos” as novas informações ao repertório de

conhecimentos de que já dispomos, ampliando-o e/ou transformando-o qualitativamente. À medida que avançamos pelos parágrafos, vamos realizando uma grande quantidade de operações mentais, de modo que possamos continuar a leitura. Caso as barreiras pareçam por demais difíceis, recorreremos a um outro texto, que nos sirva de “facilitador”, ou a uma outra alternativa que nos pareça melhor (o que inclui até mesmo o abandono da leitura).

Faremos uso, assim, de um conjunto de *estratégias de leitura*,<sup>9</sup> de modo a atingir nossos objetivos. Este, aliás, é um ponto importante a ser ressaltado: qualquer ato de leitura tem algum objetivo, desde a leitura de uma desprezível tirinha de jornal até o mais volumoso dos livros. Muitas vezes, a primeira dificuldade enfrentada por alguém incitado a ler é exatamente a falta de clareza do que se pretende com aquela atividade. Não são poucos os casos em que os alunos realizam leituras sem saber *para que* lêem. Lêem apenas porque é preciso ler, porque o professor mandou. Se tivessem uma orientação inicial mais clara, talvez o exercício fosse mais fácil e, certamente, mais proveitoso. Voltaremos ao assunto mais adiante.

À medida que lemos, articulamos as informações, de modo a estabelecer nexos explicativos que levem à construção de um sentido para o que se lê. Não raro podemos estabelecer nexos equivocados, porque o próprio texto, pela forma como que está escrito, nos levou a isso; porque não dominamos plenamente o repertório conceitual, ou por outro motivo. Pode ser que ao continuarmos a ler, percebamos esse equívoco. Voltaremos então umas tantas páginas, refazendo o percurso de modo a reformular nossa compreensão. Isto ocorre porque, sem nos darmos conta, realizamos uma série de operações mentais de checagem da leitura: avaliamos se nossos pressupostos quando iniciamos a leitura se confirmam ou não, procuramos captar qual é a linha de argumentação do autor, qual a ligação de um parágrafo ou capítulo com o outro, o que ele está pretendendo demonstrar, etc.

Ocorre que tais operações só podem ser efetuadas por leitores que já alcançaram um grau de competência leitora relativamente grande, o que lhes confere autonomia para executar essa atividade. Essa competência leitora não é resultado de um desenvolvimento “natural” dos indivíduos ou dos estudantes, mas resultado de um longo e árduo traba-

lho. E ela não é homogênea; por exemplo, um bom leitor de romances não é necessariamente um leitor eficiente de textos científicos, ou, mesmo quando se tem grande domínio na leitura de textos de química ou física, a leitura de textos filosóficos ou de História pode constituir tarefa bastante difícil. Certamente, porém, as competências adquiridas nas experiências de leitura conferem aos leitores um repertório de estratégias dentre as quais será possível escolher aquela que parece mais conveniente para enfrentar as dificuldades apresentadas em uma nova situação.

Como provavelmente nós, adultos, aprendemos isso tudo sozinhos, porque não fazia parte das preocupações de nossos professores propiciar momentos de reflexão sobre o próprio ato de ler – importava apenas o resultado da leitura, o que se compreendeu (verificado por meio dos inúmeros questionários respondidos ao longo da vida escolar) – achamos que nossos alunos, de tanto ler (e sempre recomendamos que leiam) também descobrirão “o caminho das pedras”. Hoje, graças a um consistente conjunto de investigações sobre a leitura, especialmente no campo da psicologia da aprendizagem, sabemos que podemos tornar esse caminho muito menos penoso e mais profícuo para nossos alunos. É verdade que grande parte desses estudos jogam luz sobre o processo de aquisição da leitura (alfabetização) ou sobre a aprendizagem da língua materna nas primeiras séries, mas alguns pesquisadores oferecem chaves muito valiosas para os professores que trabalham com alunos a partir da 5ª série, responsáveis pelas disciplinas ditas específicas. Destacam-se entre eles as contribuições de Isabel Solé,<sup>10</sup> trabalho especialmente valioso para aqueles que se preocupam em tornar seus alunos leitores competentes.

## OS RESULTADOS BRASILEIROS NO PISA

Existem dados extremamente preocupantes sobre o desempenho dos alunos brasileiros em várias avaliações (nacionais e internacionais), destinadas a verificar o grau de compreensão leitora dos nossos estudantes. Os resultados das provas de Português do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)<sup>11</sup> têm ficado bastante aquém dos mínimos esperados, ainda que no Relatório de 2004<sup>12</sup> tenha sido registrada pequena

melhora. Mesmo assim, apenas metade dos alunos de 4ª série (55,4%) é capaz de entender textos simples (mas não textos complexos) para a sua idade, índice bastante semelhante ao dos alunos da 8ª série e 3º ano, compondo as três séries selecionadas pelo Ministério para realizar essa avaliação. Apenas 6% dos alunos (do total de matriculados da rede pública e da rede privada) que terminaram os 11 anos da Educação Básica têm os conhecimentos adequados em Língua Portuguesa, demonstrando deficiências inclusive na formação dos alunos que freqüentam escolas particulares, supostamente fornecedoras de ensino de melhor qualidade.

Outro exame que também procura aferir a competência leitora dos estudantes, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em parceria com a UNESCO, denomina-se PISA (Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes; em inglês, Programme for International Students Assessment). O PISA é realizado a cada três anos, e nas avaliações de 2000 e 2003 (as duas primeiras) o Brasil participou como convidado.<sup>13</sup> O exame não avalia conteúdos, mas domínio de habilidades consideradas básicas para a vida. Os exames focalizam três âmbitos: competência leitora, cultura matemática e cultura científica, habilidades consideradas pelos especialistas em educação contratados pelos organismos financiadores, imprescindíveis para o bom desempenho das pessoas no mundo contemporâneo. Os exames sempre abarcam os três âmbitos, mas em cada edição um deles é privilegiado. Em 2000, por exemplo, privilegiou-se a leitura. O resultado é publicado em um relatório denominado *Education at a Glance*, com indicadores que visam ajudar na (re)orientação de políticas educativas de cada país.<sup>14</sup>

Os alunos que realizam o exame devem estar próximos da conclusão do ensino básico obrigatório, o que, estima-se, ocorra na faixa dos 15 anos. No Brasil, espera-se que com essa idade os alunos estejam concluindo a última série do ensino fundamental (8ª série), exatamente o último ano da educação obrigatória. O comitê internacional que realiza o exame formula enunciados cujas respostas exigem do estudante capacidade de mobilizar seus conhecimentos para a resolução de problemas ou situações cotidianas, como, por exemplo, a tomada de decisões a partir da leitura de um panfleto comunicando a realização de uma campanha de vacinação ou de um gráfico presente em um artigo de jornal:

O relatório sobre a edição 2000 do PISA apresentou resultados alarmantes em relação ao Brasil, onde 4893 estudantes fizeram o teste, ficando em último lugar no ranking mundial, o que já era esperado pelas autoridades educacionais do país. A Finlândia foi o país cujos alunos apresentaram o melhor desempenho em competência leitora, ao lado da Coreia e do Canadá. Espanha, Itália, Alemanha, Portugal, Polônia, Hungria, Grécia, Rússia, Letônia e Luxemburgo foram os países europeus com os piores resultados, mas expressivamente melhores do que os estudantes mexicanos e brasileiros. Segundo o relatório final, “os alunos brasileiros respondem pelo que acham e não pelo que efetivamente está escrito”. Outro aspecto importante do relatório é a comprovação de que países com o mesmo percentual do PIB aplicado em educação podem ter alunos com desempenhos muito díspares, apontando para o fato de que o problema não será resolvido apenas com investimentos financeiros.<sup>15</sup>

O relatório demonstra que nossos estudantes não são capazes de atribuir sentido ao que lêem, ainda que “saibam ler”. É o que se chama de analfabetismo funcional, uma vez que a decodificação do texto não é acompanhada da capacidade de processar a informação para resolver um problema ou enfrentar uma situação corriqueira. Portanto, se a escola foi capaz de ensiná-los a identificar letras, sílabas, palavras, não o foi de ensiná-los a atribuir significado ao que lêem. De onde se conclui que para esses alunos – lembremos: com 15 anos e pelo menos 8 anos de escolarização –, a leitura, quando muito, limitou-se à etapa da decodificação fonética (associam o som às letras, por exemplo), o que os impede de tornar a leitura *meio de aprender*. Como observa Isabel Solé, sabemos que a leitura na escola é *objeto de conhecimento*, ou seja, aprende-se a ler, mas raramente se discute a leitura como *recurso para se adquirir novos conhecimentos*. Ressalta a autora que *se aprende a ler*, mas pouco se reflete sobre o *ler para aprender*. O que antes era tomado como uma decorrência “automática” – domínio dos códigos de leitura e competência leitora –, exames como o do SAEB e PISA comprovam ser uma concepção totalmente equivocada.

Mais ainda, essas dificuldades nos fazem pensar quanto nossos alunos apreendem dos textos dissertativos de História ou das demais disciplinas centradas no domínio de conceitos, o que sempre envolve abstrações mais complexas.<sup>16</sup> Se o domínio da compreensão leitora não

os torna capazes de decodificar mensagens simples, o que dizer das complexas análises históricas, envolvendo dois, três ou mais fatores? O fato de os alunos reproduzirem, oralmente ou por escrito, aquilo que “explicamos” em classe, seria indício efetivo de aprendizagem? Estaríamos nos iludindo, acreditando que supostamente nossos alunos estão se tornando “críticos”?

Os professores poderão argumentar que tanto o SAEB como o PISA são exames que não envolvem questões relacionadas a História, e portanto pouco contribuem para se repensar na questão da compreensão leitora no caso específico dessa disciplina. Consideremos, então, um relatório produzido pela VUNESP em 2004, a partir da avaliação do desempenho dos candidatos em seu vestibular nesse mesmo ano. A questão 51 da prova de Conhecimentos Gerais, respondida por todos os candidatos, foi uma das três que apresentaram maior dificuldade para os alunos.<sup>17</sup> Vejamos o que ela solicitava:

A respeito da formação das Monarquias Nacionais européias na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, é correto afirmar que

- (A) o poder político dos monarcas firmou-se graças ao apoio da nobreza, ameaçada pela força crescente da burguesia.
- (B) A expansão muçulmana e o domínio do mar Mediterrâneo pelos árabes favoreceram a centralização.
- (C) Uma das limitações mais sérias dos soberanos era a proibição de organizarem exércitos profissionais.
- (D) O poder real firmou-se contra a influência do Papa e o ideal de unidade cristã, dominante no período medieval.
- (E) A ação efetiva dos monarcas dependia da concordância dos principais suseranos do reino.

A questão trata, sem dúvida alguma, de um dos temas clássicos do estudo de História Geral e é pouco provável que o elevado índice de erros se deva ao fato de os alunos nunca terem se dedicado ao estudo do assunto. Provavelmente, por duas vezes, uma no Ensino Fundamental e outra no Ensino Médio, o tema deve ter sido abordado em aula, e não é exagero supor que nas duas ocasiões perguntas semelhantes tenham “caído na prova”. Portanto, é legítimo supor que a grande incidência de erros só



pode ser atribuída porque os alunos não foram capazes de associar os conceitos (muitos, por sinal) com os termos-chave de cada alternativa, como *apoio*, *favoreceram*, *limitações*, *unidade* em que residia o motivo da correção da alternativa De a incorreção das demais afirmativas. Ainda que envolvesse domínio de conteúdos, a questão era essencialmente de interpretação de texto, como denuncia o seu próprio enunciado, ao pedir a afirmação correta (e não a explicação de cada afirmativa, por exemplo).

Naturalmente o exemplo é muito circunstancial e, por isso mesmo, sujeito a várias ressalvas ou mesmo críticas. De todo modo, parecemos que o teste ajuda a perceber como a competência leitora é uma habilidade decisiva em exames em geral e nos vestibulares em particular, mas também na simples resolução de um exercício proposto em classe, uma vez que, diante de uma proposição sobre um assunto conhecido, a capacidade de atribuir sentido ao enunciado e/ ou às alternativas pode representar mais de meio caminho para a resolução correta da questão. Isso, sem dúvida, pode e deve ser aprendido na escola. Mas será que pararamos para discutir com os alunos o sentido das próprias perguntas ou nos contentamos em ensinar a respondê-las ?

Pedro Demo,<sup>18</sup> discutindo diferentes desempenhos escolares de estudantes norte-americanos, alemães e japoneses, comenta que estes últimos discutem sistematicamente os métodos de solução encontrados pelos alunos (em grupo ou individualmente) para resolver problemas apresentados pelos seus professores. Já os professores norte-americanos tendem apenas a demonstrar como o problema deve ser resolvido. Esse seria um dos motivos pelos quais os jovens norte-americanos têm resultados expressivamente inferiores aos dos japoneses quando submetidos a avaliações comparativas. E no Brasil, qual tem sido o comportamento-padrão?

#### UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Fazendo uso do mesmo recurso de conversar com o leitor para refletir sobre o seu processo de leitura, que Isabel Solé empregou em seu livro, pode-se inferir nesta altura do texto algumas conclusões: se você chegou até esse ponto do texto, caro leitor, é porque de alguma forma o

que vem sendo exposto (desde o título e resumo) provocou-lhe algum interesse (caso contrário já teria abandonado a leitura) e seus conhecimentos prévios o habilitaram a atribuir sentido ao que está sendo dito. Você possivelmente tem algumas expectativas e algumas hipóteses sobre como este texto será encaminhado daqui para o final, hipóteses levantadas a partir do título deste artigo, de considerações como a de que faltam poucas páginas para terminá-lo, de que deixamos suspensa ao final do último tópico uma questão e que estaremos retomando a partir de agora uma linha de argumentação que foi interrompida a certa altura do texto.

Realizar com os alunos uma reflexão semelhante a essa, sobre a *própria* leitura, pode ser de enorme valia para eles. Ao trabalhar um texto qualquer com a classe, podemos interromper a leitura e perguntar à turma: Qual o título do texto que estão lendo? O que imaginaram que seria o assunto a ser tratado, quando o leram? Por que levantaram tais hipóteses? A leitura até esse ponto tem confirmado suas hipóteses iniciais ou não? Quais as palavras-chave até esse ponto da leitura? Compreendem perfeitamente o sentido delas? Que marcadores foram usados de modo a orientar a leitura (como subtítulos, negrito, itálico, etc.)?

Os alunos acabarão percebendo em algum momento a função desses recursos, mas certamente mostrar-lhes que tais recursos gráficos visam a orientar a leitura,<sup>19</sup> de modo que não percam um aspecto que o autor considere relevante, pode representar muitos ganhos antecipados. Possivelmente o leitor deve ter percebido que em vários parágrafos deste texto foi usado o recurso do itálico como destaque, como na primeira linha desse parágrafo. Por ser um leitor experiente, possivelmente as palavras ali destacadas foram de algum modo realçadas quando os olhos identificaram o formato diferente das letras. Procedimento com objetivo semelhante é o que fazemos quando grifamos um trecho do texto, de modo que ele seja realçado, e no caso de se precisar fazer uma síntese ou uma retomada rápida do assunto, será fácil identificar onde estão as idéias principais. Mas será que atividades como essas fazem parte da rotina das nossas aulas? Contribuímos para que o aluno vá aprimorando sua capacidade leitora?

Como ressalta Solé, quando grifamos o texto ou identificamos os seus marcadores, estamos realizando operações que nos garantem o *comando* e o *controle* sobre a leitura. Caso apareça algum obstáculo, nossa

mente nos fará interromper o fluxo de leitura, aumentar nossa atenção, refazer o percurso onde parece estar o problema e, caso ele pareça resolvido, seguir adiante. Quando o leitor/aluno não é capaz de controlar tais operações, seguramente ele se perderá e a leitura poderá tornar-se apenas um “passar os olhos” sobre as letras, ou um mero ato decodificação de fonemas ou palavras. Será uma atividade frustrante, quando não marcada de aflição, caso o professor lhe pergunte o que ele não poderá responder. Esta situação pode ser comparada com aquela, familiar a qualquer adulto aprendiz de língua estrangeira, que incitado pelo professor a realizar a leitura oral de um texto, fica tão preocupado em fazer a verbalização correta, respeitando a pronúncia e a entonação, que o significado do que está sendo lido se perde no meio da atividade. Algo semelhante pode ocorrer com um aluno que lê em voz alta na classe tanto ele como alguns de seus colegas podem “perder o fio da meada” em razão da cognição ter-se dado de modo mais lento do que a verbalização dele, do colega, ou mesmo do professor.<sup>20</sup> A significância do texto, nessa situação, possivelmente será nenhuma.

Portanto, orientar a leitura dos alunos de modo sistemático pode representar uma valiosa contribuição para melhorar o seu desempenho. O primeiro passo é definir claramente um objetivo para a leitura que será realizada, em casa ou em classe; é importante que se saiba que atividade será feita depois do término dela (uma conversa sobre o assunto, um debate, a resolução de um questionário, etc.). Demonstrar a estrutura do texto por meio do título e dos subtítulos (que envolvem subordinação de idéias ou a passagem de um aspecto para outro, por exemplo), e outros marcadores utilizados pelo autor, que além de facilitar a leitura podem contribuir em situações em que o aluno seja ele próprio o produtor do texto, empregando os mesmos recursos adequadamente. Tanto quando trabalhamos com um capítulo do livro didático como quando temos em mãos um artigo de jornal ou revista, podemos, após a compreensão do conteúdo, discutir com a turma como foi que o autor o organizou (que tipo de título escolheu – direto ou fazendo uso de uma metáfora? – como articulou as idéias centrais – um parágrafo para cada uma? –, etc.). Igualmente valioso será refletir qual ou quais trechos foram os mais difíceis, tentando identificar a razão da dificuldade (frase mal escrita ou ambígua, presença de muitos conceitos, etc). Certamente

apenas na escola os alunos poderão experimentar situações coletivas de reflexão dessa natureza, percebendo as dificuldades pessoais e as de seus colegas, o que poderá ajudá-los em inúmeras situações pela vida afora. Assim, eles realmente aprendem a aprender. O fato de orientarmos a leitura não significa, entretanto, que impeçamos os alunos de realizarem uma apropriação própria dos textos. Isto, a rigor, é impossível. Entretanto, em todo texto dissertativo científico, como são os de História, essa apropriação não se dá de modo totalmente livre, como em um texto poético, por exemplo, mas dentro de certos limites, postos pelo(s) autor(es), o que poderá ser naturalmente contestado pelo leitor. Mas, antes, será preciso ter compreendido o sentido da mensagem original. São muito comuns as situações em que críticas e opiniões sobre um texto são emitidas sem que sejam devidamente apreendidas as considerações do(s) autor(es), denotando interpretação sem efetiva compreensão.

Se é importante que os alunos saibam *para que* estão lendo, é fundamental que o professor esteja seguro de dois pontos básicos: I) que o texto selecionado de fato ofereça condições para se alcançar os objetivos propostos (tanto porque a linguagem está adequada às capacidades cognitivas dos leitores, como pelo fato de que o texto realmente contempla os objetivos propostos); II) que tanto o objetivo como o texto ofereçam motivação para a realização da tarefa. Por motivação não estamos entendendo necessariamente um caráter lúdico da atividade (o que pode ocorrer), mas a garantia de que os alunos possuem os conhecimentos prévios que viabilizem a atividade, e que a definição do problema a ser resolvido por meio da leitura lhes seja significativa, isto é, represente de fato um problema para o aluno e não apenas para o professor. Só assim será possível construir um significado sobre o que é lido, vale dizer, elaborar uma compreensão.

Como observa Isabel Solé,

o processo descrito requer uma atividade mental construtiva muito intensa, mas é um processo que vale a pena. Além da experiência emocional gratificante associada a aprender, e que é ao mesmo tempo causa e efeito da motivação intrínseca, quando aprendemos significativamente ocorre a *memorização compreensiva* pelo processo de integração da nova informação à rede de esquemas de conhecimento antes mencionada. Essa

memorização – diferente da memória mecânica – faz com que a possibilidade de utilizar o conhecimento integrado – *sua funcionalidade* – para a resolução de problemas práticos (entre eles cabe ressaltar o fato de continuar aprendendo) seja muito elevada.<sup>21</sup>

Para nós, professores de História, a afirmação é duplamente importante. Além de ressaltar os vínculos entre compreender e aprender, base da aprendizagem significativa, ela diferencia dois tipos de memória de que podemos fazer uso: uma mecânica, vazia de sentido (a famosa “decoreba”), e a compreensiva, carregada de significados e portanto incorporada de modo muito mais forte à rede de conhecimentos que possuímos. Caso esses conhecimentos por algum motivo deixem de fazer parte de nossa memória mais imediata, bastarão poucas referências para que eles voltem a estar “disponíveis” e possam ser acionados para a ancoragem de novos conhecimentos.

A autora faz duas outras observações de grande relevância para nós: “[...] à medida que sua leitura [do aluno] o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um outro autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos... etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas [...]”.<sup>22</sup> Diz mais: a leitura é um componente cultural da maior relevância em sociedades letradas como a nossa, que faz do domínio do seu uso um elemento de distinção social. Capacitar nossos alunos para que sejam leitores competentes é sem dúvida municiá-los com uma arma muito poderosa.

A segunda observação é que quase sempre os textos usados para aprender e que apresentam uma estrutura expositiva exigem certas estratégias que somente a escola pode desenvolver. Sabemos hoje, ao contrário de nossos colegas do passado, que a leitura como aprendizagem não é consequência direta de saber ler, mas uma construção realizada por meio de inúmeras situações, de vivências, de experiências de aprendizagem, que para muitas crianças brasileiras só a escola, e mais especificamente nós, professores, podemos proporcionar.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Reading strategies and reading comprehension: contributions to the teaching of History. *História*, São Paulo, v. 23 (1-2), p. 69-83, 2004.

**ABSTRACT:** This article intends to discuss about the benefits of the reading strategies to the teaching of History, showed by Isabel Solé, in order to improve the development of the students' reading comprehension and, this way, improve their school learning performance.

**KEYWORDS:** Teaching of History; Reading strategies; Reading comprehension.

## NOTAS

<sup>1</sup> Professora de Metodologia do Ensino de História no Centro Universitário Assunção (UNIFAI) e doutoranda em História Social pela USP – CEP 05508-900 – São Paulo-SP, vitoriars@uol.com.br

<sup>2</sup> Sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no ensino secundário ver Razzini (2000).

<sup>3</sup> Em 1970 o MEC registrava 17,814 milhões de matriculados no Ensino Básico, número que se elevou para 28,130 milhões em 1980 e para 31,635 em 1985. Em 1991 os matriculados somavam 39,823, e em 1998 chegava-se a 49,805 milhões. Fonte: MEC/INEP.

<sup>4</sup> Ver, entre outros autores, VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000; e BRUNER, Jerome. *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1976.

<sup>5</sup> Essa máxima, consagrada desde os anos 1920 pela Escola Nova, ganhou novos significados com os aportes da teoria construtivista, até tornar-se um paradigma educacional a partir dos anos 1980, como se vê, por exemplo, no conjunto de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico brasileiro. Ver Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) MEC/Secretaria de Educação Fundamental e (1999) MEC/ Secretaria de Educação Média e tecnológica.

<sup>6</sup> Roger Chartier, Robert Darnton, Elizabeth Eisenstein, Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard são apenas alguns dos muitos historiadores dedicados ao tema, também bastante em voga no Brasil atualmente.

<sup>7</sup> AUSUBEL, David Paul. *Psicologia educativa*. México: Trillas, 1978; COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

<sup>8</sup> Por conhecimentos prévios chamamos o conjunto de esquemas de conhecimento que um indivíduo possui, em um dado momento, a partir dos quais novas experiências cognitivas se desenvolvem, ampliando esses próprios esquemas. Ver, entre outros, COLL, César. *Op. cit.*

<sup>9</sup> SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> Esse exame faz parte de um conjunto de avaliações introduzidas durante a gestão do ministro Paulo Renato de Souza no MEC e tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes nas chamadas séries terminais (4a, 8a séries do Ensino Fundamental e 3o ano do Ensino Médio). Até 2003 o exame era feito por amostragem, mas em 2004 tomou-se a decisão de torna-lo universal , ou seja, será feito por todos os alunos dessas séries).

<sup>12</sup> O relatório foi publicado em junho de 2004. Ver maiores detalhes no site do MEC: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

<sup>13</sup> A coordenação do exame, no Brasil, fica a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). No total, participaram 45 países da edição de 2000; o exame foi respondido por mais de 250 mil alunos, que representam cerca de 17 milhões de jovens. Maiores informações sobre o exame podem ser consultadas no site [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

<sup>14</sup> No Brasil o relatório foi publicado em 2003 pela Editora Moderna/Fundação Santillana, com o título: *Conhecimentos e atitudes para a vida – Resultados do PISA 2000*.

<sup>15</sup> OCDE. *Conhecimentos e atitudes para a vida – Resultados do PISA 2000*. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, 2003.

<sup>16</sup> CARRETERO, Mario. *Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

<sup>17</sup> No Vestibular da UNESP, na primeira fase, os alunos fazem o exame de Conhecimentos Gerais, o que inclui questões gerais de cada uma das disciplinas do ensino médio e também questões interdisciplinares, ficando para a segunda fase as provas que verificam os chamados conhecimentos específicos (mais aprofundados) para as três áreas: Humanidades, Ciências Biológicas e Ciências Exatas. Na prova de Conhecimentos Gerais de 2004 ocorreu fato curioso, porque questões de História estiveram entre aquelas com maior índice de erros como entre as que tiveram maior índice de acertos. Ver *Vunesp 2004: exame mais difícil teve questões interdisciplinares*, In: *Jornal Tendências do Vestibular*, edição março-abril-maio de 2004.

<sup>18</sup> Ver DEMO, Pedro. *Conhecer & aprender – sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p.17.

<sup>19</sup> Sobre as estratégias do autor (e do editor), no sentido de assegurar uma certa leitura do texto, ver por exemplo CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1986.

<sup>20</sup> BRUNER, Jerome. *Op. cit.*

<sup>21</sup> SOLE, Isabel. *Op. cit.*, p.46.

<sup>22</sup> Idem.

Artigo recebido em 06/2004. Aprovado em 09/2004.