
LEITURA, LETRAMENTOS E ESCOLA: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS BÁSICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LEITORA

Miriam Fernanda Costa¹

Resumo: O presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de pós-graduação que expõe reflexões acerca de concepções e estratégias relacionadas ao ensino de leitura. Em vista disso, a pesquisa objetiva-se, investigar as concepções de leitura que estão presentes na escola, assim como analisar as estratégias de leitura tratadas nos ambientes escolares. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica com base em alguns autores, como Soares (2004); Kleiman (1995); Solé (1998); Cafiero (2005), entre outros. Também foi empregada uma pesquisa exploratória com professoras dos anos iniciais da rede municipal de Juiz de Fora. O que se pode observar é que as concepções de leitura que os professores abarcam são essenciais para fomentar o nível de letramento dos alunos.

Palavras-chave: Concepções de leitura. Letramentos. Escola.

Introdução

As sociedades contemporâneas têm apresentado para a escola o grande desafio de cultivar e contribuir efetivamente para formação de leitores autônomos e, ainda, favorecer que os alunos tenham acesso aos mais diversificados letramentos que estão presentes no cotidiano de suas práticas sociais reais. Nessa perspectiva, não basta apenas se apropriar da técnica da decodificação como modelo único de leitura, mas torna-se fundamental produzir sentido e usar os diversos textos presentes no cotidiano.

Em vista disso, a pesquisa objetiva-se, investigar as concepções de leitura que estão presentes na escola, assim como analisar as estratégias de leitura tratadas nos ambientes escolares e refletir sobre os níveis de letramentos que são promovidos nas salas de aula.

Como metodologia foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica com base em alguns autores, como Soares (2004, 2006); Kleiman (1995); Solé (1998); Cafiero (2005), entre outros. Além disso, foi empregada uma pesquisa exploratória com professoras dos anos iniciais de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, sendo utilizado como instrumento de coleta e análise de dados o

¹ Pós graduada em Alfabetização e Letramento, professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. E-mail: miriamfernandajf@yahoo.com.br



questionário de caráter quantitativo/qualitativo, a fim de verificar os processos metodológicos e as concepções a respeito do ensino da leitura na Educação Básica.

1. Concepções e estratégias de leitura: da decodificação à produção de sentidos

As concepções que manuais, livros didáticos e técnicos, materiais de apoio didático dentre outros fazem sobre a leitura consideram que o ato de ler se destaque como uma competência fundamental, tanto para a participação social do indivíduo no cotidiano das sociedades modernas, quanto das condições que favorecem o desenvolvimento pessoal desses mesmos sujeitos nessas sociedades. Isso se dá, principalmente, porque tais competências irão direcionar os objetivos, as atitudes e as intenções dos sujeitos diante dos diversos textos que circulam socialmente e a que eles têm acesso.

A esse respeito, assinala Solé (1998) que os processos de leitura podem ser agrupados em dois modelos: o ascendente (*Buttom Up*) que atribui grande importância às habilidades de decodificação e o descendente (*Top Down*) que enfatiza o reconhecimento global de palavras, os quais apresentam finalidades distintas. Por isso, as intenções de leitura precisam ser bem claras, para que seja possível alcançar os objetivos que se espera atingir com a leitura de um texto.

Para que se obtenha uma leitura autônoma, o leitor proficiente precisa se apropriar desses dois modelos, passando pelo viés da decodificação e atingindo outras estratégias que o levarão à compreensão dos textos, pois a leitura é considerada uma atividade cognitiva e social essencial e não se consome exclusivamente em uma determinada fase de aprendizagem.

Reforçando o que afirma Solé (1998), Cafiero (2005) ressalta que o ensino de leitura é um processo e não deve ficar atrelado somente ao período da alfabetização, pois, a todo o momento, se aprende a ler e a fazer uso da leitura nos diversos contextos.

Contudo, há muitos estudiosos e, especialmente, profissionais da educação que atuam nas salas de aula que veem a leitura como um mero processo de decodificação (o modelo ascendente *Buttom Up*), os quais consideram que, ao ensinar a decodificar, o aluno se tornará pronto para realizar qualquer tipo de leitura.

Cafiero (2005, p. 31) reforça que “A decodificação é o momento inicial da leitura, no qual executamos, basicamente, o reconhecimento de palavras e o processamento sintático”. E essa habilidade de decodificação se relaciona claramente ao período inicial da aprendizagem de leitura,



quando o leitor está no seu processo de alfabetização. Contudo, retomando essa ideia, Solé (1998, p. 52) destaca um posicionamento que vai além da concepção apontada por Cafiero (2005), principalmente ao apontar que “Ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”, principalmente no que diz respeito à construção de sentidos a partir da leitura.

Sendo assim, a leitura perpassa pelo processo inicial da alfabetização (por meio da habilidade de decodificação) e, ao longo da escolarização, exige capacidades mais complexas que permitem ao aluno uma participação atuante nas práticas sociais letradas que irão colaborar para aumentar o seu nível de letramento e a compreensão da grande diversidade de textos com que irá se defrontar.

No entanto, no bojo dessa discussão, as suposições em relação à compreensão de um texto por meio da leitura, de acordo com Marcuschi (2008), apontam dois aspectos: que compreender é decodificar e que compreender é inferir.

No primeiro aspecto que diz respeito ao ponto de que compreender é decodificar, o leitor focaliza sua atenção para a decifração de palavras e de códigos, mas não busca a construção de sentidos diante do que lê. Essa prática proporciona o afastamento do leitor dos usos sociais da leitura e faz com que ele dê maior atenção à decifração dos códigos, deixando de construir sentido sobre aquilo que lê, ou seja, o sujeito leitor deixa de realizar uma interação com o texto lido (MARCUSCHI, 2008).

Já no ponto de vista de que compreender implica inferir, tem-se como base que, ao se fazer a leitura de um texto, é necessário sair-se dele, ou seja, utilizar-se não só o recurso de leitura por meio da decodificação ou atribuindo apenas um sentido literal ao que é lido. É preciso, portanto, utilizar conhecimentos de mundo (do próprio leitor) e conhecimentos derivados de experiências vividas para que a leitura realmente produza sentidos (inferências), num processo constante de interação e de atribuição de significados (MARCUSCHI, 2008).

Dialogando com Marcuschi (2008), Cafiero (2005, p. 17) ressalta que a “[...] leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos, realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura”.

Desse modo, é preciso que a escola associe estes dois processos (a leitura como decodificação e como produção de sentidos) com o objetivo de formar seus alunos para a leitura, para que se tornem leitores autônomos e proficientes. Sobre isso, Solé (1998, p. 24) destaca que “[...]”



para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...]”.

Afinal, a leitura é uma arte que exige que o leitor estabeleça relações entre aquilo que ele decodifica e os diversos conhecimentos que traz consigo a partir de suas experiências, pois, se o leitor não conseguir estabelecer essas relações, não obterá uma boa compreensão dos textos.

Para se trabalhar concomitantemente com esses dois processos (decodificação e produção de sentidos), é necessário que alguém ensine estratégias fundamentais para que se possa atingir um resultado eficiente nos propósitos de leitura.

Conforme Solé (1998, p. 22), a “[...] leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto [...]”, pois a atividade de leitura está sempre carregada de uma finalidade. Sendo assim, a interpretação que o leitor faz dos textos irá depender do objetivo que ele tem para com tal leitura. Os objetivos de leitura são de suma importância, quando se vai ensinar o leitor a ler e a compreender os textos.

Tendo em vista essa abordagem, vale questionar: Quando se ensina a ler? Quando são oferecidas aos leitores estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura? Ou seja, quando lhe é proporcionado um conjunto de ações que lhes possibilitam alcançar determinados fins? (SOLÉ, 1998).

Este é um aspecto importante quando se trabalha com leitura, pois, ao utilizar-se de estratégias, os leitores construirão metodologias para dar sentidos aos textos e compreendê-los, uma vez que:

Na compreensão, o leitor passa pela decodificação (quando reúne informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas) e pela construção da coerência (quando integra essas informações a seus conhecimentos). O leitor também **mobiliza diversos tipos de conhecimentos prévios** e utiliza **estratégias antes, durante e depois do processamento de informações** (CAFIERO, 2005, p. 38 - grifo da autora).

O leitor eficiente faz uso das estratégias de leitura sem dar conta de que as realiza. Isso ocorre porque são exatamente as condições em que a leitura se concretiza que levam o leitor a fazer suas escolhas por estas ou por aquelas estratégias.

É necessário, portanto, preparar o leitor, promovendo momentos que permitirão a ele fazer suas suposições e, assim, atingir seus objetivos mediante as estratégias de leitura que lhe são



oferecidas. Contudo, para que o professor tenha domínio das práticas de ensino por meio das estratégias de leitura, deve favorecer um arcabouço de conhecimentos a partir de uma variedade de gêneros textuais. Isso se faz necessário, pois cada gênero exige um modo particular de realização do processo de leitura e traz suas características próprias, que necessitam ser de conhecimento do leitor. Nesse sentido,

[...] para aumentar a competência em interações sociais, é necessário que, nas atividades de ensino, se contemple a diversidade dos gêneros, partindo-se dos que são conhecidos pelos alunos para atingir os que eles não conhecem, mas precisam dominar (CAFIERO, 2005, p. 25).

Utilizar-se de estratégias de ensino que instruem o leitor a diferenciar os gêneros textuais que circulam socialmente, os tipos textuais e o seus suportes tornam-se elementos primordiais para que os alunos, como leitores proficientes, saibam utilizá-los nos mais diferentes contextos interacionais. Enfatiza Gusso (2010) que a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático serão diferentes em cada gênero de texto e a escola precisa atentar-se, desde os anos iniciais, para se trabalhar essas peculiaridades a partir dos diversos textos que são da realidade dos alunos.

A fim de reafirmar as discussões em torno dessas estratégias, é essencial esclarecer que a leitura está sempre inserida num determinado contexto, abarcando capacidades que vão desde o processo de decodificação até a compreensão e a produção de sentidos dos textos lidos, já que:

Ler com compreensão inclui, além da compreensão linear, a capacidade de fazer inferências. A compreensão linear depende da capacidade de construir um “fio da meada” que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos, compondo um todo coerente. Por exemplo, ao acabar de ler uma narrativa, ser capaz de dizer quem fez o quê, quando, como, onde e por quê. Já a capacidade de produzir inferências diz respeito ao “ler nas entrelinhas”, compreender os subentendidos, os ‘não ditos’, à realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto (COSTA VAL, 2006, p. 21).

E esta capacidade de compreensão não se dá de forma automática, tão pouco de forma plena; ela precisa ser exercitada e expandida por meio de atividades que podem ser desenvolvidas até mesmo antes que a criança tenha se apropriado do processo de alfabetização. E o professor colabora para o desenvolvimento dessas capacidades quando

[...] propõe, antes da leitura, perguntas que suscitam a elaboração de hipóteses interpretativas, que serão verificadas (confirmadas ou não) durante e depois da leitura: “de que assunto trata esse texto?”, “é uma história?”, “é uma notícia?”, “é



triste?”, “é engraçado?”, “o que vai acontecer?”. Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu suporte (livro de história, jornal, revista, folheto, quadro de avisos etc.) e de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções (informar, divertir etc.), pelo título, pelas ilustrações (COSTA VAL, 2006, p. 21).

Identificar e distinguir as características dos diferentes gêneros textuais favorece a compreensão do leitor mediante o texto, pois, por meio desses recursos, o leitor busca se nortear de maneira adequada para realizar uma boa compreensão do que é lido. Isso se torna essencial, quando o professor:

a) lê em voz alta e comenta ou discute com eles (*os alunos*) os conteúdos e usos dos textos lidos; b) proporciona a eles familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos etc.), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma; c) aborda as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos lingüísticos costumam usar); e, d) instiga os alunos a prestarem atenção e explicarem os ‘não ditos’ do texto, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título (COSTA VAL, 2006, p. 21 – destaque meu).

Assim como estas, outras atividades podem ser realizadas antes mesmo da alfabetização, pois, no momento em que o professor faz a leitura em voz alta para seus alunos, favorecerá ao aluno o compartilhamento de seus conhecimentos, assim como a extrapolação das ideias apresentadas no texto a que tiver acesso, de modo claro e crítico.

Quando o aluno tomar para si o texto globalmente, conseguirá resumir e explicar o texto fazendo inferências, interligando informações, realizando extrapolações apropriadas e relevantes, sem perder a essência do texto. Isso permitirá um aprendizado significativo, o “[...] de descobrir que as coisas que se lêem nos textos podem fazer parte da nossa vida, podem ter utilidade e relevância para nós” (COSTA VAL, 2006, p. 22).

Cabe à escola contribuir efetivamente para ampliar o grau de letramento de seus alunos, propiciando a eles compreender e saber usar os textos que estão presentes no dia a dia.

2. O papel da escola e do professor como agentes de letramentos: os letramentos e a multiplicidade de leituras



Conforme já assinalado, e reforçando o que aponta Lerner (2002), ensinar a ler é um desafio que ultrapassa os processos de alfabetização. Atualmente, a escola tem a tarefa de fazer com que os alunos se tornem leitores atuantes nos diversos contextos e nas mais variadas culturas leitoras. Entretanto, para que os alunos façam parte dessa cultura, é necessário que o professor proporcione diversos aprendizados que os coloquem em interação constante com os gêneros textuais, ou seja, onde haja a influência mútua entre o texto e o autor; o autor e o leitor; entre texto e o contexto, dentre outras relações interacionais.

Sendo assim, para que haja a compreensão do texto, Koch e Elias (2008) ressaltam a necessária interação entre o autor-texto-leitor. Em vista disso, a leitura não pode ter seu foco apenas no autor, ou seja, como atividade que apenas capta as ideias do autor. Assim também, a leitura não pode ficar atrelada exclusivamente às informações do próprio texto, como mero utensílio de decodificação, onde basta apenas ao leitor decifrar seus códigos. Para que a leitura produza sentido, é fundamental a interação entre autor-texto-leitor, conforme aponta Koch e Elias (2008):

A leitura é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11- grifo das autoras).

No entanto, se a escola tem a intenção, ou melhor, o propósito, de formar alunos praticantes da cultura leitora, é necessário dar um novo conceito ao ensino de leitura e (re)construí-lo, tendo como premissa fundamental as práticas sociais. Contudo, vale ressaltar que:

A alfabetização não deixa de ser um momento dos letramentos em que a escola leva o aluno a conhecer e a dominar as relações entre os fonemas e as letras que constituem o alfabeto. Mas para quê? Não meramente para conhecê-las e decodificá-las somente, mas para utilizar a escrita em práticas letradas concretas e de circulação social (ROJO, 2006, p. 28).

Logo, a alfabetização torna-se imprescindível para que o aluno se insira de forma ativa e concreta no mundo letrado. Contudo, ela precisa acontecer de forma contextualizada, por meio da utilização de gêneros textuais que circulem socialmente, para que de fato o aluno identifique a importância desses textos nas práticas sociais externas ao espaço escolar.

As práticas de alfabetização podem e devem se fundamentar a partir do uso de textos interessantes, e necessita evitar o uso de textos e frases descontextualizados, sem que promova sentido para o aluno. Além de conhecer e saber usar a letra, o aluno necessita entender a complexa relação existente entre fonemas (sons) e grafemas (letras), atentando-se para as peculiaridades



específicas dessa relação. A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (doravante, SEA) é gradual, lenta e complicada para qualquer sujeito em fase de alfabetização. Nesse sentido, é essencial que o aluno seja capaz de dominar o SEA tendo em vista o uso real dos textos inseridos nas práticas cotidianas de comunicação e interação, por meio da perspectiva de se alfabetizar letrando (SOARES, 2004), afinal:

Os textos apresentam todas as letras e os professores podem reorganizá-las sistemicamente para estudá-las com os alunos, após lerem e escreverem coletivamente um texto num gênero em situação que seja o mais possível aproximada à de uso corrente (ROJO, 2006, p. 28).

Práticas de alfabetização e letramento centradas nessas condições proporcionarão prazer e interesse dos alunos para tal aprendizado, e favorecerão o conhecimento da estrutura composicional, do conteúdo temático e do estilo verbal dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente, seja no que se refere ao aprendizado da competência de ler, seja quanto à de produzir textos, orais ou escritos.

Para Lerner (2002), é imprescindível fazer da escola um local onde a leitura seja uma ferramenta que permita ao aluno pensar e repensar o mundo (letramento crítico). Todavia, sabe-se que esta tarefa de levar as práticas sociais para a escola não é tão fácil.

É necessário que os professores e todos os envolvidos no processo educacional compreendam o sentido que a leitura assume nas práticas sociais reais dos sujeitos, para que os alunos tomem posse dela, a fim de se tornarem cidadãos da cultura leitora. Isso é necessário porque, a todo tempo, as pessoas realizam leituras, estão rodeadas constantemente de materiais gráficos, impressos ou não, os quais, muitas vezes, se materializam na linguagem verbal, em imagens estáticas ou em movimento, e, ainda, em áudios. E, por isso, existem momentos que, mesmo sem se dar conta, o leitor ativa vários tipos de leituras com finalidades diferentes.

Nessa linha de abordagem, Gusso (2010, p. 14) aponta que é preciso haver práticas leitoras a partir “[...] de diferentes textos, para múltiplas finalidades, em interação com múltiplos interlocutores, cada uma realizada de modo específico – leitura rápida, minuciosa, silenciosa, em voz alta, mista [...]”.

Como se sabe, os textos se materializam e circulam por diversos suportes e, conforme a sociedade vai se modificando, os gêneros textuais também vão se transformando, se adequando a novas formas de relação, sejam elas reais ou virtuais, o que faz com que as capacidades leitoras também se modifiquem para atender às necessidades das sociedades contemporâneas. No entanto,



as “[...] habilidades que caracterizam um leitor proficiente também precisam modificar-se, para atender a tal demanda” (GUSSO, 2010, p. 15).

Para que se alcance uma proficiência leitora, Gusso (2010) sugere ser preciso ao leitor uma vivência de práticas diversas de leitura, para que, dessa forma, tenha possibilidades de aprender o uso e a função da leitura nos processos mais diversificados de letramentos. E essa aprendizagem precisa ser contínua, pois, afinal, a leitura é uma aprendizagem processual e presente em diversos contextos.

Dependendo das funções pretendidas com a leitura, serão necessários diferentes processos e estratégias para se alcançar o objetivo. Contudo,

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

As práticas de letramento da/na escola são bem diferentes das que acontecem fora dela, provocando um distanciamento entre o espaço escolar e o contexto social em que o aluno está inserido. Segundo Soares (2006, p. 86) “[...] o fenômeno complexo e multi-facetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem”.

Isso acontece dada a responsabilidade que a escola assumiu perante a sociedade, a de promover conhecimentos e de contribuir para a transformação do cidadão. Em vista disso, ela traz uma forte necessidade de controlar os seus resultados, ou seja, necessita mensurar e avaliar a suas aprendizagens. Muitas vezes, contudo, essa necessidade, que é indiscutível, pode trazer algumas consequências, como destaca Lerner (2002, p. 20) ao afirmar que “[...] sobre a aprendizagem da leitura, se lê somente no marco de situações que permitem ao professor avaliar a compreensão ou a fluência da leitura em voz alta; como o mais acessível à avaliação é aquilo que pode se qualificar como “correto” ou “incorreto” [...]”.

É dessa forma que as escolas fazem suas escolhas sobre como avaliar os seus alunos, para formá-los como leitores. Dessa maneira, as instituições de ensino ainda proporcionam aos alunos o acesso a habilidades leitoras ainda muito tímidas, especialmente no que concerne a formar lhes como leitores autônomos, que sejam capazes de ler e compreender o que leem de modo crítico.



Nesse sentido, o professor precisa se abrir a outros mecanismos de ensino bem como a outros processos avaliativos para além daqueles considerados tradicionais, proporcionando aos alunos a compreensão integral e crítica do texto. Além disso, é essencial ao professor contribuir para o acesso dos alunos aos diversos textos que estão fora da escola, de forma a ampliar o repertório de leituras e sair um pouco dos modelos tradicionais de leitura e de avaliação, de modo a tratar a leitura não como uma via de mão única, mas em suas várias possibilidades.

Para tudo isso, professor e escola necessitam contemplar os letramentos, pois, sabe-se que as atividades humanas são variadas e as práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da leitura também o são, fazendo-nos refletir que não há um letramento, mas vários letramentos. Assim, o letramento que se aprende na escola é apenas um dos letramentos em meio a vários outros. Por isso, a tendência de usar essa palavra no plural.

Nessa construção de ideias, vale frisar que “Um dos objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática.**” (ROJO, 2009, p. 107 - grifo da autora). Então, faz-se necessária a reflexão de que não há apenas um letramento, mas letramentos, porque variados também são os fatores sociais, culturais, tecnológicos e históricos.

É com base nessas novas e múltiplas formas de organização e de participação social que surgem as variações de letramentos que se ramificam nas práticas sociais contemporâneas – reais ou virtuais – em sua multiplicidade (**letramentos múltiplos**) (ROJO, 2009), relacionados como a cultura local dos sujeitos (**letramento vernacular**), com os letramentos valorizados universal e institucionalmente (**letramentos ideológicos e dominantes**); a partir dos **letramentos multissemióticos** “[...] exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. [...]” (ROJO, 2009, p. 107); os **letramentos críticos e protagonistas**, promovidos pelos tantos textos que circulam na sociedade e selecionados a partir das escolhas éticas, políticas, ideológicas, em que o leitor “[...] não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2009, p. 108); os **letramentos digitais** que correspondem a “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016, p. 38); dentre tantos outros modos de letrar e de ser letrado.

A par de tantos modelos de letramentos e outros, é necessário que o professor e que a escola planejem situações didáticas que proporcionem aos alunos criarem estratégias de leitura



diversas para atender aos diferentes contextos em que a leitura se processar, segundo os letramentos vigentes em cada caso. A esse respeito, Leal e Melo (2006, p. 42) reforçam que “Ensinar a ler é uma ação inclusiva, pois possibilita ao indivíduo ter acesso a diferentes informações e participar de eventos de letramento que ampliam sua participação na sociedade [...]”.

Os alunos precisam entender e compreender que existem várias modalidades de leitura e, para que isso aconteça, é necessário que eles tenham claras as diferentes finalidades que a leitura tem tanto dentro da escola quanto fora dela, nos letramentos cotidianos. E o professor será o agente desses conhecimentos e das aprendizagens essenciais para colocá-los em prática.

Entretanto, há momentos na escola em que a leitura é imposta para os alunos e pouco se apresentam espaços pertinentes em que o ato de ler seja um momento prazeroso. Para Leal e Melo (2006, p. 43), o “Ler por prazer é o que nos faz leitores de fato, ou seja, é o que nos impulsiona a buscar mais e mais textos, é o que nos faz usufruir o direito de negar um texto, escolher outro texto, pedir sugestões, dar sugestões”. Se não há leitura por prazer, não há modos diferentes de conhecer e descobrir a diversidade de leituras, principalmente para além dos letramentos literários e escolares.

Sobre essa discussão, é fundamental que nas escolas haja momentos em que a leitura seja realizada por prazer, mas não se podem deixar de lado as atividades sistematizadas que ajudarão os alunos a desenvolver as estratégias de leitura adequadas a cada gênero textual e a cada evento de letramento, que são importantes para a formação de leitores competentes, proficientes e autônomos. É preciso adequar esses momentos de leitura para que as instituições escolares se tornem, de fato, locais de formação de leitores em potencial.

3. Metodologia

Para atender à proposta da pesquisa, neste estudo serão empregadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa exploratória.

O presente estudo terá como premissa básica a pesquisa de revisão bibliográfica, a partir de aportes teóricos sustentados em Kleiman (1995); Solé (1998); Rojo (2006, 2009); Cafiero (2005); Soares (2004, 2006); Marcuschi (2008) entre outros, os quais contribuem com este estudo. Sobre esse modelo, Moreira e Caleffe (2008, p. 74) ressaltam que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”,



tendo como finalidade proporcionar ao pesquisador uma aproximação com todo o material que já foi elaborado sobre o assunto em questão.

No que se refere a pesquisa exploratória, assinala Gil (2008, p. 27), tem

[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Trata-se, assim, do nível de pesquisa em que se objetiva verificar, de modo geral, o fato estudado e apresentar informações mais generalizadas sobre ele; no caso deste estudo, relacionado a aspectos referentes a letramentos e ensino de leitura.

As abordagens se fundamentam na análise dos resultados identificados a partir da aplicação de uma ferramenta de coleta de dados e de informações, o questionário. De acordo com Moreira e Caleffe (2008), são vários os instrumentos de coleta de dados, a partir dos quais o pesquisador pode se apropriar para o processo investigatório. Todavia, segundo os autores (op. cit, 2008, p. 95), o uso do questionário tem sido uma das formas que mais prevalece nas pesquisas, pois, a partir dele, as “[...] respostas podem ser quantificadas por meio de técnicas estatísticas sofisticadas e os resultados apresentados com toda a confiança que os números trazem”. Segundo os autores, esta ferramenta está entre aquelas que também “[...] podem proporcionar uma boa informação descritiva” dos resultados coletados para o pesquisador (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 100).

Os sujeitos participantes desta pesquisa são professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos) de uma Escola Municipal de Juiz de Fora (MG).

4. Análise de dados

Foram selecionados e serão apresentados alguns recortes das questões postas no questionário, especialmente aqueles que contribuem para responder às expectativas deste trabalho, haja vista serem muitas as informações oriundas desta pesquisa.

Serão realizadas algumas análises sobre as concepções de leitura e as práticas pedagógicas das professoras em sua sala de aula em relação ao ensino de leitura. Optou-se por esse tipo de abordagem a fim de verificar se o tratamento dado à leitura poderá colaborar para a formação de alunos proficientes em leitura.

Com base nas informações trazidas pela questão 12 do questionário aplicado às professoras, foi possível obter tais respostas (quadro 02):



Questão 12: Com qual destas concepções de leitura você se identifica e aplica em sala de aula?

() decodificação () compreensão () interpretação

() todas () nenhuma () outras: _____

Quadro 02 – Resposta questão 12 do questionário

Professoras	Respostas
Professora 1 - 1º ano	Compreensão e interpretação
Professora 2 - 1º ano	Todas
Professora 3 - 2º ano	Todas e fruição e interação
Professora 4 - 2º ano	Todas
Professora 5 - 3º ano	Compreensão e interpretação
Professora 6 - 3º ano	Todas

Fonte: Dados que compõem o acervo da pesquisadora.

Ao fazer a leitura e examinar as respostas obtidas a partir dessa pergunta, nota-se que grande parte das professoras apresenta ter uma concepção adequada sobre leitura, de acordo com o que é defendido nesta pesquisa e, além disso, que compreendem a leitura em suas diferentes perspectivas (compreensão, decodificação e interpretação), pois uma delas ainda apontou outras concepções: a fruição e interação, esta, aliás, extrapolou os limites de respostas, sobressaindo-se como, provavelmente, uma professora que lê, que enxerga a leitura sobre outras perspectivas.

De modo geral, entende-se que as professoras compreendem a importância do trabalho com a leitura e, por isso, transitam por diversos processos ou concepções de leitura, conforme já discutido neste trabalho.

Observando os resultados destacados no quadro 2, acima, pode-se deduzir que as professoras não tecem o seu trabalho com a leitura pautada apenas em uma perspectiva, a da decodificação; elas, pelo que sugerem as respostas, não veem a leitura por um único prisma, ou seja, apenas pelo modelo *Button Up*, por exemplo, a respeito do qual alguns estudiosos acreditam que, pelo simples fato de o aluno saber decodificar, já se torna apto a fazer qualquer tipo de leitura.



A partir dos resultados verificados no Quadro 2 (V. página anterior), infere-se que as professoras trazem para suas práticas docentes atividades que perpassam pelo processo de decodificação e avançam para atividades que possibilitam com que seus alunos compreendam e façam uso dos gêneros textuais nos diversos contextos de práticas sociais. Ou seja, levando em conta que todas as professoras investigadas assinalam, em suas respostas, que desenvolvem um trabalho baseado em mais de uma das concepções de leitura.

Ao se trabalhar a leitura na perspectiva de construção de sentidos, entende-se que a decodificação faz parte deste processo de produção significativa de sentidos para os gêneros textuais lidos.

Nesse sentido, as respostas inicialmente revelam que o ensino de leitura, em princípio, promove também outras habilidades de leitura, especialmente quando relacionadas à construção do sentido a partir dos textos lidos.

Na busca por mais indícios que sustentem as investigações propostas nesta pesquisa, foi realizada a seguinte pergunta referente à questão 20 do questionário:

Questão 20: Levantando uma hipótese de que você estivesse atuando em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, descreva brevemente como seria o trabalho com o gênero documentário sobre animais mamíferos, em vídeo, em uma sala de aula.

A partir dos resultados obtidos por meio da questão proposta, as professoras assim descreveram seu trabalho:

Excerto 01:

Antes de apresentar para os alunos o documentário, primeiro buscaria saber o que eles conhecem sobre o assunto, depois, apresentaria o documentário e logo em seguida faríamos uma comparação. No final poderíamos criar um texto coletivo ou individual sobre o assunto (Professora 1 - 1º ano).

Neste excerto 01, há movimentos que se referem ao trabalho com o texto documentário. Contudo, não é possível identificar se efetivamente ocorre uma abordagem pautada na análise dos gêneros textuais, em que se torna essencial, além da abordagem de questões de compreensão, a análise da estrutura composicional do gênero, da linguagem, e dos aspectos discursivos (finalidade de produção do gênero, possíveis leitores, local de publicação etc.). Observa-se, também, que a



professora apresenta estratégias que favorecem a leitura dos alunos para com o texto apresentado, principalmente para antes e depois da leitura do texto. Contudo, a atividade descrita não revela haver a aplicação de estratégias para durante a leitura, segundo sugere Solé (1998).

Excerto 02:

Antes de passar o vídeo, temos que preparar os alunos para que pesquisem sobre os animais mamíferos, trazendo para a sala figuras, leituras e fazer um trabalho dentro da sala de aula em grupos, fazendo apresentação para os outros grupos e assim sucessivamente depois de tudo aí sim fechamos com o vídeo aula (Professora 2 - 1º ano).

Aqui, tal como no excerto 01, há discretos movimentos que se referem ao trabalho com o texto. Observa-se nesta descrição que há sinais correspondentes às estratégias de leitura para antes e depois da leitura. Porém, é fácil diagnosticar que o documentário (gênero textual central que serve como mote para a atividade proposta e para verificação de estratégias de leitura práticas), foi apresentado pela professora apenas como recurso que comporia a proposta final de uma sequência de atividades a respeito de um dado conteúdo.

Nesse sentido, verifica-se que abordagens específicas sobre o tratamento do gênero textual documentário, segundo seus elementos prototípicos, não foram desenvolvidas. Assim, houve tratamentos pautados em procedimentos de leitura e análise do texto em si, contudo sem que fossem contempladas habilidades e estratégias que promovessem alunos competentes em leitura de gêneros textuais de linguagem mista (palavras, imagens, sons), ensino essencialmente fundamental para o tratamento da leitura na escola conteúdo.

Excerto 03:

Iniciaria a proposta apresentando o tema: animais mamíferos p/ a turma e conversaríamos sobre quem tem animais, quais são eles, se alguns deles iria aparecer no vídeo... E porquê apresentaria o vídeo. Os animais citados apareceram? Porquê? Qual a principal característica desses animais? Após este momento é possível confeccionar fichas sobre alguns dos mamíferos. Extrapolar pesquisando sobre maus tratos aos animais na cidade e lugares que cuidam desses animais. (Professora 3 - 2º ano)

Neste excerto, verifica-se claramente que há movimentos que assinalam ao trabalho com os aspectos relativos ao trabalho com estratégias de leitura antes e depois da apresentação do documentário. Assim como foi observado também nos excertos 01 e 02, aqui foram apresentadas



propostas de estratégias de leitura somente para antes e depois, faltando a intervenção durante a exposição do documentário.

A professora mostrou o porquê iria apresentar o vídeo e, além disso, interligou a assuntos pertinentes dos dias atuais, mas não explorou o gênero, não contemplou o tratamento de estudo do documentário, segundo as teorias dos gêneros textuais, muitos elementos prototípicos dessa abordagem deixaram de ser contemplados.

Assim, o que a professora fez é abordar o texto, mas não na perspectiva da teoria dos gêneros e de seu ensino, apenas abordou o conteúdo apresentado nele. Tal prática pode ser observada também nas descrições apresentadas anteriormente por outras entrevistadas. Pois quando o professor utilizar estratégias de ensino que visem desenvolver as habilidades de leitura, estará proporcionando ao aluno se apropriar de métodos que lhes permitirão se tornarem leitores proficientes.

Excerto 04:

O gênero documentário visa desenvolver o aspecto crítico em relação ao que o mesmo está assistindo, ressaltando a importância do que o educando estuda em sala de aula, podendo introduzir uma temática e desenvolver muitas outras estratégias durante e após a apresentação. Estudar geografia, como o local do habitat dos animais, a similitude entre eles, gráficos, características dos animais visualizados (Professora 4 - 2º ano).

Em relação a este excerto, a professora fez uma explicação sobre quais contribuições o documentário poderia trazer para os alunos e aponta alguns exemplos de atividades que poderiam ser realizadas, fazendo menções. Contudo, não descreveu um trabalho de leitura a partir do gênero proposto. Nesse sentido, constata-se uma não abordagem dos aspectos relativos ao ensino de leitura, trabalho que deixa de proporcionar aos alunos a exploração de um gênero textual multimodal, de sua diversidade de procedimentos de leitura, a partir de um gênero em que há uma mistura de semioses, como o áudio, as imagens em movimento e a linguagem verbal (assinalada a partir da modalidade oral ou de legendas).

Conforme foi observado em todos os casos, nenhuma das professoras que compõem esta pesquisa abordou adequadamente o gênero documentário, segundo suas características básicas. Esses dados apontam a não preparação do professor que leciona nos anos iniciais para a abordagem



do gênero documentário na sala de aula, segundo o que sugerem as discussões teóricas mais atuais sobre gêneros textuais e o ensino de leitura.

Considerações finais

As ponderações levantadas neste trabalho permitem constatar que a leitura não pode ser vista como um produto final, mas como um processo que ocorre gradualmente e de forma sistematizada, perpassando por diversas concepções: da decodificação à produção de sentidos.

Por isso as estratégias de leitura que serão empregadas em sala de aula são fundamentais, pois, quando o professor utilizar metodologias diversificadas, o aluno traçará mecanismos para compreender as leituras que lhes são propostas e se apropriarão de forma autônoma e proficiente dos diversos textos que circulam na sociedade. Deste modo, as concepções de leitura que os professores abarcam são essenciais para fomentar o nível de letramento dos alunos.

É preciso, por conseguinte, que o professor traga os gêneros textuais que circulam na sociedade para dentro da escola, abrindo espaços nos seus projetos escolares para que as leituras realizadas se aproximem cada vez mais das leituras exigidas em outras esferas sociais, especialmente ao se trabalhar as condições de produção próprias de cada gênero textual.

Logo se a escola tem a intenção, ou melhor, o propósito de formar alunos praticantes da cultura leitora é necessário dar um novo conceito ao ensino de leitura, tendo como premissa fundamental as práticas sociais, pois desta forma a escola contribuirá para o desenvolvimento da capacidade leitora de seus alunos.

READING, LITERACY AND SCHOOL: BASIC CONCEPTIONS AND STRATEGIES FOR CAPACITY DEVELOPMENT READER

Abstract: The present work presents a cut of a postgraduate research that exposes reflections about conceptions and strategies related to reading teaching. Therefore, the research aims to investigate the conceptions of reading that are present in the school, as well as to analyze the reading strategies treated in school environments. For that, a bibliographic review research was carried out based on some authors, such as Soares (2004); Kleiman (1995); Solé (1998); Cafiero (2005), among others. An exploratory research was also employed with teachers from the early years of the Juiz de Fora municipal network. What can be observed is that the conceptions of reading that teachers embrace are essential to foster the level of literacy of students.

Key words: Conceptions of reading. Literacy. School.



Referências

- CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUN, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2016.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas em pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUSSO, Ângela Mari. Formação do leitor aprendiz. In: Ana Gabriela Simões Borges; Andressa Grilo Assagra; Clarice López de Alda (Orgs.). *Leitura: o mundo além das palavras*. Curitiba: Instituto Rpc, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa; Ivane Pedrosa de Souza (Orgs.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LERNER, Delia; trad. Ernani Rosa. *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: Maria Angélica Freire de Carvalho; Rosa Helena Mendonça (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 29, p.5-66, 29 fev. 2004.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

