

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

ELISA ALZIRA DE CAMPOS MACIEL

**FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE
LEITURA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2018

ELISA ALZIRA DE CAMPOS MACIEL



**FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE
LEITURA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de São José dos Campos, SP, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientadora: Prof^a. Ma. Vanessa Hlenka

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

MEDIANEIRA

2018



TERMO DE APROVAÇÃO

Fundamentações Teóricas para a Prática do Ensino de Leitura

Por

Elisa Alzira de Campos Maciel

Esta monografia foi apresentada às **19h30min do dia 22 de junho de 2018** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de São José dos Campos, SP, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof^a. Ma. Vanessa Hlenka
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientadora)

Prof^o. Dr. André Sandmann
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof^a. Ma. Marlene Magnoni Bortoli
UTFPR – Câmpus Medianeira

Dedico esta pesquisa a todos os meus alunos que dia após dia me inspiram a querer aprender, ler e escrever mais e mais! Dedico também ao meu filho, Daniel. Que a leitura sempre nos proporcione a oportunidade de ficarmos juntinhos e vivermos altas aventuras!

AGRADECIMENTOS

A Deus, a Cristo e ao Espírito Santo pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

Ao meu esposo e filho, Eliel e Daniel, pelo apoio e incentivo nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda minha carreira.

A minha orientadora professora Ma. Vanessa Hlenka pelas orientações ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Câmpus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

“A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. (PAULO FREIRE)

RESUMO

MACIEL, Elisa Alzira de Campos. **Fundamentações Teóricas para a Prática do Ensino de Leitura**. 2018. 38fls. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

É por meio da leitura que o aluno ampliará a oportunidade de compreender o mundo que o cerca, uma vez que consideremos o ato de ler como a leitura de mundo que precede a leitura da palavra – conforme apresenta Paulo Freire –, assim como participar da sua constante transformação. Contudo, o ato de ler requer envolvimento entre o leitor e o texto; e, no contexto escolar, sua aprendizagem exige o olhar crítico e reflexivo do professor. Sendo assim, esta pesquisa teve como temática recordar as representações, os conceitos e, sobretudo, as práticas referentes ao ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula. Com estas intenções, a pesquisa organizou-se em quatro tópicos: primeiramente discute alguns conceitos pedagógicos sobre o termo leitura no contexto da sala de aula e seus principais propósitos/desafios; depois explora as características e estímulos relevantes dos leitores iniciantes e dos leitores competentes diante o processo de leitura; logo em seguida, analisa o conceito e a abordagem dos textos em sala de aula; e, finalmente, faz uma reflexão sobre o papel do professor no processo de leitura assim como ações que favorecem o avanço do mesmo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Leitura. Competência leitora. Textos. Prática docente.

ABSTRACT

MACIEL, Elisa Alzira de Campos. **Theoretical Foundations for the Practice of Reading Teaching**. 2018. 38fls. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

It is through reading that the student will expand the opportunity to understand the world around him, once we consider reading as the reading of the world that precedes the reading of the word - as Paulo Freire presents - as well as participating in his constant transformation. However, the act of reading requires involvement between the reader and the text; and, in the school context, the student's learning requires the critical and reflective look of the teacher. Thus, this research had the theme of remembering the representations, the concepts and, above all, the practices related to the teaching-learning of reading in the classroom. With these intentions, it was organized into four topics: first, it discusses some pedagogical concepts about the term reading in the context of the classroom and its main purposes / challenges; it then explores the relevant characteristics and stimuli of beginning readers and competent readers in the process of reading; then it analyzes the concept and approach of texts in the classroom; and finally, it makes a reflection about the teacher's role in the reading process as well as actions that favor the advancement of the same.

Keywords: Learning. Reading. Reading competence. Texts. Teaching practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	10
3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	11
3.1 CONCEITO DE LEITURA E SEU REAL SIGNIFICADO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	11
3.1.1 Propósitos que Guiam a Leitura na Sala de Aula	13
3.1.2 O Leitor Iniciante - Seus Principais Desafios e Necessidades	15
3.1.3 O Leitor Competente: Sua Postura e Motivações.....	17
3.2 A COMPOSIÇÃO DE UM TEXTO	19
3.2.1 Os Tipos de Texto	20
3.2.2 Significado de Ler Verdadeiramente um Texto	21
3.3 LIVROS: PARCEIROS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	22
3.4 PROFESSOR: SEU PAPEL NO PROCESSO DA LEITURA	25
3.4.1 O Ensino das Estratégias de Leitura	27
3.4.2 Família: Meios de Torná-la Parceira no Processo de Leitura	32
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a atividade de leitura é uma atividade que requer envolvimento entre o leitor e o texto e que todo educador deva ter um olhar crítico e reflexivo a respeito da prática docente, surgem questionamentos que nos fazem pensar, tais como: Qual é o verdadeiro conceito de leitura na sala de aula? O que se pretende por meio dela? Como tornar significativo esse momento nos anos iniciais? Como promover a interação entre o aluno e texto? É possível envolver, simultaneamente, todos os alunos durante a leitura de um texto? O que é competência leitora? Como promover o desenvolvimento da competência leitora em leitores iniciantes? Qual a postura do professor mediador nesse processo? São estas perguntas que norteiam esta pesquisa.

O que se propõe não é apresentar um assunto totalmente novo, mas espera-se, portanto, recordar as representações, os conceitos e sobretudo as práticas referentes ao ensino-aprendizagem da leitura.

Com estas intenções, a pesquisa organizou-se em quatro tópicos. No primeiro tópico são apresentados alguns conceitos de pesquisadores referentes ao termo leitura no contexto da sala de aula e os principais propósitos que norteiam o ator de ler, assim como os desafios para alcançá-los.

O segundo tópico explora as principais características dos leitores iniciantes e dos leitores competentes a fim de compreender melhor o tipo de leitor nos anos iniciais do ensino fundamental para oferecer auxílio às suas dificuldades e promover suas motivações no processo de ensino.

O terceiro tópico analisa a estrutura e os diferentes tipos de textos que são abordados em sala de aula, destaca a importância do texto literário para a composição e construção social/cultural do aluno e também como aliado do professor ao ensino da leitura.

Por fim, o quarto tópico reflete sobre o papel do professor no processo de leitura e destaca a importância das estratégias de leitura e ações necessárias para o ensino da leitura e avanço neste processo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa é de caráter qualitativo pautada na leitura e análise de fontes teóricas pedagógicas que fornecem subsídios para a compreensão do conceito de leitura que deve ser trabalhado e desenvolvido em sala de aula.

Por meio do levantamento bibliográfico em livros, artigos, documentos monográficos e sites confiáveis. Buscou-se averiguar e explorar diferentes conceitos e metodologias, relacionando e também confrontando opiniões de autores/fontes consultadas acerca do ensino e da prática de leitura em sala de aula.

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

3.1 CONCEITO DE LEITURA E SEU REAL SIGNIFICADO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Abordar o conceito de leitura não é tão simples, pois o ato de ler é um processo profundo e que está em constante transformação. Requer dedicação, envolvimento, propósito e... Leitura, muita leitura!

Por esta razão, compreende-lo é o ponto inicial para todo educador que quer de fato valorizar e praticar a leitura de forma significativa em sala de aula. Aprendizagem significativa é o conceito central da teoria de aprendizagem de David Ausubel (1963). De acordo com Solé (1998), “aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que apresenta como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente.

Esse processo remete à possibilidade de relacionar de uma forma não arbitrária e substantiva o que já se sabe e o que se pretende aprender.” Em outras palavras, os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui. Em outras palavras, somente os que compreendem verdadeiramente seu significado poderão propor alternativas que garantem a construção e avanço do processo de leitura dos alunos.

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se organizasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, construir e não reconstruir um sentido. (GOULERMONT, 2011 apud SANTOS, 2018, p.7)

Neste aspecto, o que dizem os pesquisadores? Em linhas gerais, a visão de leitura está essencialmente relacionada ao significado, porém, observou-se que é muito mais do que simplesmente um ato de ler, ver e estudar, decifrar e interpretar sentido (AURÉLIO, 2010, p.462 e 463). Os estudos de Isabel Solé (1987a apud

SOLÉ, 1998, p.22), apontam a leitura como “processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”.

Podemos dizer que essa interação atinge um nível mais profundo quando pesquisadores como Kleiman (1993) e Juliano (2018), afirmam que ela envolve um diálogo entre o leitor e o autor. A leitura é, portanto, uma troca de informações que promove a construção dos significados e a compreensão do texto.

Numa perspectiva de modelo estratégico, Terzi (1997, p.17), apoiada nos estudos de Dijk e Kintsch (1983), explica a leitura como “um processo não orientado progressivamente por níveis (morfológico, sintático, semântico e pragmático), mas no qual esses níveis interagem de maneira intrincada”.

No entanto, quando lemos o conceito de leitura apresentado por Bellenger, autor francês citado por Kleiman (1993), percebemos que além de interação e estratégias, ele também envolve desejo e paixão!

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado e com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, uma apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (BELLENGER, 1978 p. 17 apud KLEIMAN, 1993, p.15).

Já em 1981, Paulo Freire afirmava que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita”, pois abrange a “leitura de mundo” que, por sua vez, “precede a leitura da palavra”.

Por isso, vale ressaltar que o processo de leitura pode ser desenvolvido antes mesmo da fase de alfabetização devido às experiências de letramento que a criança foi adquirindo por meio do seu envolvimento com as pessoas ao seu redor.

Pautada na teoria de aprendizagem segundo Vygotsky, Terzy (1997, p.21) ressalta que essa interação promoverá a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Citado pela autora, Vygotsky (1978, p.86), considerava que “os testes psicológicos utilizados para medir o desenvolvimento mental das crianças eram limitados, uma vez que não apontavam a potencialidade de desenvolvimento futuro das mesmas. A

ele interessava não apenas conhecer aquelas funções que na criança já haviam atingido seu pleno desenvolvimento, mas também aquelas que se encontravam em processo de desenvolvimento. Definiu, então, a ZDP – a distância entre ‘o nível de desenvolvimento real da criança, determinado a partir da resolução independente de problemas’, e o nível mais elevado de ‘desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda do adulto ou em colaboração com seus pares mais capacitados’”

Por fim, Kleiman também destaca a leitura como uma atividade individual, singular até na maneira de ler, pois “o que queremos de uma leitura determina como faremos essa leitura”.

3.1.1 Propósitos que Guiam a Leitura na Sala de Aula

Os objetivos da leitura são de grande importância quando se trata de ensinar os alunos a ler e a compreender.

Ler para brincar; ler para construir (receita); ler para levar a ter um projeto de empreendimento; ler para nutrir e estimular o imaginário; ler para documentar-se, são alguns dos motivos que conduzem a leitura, apresentados por Jolibert et al. (1994).

Solé (1998), também corrobora citando outros motivos: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu.

Na perspectiva das autoras, todos os objetivos são pertinentes e úteis quando as atividades de leitura em sala de aula são convenientemente planejadas, pois todos compõem um objetivo geral que é formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida. Por essa razão, os propósitos são tão diversificados.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o

acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p.21)

Sabendo-se que cada aluno tem sua particularidade, cada disciplina tem sua especificidade, e que os objetivos da leitura são de grande importância quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender, espera-se, então, que na sala de aula os alunos vivenciem essa prática. Mas isto de fato acontece?

Embora pesquisas indiquem que o percentual de leitores no Brasil tenha aumentado, é perceptível o desinteresse da maioria dos alunos pela leitura. A falta de incentivo no contexto familiar é um dos motivos que explica esse desinteresse e, neste caso, a única referência de leitura significativa para o aluno será no espaço escolar.

Porém, Délia Lerner (2002, p.18), afirma que “os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes do que orientam a leitura e a escrita fora dela”, dificultando a aprendizagem da leitura na sala de aula. Em outras palavras, considerando que ler é uma atividade orientada por propósitos de buscar uma informação necessária para resolver um problema, percebe-se que o que se ensina na escola é muito diferente daquilo que os alunos precisarão utilizar fora dela, existindo um abismo que separa a prática escolar da prática social.

[...] como estão em primeiro plano os propósitos didáticos, que são mediatos do ponto de vista que eles necessitam aprender para utilizá-los em sua vida futura, os propósitos comunicativos – tais como escrever para estabelecer ou manter contato com alguém distante, ou ler para conhecer outro mundo possível e pensar sobre o próprio desde uma nova perspectiva – costuma ser relegados ou, inclusive, excluídos de seu âmbito. Essa divergência corre o risco de levar a uma situação paradoxal: se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (essas que a leitura e a escrita cumprem na vida social); se a escola abandona os propósitos didáticos e assume os da prática social, estará abandonando ao mesmo tempo sua função ensinante. (LERNER, 2002. p.19-20)

Apesar de Brasil (1997) reprovar o uso de textos que só servem para ensinar a ler, ou seja, não passam de simples agregados de frases descontextualizadas, os estudos mostram que os propósitos da leitura ainda ficam “relegados no âmbito

escolar, onde se lê somente para aprender a ler e se escreve somente para aprender a escrever” (LERNER, 2002, p.33)

Pesquisas corroboram com tais afirmações concluindo que uma vez que os propósitos são diferentes, as estratégias para a compreensão da leitura também serão diversificadas; uma mesma técnica de leitura não funciona para todos os alunos com relação ao aprendizado da leitura, pois requer a consideração de variáveis que interferem nesse processo, tais como: fatores históricos, contexto, origem e vivências sociais. Os textos indicados para a leitura em sala de aula podem interferir negativamente nesse processo uma vez que pouco o nada têm a ver com a realidade de nossos alunos ou mesmo se quer atendem seus anseios.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (BRASIL, 1997, p.29)

Fica claro, portanto, que a forma de abordar ou introduzir a leitura em sala de aula faz diferença quando são oferecidas condições propícias para o desenvolvimento da interação considerando, principalmente, o contexto social e conhecimentos prévios dos alunos.

É a partir dos questionamentos que o aluno faz a si mesmo frente à leitura realizada que se inicia o processo de busca por informações para obter respostas e, nesta sequência de investigações, vivenciam a aprendizagem aula após aula.

Neste caso, vê-se a necessidade da presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. É sobre isto que conversaremos nos próximos capítulos.

3.1.2 O Leitor Iniciante - Seus Principais Desafios e Necessidades

No tópico anterior enfatizou-se a importância da compreensão do termo leitura para que em sala de aula ela seja valorizada e praticada de forma significativa. Da mesma forma, é fundamental que todo educador dos anos iniciais saiba reconhecer o tipo de leitor com quem pretende desenvolver (ou desenvolve) as atividades de leitura.

Na representação dominante, o leitor é um pescador. O leitor lê como um pescador pesca. É solitário, imóvel, silencioso, atento ou meditativo, mais ou menos hábil ou inspirado. Considera-se evidente que o leitor é leitor quando lê e o pescador é pescador quando pesca, nem mais, nem menos. Aprender a pescar como aprender a ler consiste então em dominar certas técnicas básicas e experimentá-las, progressivamente, em correntes de água ou frotas de textos cada vez mais abundantes. (PRIVAT, 2001, p.54 apud COLOMER, 2007, p.51).

Partindo do princípio que,

[...] aprender a ler, mesmo as sentenças mais simples, está sujeito à dependência de muitas habilidades diferentes. Percepção, memória, decomposição das palavras em seus sons constituintes, ligação de padrões escritos com falados, aprendizado de regras (e elaborar as várias exceções e essas regras) e fazer interferência linguísticas são habilidades que parecem ter pouco a ver entre si, mas que devem se agrupar quando as crianças começam a ler” (BRYANT; BRADLEY, 1987. p.18

Em outras palavras, Antunes (2013) aponta algumas das competências básicas de leitura que o leitor iniciante deve apresentar, tais como: dominar linguagens, compreender e interpretar fenômenos, solucionar problemas, construir argumentação, elaborar propostas. Competências que exigem a aprendizagem e utilização de certas habilidades, entre elas: reconhecer, analisar, comparar, relacionar, classificar, deduzir, propor soluções, avaliar e compreender.

Percebe-se, portanto, que o ator de ler requer esforço, dedicação e a superação de muitos desafios que compõem um processo: o processo de leitura.

De acordo com os estudos, o processo de leitura está relacionado principalmente a dois tipos de ações que atendem às exigências da tarefa e necessidades do leitor: modelo hierárquico ascende – *bottom up* – e descendente – *top down*.

[...] no primeiro se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos competentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. [...] O modelo descendente – *top down* – afirma o contrário: o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informação possuir um leitor sobre um texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. (SOLÉ, 1998. p. 23-24)

Os estudos referentes à leitura na fase de alfabetização indicam que é por meio da relação com o outro e apoio de um professor disposto a mostrar as

estratégias necessárias para se construir o sentido do texto que o aluno se sentirá capaz de assumir uma postura de “investigador” e, assim, pouco a pouco ir desenvolvendo as habilidades necessárias para “aprender a ler, lendo” (BRASIL, 1997, p.42).

[...] ainda que o primeiro ciclo seja o momento da aprendizagem do sistema de notação escrita, as atividades precisam realizar-se num contexto em que o objetivo seja a busca e a construção do significado, e não simplesmente a decodificação. O leitor iniciante tem também uma tarefa não muito simples nas mãos: precisa aprender a coordenar estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Inicialmente, essa aprendizagem se dá pela participação do aluno em situações onde se leia para atingir alguma finalidade específica, em colaboração com os colegas, sob a orientação e com a ajuda do professor. (BRASIL, 1997. p.70)

O processo de leitura terá progresso quando o aluno for protagonista da construção e evolução do mesmo. Em outras palavras, é selecionando marcas e indicadores, formulando hipóteses e investigando, construindo suas interpretações que ele praticará a exercitação compreensiva (SOLÉ, 1998), e caminhará em direção da leitura construtiva. Desenvolvendo a cada dia suas habilidades e estratégias, o leitor iniciante vai transformando-se em *leitor ativo* e, pouco a pouco, adquirindo a competência leitora.

[...] quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso, a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (SOLÉ, 1998, p. 27)

Contudo, vale ressaltar a necessidade do olhar cuidadoso do educador, pois, nessa fase, a criança pode apresentar problemas com a leitura. Ao identificar as necessidades (ou dificuldades) de leitura em sala de aula, o educador minimiza as chances de qualquer aluno se sentir (ou mesmo ser) excluído do processo de leitura.

Nos anos iniciais, o ensino à leitura deve ser uma atitude de motivação ao ato de ler e não uma imposição. Caso contrário, ele poderá desmotivar, desanimar e levar o aluno a abandonar esse processo.

3.1.3 O Leitor Competente: Sua Postura e Motivações

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.40), “o trabalho com leitura na sala de aula tem como finalidade formar leitores competentes”. Celso Antunes (2013, p.31) destaca o termo competência como “a capacidade de mobilizar recursos mentais para encontrar soluções de problemas de diferentes naturezas”.

Considerando os conceitos de leitura citados no capítulo 1, o leitor competente é aquele que, além de possuir o hábito de ler, utiliza os recursos ao seu alcance para solucionar os desafios da leitura. Por isso ele também é chamado de leitor autônomo para alguns estudiosos.

Este tipo de aluno apresenta suas preferências por leituras a fim de expressar opiniões próprias sobre aquilo que leu fazendo uso da leitura para adquirir informação e aprendizagem (SOLE, 1998).

[...] leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é hoje objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos [...]” (LERNER, 2002. p.17-18)

Este é o tipo de leitor que tem papel ativo e não é apenas receptor. É o tipo de educando “criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente”, conforme classifica Freire (1996. p.26)

Além disso, é por meio do processo constante de emissão e verificação de hipóteses que o leitor construirá a compreensão do texto e terá domínio desta compreensão (SOLE, 1998). Em outras palavras, o leitor ativo não apenas compreenderá o texto que lê, mas também perceberá quando não compreende aquilo que leu.

Para que o aluno atinja esse perfil (ou continue se desenvolvendo no processo de leitura), é necessário que este tenha materiais e recursos diversos, ou seja, condições favoráveis para o exercício dessa prática. Mas, além de tudo isso:

Para formar leitores autônomos no âmbito da instituição escolar não basta modificar os conteúdos de ensino — incluindo, por exemplo, estratégias de autocontrole da leitura — é necessário, além disso, gerar um conjunto de condições didáticas que autorizem e habilitem o aluno a assumir sua

responsabilidade como leitor. Analisar os obstáculos enfrentados ao orientar o trabalho para a construção da autonomia nos ajudará a esclarecer quais condições didáticas precisamos criar. Estudar o funcionamento de algumas dessas condições, com a descrição de diversas situações didáticas durante a escolaridade, nos permitirá delinear o caminho que estamos tentando percorrer para cumprir nosso propósito. (LERNER, 2002, p.127)

Em outras palavras a autora supracitada explica que diante os propósitos apontados pela atividade de leitura, o aluno tem como prever alguns aspectos de seu desenvolvimento posterior e poder sobre o tempo didático, saindo assim da posição de “espera e atrever-se a tomar alguma iniciativa”.

Entretanto, conforme mencionado no capítulo anterior, a realidade no contexto escolar muitas vezes impede que a leitura seja realizada pelos alunos de forma significativa. “O desfile de conteúdos que acontece na sala de aula é tal, que não permite que os alunos assumam um projeto próprio de aprendizagem” (LERNER, 2002, p.128).

3.2 A COMPOSIÇÃO DE UM TEXTO

Fiorin e Platão (2003, p.15) caracterizam o texto como um “tecido” onde “o significado das partes depende das correlações que elas mantêm entre si” e “é um pronunciamento de uma dada realidade”.

Para Paulo Freire, “de uma coisa qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa”. (1996, p.20).

Texto é uma atividade verbal que,

[...] se institui pela composição de elementos linguísticos selecionados e organizados pelos falantes e que se realiza pela interação entre os sujeitos, conforme suas práticas socioculturais. Visto dessa perspectiva, o texto é um instrumento que privilegia, além dos aspectos sociais da linguagem, os sujeitos que fazem parte do processo. (JULIANO, 2018, p.3)

Em outras palavras, o texto é a manifestação linguística do discurso, composto por uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência (BRASIL, 1998). É por meio desse conjunto de relações que se adquire o sentido global do texto, dando origem a

intertextualidade (relação entre o texto produzido e outros textos, ou seja, diálogo entre textos).

Além disso, todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros podem ser caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

[...] a noção de gêneros refere-se a famílias de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (BRASIL, 1997, p.23)

3.2.1 Os Tipos de Texto

Considerando a organização dos textos citada anteriormente, viu-se a importância de abordar um pouco mais sobre este tema.

A leitura é mais eficiente quando leitores conhecem as convenções, as características, o tipo de estrutura própria do texto cuja leitura vão iniciar. Livros didáticos, reportagens, fotonovelas, fábulas, crônicas, poesias e contos são escritos diferentemente. Suas estruturas diversas obedecem a convenções nem sempre muito claras para leitores iniciantes. Quanto mais se conhece as convenções do gênero, mais fácil é abordar o texto com segurança [...] Quanto mais souber sobre o autor, suas intenções e condições de produção de texto – em época, em que lugar, porque foi escrito – mais facilmente o leitor criará expectativas que serão muito úteis para ajudá-lo na interpretação (JULIANO, 2018, p.4-5)

Baseando-se nos estudos apresentados por Adam (1985), Solé (1998), apresenta a seguinte classificação de textos: narrativo, descritivo, expositivo e instrutivo-indutivo.

Em síntese, o texto narrativo pressupõe um desenvolvimento cronológico e acontecimentos em determinada ordem, seguem uma organização (estado inicial, complicação, ação, resolução, estado final), como os contos, romances, lendas, etc.

O descritivo é aquele que descreve um objeto ou fenômeno, mediante comparações e outras técnicas, presente na literatura, livros de textos, dicionários, guias turísticos, etc. O expositivo explica determinados fenômenos e proporciona informações sobre estes. Por fim, o instrutivo-indutivo é aquele que induz à ação do leitor por meio de palavras de ordem, instruções de montagem ou de uso, etc.

A estes estão relacionados outros também destacados pela autora: a) textos que tratam de previsões (baseados na profecia; boletins meteorológicos, etc.); b) conversacionais ou dialogais; c) semiótico ou retórico poético (canção, oração religiosa, provérbios, etc.); d) informativo/jornalístico.

Vale ressaltar que os textos expositivos apresentam organização variada em função do tipo de informação de que se trate e os objetivos perseguidos (SOLÉ, 1998), apresentando as seguintes estruturas: descritiva, agrupadora, causal, esclarecedora e comparativa.

Na estrutura descritiva se oferece informação sobre um tema em particular. Mediante o texto tipo agrupador, o autor costuma apresentar uma quantidade variável de ideias sobre um tema, enumerando-as e relacionando-as entre si. [...] Os textos causais também contêm indicadores ou palavras-chaves [...] No texto esclarecedor apresenta-se uma pergunta, um problema e também se oferece sua solução (exceto em alguns textos nos quais se espera que o próprio leitor a gere, como nos de matemática) [...] Por último, no texto comparativo utiliza-se o recurso de apresentar as semelhanças e diferenças entre determinados fatos, conceitos ou ideias a fim de aprofundar a informação que se pretende expor. (SOLÉ, 1998, p.85-86. Grifos da autora.)

3.2.2 Significado de Ler Verdadeiramente um Texto

Desde a educação infantil a criança lê com o propósito de “construir ativamente a compreensão de um texto-em-contexto, em função de seu projeto, de suas necessidades e de seu prazer” (JOLIBERT; SRAÍKI, 2008. p.17).

Embora se saiba que um texto não se define por sua extensão, ao analisar os conceitos de texto supracitados, comprova-se a crítica feita por Brasil/MEC (1997), referente as escolhas dos textos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes: “textos curtos, de poucas frases, simplificados, às vezes, até o limite da indigência”. Em outras palavras, materiais de leitura empobrecidos, conforme já citado.

Quando se diz que os textos se relacionam com a história, significa que “revelam os ideais, as concepções, os anseios e os temores de um povo numa determinada época” (FIORIN; PLATÃO, 2003, p.28). Por isso, não há como entender plenamente o sentido de um texto sem considerar as concepções correntes na época e na sociedade em que foi produzido.

Uma boa leitura nunca pode basear-se em fragmentos isolados do texto, já que o significado das partes sempre é determinado pelo contexto dentro do qual se encaixam. Uma boa leitura nunca pode deixar de aprender o pronunciamento contido por trás do texto, já que sempre se produz um texto para marcar posição frente a uma questão qualquer. (FIORIN; PLATÃO, 2003. p.15-16)

Embora se saiba que diferentes modalidades de leitura podem ser utilizadas (e em distintas situações) frente a um mesmo tipo, a leitura só será verdadeira, portanto, quando o leitor aproximar ou relacionar a realidade na qual aquela produção foi escrita com a sua e dela se apropriar para a construção do seu conhecimento como sujeito crítico.

[...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1981 apud 1989, p.9)

Por fim, podemos considerar que a leitura verdadeira é a aquela que induz os alunos a “construírem competências de leitores” (JOLIBERT et al., 1994, p.150), em que o leitor é induzido a questionar o texto que se lê: Por que encontro este texto? O que procuro neste texto? O que devo fazer para entendê-lo, isto é, construir seu sentido?

3.3 LIVROS: PARCEIROS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Bandeira (2010, p.88) cita que “nos livros, estamos todos nós, está a Humanidade, estão os registros de tudo aquilo que somos, que amamos, que esperamos, que queremos transmitir ao futuro.”

Trabalhar o texto literário com os alunos é abordar uma forma específica de conhecimento. Por isso, considerou-se importante dedicar um capítulo para abordar a leitura literária em sala de aula.

Considerando que o texto está entrelaçado às correntes da época e sociedade em que foi produzido, vê-se a necessidade dos alunos terem acesso aos livros literários (ou a leitura destes quando ainda está na fase de alfabetização).

A prática de leitura de obras literárias, além de ser essencial, é inevitável uma vez que compõe a construção social de cada aluno. Em seus estudos, Teresa Colomer (2007) nos mostra o histórico do fracasso leitor das primeiras gerações e aponta os caminhos que foram adotados para se ensinar a literatura em um novo contexto.

Ao surgir um novo contexto de ensino, a escola começou a mudar seus objetivos e o uso didático de livros. Deu-se por terminada a hegemonia literária no ensino da linguística; diversificaram-se os materiais escolares – divididos até então em livros de texto e livros de leitura -, incorporando a leitura de diversos textos sociais (jornais e revistas, publicidade, livros informativos, etc); introduziram-se práticas de leitura que, como no caso da biblioteca escolar, procuraram tornar-se tão parecidas quanto possível ao uso social da leitura realizada fora da escola; ampliou-se a concepção de corpus literário com a entrada de obras nacionais ou não canônicas, tais como os livros infantis e juvenis, e se substituiu a leitura das antologias e manuais literários pela reivindicação do acesso direto às obras. (COLOMER, 2007, p.24)

Os estudos da autora supracitada também compõem o lugar central deste tópico que defende a afirmação de que a escola deve ensinar, mais do que literatura, a ler literatura.

Essa prática, segundo a autora, é importante por três razões principais. Em primeiro, contribui para a formação da pessoa; em segundo, oferece ao aluno a diversidade social e cultural por meio do confronto entre textos literários distintos e questões filosóficas que os envolvem; em terceiro, reformula a antiga justificativa sobre sua idoneidade na formação linguística.

No contexto da sala de aula, esclarece que o livro torna-se um parceiro na formação do leitor literário competente quando possibilita experiência literária de

qualidade atendendo às necessidades dos alunos frente a sociedade e momento determinado.

Quanto à proposta de leitura, destaca que a dos livros atuais se ajusta às condições culturais das sociedades modernas. Novos livros foram escritos (e ainda continuam sendo escritos) em diversos sentidos para atender os vários tipos de leitores desse contexto, entre eles: um leitor atual do ponto de vista social; um leitor integrado em uma sociedade alfabetizada e com uma grande presença de meios audiovisuais; um leitor contemporâneo do ponto de vista artístico.

Considerando que os objetivos da leitura são de grande importância quando se trata de ensinar os alunos a ler e a compreender, Delia Lerner (2002), corrobora ao destacar que os projetos vinculados à leitura literária se orientam para propósitos mais pessoais. Projetos que Jolibert et al., (1994), denominam “encontro com os livros”, ou seja, à leitura dos textos literários é importante o trabalho com projetos-livros específicos com a finalidade de, ao mesmo tempo, enriquecer a vida; aproximar melhor o mundo dos livros e o objeto-livro; cultivar o imaginário.

Um dos projetos destacados pela autora e colaboradores é o canto de leitura. Por meio dele, as crianças se apropriam dos livros para classificá-los e conhecê-los; durante encontros semanais, conhecem livros novos (o professor lê o início da história ou apresenta um breve resumo da história ou sobre os personagens a fim de despertar nas crianças a vontade de ler o resto); também podem vivenciar momentos de brincadeiras, como jogos de adivinhações (procurar livro por meio das pistas oferecidas pelo professor). Espaço, portanto, que não é mais o canto onde-se-vai-quando-se-terminou-a-tarefa, mas é vivo, familiar, aproveitado e continuamente renovado (JOLIBERT et al., 1994, p.95)

Conforme vimos anteriormente, os textos se relacionam com a história. Em seu artigo sobre o ensino da poesia em sala de aula, Nunes (2012) ressalta que é necessário que se descubra formas de familiarizar os alunos a gêneros distantes da sala de aula. No caso dos poemas, estes devem ser trabalhados por meio de um planejamento para evitar o rótulo de que os poemas são difíceis de interpretar e de compreender.

E para ensinar a ler este tipo de texto não é necessário ter um dom, mas tornar hábito o gosto pela leitura que envolve sensibilidade e sentimentos que fazem parte de nosso cotidiano: o amor, a injustiça, a perda, a felicidade, etc.

O conhecimento do mundo não se dá apenas através de leituras de textos científicos. O texto poético transforma as ações da humanidade por meio do sentimento, da intuição, isso porque a poesia fala direto à imaginação. Quando se lê um texto poético, pode-se construir suas significações por meio de experiências vividas, dos órgãos dos sentidos e através da percepção da realidade pelas diferentes formas dadas às palavras. Dessa forma, cada cultura, cada sociedade em uma época retrata o entendimento que tem do mundo. A poesia é um gênero quase natural para a infância. Pois, ao contrário do que se possa imaginar, metáforas e estruturas heterodoxas não são difíceis para as crianças. Os poemas são brincadeiras com palavras e sentidos. (NUNES, 2012)

Em seus estudos, Nunes ressalta os avanços que a leitura de poesias promove na escrita e repertório mais amplo de informações. Contudo, além de cumprir essa função, a poesia propicia determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos – no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer – que a torna importante para uma criança.

Mas destaca que aos leitores iniciantes essa prática deve ser constante acompanhada, na escola ou no convívio familiar, para que o cultivo da leitura e audição de poesia seja significativo.

3.4 PROFESSOR: SEU PAPEL NO PROCESSO DA LEITURA

De acordo com os PCNs da língua portuguesa “uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”. (BRASIL, 1997, p.43).

Imaginemos o seguinte caso: Márcia prepara o plano de aula de Ciências para seus alunos do 3º ano do ensino fundamental. Ela faz uma rápida pesquisa em algumas páginas da internet e escolhe um texto de acordo com o conteúdo que pretende trabalhar em sala de aula. Então, depois de distribuir para os alunos uma cópia do texto, pede a atenção de todos para o início da leitura. No entanto, quando começa a ler em voz alta, percebe alguns alunos com olhares dispersos pela sala, outros com os pensamentos distraídos com objetos da mesa ou com o amigo ao lado... Algumas cabeças inclinam-se pouco a pouco sobre a mesa, olhares vazios apenas acompanhando a narrativa da história. “Que coisa chata...”, ela escuta um aluno murmurando para o colega. Apenas alguns estão envolvidos com a leitura.

Então, rapidamente pensa com si mesma se vale a pena prosseguir com aquele plano de aula.

O caso de Márcia, embora seja fictício, simboliza a real situação que geralmente professores e alunos vivenciam em sala de aula. Por meio dele, observamos os resultados negativos de uma proposta de leitura em sala de aula.

Muitos professores demonstram certa preocupação em proporcionar momentos de leituras reflexivas que venham enriquecer o conteúdo, mas suas práticas não consideram o conhecimento prévio dos alunos ou dão a eles a chance de desenvolver a autonomia leitora para que, a partir das pesquisas que eles próprios fizerem, contribuam com os assuntos discutidos em sala de aula. A postura do professor de fato determina o nível do envolvimento dos alunos com a leitura. E sem a prática da reflexão, muitos professores se sentem inseguros ao propor determinada atividade e cada vez menos preparados para superar os novos desafios apontados por seus alunos.

Por isso, explorar os aspectos da prática é muito importante, pois analisando-a e confrontando-a é possível responder e atender às situações novas de incertezas e dilemas.

Em seu prefácio à obra de Isabel Solé, Cesar Coll (2015) afirma que “sem a mínima capacidade de sentir prazer e gosto pela leitura, será difícil que consigamos desenvolver esta mesma capacidade em nossos alunos”. Já Kleiman (1993), conforme vimos, defende a ideia de que a paixão pela leitura é primordial para formar leitores.

Contudo, além do prazer ou da paixão, é necessário que todo professor entenda que “ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 1996, p.29). E a postura de pesquisador deve ser permanente na formação docente. Não se trata de uma qualidade, forma de ser ou de atuar, mas um “dever”.

Enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996. p.29)

Toda pesquisa também envolve a leitura. Melhor dizendo, está totalmente entrelaçada a ela e, de fato, as pesquisas comprovam o quanto a leitura amplia os horizontes da prática docente.

Se é por meio da leitura e das ações que a ela estão entrelaçadas que o educador encontra resposta para suas indagações, seria egoísmo, podemos assim dizer, não favorecer o ensino da mesma aos seus alunos, pois, afinal, são eles que motivam as pesquisas de sua prática. Um professor que diante a leitura de um texto monopoliza os questionamentos sobre o mesmo, pouco tem a contribuir, pois “impedindo que as crianças coloquem suas próprias questões”, o professor “não as levará a novas descobertas, mas as tornará passivas e dependentes” (TERZI, 1997, p.131)

E na sala de aula é o professor que deve exemplificar, por meio de suas ações, a importância do ato de ler para não apenas investigar, mas também “constatar”, “intervir” e “comunicar” aquilo que se busca.

[...] para comunicar às crianças os comportamentos eu são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne em sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar de atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação de “leitor para leitor” [...] Ao adotar em classe a posição de leitor, o professor cria uma ficção: procede “como se” a situação não acontecesse na escola, “como se” a leitura estivesse orientada por um propósito não didático – compartilhar com os outros um poema eu o emocionou ou uma notícia jornalística que o surpreendeu, por exemplo. Seu propósito é, no entanto, claramente didático: o que se propõe com essa representação é comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento leitor. (LERNER, 2002. p.95)

No entanto, a autora supracitada ressalta que apenas se colocar como leitor não é o suficiente para ensinar a ler, pois ao defrontar-se com os textos, o ensino adquire outras características que exigem outras intervenções do professor. Intervenções que levem as crianças a ler por si mesmas, progredindo no uso de estratégias a fim de compreenderem melhor aquilo que leem.

3.4.1 O Ensino das Estratégias de Leitura

Desde o primeiro tópico desta pesquisa foram apresentados conceitos e estudos que justificam a importância da relação entre leitor e o texto para que a leitura seja de fato significativa, pois mostraram a leitura como uma ação de construção individual de significados em um contexto que se configura mediante a

essa interação. Para tanto, é necessário, mas não somente, o conhecimento e uso de estratégias. Sendo assim, procurou-se ao longo da pesquisa apresentar algumas destas estratégias (de forma explícita ou não).

Mas, considerando que ensinar estratégias é importante para o progresso da leitura dos alunos, viu-se a importância de explorar um pouco mais sobre este assunto.

Partindo do princípio que,

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em alguma parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 1993. p.49. grifo da autora).

Comprovamos o que antes foi mencionado sobre o leitor ativo construir a compreensão do texto por meio do processo constante de emissão e verificação de hipóteses, passando não apenas a compreender o texto que lê, mas também percebendo quando não compreende aquilo que lê. Essa ação que induz o leitor a questionar aquilo que lê e o faz reconhecer quando não está entendendo o texto é denominada estratégias metacognitivas.

É por meio dessas estratégias que o leitor vai adotando diversas medidas para resolver o problema, dependendo do que ele detectar como causa. Poderá voltar e relê, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito, são alguns modelos. De acordo com Solé (1998, p.69), são estratégias “que permitem controlar e regular a atuação inteligente”.

Há também as estratégias cognitivas da leitura, que consiste em “operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 1993, p.50). De acordo com a autora, são operações para o processamento do texto que se apoiam, basicamente, no conhecimento das regras gramaticais e no conhecimento de vocabulário.

Solé define as estratégias de leitura como procedimentos que envolvem a presença de objetivos a serem realizados com base em algumas implicações, e destaca duas delas:

1. [...] Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem.
2. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades a situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores. (SOLÉ, 1998. p.70).

Apoiada na concepção construtivista de Coll (1996), a mesma autora explica que esse ensino é entendido como uma ajuda oferecida ao aluno para que ele possa construir seu aprendizado. Ajuda que não pode ofuscá-lo nesta tarefa, mas é essencial para possibilitar que ele tenha domínio dos conteúdos do ensino e alcance seus objetivos.

Entre os modelos de estratégias citadas pela autora que devem ser ensinadas, vale destacar “ativar e apontar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão”. Por essa razão, a compreensão do contexto geral do texto é de grande importância para a realização das atividades de sistematização metacognitivas e metalinguística, pois compreende num conjunto de conhecimentos, experiências, de esquemas de apreensão de mundo, que “o leitor ou produtor de texto convoca em sua memória de trabalho para interpretar ou produzir de um texto” (JOLIBERT; STRAÏKI, 2008. p.185)

Novamente, o papel do professor ganha destaque uma vez que nesse processo exerce uma função de “guia” e que compõe um processo de construção conjunta denominado por Rogoff (1984 citado por SOLÉ, 1998, p.75), como “participação guiada”.

[...] nesse processo, o professor exerce uma função de guia (Coll, 1990), à medida que deve garantir elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas e que se traduzem nos

objetivos e conteúdos prescritos pelos currículos em vigor em um determinado momento. (KLEIMAN, 1993. p.49)

Geralmente na sala de aula o texto é abordado sem a preocupação de apresentar sua autoria, data de publicação, editora, edição, ilustração, público-alvo etc., informações importantes para o aluno construir o sentido de um texto. Braga e Silvestre (2002), salientam que ao investigar a biografia do escritor, o aluno descobre que o texto é um discurso produzido por alguém que tem histórico-social e que disso dependem suas escolhas temáticas e linguísticas. As autoras enfatizam que somente o professor pode transformar o que precisa ser lido em algo significativo e prazeroso.

[...] se não houver um procedimento claro, com objetivos bem-definidos, o aluno não lerá, ou terá bastante dificuldade em encontrar motivação, sentido. **É da responsabilidade do professor tornar o processo da leitura transparente para o aluno:** explicitar as intenções de leitura, as etapas que deve percorrer, a fim de chegar à compreensão do texto. (BRAGA; SILVESTRE, 2002. p.27 e 28. grifo das autoras)

E ressaltam uma sequência de três etapas fundamentais para a realização das atividades de leitura: a) pré-leitura; b) leitura-descoberta; c) pós-leitura.

Em suma, na pré-leitura, as autoras ressaltam que é onde se ativa o conhecimento prévio do aluno-leitor mediante as habilidades de investigação: adivinhar, formular hipóteses, fazer previsões, buscar alternativas, selecionar possibilidades, imaginar. Na leitura-descoberta, a intenção é gerar o maior número de “possibilidades de leitura”, abrir um leque de opções para entrar especificamente no texto que o professor quer que seu aluno descubra, ou seja, a intenção da leitura.

Para elaborar atividades de **leitura-descoberta** – fase de reconhecimento do código, da projeção dos conhecimentos do leitor (processador ativo) sobre o texto, da verificação de hipóteses, da construção de sentidos -, o professor precisa ter em mente que essas atividades deverão se processar passo a passo. A leitura não é feita de uma só vez, indiscriminadamente, mas, sim, de modo seletivo. (BRAGA; SILVESTRE, 2002. p.27 e 28. grifo das autoras)

Por fim, na etapa da pós-leitura, o aluno poderá utilizar criticamente o sentido construído, refletir sobre as informações recebidas e, assim, construir conhecimento.

Em outras palavras, o conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese são estratégias que podem

ser utilizadas no decorrer da leitura (mas não especificamente nesta ordem), e que serão aperfeiçoadas conforme as necessidades do aluno por meio da ação didática do professor.

A elaboração de resumos, por exemplo, está estritamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários.

No caso do resumo, Solé (1998), apoiada nos estudos de Cooper (1990) e Brown e Day (1983), cita algumas ações necessárias para o ensino deste tipo de estratégia das quais destacaram-se:

- Ensinar a encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado;
- Ensinar a deixar de lado a informação repetida;
- Ensinar a determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las;
- Ensinar a identificar uma frase-resumo do parágrafo ou a elaborá-la.

A autora apresenta trechos de uma sessão de linguagem realizada na terceira série do Ensino Fundamental em que pela primeira vez a professora e as crianças se dispõem a resumir conjuntamente um texto narrativo, lido em parte no dia anterior e em parte naquele mesmo dia. Trata-se apenas de uma possível forma que pode adotar o ensino do resumo tomando um texto habitual como base.

Destaca-se a ação ativa da professora durante toda a realização da atividade e a forma como envolve a participação das crianças de modo que, “mediante as contribuições dos alunos não só elabora o resumo, mas também modifica o que ela mesma elaborou” (SOLÉ, 1998, p.154)

Considerando os modelos de estratégias de leitura supracitados, fica evidente que há diversos caminhos que podem ser utilizados pelos alunos para a construção da compreensão de um texto, mas cabe ao professor conduzir esse desenvolvimento para que os alunos – todos e quaisquer que sejam – se sintam capazes de ler os textos necessários à sua vida.

Podemos afirmar que o sucesso e o progresso do processo de leitura está atrelado às atitudes do professor em sala de aula. Compreendendo-se que o crescimento do conhecimento e as realizações em sala de aula sempre trazem consigo alguns desafios e, podemos assim dizer, inconveniências, é necessário que o professor tenha, conforme destacam Jolibert e Straïki (2008), uma pedagogia

diferenciada, adaptada às necessidades de cada um, mas que seja também exigente e mobilizadora – não pensar ou deixar que a criança pense, seja qual for o nível de dificuldade encontrado, que tudo está decidido de antemão, que ela é incapaz de desenvolver, como seus colegas de classe, verdadeiras ambições de aprendizagem e de progresso.

3.4.2 Família: Meios de Torná-la Parceira no Processo de Leitura

Conforme foi mencionado no primeiro capítulo, é perceptível o desinteresse da maioria dos alunos pela leitura e a falta de incentivo no contexto familiar é um dos fatores que corrobora para esse desinteresse.

Os estudos mostram que 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.

Sabendo-se que a atividade é determinante na construção de competências, Jolibert e Straïki (2008) destacam a importância do envolvimento da criança com as pessoas e os contextos que os cercam e destacam que no contexto da sala de aula os alunos são levados a colaborar, co-elaborar, confrontar e trabalhar em grupo, entre outras atividades que refletem os comportamentos sociais e culturais.

Neste aspecto, somos levados a ressaltar e insistir no envolvimento da família no processo de aprendizagem da leitura.

Já em 1994, Jolibert et al. nos leva a questionar o que podemos fazer com os pais para ajudarem as crianças na sua abordagem da leitura.

Propõem, então, uma série de encontros de trabalhos que os pais possam desenvolver juntos com a escola a fim de favorecer a conscientização da importância e da prática de leitura no contexto social. Deixa claro que são encontros onde os pais comparecem voluntariamente e vivenciam processos que lhes permitam tomar consciência de suas próprias estratégias de leitura. Nestes encontros também podem ser convidados outros profissionais para juntos discutirem a importância da leitura; e pais que participam, ou já participaram, desses encontros para compartilhar suas experiências e estimular o envolvimento dos novos pais.

A partir desses encontros, espera-se que os “pais informados” passem a ser “pais parceiros”, colocando em prática, em primeiro lugar, o que a autora classifica como “o que não pode ser feito” em casa com os filhos referente às atividades de leitura.

É preciso primeiro responder a pergunta: “O que podemos fazer em casa?” Começando com o que não pode ser feito: transformar os encontros da noite em tarefa-leitura para as crianças e para os pais; pedir para as crianças que decifrem, sílaba após sílaba, um texto-teste cujo sentido não seria outro senão “mostrar o que fazer”, etc. [...] Em contrapartida, ressaltamos o interesse do ler naturalmente com os filhos tudo o que faz parte da vida familiar e responde a uma necessidade: as embalagens dos alimentos, os cartazes das lojas, os painéis na rua ou nas rodovias, as programações de televisão, a publicidade, etc. [...] Não se trata nem de lerem tudo para seus filhos, nem de lhes fazer pronunciar sílaba após sílaba, mas, sim, de ajuda-los a “adivinharem cada vez mais corretamente” o sentido daquilo que prende seu interesse[...] (JOLIBERT et al., 1994. p.129. grifo dos autores)

A autora e colaboradores apoiam as leituras de histórias que os pais fazem aos filhos, mas orienta-os a propor uma leitura que incentive as crianças a imaginarem o que irá acontecer na próxima página ou ao final da história. Incentiva também que os pais contem contos da origem de seus familiares, ou de seu país de origem; assim como folheiem os livros que o filho leva da biblioteca para casa. E finaliza destacando a participação dos pais em projetos como instalação de bibliotecas e exposição-venda/troca de literatura.

Contudo, chamam a atenção para que os pais não pequem em impor a leitura como uma condição para que a criança seja recompensada nem “encerrem seus filhos na obsessão da leitura”.

Em síntese, deixa claro que nem todos os pais se envolverão da mesma maneira na escola e no sucesso escolar de seus filhos, mas cabe à escola envolvê-los de forma que se sintam participativos, criativos e eficazes independentes de sua condição social, profissão, origem, etc., diante a colaboração de uma complementaridade de trabalho, uma pesquisa a respeito do aprendizado de leitura na vida de seus filhos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É angustiante e frustrante quando as pesquisas mostram que a cada dia aumenta o desinteresse dos alunos pela leitura. A angústia se torna ainda maior quando na sala de aula encontram-se dificuldades para realizar esse tipo de atividade, seja pela capacitação e/ou conhecimento limitado dos professores sobre os procedimentos para a realização deste tipo de atividade, ou pela falta de tempo que muitas vezes é insuficiente para a realização/concretização de projetos de leitura, ou por outros motivos que comprometem o ensino e a aprendizagem da leitura e que valem a pena ser investigados com mais veemência por terem suas raízes aprofundadas no “funcionamento institucional”, conforme destaca Lerner (2002, p.32). E também por refletir marcas do contexto social no qual cada aluno pertence ou participa.

O primeiro passo para que a leitura tenha sentido na sala de aula é compreender o real propósito do ato de ler, conforme comprovou-se nesta pesquisa. E esse primeiro passo deve partir do professor, pois é por meio dele que os alunos serão guiados em cada etapa do processo de leitura até atingir a competência leitora. Constatou-se que é muito difícil, ou mesmo impossível, incentivar o aluno à leitura significativa uma vez que não exista no professor esse interesse, esse gosto!

A partir do momento em que cultiva o prazer pela leitura e o expressa por meio de suas ações em sala de aula, o professor passa a ser modelo de leitor para seus alunos e, certamente, torna-se sensível às necessidades e interesses de cada um.

Quanto às necessidades que os alunos apresentam neste processo, percebeu-se que muitas são as habilidades e desafios que alunos e professores precisam desenvolver e vencer lado a lado para que superem juntos cada etapa. Vale ressaltar que este é outro assunto que é preciso abranger com cuidado ainda maior para que todos os alunos avancem no processo de ensino-aprendizagem e tornem cada vez mais participativos na sociedade. Assim como ampliar os estudos

referentes aos espaços e recursos, como o canto da leitura e/ou biblioteca, que venham oferecer condições e favorecer ainda mais o desenvolvimento de projetos de leitura.

Nesse aspecto, a presente pesquisa também destacou os textos e livros literários como parceiros no processo de leitura. Meios pelos quais professores e alunos investigam, questionam com si mesmos, encontram suas respostas e transformam as informações em conhecimento. Por isso, vale destacar mais uma vez a conclusão de Paulo Freire (1996, p.27): “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”.

Dessa forma, a leitura por obrigação vai dando lugar ao gosto pela leitura, uma vez que há o conhecimento das estratégias que norteiam esse processo onde mais uma vez o professor se destaca como ator principal, mas não o único. A família também pode ter sua participação e tornar-se coadjuvante dando continuidade aos avanços de cada aluno.

Concluimos assim, que não existe um único caminho para se tornar um leitor competente, assim como não existe um único caminho para se ensinar a ler verdadeiramente.

REFERÊNCIAS

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-14724**. Informação e documentação: formatação de trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, (jan/2006).

____ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-6023**. Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002 a. (Ago/2002).

ANTUNES, Celso. **A prática dos quatro pilares da educação na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Na Sala de Aula)

BANDEIRA, Pedro. **O mistério da fábrica de livros**. São Paulo: Moderna, 2010.

BRAGA, R. Maria; SILVESTRE, M. F. Barros. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Petrópolis, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 27 jan 2018.

BRYANT, Peter; BRADLEY, Lynette. **Problema de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, A. B. Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORIN, J. Luiz; SAVIOLI, F. Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf> Acesso em: 27 jan 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil.** 4ª Edição, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_2015.pdf> Acesso em: 27 jan 2018.

JOLIBERT, Josette; CHRISTINE; Sraïki. **Caminhos para aprender a ler e escrever.** São Paulo: Contexto, 2008.

JOLIBERT, J. et al. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JULIANO, M. M. Joice. **Metodologia para Desenvolver Habilidade de Leitura em Língua Inglesa.** Disponível em: <<http://ead.utfpr.edu.br/moodle3/mod/book/view.php?id=1233>> Acesso em: 04 set 2017

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A autonomia do leitor: uma análise didática.** 2002. Disponível em: <http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/13_D%E9lia_lerner.pdf> Acesso em: 27 jan 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para sala de aula.** Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 27 jan 2018

TERZI, S. Bueno. **A construção da leitura.** Campinas: Pontes, 1997.