



VALÉRIA APARECIDA DIONÍZIO

LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG

2017

FACULDADE CALAFIORI
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho apresentado à Faculdade Calafiori de São Sebastião do Paraíso - MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Educação Escolar

Orientadora: Prof^a. M^a. Marília de Souza Neves

Linha de Pesquisa: Alfabetização, Literatura e Linguagem

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO

2017

VALÉRIA APARECIDA DIONÍZIO

LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

AVALIAÇÃO: () _____

Comissão Julgadora:

Orientadora – Prof.^a. M^a. Marília de Souza Neves

2^a examinador – Prof. Me. Cláudio Manoel Person

3^a examinadora – Prof.^a. Esp. Marinilda Aparecida da Silva

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO-MG

2017

A Deus, que me deu forças nesta caminhada; à minha família, que, nesta jornada, apoiou-me e compreendeu minhas escolhas. Aos professores, que me incentivaram e, com muita dedicação e sabedoria, transmitiram-me importantes conhecimentos, os quais levarei por onde passar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que direta e indiretamente me ajudaram, aos professores que me incentivaram e, especialmente, à Professora Mestra Marília de Souza Neves, que me ofertou condições para que eu desenvolvesse este trabalho.

“Faz parte do ensino de leitura nesses estágios iniciais, ajudar a criança a construir o sentido do texto, não só evitando os piores exemplos do livro didático mas também, e, principalmente, pondo o ensino da forma, do código, no seu devido lugar enquanto instrumento para a leitura, e pondo o ensino da leitura no bom sentido da palavra, no seu devido lugar de foco do trabalho com o texto” (KLEIMAN, 2013, p.70).

DIONÍZIO, V. A. Leitura no Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Calafiori. São Sebastião do Paraíso-MG, 2017.

RESUMO

A leitura tem sido uma preocupação para os professores, pelo fato de muitos alunos desconhecerem a importância dessa prática não apenas na escola, mas, principalmente, na sociedade. A leitura permite que o indivíduo desenvolva seu senso crítico, tenha mais segurança e autonomia para falar, emitir sua opinião. Ela também possui diversas funções. Serve para informar, entreter, comunicar algo. Esse processo se inicia antes de a criança estar alfabetizada. Por isso, é necessário que, desde cedo, a criança tenha contatos com livros e outros portadores textuais. A escola tem o compromisso de alfabetizar letrando, explorando a leitura em suas diversas dimensões. O professor precisa selecionar textos e obras de qualidade, para que a criança adquira o gosto por ler e se torne um leitor ativo. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a contribuição da leitura na formação da criança e de que modo as estratégias de leitura auxiliam nesse processo. Os objetivos específicos são: estudar a importância das estratégias de leitura no Ensino Fundamental anos iniciais e analisar como a seleção de textos pelos professores favorece a aprendizagem da criança. Para esta pesquisa, utilizou-se o método de natureza bibliográfica, de tipo qualitativa, respaldada por autores como Isabel Solé, Angela Kleiman, Luiz Antônio Marcuschi, Josette Jolibert. Por meio dos estudos, percebemos que as estratégias de leitura e a seleção de textos de qualidade pelo professor facilitam a aprendizagem dos alunos, sobretudo no Ensino Fundamental anos iniciais, segmento em que a criança precisa de muito incentivo para se tornar um leitor competente.

Palavras-chave: Escola. Leitura. Estratégias de leitura. Ensino Fundamental anos iniciais.

DIONÍZIO, V. A. Reading in Primary Education. Completion of course work Degree in Pedagogy. Calafiori College. São Sebastião do Paraíso-MG, 2017.

ABSTRACT

Reading has been a concern for teachers, because many students are not aware of its importance, not only in school, but principally in society. Reading allows the individual to develop their critical senses, to have more confidence and independence to speak, to express their opinion. It also has several functions. It serves to inform, to entertain and to communicate something. This process begins before the child is literate. That is why it is necessary, from an early age, that the child has contact with books and other reading material. The school is committed to literacy writing, exploring reading in its various forms. The teacher needs to select texts and quality works, so that the child acquires the taste for reading and become an active reader. Therefore, the work presented has the general objective to reflect on the contribution of reading to child training and how reading strategies aid this process. The specific objectives are: to study the importance of reading strategies in primary school years and to analyze how the selection of texts by teachers favours the child's learning. For this research the method of nature bibliography style was used, of qualitative type, supported by authors such as Isabel Solé, Angela Kleiman, Luiz Antônio Marcuschi, Josette Jolibert. Through this study, we realize that reading strategies and the selection of good quality texts by the teacher facilitate the learning of the students, especially in the early Primary School years, the phase in which the child needs a lot of encouragement to become a competent reader.

Keywords: School. Reading. Reading Strategies. Early Primary School Years.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. LEITURA: BREVE ESBOÇO SOBRE ESSA PRÁTICA.....	12
1.1 A leitura na escola.....	14
1.2 Sentidos durante a leitura.....	18
2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	25
2.1 Estratégias usadas para o empenho das crianças.....	31
2.2 Processos relacionados ao aprendizado da leitura.....	35
2.3 Estruturas cognitivas e metacognitivas na leitura.....	37
3. ASPECTOS GLOBAIS DO TEXTO.....	40
CONSIDERAÇÕES.....	46
REFERÊNCIAS.....	48

INTRODUÇÃO

Eu, Valéria Aparecida Dionízio, estudei na zona rural de São Sebastião do Paraíso-MG, na Escola Municipal Fernando Vicentini, do pré-escolar até a quarta série do Ensino Fundamental. Foi uma época muito difícil, pois tinha bastante dificuldade em assimilar os conteúdos e julgava possuir “um aprendizado ruim”. A metodologia utilizada pelas professoras não me favorecia. Foi uma fase marcante em meu percurso escolar. Fui reprovada na primeira série, porque não sabia ler nem escrever; na terceira série fui novamente reprovada, devido às dificuldades em fazer cálculos.

Posteriormente, vim morar na cidade de São Sebastião do Paraíso, porque meu pai já estava cansado de trabalhar no retiro, fazendo serviços gerais na fazenda e também para que meus irmãos e eu tivéssemos mais oportunidades de estudar.

Da quinta série ao Ensino Médio, estudei na Escola Estadual Clóvis Salgado, pois era o sonho de minha mãe que eu estudasse nessa escola, como o meu também. Minhas notas eram boas, nunca mais fui reprovada, tinha prazer em estudar e ler, eu lia muitos livros literários.

Pouco a pouco, fui me desenvolvendo, era uma aluna dedicada. Depois de algum tempo fora da escola, senti o desejo e a necessidade de voltar a estudar, fazia muita falta estar fora da sala de aula. Entretanto, surgiu a oportunidade de estudar, ingressei no Ensino Superior na Faculdade Calafiori e escolhi o curso de Pedagogia, por desejar trabalhar como professora.

A leitura é uma importante ferramenta de auxílio à aprendizagem, porque ajuda o aluno a desenvolver suas competências, a se comunicar melhor, a expressar suas opiniões, a ser mais crítico e autônomo. Também permite que o estudante se sinta inserido na sociedade

O que motivou esta pesquisa foi a vontade de saber quais são as maneiras adequadas para que aconteça realmente a leitura, as estratégias que são usadas pelos professores, a fim de despertar o gosto dos alunos pela leitura e quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes nesse percurso.

O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a contribuição da leitura na formação da criança e de que modo as estratégias de leitura auxiliam nesse processo.

Temos como objetivos específicos: estudar a importância das estratégias de leitura no Ensino Fundamental anos iniciais e analisar como a seleção de textos pelos professores favorece a aprendizagem da criança.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo.

Nesta abordagem, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 182):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

Este trabalho foi dividido em três capítulos.

Primeiramente, apresentamos algumas definições de leitura, refletindo sobre a leitura na escola, os sentidos durante a leitura e a leitura associada ao contexto social.

Em sequência, trazemos considerações a respeito das estratégias de leitura, usadas para o empenho das crianças: a diversidade de sessões, sobre os processos relacionados ao aprendizado da leitura, além de explicarmos as estruturas cognitivas e metacognitivas na leitura.

Posteriormente, escrevemos sobre os aspectos globais do texto, ampliando a compreensão acerca da leitura, para, enfim, apresentar nossas considerações sobre os estudos realizados.

1. LEITURA: BREVE ESBOÇO SOBRE ESSA PRÁTICA

Para Solé (1998), ao ler, o sujeito deve ter um objetivo na interatividade com o texto, realizar uma leitura que lhe desperte interesse, ou mesmo para conhecimento pessoal, como uma leitura de um jornal, de um documentário, leitura de lazer, entre outras atividades que sejam direcionadas à realização de um trabalho.

A interpretação que realizamos depende das leituras feitas durante nossa formação, por exemplo, dois leitores diferentes com finalidades diferentes conseguem cada um extrair conhecimentos distintos. Por isso, os objetivos são muito importantes ao ensinar a criança a ler e compreender.

Nessa perspectiva interativa, Solé (1998, p. 23) explica que:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nessa compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem.

De acordo com o minidicionário Aurélio, leitura é:

[Lat. med. lectura.] sf. 1. Ato, arte ou hábito de ler. 2 Aquilo que se lê. 3. Tec. Operação de percorrer, em um meio físico, marcas codificadas (as informações registradas), e fazê-las voltar à forma anterior (como imagens, sons, dados para processamento) (AURÉLIO, 2010, p. 462).

Para Solé (1998), o modelo interativo pressupõe o processo da leitura de modo ascendente e descendente. Em ascendente, o leitor, ao ler um texto, processa seus elementos como letras, palavras, frases, em uma sequência que levará a compreensão conforme as habilidades de decodificação, é um modelo centrado no texto. Já o modelo descendente ocorre por meio das hipóteses e antecipação prévia, sendo processado para sua verificação; o reconhecimento das palavras é global.

Assim, o leitor, segundo Solé (1998, p. 24):

Utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele [...] Nessa perspectiva para o ensino ressalta-se a necessidade de que os alunos aprendam a

processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

Sendo assim, para ler, devemos dominar as habilidades de decodificação e aprender as diferentes estratégias que levam à compreensão. Espera-se que o leitor seja um processador ativo do texto e que a leitura realizada seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que possibilitem que a compreensão realmente ocorra (SOLÉ, 1998).

Para a autora citada, ao longo da leitura, fazemos previsões do que irá ocorrer, às vezes pensamos que irá ser explicado, mas é substituído por outra coisa, como, no caso de romances policiais, em que há jogos e pistas sobre quem é o assassino, supomos, relemos, para culpar alguém.

Quando o processo de previsão não se realiza, a leitura se torna ineficaz, devido a não compreensão; deve-se ter o controle da leitura quando é realizada oralmente; se o controle for somente do professor, será difícil entender a leitura, seu significado, o que ocasiona insegurança ao aluno. Ter o controle da própria leitura é ter um objetivo, podendo gerar hipóteses sobre o conteúdo que está sendo lido, com verificação, interpretação, permitindo que, durante a leitura, seja compreendido. “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.26).

Isto geralmente acontece com uma leitura individual, que pressupõe parar, pensar, relacionar as informações com o conhecimento prévio, perceber o que é importante ou não, é um processo interno que deve ser ensinado. “O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto, e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa em função dos seus objetivos” (SOLÉ, 1998, p. 32).

Na escola, é um desafio fazer com que as crianças aprendam a ler com proficiência, contudo Solé (1998, p. 32) afirma que “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”.

A autora ressalta que o problema do ensino da leitura na escola não está no método, mas sim no conceito do que é leitura, na forma como é avaliada pelos professores e pela equipe pedagógica, aos meios em que é favorecida a leitura, nas formas metodológicas que os professores adotam ao ensinar.

Quando a discussão centra-se nos métodos ou nas idades em que se deve ser iniciada a construção, opera uma assimilação e uma restrição simultaneamente, quer dizer, a aquisição é

assimilada. “Gostaria de acrescentar também que, quando a discussão centra-se nos métodos, ou nas idades em que devem ser iniciada a instrução formal, opera-se simultaneamente uma assimilação e uma restrição: assimila-se a aquisição e o ensino da leitura à aquisição e ensino do código e se restringe aquilo que a leitura envolve e que supera as habilidades de decodificação”. (SOLÉ, 1998, p.33,34). Mesmo que os debates sobre os métodos tivessem chegado a acordos construtivos, faltaria analisar aspectos sobre a compreensão e as estratégias que seriam melhor e sem sua utilização.

Para Solé (1998), a leitura e a escrita são primordiais na Educação Fundamental. Espera-se que, ao término do Ensino Fundamental, os alunos leiam bons textos, livros de acordo com sua faixa etária com autonomia e sejam capazes de fazer perguntas, tirar as possíveis dúvidas, enfim, que consigam utilizar a leitura na informação propriamente dita e na aprendizagem, pois a cada instante se aprende algo novo por meio da leitura.

1.1 A leitura na escola

A leitura é uma prática que deve ser ensinada na escola, principalmente como são processadas as informações. Isso remete aos aspectos cognitivos da leitura, ligados ao sujeito leitor e ao texto. Essa atividade intelectual começa através dos olhos no objeto, em sua escrita, no texto, sendo um dos objetivos a interpretação.

No Ensino Fundamental, geralmente, os professores dedicam um tempo significativo à linguagem, destinando boa parte à leitura. Todavia, alguns almejam resultado imediato quando pedem para os alunos lerem, quando fazem perguntas, isso é visto com avaliação, centram no resultado da leitura, deixando, muitas vezes, de ensinar o que deveria ser ensinado: o processo ativo da leitura. Solé (1998) defende que há outras estratégias para ensinar os alunos, que proporcionem compreensão leitora, para várias finalidades.

Na escola, quando a leitura é objeto de conhecimento, nem sempre corresponde ao que se deseja, pois o que lido é explicitado acaba sendo limitado pelas habilidades de codificação. A literatura indica que as intervenções estabelecem objetivos da leitura como: esclarecer dúvidas, prever, são inúmeros os objetivos.

A etapa do processamento da informação destaca a prática com que é deparada pelos professores: a adequação ou não de abordagens pedagógicas e aqueles textos que são difíceis para o processamento, que devem ser facilitados com a ação pedagógica.

Conforme Kleiman (1992), o processamento começa com os olhos, que permitem a percepção da escrita, a qual passa para uma memória de trabalho, onde é organizada em unidades significativas. Essa memória de trabalho seria ajudada pela memória intermediária, que capta conhecimentos importantes para a compreensão do texto, bem como todo o conhecimento organizado na nossa memória de longo prazo.

Lembrando que a percepção é individual, nem tudo o que vemos, conseguimos perceber, nossa reação não é a mesma diante de um quadro ou imagem.

De acordo com a pesquisa feita por Kleiman (1992, p. 48):

Devido a numerosas experiências e observações que o movimento ocular durante a leitura é um movimento sacádico, e não linear. Isto quer dizer que o leitor eficiente não lê palavra por palavra, seguindo, metaforicamente, o seu dedo na linha. Pelo contrário, os olhos se fixam num lugar do texto, a fixação, para depois pular um trecho, e fixar-se num outro ponto mais adiante.

É o cérebro quem controla esse processo, o movimento sacádico permite que a leitura seja muito mais rápida, não tem nada a ver com a leitura dinâmica. A autora diz que lemos duzentas palavras por minuto quando o material é fácil e, quando o material é mais complexo, o processo é mais vagaroso, com isso os olhos conseguem se movimentar mais rapidamente do que a voz consegue pronunciar (KLEIMAN, 1992).

Durante a leitura, percebe-se, através do movimento dos olhos, como o aluno está; quando os olhos vão para frente num movimento progressivo e quando retrocedem num movimento regressivo. Esse movimento acontece devido à dificuldade do material, quando há muitos movimentos regressivos é porque o material está mais difícil.

Quando o leitor é eficiente vai controlando seu próprio processo de compreensão, voltando para trás, relendo quando não compreende.

Nos estudos do início do século, pensava-se que o olho não percebia nada durante o movimento. Atualmente, acredita-se que há uma visão periférica, mas muito diminuída, que não permite que o leitor enxergue com clareza as palavras durante a fixação. Isto aponta que grande parte do material que lemos é adivinhado ou inferido, que acaba não sendo percebido. Por isso, Kleiman (1992, p. 49) ressalta que “Daí que a leitura seja considerada, do ponto de vista cognitivo, um jogo de adivinhações”.

Assim como acontece quando identificamos uma pessoa conhecida que está distante pelas características como altura, cor da pele, maneira como caminhar, na leitura, podemos identificar algumas características, tais como as palavras, que são familiarizadas,

reconhecidas, sendo relacionadas ao conhecimento sobre o assunto, como autor, época, aos objetivos, enfim, que mostram a direção de nossas expectativas sobre o tema.

No início da leitura, é mais difícil a compreensão de dados devido à memória de trabalho, que fica mais limitada à decodificação, se o professor não tornar a atividade comunicativa, fazendo comentários, perguntas, fugindo da forma, sendo focado no sentido.

O professor deverá propiciar contextos para que o leitor possa compreender em diversos níveis de conhecimento, tanto na parte gráfica, como no aspecto linguístico, pragmático, cultural e social. Kleiman (1992, p.53) explica que “O aluno que lê vagarosamente, sílaba por sílaba, terá dificuldade para lembrar o que estava no início da linha quando ele chegar ao fim”.

A autora ressalta que isso acontece porque aluno deve reconhecer as palavras; quando são reconhecidas, o aluno lê mais rapidamente, conseguindo, assim, lembrar das unidades passíveis de interpretação semântica, unidades às quais podemos atribuir um significado.

Para tal, o leitor deverá manter-se em alerta perceptual, a fim de detectar uma série de palavras no texto que é predizível ao assunto. O professor que ajuda o aluno a prever e prever, mediante várias abordagens e atividades prévias à leitura, como as palavras-chave do texto, possibilita que, quando o aluno as encontra, seja capaz de reconhecê-las rapidamente (KLEIMAN, 1992).

Sobre a atitude do professor na leitura oral, a autora frisa que é ainda mais importante, a insistência na leitura oral decorre de uma atitude que sobrevaloriza a exatidão, a correção na pronúncia de todas as palavras. “Tal insistência, acreditamos, irá inibir também o desenvolvimento de estratégias de adivinhação do material periférico à visão durante a leitura” (KLEIMAN, 1992, p.54). Assim, a leitura silenciosa por ambas as partes, professor-aluno, como a leitura em voz alta pelo professor, cumpre dois objetivos, de servir de modelo e de criar contextos de aprendizagem.

Todavia, podem surgir dificuldades no processamento da escrita e da linguagem oral. Em uma leitura, se o leitor não conhece o assunto e desconhece palavras, será bem difícil a compreensão do texto. De acordo com Kleiman (1992, p. 58), o professor deverá “Estar atento para resolver as dificuldades que o uso de estruturas típicas da escrita pode causar para o leitor menos proficiente, podendo até comprometer a compreensão”.

Segundo Jolibert (1994, p. 12), uma vida cooperativa nos estabelecimentos escolares: “É desenvolver personalidades que possuam, ao mesmo tempo, senso de iniciativa e solidariedade, parar de infantilizar as crianças, com isso, sub desenvolvê-las”. Também neste sentido, enfatiza o aprendizado, seu sentido e sua eficácia. É lendo que nos tornamos leitores,

e não aprendendo primeiro para, depois, ler. Cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para poder concluir sua tarefa. Não se ensina a criança a ler, é ela que se ensina a ler com a ajuda do professor, dos colegas de turma, dos familiares e de outros leitores com os quais convive.

De acordo Jolibert (1994, p. 14), a natureza do professor será:

- fazer com que a vida da aula proporcione às crianças situações de leitura simultaneamente efetivas e muito diversificadas;
- ajudar as crianças a interrogarem o escrito: procura de sentido, hipóteses a partir de indícios e verificação;
- ajudá-las a utilizar os instrumentos (os fichários, entre outros) progressivamente elaborados pela turma;
- ajudá-las a elucidar suas próprias estratégias de leitura.

A ajuda primordial é fazer com que as crianças vivam num meio estimulante, gerido por elas, possuam projetos de leitura para seu prazer e informação, tendo acesso a livros e revistas no canto de leitura de sua sala de aula, na biblioteca, em laboratórios de informática, entre outros. Por isso, é preciso ficar atento quanto às estratégias utilizadas pelo professor:

Corre-se o grande risco de derrapar muito rapidamente para um novo adestramento, no qual se praticaria apenas um treinamento de discriminação visual ou de antecipação sem que o significado e a eficácia dessas atividades e das intervenções do professor se vejam muito alternados com respeito aos métodos anteriores (JOLIBERT, 1994, p. 76-77).

O professor intervém junto a cada criança, de acordo com as necessidades, ajudando-a no seu próprio processo sem lhe impor um caminho padrão, insistindo mais nos pontos altos do que nos fracos, por meio de uma pedagogia que vise ao sucesso.

Não basta ajudar as crianças a construírem o significado de um texto, mas é necessário ajudá-las a entender como elas devem agir para chegar a ele. Para Jolibert (1994, p. 103), o papel do professor como mediador é determinante: “Seu papel essencial é facilitar a comunicação entre as crianças. Ele não é mais o questionador, o elaborador de uma moral, mas um elemento motor que suscita a discussão, os detalhes, ao permitir que cada criança se expresse”.

Jolibert (1994) ressalta em sua obra que, após a criança adquirir um domínio suficiente de seu gesto gráfico, tem a capacidade por ela mesma de transformar suas mensagens orais em escritos. A produção de escritos pela criança assume a forma de uma única palavra escrita num bilhete dado ao professor ou aos pais, por exemplo.

Para escrever sozinha, a criança lança mão de seu próprio capital — palavras e utiliza outras ajudas implementadas logo no início do ano: todos os escritos da aula e os diversos painéis; os diferentes fichários, repertórios e o caderno de leitura (JOLIBERT, 1994, p. 109).

À medida que cada criança se apropria de um capital de palavras, ela reinveste as situações reais criadas pela vida na aula, que a levam a uma produção individualizada cada vez mais rica.

1.2 Sentidos durante a leitura

A produção dos sentidos na leitura está condicionada a experiências diversas do leitor, o modo como se apropria dos materiais linguísticos, a forma como foi alfabetizado, as estratégias que utiliza para realizar sua compreensão diante da leitura, suas vivências culturais e sociais, entre outros.

Logo, a correlação não resulta apenas do fato de a leitura ser uma estratégia de produção do sentido, mas também de ela ser a atividade de um sujeito falante que precisará mobilizar recursos (físicos, mentais, cognitivos, linguísticos e sociais) para dar conta da compreensão de um texto (MARI; WALTY et al., 2007, p. 11).

O leitor, por mais desavisado que seja, deve mobilizar recursos para tornar a tarefa de ler mais econômica e mais efetiva. Nem tudo o que lemos é processado da mesma maneira, é precisos sabermos selecionar algum instrumento de leitura para determinada circunstância e de sabermos abandoná-lo para outra.

Quando iniciamos a leitura de um jornal, por exemplo, deparamo-nos com uma diversidade de gêneros e subgêneros discursivos, transitamos com facilidade entre reportagem e editoriais, entre artigos de opinião e crônica, entre entrevistas e resumos de entrevistas, entre cartas de leitor e publicidade, entre tirinhas e charges, enfim, podemos ter uma estratégia de decifração de sentido.

De acordo com os autores já citados:

Por exemplo, ao dispor a priori do gênero reportagem como estratégia de leitura, criamos a expectativa da descrição de um acontecimento, recheada

de detalhes informativos sobre pessoas, lugares, objetos diversos, tempo de ocorrência, relações causais, medidas tomadas etc. (MARI; WALTY et al., 2007, p.11).

Quando lemos um gênero editorial, acionamos estratégias para melhor compreender avaliações críticas, julgamentos, tomadas de posição frente a determinado fato. Para tanto, esses dois procedimentos indicam certa orientação para assumir a matriz de um determinado gênero.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), em relação ao conhecimento linguístico, a linguagem possibilita:

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes (BRASIL, 2001, p.24).

Para que se possa ensinar a Língua Portuguesa na escola, é necessário considerar: o aluno, a língua e o ensino. Nessa tríade, o aluno, que é o sujeito da ação de aprender, age como o sujeito de conhecimento; o segundo elemento é o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala no público e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente, e o terceiro, o ensino, nesta teoria, é como a prática educacional media sujeito e objeto do conhecimento (BRASIL, 2001) “O professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (BRASIL, 2001, p.29).

A educação que é verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania deve criar condições para que desenvolva a capacidade do uso eficaz da linguagem que satisfaça as necessidades pessoais, como ações afetivas do cotidiano, a transmissão e busca de informação e no exercício da reflexão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 30) relatam sobre os textos no cotidiano:

De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Para que o leitor entenda o texto, devem ser consideradas a análise, a complexidade de gêneros, dos aspectos linguísticos, da dimensão lexical e gramatical que há em qualquer texto. Como no caso da leitura de um jornal, por exemplo, conforme Mari, Waltyet al. (2007), o leitor não se dá conta de todo o processo genérico envolvido na sua produção, que começa na definição da pauta, passando pela entrevista, com as fontes, pela redação e, por último, pela edição de texto, antes de chegar às mãos do cidadão. Também o jornal é ilustrativo do mapeamento de uma rede genérica para a atividade de ler, sendo uma espécie de hipergênero.

[...] a leitura requer que os usuários sejam minimamente competentes para reconhecer a variedade de gêneros que o compõem, a fim de se orientarem a priori em função de seus objetivos e preferências temáticas enquanto leitores (MARI; WALTY et al., 2007, p.26).

O aluno ao ler deve perceber os principais objetivos, para, assim, ampliar seu entendimento, tendo foco no que é essencial. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 19), selecionar obras não é o suficiente:

[...] mas sem perder os seguintes aspectos: leitura com objetivo determinado, mantendo as unidades de pensamento, avaliando o que se lê; preocupação com o conhecimento de todas as palavras, utilizando para isso glossários. Dicionários especializados da disciplina ou mesmo dicionário geral, interrupção da leitura, quer periódica quer definitivamente, se perceber que as informações não são as que se esperava ou não são tão importantes, discussão frequente do que foi lido com colegas, professores e outras pessoas.

Quando lemos qualquer texto, temos um fator intencional, uma gama de variedade de informações, não é por acaso que um texto é lido, por mais complexo que seja, algo nele nos chama a atenção.

De fato, quando se define intencionalidade, o seu atributo fundamental é ter ela o valor de uma direcionalidade que se faz presente em nossos estados mentais e que serve para orientar algum aspecto particular da compreensão dos objetos, dos fatos, das situações (MARI; WALTY et al., 2007, p.33).

A intencionalidade, nesse caso, tem a função de orientar a percepção das coisas do mundo, a partir de um ponto em que o sujeito constrói, caracteriza um modelo especial e se apropria das coisas. Analisando a intencionalidade como expressão de linguagem e como um operador para ler essa expressão, não deve ser desprezada.

Muitas análises são feitas, contudo é relevante cada detalhe, cada texto, o título em si chama a atenção para o que deve vir a seguir, o texto tem a intenção de levar alguma informação que é útil.

Assim Assunção ressalta:

Nesse sentido, a prática de leitura escolar assume o seu lugar de disciplina e, como tal, controla as possibilidades de fazer sentido, definindo uma leitura correta e uma leitura incorreta, como se fosse possível aos sujeitos produzir sentidos que não existam (obra Ensaio sobre leitura 2,2007, p.61-62).

Para que ocorra sentido na sala de aula, a leitura deve ser discursiva, o professor produz condições necessárias para que os sentidos sejam negociados e que os alunos possam ser constituídos “[...] as leituras não são neutras, mas estão filiadas a posição de sujeito vinculadas a lugares dentro de uma dada formação discursiva” (ASSUNÇÃO, 2007, p.66). Isto não diz respeito somente ao papel controlador do professor de certas leituras na sala de aula, mas dando estabilidade ao dizer, tendo diálogo constante em que busca constituir sua historicidade, podendo frisar o papel e o lugar das formações discursivas na sua relação com a leitura.

Na leitura o sujeito só se torna leitor devido à ação da linguagem, enquanto a linguagem existe como prática social. Ao negociar sentido, institucionalizado pelo saber da escola, os sujeitos leitores, através do trabalho da linguagem, tentam remarcar esses sentidos. “Para isso, deve-se pensar o texto na sua dimensionalidade simbólica e, desse modo, como objetivos a serem interpretados por sujeitos sócio-historicamente situados” (ASSUNÇÃO, 2007, p. 69).

Nesse caso, os alunos em suas práticas de leitura escolar devem exercer suas posições de sujeitos historicamente localizados, reconhecer diferentes leituras, de diferentes lugares quando se deparam com o texto, objeto sociocultural e empírico.

Para Kleiman (2013), os professores deveriam instigar os alunos a pensar, a fim de que compreendam, façam comparações, avaliem situações, fazendo perguntas, já que todo texto favorece a reflexão crítica.

[...] mas uma pergunta ou atividade mediadora do professor que fizesse o aluno lembrar outras classificações e divisões que conhece, a partir de observações, comentários ou ações vistos ou ouvidos na família ,na igreja, no pátio da escola, constituiria um importante andaime de aprendizagem (KLEIMAN,2013, p. 105).

Dessa maneira, os alunos poderiam ter diversidade cultural para relativizar sua própria visão de mundo. O professor deve, desde cedo, começar a intervir na formação dos alunos, para que as crianças tenham condições de se tornarem leitores ativos.

A finalidade do trabalho com a leitura é a formação de leitores competentes e, por conseguinte, a formação de escritores. Com a prática de leitura há possibilidades de produzir textos eficazes.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência [...] (BRASIL, 2001, p.35).

Um leitor competente é aquele que é capaz de selecionar trechos que circulam socialmente, que atendam a uma necessidade particular, que também consegue utilizar estratégias de leitura adequada para tal (BRASIL, 2001).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, formar um leitor competente:

Supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 2001, p.54)

Para que isto ocorra, deve ter prática de leitura constante com textos, através de um trabalho que deve ter diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, até mesmo aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

A leitura é uma prática social complexa, a escola deve preservar sua natureza e sua complexidade sem que a descaracterize, para que possa converter a leitura em objeto de aprendizagem. Deve trabalhar com diversidade de textos e de combinações entre eles, isto é, trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes para quês (BRASIL, 2001).

Resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e comas diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (BRASIL, 2001, p. 54-55).

O objetivo da leitura é formar cidadãos que sejam capazes de compreender diferentes textos aos quais tenham acesso. O trabalho educativo deve ser organizado para que experimentem e aprendam isso na escola, principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, ou ainda não participam de práticas onde ler é indispensável.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, é dever da escola: “Oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes” (BRASIL, 2001, p.55). Essa alternativa pode ser a única oportunidade de os alunos interagirem de verdade com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano, é preciso oferecer-lhes textos do mundo: não se formam bons leitores pedindo que leiam somente na sala de aula, nos livros didáticos, apenas porque o professor pede. Mas a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura é o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode até ensinar a ler, mas não formarão leitores competentes.

Esse trabalho parte dos professores que, oferecendo uma diversidade de textos aos alunos, como revistas, romances, trechos de jornais, enfim, fazem com que os estudantes revejam de outra forma o conhecimento que vem através do que se vê e lê.

Algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura devem ser superadas, como a principal delas é que ler seja somente decodificar, converter letras em sons, sendo que a compreensão é consequência natural da ação.

Devido a essa concepção equivocada, a escola vem produzindo leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com enorme dificuldade para compreender o que tentam ler, não conseguindo, muitas vezes, interpretar.

É disso que se está falando quando se diz que é preciso aprender a ler, lendo: de adquirir conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura (BRASIL, 2001, p. 56).

Para que os alunos aprendam a ler, é preciso que mantenham contato com os escritores que utilizariam como se soubessem ler mesmo, com os textos de qualidade. Os

materiais feitos exclusivamente para a leitura não são tão bons para que os alunos aprendam a ler, têm servido apenas para decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura (BRASIL, 2001).

Essa atividade somente pode ser realizada com a intervenção do professor, que deve ser visto como principal parceiro, agrupar seus alunos para a circulação de informação entre eles, procurar garantir a heterogeneidade do grupo, seja um serviço de trocas, da colaboração e da própria aprendizagem, principalmente em classes numerosas, nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. “A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma”(BRASIL, 2001, p. 56).

Para aprender a ler, é necessário interagir com a diversidade de textos escritos, participando de atos de leitura de fato, é preciso negociar com o conhecimento que já se tem com o do texto que é apresentado e recebendo incentivo e ajuda de leitores que tenham experiência (BRASIL, 2001).

Na escola, deve-se superar o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está no texto, sendo que o significado se constrói no esforço de interpretação do leitor, não somente no que está escrito, mas no conhecimento que o leitor traz para o texto.

Ler requer esforço. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 58) ressaltam que a escola deve passar para seus alunos que a leitura é algo interessante e desafiador, “que conquistada plenamente dará autonomia e independência, para torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar e aprender fazendo”.

Para que sejam formados bons leitores, é preciso que não apenas o professor oportunize o aluno a manter contato com textos de qualidade, mas que toda a equipe da escola se envolva em projetos que valorizem a prática da leitura. Para tanto, conforme salientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), é fundamental que o professor planeje suas aulas, elabore propostas didáticas com intuito de formar leitores competentes. Exemplo: leitura silenciosa, individualmente; leitura em voz alta, em grupo ou individualmente; leitura colaborativa; leitura seguida de debate, dramatização, entre outros.

2. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Quando aparecem situações no cotidiano para resolvermos, por exemplo, buscar um filho na escola, fazer compras, entregar um trabalho para um colega, é imprescindível a organização, a fim de que se alcancem os resultados esperados. Para (Solé,1998, p. 69), existe um critério eficaz: “Neste caso, usamos nossa capacidade de pensamento estratégico, que, embora não funcione como receita para ordenar a ação, possibilita avançar seu curso em função de critérios de eficácia”.

No exemplo proposto, temos que representar o problema que tratamos de resolver, realizar ações em um determinado tempo, de uma maneira que seja eficaz, para não passar várias vezes pelo mesmo local, levar em conta também como está o trânsito, como vai se locomover — se é de carro ou transporte urbano.

A estratégia tem em comum regular a atividade das pessoas, sendo que a aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar algumas ações, para que possa conseguir a meta a que foi proposta.

No entanto, uma das características das estratégias é que não são detalhadas e nem prescrevem o curso da ação, são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, do caminho que seja mais adequado a ser seguido.

De acordo com Solé (1998, p. 69):

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção — a existência de um objeto e a consciência de que este objeto existe, e autocontrole, isto é, a supervisão e a avaliação do próprio comportamento em função dos objetos que o guiam e da possibilidade de modificá-los em caso de necessidade.

As estratégias situam-se em polos extremo de um contínuo; o polo oposto conteria procedimentos específicos, cuja realização é automática, que não exige o controle, nem o planejamento prévio que caracteriza a primeira.

Solé (1998, p. 70) define o que é estratégia de compreensão:

As estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

A estratégia de leitura é procedimento, sendo este conteúdo de ensino, a partir destes é preciso ensinar estratégias para que seja compreendido o texto. Ao ensinar estratégias de compreensão leitora, deve predominar nos alunos a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades em situação de leitura múltipla e variada, garantindo a aprendizagem significativa, contribui para o desenvolvimento global de estudantes que reforçam suas competências como leitores (SOLE, 1998).

Conforme a autora mencionada, quando se possui uma habilidade que é razoável para a decodificação, a compreensão do que a leitura proporciona é produto de três condições: da clareza e coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna; do conhecimento prévio do leitor que seja relevante para o conteúdo do texto, ou seja, que o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele e que também permita o processo de atribuição de significados que caracterize a compreensão e as estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê e para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas da sua compreensão.

Contudo, essas condições de estratégias são responsáveis pela construção de uma interpretação do texto e do fato de o leitor ser consciente do que entende e não entende, para que seja resolvido o problema com o qual se depara. Os leitores experientes utilizam as estratégias de forma inconsciente.

Entramos então em um estado estratégico, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambigüidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão. No estado estratégico somos plenamente conscientes daquilo que perseguimos (SOLE, 1998, p. 72).

Em relação ao que Solé afirmou, Kleiman (2013, p. 74) assegura que “Tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes, para realizar o ato de ler”. Ter a certeza da compreensão do texto, ou esclarecer um problema de compreensão e algumas ações contribui para o propósito, permanecemos alertas, avaliando se foi conseguido o objetivo e podemos variar a atuação quando necessário (KLEIMAN, 2003).

Kleiman (2003) acentua que as estratégias de compreensão leitora são de procedimento elevado, que têm a obtenção de uma meta, não são exclusivas a um texto ou conteúdo, adaptam-se a diferentes situações de leitura, envolvem aspectos metacognitivos de controle sobre a própria compreensão; o leitor especialista sabe o momento em que compreende e não compreende (KLEIMAN, 2003).

É necessário ensinar estratégias de compreensão, conforme salienta Solé (1998, p.72):

Em síntese, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente texto de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. Esses textos podem ser difíceis, por serem muito criativos ou por serem mal escritos. De qualquer forma, como correspondem a uma grande variedade de objetivos, cabe esperar que sua estrutura também seja variada, assim como sua possibilidade de compreensão.

Formar leitores autônomos significa formar leitores que sejam capazes de aprender a partir de textos. Ao ler, o sujeito deve interrogar sobre a compreensão, estabelecendo relações entre o que lê e o que já sabe, questionando seu conhecimento, transferindo o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 1998).

As estratégias ensinadas devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura, sua localização: a motivação, disponibilidade, facilitando a comprovação, a revisão, o controle do que é lido e a decisão adequada na função dos objetivos perseguidos.

Para a autora citada, o ensino da leitura deve ocorrer em todas as suas etapas, antes, durante e depois, e se restringir à atuação do professor a uma dessas fases limitaria a sua visão da leitura e do que poderia ser feito para ajudar as crianças a dominar essa prática.

A aprendizagem de um conhecimento requer, embora não suficiente, sua demonstração, diante da dificuldade, não se deve ter medo, devemos fazer da leitura a mesma coisa que fazemos quando explicamos soma, expondo para as crianças como procedemos para resolvê-las.

Solé (1998, p. 77) declara sobre a atuação do professor: “Está lá para intervir de forma segura nas necessidades dos alunos, mas sua meta é a de conseguir sua realização competente e autônoma”. Desta maneira, tanto o professor como o aluno devem compreender que podem ocorrer erros, e não deve ser um impedimento para se arriscarem.

O processo de compreensão de texto não é natural e nem genético, não é de ação individual isolada nem do meio em que se vive, mas compreender exige habilidade, interação e trabalho, ressalta Marcuschi (2008).

Para Marcuschi (2008), na realidade, nem sempre a compreensão é entendida quando lemos um texto ou ouvimos alguém falar, compreender não é uma ação somente linguística ou cognitiva, mas sim da maneira como o indivíduo interage no mundo e do modo de como age sobre o mundo, tendo em vista sua relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Quando um texto não é bem compreendido ou quando o leitor não entende o que o autor quer dizer em determinado texto, depara-se com frustrações e pode começar a ter dificuldades em compreender.

O estudo da compreensão permeia todas as atividades, alguns aspectos são relacionados como: quando produzimos um enunciado, o objetivo é que seja compreendido, mas não temos o controle total desse entendimento devido à natureza da linguagem que não é transparente, e a interpretação é fruto de um trabalho e não informação objetiva que seja simples de se extrair, é um trabalho conjunto, e não unilateral; compreender é uma atividade colaborativa, na qual há interação entre autor-leitor-texto ou, no caso de falante-texto-ouvinte, a compreensão é sociocultural (MARCUSCHI, 2008).

Neste sentido, Marcuschi (2008, p. 233) afirma em relação à leitura: “A leitura deve ter assim uma influência bastante clara sobre os processos de compreensão que não se dão, a não ser contra esse pano de fundo sociointerativo”.

O autor ressalta que deve ter mais clareza sobre os aspectos em discussão, que não desloca o polo de observação, mas que o problema observado é deslocado. As atividades sociais são observadas, mas não observam os processos de compreensão.

Todas as nossas ações diárias mais significativas são de linguagem, e compreender seu funcionamento, que é espontâneo, é muito complexo. “Quando falamos ou escrevemos, não temos muita consciência das regras usadas ou das decisões tomadas, pois essas ações são tão rotineiras que fluem de modo inconsciente” (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Nesse sentido, age inconsciente em relação à linguagem. As atividades sociais e cognitivas, marcadas pelas linguagens, são sempre colaborativas e não individuais, por isso são mal entendidas (MARCUSCHI, 2008).

O autor relata que, sendo seres produtores de sentido, não somos lineares e transparentes quanto seria de desejar, a compreensão humana depende da cooperação mútua. Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas o essencial está na construção de sentidos com base em atividades.

Para que um texto seja compreendido, deve sair do leitor, pois o texto monitora o leitor para si próprio, é um aspecto notável quanto à produção de sentido. As consequências que devem ser exploradas, por exemplo, são: entender um texto não é só entender as palavras ou frases; entender frases ou as palavras é ver em um contexto maior; entender é produzir sentidos e não conteúdos prontos; entender o texto é relacionar vários conteúdos (MARCUSCHI, 2008).

Para o autor citado, algumas suposições centrais estão relacionadas com motivação diversa ao ler os textos; com o mesmo texto são produzidos sentidos diversos de indivíduos diferentes; um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva, única, tem várias compreensões, vai de acordo com o entendimento de cada um; mesmo o texto tendo várias compreensões, deve ser compatível e, nas circunstâncias socioculturais diversas, a compreensão de um mesmo texto passa a ser diversa.

Determinadas noções básicas devem ser levadas em conta na fundamentação e análise dos processos de compreensão, entre elas a língua, o texto e a interferência. Marcuschi (2008, p. 234) destaca os conceitos: “[...] contexto, sujeito, estilo e gênero textual são fundamentais para uma boa visão da atividade de compreensão”.

Diante disso, compreender uma expressão linguística é entendê-la em seu contexto. É no uso diário da língua e, em especial do texto na relação com o leitor ou ouvinte, que o sentido se constitui.

Somando-se ao exposto, a leitura compartilhada também deve ser utilizada como estratégia.

Em conjunto, estas estratégias aplicam-se à leitura propriamente dita, durante a qual ocorre o maior esforço compreensivo do leitor, e estão pensadas para que este possa regular sua compreensão. Portanto, não podem ser ensinadas à margem da atividade de leitura, mas no que vamos chamar de tarefas de leitura compartilhada (SOLE, 1998, p. 118).

É muito simples a ideia de leitura compartilhada, na verdade, o professor e o aluno assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e envolver os outros também na leitura. Na tarefa compartilhada de leitura, expõe-se o que foi lido, em resumo ou recapitulação.

Também é essencial que a leitura compartilhada tenha como objetivo ensinar as crianças a compreender e controlar sua compreensão, que, desde os anos iniciais, os alunos se acostumem a resumir, fazer perguntas (SOLE, 1998).

Esclarecer dúvidas, fazer perguntas para si mesmo para saber se foi compreendido o texto também é importante. Por meio do autoquestionamento é que os alunos aprendem a formular perguntas para o texto que leem.

A previsão estabelece hipóteses ajustadas sobre o que será encontrado no texto, possibilitando uma interpretação que está sendo construída sobre o que se lê e a bagagem de conhecimentos acrescida à experiência do leitor (SOLE, 1998).

Para Solé (1998), não há uma receita exata, pois a situação de leitura é muito variada. Somente o professor pode avaliar o que vai pedir para seus alunos. Para isto, deve planejar adequadamente a tarefa de leitura e observar os alunos, para oferecer-lhes desafios e apoio, a fim de que continuem avançando.

Também é essencial que a leitura compartilhada tenha como objetivo é ensinar as crianças a compreender e controlar sua compreensão encontra-se na leitura desde os anos iniciais, que os alunos se acostumem a resumir, fazer perguntas (SOLÉ, 1998).

Agindo dessa maneira, os alunos aprenderão a assumir um papel ativo na leitura e na aprendizagem, ressalta a autora.

Solé (1998) assevera que a leitura independente deve ser incentivada na escola, tendo o prazer ao ler, as escolas podem propor objetivos de promover estratégias em tarefa de leitura individual, oferecer materiais adequados para que o aluno pratique por conta própria estratégias que possam ser objetos da tarefa compartilhada, com a classe toda, pequenos grupos, em duplas.

Se a intenção for trabalhar o controle da compreensão, pode-se proporcionar aos alunos um texto que contenha erros ou inconsistência, pedindo que eles a encontrem — e algumas vezes não lhes pedir nada, para ver se também as detectaram (SOLÉ, 1998, p.123).

Essa tarefa vai se complicar mais, se o pedido não se limitar à identificação de coisas estranhas e substituir por algo que tenha sentido.

Se o aluno lê em voz alta, o professor pode observar as dificuldades na parte da leitura em dois tipos: dificuldades de reconhecimento e pronúncia das palavras que configuram o texto, o que seria considerado um problema de decodificação, ou também podem ser causadas por incompreensão, podem ser interpretadas como problema de decodificação (SOLÉ, 1998).

Segundo Solé (1998, p. 126):

Em decorrência dos estudos realizados sobre a questão, parece que as crianças que não conseguem ler com fluidez porque ainda estão demasiado ligadas ao texto deparam-se com numerosas interrupções que as levam a prestar atenção e a confiar exclusivamente no texto para poder resolver o problema.

A tendência dominante é que as crianças leiam em voz alta (oralização), oralizem corretamente um texto escrito para que entendam. O professor deve fazer o uso do contexto e

da interpretação. Com isso, a criança constrói o significado e controla sua própria compreensão.

Quando lemos prevemos, erramos, interpretamos, recapitulamos, fazemos perguntas, voltamos a prever [...], e por isso não se trata tanto de pensar em situações muito específicas, cada uma para trabalhar um aspecto — agora a previsão, agora a estratégia de ignorar e continuar lendo — como de saber que a leitura de verdade, a eficaz, utiliza todas essas estratégias quando é necessário e, assim, devemos articular situações de ensino da leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa (SOLÉ, 1998, p.131).

Cabe ao professor escolher as estratégias adequadas para ensinar a leitura, observando seus alunos, conhecendo-os, percebendo seus erros e intervindo no momento apropriado, para que a criança pense e veja seu erro, assim vai aprendendo, tendo autonomia.

2.1 Estratégias usadas para o empenho das crianças

Neste subcapítulo, vão ser analisadas as estratégias, a viabilidade do ensino nas escolas, para que o professor saiba como agir ao ensinar.

As crianças não têm esperado pelos professores para que seja questionado o escrito e, assim, começam a levantar hipóteses e leem fora da escola, nas ruas ou em qualquer lugar que elas estejam, começam a analisar e a pensar sobre o que veem e o que está escrito. Sobre esse assunto, Jolibert (1994, p. 44) ressalta:

Na rua, em casa, até nas escolas, elas dedicam muito tempo em avançar hipóteses de sentido sobre os cartazes, as vitrines das lojas, as prateleiras dos supermercados, as embalagens dos produtos alimentícios, os jornais, as histórias em quadrinhos e as obras de literatura infantil.

É uma variedade de indícios que vão desde ilustrações, as cores, as palavras, que ao todo estão ligados a um contexto, devido à escrita. Com essa análise da realidade, verifica-se o que a escola tem feito para utilizar e desenvolver as competências que as crianças constroem.

Uma das maiores dificuldades dos professores é fazer os alunos decifrarem e oralizarem a atividade de questionamento de um texto pelas crianças.

Com isso, para facilitar e ajudar os professores em sala de aula, apresentaremos algumas atividades de leitura.

Primeiramente, a autora Jolibert escolheu atividades de grande grupo, que preocupam muito os professores. O objetivo é que os professores consigam ver, analisar, entender a sessão coletiva e, a partir dessa análise, ficar mais tranquilos, mais disponíveis para as atividades de pequeno grupo ou para a leitura individual.

Na obra de Jolibert, há um depoimento de um professor, que diz se surpreender, devido:

As crianças não conhecem em absoluto o conteúdo: é um novo episódio de um livro lido em capítulos na sala de aula, a página do livro estava ampliada e sem ilustrações, verbos no pretérito imperfeito e na terceira pessoa do plural, a aparente falta de ordem na exploração do texto, desconhecidas a maneira de aprender palavras, ausência de oralização no final da seqüência e que nenhuma leitura individual pelas crianças (JOLIBERT, 1994, p.45-46).

Esse relato deixou o professor perplexo, pois, em suas aulas, costumava propor a leitura de textos criados pelas próprias crianças. Os alunos, geralmente, leem textos no presente, respeitando a ordem da escrita e fazendo observações, almejando aprender palavras desconhecidas.

A atividade começa na sala de aula, onde é possível a criação. As crianças leem o primeiro episódio de uma aventura, começam a pensar sobre os personagens da história, imaginam-nos, escrevem sobre eles, ilustram várias seqüências possíveis e confrontam suas hipóteses de acordo com a história em seqüência proposta pelo autor.

As crianças leem em silêncio a página ampliada pelo professor sobre folhas de desenho e comentam sobre a leitura e as ilustrações; as que não têm ilustrações focam nas palavras, comunicam suas descobertas, fazendo análise em cada palavra; o professor auxilia nas dificuldades, falando uma palavra que esteja próxima, para facilitar o entendimento das crianças.

A professora mostra a ilustração da página correspondente no álbum: confirma a debandada provocada pela aparição dos bandidos que fora entendida a partir do sentido de algumas palavras. Nesse dia, a pedido das crianças, a professora lê em voz alta a página em questão, pelo simples prazer (JOLIBERT, 1994, p.48).

Por meio dos exemplos, é possível inferir que a aula está sendo modificada, os alunos começam a interagir na aula uns com os outros e o professor somente auxilia no momento em que realmente percebe a dificuldade. Desse modo, as crianças aprendem o que é essencial para uma boa leitura, percebem as palavras, o que está no contexto, fazendo análise textual.

Nos hábitos escolares de sessões de decifração sobre o texto, as crianças não conhecem muitos significados, os textos são de diversidade textual e complicados, longos, com tipografia variada, palavras que não estão ao alcance das crianças.

O professor marcado por outra abordagem de leitura teria a tendência de apresentar textos numa ordem determinada, mais longos e complexos durante o ano.

Os escritos sociais são propostos pelas crianças pela vida da aula e não são escolhidos pelo professor, apagando essa tendência, e o professor descobre que as crianças não se incomodam pelo tamanho, pela complexidade e vão diretamente ao essencial de acordo com suas pesquisas e investigações.

Segundo Jolibert (1994, p. 49),na fase de leitura individual:

As crianças lêem silenciosamente o texto. [...] É possível ver os olhares fixarem o texto, pularem de um lugar a outro, varrerem em todas as direções, sem que a criança mexa os lábios, num silencioso ambiente de atenção. Cada criança trabalha: está procurando um sentido para o texto.

As crianças estão em busca de sentido nas palavras, no texto, todos os meios servem para achar, fazem análise e observam. Tem também a fase de intercâmbio, é um momento que ocorre de forma intensa entre as crianças, confrontam hipóteses e achados, sendo justificados e verificados.

O professor se limita, nesses intercâmbios, ressalta as contradições, procurando indícios que permitam superá-las. “Se houver um elemento indispensável que não sabem ler, principalmente no início do ano, e não se puder adivinhar em função do contexto, o professor o revela” (JOLIBERT, 1994, p.49).

Começam-se as sessões na sala de aula, com o intuito de melhorar o aprendizado das crianças, com estratégias que destaquem o que é de mais relevante, para que as crianças consigam aprender o que veem, o que está em suas mãos.

Outro exemplo apresentado pela autora é a estratégia para textos diferentes: textos de informação publicitária.

Com uma fotocópia, as crianças em silêncio, observam as fotografias, apropriam do conteúdo da mensagem. Primeiramente, iniciam pela imagem e, depois, localizam as palavras; as crianças não conseguem entender a relação entre as palavras, mas, com a ajuda do professor, isso acontece. Usar esse material em demasia é perigoso, pois a escola não é uma agência de propaganda, pode servir somente para a realização de um trabalho de leitura de imagens.

Além do cartaz publicitário, analisaram, também, o cartaz de cinema. Nos anos anteriores à pesquisa, entregava-se o cartaz para a criança, que o levava para casa. Com a nova proposta, eles servem de suporte de leitura na sala de aula, cada aluno recebe um exemplar, sendo a primeira vez que eles mantiveram contato com esse tipo de texto.

Jolibert (1994, p. 55) diz sobre os cartazes: “Familiarizam rapidamente com esse tipo de suporte: formatos, cor, repetição das mesmas palavras, apresentação global, tipografia. As crianças questionam rapidamente e encontram as respostas”.

Conforme a autora, o trabalho em sala de aula já está tendo resultados, as crianças já estão refletindo sobre o assunto. Cada sessão realizada é um encontro a mais com palavras, ideias, que as crianças acabam entendendo, há interação e eles começam a ter mais autonomia. O professor, por sua vez, fica sempre alerta, observando os erros das crianças e explicando-lhes. Assim, criança acaba entendendo a maneira correta, acaba conhecendo palavras novas.

Outra sessão que é muito interessante na obra de Jolibert (1994) é a de receitas e manuais de uso. O professor entrega um texto às crianças e elas o leem, para entender o que é proposto. Aos poucos, o professor vai mostrando em sequência como o produto irá ser montado, por exemplo, um palhaço. As crianças identificam as cores devidas e podem, ainda, realizar atividades de pintura posteriormente (maquiagem do palhaço).

A autora também recomenda a leitura de contos, romances, poesias. Uma vez por semana, duas classes se reúnem e se dividem em dois grupos; cada um escreve uma história inventada pelas crianças (o professor auxilia). No dia seguinte, a história inventada é apresentada para todos; os que a haviam elaborado ficam quietos, só observam; os outros começam a questionar, algumas palavras são conhecidas, a turma interage, as palavras desconhecidas são escritas na lousa pelo professor. Ao ser analisado o texto todo, o grupo que o havia elaborado explica a história. Para esse questionamento, Jolibert (1994, p. 67) ressalta: “A única maneira de lê-las é a decifração, estratégia adotada por várias crianças em situações semelhantes”.

As sessões relativas às práticas de leitura prosseguem, até chegarem às histórias em quadrinhos. O trabalho é feito coletivo por todo o grupo, cada um recebe uma página dupla de uma revista infantil. Primeiramente, as crianças observam toda a história sem falar nada, há um tempo para descobrirem. Analisam os indícios, que são os desenhos, o sentido das ilustrações e as palavras que se adaptam, são verificadas ou anuladas as hipóteses. Descobrem o título e um bicho, mas surge um problema, onde começa a história? Após observar a

chegada dos personagens, definem coletivamente a sequência das imagens, numeram cada desenho, igual aos livros e algumas palavras são localizadas.

De acordo com Jolibert (1994, p. 71), em relação a essas descobertas: “As crianças divertem-se muito com as interjeições, emitam ruídos — hipóteses que a professora traduz em grafias no quadro para sua verificação e para obter a exclamação certa”. As crianças aprendem divertindo-se, o professor sempre as auxiliando, quando necessário.

No final de todo esse processo de aprendizagem entre a turma, as crianças montam um roteiro completo da história e decidem interpretar as cenas de acordo com a sequência; os papéis são distribuídos, cada criança que participa trabalha seu diálogo (são ajudadas pelas crianças do grupo), e termina a apresentação da história em quadrinhos.

Neste sentido, Jolibert (1994, p. 71) ressalta:

A evolução e os progressos crescem ao longo do ano letivo: algumas crianças até conseguem resultados expressivos no questionamento individual (por exemplo, durante a leitura de informações, convites personalizados para os pais).

As crianças conseguem ler cartazes, folhetos publicitários, cartas de correspondência, fichas de trabalhos manuais entre outras. Encontram indícios de significado nos suportes dos escritos que lhes são oferecidos, sabem identificar quando é cartaz, carta, história, informações valiosas para as crianças quanto os desenhos e as fotografias.

2.2 Processos relacionados ao aprendizado da leitura

A teoria da compreensão como decodificação, é baseada no código, e a noção de língua como atividade, tomando a compreensão como processo de construção é baseada numa atividade ampla e sociointerativa. Segundo (Marcuschi, 2008, p. 238), “Neste caso, prevalece a função informacional e ao autor/falante compete a tarefa de pôr as ideias no papel ou nas palavras, já que a língua teria a propriedade de significar com alto grau de autonomia”.

Nós, como leitores, temos a missão de aprender significações e conteúdos objetivamente instalados. Compreender seria uma ação objetiva de aprender ou decodificar o que fora decodificado.

Toda compreensão é atingida por processos que atuam em atividades desenvolvidas em níveis diversos com a participação do leitor numa ação colaborativa.

A língua é vista como atividade interativa, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva. Marcuschi (2008, p. 238) afirma sobre a teoria:

Se nas teorias do paradigma da decodificação se observa uma ingênua noção de objetividade, no caso das teorias do paradigma da inferência temos uma crença generalizada na possibilidade da comunicação intersubjetiva e no partilhamento de conhecimentos como um dado.

A capacidade inferencial é mais ou menos natural e intuitiva. Nem tudo é assim, a compreensão, sendo uma atividade inferencial em que os conhecimentos partilhados exercem uma boa dose de influência, seria ingênuo acreditar que isso se processa de maneira não problemática, pois o mal-entendido é um fato (MARCUSCHI, 2008).

Cada uma dessas teorias acarreta definições e conseqüências bastante distintas na noção de língua como de texto e funções da linguagem.

Para que não sejam confundidos, alguns aspectos podem ser trabalhados.

Podemos identificar, de acordo com Marcuschi (2008, grifos nossos), quatro aspectos na forma de operacionalização:

Processo estratégico: a compreensão é sugerida como não sendo uma atividade com regras formais e lógicas em que os resultados são automáticos. Os processos estratégicos supõem que as atividades estejam voltadas para uma ação comunicativa otimizada com escolha de alternativas mais produtivas. Devido a esse motivo, as inferências mais comuns não são as lógicas, e sim as pragmáticas, semânticas ou cognitivas de maneira geral.

Processo flexível: essa ideia afirma que não tem uma orientação única, a compreensão se dá no movimento global, depende das necessidades dos integrantes e do contexto discursivo. A compreensão ocorre em um movimento de ir e vir, do todo para as partes e vice-versa.

Processo interativo: a compreensão nas atividades interativas, realizada em textos orais, é construída e não unilateral. Uma negociação das propostas textuais e com o interlocutor ocorre também nos textos escritos, já que são interativos e possuem marcas com essas orientações.

Processo inferencial: é o modo da produção de sentido que não se processa pela identificação e extração de informações codificadas, como atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas.

A compreensão é processo, não uma atividade de cálculos com regras precisas e exatas. “Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução em que certa margem de

criatividade é permitida. De resto a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro” (MARCUSCHI, 2008, p. 256).

Não tem como sabermos quantas compreensões possíveis há em um texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. O texto que recebemos para leitura é o texto original, que podemos ler de várias maneiras, sendo que essas diferentes maneiras são horizontes ou perspectivas diversas, os quais Marcuschi (2008) define como:

*falta de horizonte — a repetição ou cópia do que está no texto, como se as informações objetivas inscritas de modo transparente, a atividade do leitor se reduzisse à repetição, são as perspectivas dos exercícios escolares (mas decorar um texto não garante compreensão);

*horizonte mínimo — é a leitura parafrásica, ou seja, repetição com outras palavras, sendo que podemos deixar algo de lado, selecionar e escolher o léxico que nos interessa. A interferência será mínima e a leitura fica em uma atividade de identificação de informações objetivas que são ditas com outras palavras;

*horizonte máximo — considera as atividades inferenciais no processo de compreensão. É uma leitura que não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. Apresenta o horizonte máximo da produção de sentido;

*horizonte problemático — vai além das informações do próprio texto e se situa no limite da interpretabilidade. É leitura pessoal, sendo que o investimento do conhecimento pessoal é muito grande, essa esfera abarca a opinião pessoal e se instala um vale-tudo;

*horizonte indevido — é uma zona nebulosa, sendo indevida ou proibida. É a área da leitura errada, que se baseia em suposições várias, pode inferir que o autor do texto quis entender de maneira irônica, ficando num horizonte problemático.

Marcuschi (2008, p. 126) afirma sobre os sentidos “Parece que os autores de livros didáticos ainda se baseiam de modo muito enfático no dicionário para identificar sentidos de palavras e não se fundam no funcionamento textual do léxico”.

Portanto, os processos que envolvem o aprendizado da leitura requerem um trabalho cuidadoso do professor e de todos os responsáveis pela formação do leitor, a fim de que a criança apenas a ler, mas também consiga dar sentido ao que lê.

2.3 Estruturas cognitivas e metacognitivas na leitura

As estratégias de leitura são operações regulares para abordar o texto. As estratégias são classificadas em: estratégias cognitivas e metacognitivas.

As estratégias metacognitivas: seriam operações, não têm regras, ao se realizarem, têm um objetivo em mente, pressupõem controle consciente, por meio delas, somos sermos capazes de dizer e explicar nossa ação.

As estratégias cognitivas: seriam aquelas operações inconscientes do leitor, ainda não atingindo nível consciente, que se realizam para atingir o objetivo de leitura.

Para Kleiman (2013, p. 76), “a característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados”. Por isso, o ensino não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas reproduzir condição para esse leitor proficiente ter flexibilidade e independência.

O leitor experiente tem duas características que tornam sua atividade consciente, flexiva e intencional. Ele lê e tem um objetivo em mente, sabe por que está lendo e compreende o que lê, consegue interpretar, recorre a diversos procedimentos para tornar o texto compreensível quando não consegue compreender. O leitor, apenas ao passar os olhos pela página, não irá atingir seus objetivos.

O objetivo não precisa ser especificado, determina escolhas pessoais, assim, o programa de leitura feitos nas escolas deveria ser livre, pois o aluno iria à biblioteca e leria o que quisesse, sem nenhuma cobrança ou por obrigação. Por isso, é importante que os programas de leitura permitam ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado, devido às escolhas que o leitor proficiente faz de acordo com as predições.

Alguns objetivos que o leitor proficiente se autoimpõe podem ser imitados diretamente no contexto escolar: a leitura em busca de informações que nos interessam pode ser a base de uma atividade relevante, que vai além do vago pesquisar sobre tal ou qual assunto, bastante comum no contexto escolar (KLEIMAN, 2013, p. 77).

Quando os professores de todas as disciplinas se envolvem no ensino da leitura, as oportunidades de criar objetivos significativos aumentam, os diversos textos para leitura multiplicam-se.

O leitor eficiente faz predições baseadas no seu conhecimento de mundo, ressalta Kleiman (2013). As aulas que envolvem a leitura permitem que os alunos façam predições, sendo orientados pelo professor, que, além de permitir utilizar seu conhecimento, torna-se suporte para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu conhecimento, a fim de que seja mais amplo sobre o assunto.

Quando um aluno se depara pela primeira vez com uma propaganda, por exemplo, não percebe a função de determinados aspectos linguísticos, visto que esse tipo de texto não é habitual, mas, se o aluno for orientado a pensar no contexto, qual é o leitor previsto e qual a intenção que está por trás desses textos, a leitura passa a ser uma análise de palavras e passa a se conscientizar sobre seu uso-abuso da linguagem diante a leitura (KLEIMAN, 2003).

Em relação ao autor, Kleiman (2013, p. 82) destaca que “Devido ao estilo dialogado, seria razoável supor, entretanto, uma ligação que remete ao mundo do leitor, o que tomaria a expressão muito mais vaga, pois seriam múltiplos os possíveis referentes”.

A autora reforça a importância da proximidade do leitor com o texto e com o autor. Para que o leitor se desenvolva e para que haja interação com o autor, é fundamental que a divergência na interpretação esteja fundamentada na convergência que fundamenta, não em uma leitura autorizada, mas na análise crítica dos elementos da língua que o autor usa para conseguir o que ele tenciona. “Como o professor já conhece o texto, ele pode servir de orientador para as predições sobre o desenvolvimento do tema, fornecendo ao aluno aquelas pistas necessárias para a predição”(KLEIMAN, 2003, p.84).

Para se elaborar uma hipótese de leitura, é necessário ativar o conhecimento prévio do leitor referente ao assunto, mas se o leitor tiver conhecimentos sobre o assunto, serão mais seguras suas previsões.

A criatividade e riqueza de elaboração dos argumentos utilizados pelo autor só poderão ser percebidas durante a leitura, mas antes de o leitor iniciar a leitura do texto, ele já terá uma idéia aproximada da linha argumentativa do autor (KLEIMAN, 2003, p.89).

Segundo Kleiman (2013, p. 90), “essa atividade é coerente com a observação de que quando o aluno ainda não é proficiente na leitura, é na interação que se dá a compreensão”. Junto com adultos, leitores experientes e com colegas de turma, conseguirá melhorar o aprendizado.

Tanto as estratégias cognitivas quanto as metacognitivas são importantes no processo de compreensão da leitura. Desse modo, é primordial que o professor utilize recursos que permitam que elas sejam desenvolvidas e, conseqüentemente, que os alunos leiam com propriedade.

3. ASPECTOS GLOBAIS DO TEXTO

A capacidade de fazer paráfrases está envolvida em contar o texto com as próprias palavras, a capacidade está quando o leitor consegue responder perguntas sobre o texto, recontar o texto inteiro ou em partes ou fazer um resumo do texto, depende em grande medida da percepção das relações entre estruturas, decorrentes de estratégias adequadas de processamento.

Para que o leitor possa fazer uma paráfrase adequada, precisa perceber o global, transformar elementos locais num todo coerente, utilizando a habilidades de construir significado textual e sentido coerentes, tanto na percepção e construção da forma ou estrutura textual e da intencionalidade do autor.

Exemplos de análise textual que podem ser construídos com os alunos na aula de leitura.

Segundo (Kleiman, 2013, p. 126):

Consideramos parte constitutiva da capacidade de construir uma estrutura, utilizando como materiais as pistas linguísticas locais, aquelas habilidades que integram elementos discretos do texto através de operações para a unificação de funções e para a procura e identificação de categorias superiores que serviriam como conceito guarda-chuva para os diversos elementos locais.

Para melhor entender os conceitos relativos à estrutura do texto, há dois aspectos globais que devem ser construídos na base desses elementos, um à construção de um significado e está diretamente ligado ao assunto, que seria a macroestrutura, e o outro relativo à construção que sustenta o assunto, que está ligado ao gênero, que seria a estrutura ou superestrutura.

Em um texto expositivo, por exemplo (com um determinado tema), a noção tema pertence ao conceito superestrutura, enquanto que a proposição está ligada à macroestrutura, pois essa proposição tem a ver com o significado do texto, refere-se ao conteúdo do texto.

Faz parte da estrutura do texto marcar a importância das informações de acordo com ordenação e hierarquização, sendo o tema a principal informação do texto, que é várias vezes retomado.

Quanto à hierarquia, ou ordenação em termos de relativa importância, entre as informações veiculadas no texto, encontramos que a relação de uma das causas dessa extinção é tão importante quanto a primeira informação

temática: que também faz parte do título, do subtítulo, das gravuras, do primeiro parágrafo (KLEIMAN, 2003, p.129).

Essa informação causal é parte do tema que sugere emergência de uma estrutura mais abstrata em que o problema como a causa são hierarquicamente equivalentes.

O texto, por ser expositivo, tem uma estrutura binária, contendo um evento e a causa do evento, ou melhor, causa e consequência. Essa configuração é superestrutura; esses textos têm como estrutura problema, solução, tese/evidência, generalização/exemplo.

Analisando um texto retomando conteúdos semânticos, podemos dizer das causas listadas no texto e a mais relevante para o autor. Percebe-se a macroestrutura, que é o conjunto de informações e suas relações não superficiais. Kleiman (2013, p. 130) afirma a capacidade do aluno para:

- 1-depreender o tema
- 2-construir relações lógicas e temporais;
- 3-construir categorias superestruturas ou ligadas ao gênero;
- 4-perceber relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas (por exemplo, idéia, detalhe).

O leitor deverá perceber as relações entre as diversas partes do texto, integrando-as, para ser coerente com as partes.

Na construção de relações lógicas, causa e efeito, o leitor deverá procurar uma categoria maior, por exemplo, ser tema, ou os componentes de um tipo de texto e boa formação do texto.

O leitor deverá interpretar as pistas locais de uma categoria global — interpretar uma série de verbos no pretérito perfeito como marcadores.

Podemos criar condições para o desenvolvimento dessa capacidade mediante a leitura de textos mais simples, que, pelo fato de não exigir demais quando do processamento de aspectos lingüísticos locais (relacionados à sintaxe da frase, relações coesivas, léxico), permitem-lhe voltar sua atenção à tarefa de depreensão de aspectos estruturais globais (KLEIMAN, 2003, p. 131).

Os textos mais simples facilitam o aspecto processual da leitura, textos mais curtos requerem menos da memória de trabalho, ou gráficos, que são textos curtos, mostram visualmente relações entre diversas informações, ou ainda em textos com informações mediante títulos, subtítulos, parágrafos anunciativos, elementos de coesão na retomada e na antecipação da informação.

O conhecimento sobre o assunto se torna mais simples e o conhecimento sobre um evento torna-se mais familiar. Quanto mais diversificada for a leitura dos alunos com experiências, quanto mais familiaridade tiverem com textos narrativos, expositivos, descritivos, mais irão conhecer a estrutura desse texto e perceber as relações entre informação do texto e sua estrutura.

Segundo a autora mencionada, dois exemplares de textos simples que liberam a memória de trabalho para fazer abstrações mais profundas: a ilustração com legenda e o gráfico.

A ilustração com legenda é um texto simples, que deve ter muita atenção para tarefas mais complexas.

O texto de curta extensão com apoio da gravura e a proximidade do assunto, não apresenta grandes dificuldades para um leitor nos anos iniciais, não se trata de uma narrativa canônica, que inicia pela complicação.

Kleiman (2013, p. 133) relata sobre o ensino:

Poder-se-ia, então, fazer um trabalho para ensinar o aluno a analisar o texto à procura de estrutura desse relato jornalístico, que, começando com a complicação, ou evento que motiva a estória passa a fornecer o cenário, que inclui dois episódios [...]um deles sendo o pano de fundo e a causa do evento[...].

O fim da estória tem outras consequências. Através de perguntas sobre o que aconteceu e por que aconteceu, o professor vai reconstruindo a estória e as relações entre diversos episódios.

A tarefa do aluno no caso pode reconstruir a cadeia temporal e causal com a elaboração de um esquema ou mapa das informações do texto ou a redação de uma estória canônica, sendo mais elaborada e rica de detalhes.

O texto descritivo pode fornecer informação, ele se difere do texto informativo do livro didático, pois sua particularização da entidade contribui para a conotação de atualidade e pertinência da informação.

A estrutura descritiva determina o tipo de perguntas de compreensão que podem ser feitas, exemplos: com, por que. Esses textos descritivos são simples, com estrutura binária, que consiste no objeto e suas características, para que seja aproveitada a leitura do texto, pode-se perceber os elementos estruturais mediante perguntas. A tarefa do aluno pode organizar essa informação hierarquicamente, com um esquema do texto.

Uma estória com estrutura expositiva, tendo uma tese e uma evidência. O trabalho da tese é de defender uma ideia; a evidência consiste em um relato sobre um acontecimento.

Uma vez que a evidência mediante relato de experiência pessoal é comum na criança, a evidência de relato de um fato não apresentaria maiores dificuldades, ao mesmo tempo em que constituiria um nível intermediário entre a evidência altamente contextualizada da criança e a evidência abstrata de textos dissertativos, por exemplo (KLEIMAN, 2003, p.135).

O texto pode ser inserido num contexto de divulgação científica, algumas questões são relevantes, o que disse a respeito e como foi comprovado o que dissera pode ser discutido utilizando superestruturais superiores, como tese e evidência, ou teoria e prova, ou interpretação e fato, criando condições para o aluno integrar informações em categorias maiores.

Gráfico ou tabela: é um texto simples, serve ao suporte da ilustração, também pode ajudar a criança no processamento do material escrito, percebendo relações mais abstratas.

Se focarmos apenas na informação do gráfico, a leitura prepara para a leitura posterior, mas apresenta de forma simples o resumo do texto, traz as informações mais importantes e suas relações entre si.

O aluno poderá ler o texto com a macroestrutura do mesmo, estão os tópicos, subtópicos, contendo causa e consequência.

Quando se compara o gráfico com o texto, faltam informações de detalhe: exemplos e casos, informação sobre o método; cabe ao professor modelar esse comportamento, facilitando mais a leitura do texto de processamento mais complexo (KLEIMAN, 2003).

Sobre esse assunto, ressalta Kleiman (2013, p. 138):

Assim, embora a dificuldade conceitual da informação que está sendo veiculada seja a mesma nos dois tipos de textos, relato e gráfico, na leitura do gráfico, a dificuldade intrínseca do processamento de um texto mais comprido seria evitada.

Perceber a estrutura do texto é chegar ao esqueleto, que é o mesmo para cada tipo textual; processar o texto é perceber o exterior; chegar ao íntimo é uma abstração que se fundamenta em outras.

Em um texto, segue-se uma variedade de evidências, subordinadas à causa principal, e tem em maior detalhe a macroestrutura do texto, como as relações de subordinação entre as diversas informações envolvidas que podem ser percebidas ao longo da análise.

A análise do texto começa com a introdução do assunto (no primeiro parágrafo), a apresentação de dados numéricos, quanto ao grau de responsabilidade (segundo parágrafo), com um terceiro argumento, sendo decisivo e baseado na autoridade, em números, e quarto argumento, no caso do texto, baseado na descrição e sofrimento.

A interpretação dessas e de outras pistas contextuais, numa coerência, atribui uma intencionalidade ao autor. Destacar essas pistas para o aluno é o primeiro passo para atribuir uma função nessa dimensão, para o aluno fazer análises semelhantes em outros textos.

Para que o aluno entenda o texto, Kleiman (2013, p. 141) destaca: “Novamente, a tarefa é mais abstrata, porém fácil de desenvolver, desde que o aluno entenda a leitura como comunicação e interlocução, isto é, o texto foi escrito para dizer e mediante o dizer, fazer; persuadir, chocar, enganar”.

Para criar condições para o aluno desenvolver sua capacidade de perceber a relação entre função do elemento textual e intencionalidade, é importante um trabalho de conscientização linguística crítica. Não é suficiente analisar como a linguagem funciona no texto, mas como a linguagem está a serviço da intenção do autor.

A tarefa é complexa, mas pode facilitar, fornecendo exemplos de análise que ajudarão o aluno a perceber elementos que passarão a perceber em outros textos.

Também é possível perceber significados sociais na gramática, pois as escolhas gramaticais e lexicais dos interlocutores (mesmo inconscientemente) são produtos de objetivos e intenções, por serem determinados, por refletirem relações de poder entre os participantes, não são naturais e podem ser objeto de ensino crítico da língua. Esse ensino é conscientização crítica da linguagem, a área que preocupa em descrever a relação entre forma e relações de poder é análise crítica do discurso. “Os aspectos que essa linha de análise considera mais relevantes para o estudo da relação entre forma e fatores sociais são: a modalidade, as noções embutidas nas classes gramaticais e as transformações” (KLEIMAN, 2013, p. 142).

É uma análise crítica da linguagem, que procura os significados de cunho sócia, que são percebidos no sistema de relações interpessoais entre autor e leitor, nas categorias e classes gramaticais, nos processos de transformações sintáticas.

Outro processo de análise crítica é quando se transformam em ação os nomes, através do processo de nominalização, que analisa o agente e o tempo em que a ação acontece. A informação é incluída quando a construção é transitiva.

A nominalização que torna o texto mais impessoal ocorre quando não há agentes atuando no tempo, mas somente o resultado da ação, torna uma informação em algo dado, que

é conhecido pelos interlocutores. “A leitura é a atividade que criará as melhores condições para a conscientização lingüística crítica do aluno, pois no texto essas relações estarão redundantemente marcadas”(KLEIMAN, 2003, p.145).

A gramática promove a percepção da relação entre forma e significado, o significado está relacionado aos objetivos e intenções do autor.

Não é somente o texto que expressa uma opinião que deve ser lida criticamente, mas toda leitura, de qualquer texto, por mais neutro que pareça, está inserida no contexto social que determina as maneiras de escrever e ler.

Há textos que, do ponto de vista do ensino, facilitam o trabalho de conscientização lingüística, como os editoriais, que permitem comparação com relatos factuais, utilizando o contraste, que é fundamental para aprender.

Nos primeiros anos escolares, a comparação entre o fato e a opinião é uma atividade que promove condição para o desenvolvimento de uma habilidade lingüística crítica, que é fundamental não somente para a leitura, mas na produção de textos. Visualizar um trabalho mais crítico com crianças fica difícil (KLEIMAN, 2003).

A leitura é uma prática social, por meio da qual o leitor se porta como sujeito, não apenas como objeto de ensino e passa a perceber o autor como sujeito também. Nessa condição, a leitura transforma-se em interação, uma relação entre sujeitos, que temporariamente tem um objeto em comum, que define o objeto com a perspectiva semelhante, proposta pelo autor, constituindo um passo prévio à leitura crítica em que o leitor ressignifica a linguagem, constituindo seu próprio objeto, que difere daquele do autor.

CONSIDERAÇÕES

Realizando esta pesquisa para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso, pude compreender um pouco mais sobre a prática de leitura, como ela é importante no meio social e que existem diversas estratégias que auxiliam o sujeito a se tornar um leitor ativo.

A pessoa que tem o hábito de ler e faz isso com proficiência compreende com mais facilidade, é mais autônoma, fica ciente do que está acontecendo ao seu redor, pois analisa, faz críticas relacionadas à leitura, tanto de jornais, noticiário, enfim, de textos variados.

Ao ler algo, sempre se deve ter um objetivo a que quer alcançar, por prazer, ler para conhecimento, para fazer um trabalho ou uma pesquisa; ler requer obter informações necessárias para serem usadas a qualquer momento, seja na escola ou fora dela.

O objetivo da leitura é formar cidadãos capazes de compreender diferentes textos que circulam socialmente. Desse modo, o trabalho educativo deve ser organizado para que experimentem e aprendam isso na escola, principalmente quando não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores.

É importante que, desde cedo, a criança mantenha contatos com livros e outros portadores textuais. A escola tem o compromisso de utilizar a leitura em suas diversas dimensões. O professor deve selecionar textos e obras de qualidade, para que a criança adquira o gosto por ler e se torne um leitor competente.

Por meio dos estudos feitos, inferimos que a leitura contribui, sobremaneira, na formação da criança e as estratégias de leitura utilizadas pelo professor muito auxiliam nesse processo. Principalmente no Ensino Fundamental anos iniciais, o docente tem a função de instigar as crianças à leitura, ofertando-lhes condições necessárias para que despertem o gosto por ler.

Os professores devem participar de cursos de formação continuada, estudar continuamente, planejar suas aulas, de modo a obter um resultado satisfatório quanto à prática de leitura.

Além disso, é essencial que o professor possibilite a partilha entre os alunos. As crianças aprendem em grupos, uma ajuda a outra, elas falam, trocam conhecimentos, cada criança relata sua opinião e cabe ao professor fazer intervenções adequadas.

Não basta ajudar as crianças a construírem o significado de um texto, é preciso ajudá-las a entender como agir para chegar a ele. Por isso, o professor deve ser o mediador, facilitar a comunicação entre os alunos.

Enfim, a leitura está à disposição de todos, mas o que é mais importante é como vai ser ensinada, trabalhada dentro da sala de aula, para que faça sentido aos alunos, os quais, quando estiverem fora da escola, sintam vontade de ler, sabendo utilizar essa prática conforme suas necessidades particulares.

REFERÊNCIAS

- AURÉLIO. **Mini Aurélio, o dicionário da língua portuguesa**/Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação Marina Baird Ferreira, -8 ed. rev. atual.- Curitiba: Positivo,2010
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 2001.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1994.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARI, H.; WALTY, M. N. S. (org.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre,1998.
- TRAVA, S. M. **O trabalho docente de uma professora: práticas de leitura em foco**. Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco. Itatiba, 2015.
- YUNES, E. **Pelo avesso: a leitura e o leitor**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Curitiba: Editora UFPR, 1995.