



ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ESCOLA

Alberaní Araújo de Medeiros – UEPB
Mayra Samara Silva Batista- UFCG
Roxana Silva - UFRN

*Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. e-mail: alberaniaraujo@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. e-mail: mayra.silva.ps@gmail.com
Universidade Candido Mendes – UFRN e-mail: roxana_silva30@hotmail.com*

Resumo

Não basta ler; é essencial que, além da decodificação do código da escrita, a leitura tenha significado para o leitor, o que envolve outros processos, como compreensão e interpretação do que está sendo lido, atribuindo-lhe sentido. Um leitor competente deve reconhecer as palavras e seus significados, ser capaz de identificar e corrigir erros gramaticais ou ortográficos, estar habilitado para sintetizar o conteúdo do que lê discutindo com competência e identificando as ideias principais, estabelecer conexões com ideias de outras fontes e, assim, chegar às conclusões. O ato de ler não representa assim uma simples “recuperação passiva” de informações. Como qualquer ato de linguagem, constitui-se em um processo em que estão em jogo as intenções do autor e as expectativas do leitor. Diante da revisão bibliográfica e observações in locos em escolas de ensino fundamental menor de dois municípios no Rio Grande do Norte, não resta dúvida de que na realidade observada a leitura mesmo se tratando de uma proposta de ensino que visa ao desenvolvimento da competência comunicativa que é ler, aprender e compreender as informações do texto. As escolas ainda não contemplam todo o processo de leitura, os alunos ainda permanecem com déficits perceptíveis no rendimento escolar devido a falta de domínio da leitura, tendo em vista que é necessário compreenderem conceitos e interpretar em viabilizando assim o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino, leitura, aprendizagem.

Introdução

A leitura tem sido questionada de maneira abrangente por ser de grande relevância para a ciência, que trata como alvo fundamental à aprendizagem do aluno. Nesse contexto, a discussão toma conhecimento das concepções subjacentes às práticas pedagógicas e como as escolas desenvolvem nos alunos o hábito da leitura. Para a concretização deste recorte se fez necessário a revisão de autores que versam sobre o assunto em tela, tais como: Chandler (1995), Ferreiro & Teberosky (1997), Fulgêncio (1992), Kato (1996) entre outros. Utilizou-se também de observações



in loco nas duas escolas públicas do ensino fundamental sendo uma na cidade de Caicó e a outra na cidade de Jardim de Piranhas as duas localizadas no Estado do Rio Grande do Norte.

Diante do exposto, o presente estudo coloca o seguinte problema: **como se da o ensino e a aprendizagem da leitura na escola?**

A leitura é considerada como uma interação verbal entre indivíduos socialmente determinados, assim como o hábito de leitura é imprescindível para o desenvolvimento da humanidade. Ler é um processo que passa da consciência ingênua fragmentada, para uma visão crítica globalizadora, é passar de uma experiência confusa, apoiada no afetivo e na imaginação para uma síntese coerente, esclarecedora e significativa. Através da leitura, o homem adquire uma consciência na qual indo além das aparências, percebe a realidade como transformadora, tornando-se um investigador, capaz de examinar o velho e o novo sem preconceito. O ser humano visto ser passivo de mudanças torna-se com a leitura agente de transformação numa práxis-reflexiva.

Este estudo objetiva compreender o processo de ensino aprendizagem da leitura na escola, quais os fatores que determinam o aprendizado e aquisição da leitura dos alunos, observar como acontece o processo do hábito da leitura na escola. Expõe ainda a importância da leitura e sua perspectiva no processo de aprendizagem, assim como os efeitos desta no processo de desenvolvimento do ser humano, sua vivência em sociedade além da comunicação entre os povos, sua interação e participação na sociedade na qual está inserido.

Justificativa

Saber que o bom leitor é aquele que lê muito e que gosta de ler, e que o caminho para chegar a ser um bom leitor consiste em ler bastante. E que o fracasso contínuo desencoraja até ao mais entusiasta, ninguém gosta de continuar fazendo aquilo que é difícil demais, que está além de sua capacidade. Evita-se e desiste-se daquilo que marca uma história de fracasso; entretanto, espera-se que a criança que já tem uma história de fracassos em relação ao texto escrito, leia e goste de ler. O conhecimento torna uma tarefa mais fácil quando se têm expectativas em relação à estrutura de texto, tornando o texto mais acessível, mais compreensível.

Todavia, insiste-se na escola a utilização de apenas um tipo de texto, “o texto didático”, assim expondo a criança ao que há de mais inconsistente, incoerente e incompreensível em matéria de textos. Merecem serem abordados e questionados alguns pontos na área de leitura como: a coerência entre fundamentação teórica e a ação prática no ensino de leitura, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor, e não como mero decodificador, o reconhecimento do professor enquanto adulto modelo desse leitor, o ensino de leitura coerente como uma postura interacionista e crítica.

Dessa forma, ninguém diria que o aluno é incapaz de aprender, e que a partir da aprendizagem chegaria ao desenvolvimento de outras capacidades. No entanto, esse aluno não encontra espaço de ação na escola, nem mesmo da aula de leitura. Analisando tal situação parte-se do pressuposto de que para ser bom professor necessariamente tem que ser um bom leitor. Fica, portanto expresso nos argumentos até então destacados a justificativa que o ensino da leitura possui no contexto escolar.

O ensino e a aprendizagem da leitura

Durante séculos, em alguns países, alguns poucos escravos aprenderam a ler, em condições extremamente adversas, às vezes arriscando a própria vida para um aprendizado que, devido às dificuldades, acabava levando anos. Na atualidade, o que se pode observar é que cerca de 44 por cento das crianças de 1ª série não conseguem aprender a ler. E em que o tempo médio dos que conseguem finalizar o ensino fundamental é de 11,2 em média, quando deveria ser apenas de oito.

Para Soares (2008), um grave problema é que existem pessoas que se preocupam com a alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos. A escola deve criar as condições necessárias para o letramento, pois temos consciência de que ela não forma leitores sozinha, mas a escola é fundamental para ajudar nessa formação já que as crianças aprendem a ler, mas depois não aprendem a utilizar a leitura. Esta realidade vem mostrar que a maioria das crianças não advém de um ambiente letrado, onde o seu primeiro contato com o mundo da linguagem escrita é quando chega à escola, o aluno se depara em sua maioria com textos que diferem da sua realidade e não se sentem atraídos pelo ato de ler, quando ocorre de o aluno não completar o seu processo de alfabetização e ler passa a ser um problema para ele e para a escola na maioria das vezes são associados alunos com dificuldades na aprendizagem, no entanto, especialistas em dificuldades de aprendizagem afirmam que pouquíssimos adolescentes e crianças possuem comprometimento cognitivo real, ou seja, não são capazes de aprender os conteúdos escolares como os outros. Então, se a esmagadora maioria dos alunos pode aprender, é preciso considerar que há um sério comprometimento nas práticas de ensino; ou seja, a escola não está conseguindo cumprir seu mais antigo papel: ensinar a ler e escrever.

Pode-se dizer que o processo de formação do leitor está vinculado, num primeiro momento, às características físicas (dimensões materiais) e sociais (interações humanas) do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitura e situações de leitura, que configuram um quadro específico de estimulação sociocultural. É preciso socializar cada vez mais os



conhecimentos disponíveis a respeito dos processos de aprendizagem: quanto melhor o professor entender o processo de construção do conhecimento, mais eficiente será seu trabalho. Afinal, ensinar de fato é fazer aprender.

A compreensão da leitura depende da relação entre os olhos e o cérebro, processo que há longo tempo os estudiosos procuram entender. Nas últimas três décadas houve um avanço significativo nessa direção, mas ainda não se conseguiu desvendar inteiramente a complexidade do ato de ler.

Segundo Freire (1996), o processo de alfabetização requer o uso de palavras geradoras pertencentes ao universo vocabular dos educandos, surgindo, nas escolas uma preocupação a respeito dos textos que deveriam ser apresentados para efeito da leitura nas diferentes séries. A idéia era de que os textos deveriam ser escritos com termos conhecidos e remeter a referenciais de sua experiência existencial imediata, de modo que a decodificação e a compreensão pudessem fluir com facilidade.

A aprendizagem é vista não como um processo ativo, mas meramente receptivo. Muitas crianças já fazem uso bastante regular de estratégias de inferência e muitas já demonstram uma boa consciência metalinguística. Relativamente a esse respeito, Ferreiro (1997) mostra que as crianças, por volta de seis anos, revelam essa capacidade ao operarem com segmentos de palavras conhecidas, inferindo a leitura de cadeias de letras resultantes de permutas de partes de palavras já conhecidas. Nesse sentido, Kato (1996, p. 11) afirma que:

O caminho que o homem percorreu em sua história para descobrir a escrita reflete-se de forma impressionante nas concepções da criança ao adquirir a leitura, nesse sentido a criança parece estar “bioprogramada” para percorrer pelos seus ancestrais através dos tempos, sendo a existência das etapas desse percurso dependente também da existência de estímulos ambientais.

Outro aspecto que se observa em escolas é a excessiva preocupação com a escrita e a pouca atenção que se dá para o desenvolvimento da leitura. Ferreiro (1993) aponta que o aprendiz recorre a estímulos visuais que circulam em seu meio, e através da decomposição progressiva desses elementos, vem a inferir as unidades que compõem a escrita de sua língua. Não se pode afirmar, pois que um método que simula a atividade da escrita seja necessariamente o indicado para leitura.

A prática de grande número de escolas dá prioridade as atividades de escrita, parece fazer supor que a produção segue-se automaticamente a recepção. Considera-se que se o professor ensinar o aluno a escrever, o aluno aprenderá automaticamente a ler.



Ferreiro (1993) acredita que a leitura pode ser adquirida independentemente da escrita. Na verdade, uma vez iniciado o processo de aquisição da leitura e da escrita, parece haver uma interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê, melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê.

As pesquisas em leitura, principalmente na área da psicologia e da psicolinguística, são unânimes em afirmar que na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo não por processamento analítico-sintético. Para Smith (1998), o reconhecimento de palavras se dá como o reconhecimento de outro objetivo qualquer e, da mesma forma que se identifica um objeto através de sua configuração geral, pode-se reconhecer uma palavra através do todo. Da mesma forma que se pode identificar uma árvore enxergando apenas uma parte de sua copa, a palavra pode ser reconhecida ou adivinhada sem que se enxergue a sua totalidade. A leitura de uma palavra por um leitor competente é feita, pois, de maneira ideográfica. É fato reconhecido na leitura que, quanto mais eficiente um leitor, maior seu vocabulário visual. Ainda Smith (1998), o processo de análise e síntese da palavra em unidades menores será usado apenas em itens estranhos a esse universo.

Leitura na Escola

Difícilmente a imersão total em uma leitura significativa é uma experiência típica para muitas crianças na escola; nem todas as condições que facilitam a aprendizagem podem ser facilmente transferidas para a sala de aula. É difícil para os professores imitar a riqueza da escrita que ocorre naturalmente no mundo externo, um exemplo das muitas diferenças que existem entre a escola e o mundo em geral é que pode confundir bastante as crianças.

Entretanto, há muitas maneiras pelas quais podem ter experiências com a linguagem escrita que são interessantes e significativas na escola. Os professores podem tentar garantir que as crianças tenham oportunidade de ler frequentemente – ou de ouvir – histórias que tenham um apelo intrínseco e que despertem a sua atenção naturalmente. Os professores também podem fazer uso frequente da escrita para produzir uma atividade significativa, tanto durante uma brincadeira (atendendo em uma loja, publicando um jornal) como durante a rotina diária.

Materiais e produtos impressos que façam sentido para as crianças no mundo exterior podem ser trazidos para a sala de aula. E há uma série de maneiras de enfatizar a linguagem escrita nas atividades escolares, por exemplo, na identificação das diversas salas de aula, escritórios, banheiros e salas de recreação, armários e cabides (identificações estas que são, geralmente, colocadas a uma altura inacessível aos olhos das crianças). Cardápios são uma forma significativa, assim como os cartazes, notas, placas indicativas, mapas, catálogos, horários e listas telefônicas,

especialmente se eles puderem ser produzidos em um formato que as crianças possam manusear com facilidade, com letras que elas possam distinguir facilmente e em uma linguagem que elas possam entender.

Esses e outros materiais conhecidos podem não somente ser usados para ajudar as crianças a aprender mais sobre leitura, mas podem também oferecer a única oportunidade que muitas crianças podem ter de aprender a usar ou encontrar sentido nos materiais por si próprios. E logicamente, muito desses materiais pode ser produzido pelas crianças. Ninguém, nunca aprendeu a usar uma lista telefônica durante uma palestra: a experiência com uma tarefa específica, com uma ajuda amigável em situações significativas, torna possível a aprendizagem de qualquer habilidade.

Mesmo que se ofereça muito material impresso significativo, o material sem sentido pode ser removido de cena. Pode haver alguma justificativa ocasional para o uso de letras individuais e até de palavras isoladas como parte da decoração, assim com as listas de palavras úteis (como dias da semana ou meses do ano) podem em certas ocasiões, ter valor como referência. Mas, em geral, a tendência deve ficar restrita à decoração das paredes com folhas escritas, cuja única função é dar a impressão de um ambiente educacional, tanto para os adultos quanto para as crianças. Geralmente há pouca necessidade de um frenesi de decoração alfabética às custas dos relaxantes pedaços de parede em branco.

Proporcionar um ambiente rico em material impresso e esforçar-se para evitar interferência na habilidade natural da criança para a aprendizagem não se constitui em um “programa” ou “sistema” para ensinar a ler. Não se pode fornecer um relatório sobre todas as diferentes metodologias de leitura. A única conclusão a ser tirada da análise, é que ninguém pode confiar em um pacote sobre uma prateleira ou solicitar um editor para ensinar leitura. A leitura não é ensinada por prescrições. Há centenas de programas de ensino de leitura, muitos dos quais têm pouca relevância para isso. E até os programas mais sensíveis representarão uma pequena ajuda para manter as crianças ocupadas enquanto elas estão aprendendo a ler.

Vale ressaltar que a leitura não pode ser ensinada como a aritmética geralmente é (nem sempre com sucesso, também), como uma seqüência de unidades que podem ser assinaladas e dadas por sabidas no momento em que as crianças mostram proficiência em cada uma. O “ensino sistemático” raramente atinge a superfície da leitura.

Os professores devem tomar as suas próprias decisões sobre o que precisa ser feito. A questão não deve ser: “Qual o método que devo usar?” mas: “Como devo decidir o que fazer agora?”. Não se afirma que não deve haver fonologia; somente que a fonologia possui uma complexidade excessiva e que se deve esperar que as crianças aprendam na medida em que elas possam encontrar sentido no ensino. Não disse que não se deve ensinar o alfabeto às crianças (isso



ajuda na comunicação sobre a linguagem escrita entre professores e crianças), mas enquanto elas não tiverem uma boa idéia do que é a leitura, a aprendizagem dos nomes das letras é uma atividade totalmente sem sentido. O interesse deve sempre estar naquilo que faça sentido para a criança, algo que não pode ser antecipado por alguém que não conheça essa criança. Não se pode esperar que “especialistas” distantes tomem decisões pelos professores.

Certamente não se está argumentando que os professores não devam conhecer os instrumentos da sua atividade, os inúmeros programas, materiais e “atividades” que estão disponíveis para serem utilizados. Com frequência o que falta é discussão sobre a natureza da leitura, para que os professores possam decidir como e quando usar determinado método. Os professores, geralmente, não sabem que tipo de programa poderia seguir – quanto, por exemplo, uma criança pode realmente aprender dos exercícios fonéticos ou dos exercícios de combinações dos diferentes sons – nem sabem o custo que esse tipo de programa pode ter para a criança, em termos de sobrecarga da memória, visão túnel, aprendizagem decorada, tédio ou confusão.

As atividades em sala de aula é, comumente, ensinar a tarefa prescrita pelo programa ou pelo currículo, não trazendo respostas para o aluno nem auxiliando no ensino da leitura. Os professores devem ser capazes de fazer discriminações, e isto requer tanto familiaridade com os programas como conhecimento do processo de leitura.

As concepções de leitura e a formação de leitores

A leitura tem sido sempre apontada como causa para o fracasso escolar. É costume ouvir de professores das diversas disciplinas que determinados alunos não aprendem porque não sabem ler. Na Matemática, por exemplo, a falta de competência dos alunos em leitura não lhes permitiria compreender o enunciado dos problemas, e este seria um dos motivos dos altos índices de reprovação na disciplina.

Mas, por que a maioria dos alunos não adquire proficiência em leitura? A culpa é geralmente atribuída a eles próprios ou às suas condições de vida. Diz-se, por exemplo, que o envolvimento das crianças e adolescentes com os apelos da mídia eletrônica é responsável pela falta de gosto pela leitura. De acordo com Terzi (1997, p. 9), quando se trata de alunos de escola pública: “o fracasso na aprendizagem da leitura (...) é aceito, tomado como previsto e justificado com expressões já solidificadas do tipo faltou alimento na infância, precisa ajudar no sustento da casa, etc.”

Essa, entretanto, parece ser apenas uma parte do problema. Para Kleiman (1993, p. 8), embora não se possa negar a interferência de fatores externos à sala de aula, certas práticas pedagógicas desmotivadoras, decorrentes de concepções equivocadas de leitura, são em grande





parte responsáveis pelo fracasso na formação de leitores. Sendo assim, conhecer as diversas concepções de leitura, objeto deste capítulo, constitui um passo importante para que o professor consiga compreender melhor as teorias subjacentes à sua prática e, assim, possa adotar um ensino condizente com a formação de leitores proficientes.

O conceito de leitura, assim como o tipo de abordagem desse conteúdo em sala de aula, tem mudado de acordo com o desenvolvimento dos estudos da linguagem. Sob a ótica dos estudos linguísticos tradicionais, que têm fins normativos, ler é o mesmo que decifrar, ou seja, transformar grafema em fonema.

No pensamento dos linguistas tradicionais “lê bem” quem pronuncia corretamente todas as palavras, sem tropeçar em nenhuma das sílabas. Isso explica por que a escola deu ênfase, por tanto tempo, aos exercícios de leitura oral, geralmente de caráter puramente avaliativo: o aluno tinha de ler para mostrar se sabia ler, isto é, se sabia transformar letras em sons, de acordo com as normas da prosódia e da ortoépia. Explica ainda o uso quase exclusivo de textos literários nos livros didáticos, há até bem pouco tempo. Dentro da perspectiva de língua como uma realidade homogênea, imutável, os alunos teriam de “copiar” os únicos modelos válidos, que eram aqueles oferecidos pelos autores consagrados.

De acordo com a teoria da comunicação, mais ligada à linguística estrutura, ler é aprender as informações do texto. O leitor, neste caso, seria o receptor de uma mensagem que teria sido expressa por meio do código linguístico. Para Kleiman (1993), texto funcionaria segundo essa perspectiva, como um “repositório” de mensagens. Ao leitor seria dada a tarefa de extraí-las através do domínio das palavras, numa atitude passiva. Exercícios como os de substituição de palavras do texto por sinônimos ou as famosas questões de compreensão explorando apenas informações óbvias estariam, segundo a autora, fundamentadas nessa teoria que vê a língua como um instrumento de comunicação. É bem verdade que a preocupação com o sentido do que é lido representa um grande avanço em relação à concepção anterior. Por outro, ao considerar que o sentido de um texto está totalmente no material escrito (no código), essa visão de leitura torna-se inadequada, na medida que nega ao leitor qualquer participação na construção do significado.

O conceito de leitura mais completa está fundamentado nos estudos conhecidos genericamente como *lingüístico-pragmáticos*, os quais, de acordo com Koch (1995, p. 24), “[...] tratam das manifestações lingüísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção. Nessa perspectiva, ler seria igual a construir sentido”. Como ocorreria, então, essa construção de sentido? Para Fulgêncio e Liberato (1992), a leitura é o resultado da interação entre informações visuais e não-visuais, ou seja, quem lê constrói significado unindo todo o seu conhecimento de mundo, seus esquemas mentais relacionados ao conteúdo





tratado no texto, às informações oferecidas pelo autor, expressas no papel. Haveria assim uma espécie de co-autoria.

Autores como Nystrand e Wiemelt (1991, p. 23) e Chandler (1995) afirmam ser o sentido dos textos “negociado” entre escritores e leitores. De acordo com este último, a leitura, para um leitor experiente, é um processo contínuo de elaboração de inferências, durante o qual este avalia a validade e a significação dos textos em relação a sua experiência, seu conhecimento e modo de pensar anteriores. O ato de ler não representa, assim uma simples “recuperação passiva” de informações. Como qualquer ato de linguagem, constitui-se em um processo em que estão em jogo as intenções do autor e as expectativas do leitor.

Não resta dúvida de que esse último conceito é o mais aceitável, quando se trata de uma proposta de ensino que visa ao desenvolvimento da competência comunicativa. Mas o que fazer para desenvolver uma prática pedagógica fundamentada nesses pressupostos teóricos? Algumas implicações podem ser inferidas a partir de algumas reflexões, entre as quais pode-se destacar: se o professor concebe a leitura como um processo interativo, não podendo avaliá-la como um produto mecânico. Não se pode avaliar a capacidade leitora dos alunos, fazendo-os recitar trechos da lição, os quais, de tão repetidos, não despertam mais o mínimo interesse, nesse caso, seria como a pronúncia, em detrimento do sentido.

Na medida que o professor admite que o leitor contribui ativamente para a construção dos significados, deve permitir aos alunos as várias interpretações. Naturalmente, conforme afirma Chandler (1995), o grau de envolvimento do leitor na construção do sentido depende bastante do tipo de texto que é lido. Um poema, por exemplo, certamente permitirá um maior número de interpretações que um texto científico. O que torna inadmissível é que seja negado ao aluno o direito de construir a interpretação dos textos e se imponha sempre uma única leitura, na maioria das vezes, ditada pelo livro didático.

A produção de sentido durante as aulas de leitura depende também, em grande parte, do material escolhido para isso. Se os textos são variados e atendem aos interesses dos alunos, naturalmente estes se envolverão bem mais na leitura. Finalmente, para que os alunos interajam de maneira mais efetiva com os textos, faz-se necessário que a leitura da sala de aula, não seja algo dissociado da leitura que eles costumam fazer no dia-a-dia, a leitura deve desempenhar uma função social.

Como afirma Chandler (1995), na construção do sentido de um texto, os propósitos do leitor são, no mínimo, tão importantes quanto as intenções do autor. Além de selecionar textos interessantes, o professor precisa criar situações que provoquem nos alunos a necessidade de ler tal



material. Precisa-se ainda promover atividades desafiadoras que lhes permitam usar seus esquemas de conhecimento para produzir sentido a partir da página escrita.

Abordagem produtiva da leitura

O envolvimento do leitor na construção do sentido de um texto acontece através da utilização de estratégias mentais. De acordo com os psicólogos cognitivos e os psicolingüístas, diante de uma informação escrita (um título ou uma manchete, por exemplo), o leitor ativa seus esquemas mentais de organização do conhecimento e elabora hipóteses sobre o conteúdo do texto, isto é, prevê informações que poderá encontrar.

Ao iniciar a leitura do texto, ao desenvolver previsões, o leitor vai confirmando ou rejeitando suas hipóteses iniciais e elaborando outras. Ao fazer isso, ele contribui com informações que já faziam parte de seus esquemas sobre o assunto, ao mesmo tempo em que incorpora novas informações a esses esquemas. Essas estratégias, que normalmente são utilizadas de modo intuitivo por leitores proficientes, podem ter seu desenvolvimento estimulado nos alunos (leitores principiantes) por meio de atividades como as que são apresentadas neste trabalho. Antes, porém, são válidos alguns esclarecimentos sobre o que vêm a ser estratégias de leitura.

Metodologia

Percebendo as escolas e suas estratégias de ensino da leitura

O termo “estratégia” como a maioria das palavras da língua, é polissêmico, isto é, pode ser empregado com diferentes sentidos, dependendo do contexto. Conforme afirma Solé (1998), uma estratégia poderia ser considerada um procedimento, tendo em vista que um procedimento seria um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.

Desta forma pode-se dizer que - como esclarece a autora - existem vários tipos de procedimento, uns que exigem ações mais automatizadas, por exemplo, o ato de amarrar o cadarço do sapato, e outros que exigem capacidade de pensamento estratégico. As estratégias usadas na compreensão de um texto estão enquadradas no segundo tipo, ou seja, constituem um conjunto de ações mentais desenvolvidos pelo leitor para construir o sentido.

Participou deste estudo duas escolas como observatórios dos pesquisadores que estiveram imbuídos no percurso do ano em curso de observar como as escolas proporcionam a aprendizagem da leitura aos alunos como também o hábito de ler. A escolha por duas escolas em municípios diferentes se deu propositalmente levando em consideração duas realidades distintas em que estão localizadas em bairros periféricos onde o público alvo destas escolas em sua maioria não tem contato com livros e leitura nas próprias casas ficando a mercê da escola apenas levar o



conhecimento da leitura e o hábito de ler. Para tanto foram observados durante o ano letivo de 2016 as estratégias e práticas pedagógicas utilizadas por professores e como a escola planeja a aquisição da leitura e produz em seus alunos o hábito de ler, as observações foram em momentos aleatórios. Os pesquisadores se dividiram e organizaram momentos de socialização das observações. Diante do que foi observado, não se pode dizer que o professor aplica “estratégias de leitura”. As estratégias são, na verdade, construídas pelos leitores, embora possam ser estimulados por meio de atividades desafiadoras. O que cabe ao professor é criar condições para que os alunos desenvolvam essas estratégias, selecionando atividades que levem à reflexão, não apenas sobre as informações do texto, mas também sobre os mecanismos aos quais se pode recorrer para obter essas informações. No entanto textos são entregues aos alunos e lidos em conjunto em sua maioria ou até mesmo não são lidos apenas por parte dos alunos aqueles que têm fluência na leitura em outras vezes alguns dos alunos em sala de aula que não demonstram fluência na leitura abandonam os livros e ficam a conversar esperando que algum colega que conclua a leitura e inicie as respostas eles possam pedir as respostas.

Para Solé (1998, p. 23), nas aulas de leitura o aluno precisa aprender a: “[...] planejar a tarefa de leitura e situar-se diante dela; comprovar, revisar e controlar a leitura; tomar decisões adequadas em função dos objetos que procura atingir”. No entanto, as estratégias de leitura constituem um conjunto de ações mentais que os leitores desenvolvem para construir o sentido do texto. Não se deve confundir esses mecanismos, que estão no nível da cognição, com as técnicas de ensino planejadas pelo professor, que não fazem parte do processo cognitivo. Para se tornarem leitores proficientes, os alunos precisam desenvolver atividades que lhes permitam estabelecer propósitos para a leitura e controlar o próprio processo de leitura em função dos objetivos estabelecidos.

Portanto, após toda esta apresentação de pontos concernentes ao processo de leitura, percebe-se o quanto complexo é o estudo da leitura e o quanto complexo é a sua aprendizagem. A importância dada ao processo e à sua extensão, favorece que se chegue à conclusão da significação que possui o alfabetizador, e numa linha de raciocínio mais contemporâneo aproveita-se para ressaltar o valor e significação que tem na atualidade a figura do Especialista em Psicopedagogia, tendo em vista ser este o profissional que se lança na perspectiva de poder corrigir distorções e dificuldades na aprendizagem. No processo de alfabetização, a contribuição que este profissional pode oferecer no estímulo a aprendizagem da leitura.

Eles devem ser capazes de ver o que faz sentido. Enquanto os professores não puderem impedir os alunos de se envolverem em atividades inúteis ou de se submeterem a testes ritualistas,



eles poderão, pelo menos, explicar a diferença às crianças. As crianças entendem que elas podem ser solicitadas a fazer algo somente para ficarem ou porque alguma autoridade arbitrária assim o deseja. A tragédia acontece quando as crianças são levadas a acreditar que a atividade desagradável é a leitura. Portanto, é preciso estimular a prática da leitura na sala de aula para que assim o aluno possa tomar consciência da importância que esta possui no contexto do processo ensino-aprendizagem.

Conclusão

Muitos falam sobre a dificuldade do ensino da leitura na escola pública, embasados em pressupostos de que essa escola não possui objetivo específico, não está preparada para receber sua clientela e não possui profissionais competentes para preparar um leitor proficiente. Sabe-se que é possível formar, mesmo (ou principalmente) na escola pública, leitores proficientes quando educadores recorrem a uma metodologia apropriada que desperte o prazer pela leitura e a paixão de conhecer e descobrir o seu universo.

Faz-se necessário para o desenvolvimento da competência leitora, que se considerem os processos cognitivos e metacognitivos, visando à interação autor-leitor no contexto social. E que a partir dos períodos iniciais da escolaridade, todas as atividades de leitura precisam estar voltadas para alcançar a leitura compreensiva.

Entretanto, embora não se possa negar a interferência de fatores externos à sala de aula como as condições socioeconômicas, certas práticas pedagógicas desmotivadoras decorrentes de concepções equivocadas de leitura, são em grande parte responsáveis pelo fracasso na formação de leitores. Sendo assim, conhecer as diversas concepções de leitura, constitui um passo importante para que o professor consiga compreender melhor as teorias subjacentes à sua prática e, assim, possa adotar um ensino condizente com a formação de leitores proficientes.

Diante do que foi observado percebeu-se que na maioria das aulas de leitura, a metodologia de ensino constituiu os meios de que o professor lança mão para desafiar o aluno a desenvolver a compreensão do texto, sendo, portanto, algo externo ao processo de leitura. Já as estratégias de leitura fizeram parte do próprio processo cognitivo da leitura. Os alunos diante da interação com o texto, para construir o sentido demonstraram muita dificuldades na apropriação dos significados.

Os alunos diante da aquisição da leitura e sua decodificação em sua maioria não são capazes de ver o que faz sentido. Enquanto os professores não puderem impedir os alunos de se envolverem em atividades inúteis ou de se submeterem a testes ritualistas, eles poderão, pelo menos, explicar a diferença aos seus alunos e estes devem entender que elas podem ser solicitadas a



fazer algo somente para ficarem ou porque alguma autoridade arbitrária assim o deseja. A tragédia acontece quando as crianças são levadas a acreditar que a atividade desagradável é a leitura. Portanto, é preciso estimular a prática da leitura na sala de aula para que assim o aluno possa tomar consciência da importância que esta possui no contexto do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CHANDLER, DI. **Textos e a construção dos sentidos**. Buenos Aires: Aique, 1995

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. **A psicogênese da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. G. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1997 in 1992.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5ª edição. São Paulo: Ática, 1996.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 3 ed. Campinas-SP: Pontes ed. da UNICAMP, 1995.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Cortez, 1995.

SIMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. ed. 6, Porto Alegre: Artemed, 1988.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. São Paulo: Pontes, 1997.