

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

**INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO  
PROCESSO DA LEITURA**

**CRISTINA CLÁUDIA TABOSA PINHEIRO**

**FORTALEZA-CEARÁ**  
2005

# INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO PROCESSO DA LEITURA

CRISTINA CLÁUDIA TABOSA PINHEIRO

*MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE  
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA COMO REQUISITO PARCIAL  
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ.*

FORTALEZA – 2005

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitido, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

---

Cristina Cláudia Tabosa Pinheiro

MONOGRAFIA APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Marisa Pascarelli Agrello  
Orientadora

*Em primeiro plano meus agradecimentos se estendem a Deus pela força e determinação que fora concedido ao longo dos tempos. Neste prisma também direciono sinceros agradecimentos a meu esposo que vem sempre se mostrando amigo e companheiro, dando força para vencer e superar os obstáculos que a vida nos oferece. Compreensão e meus pais.*

*Aos educadores que do seu cotidiano fazem verdadeiros momentos de transformação do mundo, lutando pela garantia do bem comum, dedico o presente trabalho.*

*“Pelo poder da palavra ela pode agora navegar nas nuvens, visitar as estrelas, entrar no corpo de animais, fluir com a seiva das plantas, investigar a imaginação da matéria, mergulhar no fundo de rios e de mares, andar por mundos que há muito deixaram de existir, assentar-se dentro de pirâmides e de catedrais góticas, ouvir corais gregorianos, ver os homens trabalhando e amando, ler as canções que escreveram, aprender das loucuras do poder, passear pelos espaços de literatura, da arte, da filosofia, dos números, lugares onde seu corpo nunca poderia ir sozinho (...) Corpo espelho do universo! Tudo cabe dentro dele!”*

*Rubem Alves*

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| RESUMO.....   | 7  |
| INTRODUÇÃO.....   | 8  |
| 1. CONSTRUÇÃO DA LEITURA.....                           | 10 |
| 1.1 Conceito de Leitura.....                            | 10 |
| 1.2 A importância do Ato de Ler.....                    | 13 |
| 1.3 Relação Leitura e Aprendizagem.....                 | 21 |
| 1.4 Dificuldades na Aquisição da Leitura.....           | 25 |
| 1.5 Objetivos e Aspectos no Ensino da Leitura.....      | 28 |
| 2. NÍVEIS DE LEITURA E A RELAÇÃO COM A ESCRITA.....     | 33 |
| 2.1 Teorias Sobre o Processo de Leitura.....            | 33 |
| 2.2 Abordagem Teórica Acerca dos Níveis de Leitura..... | 36 |
| 2.3 A Leitura por Prazer.....                           | 41 |
| 3. ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA DA LEITURA.....            | 51 |
| 3.1 Visão Tradicional do Processo de Leitura.....       | 51 |
| 3.2 A Leitura na Escola e na Sociedade.....             | 54 |
| 3.3 Atuação do Psicopedagogo.....                       | 64 |
| CONCLUSÃO.....  | 66 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                         | 69 |

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma apreciação sobre a Intervenção Psicopedagógica no Processo de Leitura sob uma ótica atual, partindo de estudos de uma representação de autores especializados neste tema. Neste aspecto a fundamentação teórica do estudo proposto se firma em comentários de autores como Feil, Ferreiro e Teberotzky, Condemarin, Freire, entre outros. Estruturado em três capítulos o trabalho mostra concepções concernentes ao conceito de leitura, a importância do ato de ler e, como não poderia deixar de ressaltar, expõe considerações sobre as dificuldades pertinentes ao processo de aprendizagem da leitura, vindo ainda a estabelecer relação entre o fator dificuldade em desenvolvimento da leitura e o fracasso escolar, visto que, diante da não aprendizagem da leitura o aluno se vê frente a possibilidade de ingressar num amplo processo de não capacitação dos conhecimentos necessários para o melhor desenvolvimento do seu nível de conhecimento que levará ao desestímulo com a leitura e daí o distanciamento com o aprendizado. Nesta esfera é que se faz hoje por demais precisa e significativa a intervenção da psicopedagogia no processo de leitura, pois mediante esta é possível, a partir da prática de métodos e estratégias poder vir a superar as dificuldades apresentadas pelo aprendiz. Tomando como suporte os comentários e concepções dos autores listados ao longo dos capítulos que dão estrutura ao presente trabalho é possível observar que a intervenção psicopedagógica mediante o uso de técnicas e uma metodologia adequada poderá superar as dificuldades apresentada pelo aprendiz no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento da leitura.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um estudo em relação a temática do processo de leitura, tendo como objetivo fazer uma apreciação sobre o tema numa perspectiva atual. Propôs-se como título do mesmo “*Intervenção Psicopedagógica no Processo da Leitura*”, visto ter como objetivo fazer uma apreciação sobre o assunto ora especificado sob uma ótica atual, partindo de estudos de uma representação de autores especializados neste tema.

Há uma certa permanência entre os pais de crianças em processo de leitura a queixa de que seus filhos apresentam dificuldades em desenvolver a leitura mostrando-se assim propensos a enveredar pelos caminhos do fracasso escolar. Diante de tal fato a escola se mostra em meio a um grande problema, ou seja, prevenir o fracasso escolar pressupõe em certo sentido superar as dificuldades de aprendizagem da leitura que se faz expressa entre muitas crianças em fase escolar.

A relação dificuldade de leitura com o fracasso escolar se dá em virtude do fato de que, a leitura é um instrumento fundamental na aprendizagem de qualquer pessoa, pois a mesma dispõe de informações importantes na construção do conhecimento de qualquer indivíduo. Neste sentido pode-se dizer que, ao se mostrar possuidor de dificuldade em desenvolver a leitura e assim se fazer consciente do mundo que lhe cerca, o indivíduo se mostra em meio a um processo de enveredar pelo desconhecimento de grande parte de fatores cognitivos que lhe são expostos em sua vida.

A problemática destacada no parágrafo anterior justifica o interesse pelo desenvolvimento do presente estudo que se firma a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfica, propondo o levantamento de concepções e comentários de estudiosos do assunto, entre os quais pode-se citar os nomes de Feil (1987), Ferreiro e Teberotzky (1991), Condemarin (1987), entre outros. Partindo das concepções dos autores citados se torna possível estruturar a proposta de estudo ora especificada em três capítulos dispostos conforme salienta o parágrafo que segue.

No primeiro capítulo, faz-se uma apreciação sobre o processo de leitura, enfatizando-o como uma construção, especificando neste aspecto o conceito de leitura, assim como ressaltando a importância do ato de ler, estabelecendo ainda a relação entre leitura e aprendizagem. Traça no capítulo ora citado um comentário sobre as dificuldades na aquisição da leitura e o objetivo que este ato possui no contexto do processo de aprendizagem.

O segundo capítulo expõe considerações sobre os níveis de leitura e a relação com a escrita, enfatizando neste contexto a construção dos processos de leitura. Faz-se uma abordagem teórica acerca dos níveis de leitura, ressaltando a leitura como uma atividade de prazer.

O terceiro capítulo tem como propósito fazer uma apreciação geral sobre a temática trabalhada no contexto do presente trabalho, fazendo uma apreciação da divisão tradicional e moderna sobre o processo da leitura.

Por meio dos capítulos ora especificados, reforça-se a idéia central do presente estudo, ou seja, que o processo de leitura remete a uma importância destacável, visto que é a partir do desenvolvimento desta habilidade que o indivíduo social poderá atingir seus objetivos e metas no plano de construção do conhecimento formal.

## **1. CONSTRUÇÃO DA LEITURA**

### **1.1 CONCEITO DE LEITURA**

A leitura constitui a base de toda aprendizagem escolar e por isso é objeto de estudo e de revisões constantes, tanto do ponto de vista conceitual como da análise das variáveis implicadas, processos subjacentes, entre outros. A Psicologia Cognitiva, dentro da qual se situa a Psicolingüística tem sido uma das abordagens que mais tem contribuído para a compreensão da natureza do ato de ler.

Um dos temas que mais tem sido debatido nos últimos anos insere-se na área do processamento fonológico, o qual se refere ao “uso da informação fonológica (isto é, sons de uma dada língua) no processamento da linguagem oral e escrita” (Wagner e Torgesen, 1991, p.3).

Com efeito, nas últimas duas décadas a investigação realizada no domínio da leitura tem acentuado a importância das competências de processamento fonológico na aquisição das competências de leitura.

Segundo Feil (1987), os diversos conceitos de leitura existentes atualmente podem ser agrupados em duas grandes concepções, geralmente vistas como antagônicas: leitura como decodificação e leitura como construção de significado.

A preferência por uma ou outra concepção depende do que se deseja incluir ou excluir quando se procura limitar o que é específico da leitura, separando-o do que deve pertencer ao domínio da Lingüística, da Pedagogia, da Psicologia ou de Ciências afins. De acordo com Feil (1987), a definição de leitura como decodificação restringe seu conceito a uma simples transposição do código oral para o código escrito.

A aprendizagem da leitura encerra-se com a alfabetização, uma vez que o sujeito, partindo do código escrito da língua seja capaz de chegar ao sistema fonológico, vencendo uma etapa essencial e única que o torna capaz de

ir adiante e chegar ao significado, percorrendo aí um caminho que não pertence mais ao domínio da leitura.

O que distingue, portanto, o sujeito letrado do analfabeto é a capacidade do primeiro em transformar o código escrito em código oral. Feita essa decodificação os dois percorrem o mesmo caminho. A leitura conseqüentemente envolve apenas a fase inicial da decodificação. O que acontece depois pode e deve ser estudado, mas já pertence a outra área de conhecimento que não a da leitura, no sentido rigoroso da palavra.

Feil (1987) acredita que, a concepção anteriormente evidenciada, na medida em que pressupõe a passagem pelo sistema da língua como condição essencial para a obtenção do significado, apresenta sérios problemas de sustentação. Um exemplo está na questão da velocidade de leitura. Se a passagem pelo sistema sonoro da língua fosse realmente condição necessária para a compreensão, ninguém conseguiria ler um texto mais rápido do que consegue pronunciá-lo, quando a prática mostra que é justamente isso o que faz o leitor fluente.

Leitura não parece ser apenas decodificação. É até possível que a decodificação seja um componente marginal, dispensável e talvez até comunicado do processo. Muitos pesquisadores modernos, entre os quais podem ser citados os nomes de Ferreiro e Teberosky (1991), mesmos os que se concentram na fase inicial da apropriação da escrita, tendem a descrever a alfabetização como um processo de construção de sentido da leitura e escrita.

A principal conseqüência de se incluir a construção do significado na concepção de leitura é de que essa inclusão amplia a abrangência do termo, que não se encerra mais com a alfabetização. O processo de desenvolvimento da leitura tem, nessa perspectiva, um longo caminho a percorrer depois da alfabetização, até chegar ao nível de proficiência do leitor fluente.

No entanto, apesar do consenso geral da necessidade de estudos sobre a aprendizagem da leitura após a alfabetização, conforme Condemarin

(1987), poucas são as investigações realizadas nos estágios mais avançados. Ainda assim, os poucos trabalhos existentes parecem concentrar-se nos aspectos metacognitivos, com ênfase no monitoramento da compreensão. Os estudos sobre as concepções que os sujeitos vão desenvolvendo sobre a leitura após a alfabetização são, segundo esclarece Smith (1991), praticamente inexistentes.

Na concepção de Condemarin (1987), o tempo despendido na alfabetização do leitor, ainda que essencial para sua formação é bem menor que o período investigado no seu aperfeiçoamento até chegar à leitura proficiente. É de se esperar que, no período que segue à alfabetização, a percepção que o leitor tem do processo da leitura sofra uma série de alterações.

Condemarin (1987) chama atenção para o fato de que, em termos discretos, independentes um do outro, o conceito básico de leitura deve evoluir de alguma maneira, os objetivos do leitor devem ser ampliados e as estratégias de compreensão devem não só aumentar quantitativamente, mas também passar por um processo de refinamento. Em termos de conjunto, é provável que haja uma interação crescente entre um elemento e outro, de modo que, por exemplo, um determinado objetivo num dado momento possa determinar o uso da estratégia que seja considerada a mais adequada.

A hipótese principal é de que os elementos que compõem a leitura aumentam seu nível de interação à medida em que o leitor avança para a proficiência, tornando-se mais dependentes um do outro. A hipótese secundária é de que cada um desses elementos o conceito, as estratégias e os objetivos podem perder e ganhar componentes no processo de evolução, alterando substancialmente a própria percepção de leitura.

## **1.2 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER**

O ato de ler traz na sua conjuntura prática e teórica uma expressiva importância. Como ressalta William Rogan apud Grosso e Bellotti (1990, p. 25), enfatizando que:

“É por meio da linguagem que os educandos podem adquirir, por si mesma, a herança da cultura e preparar-se para a cooperação intelectual e social envolvidas no viver democrático”.

A linguagem é de importância fundamental para toda e qualquer aprendizagem (regras de segurança de cortesia, Matemática, Ciências, entre outros), e seu desenvolvimento envolve todas as formas de aprendizagens entre as quais podem ser citados o condicionamento, ensaio e erro, repetição, entre outros, assim como todos os princípios da percepção como atenção, conhecimentos anteriores, interesses, entre outros.

Pode-se dizer, portanto, que a linguagem e a aprendizagem estão intimamente relacionadas e são interdependentes. A linguagem condiciona não só o desenvolvimento do indivíduo como também sua integração social, já que esta é, no seu mais amplo sentido, qualquer meio de comunicação.

Sendo a linguagem verbal indiscutivelmente a forma mais utilizada para a comunicação e, por conseqüência, veículo de socialização, ela precisa ser bem explorada e desenvolvida nas primeiras fases de aprendizagem. Ela é constituída de linguagem oral, leitura e escrita (linguagem escrita) que são manifestações de um mesmo sistema – sistema funcional de linguagem.

O desenvolvimento da linguagem oral vai interferir diretamente na futura aprendizagem da leitura e da escrita. Os três tipos de linguagem verbal – linguagem oral, leitura e escrita – são interdependentes e se desenvolvem de modo contínuo e progressivo.

Vale enfatizar que a linguagem oral compreende dois aspectos – ouvir e falar. As atividades que envolvem audição devem ter como objetivo

transformar a função mais complexa de escutar, que resulta de uma reação não só fisiológica como também emocional.

Na concepção de Grosso e Bellotti (1990), cabe ao professor ajudar o aprendiz a atingir a capacidade de selecionar os sons que devem ser escutados, tais como explicações, ordens, pedidos, entre outros, daqueles que, no momento, devem ser ignorados, ou seja, sons de buzinas e ruídos, entre outros. Para isso, é necessário conhecer o educando a fim de promover atividades que atendam a seus interesses e necessidades, o que facilita o aparecimento da expectativa interior, que se traduz na atitude de atenção dirigida ou concentrada.

A leitura é a atividade fundamental desenvolvida pela escola que visa a formação do aluno. O grau de importância que o autor atribui a esta função, que se diz ser de competência da escola, permite o entusiasmo como um fator mais importante que a escrita. Como ressalta, Cagliari (1994, p.148) afirma:

“É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações se tornou um bom leitor”.

Freire (1996) ressalta a importância que a leitura possui na efetivação do homem como ser comunicativo, no entanto, chama atenção para o fato de que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita. A leitura para o citado autor se estende além do simples ato de observar palavras e decodificá-las, pois esta traz no seu contexto um conjunto de significados e significantes que precisam ser compreendidos pelo leitor.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1996, p.11).

Observa-se, portanto, que Freire (1996) evidencia, em sua concepção sobre a importância da leitura, o significado que possui a prática do diálogo entre os seres sociais. A linguagem constitui o elemento chave para que o processo de comunicação possa vir a se desenvolver de modo a integrar os indivíduos em um processo de construção efetiva do seu todo social.

Conforme Freire (1998), para que haja o desenvolvimento do diálogo entre os indivíduos é necessário que as palavras não sejam ocas, que não esconda com o verbalismo o vazio do pensamento, com o formalismo, a mentira da incompetência, e com o ensino da descrença tão característico das elites do poder. A autenticidade na fala implica a crítica.

A palavra em vez de ser veículo das ideologias alienantes e/ou de uma cultura ociosa, torna-se geradora, instrumento de uma transformação global do homem e da sociedade.

A segunda condição que Freire (1998) propõe para o diálogo é que ninguém, numa democracia seja excluído ou posto à margem da vida nacional. O duplo processo de revalorização das palavras e da criação das condições para uma real participação de todos os membros da comunidade nacional obriga o educador autêntico a refletir sobre as condições que a sociedade lhe oferece de realizar plenamente o seu projeto.

Uma educação como prática da liberdade só poderá se realizar plenamente numa sociedade onde existam as condições econômicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade. Por consequência e porque não pode haver renovação pedagógica sem uma renovação da sociedade global, as exigências políticas de Freire (1998) o levaram a assumir uma posição política a partir do momento em que ele estimula o desenvolvimento da consciência crítica do alfabetizador ao buscar compreender o sentido que as palavras possuem.

Na opinião de Cagliari (1994) não basta que o povo imerso no seu silêncio secular flua dando voz às suas reivindicações. Ainda deve tornar-se capaz de elaborar de maneira crítica e prospectiva a sua conscientização de maneira a ultrapassar um comportamento de rebelião para uma integração responsável e ativa numa democracia a fazer, num projeto coletivo e nacional de desenvolvimento. Se Freire (1998) condena as elites no poder por só pensarem em defender os seus interesses, também se expõe as pretensões das novas elites que manipulam as massas recém-alfabetizadas ou que despertam ilusões por um ativismo sectário.

Por meio do seu método de alfabetização, segundo Freire (1998), apresenta como proposta básica o desenvolvimento de uma estratégia pedagógica que se firme num ideal de conscientização, favorecendo assim a valorização do indivíduo como ser histórico, político e social. Assim, o ato de alfabetizar toma uma nova conotação a partir do mencionado educador, que na sua concepção de educação vislumbra a leitura do mundo e a conscientização do homem.

Trabalhando a temática da leitura, discutindo sua importância, explicitando a compreensão crítica da alfabetização e do papel de uma biblioteca popular, relatando e documentando suas experiências de alfabetização e de educação política produz sua obra, pensando e repensando sua própria prática, sua vivência pessoal. Isto porque “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (Freire, 1996, p.23).

Portanto, as idéias de Paulo Freire ajudam a compreender que aprender a ler, escrever, alfabetizar é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político.

Severiano apud Freire (1996) reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a

educação, superando as posturas ingênuas ou “astutas”, negando vê a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. Enfim:

“... devemos ser todos sujeitos solidários nesta tarefa conjunta, único caminho para a construção de uma sociedade na qual não existirão mais explorados e exploradores, dominantes, doando sua palavra opressora a dominados” ( Freire, 1996, p.25).

A importância do ato de ler, no contexto do que fora evidenciado ao longo das pesquisas de estudiosos da linguagem, destacam a leitura da palavra escrita como um ato que reúne a tomada de consciência do leitor em relação a significação que os termos possuem e sua relação com o homem em sociedade.

Através das concepções de Freire (1996) sobre o processo de alfabetização, pode-se dizer que, estar alfabetizado ultrapassa o domínio do código da escrita, do conhecimento do alfabeto, da combinação das letras e sílabas. Estar alfabetizado pressupõe reconhecer e relacionar informações variadas e organizadas nos diferentes tipos de textos presentes nas diversas práticas sociais ligadas à escrita.

A aquisição da linguagem oral é um processo complexo que depende de fatores físicos, emocionais, intelectuais e sociais, intimamente relacionados dos quais, apenas para fins deste estudo, alguns aspectos serão focalizados separadamente.

Os aspectos anteriormente enfatizados são formação de esquema corporal e desenvolvimento da orientação tempo-espacial, desenvolvimento da percepção auditiva, desenvolvimento da atenção e da memória auditiva, desenvolvimento da percepção visual, desenvolvimento de outras percepções, enriquecimento da base de experiências, enriquecimento do vocabulário, desenvolvimento da habilidade de formular frases, correção da prolação, desenvolvimento da coordenação motora e ajustamento sócio-emocional.

No que diz respeito à formação do esquema corporal e desenvolvimento da orientação tempo-espacial Grosso e Bellotti (1990) relatam que a importância da boa formação de esquema corporal, da expansão das percepções e da adequada orientação é indiscutível para o perfeito ajustamento da criança ao meio que a cerca. Tudo isto promove, conseqüentemente, maior desenvolvimento da linguagem. Vale salientar, portanto, que a formação de esquema corporal envolve, de início, o conhecimento das partes do corpo e das suas funções. Pode-se ressaltar que:

“O professor deve ajudar a criança a observar-se, aprendendo a nomear e dizer para que servem as mãos, os dedos, as unhas, os pulsos, os cotovelos, os ombros, os pés, os joelhos, os tornozelos, os olhos, as pálpebras, as pernas, a boca, os dentes, a língua, os lábios, o nariz, as orelhas, o ouvido, o coração (sentir-lhe as pulsações quando em repouso e depois de uma corrida), os pulmões (sentir, com as mãos no tórax, os movimentos de encher e esvaziar os pulmões de ar), alguns ossos do corpo (do crânio, dos dedos, as costelas)” (Grosso e Bellotti, 1990, p.30).

Pode-se dizer que a boa formação de esquema corporal assegura, entre outras coisas, possibilidades de orientação no espaço e no tempo. Considerando seu próprio corpo, em relação ao mundo que o cerca, o aprendiz é capaz de dar significado e uso adequado às expressões como em cima, em baixo, para cima, para baixo, de um lado, do outro, entre outras.

Para que haja o desenvolvimento da percepção auditiva é mister que o professor trabalhe os sons com o aprendiz, tais como os sons não vocais, os timbres e suas respectivas qualidades, assim como tonalidades e altura destes.

O desenvolvimento da atenção e da memória auditiva pode ser viabilizado ainda por meio da música, assim o professor deve proporcionar atividades musicais como cantar, ouvir e apreciar músicas populares e eruditas.

Vale ressaltar que todos os jogos em que há instruções e regras a serem seguidos, promovem o desenvolvimento da atenção e da memória

auditiva do educando. Por meio de jogos o professor levará o aprendiz a sentir que ouve melhor quando olha para a pessoa que está falando. As expressões faciais, a gesticulação, a postura de quem fala, entre outros pontos ajudam a manter a atenção e a compreender melhor o que está sendo dito, mesmo quando não escuta, pois memorizam todas as palavras.

Segundo Grosso e Bellotti (1990), dependendo da experiência anterior, alguns aprendizes são capazes de observar com atenção e perceber pequenas diferenças entre objetos ou figuras, outros só conseguem perceber diferenças evidentes.

Para que o educando possa desenvolver a sua capacidade visual é preciso que o professor viabilize instrumentos favoráveis para que o aprendiz tome contato com elementos propiciadores para captar semelhanças e diferenças de aspectos que envolvem cores e dimensões de objetos.

Propondo que o professor trabalhe inicialmente com cores básicas, como resalta, Grosso e Bellotti (1990), tais como o azul, o amarelo, o preto, o branco, o vermelho e o verde, levando-a depois a conhecer e nomear cores como roxo, laranja, marrom e cinzento. Posteriormente poderá explorar todas as tonalidades como vermelho-escuro, rosa-claro, azul-marinho, azul-turquesa, verde-folha, verde-limão, amarelo-ouro, entre outras.

De acordo com Grosso e Bellotti (1990), o desenvolvimento da linguagem verbal está relacionada, de maneira direta, as percepções táteis, gustativas, olfativas e cinestésicas. É por meio delas que se adquire conhecimentos, formando conceitos e vocabulários referentes à textura dos objetos entre as definições de liso, áspero, rugoso, quente, frio, morno, entre outros.

O enriquecimento da base de experiência se efetiva a partir dos conhecimentos que o educando adquire; neste contexto é preciso formar conceitos precisos, tendo oportunidade de viver situações variadas. Neste sentido, sempre que possível e necessário, o professor permitirá ao aluno

pegar, sacudir, apalpar, provar, saber o nome, para que serve, como se usa e de que são feitas as coisas.

É oportuno neste instante frisar que o desenvolvimento do vocabulário “de uso” e “de reconhecimento” está intimamente relacionado ao enriquecimento de base de experiência. Saber dizer sem conhecer sua significação é atividade sem valor. Para que uma palavra ganhe significado e se integre no vocabulário, é necessário que corresponda a um conteúdo mental decorrente da vivência do educando.

Para que a expansão do vocabulário do aprendiz se torne um fato real, compete ao professor auxiliá-lo a formar conceitos, ampliando o seu vocabulário relativo a situação de vida como: conhecer e saber nomear objetos, conhecer os nomes de partes de um todo (bico de bule, tromba do elefante, alça da cesta, gema do ovo, entre outros), conhecer e nomear as partes do seu corpo (cintura, tornozelo, pestana, sobancelha), conhecer e saber usar nomes que indicam parentesco (pai, mãe, filho, filha, avô, neto, neta). Todos estes conceitos, entre outros devem ser formados no desenvolvimento de unidades de experiências.

É normal, portanto, que nos primeiros contatos com a escola o educando tenha dificuldade de se fazer compreender e sinta embaraço e insegurança. Proporcionando um ambiente de camaradagem e alegria em que o educando tenha oportunidade de exprimir-se com naturalidade, e sem saltar etapas do desenvolvimento da linguagem verbal o professor pode ajudá-lo a formular frases corretas.

No que diz respeito à habilidade de formar frases, enfatizam Grosso e Bellotti (1990), que devem ser considerados dois aspectos. Em primeiro lugar o tamanho em que constituem as frases que por conseguinte não podem ser curtas, que não traduza idéias ou sentimentos nem tão longos e complicados, que confunda em vez de explicar. Em segundo a correção gramatical, tendo o educando que se policiar no que diz respeito aos vícios de linguagens inaceitáveis, concordância, elementos de ligação, entre outros.

São várias as causas que determinam os erros de pronúncia. Alguns destes erros são decorrentes de fatores emocionais graves, deficiência de audição, defeitos no aparelho fonador (lábio leporino, palato aberto, má implantação dos dentes, freio lingual rígido, entre outros pontos), retardamento mental acentuado e outros problemas que precisam de atendimento especializado.

Há também alguns problemas que são adquiridos no meio em que se vive, evidenciando imaturidade geral não muito acentuada, falta de atenção, ocasionam erros que, normalmente podem ser corrigidos com a ajuda do professor, caso o aprendiz não possa ser atendido por especialistas.

Se um educando comete um ou vários tipos de erro, o professor deve levá-lo a tomar consciência disso e despertar-lhe o desejo de falar corretamente. Procurará corrigir apenas um erro de cada vez, sempre em situações agradáveis, estimulando-o a repetir a forma correta expressa pelo professor.

Grosso e Bellotti (1990) afirmam que, com o propósito de preparar o educando para futura aprendizagem de leitura e de escrita, o professor deve promover explicitação de habilidades visuais específicas, assim como o desenvolvimento da orientação e localização dos símbolos, dentre outros pontos.

### **1.3 RELAÇÃO LEITURA E APRENDIZAGEM**

A leitura e a aprendizagem, segundo Smith (1991), são atividades essencialmente significativas, não passivas ou mecânicas, mas dirigidas ao objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (aprendiz).

Quando se fala de aprendizagem está se fazendo referência a um processo global de crescimento, pois toda aprendizagem desencadeia em

algum sentido crescimento individual ou grupal. A aprendizagem no que tange ao processo escolar em geral está intimamente relacionada ao desenvolvimento do indivíduo, às figuras representativas desta aprendizagem (escola, professores), ambiente de aprendizagem formal, condições orgânicas, condições emocionais e estrutura familiar.

Qualquer interferência em um ou mais dos fatores citados pode influenciar direta ou indiretamente no processo de aprendizagem, principalmente quando esta diz respeito a algum fator referente à aprendizagem da linguagem. Pode-se definir a linguagem como um instrumento que através de diversas formas o ser humano utiliza para se comunicar.

Na concepção de Smith (1991) a leitura fornece sentido à palavra a partir da linguagem escrita. Neste aspecto não constitui apenas um ato de decodificar a palavra impressa em sons. A partir do ponto de vista da decodificação, o leitor está sob o controle do texto e deve identificar mecanicamente todas as letras e palavras que se posicionam a sua frente. A leitura é vista como uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintas e fundamentais, sendo objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão.

Ressalta Smith (1991) que, devido a certas características fundamentais do sistema visual humano e da linguagem, a leitura fluente depende da habilidade de utilizar os olhos. Tal habilidade não é ensinada, mas sim adquirida pelo aprendiz, à medida que empregam suas habilidades perspectivas e cognitivas comuns a muitos aspectos do dia-a-dia, para extraírem um senso do mundo visual.

Pode-se dizer que, à proporção que o indivíduo aprende tudo o que está a sua volta, ele passa a criar estratégias de leitura de palavras ou símbolos visualmente conhecidos. Com isso o educando passa a procurar dentro de um texto as palavras que possam lhe dar pistas para o entendimento do mesmo, adquirindo assim, a experiência necessária de como utilizar os olhos no ato da leitura.

Não há nada especial na leitura, conforme Smith (1991), a não ser tudo que possibilita ao indivíduo desenvolvê-la. O entendimento, ou compreensão é a base da leitura e do aprendizado desta. E o aprendizado pode ser considerado como a modificação do que já se sabe, como uma consequência do processo interativo travado entre o indivíduo e o mundo do qual é parte constituidora.

Em *Psicogênese da Língua Escrita*, Ferreiro e Teberosky (1991) retratam a leitura partindo do fracasso escolar nas séries de alfabetização. As autoras chamam atenção para o fato de que, apesar da variedade de métodos ensaiados para se ensinar a ler, existe um grande número de indivíduos que não aprende. Esta questão também figura como um problema digno de atenção, já que os fracassos nesse campo geralmente são acompanhados pelo abandono da escola, impedindo que se alcancem os objetivos mínimos de instrução.

Na concepção das autoras anteriormente citadas, existem fatores que contribuem para que o educando chegue a esse fracasso na lectoescrita em si, como por exemplo: ausência por longo período de sala de aula, porque moram longe da escola, ou pelas condições climáticas, ou porque têm que trabalhar para ajudar em casa, entre outros. Trata-se, pois, de condições sociais, e não de responsabilidades pessoais. Assim, a repetência nas séries iniciais é dada como um dos maiores problemas da educação primária, conseqüentemente chegando-se a descrição escolar.

A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” método de ensino de leitura, sem esquecer que a alfabetização tem duas faces: uma relativa aos adultos e outra relativa às crianças; trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se concertam em futuros analfabetos.

Segundo Smith (1991), romper o círculo vicioso da (re) produção escolar do analfabetismo com crianças e adolescentes tem sido uma preocupação constante de pesquisadores brasileiros nas últimas quatro décadas.

A fala é representada por um conjunto limitado de sons ou fonemas pelo qual toda a palavra falada é gerada pela combinação desses sons básicos. Muito embora teoricamente sejam inúmeras as possibilidades de combinação desses sons, só um número relativamente pequeno dessas combinações é usado e muitas delas são comuns a mais do que uma palavra.

A título de ilustração para o que fora comentado no parágrafo anterior pode-se dizer que, dos três sons contidos nas palavras faladas “pai” e “vai”, dois são partilhados, isto é, na soletração das citadas palavras os sons básicos em comum são representados pelas letras “a” e “i”. Provavelmente, algum conhecimento da estrutura fonológica das palavras tal como “pai” e “vai” ajudará o educando a aprender um sistema alfabético escrito em que as letras ou grupos de letras correspondem, salvo exceções, a fonemas.

Na atualidade, a investigação realizada no domínio da aprendizagem de leitura tem acentuado a importância das habilidades de processamento fonológico na aquisição inicial das competências de leitura.

O termo processamento fonológico, tal como é usado por autores especializados em investigações fonológicas, refere-se ao tipo de operações mentais em que o indivíduo faz uso da estrutura fonológica ou de sons de uma dada língua ao nível oral para aprender agora a decodificar a língua no plano escrito.

Numa revisão da literatura sobre o tema, conforme Wagner e Torgesen (1991), identificam pelo menos três tipos de processos fonológicos que se relacionam positivamente com o grau de aquisição das competências iniciais da leitura: a consciência fonológica, isto é, a consciência da estrutura dos sons da língua; a recodificação fonológica no acesso ao léxico, isto é, a recodificação de símbolos escritos num sistema representacional baseado em sons para, a partir da palavra escrita chegar ao seu referente lexical; a recodificação fonética na memória de trabalho, isto é, a recodificação de símbolos escritos num sistema representacional baseado em sons para os manter eficientemente na memória de trabalho.

O mais interessante acerca da relação anteriormente expressa é que, ao contrário da leitura, muitas das tarefas do processamento fonológico não envolvem letras ou símbolos visuais de qualquer espécie, mas apenas alguma manipulação de segmentos da fala apresentados oralmente.

Na opinião de Wagner e Torgesen (1991), muito embora os estudos desenvolvidos venham sugerindo que as habilidades de processamento fonológico possam estar relacionados com a normal aquisição das competências iniciais de leitura, pouco é ainda conhecido sobre as relações causais específicas e os mecanismos que podem operar.

Os estudos nesta área sugerem também que uma das potenciais causas de certo tipo de dificuldades na leitura, como é o caso da dislexia, seja um déficit, talvez adquirido em alguns aspectos do processamento fonológico.

#### **1.4 DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DA LEITURA**

Ferreiro e Teberosky (1991) consideram que certos aspectos lingüísticos, como a correta articulação, e outros não-lingüísticos, como a percepção visual e motricidade manual da conduta infantil estão relacionados com a capacidade para ler e escrever. Portanto, qualquer desvio entre o nível de leitura e outros aspectos tais como esquema corporal, orientação espacial e temporal, lateralização, quociente intelectual, entre outros, acarreta dificuldades na aquisição da leitura.

No desenvolver de suas pesquisas, as autoras anteriormente citadas falam das dificuldades encontradas por indivíduos de classe popular, que devido ao baixo poder aquisitivo ficam sem acesso ao material didático necessário para o desenvolvimento da leitura e escrita. Isso dificulta o ato de leitura em si e conseqüentemente a sua aquisição.

Em seus estudos, como enfatiza Barbosa (1994), aborda a questão sobre os processos descendentes baseados em fatores tais como objetivo do leitor ao ler, seu conhecimento de mundo e dos esquemas que estruturam o texto.

A natureza interativa do processo da leitura e a capacidade limitada da memória fazem com que o leitor use todos os recursos que tem em mãos, quer dizer que programe seu processamento. Isso inclui a utilização de estratégias particulares. Desse modo, um problema de leitura pode ser o resultado do uso de uma estratégia inadequada em uma tarefa particular de leitura.

Alliende e Condemarin (1987) consideram que toda primeira aprendizagem implica uma etapa longa e enfadonha que geralmente se esquece uma vez dominada. O processo de aprender (memorizar) uma tarefa ou série de tarefas é sempre deliberada e consciente numa primeira etapa. Uma vez que os dados informativos são registrados na memória de longo prazo, o seu reconhecimento ou reprodução chega a se transformar numa operação cada vez mais automática.

Na concepção de Alliende e Condemarin (1987), a leitura inicial significa aprender a ler, onde o leitor passa a identificar uma palavra pela percepção de todas ou de algumas letras que a compõem, relacionando-as ao som, mediante a aplicação de diversas técnicas de reconhecimento de palavras, regras fônicas, análise estrutural e chave contextual.

Do ponto de vista das autoras supracitadas, os fatores sócio-econômico e cultural representam uma constante que afeta tanto a aprendizagem da leitura como de outros aspectos em geral, nas etapas iniciais e ao longo de toda a escolaridade.

Na etapa inicial de aprendizagem da leitura, esses fatores afetam os interesses, motivação e a familiarização com a linguagem escrita. Ao passo que nas etapas mais avançadas do processo, afetam o nível de experiência que o leitor evidencia ao decodificar o material impresso.

Tomando por base as considerações de Allende e Condemarin (1987), pode-se dizer que o lar e a comunidade determinam o nível de estímulo lingüístico, assim como, os sentimentos de auto-estima e segurança. As atitudes diante da leitura, os modelos para imitação das condutas de leitura, os sistemas de prêmio ou reprovação pelos resultados obtidos também são de competência do lar.

Na opinião de Braggio (1992), dificilmente há aprendizagem da língua quando se supõe que se faz uso de estratégias mecânicas, decodificando as letras representativas dos fonemas, colocando-as juntas e verbalizando-as.

Por meio de estudos e pesquisas, como ressalta Barbosa (1994), mostra que, aprendiz que chega à fase de escolarização e, ainda não possui definida a sua dominância lateral se encontrará em grande confusão e passará a inverter as letras, apresentando neste uma expressiva dificuldade em desenvolver sua capacidade de leitura.

A inversão de letras, relatos por Barbosa (1994), ocasiona por conseguinte uma aprendizagem deficitária, tendo em vista que, a leitura da criança com dislexia é silábica, hesitante, monótona, lenta, não se mostram capazes de desenvolver uma leitura silenciosa, pois este só consegue ler movimentando os lábios e a glote.

## **1.5 OBJETIVOS E ASPECTOS DO ENSINO DA LEITURA**

Refletir acerca da importância da leitura no contexto político-social do educando proporciona a qualquer estudioso da linguagem, um complexo campo de investigação.

Antes de qualquer explicitação em relação aos objetivos e aspectos do ensino da leitura, vale definir o que seja a linguagem, pois todo e qualquer método que se possa conhecer vincula-se ao processo de ensino e prática da leitura, conexas a uma linguagem por mais simples que pareça. A linguagem pode ser considerada como: “[...] todo sistema de sinais usados para comunicação entre os seres. É o meio de expressão das diferentes formas comunicativas” (Lima, 1991, p.6).

Há na definição anteriormente citada a explicitação da importância que a leitura possui para o desenvolvimento da comunicação entre os seres. Bacha (1980) tem como proposta de estudo destacar os tipos de leituras e os respectivos objetivos que estão interligados a essa. Neste sentido, enfatiza que:

“... o primeiro tipo, chamado leitura fundamental ou básica, é quase sempre dada diariamente, em período espacial. Tem como finalidade primordial o ensino sistematizado das habilidades básicas de leitura e é organizado de modo que elas possam desenvolver-se em seqüência lógica e de maneira gradual (...) O segundo tipo de experiência de leitura inclui atividades que visem dar ao aluno oportunidades para usar as habilidades e técnicas recentemente aprendidas ler para aprender (...) Um terceiro tipo de experiência de leitura dá-lhe tais oportunidades: a leitura independente recreativa, dedicada ao desenvolvimento pessoal do aluno e o seu entretenimento (...) Um quarto tipo seria a leitura corretiva, que apresenta atividades para corrigir falhas antes que estas influenciem desfavoravelmente o ajustamento pessoal e social da criança, bem como seu desenvolvimento educacional” (Bacha, 1980, pp. 32,3)”.

Detalhando os tipos de leituras enfatizadas na citação acima, pode-se dizer que no primeiro tipo o professor prima pela capacidade do aprendiz ler para aprender. O segundo tipo é denominado funcional, tendo sua origem nas pesquisas de Conhecimentos Gerais, Ciências, Aritmética entre outras disciplinas.

A leitura independente, recreativa se dedica ao desenvolvimento pessoal do aluno, assim como, a sua satisfação subjetiva, pois o educando

precisa de oportunidades para satisfazer seus interesses enquanto indivíduo. A leitura corretiva constitui o quarto tipo de leitura, que por sua vez, deve incluir um período de avaliação e de ensino corretivo, tendo como propósito atender o aprendiz de modo individualizado ou a pequenos grupos. No que diz respeito aos objetivos de leitura Lima (1991) apresenta os seguintes pontos:

“a) desenvolver habilidades de compreensão, identificar a idéia principal, perceber detalhes e pormenores, interpretar a seqüência lógica dos fatos, seguir direções e instruções, avaliar o material de leitura, ler antecipando idéias, tirar conclusões; b) desenvolver habilidades de leitura para fins de estudo: selecionar fontes de informações, localizar informações, saber utilizar variadas fontes de informações, organizar e usar informações fazendo anotações, esquemas, sínteses; c) leitura oral: usar bons padrões lingüísticos (entonações, articulação, timbre de voz), dar expressão à leitura, adaptar a velocidade da leitura ao objeto desejado, comunicar-se com o auditório; d) de vocabulário: localização, pronúncia e significado” (Lima, 1991, pp.16,17)”.

Verifica-se que, em cada um dos objetivos anteriormente mencionados, em relação ao processo de ensino da leitura, há a proposta de desenvolver habilidades de compreensão e leitura, proporcionando ao educando um grau superior na escala de aprendizagem.

A leitura na escola é possuidora de uma carga de significação marcante, tendo assim a formulação de vários comentários e críticas por parte de lingüistas ou professores de língua portuguesa em exercício de suas funções enquanto alfabetizador. Cagliari (1994, p.167) tece considerações ao processo de leitura quando diz que:

“Escrever e ler são duas atividades da alfabetização conduzida mais ou menos paralelamente. Ensina-se a ler e escrever letras, famílias silábicas, palavras, frases e textos. Na prática, ao longo do ano escolar, se dá muito mais ênfase à escrita do que a leitura”.

Para o autor supracitado, o fato de se exigir muito mais do aluno uma perfeita escrita se deve ao fato de que por meio da grafia de palavras que é bem mais fácil detectar e corrigir erros do que na leitura. Considera ainda que, a prática da leitura, principalmente nos primeiros anos da escola, é uma atividade constituída de uma significação semelhante a produção de textos.

A leitura na escola, tomando por base o que fora dito pelos estudiosos citados no presente capítulo, deve ser redimensionada passando a expressar todo o valor que esta possui no âmbito de um processo político-social. No mundo em que se vive, a leitura ocupa um espaço significativo, pois constantemente o ser racional precisa desta para se deslocar num mundo onde a tecnologia transcende os próprios valores humanos. Ler é poder viver num mundo onde tudo precisa ser compreendido. Cagliari (1994, p.169) deixa claro a importância que a leitura possui para a formação social e intelectual do indivíduo ao explicitar o seguinte comentário:

“... além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que o educando goste da escola e de estudar”.

A diferença básica existente entre a instituição escolar e a família, assim como de outras instituições é que, a escola realiza um trabalho educacional sistemático, ou seja, planejado e organizado, tomando como fundamentação bases científicas. Vale ressaltar que, conforme Zilberman (1995, p.24):

“A aprendizagem da leitura é fundamental, portanto, para a integração do indivíduo no seu contexto sócio-econômico e cultural. O ato de ler abre novas perspectivas à criança, permitindo-lhe posicionar-se criticamente diante da realidade”.

A atividade do professor deve tender a promover a prática da leitura entre os alunos, tomando por base o currículo escolar. Conforme ressalta Zilberman (1995. p. 25):

“Uma visão ampla de currículo deve prever a ação do professor como desencadeador do desenvolvimento do pensamento, da reflexão e da crítica. O trabalho escolar, que tem preferencialmente se realizado através da língua escrita, privilegia, automaticamente, a leitura”.

A aprendizagem da leitura requer um conjunto de fatores que, por certo, contribuirão para o rendimento do processo de formulação de sílabas e frases. Neste sentido, pode-se dizer que, para se ensinar algo a alguém é necessário saber como este alguém aprende.

Em se tratando de jovens e adultos, aprende-se a ler melhor quando o mesmo é motivado. A motivação constitui um tema significativo para a Psicologia e particularmente para as teorias de aprendizagens e ensino. Normalmente se atribui à motivação a capacidade maior de facilitar a aprendizagem ou mesmo dificultá-la dependendo do grau de motivação do indivíduo.

Bigger (1997) defende a idéia de que a leitura é melhor captada e melhor compreendida quando o leitor dispõe de um ambiente favorável para a prática desta atividade. Aprender a ler, portanto, passa a ser visto como uma prática que só poderá se tornar real quando se dispõe de todo um meio favorável para essa atividade, pois a leitura será bem mais eficiente quando o leitor se encontra num estágio emocional estável.

Experiências adquiridas por pedagogos em diferentes contextos sociais e políticos permitem aos mesmos tomarem consciência de que, a capacidade mental de um aluno que chega à escola não é igual a de nenhum de seus colegas, há uma evidente diferença entre as mesmas no que se trata de capacidade cognitiva e reflexiva, assim como no grau preceptivo destas.

## 2. NÍVEIS DE LEITURA E A RELAÇÃO COM A ESCRITA

### 2.1 TEORIAS SOBRE O PROCESSO DE LEITURA

Durante muito tempo os métodos analítico e sintético expressaram a concepção de que ler e escrever significavam o domínio da mecânica da língua escrita no qual seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). Tratava-se, portanto, de uma relação entre sons e letras. Assim, a aprendizagem da leitura tem sido encarada como um mecanismo que leva a estabelecer correspondência entre o oral e o escrito, isso na visão tanto da Psicologia quanto da Pedagogia. No dizer de Foucambert (1994, p.5):

“Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Entretanto, ler não equivale somente a decodificar as grafias em sons, não podendo reduzir-se a um puro decifrado, significa também compreender e dar sentido ao que está sendo lido, utilizando-se do conhecimento acumulado para explicitar que a leitura não é essencialmente um processo visual. Smith (1991) aponta dois tipos de informações que são utilizados em um ato de ler: uma informação visual e outra não visual. Ele enfoca essas duas informações da seguinte maneira:

“A informação visual é aquela que desaparece quando as luzes se apagam (...) O acesso a informação visual é uma parte necessária da leitura, mas não é suficiente. Você pode ter uma riqueza de informação visual em frente a seus olhos abertos e ainda não ser capaz de ler. O conhecimento sobre como ler é uma espécie da informação não visual e possui evidente importância para tornar a leitura possível, embora não tenha nada a ver com a iluminação, com a impressão ou com o estado dos olhos de alguém. Ela está com o leitor todo o tempo; não desaparece” (Smith, 1991, p.85).

Desse modo, pode-se dizer que existe uma relação recíproca entre essas duas informações que devem ser consideradas pelo leitor no momento da leitura, pois como diz Smith (1991, p.86): “Quanto mais informações não-visuais um leitor possui, menos informação visual necessita. Quanto menos informação não visual estiver disponível por detrás dos olhos, mais informação visual será necessária”. Essa teoria leva a crer que as crianças encontram dificuldades na leitura devido à pouca informação não-visual relevante que elas possuem, embora existam alguns recursos iniciais de leitura que possam ser usados para evitar a utilização do conhecimento anterior, os quais serão mencionados posteriormente.

Como se pode ver, existem inúmeras concepções sobre leitura que, a grosso modo podem ser sintetizadas por Martins (2003, p. 31), como:

“... decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista - skinneriana); (...) processo de compreensão abrangente cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica)”.

De fato, esta última concepção oferece condições para uma abordagem mais ampla e até mesmo mais aprofundada sobre o assunto, embora ambas sejam necessárias à leitura, pois decodificar sem compreender é inútil, porém compreender sem decodificar é impossível. Há de se pensar na questão dialeticamente.

Partindo dessa visão, cada pessoa tem uma resposta diferenciada para o significado da leitura devido a sua experiência individual. E essa concepção foi desenvolvida no espaço percorrido na vida estudantil ou não. Começa a surgir desde a sua convivência com outras pessoas, mais especificamente àquelas que gostam de ler, enfim com o convívio nas instituições e em outros locais onde o livro e a leitura se fazem presentes. Um dos conceitos sobre leitura apresentados por Villardi (1999, p. 4) diz o seguinte:

“Ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania”.

Assim, é importante saber que a leitura exerce uma função bem maior na vida de cada pessoa, que possibilita a organização do pensamento lógico, a busca de informações relevantes que ajudam na resolução dos problemas apresentados quotidianamente. Ela envolve dimensões que vão além daquilo que se imagina, aspectos muito mais amplos do pensamento e do comportamento humano. Para Smith (1994, p.15):

“Não há nada de especial na leitura, a não ser tudo que nos possibilita fazer. O poder que a leitura proporciona é enorme não somente por dar acesso a pessoas distantes

e possivelmente mortas a muito, mas também por permitir o ingresso em mundos que de outro modo não seriam experimentados, que, de outro modo não existiriam”.

Nesse sentido, percebe-se que por meio da leitura é permitido manipular o próprio tempo se envolvendo em idéias ou acontecimentos mediante a escolha de cada leitor. Este poder não é possível quando se escuta alguém falar ou se assiste a um filme na TV.

A dinâmica do processo é entendida de tal maneira que não se deve considerar a leitura apenas como resultado da interação entre texto-leitor. Assim, seria correr o risco de pensar que um mesmo leitor, lendo um mesmo texto, não importa quantas vezes, sempre realizaria uma mesma leitura. O que desse modo, resulta em uma atividade restrita de leitura em que o leitor não consegue estabelecer relações entre suas experiências e as do autor, nem construir novas idéias a partir do texto lido. Para Smith (1994, p.16), “a leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons”.

Como diz Martins (2003) o que se pretendeu expor desde o início foi sugerir reflexões acerca da questão da leitura sem propor conceituações definitivas, tampouco apresentar regras ou receitas prontas. O propósito é compreender a leitura, tentando desmistificá-la por meio de uma abordagem despreziosa, mas que permita avaliar aspectos básicos do processo, dando margem a se conhecer um pouco sobre o ato de ler.

## **2.2 ABORDAGEM TEÓRICA ACERCA DOS NÍVEIS DE LEITURA**

Existem três níveis básicos de leitura apontados por Martins (2003) os quais são possíveis de visualizar como níveis sensorial, emocional e racional. Cada um deles corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo experiências, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere.

Muitas vezes se pára diante de um objeto e começa a pensar o porquê da existência dele, quais as intenções de sua criação, sua finalidade, o que de fato significou para seu(s) criador(es) e possuidor(es), como se relaciona com o momento histórico-social e o lugar em que foi criado, qual o seu sentido para o mundo em que se vive. Nesse caso, como em muitos outros, realiza-se leituras, dando sentido às coisas, às pessoas ligadas a elas, ao tempo e espaço que ocuparam e ocupam, bem como as relações que se estabelecem com isso tudo. Assim, se lê com os sentidos, as emoções e o intelecto.

Segundo Martins (2003), existem inúmeras maneiras de estudar e caracterizar os três níveis básicos do processo que cabe a cada um observar que, partindo desta para outras reflexões, deve-se encontrar várias concepções a respeito de níveis de leitura, talvez de forma bem mais repensada e acrescida de novas perspectivas, o que sempre aumenta as possibilidades de compreendê-la. Pode-se ver a seguir, algumas informações importantes a respeito de cada nível na visão da autora mencionada, para melhor facilitar a compreensão sobre leitura dentro desses aspectos básicos.

Em relação a **leitura sensorial**, vale ressaltar que esse tipo de leitura começa muito cedo, nos momentos iniciais da relação da criança com o mundo e a acompanha por toda vida. Não se trata de uma leitura elaborada; é antes uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta; relaciona-se com as primeiras escolhas e motiva as primeiras revelações. Veríssimo (1983, p.23), em suas memórias, dá mais significação ao que se está falando ao explicitar que:

“Estou convencido de que meu primeiro contato com a música, o canto, o conto, e a mitologia, se processou através da primeira cantiga de acalanto que me entrou pelos ouvidos sem fazer sentido em meu cérebro, é óbvio, pois a princípio aquele conjunto ritmado de sons, não passava dum narcótico para me induzir ao sono...”.

Para Martins (2003) a leitura sensorial, vai portanto, fazendo com que o leitor conheça de que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, simplesmente porque ele utiliza e impressiona os órgãos do sentido (a visão, a audição, o tato, o olfato ou o paladar).

Em relação à leitura sensorial do livro, deve-se pensar que antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto que possui: forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhear suas páginas. Esse objeto inerte, contendo estranhos sinais, às vezes, imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio, pela chance de abri-lo, decifrar seu mistério, revelando através da combinação rítmica, sonora e visual dos sinais – uma história de encantamento, de alegrias e apreensões. Essa atividade com o universo escondido num livro vai estimulando a criança a descoberta e aprimoramento da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo.

Os primeiros contatos da criança, segundo Martins (2003), com o livro, propiciam a descoberta deste como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer. Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas.

No tocante a **leitura emocional** ela acontece quando uma leitura, seja do que for, faz ficar alegre ou deprimido, desperta curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas, lembranças. No terreno das emoções as coisas ficam inteligíveis, escapam ao controle do leitor, que se vê envolvido por verdadeiras armadilhas traçadas no seu inconsciente. É comum emocionar-se ao assistir uma cena amorosa real ou na telenovela, ao ouvir uma canção romântica ou diante de uma injustiça social. Isso acontece por um lado porque o homem não quer parecer comum, pois cada um deseja marcar-se como personalidade não só para os outros como para si próprio.

Muitas vezes descobrem-se gravadas na memória, cenas e situações encontradas durante a leitura de um romance, de um filme, de uma canção e isso se tornam referências de um período na vida das pessoas, cheia de sonhos e aspirações. Ocorrem também lembranças desagradáveis a partir do momento que se realiza uma leitura às pressas para fazer uma prova, por ter que dar conta de seu conteúdo. Este texto fica marcado, podendo até se tornar um verdadeiro exercício de angústia. O mesmo ocorre quando se sente algo semelhante em relação a alguém ou alguma coisa que ao ver de imediato, agrada ou desagrada.

Vê-se, portanto, a importância da leitura emocional não só no âmbito individual, mas no das relações sociais, evidenciando-se a necessidade de se dar a ela mais atenção; apesar de geralmente ser considerada de pouca significação para os estudiosos é válida para os leitores principalmente nos momentos de lazer. Isso se deve ao fato de ser vista como leitura de passatempo, seja qual for o grau de instrução, cultura, *status* social do leitor. O que não significa serem leitores desatentos ou incapazes de pensar um texto. Apenas sua tendência mais comum é deixarem-se envolver emocionalmente pelo que lêem. Smith (1994, p.212) deixa claro essa questão em relação à leitura quando afirma que:

“A leitura como tudo o mais, envolve inevitavelmente, as emoções. No lado positivo, a leitura pode proporcionar interesse e excitação, pode estimular e aliviar a curiosidade, proporcionar consolo, encorajar, fazer surgir paixões, aliviar a solidão, o tédio e ansiedade, servir de paliativo à tristeza, e ocasionalmente, como anestesia. Pelo lado negativo, a leitura pode ser um aborrecimento, confusa, gerando ressentimento”.

**Leitura racional** é mais voltada para a elite dos intelectuais, críticos que consideram que a construção da capacidade de produzir e compreender as mais diversas linguagens está diretamente ligada às condições propícias para ler. Para dar sentido ou atribuir significados a expressões formais, simbólicas, representacionais ou não, quer sejam configuradas pela palavra, quer pelo gosto, pelo som, pela imagem.

Esse nível de leitura, acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ligação entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais.

Na opinião de Martins (2003), para compreender com mais clareza a diferença existente entre a leitura emocional e racional, basta ficar atento para que na leitura emocional o leitor se deixa levar pelos critérios do gosto: gosta ou não do que lê por motivos muito particulares, sem se colocar a questão de como o objeto lido se constrói. Já na leitura racional, o leitor visa bastante o texto, tem em mira a indagação, deseja mais compreendê-lo e dialogar com ele.

Diante disso, quer se queira ou não, todas estão historicamente ligadas à noção de leitura e acredita-se que quanto mais se lê de forma abrangente, maior será a capacidade de realizar a leitura do texto escrito de maneira desafiadora exigente em qualquer nível e mais notadamente o racional. Sem dúvida, o intercâmbio de experiências de leituras desmistifica a escrita, o livro levando-se a compreendê-los e apreciá-los de modo mais natural, fortalecendo assim, as condições de leitores efetivos das inumeráveis mensagens do universo em que vive.

Acredita-se, no entanto, não haver como realizar uma leitura isolada da existência de cada um desses níveis, poderá sim, acontecer uma prevalência de um ou outro, porém, muito difícil uma leitura usar apenas sensorial, emocional ou racional pelo simples fato de ser peculiar da condição humana inter-relacionar sensação, emoção e razão, tanto na tentativa de se expressar como na de buscar sentido, compreender a si próprio e o mundo.

Portanto, no item ora apresentado teve-se o propósito de explicitar os níveis de leitura na visão de Martins (2003) suscitando reflexões em torno da dinâmica da relação entre o texto e o leitor efetivada simultaneamente. Para ampliar o repertório de informações ainda acerca do especificado assunto, fora estruturada uma abordagem sobre as conseqüências da leitura apontadas por Smith (1994).

Por causa da gama e profundidade das emoções envolvidas, as atitudes relativas à leitura tornam-se habituais. A leitura pode tornar-se uma atividade desejada ou indesejada. As pessoas podem tornar-se leitores inveterados. Também podem tornar-se leitores inveterados, mesmo quando são capazes de ler uma das grandes tragédias da educação contemporânea; não é tanto que muitos estudantes abandonam a escola incapazes de ler e descrever mais que outros, se formam com uma antipatia pela leitura e escrita, apesar das habilidades que possuem. Conforme opinião de Smith (1994, p.212), “... nada acerca da leitura e de sua instrução, é inconseqüente”.

Partindo desse pressuposto, vê-se que a leitura constitui-se numa prática social utilizada com diferentes funções e na maioria das vezes as razões pelas quais as pessoas lêem é geralmente por necessidade. Necessidade de obter ou ampliar informações sobre algum tema, de estar informado em relação aos acontecimentos da realidade cotidiana,

enfim, por inúmeras necessidades surgidas no cotidiano de cada indivíduo. Não se pode negar também que a leitura tem muitas outras finalidades pelo fato de estar presente na vida de cada um de diferentes modos. Além disso, uma pessoa que não põe na sua leitura qualquer objetivo, certamente nada pode adquirir a seu respeito, o que se torna uma atividade inútil. Smith (1994, p.198) ainda acrescenta que:

“A leitura nunca é uma atividade abstrata, sem finalidade, embora seja freqüentemente estudada deste modo por pesquisadores e teóricos e, infelizmente, ainda seja ensinada desse modo para muitos aprendizes. Os leitores sempre lêem com uma finalidade; a leitura e sua memorização sempre envolve emoções, bem como conhecimento e experiência”.

O mais importante na aquisição de uma leitura bem sucedida consiste, essencialmente, na compreensão do texto, e para adquirir essa compreensão, o leitor procura várias dimensões as quais podem ser materializadas na compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de objetivos e por meio de uma intenção. Nessa visão, o ato de compreender apresenta uma complexidade considerável, devendo pois o leitor se afirmar muito mais em informações não-visuais de sua estrutura cognitiva do que nas informações visuais para que assim logre êxito na compreensão durante a leitura.

### **2.3 A LEITURA POR PRAZER**

O processo de leitura tem início cedo, muito antes da criança ingressar na escola. Desde os seus primeiros contatos com o mundo e com as coisas que a cerca; ela começa a compreender e dar sentido a tudo que está ao seu redor. Dando, portanto, os primeiros passos para aprender a ler.

Em estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1991), pertencentes à Escola do grande epistemólogo e psicólogo Jean Piaget e suas descobertas em seu método clínico, realizaram descobertas muito importantes sobre a “Psicogênese da Língua Escrita”, apresentando uma contribuição valiosa no sentido de esclarecer como a criança aprende a ler e a escrever.

Segundo esses estudiosos, a verdadeira leitura começa a se fazer quando a criança está manipulando e explorando objetos, descobrindo suas propriedades; quando está imitando alguém ou alguma coisa; quando reproduz, à sua maneira, o que viu, sentiu, experienciou e conheceu, quando dá nome às coisas que estão a sua volta; quando está adquirindo noções de conservação, classificação e seriação, enfim, quando tem oportunidade de se expressar e de explorar seu meio. De acordo com a opinião de Martins (2003, p.12) isso:

“... trata de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente complexo como a própria vida. Fragmentado e, ao mesmo tempo, constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo”.

Desse modo, há de se considerar que o ato de ler se desencadeia e se desenvolve na convivência com os outros e com o mundo. Recorda Freire (1998, p. 15) quando diz que: “ninguém educa ninguém como tão pouco ninguém se educa entre si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Para Ferreiro (2000), a criança não espera passivamente que alguém venha lhe ensinar alguma coisa para começar a aprender. Ela interage ativamente no seu meio e trata de conhecer o universo ao seu redor, construindo suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o mundo.

Acredita-se que isso é possível porque muito antes da criança ir para a escola ela passa por todo um contexto histórico, familiar, social, econômico, os quais estabelecem relações que ajudam a desenvolver habilidades inerentes à vida. E as vantagens advindas desse contexto (dependendo da sua estrutura) são essenciais para o crescimento intelectual da criança. Nesse caso, a leitura acaba por constituir-se num fator que interfere de forma substantiva no pensamento, tornando-se, conseqüentemente, um fator determinante do bom desempenho, antes, durante e após o período de escolarização.

As condições sociais, emocionais e afetivas são também fatores fundamentais para o bom desenvolvimento da capacidade de ler da criança, pois é a partir de situações vivenciadas no cotidiano, do contato com outros e principalmente com os livros e demais recursos indispensáveis ao conhecimento, que de fato, o gosto e o prazer pela leitura

desperte na criança. Esse pensamento é coerente com o de Teale (1982) apud Smith (1991, p.348) quando ele pergunta sobre como as crianças tornam-se capazes de ler e escrever sem o treinamento formal e, sobre esse questionamento concluiu que:

“A interação é a chave. O desenvolvimento natural da alfabetização baseia-se nas experiências das crianças com atividades de leitura e escrita que são mediadas pelos adultos alfabetizados, irmãos mais velhos ou eventos no dia-a-dia das crianças”.

Mediante essa visão constata-se que a criança aprende a ler inteirando-se no mundo, e que ler para ela é, freqüentemente, algo recomendado, embora nem sempre esteja claro o que exatamente se deve adquirir, pela prática. Obviamente, ler para as crianças pode torná-las interessadas nas histórias, no que quer que lhe seja lido, e também demonstrar interesse e utilidade que outras pessoas encontram na leitura, bem como, uma oportunidade para aprender mais sobre as convenções e finalidades da linguagem escrita. Na visão de Villardi (1999, p.85):

“Durante todo esse percurso, é fundamental que o adulto que faz a história chegar à criança substitua as marcações de fala específicas do texto escrito, pelo gesto e pela entonação, veículos por meio dos quais a criança, poderá perceber quem diz o quê. Este fator, por si só, obriga a que, na prática, o adulto conheça em profundidade o texto que vai fazer chegar à criança sem esfacelar o clima de novidade e descoberta que envolve o livro”.

Conforme Villardi (1999), partindo do pressuposto de que a leitura suscita o prazer, que por meio dela se é possível ingressar num universo fantástico, nada mais natural que associar o objeto “livro” à idéia de “brinquedo”. Se a criança brinca, ela também é capaz de descobrir o lado lúdico encantando-se com as surpresas que lhe estão reservadas a cada virar de página. Sendo assim, quanto mais cedo a criança tiver contato com livros, melhor; e quanto mais for capaz de ver no livro um grande brinquedo, mais fortes serão, no futuro, seus vínculos com a leitura.

Muito se tem falado acerca da importância da leitura, mas pouco se tem feito para instrumentalizar o professor para a realização deste trabalho, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura. No entanto, muitos

educadores vêm acreditando na possibilidade de que é possível desenvolver esse hábito mesmo tendo que ultrapassar obstáculos e fomentar, junto aos alunos, um clima de freqüente procura pelo livro, uma relação agradável e prazerosa com a leitura.

O prazer de ler consiste em admirar a maneira como os objetos são feitos, num processo que se dá para além dos sentidos, isto é, quando se é capaz de observar a riqueza de seus detalhes, apreciar a beleza que não aparece, saber associar o que está ali representado, à sua história de vida, a valores, às coisas que acredita. Isso é exatamente ensinar a gostar de ler: é ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão, assim, ensinar a retirar do texto os sentidos que se escondem por detrás daquilo que se diz. “Para gostar de ler apenas com os sentidos não há necessidade da interferência da escola”.(Villard, 1999, p.86).

Indubitavelmente quando a leitura é feita com prazer, ela vai muito além do texto, começa bem antes do contato com ele, quando o leitor assume um papel atuante, deixando de ser um mero decodificar ou simplesmente um passivo receptor de mensagem. Considerando essas colocações, Martins (2003, p. 33) afirma que:

“A leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor”.

Quando o leitor tem o prazer de ler um determinado texto, ele consegue se envolver na leitura e ao mesmo tempo se apropriar do mundo e do conhecimento sistematizado, a partir do seu próprio desejo e força de vontade, o que incentiva para a realização de grandes descobertas, tornando-o um ser capaz de ingressar no mundo da emoção e da imaginação, de compreender a realidade, além de adquirir outras possibilidades de conhecimento no nível da cultura intelectual.

Portanto, a prática de leitura na escola deve ser uma ação prazerosa, ou seja, deve ser antes de tudo uma tarefa espontânea e não uma atividade obrigatória, imposta pelo professor; como na maioria das vezes rodeada de ameaças e punições, ou ainda,

como atividade avaliativa, considerando que será a partir do desempenho do aluno em relação à leitura, que ele será aprovado ou não. Como sugere Villardi (1999, p.94):

“O importante é não obrigar ninguém a nada, mas atrair, mostrar como tudo aquilo que se está fazendo ali é bom e divertido, até que se crie uma intimidade, uma autonomia capaz de gerar uma demanda espontânea que se consolidará nas atividades livres. A proporção que tal objetivo for sendo atingido, deve ir diminuindo a frequência com que as atividades dirigidas são oferecidas, até que o grupo esteja maduro o suficiente para trabalhar sempre livremente, recorrendo ao professor apenas para obter informações, para pedir uma sugestão ou para comentar o livro lido”.

Infelizmente grande parte das crianças não gostam de ler, isso se deve ao fato de que elas não receberam incentivo, uma preparação muito cedo, bem antes do início de sua escolarização. Porém, essa situação pode ser revertida pela escola se ela se dispôr a promover esse incentivo por meio de atividades lúdicas de leitura que façam parte do cotidiano das crianças, de um ambiente bem cuidado e agradável, onde elas se sintam bem e à vontade para desenvolver as tarefas, bem como um planejamento metodológico adequado e flexível em que o professor possa criar um clima que compatibilize a calma desejável para a leitura, com a liberdade indispensável ao tipo de atividade proposta.

Segundo Geraldi (1999, p.14), “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura”. Diante disso, é que a escola deve formalmente desenvolver relações entre leitura e indivíduo em todas as suas interfaces, trabalhando desde as séries iniciais com texto de diversas naturezas para que o aluno possa ampliar os limites do conhecimento, obtendo informações simples e complexas sobre seu universo factual, buscando diversão e descontração por meio dos diferentes gestos de leitura para chegar ao prazer pelo texto. Prazer este, resultante de um trabalho intelectual e intenso. O que para Villardi (1999, p.68) é importante:

“Ao longo da escolarização é imprescindível, portanto, que o aluno não só tenha contato com os diferentes tipos de texto escrito, mas também que tenha oportunidade de lidar com cada um deles de forma sistemática, sob a orientação do professor, de modo a perceber o que neles há de mais específico”.

Para tanto, cabe ao professor promover uma escolha segura dos livros que irá trabalhar de modo que se busque uma leitura adequada à realidade da turma, a partir da qual o interesse pelo trabalho possa ser maximizado e o gosto pela leitura, desenvolvido.

Para que este trabalho se efetive de fato dentro da instituição escolar é preciso que haja participação e presença contínuas do professor que deverá atuar como mediador desse processo que é busca pelo prazer de ler dentro e fora da escola. Além disso, o professor tem que ser antes de tudo, um leitor atuante que goste de ler, para posteriormente propor desafios para que os outros leiam. Tendo enfim, uma boa fundamentação teórico-metodológica, consciente de que a escola é o lugar natural da leitura. Convém ressaltar que nem só o professor, mas todos os segmentos da escola devem estar integrados nesta luta. Diante disto, coloca Foucambert (1994, p.34):

“É fácil compreender que o aprendizado da leitura não depende da justaposição das escolhas de “método” que os docentes podem fazer, cada um para a sua classe, mas, sim, da organização geral da escola, da política coerente que a equipe pedagógica decide adotar para o ensino em seu conjunto. Isso porque tais condições de poder dependem, primeiramente, de estruturas que ultrapassam amplamente o âmbito da sala de aula. É toda escola que deve organizar-se em torno de “serviços gerais”, responsabilizando-se pelas diversas funções que permitem a uma coletividade viver, ou seja, gerir seu funcionamento interno e suas relações com o ambiente”.

Sabe-se que no processo de aprendizagem da leitura a criança defronta-se com um mundo cheio de atrações e somente se engajará neste mundo mais facilmente, se puder participar integralmente dele e, se o processo for transformado num grande ato participativo, prazeroso, em oposição ao ato técnico e mecânico muito próprio da escola, assim como fundamenta Foucambert (1994, p.37):

“Aprende-se a ler com texto, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas... É com textos longos, centrados diretamente na experiência e nas preocupações das crianças, na maioria das vezes redigidos pelos professores, ou às vezes, provenientes de fora da escola, ou extraídos de escritos sociais; sempre concebidos porém, como deveriam ser para responder de fato, às necessidades dessas crianças se elas soubessem ler. Textos, portanto, que funcionem realmente para leitores”.

Uma das possibilidades da criança adquirir o prazer pela leitura é se as suas referências em relação ao texto forem respeitadas, considerando que quando os adultos não gostam de um determinado texto, não admitem lê-lo até o final. Neste sentido não se pode obrigá-la a ler aquilo que não gosta, muito menos que ela sinta prazer por aquilo que não faz parte de seu interesse. Daí a importância de serem levados em conta as experiências prévias dessas crianças para que possa despertar nelas mesmas o ato prazeroso e indispensável à leitura. Para isso, aprendizagem não pode se limitar ao trabalho com letras, sílabas isoladas ou de frases.

É preciso que desde cedo as tarefas de leitura levem-nas a confrontar com textos que fazem parte de suas vidas, que possibilitem o envolvimento a ponto de sentirem prazer em ler, bem como, adaptar as suas capacidades de perceber a importância da leitura. Não importa que o leitor leia e releia um texto completo, tantas vezes quanto achar necessário, pois o que importa diante do objetivo da leitura é a experiência emocional desencadeada por ele. Em face disso argumenta Martins (2003, p.61) que:

“Assim, além da história pessoal do leitor e do seu contexto, fica sublimado o quanto os fatores circunstanciais da leitura influem no tipo de resposta dada ao texto. Um dramalhão, uma notícia de jornal, ou um incidente cotidiano, podem suscitar lágrimas ou gargalhadas; um clássico do teatro, da literatura ou do cinema, talvez provoquem bocejos ou emoções as mais profundas e duradouras. Depende muito do referencial da leitura, da situação em que nos encontramos, das intenções com que nos aproximamos dela, do que ela desperta de lembranças, desejos, alegrias, tristezas”.

Em linhas gerais, a leitura por prazer, na concepção dos autores desta área, está associada à leitura de textos literários. Isso acontece naturalmente porque cada texto em seu nível, bem como no nível adequado ao aluno poderá segurar com eficiência a compreensão dos fatos nele ocorrentes com uma possibilidade mais favorável.

Entretanto, é muito freqüente também, que na leitura do texto literário sejam associadas as atividades sob forma de questionários e análises sobre o texto; essas são tarefas que normalmente a escola considera como sendo necessárias para serem desenvolvidas. Utilizando as idéias de Solé (1998, p.97), “seria útil distinguir entre o que é ler literatura só para ler e ler literatura”.

Nesse sentido, se a escola tivesse a preocupação de utilizar esse tipo de texto por meio de uma abordagem mais criativa junto ao aluno, seria menos crucial a forma de agir e interferir no objetivo primeiro, como também ampliaria a contribuição para a elaboração e aprofundamento de critérios pessoais com base no texto. Como sugere Villardi (1999, p.45):

“As atividades com textos devem ser organizadas no roteiro de leitura – que em nada se aproximam dos questionários de interpretações ou das tradicionais fichas de leitura – capaz de levar o aluno a compreender o texto em toda a sua extensão, a refletir sobre cada elemento que compõe sua estrutura, a perceber a importância dos pormenores, até finalmente, posicionar-se criticamente frente ao que foi lido”.

Um outro fator que contribui para despertar o interesse do aluno a ler com prazer é a leitura de material que possa oferecer-lhe certos desafios. Assim é pertinente a utilização de textos desconhecidos por ele, embora sua temática ou assunto faça parte do contexto familiar, levando em conta também os conhecimentos prévios do aluno em relação ao texto em estudo, cujo objetivo é oferecer ajuda necessária para que ele possa construir um significado coerente sobre o mesmo. De acordo com a proposta curricular apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais / Língua Portuguesa (PCN/LP, 2001, p.58):

“Para tornar os alunos bons leitores - para desenvolver muito mais a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisa fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente dará autonomia e independência. Precisarão torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a ‘aprender fazendo’. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”.

Visto até aqui, portanto, que a leitura é uma atividade complexa, sendo preciso bastante fundamentação e pesquisa para entender e descobrir seus mistérios. Partindo desse pressuposto, o professor poderá garantir o aprendizado da leitura em sala de aula, evitando práticas desmotivadoras que trazem conseqüências nefastas sobre a natureza do texto e conseqüentemente da linguagem.

### **3. ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA DA LEITURA**

#### **3.1 VISÃO TRADICIONAL DO PROCESSO DE LEITURA**

Durante muitos anos, o ato de ler foi entendido como uma atividade essencialmente perceptiva. Pensava-se que o mais importante para aprender a ler era uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons.

Pensava-se igualmente que as crianças só aprenderiam a ler, se tivessem desenvolvido um conjunto de aptidões pedagógicas tais como: um

certo grau de organização perceptivo-motora, um desenvolvimento adequado da linguagem, um determinado nível de estruturação espaço-temporal, uma correta organização do esquema corporal, um bom nível de desenvolvimento intelectual.

Considerava-se que todos estes aspectos constituíam pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, ou seja, que, sem os ter adquirido, as crianças não conseguiam aprender a ler bem.

Estas concepções repercutiram-se nas práticas pedagógicas, quer de professores, quer dos educadores do pré-escolar, dando origem às chamadas atividades propedêuticas da leitura, baseadas em exercícios de estimulação sensorial e perceptiva, em grafismo e outras atividades destinadas ao domínio progressivo das noções de espaço, ritmo, tempo, entre outros.

Acreditava-se, então, que as competências desenvolvidas com estes exercícios eram aproveitadas pelas crianças no ato de ler. Assim, uma criança que distinguisse, por exemplo, um pato com o bico virado para a direita de outro com o bico virado para a esquerda, facilmente viria depois a distinguir o (b) do (d) e/ou o (q) do (p). A isto se acrescenta a idéia de que as crianças não sabiam nada sobre a leitura, antes do ensino formal, ou seja, antes da entrada para a escola.

Trabalhos feitos a partir dos finais dos anos sessenta, início dos anos setenta, tais como os realizados por J. Downing e Bruner (1971) apud Moreira (1998), vieram mostrar que a leitura não é fundamentalmente um ato perceptivo como se pensava, é fundamentalmente um ato cognitivo, o que significa que a compreensão que se tem da tarefa de ler e dos seus objetivos desempenha um papel determinante. É essa compreensão que vai tornar operacionais e eficazes as outras competências para a leitura.

Estas concepções repercutem-se também na prática pedagógica, nomeadamente no modo de organizar as atividades preparatórias da leitura. Nesta perspectiva, a tônica principal deixa de ser posta nos treinos de aptidões

psicológicas gerais (discriminação visual, auditiva, interiorização do esquema corporal, lateralização) para ser situada em atividades que levem as crianças a perceber a natureza e a função do ato de ler e a proporcionar-lhe, logo nos primeiros dias de aula, o máximo contato com o escrito.

É evidente que é útil para a vida de qualquer criança que ela tenha bem desenvolvidas as referidas aptidões psicológicas gerais. No entanto, ao realizarem atividades que visem o seu desenvolvimento, é importante que os professores tenham consciência num primeiro ponto de que as crianças, quando transpõem conhecimentos do mundo dos objetos e suas representações do mundo da escrita, não o fazem da forma como os adultos supõem.

Enquanto que os adultos esperam que uma criança que distingue um pato com o bico virado para a direita de outro com o bico virado para a esquerda tire daí elementos que lhe permitam mais facilmente distinguir o ( b ) do ( d ), por exemplo, o que acontece é que ela retira qualquer coisa que vai no sentido inverso: o pato continua a ser pato, independentemente da posição em que tem o bico. então o ( b ) e o ( d ) são a mesma letra que, umas vezes, está colocada numa posição, outras vezes, noutra.

Em segundo ponto, não há uma relação causa / efeito entre as aptidões psicológicas gerais e o bom rendimento na aprendizagem da leitura.

Assim, freqüentemente, crianças mal lateralizadas aprendem a ler com facilidade, enquanto outras bem lateralizadas não o fazem, acontecendo o mesmo em relação a cada um dos outros aspectos. De resto, programas de ensino da leitura já experimentados noutros países e baseados no treino dessas competências não se mostraram eficazes.

Resumindo, pode-se dizer que, ao realizarem todas as atividades que visam o desenvolvimento das referidas competências, os professores não estão a trabalhar para a aprendizagem da leitura, como se pensou durante algum tempo, e muito menos a resolver ou a prevenir, por meio delas, os problemas que se colocam quando uma criança aprende a ler.

Se tudo isto já constituía um corpo de idéias suficientemente forte para trazer alterações no modo de olhar o ensino da leitura e da escrita, outras investigações levadas a cabo, mais tarde, vieram reforçar essa necessidade de mudança. É o caso, entre outros, dos trabalhos de investigação realizados no início da década de 80 por Emília Ferreiro e Ana Teberosky já ressaltados no transcorrer deste estudo.

Mostram os supracitados trabalhos que, tal como noutros domínios do conhecimento, as crianças constróem idéias (representações mentais) sobre o sistema de escrita, muito antes da entrada para a escola. Isto significa que também no campo da leitura elas não são tábuas rasas onde se inscrevem noções que o professor transmite. Têm concepções que elaboram previamente à sua entrada na escola e que vão interagir com aquelas que o professor ensina.

As crianças de meios sócio-econômicos favorecidos tiveram, em geral, bastantes oportunidades de contatar com o escrito. Viram livros, manusearam-nos, brincaram com cubos onde apareciam letras desenhadas, lotos onde havia palavras escritas, viram e ouviram os pais ler, perceberam a posição em que o faziam, como viravam as folhas, qual a direção em que a leitura era feita. Assim, de um modo natural, lúdico e afetivo, foram adquirindo um conjunto de conhecimentos que lhe facilitavam a aprendizagem da leitura.

As crianças de meios sócio-econômicos desfavorecidos, de um modo geral, não tiveram nenhuma dessas oportunidades. Do ponto de vista da lateralização, da discriminação visual e auditiva, da função comunicativa da linguagem, estão na maioria dos casos tão desenvolvidas como as outras. Mas, de fato, não tendo contactado com o escrito, não tiveram ocasião de se interrogar sobre ele, nem de perceber as funções da leitura, nem a natureza da tarefa de ler.

No início da escolaridade, não estão no mesmo ponto de partida que as outras. Estão bastante mais distantes das competências que a escola começa por exigir. Por isso, torna-se imprescindível que, logo nos primeiros

tempos de escola se desenvolvam, com elas e para elas, um conjunto de atividades a partir do material escrito.

Entre outras, parecem muito importantes, a organização de um canto de leitura constituído por diversos livros que as crianças possam manusear. A leitura diária, feita pelo professor, de uma história ou de parte de uma história. O registo e afixação na parede dos textos orais das crianças, ou seja, daquilo que elas contam no momento da conversa.

### **3.2 A LEITURA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE**

A leitura e a escrita ainda são grandes desafios na sociedade e a causa maior deste problema é a forma como a mesma é tratada pela escola, uma vez que utiliza práticas que não condizem com a realidade do aluno, são desestimulantes e cansativas e em muitos casos ultrapassadas.

Silva (1994, p.22) considera que: "... o espaço da leitura apresenta problemas e contradições que precisam ser superadas para que os leitores possam ter uma educação melhor", o autor chama atenção para que a escola reverta essa situação e faça uso de práticas de leituras que priorize a construção de conhecimentos como meio de crescimento individual e coletivo, crie situações onde esta exerça no seu interior uma função social.

Lerner (1996) ressalta que o mais importante é fazer da escola um ambiente propício à leitura, e, que por meio da mesma sejam abertas as portas para o mundo de forma mais compreensível e que aquele que lê percorra caminhos e consiga alcançar a porta da cultura letrada.

Nesse sentido Solé (1998, p.32) afirma: "[...] a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas", por outro lado, Silva (1994, p.16) confirma que: "[...] a escola é hoje e desde há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o

adentramento e a participação no mundo da escrita”, sendo assim, percebe-se a necessidade da escola olhar para a leitura e ver que a mesma tem vários propósitos sociais relevantes para a participação do indivíduo na sociedade.

Diante desses vários propósitos, ressalta Fernandez (2000), que a escola deve oportunizar seus “aprendentes e ensinantes” a vivenciar as diversas formas de ler, procurando atingir o objetivo proposto a partir da sua necessidade de leitor autônomo.

Silva (1994) diz que a função primordial da leitura na sociedade é “Transformar você em mais você”, propiciando ao leitor consciência daquilo que deseja e condições de escolhas, para isto existe a grande variedade de livros à venda no mercado ou expostos em uma biblioteca.

Tais aspectos, oferecem ao leitor oportunidade para ler aquilo que deseja ou necessita, utilizar-se de texto que mais lhe agrada, que faça seu estilo ou atenda à uma necessidade do momento, e interaja com outras realidades diferentes ou até semelhantes à sua e com de outros indivíduos sociais.

Portanto, para Zilbermam (1995, p.18), “... leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, indivíduos socialmente determinados”. Ela oferece esses momentos de interação, de relações pessoais e a escola ainda insiste em práticas isoladas, solitárias, sem nenhum sentido social, que pertencem apenas a esta instituição. “... a mesma aparece desligada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social, porque a construção do sentido não é considerada uma condição necessária para a aprendizagem”.

A escola sendo espaço de aprendizagem e interação precisa mudar suas concepções e acompanhar as transformações ocorridas nestes últimos anos, e, investir mais na formação de um leitor crítico e atuante.

A sociedade está mudando a cada dia, evoluindo em conhecimentos e o sujeito que está inserido na mesma precisa informar-se, atualizar-se, construindo sempre novos saberes, para não ser apenas um receptor, pois

diante de tantas mudanças estará em desvantagem. Para Cagliari (1994, p.150), “... as pessoas que não lêem são pessoas vazias ou subnutridas de conhecimentos”.

A escola, considerada como um ambiente propício a aquisição de conhecimentos, precisa motivar seus alunos, tornando-os alimentados com o gosto e o prazer em ler, através de situações que lhes ofereça informações atuais e ensine-lhes a acessá-las e usá-las nas situações que precise. Neste aspecto, Gleiser (1998, p.18) leva em conta que “... informação é poder. E sem educação não é possível ter acesso a informação”.

O autor supracitado ressalta também que apenas o acesso a informação não é suficiente, é preciso refletir sobre a informação recebida, nesse caso não se deve ser passivo diante da mesma e, sim, transformá-la em conhecimentos próprios atribuindo significado ao que ler.

Vale salientar que, na opinião de Solé (1998, p.25), quando se estar compreendendo algo escrito, “... realiza-se o um importante esforço cognitivo durante a leitura, portanto, para que este processo ocorra depende de várias questões tais como: o conhecimento prévio, seus objetivos e a motivação à sua leitura”.

Nesse aspecto é preciso que a escola se preocupe em tornar o aprendiz em leitor ativo não apenas receptor, que o mesmo seja capaz de captar informações por meio de qualquer meio disponível e transformá-los em saberes necessários à sua aprendizagem. E isto só será possível quando a leitura for realizada de forma contextualizada socialmente, apresentando-a como forma de se alcançar a autonomia como sujeito social, capaz de participar ativamente do mundo letrado. Portanto, na concepção de Lerner (1996, p.32):

“Ler é adentrar outros mundos possíveis. É questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita”.

Mediante tais afirmações, deve-se refletir sobre as práticas escolares de leituras em que os alunos são submetidos, onde o objetivo é apenas o de avaliar, sendo necessário ler e reler trechos para responder questões que só servem para o âmbito escolar, exigindo-se apenas uma única forma de interpretação e compreensão.

Em relação a prática de leitura, Cagliari (1994, p. 149) destaca que esta configura "... uma atividade profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura de um texto, mesmo científico". Se exige que os alunos leiam da mesma forma e tenham a mesma compreensão do professor se cada um faz sua interpretação mediante o objetivo próprio. A leitura precisa ser tratada na escola como algo significativo, dentro de um contexto real, seja uma prática social, mesmo dentro da escola, pois qualquer forma de ler requer uma resposta a um propósito do leitor.

Vale ressaltar que, na opinião de Solé (1998, p.34), "... no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos", nesse sentido, a leitura configura um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do autor e do que sabe sobre a língua.

Nesse contexto a leitura envolve muito mais que uma decodificação, é um momento de construção de significados reais, utilizando-se das informações que se adquiriu anteriormente, e que para uma melhor compreensão se faz necessário o uso de várias estratégias. Solé (1998, p.69) enfatiza que,

"... a estratégia tem em comum com todos os procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar persistir ou abandonar ações para conseguir metas a que nos propomos".

É oportuno salientar que na visão de Borges (1998, p.81), "... dentre as estratégias básicas de leitura, está a de construir significados com base na

leitura prévia de indicadores dos mesmos”, nesse aspecto, ao se utilizar das estratégias se estará escolhendo o caminho mais adequado para seguir, no entanto, é preciso está dentro de um contexto concreto.

Adverte Solé (1998, p.70) que, “... no estado estratégico somos plenamente conscientes daquilo que perseguimos”, dessa forma sabe-se que aprender é tirar as informações necessárias do conteúdo do texto ou procurar solucionar problemas relacionados à compreensão do mesmo. Mas, com relação a extração de informações, Smith (1994, p.107) discorda em parte quando diz que a mesma:

“Talvez avance no caminho de colocar a leitura em uma perspectiva um pouco mais clara, mais ainda ignora grande parte do problema. (...), há muita informação na maioria dessas fontes que nós não dotemos pelo simples motivo de que não a desejamos”.

O autor anteriormente citado ressalta que a única qualificação específica para acrescentar à leitura é que a informação que responde às perguntas é encontrada em um texto escrito. O verdadeiro leitor saberá encontrar as informações que necessita em um determinado texto escrito, dando-lhe significados mediante a situação em que se encontra e seu objetivo para o momento.

Para Borges (1998, p.26), as discussões acerca da atribuição de significados no ato de ler passam, necessariamente, pela compreensão entre pensamento e linguagem. A autora busca dados para estas questões nos estudos psicológicos, onde cita Piaget quando diz “Tendo em vista o mesmo considerar que entre o pensamento e a linguagem se dá num movimento que pode ser caracterizado como de dentro para fora”.

Desse modo, Piaget apud Borges (1998), mostra que a linguagem acontece após a interiorização de experiências ocorridas no sujeito durante a infância e com interação do mesmo com o mundo que o rodeia, onde vai organizando seu comportamento e os “esquemas sensórios-motores são

gradativamente interiorizados”. E que durante o seu desenvolvimento motor e interação do meio, começará a expressar seu pensamento e a linguagem oral e escrita. Encontra ainda em Piaget apud Borges (1998, p.24) a importância desta linguagem para o desenvolvimento do pensamento quando este diz:

“... a linguagem desempenha papel particularmente importante (...), a linguagem já está elaborada socialmente e contém de antemão, para os indivíduos que aprendem um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações, etc) a serviço do pensamento”.

Nessa perspectiva Borges (1998) busca em Piaget mais informações, quando afirma não ser o pensamento individual que se insere na realidade social ao longo do desenvolvimento, mas é a realidade social e funcional da palavra que constitui a subjetividade. O autor concluiu que: “... para ambos, pensamento e linguagem se enriquecem num processo interativo e construtivo”. (Borges, 1998, p. 27).

Diante a conclusão que Borges (1998) chega, é preciso que o setor educacional direcione sua prática leitora para ajudar o aluno a se tornar ativo, como já foi dito anteriormente, e que aprendam sozinhos ou com ajuda de mananciais escolares a expressarem oralmente e por escrito seu pensamento de forma organizada e espontânea. Dessa forma a educação precisa ajudá-lo a desenvolver sua mente para que o mesmo seja capaz de pensar e raciocinar logicamente, não enchendo sua cabeça com conteúdos descontextualizados, mas oportunizando a construir seu conhecimento num contexto real.

É nesse sentido que Smith (1994) diz que a criança para aprender a ler suficientemente bem, ela precisa da ajuda de um adulto e, quando forem oportunizadas a usar o contexto, conhecendo e compreendendo o sentido elas logo não precisarão desta dependência adulta. Ainda encontra-se um grande obstáculo para a educação motivar uma prática desta, apesar de tudo que a realidade atual oferece ao aluno como leitura de mundo, existe no espaço escolar concepções que estão arraigadas e que não deixam abertura para as novas teorias.

Com base nessas concepções ultrapassadas a escola oferece recursos que não são significativos para o aluno, diante das diversas formas de leitura que recebe por intermédio dos meios de comunicação.

Nesse sentido é preciso apontar caminhos para uma prática de leitura libertadora e transformadora que a sociedade tanto necessita por meio de, segundo adverte Silva (2000, p.24): "... mais humildade pedagógica, mais diálogo, mais liberdade para os alunos se expressarem, mais escrita e partilha dos significados atribuídos aos textos, mais ligação entre aquilo que se lê e aquilo que se vive".

Quando o professor desenvolve práticas onde os aspectos anteriormente citados estão presentes, os alunos se engajam mais e, a linguagem torna-se significativa, transformando o ato de ler interessante e estimulante. Diante disto, Smith (1994, p.13) apresenta dois requisitos básicos para que se aprenda a ler: "1- a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e 2- a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia".

O primeiro requisito mencionado existe segundo o autor, mais o aluno não tem acesso, quando tem não está bem preparado para compreendê-lo, e neste caso é necessário o segundo requisito, e que, muitas vezes não encontra e fica a mercê de textos que não tem nenhum sentido para si.

E nesse contato na escola apenas com textos irrealis o aluno sente-se inseguro e imaturo diante da imensidão de portadores de textos sociais existente no mundo fora da escola, com poucas condições para compreendê-las realmente e a escola continua ignorando este desequilíbrio que ela mesma coloca o aprendente. Em relação a questão ora citada, Zilberman (1995, p.114) chama atenção para o fato de que:

"... as instituições podem ser avaliadas pelo tipo de projeto confiado à leitura: a escola que responde positivamente ao sistema vigente assume a leitura enquanto reprodução (...): uma escola aspirante a mudança social espera

que a leitura de textos propostos constitua, antes de tudo, um instrumento de conscientização e libertação dos leitores”.

A leitura quando realizada para atingir um objetivo social ela tem esse papel de conscientizar e libertar, tornando o leitor capaz de olhar e ver além do que os olhos possam enxergar, sabendo criticar e fazer uma relação do que com situações reais que vivenciam no seu dia-a-dia.

A educação tem uma função social, ao trabalhar com indivíduos sociais, é preciso despertar a atenção no aluno para a importância de uma leitura fluente e compreensível no seu cotidiano que torne um sujeito ativo no mundo letrado.

Com relação a esta questão Borges (1998, p. 78) enfatiza que: “... é exatamente para esse sujeito, como ser ativo, curioso em relação às conquistas do mundo que o cerca, e inteligente, que são propostas as atividades de convivência com atos de leitura significativa”.

As atividades abordadas pela autora são com relação a “leitura como prática social” e que a partir dela sejam então associadas situações de ensino sobre o aprofundamento da língua e para o ensino da escrita. Nesse contexto letrado, onde os maiores tesouros culturais encontram-se materializados em linguagens verbais escritas o aluno precisa ser oportunizado a ter um contato direto com a leitura como prática social. Segundo Kleiman (2001, p.78) letramento é: “... um conjunto de práticas sociais, cujo modos específicos de funcionamento tem implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”.

Conforme consta nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa o letramento é entendido como “práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever”. (BRASIL, 1997, p.23). Sendo assim o indivíduo pode está alfabetizado e não ser letrado por não participar de práticas sociais que envolvam uma escrita significativa e real e

pode ser letrado mesmo antes de saber ler e escrever, se faz uso da leitura dentro de um contexto social.

Nesse sentido, Borges (1998) aponta dois aspectos metodológicos de grande importância: 1- A criação de um ambiente escolar de letramento com vários portadores de textos presentes no mundo e a presença de outras formas notacionais e alfabéticas; 2- O professor como leitor, ler para as crianças variados tipos de textos que circulam na sociedade.

As afirmações ora expostas mostram a importância da escola investir mais na formação de leitores, tornando-o um agente de transformação na sociedade em que está inserido e que para isto ela deve se preocupar em organizar situações de leituras significativas desde o início da escolarização do seu aluno. Portanto, a educação precisa modificar suas ações tradicionais e arraigadas no seu interior, onde trabalha com fragmentos de textos que não apresentam nenhum sentido para o aluno na atualidade.

Tendo em vista, que a leitura já faz parte do cotidiano do aluno de diversas formas, conforme Cagliari (1994, p.148) é possível defender a idéia de que: "... a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola".

Nessa perspectiva a leitura é uma das atividades que merecem maior destaque na escola e, deve ser desenvolvida em função de sua praticidade nos meios sociais e a esta por sua vez precisa proporcionar ao aluno condições para adquirir conhecimentos que lhe dêem possibilidade de realizar além de seus muros uma leitura de mundo de forma compreensível e crítica.

Para Smith (1994, p.78) "... a base da compreensão é a previsão e a previsão é alcançada encontrando sentido naquilo que já sabemos sobre o mundo, fazendo uso da nossa teoria de mundo".

Um dos maiores problemas com relação a leitura de mundo, é a grande falta de compreensão, o aluno passa vários anos de sua vida na escola e esta não lhe oportuniza a utilizar-se da teoria de mundo que este já detém, dos conhecimentos que adquiriu na sua relação com um mundo exterior.

Vale salientar que todo o ensinamento dado pela escola, de uma forma ou de outra, está ligado à leitura e esta por sua vez, é parte integrante das práticas sociais, daí a necessidade da escola investir nesta atividade já que a mesma segundo Smith (1994) é a sua extensão no mundo.

É preciso então que a escola deixe de realizar leituras como diz Cagliari (1994) sintagmáticas, onde o leitor lê decodificando palavra por palavra e utilizar-se de práticas que torne o aluno instigador e que ao buscar significados traga com estes conhecimentos adicionais, sabendo interpretar o que leu e usá-lo em qualquer circunstância fazendo uma leitura paradigmática, a que realmente importa no mundo social.

### **3.3 ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO**

Visando favorecer a apropriação do conhecimento pelo ser humano, ao longo de sua evolução, a ação psicopedagógica consiste numa leitura e releitura do processo de aprendizagem, bem como da aplicabilidade de conceitos teóricos que lhe dêem novos contornos e significados, gerando práticas mais consistentes, que respeitem a singularidade de cada um e consigam lidar com

resistências. A ação desse profissional jamais pode ser isolada, mas integrada à ação da equipe escolar, buscando, em conjunto, vivenciar a escola, não só como espaço de aprendizagem de conteúdos educacionais, mas de convívio, de cultura, de valores, de pesquisa e experimentação, que possibilitem a flexibilização de atividades docentes e discentes.

Utilizando a situação específica de incorporação de novas dinâmicas em sala de aula, contemplando a interdisciplinaridade, juntamente com outros profissionais da escola, e neste contexto da aprendizagem da leitura, o psicopedagogo deve propor o estímulo ao desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo. Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e das circunstâncias de produção do conhecimento.

A prática pedagógica tem contribuído para a flexibilização da atuação docente na medida em que coloca questões que estimulam a reflexão e a confrontação com temáticas ainda insuficientemente discutidas, de manejo delicado, que, na maioria das vezes, podem produzir conflito. Isto se deve, em geral, ao quadro de comprometimento do aluno/instituição, que apresenta dificuldades múltiplas, envolvendo as competências cognitivas, emocionais, atitudinais, relacionais e comunicativas almejadas e necessárias à sociedade.

Em decorrência, ações específicas, integradas e complementares de diferentes profissionais devem compor um projeto de escola coerente e impulsionador de valores e relações humanas vividos no ambiente escolar. Projeto que envolva o recurso humano: professores, alunos, comunidade para, através dele, transformar não só a cultura que se vive na escola, mas na sociedade.

Na esfera da aprendizagem da leitura, o psicopedagogo deve se firmar numa perspectiva de oferecer condições para que novos métodos e estratégias de ensino possa vir a ser incorporados para que desta forma possa superar as

dificuldades básicas do processo de ensino e aprendizagem do processo de leitura.

## CONCLUSÃO

O desenvolvimento do processo de aprendizagem do exercício de leitura evolui juntamente com a produção escrita. Esta etapa é centrada na relação existente entre o indivíduo e o objeto de estudo ultrapassando uma simples decodificação dos sinais gráficos. À medida que a leitura vai se desenvolvendo, o indivíduo utiliza também informação proveniente do conhecimento prévio de que está exercendo o hábito da leitura.

A leitura envolve o indivíduo num intercâmbio humano garantindo o acesso às mais distintas informações sobre os aspectos culturais e sociais em que se está inserido. Ao se desenvolver a leitura, o leitor estará posicionando suas habilidades educacionais e até mesmo como um ser participante de uma sociedade na qual deve-se perceber tudo que ocorre ao seu redor, e assumir o seu lugar dentro de um sentido coletivo, dando ênfase à compreensão do mundo. Tudo que é escrito se completa quando é lido por alguém. Alfabetizar-se, no sentido mais elementar do termo é adquirir a competência para lidar com sinais da escrita, uma tarefa da qual a escola, com o passar do tempo torna este fato como primordial para aquisição do conhecimento.

Através das apreciações feitas aos autores listados no presente trabalho tornou-se possível compreender que, o aprofundamento da leitura trabalha no aluno o ato de ler, vindo assim a desenvolver a natureza investigativa deste, relacionando aspectos relevantes no que se refere ao conhecimento desenvolvido individualmente por cada leitor, na investigação plena do saber, e também ocorre a existência de aspectos importantes como o desenvolvimento da reflexão em relação ao conteúdo estudado, buscar compreender e perceber a inter-relação dos significados direcionados ao assunto que se está lendo, interagir com a realidade desenvolvida ao longo do processo de aprendizagem.

É preciso entender que ler não é um ato mecânico de decodificação; é muito mais que isso. É o estabelecimento de relações dentro de contextos, de vivências de mundo; não são frases ou palavras soltas, lidas proficientemente, que levam a entender que isso seja o ato de ler. Ler é um ato complexo que exige sacrifício, é ir e voltar pelo texto. Ler é descobrir e descobrir-se; não é simplesmente passar os olhos por cima das palavras. É também criar mecanismos para que a palavra tenha vida, significado, emoção e prazer.

Pode-se dizer que ler é bom desde que se leve em conta o contexto de uma escola e de uma sociedade comprometida com a leitura, com a formação de leitores para toda a vida e não somente leitores escolares, leitores de momento, leitores da moda. Deve haver empenho de todos, incluindo jovens, adultos e crianças, para que se criem bons programas de leitura em que sejam discutidos e refletidos o papel da leitura, o que dela se poderia aproveitar – num bom sentido – e o que ela poderá ajudar, transformar e mudar.

Para que isso aconteça, serão necessárias condições de trabalho para a formação de leitores como, por exemplo, que as escolas disponham de boas bibliotecas com o acervo atualizado de livros, jornais, revistas, de um bom computador ligado à internet para a descoberta da palavra do mundo virtual entre outros. Além disso, devem-se criar, nas salas de aula, o hábito e o gosto pela leitura, por meio de leituras individuais e coletivas, e a leitura em voz alta para que se descubra que a palavra tem melodia, encanto, vida e emoção. Palavra esta que mostra seus segredos de contar história a quem sabe contar, que estimula e leva à reflexão e ao prazer.

Neste aspecto a leitura é um vínculo entre o indivíduo e a produção cultural. Ela diz respeito muito mais que um mero processo de aprendizagem de sinais ou símbolos, ou seja, a diferenciação entre as palavras e letras, a criança sabe ler quando entende o que lê, retirando um aprendizado dos textos escritos, existem crianças que entendem as letras, porém não lêem.

Enfim, tomando como fundamentação os estudos e comentários formulados pelos autores destacados ao longo do presente trabalho, chega-se a

conclusão de que, ler é fundamental para um bom crescimento intelectual e social dentro de cada ambiente que o indivíduo está inserido. No processo de leitura não existe um padrão de velocidade para desenvolver o ato de ler, visto que isto depende particularmente de cada leitor e da maneira que ele exerce esta leitura e isto se torna eficaz a partir do momento em que a leitura é apresentada ao leitor de modo que ele possa captar, absorver e integrar as informações demonstradas nos textos. Assim a intervenção psicopedagógica se mostra por demais significativa, pois mediante orientações devidas o aprendiz poderá vir a desenvolver práticas de leitura que lhe favoreça uma maior aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe e CONDEMARIN, Felipe e Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 239p.

BACHA, Magdala Lisboa. **Leitura na primeira serie**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980. 165p.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério, 2º grau. Série: Formação do professor; v.6). 159p.

BIGGER, Morris L. **Teoria da aprendizagem para professores**. São Paulo: EPV, 1997. 156p.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sócio-psicolinguística**. Porto Alegre: Arte Médica, 1992. 102p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** – Brasília: 1997. 80p.

BORGES, Tereza Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar: Alternativas metodológicas**. Campinas, São Paulo: Papirus 1998 – (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). 96p.

CAGLIARI, Luiz Carlos Cagliari. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1994 (Coleção Magistério. Série: Pensamentos e Ação no Magistério). 189p.

CONDEMARIN, Mabel. **Dislexia: manual de leitura corretiva**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 143p.

FEIL, Izelda Terezinha Souden. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. Petrópolis: Vozes, 1987. 167p.

FERNANDEZ, Carla Alexandra Oliveira da Costa. **Bibliotecas para crianças que não sabem ler?!**: estudo realizado na seção infantil das Bibliotecas Públicas do Distrito de Braga. Braga: Universidade do Minho, 2000. 261p.

FERREIRA, Luiz Gonzaga Rebouças. **Redação científica: como escrever artigos**, monografias, dissertações e teses. 3 ed. Ver. Fortaleza: Edições UFC, 2001. 88p.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes, retradução e coleção de texto Sandra Trabuco Vale – 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Biblioteca da Educação – Série 8 - Atualidade em Educação – v.2), 96p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 284p.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 165p.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 1996. 80p.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999. 136p.

GLEISER, Marcelo. **Cientista**. São Paulo: Editora Companhia das Letrinhas/Dinalivro, 1998. 170p.

GROSSO, Lia Dalva Jacy e BELLOTTI, Thelma. **Como preparar a criança para ler e escrever**. São Paulo: Livraria José Olympio, 1990. 136p.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2 ed. Campinas - São Paulo: Pontes, 2001. 213p.

LERNER, D. **Leitura na escola: a arte de contar histórias**. Porto Alegre: Artmed, 1996. 180p.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Alfabetização de jovens e adultos e a reconstrução da escola**. Petrópolis: Vozes, 1991. 227p.

MARTINS, Maria Helena. **Crônica de uma utopia: leitura e literatura infantil em trânsito**. São Paulo: Brasiliense, 2003. 250p.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro et ali. **Estudos em alfabetização: retrospectiva nas áreas de Psicologia e Sociolinguística**. Campinas, SP: Pontes, 1998. 144p.

SILVA, Ezequiel; SILVA Tereza Maria da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2000. 111p.

SILVA, Maria Alice Setúbal Souza e. **Conquistando o mundo da escrita: o contexto social e escolar no processo de aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1994. 76p.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves. 3 ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1994. 450p.

\_\_\_\_\_. **Compreendendo a leitura:** uma análise Psicolingüística da leitura e do aprender a ler. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 423p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia da leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 168p.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves. 3 ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1994. 450p.

\_\_\_\_\_. **Compreendendo a leitura:** uma análise Psicolingüística da leitura e do aprender a ler. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 423p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia da leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 168p.

VERÍSSIMO, Érico. **Solo de Clarineta.** Memórias. Lisboa: Livros do Brasil, vol. 1, 1983, 156p.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Dunya, 1999. 160p.

WAGNER, R.K; TORGESEN, J.K. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.160p.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1995. 215p.

