



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RAQUEL DO NASCIMENTO LOPES

A COMPREENSÃO DA LEITURA PARA SUPERAR A DECODIFICAÇÃO

FORTALEZA

2013

RAQUEL DO NASCIMENTO LOPES

A COMPREENSÃO DA LEITURA PARA SUPERAR A DECODIFICAÇÃO

TCC apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jakeline Alencar Andrade

FORTALEZA

2013

RAQUEL DO NASCIMENTO LOPES

A COMPREENSÃO DA LEITURA PARA SUPERAR A DECODIFICAÇÃO

TCC apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Jakeline Alencar Andrade

Universidade Federal do Ceará

Prof^a. M^a Gabrielle Silva Marinho

UAB/UFC

Prof^a. M^a Iracema Pinho de Sousa

UAB/UFC

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força e fé, que esteve comigo durante toda a consecução deste importante trabalho.

Aos meus amados pais, Marcos Antonio e Irene, por todo o apoio e incentivo, e por investirem na minha educação integral.

Ao Bráulio, muito obrigada pelo apoio em todas as horas.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Jakeline Alencar Andrade, que muito ajudou na realização desta obra.

As professoras das bibliotecas escolares da Secretaria Executiva Regional III, do Município de Fortaleza – CE, por compartilharem do prazer em trabalhar com a leitura e de suas práticas pedagógicas adotadas nas ações leitoras realizadas, pois muito me enriqueceram sobre o fazer pedagógico.

A toda a equipe do Ensino Fundamental, do Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional III, de Fortaleza, por compartilhar saberes e experiência a respeito da educação.

À Universidade Federal do Ceará, em especial à Faculdade de Educação por minha formação acadêmica e humana.

RESUMO

Essa pesquisa trata da relação entre decodificação e compreensão durante a leitura, cujo interesse surgiu de uma experiência de estágio em bibliotecas escolares e do contato diário com a leitura pelo viés pedagógico. A abordagem privilegia desde as perspectivas históricas e metodológicas até a atual proposta de ensino da leitura e escrita no sistema educacional brasileiro. O objetivo é destacar a importância da compreensão da leitura na formação escolar, sustentando, desde o início, a ideia de que compreender diferentes tipos de texto é de enorme importância para uma leitura eficiente e com significado, contribuindo para a aprendizagem e formação humana do educando que se constitui como sujeito, dentre outros aspectos, mediante a leitura escolar e do mundo. Para alcançar os objetivos foi realizada uma reflexão teórica por meio de pesquisa bibliográfica embasada nos estudos de Colomer e Camps (2002), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2005) e Solé (1998). A revisão bibliográfica possibilitou a descrição de conceitos e o encontro de pontos de concordância nos conceitos descritos. Concluiu-se, com a finalização das leituras, que a leitura compreensiva é importante para o leitor, sobressaindo-se em relação à decodificação e o reconhecimento de ações políticas e institucionais realizadas no Município de Fortaleza e no Estado do Ceará, no âmbito das escolas, no que concerne à leitura por meio do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares (SIMBE) e Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Decodificação. Compreensão.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APRECE Associação dos Municípios do Estado do Ceará

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC Ministério da Educação

UECE Universidade Estadual do Ceará

UFC Universidade Federal do Ceará

UNDIME/CE União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFOR Universidade de Fortaleza

URCA Universidade Regional do Cariri

UVA Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E METODOLÓGICAS	9
2.1 Alfabetização	14
2.2 Alfabetismo	16
2.3 Alfabetização, alfabetismo e cidadania	18
3 DEFINIÇÕES E CONCEITOS	21
3.1 Decodificação, compreensão e leitura.....	21
3.2 O leitor e a leitura.....	23
3.3 Compreensão e estratégias de leitura.....	28
4 A LEITURA E A ESCRITA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	34
4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa	34
4.2 Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares e Formação de Leitores (SIMBE) ..	39
4.3 Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

É inegável a importância da leitura para a vida humana, uma vez que a sociedade é grafocêntrica. Por tal razão, diariamente vivenciamos práticas sociais que necessitam da proficiência em leitura e escrita.

É mediante a leitura que o homem se torna um ser crítico e reflexivo, pois se apodera do saber e do conhecimento socialmente constituído e, com isso, pode exercer sua cidadania.

A leitura e o entendimento são fundamentais para o ensino-aprendizagem acontecer. Todas as disciplinas escolares necessitam que o discente saiba ler, principalmente, compreendendo o que foi lido, caso contrário, isso muito contribuirá para o fracasso escolar.

Além de ensinar a ler e a escrever, a escola deve estimular o prazer de ler, ultrapassando o ensino do código alfabético, que reduz o aprendizado da leitura à obtenção do conhecimento grafema-fonema, relegando à compreensão um papel secundário ao ato de ler.

O objetivo deste trabalho é indicar a importância da compreensão da leitura na formação escolar, por acreditarmos que compreender diferentes tipos de texto é de enorme importância para uma leitura eficiente e com significado, contribuindo para a aprendizagem e a formação humana do educando, que se constitui como sujeito, dentre outros aspectos, por intermédio da leitura escolar e do mundo.

Pretende-se, ainda, advogar a superação da simples decodificação, por esta ser a primeira etapa de viabilização da leitura, mas não a única. É importante conhecer o porquê de ir além da decodificação das letras e palavras. Acreditamos na interdependência da compreensão no que concerne à decodificação, mas a primeira deve prevalecer sobre a última para evitar a estagnação da leitura e da aprendizagem do estudante.

O trabalho consiste numa reflexão teórica por meio de pesquisa bibliográfica, embasada nos estudos de Colomer e Camps (2002), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2005) e Solé (1998).

No segundo capítulo, sequente à Introdução – que é o primeiro – destacamos leitura, escrita, alfabetização e alfabetismo nas perspectivas histórica e

metodológica. Indicamos os métodos de ensino utilizados para ensinar a ler e escrever, as contribuições da psicogênese da língua escrita para a superação da decodificação como via única de ensino; a natureza do processo; e condicionantes da alfabetização, finalizando com o conceito de alfabetismo e suas implicações sociais.

No terceiro segmento, são definidos e conceituados os elementos relativos a leitura, decodificação e compreensão. Está dividido em três subtítulos, o primeiro dos quais trata sobre a decodificação e a leitura e a relação entre elas. O segundo diz respeito ao leitor e à leitura, destacando os elementos inerentes ao leitor – como conhecimento prévio, objetivos, motivação, conhecimentos sobre o escrito – e objetivos necessários para favorecimento e efetivação da leitura. O terceiro e último analisa as estratégias de leitura praticadas nas atividades de leitura compartilhada.

No quarto módulo, também separado por subtítulos, trazemos a atualidade do sistema educacional brasileiro no que se refere às propostas curriculares e programas de Estado, que denotam a concepção vigente sobre a leitura e a escrita no País. Em primeiro lugar, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, que estipulam o conceito e prática de leitura, leitor, papel da escola, propostas didáticas, atividades sequenciais e permanentes de leitura. Na sequência, o Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares e Formação de Leitores (SIMBE), da Prefeitura de Fortaleza/CE, mediante experiência de estágio nas bibliotecas escolares, onde foi possível perceber o tratamento concedido à leitura nesses espaços. Como remete, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), por estar alcançando bons resultados em alfabetização no Estado do Ceará e sua recente adoção pelo Governo Federal como parte dos programas de alfabetização nacionais.

No quinto e último capítulo, encontram-se as considerações finais sobre o estudo realizado, apontando a pertinência de ideias tecidas no decorrer do trabalho a cerca das noções de alfabetização, importância do entendimento para a leitura e as ações políticas e institucionais realizadas no Município de Fortaleza e no Estado do Ceará.

2 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E METODOLÓGICAS

É importante ao se falar sobre alfabetização uma reflexão histórica em torno desse assunto para sua compreensão global. Assim, nesse capítulo serão discutidos aspectos fundamentais sobre a alfabetização no âmbito escolar e social.

Durante muito tempo, o ensino da leitura e da escrita ficou restrito à obtenção de uma técnica, adquirida por meio de exercício repetitivo. O ensino da leitura acontecia, primeiramente, por meio da apresentação das letras e seus respectivos nomes. Em seguida, passava para as sílabas (as famosas famílias) para se chegar às palavras e, por fim, às frases. Já o ensino da escrita se concretizava por meio de caligrafia, cópia e ditados. Notamos, portanto, a ênfase no ensino e o uso do método sintético, que corresponde a soletração e silabação. Como bem descreve Mortatti,

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente reunidas as letras em sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas e letras e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta restringia-se à caligrafia e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras. (2000, p. 42-43).

Era também muito comum o uso de cartilha de alfabetização, que continha frases com estrutura simples, descontextualizadas, e que levava tanto à memorização quanto à decodificação do escrito. Esse tipo de material didático era sempre condizente com a concepção de cada método de alfabetização, no qual estes se materializavam.

Hoje, leitura e escrita assumiram outras conotações, assim como o ensino e a aprendizagem. Tal realidade é visível na literatura atual e em documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa.

É com suporte nas concepções difundidas pela Psicologia Genética e na grande contribuição de trabalhos dela derivados, como a Psicogênese da Língua Escrita, de Emilia Ferreiro (1999) e Ana Teberosky (1999), assim como a Psicolinguística, que encontramos uma mudança, uma ruptura de referencial: o foco da alfabetização passa a ser o processo e a aprendizagem. O aluno ganha destaque e é entendido como parte principal desse aprendizado, pois se abre espaço para

uma reflexão e uma revisão da prática de alfabetização existente até então. Como ensinam Ferreiro e Teberosky,

[...] A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: Métodos *sintéticos*, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos *analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores [...] (1999, p. 21).

De acordo com a escolha do método, ocorre o processo de alfabetização na escola. O primeiro método utilizado foi o sintético que, segundo Ferreiro e Teberosky, compreende a “[...] correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo [...]”. (1999, p. 21). E com a Linguística “desenvolve-se o método fonético, propondo que se parta do oral. A unidade mínima de som da fala é o fonema. O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica [...]”. (1999, p. 21).

Esses métodos tratam a alfabetização e, por conseguinte, a aprendizagem da leitura e da escrita mecanicamente, incidindo na decodificação e codificação, respectivamente. Do sujeito exige-se memorização e não existe espaço para uma leitura compreensiva, pois esta é fragmentada em palavras. Corroborando essa ideia, Ferreiro e Teberosky lecionam:

Quaisquer que sejam as divergências entre os defensores do método sintético, o acordo sobre esse ponto de vista é total: inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Pelo fato de se conceber a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo casos particulares), ler equivale a decodificar o escrito em som [...] (1999, p. 22).

Enquanto o segundo método, o analítico, concebe a leitura de outra maneira. Para este, “a leitura é um ato “global” e “ideovisual” e ainda “é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior””. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 23).

A leitura para essas concepções é algo meramente técnico e mecânico, em que uma série de habilidades está em pauta, independentemente dos métodos aqui citados. Descuida, portanto, de pontos fundamentais, assinalados pelas autoras

como a “competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas”. (1999, p. 23).

Soares (2005, p. 15) também traz importante contribuição para o entendimento do processo de aquisição da leitura e escrita, logo, alfabetização. A autora traz os seguintes exemplos para esclarecer esses conceitos:

- 1) Pedro já sabe *ler*. Pedro já sabe *escrever*.
- 2) Pedro já *leu* Monteiro Lobato. Pedro *escreveu* uma redação sobre Monteiro Lobato.

No exemplo (1), *ler* e *escrever* significam o domínio da “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (*escrever*) e de decodificar a língua escrita em língua oral (*ler*) [...]. E continua: no exemplo 2, *ler* e *escrever* significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (*ler*) ou expressão de significados por meio da língua escrita (*escrever*); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/ expressão de significados [...]. (2005, p.15 e 16).

Essas perspectivas de compreensão é que auxiliam na escolha do método, pois, como anota Soares,

Métodos de alfabetização podem ser classificados, segundo a ênfase, em um ou em outro desses dois pontos de vista; por exemplo: ao método fônico está subjacente, fundamentalmente, o primeiro ponto de vista; o método global tem como pressuposto básico o segundo ponto de vista. (2005, p. 16).

Logo se nota a consonância entre as autoras citadas em suas maneiras de compreender a alfabetização e seus métodos de aprendizagem. Ferreiro, Teberosky e Soares são contemporâneas, razão por que, atuam como referência nos estudos sobre leitura, escrita e alfabetização. Vale ressaltar o fato de que, pela abrangência dos estudos de Ferreiro e Teberosky, Soares é influenciada teoricamente por essas autoras.

Por sua vez, a Psicolinguística contemporânea, com seu entendimento sobre a linguagem, contribui para a compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita. Tradicionalmente, se percebia a linguagem assim:

O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificaram de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou a pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social. (FERREIRO e TEBEROSKY 1999, p. 24).

Esse tipo de conduta por quem a pratica limita e seleciona o que a criança deve dizer. Com isso, seu vocabulário fica muito empobrecido e a criança atua passivamente ante as relações linguísticas entre os que estão a sua volta.

Ferreiro e Teberosky discordam desse pressuposto e exprimem:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que provê o meio. [...]. (1999, p. 24).

As autoras creditam às crianças a ação no conjunto de atos de conhecer e de se apropriar da linguagem. O processo é, consoante essas especialistas, semelhante, quando se trata da leitura e da escrita:

[...] em primeiro lugar, porque sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui. (IDEM, p. 26).

Podemos inferir a ideia de que, com relação ao primeiro pressuposto, a criança fica sujeita aos métodos e limitada às proposições da escola, tendo dificuldades para obter o sentido necessário do uso da escrita e para concretizar seu aprendizado. Já o segundo aponta para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

As discussões aqui realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999) expressam a importância da teoria de Piaget (1896-1980) para o entendimento da aquisição da leitura e da escrita. Com efeito, elas creditam grande importância ao sujeito que aprende a ler e escrever. Assim, ressaltam:

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (IBIDEM, p. 29).

Por intermédio da teoria de Piaget, podemos inferir que o sujeito aprendiz da leitura e da escrita é alguém que busca compreender/conhecer o objeto de conhecimento no qual está interagindo por meio da assimilação e da acomodação. É um ser ativo e o outro, nesse sentido, deve adotar o papel de mediador e não único detentor do conhecimento, pronto para repassa-lo. Por conseguinte, alcancem o que as autoras lecionam:

Na teoria de Piaget, então, um mesmo estímulo (ou objeto) *não é o mesmo, a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam*. Isto equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou *quem* o veicula). [...]. (1999, p. 30).

O conhecimento surge da interação do sujeito com o objeto, logo, esse deve ser o foco pedagógico e não o método ou o professor. Este deve se apropriar de uma teoria que oriente suas ações, com vistas a proporcionar uma interação propícia para que a aprendizagem ocorra, e isso, por conseguinte, finda na escolha de um método. Escolher um método de ensino não está errado, pois esse também tem sua parcela de contribuição para o bem ou para o mal, uma vez que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem, mas não deve ser o único foco do professor. Sobre isso, Ferreiro e Teberosky orientam:

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajustar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. [...]. (1999, p. 31).

A introdução da teoria piagetiana nesse assunto, na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999), causa um mal-entendido, pelo fato de Piaget nunca ter

escrito sobre lectoescrita. O que existe são “referências tangenciais” sobre o tema em seus escritos, estando em questão o entendimento de sua obra, que pode ter duas interpretações

[...] Ou se a concebe como uma teoria limitada aos processos de aquisição de conhecimentos lógico-matemáticos e físicos, ou como uma *teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento*. Esta última é, por certo, nossa interpretação: a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento [...] (ibidem, p. 31).

Portanto, a escrita é vista como objeto de conhecimento e, por esse motivo, a apropriação da Teoria Epistemológica Genética de Piaget é válida, não somente por isso, mas, principalmente, por situar o sujeito cognoscente no centro de qualquer aprendizagem.

Com efeito, Piaget, com sua teoria, contribui sobremaneira para compreender o fenômeno do conhecimento, de sorte que esse fato se estende para o aprendizado e aqui, mais especificamente, ao aprendizado da leitura da escrita, porquanto delimita elementos importantes, como o sujeito, o objeto e o papel do método no decurso da alfabetização.

Tais são as influências que levaram Ferreiro e Teberosky (1999) à descrição da psicogênese da língua escrita, a qual modifica significativamente a ideia de leitura e escrita, tornando-se, assim como a Epistemologia Genética, um marco teórico nesse entendimento.

2.1 Alfabetização

A alfabetização engloba diferentes perspectivas, desde a perspectiva de várias ciências, como Pedagogia, Psicologia e Linguística, o que dificulta um entendimento comum para elaboração de uma teoria sobre a alfabetização. Soares, na esteira desse tema, explica:

Entretanto, essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva se não articularem em uma teoria coerente da alfabetização. [...]. (2005, p. 14).

Efetivamente, é necessário delimitar com precisão três aspectos importantes para a elaboração de uma teoria da alfabetização.

O primeiro aspecto é o próprio conceito de alfabetização, que corresponde, nas palavras de Soares (2005), “ao processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. A autora aponta, ainda, que,

[...] Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (IDEM, p. 16).

Para a especialista mineira, a escrita não representa uma transcrição do oral, assim como a compreensão de significados da língua escrita é diferente da língua oral, por serem constituídos de maneira diferentes. Ela aponta o aspecto social como elemento diferenciador desta ação, pois ela não é a mesma para todas as pessoas. Portanto, uma teoria pertinente sobre alfabetização deve considerar aspectos individuais e sociais. Os primeiros por permitirem o acesso à leitura e à escrita diretamente. Já os sociais possibilitam pensar as diferentes necessidades de alfabetização.

O segundo aspecto para a elaboração da teoria de alfabetização compreende a natureza do processo, que envolve a necessidade de um conjunto de habilidades. Essa natureza corresponde à perspectiva psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística.

A razão psicológica se detinha nas aptidões do sujeito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Entrementes, a óptica psicolinguística estuda a relação entre linguagem e a mente. Por sua vez, a visão sociolinguística se preocupa com os diferentes usos da língua. E, por fim, o prisma linguístico se detém na relação fonema-grafema. É necessária uma integração dessas diferentes perspectivas para uma teoria harmônica de alfabetização

Já o terceiro aspecto considera os condicionantes de alfabetização e estes estão relacionados diretamente à ação da escola e às classes sociais, pois muitas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar contribuem para reforçar as diferenças socioeconômicas. Na alfabetização, ao se privilegiar a escrita

e a língua oral culta, resta claramente estabelecido o privilégio de uma e não de outra classe social, demonstrando, com isso, a ligação direta entre a política e alfabetização. Soares corrobora essa ideia, quando preleciona:

[...] A escola atua, na área de alfabetização, como se esta fosse uma aprendizagem “neutra”, despida de qualquer caráter político. Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político”. (IBIDEM, p. 22).

Assim, a alfabetização para a classe dominante representa a aquisição da técnica de leitura e escrita. Para os estratos dominados, a alfabetização possibilita, além da técnica, consciência política e instrumento de mudança social.

É possível concluir, então, que a alfabetização encerra uma natureza complexa. De tal maneira, uma teoria da alfabetização somente é possível por meio da integração teórica das ciências já citadas, bem como da consideração dos aspectos sociais e políticos.

2.2 Alfabetismo

Faz-se importante discutir agora o “estado” ou a “condição” que assume aquele que aprende a ler e a escrever, o que significa tratar do conceito de alfabetismo¹ e suas dimensões no campo individual e social das culturas letradas. De acordo com os ensinamentos de Soares,

[...] só recentemente esse termo tem sido necessário, por que só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia. (2005, p. 29).

No sentido individual, alfabetismo remete aos processos de leitura e escrita e as habilidades necessárias para que estes ocorram. Ainda na inteligência da autora,

¹ Esse termo corresponde à palavra letramento. Ambos possuem o mesmo significado, mas a autora a quem recorreremos como referencial teórico opta aqui pelo vocábulo já citado.

Ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo: inclui entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias; e ainda anáfora; e ainda habilidades de fazer previsões iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as previsões iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (IBIDEM, p. 31).

A leitura corresponde, com efeito, a um processo amplo, que extrapola a simples decodificação de palavras. A compreensão confere destaque, revelando-se como fundamental para apropriação das ideias e sentidos do texto em busca de conhecimento, lazer, prazer; dentre outros benefícios de uma leitura compreensiva.

Quanto à escrita, esta “engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas [...]” (SOARES, 2005, p. 32). Dessa maneira, a escrita, assim como a leitura, parte de um conhecimento mais simples para um mais complexo, com suas especificidades.

Sobre a dimensão social do alfabetismo, temos as práticas sociais da leitura e da escrita, a utilização em diferentes contextos, que exijam o conhecimento e o domínio dessas habilidades. Soares (2005, p. 33) observa uma tendência “progressista”, “liberal”, e uma radical, “revolucionária”. A tendência progressista “liberal” remete aos usos sociais da leitura e da escrita, como, por exemplo, ler um jornal, um romance, escrever um bilhete ou uma carta. O que está em pauta é a funcionalidade dessas habilidades que permitem ao sujeito participar das atividades de sua sociedade que demandem conhecimento de leitura e de escrita. Refere-se à expressão alfabetismo funcional.

Por sua vez, a tendência radical “revolucionária” diz respeito a “[...] um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições padrões de poder presentes no contexto social”. (SOARES, 2005, p. 35). Essa tendência questiona a maneira como a sociedade se utiliza da leitura e da escrita e, por isso, tenta usá-las para mudar a estrutura social. Acredita que o alfabetismo contribui para reforçar as diferenças sociais e econômicas e, por isso, seu intuito é conscientizar as pessoas de que ele é poderoso instrumento de mudança dessa realidade.

Ao perceber-se a correspondência entre as práticas de leitura e escrita e o contexto social em que estas se inserem, faz-se necessário destacar a busca da qualidade em alfabetização. Consideramos, com Soares, que

[...] uma discussão sobre a qualidade da alfabetização tem de buscar, primordialmente, uma determinação das propriedades, atributos, condições do alfabetismo que devem caracterizar a alfabetização, ou a criança alfabetizada [...] (2005, p. 53).

Em segundo lugar, compreende-se

[...] que uma discussão sobre a qualidade da alfabetização tem de conduzir, fundamentalmente, a uma tomada de posição em relação à universalização ou particularização das propriedades, atributos, condições que devem constituir a alfabetização: serão os mesmos para todos? Serão diferenciados segundo o contexto de cada grupo? (IDEM, p. 53- 54).

A autora demonstra com isso que, uma vez estabelecidos os aspectos inerentes à alfabetização, estes deverão corresponder igualmente a todos ou às particularidades de cada grupo em seu contexto social. Diferentes entendimentos acarretam variadas posições políticas e ideológicas, o que não poderia ser diferente. O que falta para a qualidade em alfabetização, conforme alcança a autora, é a “busca por uma ideologia e política para a alfabetização da criança brasileira” (SOARES, 2005, p. 54).

2.3 Alfabetização, alfabetismo e cidadania

Outro aspecto relevante envolvendo alfabetização é a relação com a cidadania. Segundo Soares, essa relação pode ser feita por dois pontos de vista. Um deles nega a alfabetização como exercício e conquista da cidadania, e essa é uma concepção do senso comum que mascara a realidade:

[...] são as condições materiais de existência a que são submetidos os “excluídos”, as estruturas privatizantes do poder, os mecanismos de alienação e de opressão, tudo isso resultando na distribuição diferenciada de direitos sociais, civis e políticos às diversas classes e categorias sociais. (2005, p. 56).

O segundo ponto de vista assevera que “a alfabetização é instrumento na luta pela conquista da cidadania”. (SOARES, 2005, p. 57).

A alfabetização deve proporcionar, portanto, além da aquisição da leitura e da escrita, a apropriação das práticas sociais de leitura e escrita para inserção na sociedade e exercício da cidadania.

A autora aponta ainda que, no decurso da alfabetização, a escola proporciona a (des)aprendizagem das funções da escrita. Isso acontece, haja vista estabelecer o dialeto-padrão como o modelo a ser seguido dentro da escola, o que não possibilita as crianças das classes populares utilizarem seu dialeto, aportando sérias confusões no momento de aprendizagem da escrita.

Isso ocorre em razão de a escola ditar o modelo de escrita que ela privilegia, referente a uma função que, no caso, é representativa ou imaginativa. Soares salienta tal aspecto, quando exprime:

A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as *condições* de produção da escrita na escola e a *avaliação* dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real. (IBIDEM, p. 73).

De tal modo, a criança passa a escrever conforme o modelo de que a escola dispõe. Primeiramente, ocorre por meio de atividade com letras pontilhadas; em seguida, inicia-se o uso das cartilhas com frases nas quais, na compreensão de Soares (2005), “não há coesão, não há coerência, não há unidade temática”, ou seja, a criança simplesmente repete em forma de cópia literalmente.

Esta posição reforça o que é expresso na perspectiva funcional da escrita, voltada para as funções sociais da escrita, onde se intercalam a aprendizagem da escrita e o valor social que diferentes classes sociais lhe atribuem. Crianças de camadas sociais diferentes encaram a função da escrita de maneira também diversa.

Com a concepção psicogenética, o método de alfabetização perde sua importância, que se volta para aspectos fundamentais, como a criança aprendiz no centro processo, a própria aprendizagem da leitura e da escrita e os erros, que aparecem como construtivos. A criança torna-se um ser ativo que edifica seu conhecimento em interação com o objeto (escrita); e a aprendizagem decorre disso.

Para Soares, a alfabetização ainda está em busca de um método, pois não é possível aceitar os métodos tradicionais de alfabetização (sintéticos e analíticos):

[...] um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos *objetivos* a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos *paradigmas conceituais* (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (IBIDEM, p.93).

Portanto, é bem vindo o método de alfabetização contextualizado com objetivos claros e precisos, amparado por uma teoria concernente, com uma aprendizagem qualitativa do sujeito.

Consoante leciona Soares (2005), as principais “mudanças de paradigma metodológico na prática escolar da alfabetização” correspondem aos aspectos fundamentais proporcionados pela concepção psicogenética. Para ela, entretanto, não houve mudança na concepção “[...] da prática pedagógica do desenvolvimento das habilidades de uso da língua escrita e de produção de textos pela criança [...]” (p. 105). Continuou-se com o uso do pré-livro², que torna a escrita simples, sem grandes exposições de ideias e, uma vez que o pré-livro era o modelo a ser seguido, era simples cópia.

A autora faz uma ressalva e acentua que as atividades de escrita espontânea revelam uma escrita original, porquanto não se utilizam modelos como a cópia dos livros didáticos.

É preciso proporcionar ao alfabetizando o contato com textos, nos quais se percebam as suas regras discursivas para usá-las socialmente.

Assim, a alfabetização, por ser uma ação que não limitada ao ensino da leitura e da escrita, se configura também como instrumento de conquista da cidadania e deve em sua prática valorizar tanto o domínio quanto a utilização crítica da leitura de mundo.

² O pré- livro corresponde ao manual didático utilizado na aprendizagem da língua escrita na época de utilização do método global de alfabetização, que faz amplo uso de desenho e frases curtas, logo, um material sem a existência da coerência e coesão tão necessárias na leitura e na escrita.

3 DEFINIÇÕES E CONCEITOS

3.1 Decodificação, compreensão e leitura

As definições e conceitos aqui expressos serão a respeito da leitura, decodificação e compreensão.

A leitura agrega tanto a decodificação como a compreensão do texto lido. Esses dois elementos são interdependentes, porém, contribuem de maneira diferente para o ato de ler.

O acesso ao texto ocorre primeiramente por via da decodificação, ou seja, decodificar a língua escrita em língua oral, logo, corresponde a uma habilidade técnica, envolvendo o código oral e o escrito. Isso não é suficiente, no entanto, para a leitura ocorrer, pois são requeridos a compreensão do que está sendo lido e a formulação de um significado.

Conceituar leitura não é fácil, pois existem diferentes definições nos dicionários e variadas perspectivas teóricas. Considerando, porém, a literatura pesquisada, podemos assinalar que as concepções correntes a entendem por meio dessa polaridade decodificação/compreensão. Vale salientar, no entanto, que a compreensão possui destaque maior, por conferir um sentido amplo à leitura.

Na perspectiva de Solé, a “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura” (1998, p.22). Nota-se que o leitor tem uma importância central no ato de ler, guiando sua leitura por meio de seus interesses, que podem ser diversos. A autora enfatiza ainda a ideia de que “a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito”. (p. 23).

Outra característica que Solé (1998) destaca sobre leitura está no fato de que o significado do texto é estabelecido pelo leitor e isto envolve seus conhecimentos prévios e objetivos perante a leitura. E, para elaborar o significado, é importante que o leitor conheça as diferentes estruturas de texto, pois estas organizam as informações contidas nele (p. 22).

Solé (1998), Colomer e Camps (2002) compartilham a mesma visão sobre a leitura. Para elas, a leitura acontece em uma perspectiva interativa, decorrente de

outros dois modelos de leitura- o ascendente ou *bottom up* e o descendente ou *top down*.

O primeiro modelo considera que o leitor, para chegar ao entendimento do texto, deve processar de forma ascendente os componentes do escrito, ou seja, letras, palavras, frases e outros. Logo, é um modelo centrado no texto e o seu ensino atribui importância à decodificação. Assim, o leitor é passivo ao decodificar o que está codificado, pois o significado do texto está nele próprio. Colomer e Camps (2002, p. 30) exprimem a noção de que

[...] Tal modelo supõe que o leitor começará por fixar-se nos níveis inferiores do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para seguir esse processo, o leitor deve decifrar os signos, oralizá-los mesmo que seja de forma subvocálica, ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada unidade (palavras, frases, parágrafos, etc.) e uni-los uns aos outros para que sua soma lhe ofereça o significado global.

O outro protótipo entende que o leitor faz uso dos conhecimentos prévios que possuem e de recursos cognitivos para realizar antecipações sobre o conteúdo do texto. Então, é um processo descendente por partir de antecipações prévias, pois o leitor realiza a verificação no texto durante a leitura. Por esse motivo, o significado do texto está no leitor. Assim, é um modelo que privilegia a busca de significado, constituído durante a leitura, quando o leitor faz inferências continuamente.

Assim, retomando a perspectiva interativa, este modelo não é centrado nem no texto nem no leitor, mas nos dois, ou melhor, na interação deles. Na compreensão de Solé, “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele”. (1998, p. 24). O ensino baseado nesse modelo estabelece que os alunos devam aprender a processar o texto e seus elementos, assim como estratégias de compreensão.

Solé (1998) enfatiza, ainda, seu argumento sobre o que é necessário para realizar a leitura, quando assinala:

[...] Para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...]. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (p. 24).

Portanto, é notória a importância da compreensão para uma leitura efetiva, pois a decodificação não é sinônimo de internalização do significado embutido no texto. Essa permite o acesso ao texto, mas ler e abstrair as ideias nele contido somente a compreensão possibilita.

Por fim, de acordo com Colomer e Camps (2002. P. 24), a aprendizagem da leitura e escrita

[...] Não pode ser entendida como a mera aquisição de um código gráfico que se relaciona com um código acústico, mas trata-se do desenvolvimento da capacidade de elaborar e utilizar a língua escrita nas situações e para as funções que cumpre socialmente [...].

Nota-se, então, que aprender a ler e escrever não condiz tão somente com a decodificação, mas também com a funcionalidade e, portanto, isso passa por compreensão e significação da leitura e da escrita.

3.2 O leitor e a leitura

O leitor elabora o significado do texto por meio de seus conhecimentos prévios e informações textuais ao longo da leitura. Assim, ao estabelecimento do significado, como anotam Colomer e Camps (2002), acontece por meio de três ações.

A primeira refere-se à formulação das hipóteses que se estabelecem como expectativas, construídas pelo leitor, no intuito de antecipar aspectos do conteúdo do texto.

A segunda ação é reflexo da primeira, pois consiste na verificação das hipóteses realizadas; ou seja, o que foi antecipado deve ser confirmado ou não no texto. Para isso, o leitor “[...] terá de fixar-se em letras, marcas morfológicas ou sintáticas (como separação de palavras, os sinais de pontuação, as maiúsculas, os conectivos, etc.) e inclusive em elementos tipográficos e de distribuição do texto”. (P. 37).

E a terceira e última integra a informação e o controle da compreensão. Durante toda a leitura, o leitor integra informação e controla a compreensão para com isso entender o significado do texto.

Isso supõe um leitor ativo que, ao longo da leitura, atribui significado ao texto, mediante conhecimentos prévios.

Com efeito, Solé (1998) destaca o conhecimento prévio, os objetivos e a motivação do leitor como elementos fundamentais para que a compreensão ocorra durante a leitura.

De tal maneira, cada leitor compreende a leitura da sua maneira, uma vez que leitores diferentes produzem compreensões diversas de um texto, por não possuírem conhecimentos prévios, objetivos e motivações iguais (p. 40).

A cerca do conhecimento prévio, é possível inferir que corresponde aos conhecimentos formados constantemente nas interações estabelecidas com as pessoas. Esses conhecimentos adquiridos ajudarão no momento da leitura a compreender o que está escrito por meio do que já se sabe.

Logo, com suporte nas vivências, é que se elaboram os conhecimentos sobre o mundo e, com isso, é possível, em se tratando da leitura, recorrer ao que já se sabe para compreender o escrito. Colomer e Camps (2002) citando Schank e Abelson (1977), acentuam a ideia de que

As pessoas necessitam de uma grande quantidade de conhecimento para poder compreender. [A compreensão é] um processo pelo qual as pessoas relacionam o que vêem ou ouvem [ou lêem] com grupos de ações pré-armazenadas que experimentaram previamente. [...] A nova informação é entendida nos termos da antiga (p. 54).

Vale salientar que a compreensão sobre um texto lido por diferentes pessoas pode ser diversa, pois os conhecimentos prévios variam de acordo com as experiências de cada sujeito.

O outro elemento corresponde aos objetivos da leitura, portanto, ao interesse do leitor, e são essenciais para o controle da compreensão, pois, por intermédio deles, é possível intervir em caso de não entendimento.

Os objetivos permitem atribuir sentido ao ato de ler, como diz Solé (1998, p. 42), pois isso “[...] é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantia de êxito [...]”; ou seja, uma vez que o leitor sabe por que lê, fará isso com maior certeza e confiança. E continua:

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. [...] (P. 42).

À vista do exposto, vale salientar que leitores eficientes contornam com facilidade as tarefas de leitura, mesmo que não consigam compreender o texto, ao passo que o iniciante encontrará algumas dificuldades e, portanto deverá ser estimulado de maneira positiva para a superação das dificuldades comuns e inerentes a essa fase.

O último elemento envolvido no aspecto da compreensão da leitura é a motivação. Solé (1998) assim exprime: “[...] parece-me que uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo. [...]”. (P. 43). É perceptível o fato de que os objetivos que levam alguém a ler correspondem à motivação necessária para tal ato, porém, para os desmotivados, cabe aos professores, no caso da escola, despertar nos alunos o prazer pela leitura e, na família, aos pais ou parentes próximos.

Essa motivação passa por materiais atrativos. No caso de leitores infantis, livros com capa colorida, gravuras e textos curtos. Já para os leitores com maior experiência o foco é no seu conteúdo. Salientamos, porém, a ideia de que o teor deve ser inédito, pois, do contrário, não faz sentido falar em compreensão, uma vez que se supõe compreendido.

Os conhecimentos sobre o escrito registram dois aspectos. O primeiro é o conhecimento da situação comunicativa, a capacidade do leitor “aprender a contextualizar o texto a partir dos elementos presentes no escrito” como também “contrastar sua finalidade de leitura com a do escritor”. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 49). O segundo aspecto condiz com os conhecimentos sobre o texto escrito para que a leitura ocorra. Acontece em quatro níveis - conhecimentos paralinguísticos; conhecimentos das relações grafofônicas; morfológicos, sintáticos e semânticos; e textuais.

Começando-se pelos conhecimentos paralinguísticos, os quais correspondem ao que se sabe sobre elementos tipográficos, convenções na distribuição e separação do texto por palavras, frases etc., convenções na organização da informação e de cada tipo de texto, como índice e prólogo (COLOMER e CAMPS, 2002, P. 50).

Por sua vez, os das relações grafofônicas consistem na relação grafema / fonema. A “*consciência fonológica*” é apontada como responsável pela “rápida

aquisição do código escrito” como afirmam as autoras. E, nesse sentido, elas citando Frith (1989), trazem a aprendizagem do código escrito nas fases delineadas na sequência.

A fase logográfica é aquela em que a leitura das palavras acontece por indícios e dependendo do contexto em que aparecem. Existe aqui o predomínio da leitura.

Na fase de perfil alfabético, pelas exigências da escrita, essa leva ao aprendizado das relações entre signos fônicos do conhecimento da criança e os signos gráficos representados na escrita alfabética.

A de teor ortográfica coincide com o reconhecimento, de maneira instantânea, de morfemas, palavras e grupos sintáticos.

Já os conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos permitem a significação do texto. É por meio desse aparato linguístico que se estabelecem a escrita e leitura.

Os conhecimentos textuais, por sua vez, se referem a informações que se encontram na sua estrutura, como coesão e coerência, facilitando, portanto, seu entendimento.

O conhecimento das estruturas textuais mais tipificadas em nossa sociedade (estruturas narrativas, argumentativas, descritivas, etc.) permite prefigurar o desenvolvimento do texto de uma forma mais previsível e facilita a compreensão das ideias fundamentais que já se encontram ordenadas no esquema do texto. (COLOMER e CAMPS, 2002, P. 52).

Sobre as habilidades envolvidas no texto narrativo e no expositivo, as autoras evidenciam a fácil compreensão do primeiro, em razão da estrutura de “sucessão temporal de acontecimentos, personagens inter-relacionados” etc, ao passo que o segundo é apontado como mais difícil de compreender do que o primeiro, em virtude de estrutura. Consoante a reflexão de Meyer (1975, 1985), sua estrutura contém modalidades de compilação (sequência e enumeração), causalidade, comparação/contraste, problema/solução e descrição. Essa dificuldade consiste pela necessidade do leitor “guiar-se pela estrutura propositiva e superficial do texto expositivo para poder construir a representação mental da nova informação”. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 54). Por não se tratar de um texto imaginário, como o primeiro, existe um contraste entre o conhecimento que o texto

transmite e aquele sob o poder do leitor para a elaboração do significado, que dependerá da maneira que a informação é organizada.

Colomer e Camps (2002) apontam as intenções que o leitor pode ter com a leitura, que consiste no propósito e na maneira de abordagem; e caracterizam as diferentes maneiras de abordar o escrito, segundo o objetivo da leitura, como veremos nesta ordem.

1. leitura silenciosa integral quando se lê um texto inteiro com o mesmo tipo básico de atitude leitora, por exemplo, a leitura de um romance ou de um livro de ensaio;
2. leitura seletiva, orientada por um propósito de ordenação ou para extrair uma vaga ideia global. Caracteriza-se pela combinação de leitura rápida de algumas passagens e de leitura atenta de outras;
3. leitura exploratória, produzida em saltos, para encontrar uma passagem, uma informação determinada;
4. leitura lenta, para desfrutar dos aspectos formais do texto, para recriar suas características, inclusive fônicas, ainda que seja interiormente, e
5. leitura informativa, de busca rápida de uma informação pontual, como um telefone em uma lista, um ato em um programa, uma palavra em um dicionário, etc. (FOUCAMBERT, *apud* COLOMER e CAMPS, 2002, p. 48).

São vários tipos de leitura que refletem diferentes interesses dos leitores. Valendo-se ainda de Foucambert; “Ler é ter escolhido buscar algo; amputada dessa intenção, a leitura não existe. Visto que ler é encontrar a informação que se busca, a leitura é, por natureza, flexível, multiforme e sempre adaptada ao que se busca”. (FOUCAMBERT *apud* COLOMER e CAMPS, 2002, p. 48). A velocidade da leitura dependerá diretamente da intenção que se tem.

Assim, a leitura na escola é um grande instrumento de aprendizagem. As escolas, por terem práticas pedagógicas pautadas em conteúdo de várias ciências, e, por conseguinte, no livro didático, se utilizam da leitura para a promoção da aprendizagem desses saberes ordenados.

Coll (1990) ensina que a leitura compreensiva possibilita a aprendizagem significativa e faz essa afirmação à luz da concepção construtivista da aprendizagem e do ensino (COLL, 1990 *apud* SOLÉ, 1998, p.44).

Essa concepção entende que aprender é “atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe de objetivamente” [...] (IBIDEM, p.44-45). Logo, é um procedimento individual de internalização do que foi aprendido após interagir com o objeto, no caso, o conteúdo estudado.

Solé (1998) aponta ainda a leitura como “formadora integral da pessoa” e “a necessidade de ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagens” (IBIDEM, p. 47). Logo, remete à importância da leitura, tanto dentro como fora da escola.

Sobre a primeira afirmação a autora diz:

[...] Podemos afirmar que, quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos... etc. [...] (IBIDEM, p. 46).

Em relação à outra asserção, assegura: “[...] em um grande número de contextos e situações, lemos com a finalidade clara de aprender”. (IBIDEM, p. 46).

Portanto, a escola formaliza e possibilita o ensino / aprendizagem da leitura, e essa última, uma vez efetivada, extrapola a vivência escolar, pois é capaz de formar uma pessoa integralmente, porquanto reúne valores, cultura e conhecimento à vida do leitor.

Então, se a escola conseguir fazer com que seus alunos leiam compreensivamente, tornará o estudante um ser autônomo dentro e fora da escola, capaz de aprender e se posicionar criticamente perante a vida em sociedade.

3.3 Compreensão e estratégias de leitura

A leitura assume finalidades específicas, como forma silenciosa integral, seletiva, exploratória, lenta e informativa. Além de tais finalidades, contudo, o que se espera é a compreensão do texto, pois, sem o entendimento, ler se torna uma ação vazia.

Para auxiliar nesta tarefa, há estratégias postas em uso durante a leitura. Essas táticas podem e devem ser ensinadas na escola pelo professor, principalmente por meio de seu exemplo. De acordo com Solé,

[...] Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender ... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional. (1998, p. 116).

Para promover, então, a aprendizagem das estratégias de leitura, o docente desempenha papel fundamental, pois é um modelo a ser seguido, até que o discente as utilize com autonomia durante o processo. É importante, entretanto, salientar que a intervenção do professor como modelo é variável, podendo ser necessária, em alguns casos, enquanto em outros, não. Ele traça os objetivos da leitura e os estudantes “sempre podem aprender a ler melhor” (SOLE, 1998, p. 117). Os alunos, por conseguinte, devem se mostrar competentes na realização de atividades de leitura autônoma.

Na intervenção de Solé (1998), “as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos”. Esse tipo de tarefa, acentua, permite que o professor avalie a leitura formativa dos seus alunos e do processo, bem como propicia a intervenção nas necessidades e inferências dos alunos (P. 117-118).

Assim, ela assevera que as estratégias de compreensão usadas durante as atividades de leitura compartilhada são: “formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto, resumir as ideias do texto”. (PALINCSAR e BROWN, 1984 *apud* SOLÉ p. 118).

Tais estratégias fomentam a ideia de leitor ativo, que estabelece previsões e as verifica, controlando seu entendimento e interpretação do texto. Com as tarefas de leitura compartilhada, “[...] o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma [...]” (SOLE, 1998, p. 118), perfazendo uma atividade de parceria entre os sujeitos dessa aprendizagem.

O funcionamento das tarefas de leitura compartilhada pode ser explicado com o emprego das quatro estratégias de compreensão. O início, evidentemente, acontece com a leitura de um texto ou trecho deste. Então, o professor dá sequência:

Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever) desta vez a cargo de outro “responsável” ou moderador. (IDEM, p. 119).

O professor retoma, então, o texto, expondo o que foi lido, observando as possíveis compreensões. Com as perguntas, é esperado que os estudantes questionem de maneira pertinente o escrito. E, por fim, o aluno suscita hipóteses baseadas no que foi lido e nos conhecimentos que possui. A autora frisa que essa sequência pode e deve ser modificada para se adaptar ao interesse firmado, e também pode aumentar o envolvimento dos participantes (IBIDEM, p. 119). E, ainda,

[...] O importante é entender que, para dominar as estratégias responsáveis pela compreensão – antecipação, verificação, autoquestionamento... – não é suficiente explicá-las; é preciso colocá-las em prática, compreendendo sua utilidade. [...]. (IBIDEM, p. 119-120).

De tal sorte, são os discentes os responsáveis pela utilização das estratégias. Ao professor cabe planejar e mediar as ações.

Solé ainda destaca a importância de esse tipo de tarefa de leitura estar presente desde a fase inicial de leitura, até mesmo quando a criança assiste à leitura de outrem. “[...] Desta forma, aprenderão a assumir um papel ativo na leitura e na aprendizagem. [...]”. (1998, p. 120).

Essa estratégia difere do que comumente é realizado na escola, pois, quando se trata de leitura coletiva, esta se resume à “leitura em voz alta”, seguida de respostas a perguntas pré-formuladas; daí se presume a passividade do leitor. Já as tarefas de leitura compartilhada ensinam o uso das estratégias de maneira ativa para emprego da compreensão textual.

Esse aprendizado incide diretamente na leitura individual e autônoma do aluno, que põe em prática as estratégias aprendidas de maneira grupal. É com esse tipo de leitura que os leitores mais se deparam dentro da escola e, principalmente, fora dela. Por isso, a escola também deve incentivar e ensejar atividades que requeiram a utilização, de maneira individual, das estratégias de compreensão por meio de material preparado para essa finalidade. Isso, no entanto, dependerá dos objetivos da leitura.

Em razão desses fatos, a autora explica que se a pretensão “é que o aluno realize previsões sobre o que está lendo, podem ser inseridas ao longo do texto perguntas que o façam prever o que pensa que vai acontecer a seguir”. (IBIDEM, p. 121-122).

Já se o intuito é proporcionar controle da compreensão, “pode-se proporcionar aos alunos um texto que contenha erros ou inconsistências, pedindo

que eles as encontrem – e algumas vezes não lhes pedir nada, para ver se também as detectam”. (SOLÉ, 1998, p. 123).

Vale salientar o fato de que a leitura autônoma é o foco, por isso os exercícios há pouco mencionados, devem ser utilizados até que o leitor possa ler de maneira independente.

Solé (1998), no intuito de reforçar a pertinência das ideias há instantes expostas, assevera que elas condizem com a definição de leitura, pois

[...] Se ela é considerada um hábito, uma tradução de códigos ou coisas similares, o que dizemos aqui sem dúvida parecerá uma extravagância e um exagero. Se é uma atividade cognitiva complexa, que envolve o texto e o leitor e que tem numerosos usos e funções, entre eles o de ficarmos mais espertos, então tudo parece pouco para garantir sua aprendizagem significativa [...].(P.124).

Expresso noutra torneio, as estratégias de compreensão só fazem sentido se a leitura for encarada de maneira ampla, quando se lê para entender e significar o que está escrito.

É fácil inferir, todavia, a ideia de que os sujeitos em determinada fase (principalmente na infância), ou perante certo texto, poderão encontrar dificuldade e até mesmo cometam erros de compreensão. Vale salientar que Solé (1998, p. 124) denomina os erros como “interpretações falsas” e também cita “lacunas na compreensão” como sendo “a sensação de não estar compreendendo”. Isso é comum acontecer, mas existe solução diante desse fato:

[...] Detectar os erros ou as lacunas de compreensão é apenas um primeiro passo, uma primeira função do controle que exercemos sobre a nossa compreensão. Para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura. (IBIDEM, p. 125).

Uma vez que o leitor tem controle sobre sua compreensão à vista dos obstáculos, toma decisões para devolver a fluidez da leitura. O erro aqui não tem conotação negativa e, sim, positiva, haja vista permitir, - além do que foi mencionado - ao professor detectar o que foi ou não compreendido pelo estudante, bem como ajudá-lo a reestabelecer a leitura por meio, tanto de estratégias de decodificação, como mediante táticas de compreensão.

A autora salienta que as dificuldades mais comuns (reconhecimento e pronúncia das palavras) acontecem com leitura em voz alta por parte de crianças,

pois são muito dependentes do texto e se limitam a “dizer o que está escrito” em vez de formular o significado do texto. A decodificação é algo priorizado nesse tipo de leitura. O ideal, porém, é que o contexto da interpretação permita descobrir o que não se sabe, seja uma palavra ou informação textual (SOLÉ, 1998, p. 126).

Uma maneira apontada por Solé (1998, p. 127) para ensinar a apropriação do significado das palavras desconhecidas é, durante a leitura silenciosa, a criança sublinhá-las, para, ao final, buscar o significado. O mais comum, no entanto, é, mediante o contexto, no decorrer da leitura, a criança chegar ao significado.

As lacunas de compreensão que se configuram como problemas na leitura são “atribuídas ao fato de o significado atribuído pelo leitor não ser coerente com a interpretação do texto” (SOLÉ, 1998, p. 128), lembrando que palavras, frases ou fragmentos podem possuir várias interpretações, e o leitor deverá escolher a mais conveniente. No tocante a problemas de nível global do texto, as dificuldades são referentes à identificação do núcleo da mensagem e à incapacidade de entender a sucessão de acontecimentos.

Por isso, perante tais dificuldades, o leitor tomará algumas decisões. A primeira delas é “se deve-se ou não realizar alguma ação compensatória. Nesta decisão desempenham um papel fundamental os objetivos da leitura do leitor, sua necessidade de compreender e a própria estrutura do texto”. (SOLÉ, 1998, p. 128).

Então, ao se optar por compensar a incompreensão, tanto de palavras, frases ou trechos, o comum é ignorar o desconhecido e continuar com a leitura, mas isso é habilidade dos leitores experientes, e nem sempre funciona com leitores iniciantes, sendo necessário adotar outras medidas.

Também é possível “*aventurar uma interpretação*” perante o que não se compreende e verificar se ela é condizente ou, do contrário, convém abandoná-la. Às vezes, no entanto, será necessário “reler o contexto prévio” para atribuição do significado (SOLÉ, 1998, p. 130).

Essas estratégias adotadas perante erros ou lacunas de compreensão visam à não descontinuidade da leitura, pois esta deve ser feita somente em último caso para não interromper o “ritmo da leitura”. Se, entretanto, essas estratégias não funcionarem, o leitor deverá recorrer “a uma fonte especializada (o professor, um colega, o dicionário) que lhe permita eliminar a dúvida”. (SOLÉ, 1998, p. 130).

Assim, o ensino das estratégias diante das lacunas de compreensão visam ao entendimento textual por meio de ações, destacadas por Solé, como

Discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjeturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar as crianças o que podem fazer quando se deparam com problemas no texto. (IBIDEM, p. 130).

Resumindo, é lendo que todas essas estratégias - de compreensão, resolução de erro ou de lacunas de entendimento - são postas em prática, possibilitando ao discente interação, reflexão e aprendizado dessas diferentes estratégias.

4 A LEITURA E A ESCRITA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A leitura no ambiente escolar é usada de maneiras diferentes, conforme o objetivo pretendido. Existe, porém, um norte teórico que orienta para uma leitura significativa e compreensiva, em que o sujeito ativamente estabelece o seu significado. Há também documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa, que guiam o ensino-aprendizagem da leitura, delimitando a leitura realizada dentro da escola. Portanto, a instituição escolar deve ponderar o escrito desses materiais, pois muito auxiliará em sua prática pedagógica no que concerne a leitura e escrita.

A seguir, aduz-se a análise desses documentos, assim como delineamos ações envolvendo leitura e escrita, realizadas nas escolas públicas no Município de Fortaleza, por intermédio do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares (SIMBE), e no Estado do Ceará por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são de muita importância para as ações desenvolvidas na escola pelo fato de normatizar o ensino das séries do Ensino Fundamental e por ser um referencial para a prática pedagógica do professor.

A escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, tem como objetivo formar leitores competentes.

Com origem na definição de leitura presente nesse documento, é possível perceber que tipo de leitor a escola pretende formar:

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. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita [...] (BRASIL, 1997, p. 41).

Então, o leitor essencialmente é aquele que compreende o que lê, atribui significado, lê as entrelinhas, relaciona os textos lidos e se utiliza de estratégias de

leitura para a sua realização. Logo, isso implica ir além da decodificação que tão somente permite o acesso ao texto.

É possível perceber ainda a menção das estratégias para realização da leitura em sua globalidade, pois estas é que permitem ao leitor agir do início ao fim para que a compreensão do texto lido seja garantida.

[...] A leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1997, p. 41).

O documento expressa a ideia de que somente uma prática de leitura constante, com textos em curso na sociedade, ou seja, de gêneros e suportes textuais diferentes, garantirão leitores competentes. E isso deve acontecer dentro da escola, pois esse papel lhe cabe, como podemos ratificar a seguir: “se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola”. (BRASIL, 1997, p. 41-42).

Tal verdade decorre do fato de muitos alunos terem apenas o momento em que se encontram na escola para interagir com bons materiais de leitura, sendo, pois, importante a diversificação de atividades e materiais de leitura. Então, resta constatada a noção de que

[...] É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (IDEM, p. 42).

Ainda sobre os materiais de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa asseveram que “os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura” (IBIDEM, p. 42). Por esse motivo, como comprovado em linhas anteriores, os leitores iniciantes, principalmente, devem ter contato com diversos tipos de texto e material de leitura.

Com efeito, para que o aprendizado inicial da leitura aconteça,

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (IBIDEM, 1997, p. 42).

Então, esse ensino deve acontecer por meio de práticas de leitura ampla, em que se enseje o uso de estratégias de leitura. Efetivamente, então, a aprendizagem da decodificação é inserida nela. De tal maneira, pois,

É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. (IBIDEM, 1997, p. 42).

A escola, por ser o local em potencial onde a leitura acontece, tem importante papel para a formação do leitor e promoção da leitura. Por ser uma prática social, esse ambiente deve proporcionar a capacidade de leitura que a sociedade exige em suas práticas sociais, uma vez que,

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. (ibidem, 1997, p. 43).

Mencionado documento assevera que a escola, em sua missão de formar leitores, deve clarificar para seus alunos a ideia de “[...] que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. [...]”. (IBIDEM, 1997, p. 43). Portanto, a escola deve ir além de simplesmente capacitar para a leitura, ou seja, de possibilitar o aluno decodificar o escrito; e, sim, tornar possível a leitura do mundo, como tão sabiamente alertou Paulo Freire.

São necessárias para a formação de leitores, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, condições de prática de leitura que ultrapassem os recursos materiais, destacando algumas delas:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;
- construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar. (IBIDEM, p. 43).

A leitura, portanto, requer muita atenção e planejamento por parte dos professores e gestores, pois não se trata, tão somente, de ler por ler, mas também de pensar a leitura em sua totalidade, dentro e, principalmente, fora da escola.

Além das condições citadas há pouco, o PCN de Língua portuguesa cita propostas didáticas para a formação de leitores. São elas a leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciais de leitura, atividades permanentes de leitura, e, por fim, leitura feita pelo professor.

Esmiuçando cada uma dessas propostas, inicialmente com a leitura diária, esta se traduz, como o próprio nome sugere, numa leitura que acontece todos os dias, seja silenciosa, seja em voz alta. Para tanto, alguns cuidados são necessários. Ao propor a leitura em voz alta, essa precisa fazer sentido para a atividade realizada e dar azo ao aluno, anteriormente, de deparar a leitura silenciosa do texto utilizado; e também “explicitar os objetivos e preparar os alunos” diante de determinada leitura, bem como conscientizar os alunos para as diferentes modalidades de leitura (IBIDEM, p. 45).

Por sua vez, a leitura colaborativa acontece de maneira coletiva entre professor e alunos, oportunidade em que a intenção é atribuir sentido ao texto lido por meio de estratégias de leitura que visam à compreensão do texto.

Já os projetos de leitura “são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos”. (IBIDEM, 1997, p. 46).

Continuando, as atividades sequenciais de leitura, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc. (1997, p. 46).

Logo, atividades sequenciais de leitura objetivam a leitura em si. São habilidades que o próprio leitor desenvolve para selecionar sua leitura.

Já as atividades permanentes de leitura buscam a periodicidade de momentos em que a leitura se faz presente em meio às demais atividades desenvolvidas em sala ou na escola, como a ““Hora de...” (histórias, curiosidades científicas, notícias, etc.) e também “Roda de Leitores”” (IBIDEM, 1997, p. 46), onde, após ler um livro, um aluno falará sobre ele para seus colegas no intuito de despertar a leitura daquela obra.

No que concerne à leitura feita pelo professor, ela ajuda os alunos a compreenderem textos difíceis e que, portanto, carecem de ajuda para a apropriação do significado.

Por fim, no tocante à leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa ressaltam a importância de uma prática de leitura intensa na escola, de modo a

- ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
- estimular o desejo de outras leituras;
- possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;
- expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
- aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos;
- possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;
- ensinar a estudar;
- possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;
- favorecer a aquisição de velocidade na leitura;
- favorecer a estabilização de formas ortográficas.

(BRASIL, 1997, p. 47)

Observamos, pelo exposto, que os PCN de Língua Portuguesa exibem-se coerentes com as concepções de leitura e escrita mostradas nos capítulos anteriores, reforçando a ideia de que ler não é somente decodificar e que as estratégias de leitura são importantes e úteis à compreensão. Existe, portanto, uma orientação curricular para a educação brasileira definindo o que é leitura, qual leitor a escola deve formar, bem como as atividades para alcançar essa finalidade e o papel da escola nesta ação. Logo, toda ação envolvendo leitura e escrita deve-se valer desses referenciais de qualidade para que ela seja alcançada.

Portanto, a seguir, por meio da prática de leitura realizada nas bibliotecas escolares, é possível conferir o que se tem feito nas escolas para a formação de leitores competentes que compreendem e significam o que leem, como determinam os PCN de Língua Portuguesa.

4.2 Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares e Formação de Leitores (SIMBE)

A leitura se faz presente em todos os espaços escolares, porém, a biblioteca é um local em potencial para a disseminação do prazer de ler e, conseqüentemente, de escrever, da cultura e da expressão artística.

As bibliotecas escolares da rede municipal de ensino de Fortaleza são coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e distritos de educação das secretarias executivas regionais (SER). Funcionam em regime de integração de serviços e de acervo, bem como de metodologia de trabalho, em prol da formação de leitores, proporcionando o acesso à leitura, à escrita e ao conhecimento produzido historicamente.

No documento que estabelece o Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares e Formação de Leitores, é possível perceber a importância da biblioteca para a comunidade interna e externa à escola, por possibilitar elevar a compreensão leitora, bem como o desenvolvimento cultural e autônomo dos usuários.

O funcionamento da biblioteca, que coincide com o da escola, acontece em obediência a um cronograma de atendimento às turmas, previamente planejado nos encontros de planejamento pedagógico, buscando atender as necessidades de alunos e professores. Para esse atendimento às turmas, são utilizados o acervo, o espaço da biblioteca e os demais locus da escola, desde que de maneira adequada.

Por intermédio de uma metodologia diferenciada, utilizada pela professora regente da biblioteca, busca-se despertar o gosto pela leitura, pelo empréstimo de livros e utilização desse espaço como ambiente agradável e prazeroso.

As atividades desenvolvidas são bem diversificadas, como rodas de leitura, narração de histórias, teatro de fantoche, teatro de sombras, recreio literário, pesquisa bibliográfica, além de empréstimo, que acontece diariamente e, também, os projetos que tratam de temas específicos, datas comemorativas ou de incentivo à leitura. Essas atividades são de responsabilidade da professora regente, mas a realização de projetos acontece, geralmente, em parceria com os professores de sala de aula.

Durante dois anos, estagiamos, pela Secretária Municipal de Educação de Fortaleza, nas bibliotecas escolares, da Secretaria Executiva Regional III (SER). Com essa experiência, foi possível acompanharmos as ações leitoras desenvolvidas nesses espaços, bem como contribuirmos para a disseminação da leitura.

As ações aconteciam em torno de duas intenções principais: o empréstimo de livro e a promoção da leitura.

O empréstimo de livro acontecia diariamente e conforme o gosto do leitor que possuía acesso livre ao acervo presente nas estantes. Era comum, ao entregar o livro, a professora perguntar ao aluno sobre a leitura realizada e a resposta era positiva no sentido de compreensão do que foi lido.

Já a promoção da leitura acontecia da maneira mais prazerosa possível, pois o aluno participava ativamente de forma espontânea sem o peso da obrigação. Dentre as ações que observamos, destacaremos algumas, como a narração de história, a biblioteca itinerante, a peça de teatro e os projetos de leitura.

A narração de história é fascinante, pois chama bastante atenção dos alunos. Acontecia nas turmas de Educação Infantil e séries iniciais. As professoras, às vezes, usavam fantoche, em outros momentos se fantasiavam, de acordo com a personagem da história, mas, quase sempre, apenas o livro de literatura era usado – o que não limita nem empobrece a ação, que envolvia os alunos no lindo mundo do faz-de-conta.

A biblioteca itinerante acontecia em algumas escolas e a professora regente percorria a escola, indo de sala em sala, com uma espécie de biblioteca móvel com diferentes livros. Era uma forma de envolver e conquistar os alunos

menos assíduos ao espaço físico permanente. Tal ação obtinha resultado, pois aconteciam bons empréstimos de livros.

Algumas escolas realizavam peças de teatro ou pequenas encenações de obras literárias. Aconteciam, por meio de leitura da obra previamente, ensaios, confecção de figurinos e outros. Isso envolvia toda a escola, seja na escolha dos alunos participantes, seja tão somente para assistir à apresentação. Esses momentos artísticos também ocorriam nas dependências da própria biblioteca, quando do atendimento da turma.

Os projetos de leitura eram dos mais diversos tipos de tema e de profunda riqueza pedagógica, artística e cultural. Escolhemos como exemplos três projetos - “Sacoloteca”, “Africanidade” e “Momento da Leitura”.

O projeto intitulado “Sacoloteca” visava à integração entre biblioteca e família. Consistia em os pais ou responsáveis levarem dentro de uma sacola personalizada livros para lerem para seus filhos por determinado tempo. Como era em quantidade limitada, quando as sacolas retornavam, iriam para novas crianças. Assim, aproximava crianças e seus familiares e ambos à leitura e à biblioteca escolar.

“Africanidade” foi um projeto que aconteceu em parceria com os demais professores da escola, como os de Português, História, Geografia e Educação Física. Os professores de sala de aula trabalhavam o tema de acordo com sua disciplina, e a biblioteca, por sua vez, dava a conotação literária, explorando as obras com esse contexto, além de fomentar com o olhar artístico o que era trabalhado em sala de aula por meio de atividades diversas. Tudo em relação à África foi trabalhado nesse projeto, como sua cultura, história, culinária etc. No momento da culminância no pátio da escola, havia uma decoração que remetia ao país citado, com utensílios, alimentos, gravuras da cultura, bem como havia exposição das atividades realizadas durante todo o projeto, como redação, desenhos e pinturas; também houve apresentação de capoeira e dança.

O interessante projeto “momento da leitura” mobilizava a escola toda. Desde professores e alunos até funcionários, paravam suas atividades por um momento para lerem livros de literatura. Acontecia em um determinado dia e em horário previamente acordado entre todos. A professora regente selecionava as obras de acordo com a série, e um encarregado de cada turma buscava na

biblioteca uma caixa personalizada contendo os livros e se dirigiam em seguida para sua sala.

Foi uma experiência marcante e positiva. Como uma das estagiárias da biblioteca, pudemos conferir, de perto, alunos, professores, merendeiras e porteiro compenetrados no mundo da leitura.

Notamos que as ações desenvolvidas buscavam a formação de um indivíduo social crítico e autônomo, conhecedor e autor de sua história, por meio de uma leitura compreensiva, significativa e prazerosa.

Isso é possível pelo ensino da leitura e da escrita realizado na sala de aula, de maneira efetiva, quando o aluno aprende a decodificar e compreender o escrito. No Estado do Ceará, ações como estas têm obtido bons resultados por meio de uma ação política como exposta a seguir.

4.3 Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)

A alfabetização é motivo de preocupação e atenção social e política. Com efeito, no ano 2004, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e universidades cearenses, como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR, realizou uma pesquisa para explicitar a problemática do analfabetismo escolar.

Em razão do resultado, se fez necessária uma ação política para reversão da realidade encontrada: numa amostra de “8.000 alunos, apenas 15% leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada e 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico pelos avaliadores”. (CEARÁ).

A ação política salutar realizada em parceria entre APRECE, UNDIME/CE e UNICEF, com ajuda técnica e financeira, culminou na criação do PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa, com o “objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental”. (CEARÁ).

Então, em 2007, “o Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC, assumiu a execução do PAIC, tornando o programa uma política pública. Em parceria com a UNDIME/CE, UFC e UNICEF”. (CEARÁ).

Assim, o Programa Alfabetização na Idade Certa “É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental”. (CEARÁ). Para chegar a esse objetivo o PAIC realiza suas ações em torno de cinco eixos: Eixo de Alfabetização, Eixo de Gestão Municipal, Eixo de Educação Infantil, Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor, Eixo de Avaliação Externa. Cada eixo tem objetivos específicos, visando à alfabetização e ao expediente do alfabetismo (letramento) na faixa etária considerada correta pela rede de ensino, prioritariamente, porém, atua também junto às crianças não alfabetizadas fora da faixa etária.

Pelo propósito deste trabalho, destacamos o eixo de alfabetização que tem como objetivo:

Oferecer assessoria técnico-pedagógica aos municípios no sentido de promover a implementação e implantação de propostas didáticas de alfabetização eficientes, focais e intencionais, que garantam a alfabetização das crianças matriculadas na rede pública de ensino até o 2º ano do Ensino Fundamental. (CEARÁ, 2012).

Neste eixo, as ações têm o intuito de alfabetizar crianças da rede pública de ensino no tempo certo de escolarização. Estipula como competências do aluno alfabetizado, no final do 2º ano do Ensino Fundamental:

- Identificar letras dentre várias formas gráficas, tais como rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos, apresentadas em diferentes sequências.
- Reconhecer uma determinada letra, ou uma sequência de letras.
- Identificar a direção correta da escrita (esquerda, direita, de cima para baixo), identificando a localização do início e término da escrita em uma página de caderno ou em um texto.
- Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, contando as palavras de uma frase ou os espaçamentos entre elas.
- Reconhecer uma mesma letra escrita em maiúscula ou minúscula, na forma cursiva ou de imprensa.
- Identificar os sons semelhantes (no final da palavra).
- Contar sílabas (os “pedacinhos”) de uma palavra.
- Identificar o som da sílaba inicial, formada pelo padrão consoante/vogal, de uma palavra.

- Identificar o som da sílaba medial ou final, formada pelo padrão consoante/vogal, de uma palavra.
- Decodificar palavras formadas por sílabas no padrão canônico: consoante/vogal (ex: sí-
- Ler com compreensão palavras formadas por sílabas no padrão canônico: consoante/vogal (ex: sí-la-ba).
- Ler com compreensão palavras formadas por sílabas nos padrões não canônicos: vogal (ex: a-ba-ca-te); consoante/vogal/consoante (ex: tex-to, ve-ri-fi-car); consoante/consoante/vogal (ex: pa-la-vra).
- Ler com compreensão frases com estrutura sintática simples, na ordem direta (voz ativa).
- Localizar informação explícita em diferentes gêneros textuais.
- Identificar o assunto principal de um texto e dizer como ele é abordado.
- Identificar a finalidade ou “para quê” de textos de diferentes gêneros.
- Associar elementos presentes no texto ou que se relacionem com a sua vivência, para compreender informações não explicitadas no texto.
- Reconhecer as relações entre partes de um texto que permitem a construção de sentidos para o mesmo.
- Identificar substituições, repetições ou outros recursos que estabelecem a coesão textual.
- Apoiar-se em elementos textuais, como: manchete, título, formatação do texto para formular hipóteses sobre o conteúdo do texto. (CEARÁ, 2012).

Logo, a criança deve dominar uma série de habilidades que atestem seu alfabetismo e que, portanto, possa ser considerada alfabetizada.

Por meio das competências estipuladas pelo Programa, é notória a ação voltada para a aquisição da leitura e da escrita por intermédio da decodificação, contudo, também é possível perceber a exigência de habilidades de compreensão textual.

O nível de exigência dessas habilidades é baixo, por se tratar do contato inicial da criança com a leitura e a escrita. Isto implica dizer que o grau de compreensão exigido equivale ao nível de leitura realizado em determinada série, no caso, 2º ano do Ensino Fundamental.

Assim, o Programa Alfabetização na Idade Certa se empenha em promover o aprendizado da leitura e da escrita, primando pela utilização de ambas nos diferentes contextos sociais.

Alfabetização sempre foi um entrave em nosso País, mas vale destacar o fato de que o Programa sob comento obtém bons resultados no Estado do Ceará, haja vista o resultado de Proficiência Média em Alfabetização; no Município de Nova

Olinda, por exemplo, no ano 2007, eram 92,3 e em 2010 passam para 244,5, segundo resultados obtidos no SPAECE – Alfa (2º ano). O Programa alcançou destaque no âmbito nacional, sendo referência para uma política nacional para a alfabetização. Essa política surgiu no ano de 2012 e se refere ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esse Pacto é um compromisso firmado entre Governos Federal, Estaduais e Municipais, que visa à alfabetização de crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Mediante a pesquisa bibliográfica empreendida neste ensaio, podemos compreender que o PAIC age de acordo com a tendência progressista “liberal” de alfabetismo. Busca habilitar os alunos aos usos sociais da leitura e da escrita, sem despertar no estudante a crítica desses usos, pois é isso que promove a mudança social. No que se refere, porém, à observância ao PCN de Língua Portuguesa, o PAIC, no seu Eixo de Alfabetização, por meio das competências exigidas do aluno alfabetizado, busca tanto que o aluno desenvolva a habilidade de decodificação como de compreensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência da brevidade e da limitação com que o tema foi tratado, adiantamos, porém, a necessidade de trabalhos futuros que venham a aprofundar e contribuir para o mais rico e detalhado entendimento e esclarecimento sobre leitura, decodificação e compreensão.

A leitura foi tratada, neste experimento acadêmico-pedagógico, como elemento de enorme importância para a vida escolar e social de todo ser humano.

Com apoio no estudo bibliográfico realizado, é possível constatar a importância da compreensão para a leitura, tanto na literatura abordada, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Ante a análise aqui proposta, alguns pontos merecem destaque. O primeiro remete à ideia de alfabetização, que vai além de métodos para alfabetizar. Como foi possível comprovar, essa ação é uma das mais importantes exercidas pela escola, por permitir a cidadania. Por esse motivo, deve ser muito bem planejada e respaldada teoricamente.

O segundo destaque, reforçando o que foi assinalado aqui, é a importância da compreensão e de que essa se sobressai perante a decodificação para a realização da leitura, pois possibilita ao leitor o entendimento, a crítica, a concordância e/ou discordância de qualquer texto lido. Para essa finalidade, é importante acessar o escrito por meio da decodificação, ou seja, representação de fonemas em grafemas e vice versa, mas acompanhado da utilidade e funcionalidade do uso das estratégias de compreensão leitora, como maneira de compreender e significar a leitura.

O terceiro e último destaque é para ações políticas e institucionais realizadas no Estado do Ceará e no Município de Fortaleza, nas ações do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares e Formação de Leitores (SIMBE) e do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), demonstrando o cumprimento do que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa.

É possível, no entanto, pelo que foi exposto, a expressão de alguns questionamentos. Por que, apesar da existência do PCN de Língua Portuguesa que orienta o ensino de leitura e escrita, ainda é comum o fato de haver tantas crianças

não alfabetizadas? Por que há a necessidade de programas para efetivar a alfabetização?

Como resposta a essas indagações, aponta-se em nível de hipótese, a qualidade da educação pública e a família. Esses aspectos apresentados necessitam de aprofundamento que direciona necessariamente para trabalhos futuros.

Portanto, enfatiza-se a importância de a leitura ser realizada de maneira compreensiva, por meio das estratégias de leitura, porque é essa leitura que conscientiza, educa, forma, informa, diverte, dentre outras possibilidades.

Finalizando, acredita-se na escola como formadora de leitores. É no seu interior onde a leitura mais acontece, pois é impossível pensar uma escola onde não haja leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA*. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 18 de dez. 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS LÍNGUA PORTUGUESA*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 02 de dez. 2012.

CEARÁ, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA*. Disponível em: <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br>> Acesso em: 17 dez. 2012.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, Ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular**. Scielo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052>>. Acesso 26 de jan. 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.